

Miguel *GATICA CHANDÍA*

VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE
Una aproximación no criminalizada

Tesis doctoral
dirigida por
Dra. Carmen PARRA RODRIGUEZ

Universitat Abat Oliba CEU
FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS
Programa de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Derecho

2017

Vivir una vida que valga la pena ser vivida

MARSHA LINEHAN

Resumen

El presente estudio, analiza la percepción que expertos y profesionales que trabajan en contextos escolares poseen respecto el fenómeno de la violencia escolar, y sus sistemas de diagnósticos realizadas por el Estado de Chile, además de los programas y estrategias de intervención en esta temática, ya sea aquellos conocidos, entregados por el Estado, y/o los usados en su labor diaria, respecto a esa temática.

Con estos datos vamos a crear nuevas dimensiones para la medición y el abordaje de la violencia escolar, con el fin de incorporar una mirada no criminalizada, que nos pueda proporcionar evidencias de la realidad Chilena. Los resultados se aplicarán al ejercicio profesional, tanto de aquellos facilitadores como obstaculizadores de la labor profesional, respecto al abordaje de las estrategias y herramientas para su diagnóstico, en un nivel de intervención ya sea individual, familiar y comunitario, considerándose a la institución educativa como una comunidad, ya que es parte de un sistema, que debe ser mirado y tratado como tal.

Resum

El present estudi, analitza la percepció que experts i professionals que treballen en contextos escolars posseeixen respecte el fenomen de la violència escolar, i els seus sistemes de diagnòstics realitzades per l'Estat de Xile, a més dels programes i estratègies d'intervenció en aquesta temàtica, ja sigui aquells coneguts, lliurats per l'Estat, i / o els usats en la seva tasca diària, respecte a aquesta temàtica.

Amb aquestes dades anem a crear noves dimensions per al mesurament i l'abordatge de la violència escolar, per tal d'incorporar una mirada no criminalitzada, que ens pugui proporcionar evidències de la realitat Xilena. Els resultats s'aplicaran a l'exercici professional, tant d'aquells facilitadors com obstaculitzadors de la tasca professional, respecte a l'abordatge de les estratègies i eines per al seu diagnòstic, en un nivell d'intervenció ja sigui individual, familiar i comunitari, considerant-se a la institució educativa com una comunitat, ja que és part d'un sistema, que ha de ser mirat i tractat com a tal.

Abstract

The present investigation, analyses the perception that both professionals and experts who work in education contexts have towards the school violence phenomenon, the diagnostic system held by the State of Chile, in addition to the intervention strategies and programs handed out by the government, as well as those applied by in their daily work.

With this data, we intend to create new dimensions for the measurement system and the approach to school violence, with the intention of incorporating a non criminalized view, capable of providing effective evidence for the Chilean Society.

The results will be applied to the professional exercise including those who benefit and obstruct such labour, regarding the approach of the different strategies and tools for its diagnosis, in a individual, familiar and community framework, where we consider the educational institution as a community that is part of a system and should be viewed ad treated as such.

Palabras claves / Keywords

Chile - Violencia Escolar – Medición – Programas – No criminalizada – Estrategias – Profesionales – Diagnóstico

Xile, Violència Escolar - Mesura - Programes - No criminalitzada - Estratègies - Professionals – Diagnòstic

Chile, School Violence – Measurement – Programs – Non criminalizad – Strategies – Professionals – Diagnòstic

Sumario

Introducción	8
PARTE PRIMERA	14
Marco Teórico Referencial	14
1. Aproximaciones al abordaje general de la Violencia	14
1.1. Concepto de violencia	14
1.1.1. Aspectos principales de la violencia	20
1.1.2. Tipos de Violencia	24
2. Contextualización del Sistema Escolar	30
2.1. Sistema Escolar	30
2.2. Convivencia Escolar	31
2.3. Clima Escolar	33
3. Violencia escolar: dimensiones, tipos y actores	39
3.1. Aproximaciones al concepto de violencia escolar.	39
3.2. Actores de la violencia escolar.	42
3.3. Factores y formas de manifestación de violencia escolar.	47
3.3.1. Factores generadores de violencia escolar	47
3.3.2. Formas de manifestación de violencia escolar	55
3.3.3. Criminalización de la violencia escolar	65

4. Aspectos principales en violencia escolar : Latinoamérica y Chile.	68
4.1. Violencia escolar en Latinoamérica.	68
4.2. Violencia escolar en Chile.	72
4.2.1. Análisis sobre el modelo Chileno.	72
4.2.2. Contextos sociopolíticos de la gestión de la violencia y convivencia escolar en Chile.	73
4.2.3. Instrumentos de medición de la violencia escolar en Chile.	84
 5. Programas de Intervención y Prevención de la Violencia Escolar en Europa y América.	 104
5.1. Tipologías de programas de intervención de violencia escolar en general.	104
5.2. Análisis de casos en programas de intervención y prevención de la violencia escolar en Europa y América.	108
5.2.1. Programas de Intervención de la Violencia Escolar en Europa.	108
5.2.2. Programas de Intervención de la Violencia Escolar en América.	123
5.2.3. Análisis comparativo de los programas de gestión de la violencia escolar.	130
 PARTE SEGUNDA	 147
 Marco Metodológico	 147
 1. Paradigma y metodología de la investigación	 147
1.1. Tipo de Estudio	149
1.2. Técnicas de Recolección de la Información	150

1.3. Unidad de Análisis	151
1.4. Tipo de análisis de la información	153
1.5. Estructuración de las dimensiones y sub categorías	154
1.6. Confiabilidad de la Investigación	155
PARTE TERCERA	155
Análisis de la Información y Recapitulación	155
1. Análisis de la Información	156
1.1. Análisis diferenciado de la información	156
1.1.1. Análisis de la información: unidad de análisis de expertos.	156
1.1.2. Análisis de la información: unidad de análisis de profesionales.	175
1.1.3. Análisis Integrado	190
2. Recapitulación	202
Conclusión	210
Bibliografía	216
Anexos	223

Introducción

Esta investigación nace, en un primer momento, de una preocupación por parte del investigador, además de la necesidad de la Sub Secretaría de Prevención del delito, del Ministerio del Interior de Chile, de medir violencia escolar de una forma que no la criminalice. Por lo tanto nuestro objeto de interés es la violencia escolar, que tal y como muchos teóricos lo plantean, es un fenómeno complejo, no sólo de medir, sino de prevenir y tratar. Referirse a ella, sin duda implica el estudio de una innumerable cantidad de factores que la conforman y que además contribuyen a su comprensión. La violencia escolar, ha sido un fenómeno estudiado desde hace ya varios años en nuestro país, interés que surge, desde una política jurídica, y de prevención delictual, acompañado de las consecuencias que trajo consigo la integración a la sociedad Chilena de las tecnologías, potenciadas por la era de la información, la globalización y el acceso cada vez más masivo a las redes sociales.

La preocupación país, tiene su razón en la prevalencia de conductas delictuales en contextos escolares y de convivencia escolar, diagnosticados mediante diversos estudios. Cuando se trata de reflejar, investigar o estudiar la violencia escolar, el foco principal de esta violencia escolar deben ser los actores que la protagonizan, es decir ir más allá de los datos estadísticos, y acceder a un segundo orden. Además en este sentido, tampoco pueden dejarse de lado los aspectos preventivos de la violencia escolar, ya que más allá de las medidas del fenómeno, resulta interesante conocer la percepción que los profesionales y expertos, poseen respecto de la criminalización de la violencia escolar, de las diversas formas aplicadas en la prevención y en el manejo de esta. Esto es evaluar los sistemas de medición país y las herramientas entregadas para su prevención y manejo. Por lo tanto estudiar los sistemas de medición de violencia escolar en Chile, implica preguntarse: ¿qué tan eficaces y conocidos son los sistemas de medición de violencia escolar?, ¿cuáles son las estrategias de manejo que entrega?, ¿cuáles son los elementos más valorados en una medición de violencia escolar no criminalizada?.

De esta preocupación, surgen preguntas que son las que han guiado la investigación. Nuestras preguntas principales giran en torno al hecho siguiente: ¿Cómo es la conceptualización de violencia escolar?, ¿Hasta qué punto se comprende una violencia escolar como conducta no criminal?, y ¿El conocimiento de las estrategias de prevención y manejo de la violencia escolar?.

Para intentar dar respuesta a estas preguntas se ha decidido estudiar la percepción que poseen los expertos y los profesionales que se desempeñan en contextos de prevención y manejo de la violencia en contextos escolares de la medición de la violencia escolar en Chile. Las similitudes y diferencias existentes entre los/as diversos expertos y profesionales que fueron parte de esta investigación, permitiendo conocer la contribución a la prevención y tratamiento de la violencia escolar, que entregan los sistemas de medición en esa temática por el Estado de Chile.

Presentación del problema objeto de estudio

La necesidad de tener diagnósticos clarificadores en torno al comportamiento del fenómeno de estudio, violencia escolar, nos hace centrar el interés de la investigación en el análisis de los diversos instrumentos para la medición de violencia y convivencia en contextos escolares en Chile, especialmente los usados por el Ministerio del Interior, ya que a partir de la revisión inicial se nos plantea como supuesto investigativo que éstos se centran en algunas dimensiones de la realidad del contexto de estudio tendientes a criminalizar conductas, lo que desde una mirada preventiva limita el conocimiento del fenómeno y éste a su vez el desarrollo de planes efectivos en su prevención. Lo anterior en estrecha relación a la necesidad de contar con mayor información, que permita cumplir con uno de los compromisos gubernamentales en el área de prevención del delito 2014 – 2018, del Estado de Chile.

Lo anterior nos hace preguntarnos respecto: ¿Cuáles son las dimensiones que se consideran en la medición de la violencia escolar en Chile?, ¿Qué utilidad tienen los resultados de las mediciones del fenómeno?, ¿Qué dimensiones se utilizan en las estrategias de prevención de violencia escolar en contextos escolares?.

A partir de la revisión de los datos de la problemática de violencia escolar, a simple vista podemos darnos cuenta que se presenta como un problema en aumento que cada vez más nos preocupa como sociedad Chilena. En el contexto nacional se ha aplicado durante los años 2005, 2007 y 2009, la Encuesta de Violencia Escolar, cuyo objetivo es “producir información relevante sobre los niveles, características de la violencia y convivencia que se presentan en los establecimientos educacionales” (Subsecretaría Prevención del Delito. 2014) este instrumento arroja los siguientes datos:

Cuadro N°1: Tipos de agresiones declaradas por estudiantes 2007 - 2009

Tipo de Agresiones	% 2007	% 2009
Sexual	3.0	4.4
Con armas	4.5	6.7
Robos/hurtos	9.1	11.6
Amenaza u hostigamiento permanente	10.7	10.9
Discriminación o Rechazo	13.2	13.2
Física	17.6	18.2
Psicológica	21,6	20.5

Fuente: Ministerio del Interior. Seguridad Pública. III Encuesta Nacional en Violencia en el ámbito escolar 2009

De acuerdo a los datos entregados, disminuyen las agresiones psicológicas en contraste aumentan las agresiones sexuales, con armas y robos/hurtos. Además, en cuanto a estudios sobre la efectividad de programas de prevención futura de la violencia y delincuencia situados en la escuela no son tan comunes, y menos en América Latina. Sólo existen estudios sobre los efectos de estos programas tratando de identificar aquellos que pudieran dar cuenta de ser estrategias que funcionan, según el tamaño del efecto y la sostenibilidad en el tiempo. Además para ser catalogados como un programa efectivo requerían al menos dos estudios diferentes razonablemente rigurosos. De esta forma, se destacó que aquellos programas efectivos eran los que instalaban una capacidad en la escuela e innovaban permanentemente, clarificaban y comunicaban normas y expectativas de conducta para los alumnos, y estaban centrados en un amplio espectro de competencias sociales, tales como el auto control y manejo del estrés, por un período largo de tiempo.

En el caso de América Latina, las políticas desarrolladas son aún muy amplias, o como lo hemos mencionado anteriormente con una tendencia a criminalizar, en donde el tema se enfrenta en una sola dimensión, y con programas que pertenecen a cada gobierno, esto implica que las estrategias van cambiando de gobierno en gobierno, y que por lo tanto no existe una constante en el tiempo, perdiendo por lo tanto sistematicidad. Además con una escasa diferenciación de los distintos contextos escolares con problemas asociados a la violencia escolar, ya que las intervenciones no consideran la particularidad de sus necesidades y problemas acordes a la cultura de cada sistema y particularidad local.

La violencia escolar, es un fenómeno que hoy se concibe como una problemática social, producto para algunos autores, de una de las características de las sociedades actuales, de la globalización y del aumento progresivo de la instalación de las metas individuales más que las colectivas, es decir producto de la evolución a un mundo posmoderno, en donde paradójicamente, se transita a lograr una sociedad que cada vez anhela la satisfacción de necesidades tendientes a la estimación, valoración social y en definitiva a la autorrealización del sujeto, lo que se dificulta al encontrarnos en una sociedad de rendimiento y del exitismo.

La presente investigación, sitúa al concepto de violencia escolar, como un fenómeno social, en donde se desea conocer su valoración en cuanto sistemas de medición estatales, de la violencia escolar no criminalizada y el conocimiento de las estrategias / programas de prevención.

Preguntas y objetivos de investigación

Es en este entramado de condiciones donde la presente investigación describe la comprensión de la violencia escolar, que poseen los sujetos expertos y profesionales relacionados con esta temática, pertenecientes al gran Santiago. Es que a partir de lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación, ejes orientadores del estudio: ¿Cómo es la medición de la violencia escolar realizada por el Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del delito? ¿Hasta qué punto se conocen los sistemas de medición de violencia escolar? ¿Cuál es la percepción de las personas, expertos y profesionales, sobre los programas, su eficacia en el manejo y prevención de la violencia escolar?. Lo anterior, nos llevó a investigar respecto a los sistemas de medición de violencia escolar en Chile, de una violencia escolar no asociada a la conducta criminal y a los programas de prevención en esta temática.

Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

Objetivo General:

Analizar la percepción que expertos y profesionales que trabajan en contextos escolares poseen respecto del fenómeno de la violencia escolar, sus sistemas de medición, los resultados de los principales programas y proyectos implementados para cambiar la visión criminalizada de la violencia escolar en Chile.

Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar la problemática de violencia escolar en el contexto nacional.
- b) Analizar los programas y sistemas de medición utilizados por el Estado de Chile, en violencia escolar.
- c) Visibilizar dimensiones a considerar en la medición, abordaje y prevención de una violencia escolar, no criminalizada.
- d) Proponer dimensiones para el abordaje de la violencia escolar en contextos escolares.

Estructura de la investigación

En coherencia con los objetivos propuestos, la investigación se estructura en tres partes:

Primera Parte

La primera de ellas (marco teórico) desarrolla los principales elementos que constituyen la base teórica de la investigación, sin los cuales, sería imposible comprender el fenómeno de estudio. Esta primera parte se denomina marco teórico: un marco para el estudio de la violencia escolar, Se contemplan cinco temáticas, que abordan los elementos teóricos conceptuales de mayor relevancia.

El primero, aproximaciones al abordaje general de la violencia; desarrolla los principales elementos en torno al concepto, sus orígenes y los enfoques más relevantes para su comprensión. Asimismo da cuenta de los aspectos principales en la investigación actual del fenómeno.

El segundo, denominado contextualización del Sistema Escolar; describe el contexto escolar, sus características, además de los aspectos esenciales de la convivencia escolar.

El tercero, que corresponde a la violencia escolar; incorpora las dimensiones, tipos y actores, desarrolla los elementos más importantes respecto a la violencia escolar. Da cuenta de los actores, dimensiones, factores y formas de la manifestación de la violencia escolar y de la criminalización de la violencia escolar.

El cuarto, denominado, aspectos principales de la violencia y convivencia escolar en Latinoamérica y Chile; desarrolla y caracteriza la violencia escolar en Latinoamérica, en Chile, además de los instrumentos de medición e intervención en violencia escolar.

Y finalmente el quinto, da cuenta de los programas de intervención y prevención de la violencia escolar, de la tipología de algunos de los programas de intervención en violencia escolar, en Europa y América.

Segunda Parte

Una vez desarrollados los principales elementos para la comprensión del fenómeno, damos cuenta la Segunda Parte, centrado en el trabajo metodológico, lo denominamos, “Metodología de Investigación: Aproximación al campo de estudio”; éste desarrolla el enfoque metodológico utilizado, con el fin de comprender el procedimiento en la investigación y la comprensión de sus resultados.

Tercera Parte

Finalmente con una tercera parte, que corresponde y da cuenta del análisis del discurso recogido. Una vez presentado el análisis de la información llega el momento de desarrollar una recapitulación y conclusiones del estudio, las que arrojan los principales hallazgos y responden a la pregunta de investigación a partir del desarrollo de los objetivos planteados. Asimismo se identifican nuevos escenarios de investigación a partir de las posibilidades que entregan los resultados y reflexiones, sin dejar de mencionar las principales limitaciones de la investigación, con el fin de generar un aprendizaje tanto temático como metodológico para futuras investigaciones a desarrollar. Finalmente se presentan la bibliografía y anexo.

PARTE PRIMERA: Marco teórico referencial

1.- Aproximaciones al abordaje general de violencia.

1.1.- Concepto de violencia

Para entender en qué consiste, cómo se contextualiza, cómo se mide y en qué medida afecta a los actores involucrados, es necesario comprender el concepto mismo de violencia, el que se debe tomar en consideración como un fenómeno que se origina en la sociedad, y que tiende a manifestarse en crisis sociales (Vernieri, 2011). Bajo una mirada etimológica, el término violencia proviene del vocablo latino violentia, derivado de la raíz viol, que quiere decir atentar o violar, aludiendo en este sentido a una fuerza vital presente en el origen mismo de la vida.

En este sentido, la Real Academia Española, RAE en adelante, define este concepto como “acción y efecto de violentar o violentarse”, es decir, todos aquellos acontecimientos que perturban de forma radical el estado de tranquilidad de un entorno determinado. En este sentido, se menciona que también es un término que se usa para “describir y significar una variedad diversa de situaciones, en las que se genera una ruptura del correcto desarrollo de las relaciones sociales, a partir de la intencionalidad de daño y ejercicio impuesto de poder” (Castro 2010, p.20). Del mismo modo, se puede definir, y complementando a partir de la RAE, como el acto consciente de hacer daño físico o psicológico a otro semejante, a partir del uso de la fuerza (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo, 2002).

Por su parte, se hace necesario considerar la definición de unos de los pioneros en introducir este abordaje, “Dan Olweus, lo define como aquel comportamiento agresivo donde el actor o perpetrador usa su propio cuerpo o un objeto (incluido un arma) para infligir daño o disconformidad sobre otro individuo” (Olweus, citado en Ajenjo y Bas 2005, p.90).

Se puede hasta concebir como una expresión psicopatológica o colectiva, manifestándose como una de las mayores preocupaciones de finales del siglo XX y del presente siglo y siendo la ‘patología’ más extendida del mundo civilizado; esto último se puede justificar en que la violencia también puede, según lo planteado por Han (2013,

p. 16), “adoptar una forma interiorizada, que se materializa en una materialización psíquica y psicológica en la actualidad”.

Estas apreciaciones respecto a la definición de la violencia como concepto, radican principalmente en el uso de un mecanismo de acción concreta, sea física o verbal, o incluso ambas acciones, con el fin de provocar algún tipo de perjuicio a otro individuo o grupo; en otras palabras, apuntan a la definición clásica de violencia. Sin embargo estas perspectivas, asumiéndose coherentes con su arquitectura conceptual parten de un imperativo implícito de carácter moral: connotan los fenómenos de violencia como no deseables, negativos, anormales (Herrera, 2004). No obstante, podemos establecer que:

la violencia es un elemento que posee diversas interpretaciones, que no se aborda desde una sola perspectiva, sino que se describe como un fenómeno multicausal y proteiforme¹, pudiendo verse desde la perspectiva de diferentes profesiones con intereses diferentes. (Castro, 2010, p.20).

Por lo tanto su abordaje se hace complejo (Vernieri, 2011), producto de una serie de factores y contingencias (Castro, 2011), que se relacionan entre sí, afectando las relaciones humanas desde el plano laboral, hasta el familiar. Y es en este punto donde hay una especial consideración, ya se tiene establecido que la familia es la institución social más violenta, al ser la base que justifica los actos violentos, cuando la organización social de ésta se da dentro de un contexto cultural en el que la violencia es tolerada y aceptada, y a veces estimulada (Castro, 2010).

Además también se describe que: “la violencia es un fenómeno multifacético, relacionado con causas concretas. Las distintas formas de violencia son fuentes de daños o sufrimiento, cualquiera que sea el tipo de sociedad y cultura en que viva la persona y cualesquiera que sean sus características individuales. El grado de tolerancia frente a las distintas manifestaciones del daño puede variar de una persona a otra y de una cultura a otra, pero “hay experiencias comunes de opresión, sufrimiento y alienación que afectan a todos los seres humanos por igual” (Krauskopf, 2006, p.23).

En sus múltiples manifestaciones, la autora señala que implica el ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza para producir un daño determinado, siendo este uso en tanto de carácter oportunista, prepotente e ilegítimo. (Krauskopf, 2006).

¹ Que no tiene forma definida, que cambia constantemente de forma según su ambiente.

La violencia se ha sistematizado de diversas maneras por esta razón, estas construcciones teóricas se mueven entre aquellas visiones subculturales de las manifestaciones distorsionadas de la norma, hasta aquellas centradas en los factores individuales ya sean conductuales o inconscientes (Herrera, 2004).

En otras palabras:

la violencia se puede considerar como un acontecimiento social siendo a su vez un acontecimiento que se interpreta subjetivamente a partir de un nosotros, dado que los ejes sociales se interpretan de diversas redes simbólicas de la acción humana, (Flores, 2009, p.215).

Es menester resaltar que la subjetividad corresponde a la idea fundamental de que el sujeto (ser humano), “más que estar sujeto a una definición, es sujeto de relaciones y de apertura al mundo, y cuya relación fundamental que enaltece esta subjetividad es la relación con otros” (Flores 2009, p.4).

Hay que tener en cuenta que como concepto, responde a un imaginario colectivo e impuesto, producto de una construcción social. (Osorio, 2008). Hay que reconocer que la violencia, al igual que cualquier otro comportamiento humano, no es más que la consecuencia de la interacción de los individuos con su medioambiente y las múltiples interacciones entre otros sujetos (Vernieri, 2011), y viéndose desde la perspectiva cultural, el otro cumple un rol fundamental en la estructuración del sujeto, cuyo conjunto de relaciones se insertan en la cultura y ocupan un lugar determinado al interior de la misma. (Arias, 2015).

Esto hace entender que la violencia es una actitud aprendida, y como hecho social es una muestra de la funcionalidad de las relaciones sociales, al manifestarse con distintas formas y con expresiones culturales particulares (Castro,2010), que evolucionan conforme las relaciones sociales se complejizan, por lo que las manifestaciones simbólicas, visibles e intangibles varían. Hay que considerar que para que la violencia se aplique en la sociedad, se debe romper, “con el concepto del pensar como herramienta para darle sentido al mundo en el que se vive, más allá de una racionalidad social y moral” (Bernstein, 2015, p. 27).

Desde un punto de vista biológico, es importante considerar la siguiente definición, que la considera como, aquellas situaciones en las que alguien se mueve en relación a otro, en el extremo de la exigencia, de obediencia y sometimiento; cualquiera que sea la

forma como esto ocurre en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar.

Es la negación del otro que lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento, lo que caracteriza a las situaciones en las que nos quejamos de violencia en las relaciones humanas, y cuya:

relación con el ámbito biológico la establece a partir de la funcionalidad competente a cualquier ser vivo en el diario vivir o vida diaria, como forma humana de relación entre pares en espacios interpersonales. (Maturana 1995, p.1).

A partir de esta relación interpersonal, es trascendental explicar la definición de violencia de Foucault (1975) como forma de acción política, cultural e ideológica de poder, que se manifiesta en respuesta al acontecimiento de hechos que alteren el orden público y moral; el autor explica la manifestación de violencia en el sentido de que desde el punto de vista de la justicia social, la oposición a un régimen político-ideológico y cultural conllevan a la implementación de un castigo proporcional o incluso mayor al crimen o delito efectuado, efectuándose esta acción como forma de dominio social y comunicacional sobre la población, restringiendo su actuar en la sociedad, y ritualizándose como una forma de convivencia social.

El fenómeno de la violencia logra trascender la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, ya que afecta a quien la ejerce, quien la padece y quien la contempla (Castro, 2011). Es por eso que la violencia posee una característica subjetiva, que se establece entre sujetos que están involucrados en la manifestación de este fenómeno, cuyas vivencias, experiencias propias y el entorno en el que se representa resultan importantes para establecer las interpretaciones personales de la violencia, y que mientras unos legitiman la violencia, otros la rechazan absolutamente (Flores, 2009).

Esto es importante a la hora de reconocer lo que es la violencia en la sociedad, en la cual se afirma en que:

si bien son múltiples las formas en que puede realizarse la operación performativa (de acción) de reconocer la violencia de una experiencia, una cuestión es clara: no puede reconocerse el carácter violento de dicha experiencia si primero ésta no fue conocida (Canseco, 2015, p.135).

Este reconocimiento, según el mismo autor, dependerá de que quien reciba el daño, amenaza o cualquier manifestación similar sea reconocida como sujeto. Y en ese mismo sentido, el modo en que éste aparezca en la representación preparará su conocimiento (Canseco, 2015). Es, en otras palabras:

una relación entre un yo y otro, entre un dentro y fuera, entre amigo y enemigo y cuyo objetivo motor busca una imposición de poder y dominación entre grupos sociales, haciéndose visible y manifiesta tanto de forma directa como indirecta, trascendiendo culturas y simbolismos comunicacionales (Han, 2013, p.8).

Uno de los principales problemas que se tiene a la hora de tomar en cuenta el concepto mismo de violencia, es que no ha alcanzado un consenso claro al encontrarse bastante influenciado por argumentos que provienen del mundo político (Azaola, 2012), al punto de no poder establecer jerarquías acordadas sobre el cómo abordar la violencia (Moreno, 2009).

Otro de los problemas percibidos, es la confusión del presente concepto con el de conflicto. En este punto, el conflicto se puede definir como “cualquier situación o contexto de interacción social que se conforma cuando hay distintos pensamientos, intereses y/o fuerzas contrapuestas entre sujetos y/o grupos” (Ruggiero, 2009, p.20), que “generan disputas y que no necesariamente terminen en conflicto y menos con violencia, ya que todo conflicto no es más que el reflejo de las típicas situaciones cotidianas en las que se encuentran inmersas las relaciones sociales” (Castro, 2010, p.21); además, conviene afirmar que para diferenciar estos dos conceptos, 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 en conjunto con procesos de creación e innovación, que es propio de esta pluralidad y diversidad de las personas, de los grupos, los pueblos, y al igual que de la diversidad de las ideas, de los valores, las creencias, las formas de vida y los intereses que generan, desarrollan, difunden y contrastan, (Comité de Orientación ABSCH - Asociación de Colegios Británicos en Chile, 2009).

Es por ello que se piensa erróneamente que conflicto y violencia son sinónimos, al punto de asociarse escenarios de paz con ausencia de conflicto y, por ende, libre de violencia, donde la violencia conforma los espacios para la resolución de cualquier contienda por procedimientos agresivos, belicosos o afines. Y justamente, se puede

asociar un conflicto con algo violento, estando más lejos que cerca de vincularse inequívocamente con violencia (Brenner, 2014), y para que se represente como tal deben converger una multiplicidad de variables como factores neurobiológicos, psicológicos y socio culturales, ya que agresión y violencia no son sinónimos.

En esta misma línea, otro concepto descrito que tiende a confundirse de la misma forma es el de agresividad, ya que en sí responde a una conducta instintiva o aprendida, que responde a mecanismos psicológicos que al estimularse se desencadena, y por ello debe relacionarse con un proceso complejo si se quiere ligar con violencia (Castro, 2010). Además, se debe considerar esta distinción entre violencia y agresividad, ya que la violencia es un producto social que afecta a todos los planos de la sociedad inclusive a la escuela (Comité de Observación ABSCH, 2009) y la agresividad es natural a los seres humanos, es una “actitud emocional y que puede usarse para la protección y defensa en caso necesario” (Herrera, 2004, p.1).

Un aspecto que tergiversa el concepto de violencia, guarda relación con el rol que han tenido los medios masivos de comunicación para evidenciar las distintas y diversas manifestaciones de violencia en la sociedad, sin un consenso claro sobre qué es este concepto y la forma en que se origina dependiendo del contexto en el que surge.

De la misma forma que la prensa prioriza eventos tales como atentados, homicidios, suicidios, accidentes de todo tipo (de tráfico, laborales, etc.), alusión a guerras, delincuencia, entre otros hechos, fomentando un morbo propiciado por los medios de información (Kaplan, 2014), en torno al concepto de seguridad; que éstos dan una relación permanente con la violencia, vinculando no sólo la existente en la sociedad a partir de los programas de noticias, sino que además se crea violencia de forma imaginaria a partir de los programas de ficción, películas, etc.

Con el fin de vender y hacer dinero (Vernieri, 2011), y que se está viviendo un contexto sociocultural en el que se está plagado de escritos, discursos e imágenes sobre violencia, expandiéndose hasta las nuevas tecnologías de la información (Bernstein, 2015), en la que se ha contribuido a un mal uso del concepto, explicándose al momento que no redunde en aspectos valóricos, simbólicos, éticos, sociales, culturales, entre otros aspectos, inherentes a la violencia y su gestación, se cree que gracias a la exposición de los medios masivos de comunicación a la violencia que ejercen, se ha contribuido a la aceptación de ésta en la sociedad, por lo que se puede considerar como un hecho esperado en ella (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo, 2002), y pensando

que este término ha pasado de su significado original solamente como exceso de fuerza, asumiendo la connotación de agresión. (Moreno, 2009)

Sin duda, el concepto de violencia posee diversas formas de interpretarse y demostrarse, que se aplica a todo contexto social y cultural, y que por lo mismo va más allá de las muertes, agresiones, insultos, violaciones, etc. Es sin duda un tema que genera un gran debate, sin un consenso acordado de abordaje, y que es por el que se debe escudriñar lo que realmente la genera.

1.1.1. Aspectos principales de la violencia

Para entender el origen de cualquier fenómeno, entre ellos la violencia, es necesario entender los conceptos de *habitus* y *espacio social*, abordados ambos por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997). Con respecto al concepto de *habitus*, lo define como:

el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo, donde una de sus funciones es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes, siendo éste el principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. (Bourdieu, 2000, p.33)

Ahora bien, respecto al segundo concepto, se parte de la noción de espacio, “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras” (Bourdieu, 2000, p.29), siendo por tanto, construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en esas distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas, como Estados Unidos, Japón o Francia, son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural.

Aplicando ambos conceptos a la aplicación de la violencia en un plano socialmente directo, Moreno (2009), se propone establecer una descripción de la violencia desde una triple perspectiva:

El acto; en donde se incluiría la acepción etimológica de exceso de fuerza, como sacar de su estado natural, y cualquier otra manifestación reconocida como violencia.

Los actores; en donde habría violencia cuando un agresor, sea individual o colectivo, causara un mal a otra persona o grupo.

La significación de la acción; en donde se habla de violencia cuando el agresor, el agredido o un observador de la acción dieran al acto excesivo una significación negativa para la víctima, siendo la intención plena de dañar el eje articulador de dicha acción.

Respecto al origen de la violencia, se define “como un fenómeno que responde a procesos evolutivos, históricos e interrelacionales, a la par, en que además es multicausal”. (Castro, 2011,p.9).

Esto es la violencia, como un comportamiento social no sólo aprendido, tal como se mencionó anteriormente, sino que además heredado de los ancestros. En este sentido, Vernieri (2011), Caravajal y Fernández (2010), hacen hincapié en que la violencia, como conducta posible de cualquier ser humano, y sus actos relacionados, son la consecuencia de su propia contribución genética en interacción con sus experiencias de vida, al ser un aspecto propio de su evolución, su medio ambiente, su reflexión y opción personal, entre otros aspectos; al hablar de un origen evolutivo, que caracteriza al ser humano por su instinto de defensa territorial, el que ciertamente se hereda, y que explica las guerras que existen a lo largo de toda la historia de la humanidad, Vernieri (2011).

Al respecto, apunta a que:

si bien la conducta agresiva es propia del reino animal y que ésta se presenta en condiciones particulares como el hambre y el celo, la violencia desde la perspectiva de la agresión puede ser más que una conducta instintiva (condicionada biológicamente, con núcleos cerebrales bien identificados, responsables de su disparo y contención), es una conducta adquirida a partir del contacto continuo con la observación de actitudes y acciones provocadas de violencia (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo 2002, p 96).

Desde este punto de vista, se puede afirmar que la violencia, al igual que todo fenómeno, resulta tanto a partir de una construcción social, como de un comportamiento heredado y con potencial evolutivo. Se debe aludir a lo planteado por Caravajal y Fernández (2010), de que el ser humano posee una carga emocional, por lo que es importante vincular las diversas manifestaciones instintivas, que se puedan

catalogar como violentas a las estructuras de sentido desarrolladas en contextos históricos específicos.

Es por estas razones que la violencia debe verse más como un vínculo social particular, construido a partir de la creación de los modos de organización social, y no únicamente como impulso biológico-motivacional del individuo (Ajenjo y Bas, 2005). Sin embargo, Maturana (1995,) discrepa respecto a la orientación biológica de la causalidad de la violencia, argumentando que el ser humano, en su calidad evolutiva de *homo sapiens sapiens*, es capaz de manifestar la violencia a partir de las relaciones interpersonales, en tanto es un ente fisiológico cuyo sistema nervioso, motor y muscular se complementan dinámicamente para manifestar en el diario vivir cualquier tipo de acción que implica el uso de la racionalidad inherente en el ser humano en su cadena evolutiva, teniendo en cuenta que éste reacciona a su entorno a partir de los impulsos que son recibidos por el sistema nervioso central y este último los envía a los demás sistemas fisiológicos.

Al referirse a la causalidad histórico-institucional, Osorio (2008), se refiere a las causas históricas de la violencia, a la vez que afirma que la violencia es una construcción social. Según el autor, las actitudes violentas socialmente aprendidas y adoptadas como norma de convivencia, provienen del origen y la conformación institucional de cada país, respondiendo a su propia forma de apropiarse, defender y conformar su propio territorio. En otras palabras, la violencia tiene un origen histórico que se instala en la conformación de las sociedades. Además, hay que tener en cuenta que los seres humanos son seres históricos, y que desde su propia historicidad crean una imagen del mundo donde se entrelazan distintas relaciones de poder, y cuyos significados se presentan como lo que se conoce como violencia (Caravajal y Fernández, 2010). También hay que tener en cuenta que la violencia es dinámica y cambia los conceptos en las que se aprecia conforme las sociedades dinamizan sus modos de organización y de expresión.

Desde una perspectiva socio-jurídica, y en relación al punto anterior, su origen proviene de la alteración del orden legal y normativo inherentes a su origen institucional, ya que lo que genera violencia y descontrol en una comunidad es el incumplimiento de la ley jurídica instaurada en cada institución, donde en ningún estado institucionalmente organizado carece de al menos una (Osorio, 2008).

Hay que tener en cuenta que en estos tiempos actuales de globalización cultural, la violencia social se ha convertido en un problema jurídico-penal, pero de carácter eminentemente sociopolítico y económico.

Finalmente, bajo una arista plenamente social, se atribuye a la pobreza y la desigualdad como factores clave que contribuyen a la generación de la violencia. Respecto al factor de pobreza, su labor radica en la baja calidad de vida en el núcleo familiar (Castro, 2011), y en que los hechos asociados a violencia delictual se vinculan con las clases socioeconómicas más bajas (Cutíño, 2009).

Sin embargo, Osorio (2008) refuta este supuesto, demostrando que en el caso de Argentina, al hablar de la violencia escolar, “el 52% de los imputados por este tema pertenecían a la clase media, derribando el mito de esta asociación”. (Osorio, 2008, p.31). Lo que suscita realmente violencia, es el concepto de desigualdad social (Brener,2014), en sus aristas económica, social, sanitaria, etc. (Castro, 2010).

Al teorizar sobre las raíces de la violencia, el Comité de Orientación de Colegios Británicos en Chile o ABSCH por sus siglas (2009), considera las siguientes teorías que originarían la violencia, siendo las siguientes:

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 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.

Las teorías psicológicas; plantean que una coexistencia de un problema personal prevaecido 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.

Como otra forma de encontrar una causalidad a la violencia, Herrera (2004) da algunas explicaciones:

- a) Trastornos de apego o la vinculación interpersonal, por ausencia de experiencias de sintonía con el otro.
- b) Trastornos de la representación sobre la naturaleza de las relaciones humanas, incluyendo los sistemas de creencias que denigran a las personas.
- c) Los contextos ambientales y/o humanos que interfieren en el desarrollo integral de los miembros de una sociedad, como la pobreza o el consumismo.
- d) Tiempos de alta frustración económica, social o política o individual.
- e) Culturas que enfatizan la dureza, la competencia, la dominación.
- f) La exposición a modelos violentos, que reducen la sensibilidad frente a la violencia, y permite aprender formas de enfrentamiento violentos.
- g) Los prejuicios, estereotipos, caracterizaciones, que generan sentimientos de exclusión o marginalidad, que colaboran para que se generen grupos, que se aglutinan frente a la necesidad de violentar a otros grupos de los dejan fuera.

1.1.2.- Tipos de violencia

Hay diversas propuestas en las que se puede clasificar la violencia. Por esto, el abordaje dado con el fin de clasificar la violencia es muy variado, cuyo punto en común implica el daño deliberado hacia otro. Como una primera aproximación, Azaola (2012) hace esta clasificación apelando a la violencia en términos globales:

La primera forma de violencia : la denomina violencias de siempre, consistente en la violencia inherente al ser humano, es decir, la que es estudiada desde la arista de la historia de la humanidad.

La segunda forma de violencia: guarda relación con lo entendido por seguridad ciudadana (o civil), apelando a:

la incapacidad de los agentes de seguridad civil (instituciones de seguridad y entes de justicia) de investigar y procesar delitos, aumento en la sensación de impunidad y con ello un aumento

en la criminalidad y la violencia en particular, denominándola violencia de hoy. De allí que se gestó el concepto de inseguridad, que se concibe como sentimiento que recorre a todas las sociedades, y que toda política que combata a lo que la genera, (la criminalidad como principal elemento) se justifica. (Cutíño, 2009, p.120).

La tercera forma de violencia: la autora la define como violencia estructural, esto es cuando las políticas públicas socioeconómicas no son las suficientes para reducir las desigualdades, y no pueden promover la inclusión de amplios sectores de la sociedad; esto último lleva a la criminalización de diversos sectores sociales, los que son completamente desprotegidos por estas políticas, como los responsables de dicha violencia (Caravajal y Fernández, 2010). En este sentido, cabe destacar el rol de las políticas de tolerancia cero como elemento causal de dicha criminalización de estos sectores; los cuales generalmente pertenecen a algún grado importante de pobreza y donde además se gestionan también los problemas sociales (Cutíño, 2009).

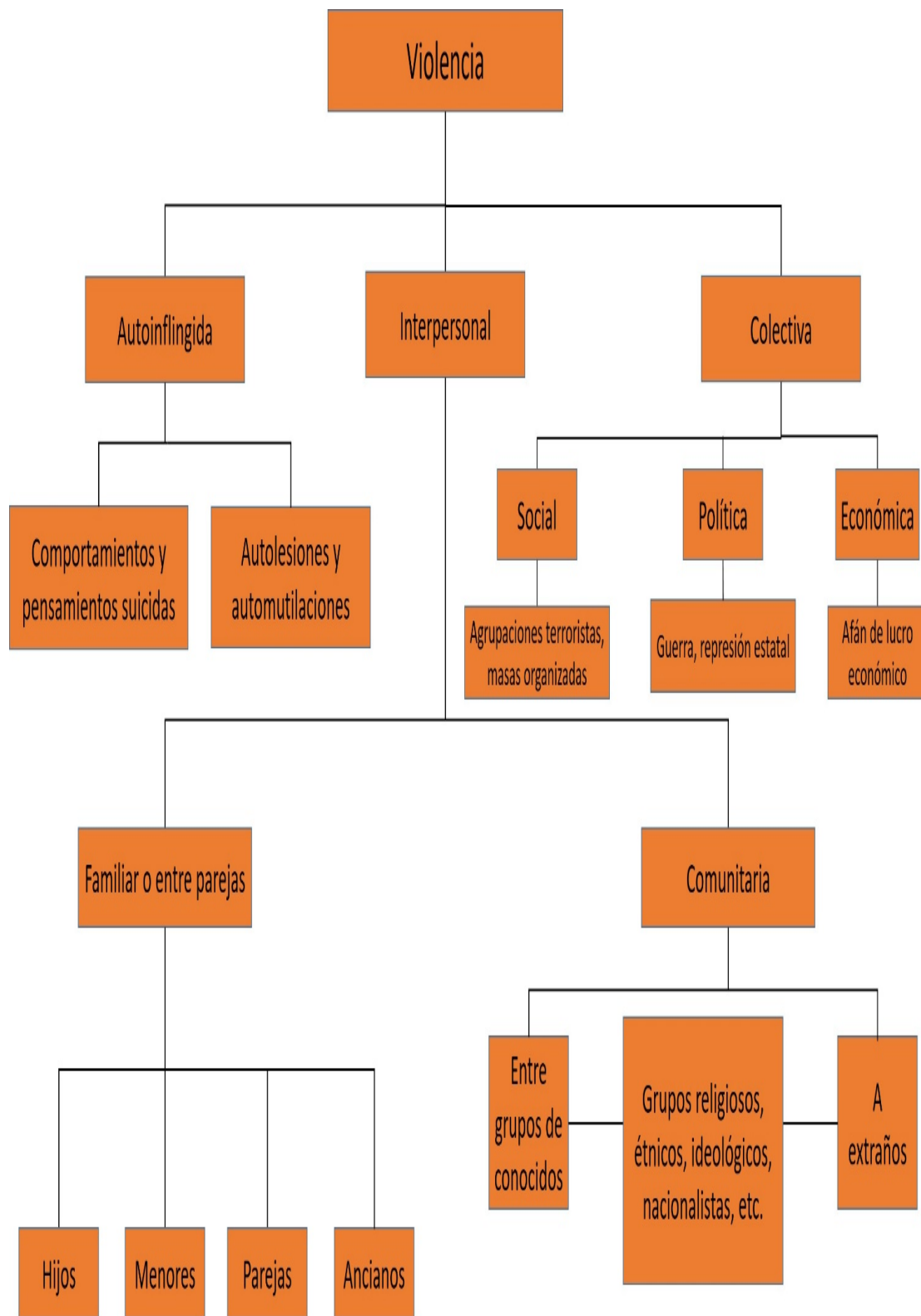
Abad (2006) emplea la clasificación de violencia, de la Organización Mundial de la Salud, como forma de mostrar una visión institucional de abordaje de la violencia, tomando en cuenta las características de quienes cometen los actos catalogados como violencia, pudiendo ser:

Violencia autoinflingida; cometida por uno mismo contra sí mismo, como el suicidio — incluyendo pensamientos suicidas e intentos— las autolesiones y automutilaciones.

Violencia interpersonal; cometida por otro individuo o un grupo pequeño en contra alguien.

Violencia colectiva; es la cometida por grupos más grandes de individuos, como por ejemplo organismos de seguridad, organizaciones terroristas o masas organizadas o no. Este tipo de violencia es subdividida en violencia social, para promover intereses de determinados grupos sociales; violencia política, que incluye la guerra y la represión de los aparatos estatales o paraestatales; y violencia económica, motivada por el afán de lucro económico. Es frecuente que los actos cometidos por grupos más grandes tengan motivos múltiples, al desglosar los tipos de violencia considerados por la Organización Mundial de la Salud u OMS por sus siglas (2002), la figura 1 la explica de forma resumida y clara, en su clasificación.

Figura 1. Esquema resumen de la clasificación de violencia efectuada por la Organización Mundial de la Salud.



Fuente: elaboración propia, a partir de la OMS (2002).

El Banco Interamericano de Desarrollo, citando a Ajenjo y Boas (2005), propone las siguientes formas de categorización de violencia, las que no son excluyentes entre sí:

- a) Según las víctimas de la violencia.
- b) Según los agentes violentos (quiénes son los que realizan un acto violento).
- c) Según la naturaleza del acto violento (si es tipo físico, psicológico, sexual, etc.).
- d) Según la intención del agresor (si se hizo con un fin específico o emocional).
- e) Según el motivo (económico, político, social, étnico, familiar, racial, etc.).
- f) Según el lugar y contexto o espacio físico-institucional.
- g) Según la relación entre la víctima y el agresor.

De la misma forma, Ajenjo y Bas (2005) realizan una clasificación general de la violencia, desde un punto de vista social:

- a) Violencia física; actos que atentan contra una persona, se incluye la agresión sexual, que muchas veces se separa como un tipo particular de violencia.
- b) Violencia económica; aquellos actos que atentan contra la propiedad, o los llamados actos de destrucción y vandalismo. En este tipo de argumento, se complementa de acuerdo a lo planteado, en el sentido que:

la consecuencia lógica de las relaciones entre el sistema económico neoliberal, la seguridad pública y privada, y las nuevas tendencias punitivas² se observa en los comportamientos castigados en las políticas de tolerancia cero, entendiéndose que hay que reprimir comportamientos como arrojar basura, pintar graffitis, insultar en la calle, realizar actos de vandalismo, orinar... para impedir que se desarrollen delitos más graves. La lógica del sistema obedece a una pretensión de localización y clasificación de los desviados, para lo que es suficiente una leve falta. (Cutíño, 2009, p 122).

- c) Violencia moral o simbólica ; aquella que da cuenta de la agresión hecha a través de palabras o gestos.

² Referentes a cualquier forma de castigo, aplicándose a todo acto de violación a normas sociales o de otro tipo.

Desde una apreciación social, aplicada a las formas organizacionales y de desarrollo de los grupos humanos, Moreno (2009) establece 3 tipos de violencia:

Violencia social; en términos de la desviación de la norma o el malestar popular al pleonasma: según el autor, hoy se utiliza poco la expresión, violencia social, es en parte, porque se entiende que todos los descriptores con plena vigencia en el mundo académico y profesional (violencia política, colectiva, de género, escolar, etc.) encontrarían acomodo bajo esa etiqueta genérica que se haría así mucho menos necesaria al existir expresiones más precisas. Sin embargo, si durante muchos años se utilizó fue porque designaba un amplio abanico de conductas, más o menos identificables, que se diferenciaban tanto de la violencia doméstica, como de la violencia institucionalizada del Estado hacia el exterior (la guerra) y hacia el interior (el orden público). Ese amplio espectro de conductas interpersonales, sociales y colectivas (robos, violaciones, protestas, tumultos, etc.) solía etiquetarse como violencia social pero con dos concepciones diferentes sobre su significado: por un lado se trataría de agresiones no legitimadas por la norma común (la responsabilidad estaría en los desviados) y por otro vendrían a ser el reflejo de un malestar social, la consecuencia de un sistema de relaciones injusto (la responsabilidad sería estructural).

Violencia colectiva; el uso del término violencia colectiva en su presentación psicosocial clásica, tiene dos acepciones muy definidas en la literatura académica: por un lado se refiere a todos los fenómenos violentos que afecten directamente a un número significativo de personas (y por tanto incluye la violencia política o el crimen organizado entre otros fenómenos) y por otro lado, alude a una tradición muy consolidada en la psicología social para referirse a fenómenos de colectivos humanos, con nula o escasa organización que actúan violentamente en situaciones especiales.

Este uso del concepto es uno de los pilares básicos del origen de la psicología social como disciplina científica. Se puede considerar la violencia colectiva como forma de acción de las masas, en el que todas las formas de apreciar y realizar la violencia engendran una unidad colectiva que hace que se pierdan las individualidades de cada persona y su propia voluntad, provocando que todas ellas actúen con las mismas emociones, mismas modalidades de concebir y realizar la violencia, etc.³

³ En este sentido, cabe destacar el rol de la globalización de expandir toda pauta organizacional social, al punto de establecer conexiones entre diversos puntos del globo y homogeneizar todo tipo de prácticas en uno solo (N. personal del A.)

Violencia política; a diferencia de la acepción violencia colectiva, la violencia política tiene más definido su campo semántico: la acción violenta de grupos organizados para modificar la estructura de poder, su distribución o la forma en que se ejerce. Se habla de violencia política cuando se puede atribuir a sus protagonistas un propósito relacionado con el poder y con sus principales protagonistas políticos: partidos, organizaciones, gobiernos o instituciones. Es una etiqueta cómoda para el analista independiente porque permite agrupar en un mismo concepto comportamientos dañinos de quienes detentan el poder y también de quienes aspiran a controlarlo o debilitarlo. Violencia política sería la ejercida por el Estado contra sus súbditos o contra quienes se rebelan ante su autoridad y también la que emplean quienes se oponen a este poder ya sean, militares sediciosos, organizaciones revolucionarias, grupos terroristas o mercenarios pagados para derrocar un gobierno.

Pese a permitir agrupar distintas formas de agresión vinculadas al poder sin necesidad de emplear, a priori, etiquetas con fuerte carga valorativa (terrorismo, traición, sedición, represión) el uso del término político, no es en absoluto inocuo ni unánimemente aceptado, porque, a pesar de que parece un lugar común afirmar que la etiqueta política, está desprestigiada.

Únicamente quienes detentan el poder se resisten a definir el uso de la fuerza que ejercen para mantener el orden y el statu quo como violencia política, mientras que quienes aspiran a controlarlo, limitarlo o tomarlo se abrazan a la etiqueta como forma de ganar legitimidad y dar valor añadido a sus actos violentos descritos por sus oponentes con términos como terrorismo, fanatismo, intereses particulares inconfesables, comportamientos mafiosos, etc.

Si la etiqueta violencia colectiva tiende a sustituir en los últimos años a la de violencia política, para describir de forma menos polémica cualquier tipo de acción dañina de grupos organizados o no, se debe en gran parte a las relaciones del concepto violencia política con las estructuras de poder, con la legitimidad del ejercicio de la coerción y con la institucionalización derivada de la propia acción violenta.

2. Contextualización del sistema escolar.

Es crucial tener en cuenta que la violencia que se desarrolla en las escuelas se contextualiza en el ambiente en el que se emplazan los establecimientos educacionales, y es importante señalar que este ámbito no solamente involucra a los alumnos y las alumnas de dichos estamentos educacionales, sino que además

involucra a los directores, sostenedores, organismos públicos y privados, padres y tutores (o apoderados), docentes, asistentes y funcionarios pertenecientes a éstos.

Es por esto que a dicho ambiente se le denomina sistema escolar, el que permite poner a la vista la forma en la que los actores involucrados en las escuelas se relacionan, tanto funcional como socialmente, y desarrollan los roles correspondientes según sea el caso; el tipo de organización que permite la implementación, el cumplimiento el desarrollo de los programas curriculares educativos; los vínculos creados entre alumnos, tutores, directores, sostenedores y demás integrantes del presente sistema; el nivel de integración de todos los miembros y actores involucrados en el mismo, y el entorno socioeconómico en el que se emplazan dichos integrantes, que justifica la ocurrencia o ausencia de hechos de violencia escolar (Castro, 2011).

El sistema escolar se crea a partir de las interrelaciones entre estos miembros, se sostiene a partir de las redes de intercomunicación entre éstos y se justifica a partir del nivel de inclusión, de carácter social, entre sus miembros y la creación de instrumentos o acuerdos que garanticen una correcta convivencia.

2.1. Sistema escolar

Para entender en forma breve la manera en la que se crea el sistema escolar, éste puede ser explicado a partir del modelo ecológico (Bronfenbrenner 1979, citado en Castro, 2011) para contextualizarlo. En este sentido, se argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Es decir, la comunicación entre los diversos sistemas de este modelo es fundamental para entender las relaciones entre los diversos sujetos que integran una comunidad determinada.

Este modelo contiene cuatro subsistemas; macrosistema, exosistema, microsistema y nivel individual. Todos ellos son dependientes entre sí, por lo que basta con que falle un subsistema para que el resto deje de funcionar correctamente, desencadenando una psicopatología que puede conllevar a un problema social.

Aplicando el modelo a la escuela, se puede dividir esta última:

- a) Macrosistema; programas de educación a nivel nacional y regional.

- b) Exosistema; las escuelas pertenecientes a cada división territorial.
- c) Microsistema; los grupos sociales que componen la comunidad escolar (alumnos, docentes, apoderados, directores, trabajadores, etc.)
- d) Nivel individual; compuesto por cada integrante individual de las escuelas.

2.2. *Convivencia escolar*

Desde que el tema de la violencia escolar, ha tomado relevancia en los últimos años, se ha hecho lo posible por abordarla de una forma completa, siendo una de las discusiones más relevantes el indicar el lado de violencia, y el de la no violencia para diferenciarse.

Tal como se ha explicado anteriormente, y al igual que sucede con el concepto general de violencia, en convivencia escolar nos encontramos con la dificultad de carácter teórico, metodológico y político de definir los límites de lo que será concebido como violencia en la escuela, corriendo el riesgo de reducir la complejidad del fenómeno a indicadores demasiado rígidos y poco cercanos a la realidad.

A la vez, se piensa que indicar la violencia explícitamente puede llevar a problemas de estigmatización negativa y que en nada contribuyen a buscar soluciones efectivas. En esta dirección, muchos enfoques han optado por utilizar diversos conceptos relacionados (Araos y Correa, 2004), en los que se resalta el concepto de convivencia escolar. Se puede considerar la definición establecida por la Ley chilena, N°20.536 sobre Violencia Escolar, la que la define como:

la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Ley N°20.536, p.1).

Para ello, es importante el establecimiento de normas, lineamientos y comportamientos que garanticen el surgimiento de buenas relaciones entre todos los integrantes del entorno escolar; la canalización de medios de resolución de conflictos que puedan surgir, y la conformación de acuerdos entre todos los miembros de la comunidad

escolar para la gestión de las escuelas en los aspectos educativos, sociales y funcionales.

Con respecto a su impacto en la comunidad escolar, se afirma que:

la convivencia escolar tiene una gran influencia tanto en el aprendizaje académico como en el desarrollo social del alumnado. Por un lado, la buena relación entre los estudiantes, o entre estos y sus profesores, favorece el buen clima de trabajo en el aula. Por otro lado, un clima cordial y de ayuda mutua favorece la integración social. (Gómez et al 2011, citado en Álvarez-García et al 2013, p.191).

Según lo planteado por los mismos autores, respecto a la violencia escolar, las buenas relaciones entre los estudiantes, o entre éstos y sus profesores, se ven enturbiadas por la aparición de incidentes catalogados violentos. En este sentido, un integrante del mundo escolar (sea un niño o niña, adolescente, docente, administrador, etc.) que participa de la vida social de la escuela, podría considerarse más consciente de los efectos perniciosos de cualquier acto relacionado a la violencia escolar, tanto propio como de sus compañeros. No solamente tendría mayor noción de su propio perjuicio al violar las normas fijadas para asegurar una óptima convivencia escolar, sino que además tomaría consciencia del daño colectivo provocado (Seda, 2014). Es por ello que una relación positiva entre todos sus miembros (por ejemplo, aquella establecida entre el profesor/a y su alumnado) brinda un marco de continencia tal que logra permitir alejar toda aquella manifestación de malestar y violencia escolar, siendo lo contrario la presencia de violencia en las escuelas (Celis et al, 2010), y necesario intervenir lo antes posible (sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad) y en todos estos niveles (Comité de Orientación ABSCH, 2009).

2.3. Clima escolar

De forma importante es considerar una visión perceptora de la violencia escolar desde la mirada de los integrantes del entorno escolar para conocer la forma en que se llevan a cabo las relaciones interpersonales y los modos de organización social dentro de las instituciones escolares, siendo indispensable a la hora de abordar la convivencia escolar y con ello considerar los factores que conllevan a la violencia escolar. Por esta razón, es importante introducir el concepto de clima escolar. Este concepto nace de

Cornejo y Redondo (2001), citados también en Celis et al (2010), y UNICEF y Flacso (2011), el que corresponde a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”, (Cornejo y Redondo 2001, p.16) y tiene efectos claros en el aprendizaje de los alumnos. Un elemento central del clima escolar son los factores interpersonales que se expresan en tres niveles al interior de la institución escolar, siendo los siguientes:

- a) Clima organizativo o clima institucional; que corresponde a estilos de gestión, normas de convivencia y participación de la comunidad educativa.
- b) Clima de aula; que incluye el ambiente de aprendizaje donde inciden las relaciones entre profesores y alumnos, las metodologías de enseñanza y las relaciones entre pares.
- c) Clima intrapersonal; que incluye el autoconcepto de alumnos y profesores, las creencias, motivaciones personales y las expectativas hacia otros.

El abordaje sobre el clima escolar incluye la percepción acerca de la convivencia general en la escuela, la existencia y construcción del reglamento de convivencia, el conocimiento y la aplicación justa de las normas, la calidad de las relaciones entre los distintos actores escolares, el apoyo de los profesores, el clima dentro de la sala de clases, la participación en actividades escolares, el sentido de pertenencia a la escuela y calidad de la enseñanza en el establecimiento educacional. (Celis et al, 2010).

Entonces, el clima escolar 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 (Aaron 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 (Comité de Orientación ABSCH, 2009).

Al relacionar la violencia escolar con el presente concepto, si bien no se ha comprobado un vínculo directo, se puede evidenciar que las actividades de violencia

escolar 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.

Los factores que provocan esto son; primeramente, el estado emocional y mental 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 y en otros espacios dentro de las escuelas de uso común entre pares, tales como pasillos, bibliotecas, cafeterías.

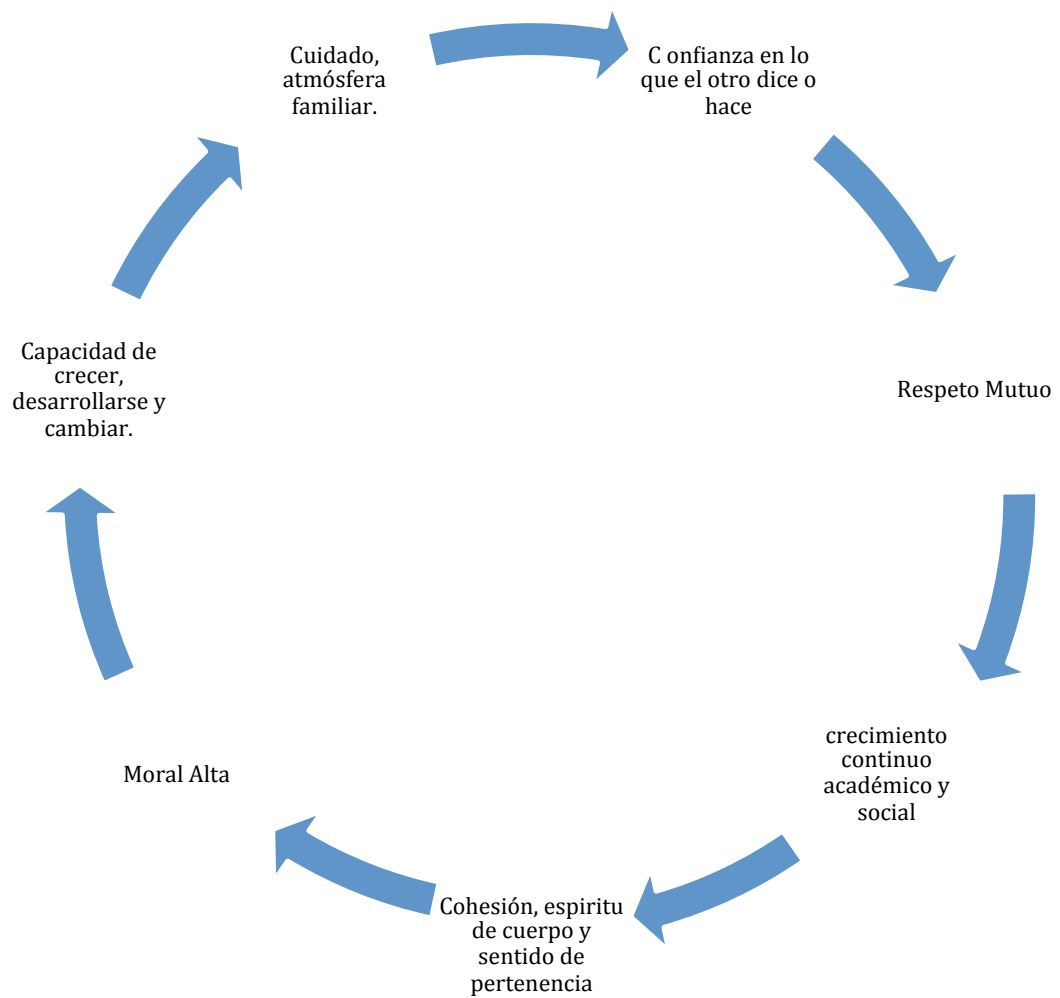
En este sentido, y a medida que empeora el clima escolar se incrementan significativamente los episodios de violencia, y lo inverso sucede cuando el clima escolar mejora, ya que una relación positiva entre el docente y su alumnado, brinda un marco de continencia tal que en el marco de la convivencia escolar se alejan las manifestaciones de malestar y violencia escolar (estudiantil), aun cuando lo contrario también podría ser cierto, es decir, la presencia de violencia en la escuela obstaculizaría que se produzca una relación satisfactoria entre alumnos y profesores (Kornblit, Adaszko y Di Leo 2009, citados en Celis et al, 2010).

Considerando los aspectos sociales y emocionales como parte integradora del clima escolar, se plantea que todo se relaciona:

con las percepciones, sentimientos y vivencias que tienen los actores de la institución sobre su organización, sobre la posibilidad de sentirse identificados con ella, sus sentimientos de satisfacción, de recompensa, de ser reforzados en su competencia, de comunicación, de apertura y de respeto. Es la percepción que tienen respecto a distintos aspectos del ambiente en que desarrollan sus actividades habituales. Se relaciona con el poder de retención de las escuelas, la satisfacción con la vida escolar y la calidad de la educación (Herrera 2004, p.5).

Al respecto, la autora establece factores que están relacionados con el establecimiento de un clima escolar positivo, que se muestran en el siguiente esquema:

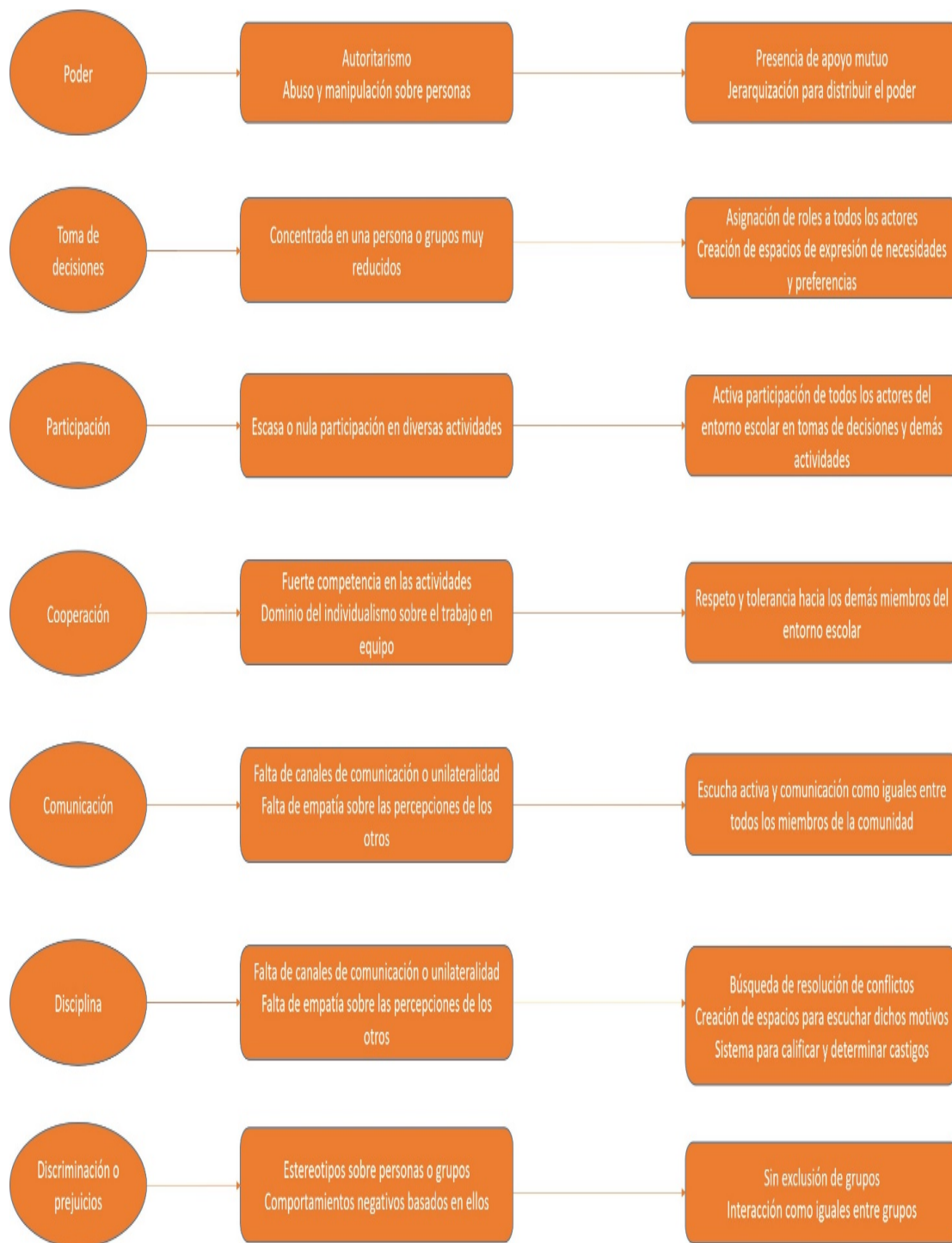
Figura 2. Esquema resumen de factores relacionados con un clima escolar positivo, basado en Herrera(2004)



Fuente: elaboración propia, a partir de Herrera 2004.

La misma autora configura un contraste entre un clima escolar negativo y positivo deseado, reflejado en la figura 3. La división mostrada por la presente figura, muestra siete elementos importantes a la hora de entender el clima escolar, estos son: poder, la toma de decisiones entre los miembros del ambiente escolar, la participación a las actividades escolares y extraescolares, la cooperación entre miembros y pares, la comunicación y los canales asociados, la disciplina y la existencia de actos de discriminación o prejuicios; después, las clasifica en las consecuencias de dicho clima negativo, y las soluciones para generar un clima escolar positivo.

Figura 3. Caracterización de escenarios de un clima escolar negativo y positivo deseado.



Fuente: elaboración propia, a partir de Herrera (2004).

Como una forma de simplificar las consecuencias de un clima escolar inadecuado para los alumnos/as y demás miembros de la comunidad escolar, producto de la instauración de la violencia en las escuelas, establecen los efectos de la violencia escolar en las víctimas, los agresores y la comunidad escolar (Lecannelier 2006 y Berger 2007, en Varela et al 2009). Su enfoque radica en las actitudes generadas por la violencia

escolar, lo que provoca la disrupción del clima escolar en la comunidad alusiva. La figura 4, explica de forma práctica lo planteado anteriormente.

Figura 4. Comparación de las consecuencias de la violencia escolar en las víctimas, agresores y la comunidad escolar, y sus interrelaciones correspondientes.



Fuente: elaboración propia, a partir de Lecannelier (2006) y Berger (2007), citado en Varela et al (2009).

La inclusión social se puede concebir como el conjunto de actos, palabras, actitudes, percepciones individuales y/o colectivas, que vinculan de forma directa a todo miembro de un grupo social al mismo, sea éste perteneciente o no a ese grupo, sin haber distinción marcada de género, grupo étnico, nacionalidad y/u origen, culturas, etc.

Lo contrario a este concepto es la exclusión social, refiriéndose a los actos de discriminación y rechazo, por diversos motivos, tales como origen, tez (color de la piel), credo religioso, diferencias culturales, entre otros motivos (Álvarez-García et al, 2013). Este concepto es muy importante a la hora de definir el nivel en la que las relaciones inter escolares se llevan a cabo, y la ocurrencia de la violencia escolar, ya que se conforma como un factor determinante para establecer la forma en que se manifiesta esta última.

Aplicando este concepto a lo que más adelante se explicará con respecto a los actores de la violencia escolar, la víctima es el principal afectado dentro de lo que se entiende por violencia escolar, ya que no logra ser incluido en su entorno cercano en la escuela; su principal motivo radica en que el victimario, a partir de sus métodos de intimidación, agresión, extorsión, etc., lo excluye de dicho círculo, y cuyo motor que explica el porqué de su actitud hacia con la víctima gira en torno a la aceptación dentro del mismo.

En otras palabras, esta imposición de poder, de dominio, de control, etc., conlleva a la ruptura de toda amenidad integradora al entorno escolar, y con ello, afectando todo mecanismo de integración social en las escuelas (Álvarez-García et al, 2013). De esta forma es importante considerar la inclusión social como parte de los elementos que definen tanto el sistema escolar como la ocurrencia de los acontecimientos dignos de considerarse como violencia escolar, ya que vislumbra la implementación y el desarrollo de los planes de convivencia escolar.

3. Violencia escolar: dimensiones, tipos y actores.

3.1.- Aproximaciones al concepto de violencia escolar

Al igual que el concepto de violencia, la violencia escolar posee diversas formas de abordarse, que van más allá del manejo de las agresiones e insultos. Esto se debe a que aún se concibe el presente concepto como una forma de manifestación de violencia presente en los grupos sociales juveniles, que se perpetra cerca o dentro de las escuelas, o en cualquier evento social o de otra índole organizado por las escuelas (Centers for Disease Control and Prevention, 2016).

Como forma de materialización de la violencia social, se manifiestan todas sus acciones, en mayor o menor medida; siempre que hay que compartir espacio y/o tiempo con otros: la propiedad del territorio, el uso o las normas de utilización de ese territorio, son motivo de conflictos que pueden devenir en violencia (Herrera, 2004). Hay consenso entre los diversos investigadores de que es un fenómeno complejo y multicausal, al igual que la violencia en términos holísticos, que tiene consecuencias negativas para todos los actores involucrados (Varela et al, 2009).

Viéndose como un espejo de la violencia social, es por ello, una simple reproducción de los procesos sociales que se pueden encasillar como violentos, existentes en la sociedad donde justamente se ubica la escuela (Comité de Orientación ABSCH, 2009), siendo a su vez parte de un derivativa de una serie de cambios sociales sucesivos que han desembocado en una reconfiguración de gran envergadura de las distintas encarnaciones del estado de bienestar, erigidas a mediados del siglo XX (Unicef y Flacso, 2011).

Entonces, la violencia escolar se podría definir como todas aquellas prácticas (sociales y laborales), acciones, comportamientos y actitudes que atentan contra el desarrollo pleno y la sana convivencia entre todos los actores involucrados en el entorno escolar. Por lo tanto, no afecta solamente a los escolares, siendo estudiantes de educación primaria y secundaria (e incluso preescolar), sino que además a docentes, inspectores, directores, y a todos los demás actores involucrados.

El concepto se aborda desde el año 1970, siendo el noruego Dan Olweus (2008), el pionero en esta materia; de hecho, a él se le atribuye el descubrimiento, de la forma de victimización escolar más estudiada en los últimos veinte años tanto en Estados Unidos

como en Europa: el *bullying*, el cual hasta el momento parecía mantenerse oculto o invisible para profesores y autoridades escolares. Tanto su investigación como el posterior desarrollo de instrumentos de diagnóstico y programas de intervención a partir de ella, constituyen hasta hoy uno de los referentes fundamentales e ineludibles para el estudio de la violencia escolar, especialmente en Estados Unidos y Europa (Araos y Correa, 2004).

Considerando a la escuela como institución social que se asienta en las interrelaciones personales y colectivas entre toda la comunidad educativa, siendo los padres, los docentes, los alumnos y directores sus integrantes importantes, en que las relaciones generadas son dinámicas (Castro, 2011) y son consustanciales con los procesos de intervención educativa, y como ha estado ocurriendo en los últimos años, los problemas que se presentan en el entorno escolar trascienden a la sociedad en general.

Este fenómeno no está limitado a los países cuyos sistemas educativos son ineficaces o de escasos recursos, ni a las sociedades aquejadas por la pobreza o la incultura, y por ello, no puede reducirse a los casos extremos de muerte o daño grave a las personas o a la propiedad, o el uso de la fuerza que conlleva a violencia física extrema como lo señala Henry (2000). Es un abanico muy amplio que comienza en el maltrato verbal entre los estudiantes, pasa por la falta de respeto mutuo entre estudiantes y profesores, por el desprecio hacia el más débil o el diferente, y sigue con una infinidad de actos en sí mismo pequeños, individualmente inocuos, que por acumulación degradan la calidad de vida de todos los actores del sistema educativo.

Tampoco la violencia escolar se circunscribe a lo que hacen los niños o los jóvenes, ya que también sus maestros incurren en agresiones, agravadas por su condición y sujetas a las normas generales de la ley (Castellano, 2002). Menos debe pensarse que la violencia escolar es un mero problema de salud, ya que va más allá de hematomas, fracturas, demás heridas y problemas psiquiátricos (Centers for Disease Control and Prevention, 2016), al considerar el contexto social y político que logra desencadenar los hechos de violencia en las escuelas.

De manera reciente, y al igual que lo ocuriente con el concepto de violencia, el concepto mismo de violencia escolar se ha abordado bajo la mirada de todos aquellos acontecimientos ligados al concepto de *bullying* o matonaje escolar, atrayendo la atención de diversos países, entre ellos Latinoamérica (Ruggiero 2009), y el que cotiza

muy alto en los medios de comunicación, siendo ésta la forma exclusiva de acoso escolar (Brener, 2014).

Sin embargo, este abordaje, al igual que la violencia en general, no contempla de forma completa los aspectos importantes a la hora de entregar una definición concreta, lo que lleva a que no exista claridad respecto a lo que se entiende por violencia escolar, constatándose cualquier hecho violento dentro de las escuelas como tal, sin saber su origen y desarrollo (Brener, 2014), al precipitar la atención pública en la violencia interpersonal inherente al *bullying*, es decir, entre alumnos y desde alumnos hacia sus demás compañeros y hacia sus profesores (Henry, 2000), al punto de reconocerse como enfermedad social declarada por la Organización Mundial de la Salud (Castro, 2011); que en este caso, define a la violencia como:

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002, p.3).

Además, resulta sorprendente la novedad con que se ha abordado la semántica sobre violencia escolar y la misma reciente preocupación por comprenderla, medirla e intervenirla, instaurándose la sensación de que no se hubiese visto por la sociedad ni la misma escuela (razón por la que la investigación directamente enfocada al fenómeno de la violencia escolar, así como los programas de intervención correspondientes, son bastante recientes (Araos y Correa, 2004).

Este tipo de violencia responde a la violencia social en sí, que irrumpe en las escuelas como entidad o una categoría sociológica más (Osorio, 2008), y como tal es una construcción social ya que se construye a partir de una realidad cotidiana. Es por esto que la causa de su principal problema al abarcarse, es que se cae en el error, según lo descrito por Brener (2014), de que “todo caso de violencia escolar se casifica (se convierte en casos), cosifica y se reduce todo a víctimas y culpables, y cualquier conflicto ocuriente en las escuelas siempre se asocia a violencia”(Brener, 2014, p.52).

De la misma forma, es importante considerar lo señalado por Ajenjo y Bas (2005), explicando que pensar, en todo caso, que la violencia escolar es únicamente producida por alumnos es reducir el fenómeno a aquellos acontecimientos que son reconocidos como violentos por un adulto. Pero si se pone atención también a lo que se considera como violento el estudiante, como sería el acoso, las burlas de otros compañeros, de la

misma manera el alumno/a puede reconocer este tipo de victimización originado en otros miembros de la comunidad escolar, como profesores, directores, inspectores, etc.

Por ello:

una definición de violencia escolar, de mayor capacidad abarcativa debe concebir como posible perpetrador de violencia no solamente al adulto y debe conceder igual importancia, e incluso mayor, a aquellas situaciones denunciadas por alumnos en contra de adultos (Ajenjo y Bas 2005, p.18).

Al momento de enmarcar aquellas actividades que se encasillan dentro del concepto de violencia escolar, Castro (2011) la caracteriza de la siguiente forma:

- a) La existencia de una o más conductas ligadas al hostigamiento, asedio, aislamiento, discriminación, etc., reconocidas como tales.
- b) La repetición de la conducta con los acosadores.
- c) La duración en el tiempo, conformando un proceso que afecta a los involucrados en los aspectos de carácter académico, afectivo, emocional y familiar.

La violencia escolar es un elemento que permite vislumbrar las relaciones de poder entre los miembros de la comunidad escolar, siendo:

el ejercicio del poder sobre otros miembros dentro de los escenarios de relación por algún proceso individual o social, que niega a aquellos sujetos de su integridad al hacer una diferencia, sea rebajándolos socialmente de lo que realmente son, o limitándolos de lo que podrían convertirse (Henry, 2000,p.4).

3.2.- Actores de la violencia escolar

Desde un punto de vista holístico, la violencia escolar posee tres actores: un actor de posición sumisa y débil, siendo la víctima; un actor violento y fuerte, siendo el victimario (Magendzo et al, 2004), y los espectadores que de alguna u otra forma se involucran en el fenómeno, sea apoyando, observando plenamente y/o callando lo acontecido en las escuelas (Romagnoli, 2007). Hay que considerar que siempre se manifiestan las relaciones de poder entre alumnos, docentes, trabajadores y padres.

Caracterizando a los involucrados, Romagnoli (2007), hace una categorización de estos actores, según estas jerarquías de poder; líder, víctima y los espectadores, los cuales se explican a continuación:

En primer lugar; se destaca la figura del líder, el que usa estrategias negativas para mantener el poder y el control no sólo sobre la víctima sino hacia gran parte de sus compañeros/as. De ahí que lleve a cabo una conducta violenta basada en burlas (sobre el aspecto, forma de ser o de hablar de su víctima), insultos, robos, amenazas, golpes, rumores de pasillo, vía chat, vía teléfonos celulares, etc., con el fin de ridiculizarla o de aislarla, acusándola de débil cuando intenta apoyarse en el grupo. Su perfil corresponde al del acosador, quien en general usa la violencia (física, psicológica) en contra de su víctima para evitar sus propios problemas o esconder su propio dolor. A veces son niños, malcriados, que no se les ha enseñado a tratar con respeto y empatía a las demás personas, a veces son niños/as que sufren en carne propia la violencia en sus hogares, o el abandono, niños/as con un vacío emocional importante, con dificultad para controlar sus impulsos agresivos.

En segundo lugar; está la figura de la víctima, quien es una o varias, que probablemente funcione desde hace tiempo como el chivo expiatorio del grupo. Va quedando cada vez más aislada, dañándose su autoestima y seguridad personal, perdiendo interés por el estudio, dificultándose cada vez más su integración social en el grupo curso.

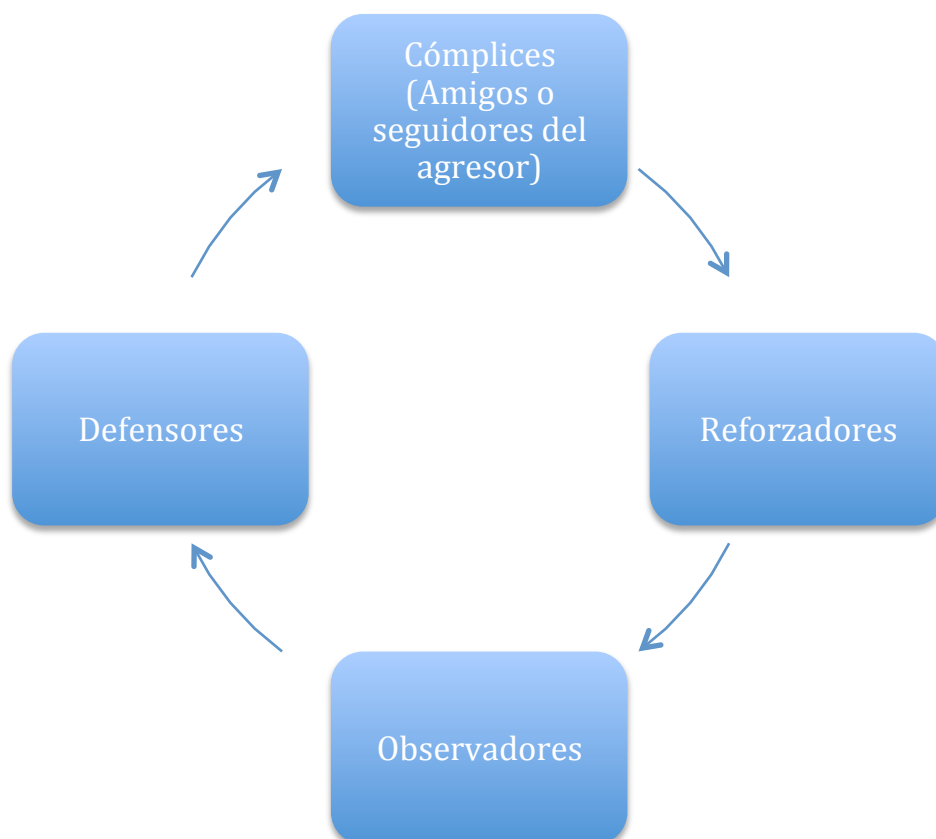
Al hablar de víctima, respecto a lo planteado por Rodríguez (2009), se entrelazan diversos elementos:

- a) El contexto de aplicación y pertinencia, según se trate del nivel jurídico, político, cultural, social, organizativo o terapéutico;
- b) Duración y extensión de las identidades anotadas para evitar la cosificación, el estigma y la re-victimización;
- c) Se considera un rol, y se trata de un rol asignado socialmente, asumido, impuesto, escogido, o acordado por las partes de acuerdo a las circunstancias;
- d) El nivel de abordaje, según se trate del espacio privado, familiar, colectivo o público;

e) Por último, los espectadores, es decir, el resto de los compañeros que contemplan la puesta en escena del agresor y que callan por diversas razones: porque disfrutan, porque temen estar ellos en el punto de mira, o bien porque carecen de habilidades sociales para evitarlo, y que son inconscientes de hasta qué punto puede llegar la escalada de agresividad.

Además estos actores pueden subdividirse en cuatro tipos, siendo en palabras de Gómez (2015), los siguientes: cómplices; quienes son generalmente los amigos o seguidores del agresor, cuyo fin es apoyar en todo momento el acto de violencia escolar. Los reforzadores; quienes aun sin actuar directamente en el acto de violencia alusivo, alientan de forma directa o indirecta e incitan a que se siga ejecutando el acto. Los observadores; cuyo comportamiento es neutral ante el acto de violencia, incitándolo en el silencio, y finalmente, los defensores; los que a pesar de prestar ayuda sea en apoyo y/o entendimiento a la víctima tienden a callar la agresión siendo partícipes del mismo acto.

Figura 5. Esquema división de Actores



Fuente: elaboración propia, basado en Gómez (2015)

Al referirse a la víctima, es interesante, y a la vez importante, considerar lo planteado por el Comité de Orientación ABSCH (2009), para clasificar al tipo de víctimas presentes en las escuelas, identificándolas como:

- a. 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.
- b. 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.
- c. El victimario; por su parte, adquiere su condición de tal, diferenciándose de la víctima por medio de la imposición abusiva de un diferencial de poder, que puede provenir tanto del status y prestigio social, como de la fortaleza física o psicológica, cuya aceptación no ocurre por la apelación a un reconocimiento legítimo de tal superioridad, sino por la subyugación del otro (Araos y Correa, 2004).
- d. Al respecto, Castro (2011) resume en las siguientes figuras el perfil de las víctimas y los victimarios desde un punto de vista del perfil actitudinal. Estos resúmenes esquemáticos, desarrollados anteriormente en las figuras 4 y 5, describen detalladamente lo expuesto por Lecannelier (2006) y Berger (2007), en cuanto a los perfiles psicológicos de las víctimas y victimarios de la violencia escolar, como consecuencia de la existencia de dicho fenómeno. Para tener en consideración, Castro (2011), toma en cuenta los factores sociales y familiares que conllevan a la generación de violencia en todo contexto, siendo principalmente: un entorno social y relacional donde prima la violencia, producto

de la exposición a la pobreza, las desigualdades sociales - económicas, y en una aceptación de la violencia como solución para todo tipo de conflicto; las familias disfuncionales, con una mayor probabilidad de exposición a los actos concebidos como violentos, entre otros. A continuación las figuras 6 y 7, explican de forma resumida lo planteado por el autor.

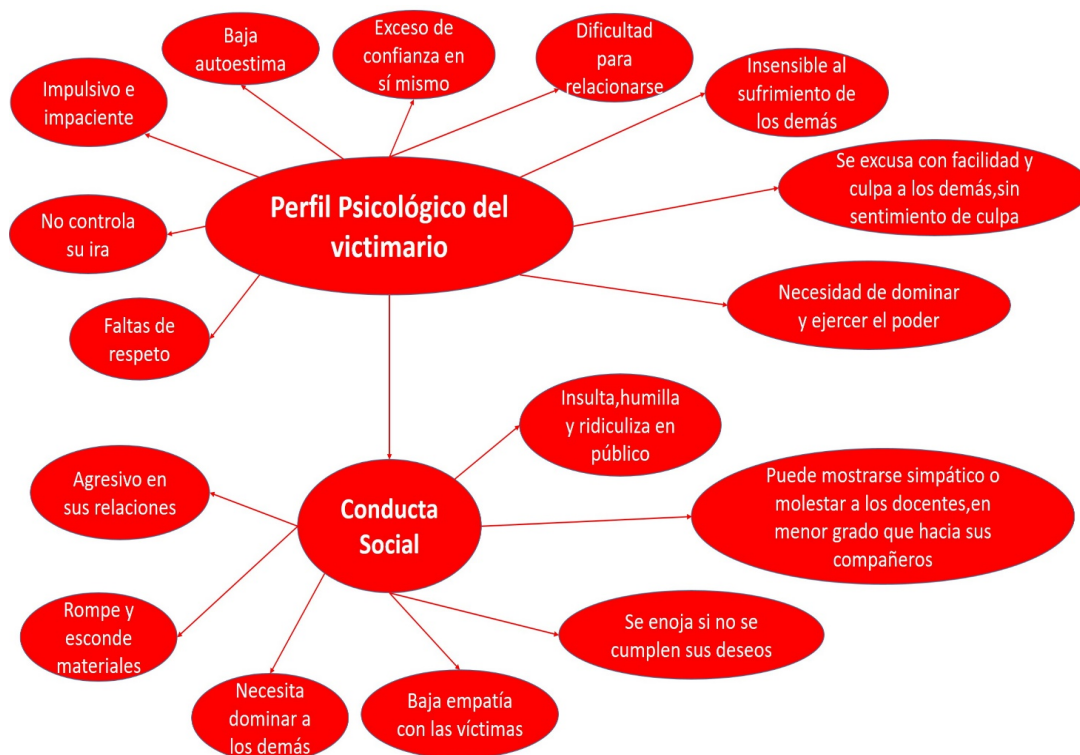
Es importante señalar que los entornos en los que se emplazan los actores de la violencia escolar, son similares entre sí, destacándose a partir de los planteamientos anteriores, la exposición a factores tales como vulnerabilidad, marginalidad, violencia social, segregación, entre otros. Por último, cabe destacar la figura del espectador, que puede ser tanto pasivo, siendo testigo mudo, mostrando indiferencia y hasta aceptación ante los actos de violencia; y como un espectador activo, el que apoya toda forma de violencia escolar e incluso apoya al agresor en su actuar (Romagnoli, 2007).

Figura 6. Esquema del perfil general de la víctima de violencia escolar.



Fuente: elaboración propia, a partir de Castro (2011)

Figura 7. Esquema del perfil general del victimario o agresor.



Fuente: elaboración propia, a partir de Castro (2011).

3.3. Factores y formas de manifestación de la violencia escolar

3.3.1.- Factores generadores de violencia escolar

Si bien ya se ha mencionado que la violencia escolar va más allá de agresiones físicas y psicológicas, hay diversos factores que son importantes a la hora de entender el contexto en el que está inmerso la violencia escolar, entendiéndose como parte de la violencia social (Osorio, 2008). Si bien la violencia escolar va más allá de meras agresiones de cualquier tipo, como se explicó anteriormente, y a pesar de que el fenómeno del *bullying* ha tomado fuerza en los últimos años, hay autores que realizan el intento de contextualizar la violencia escolar y clasificar su ocurrencia.

Respecto al primer punto, cabe señalar que todos los agentes involucrados implican una víctima y un victimario (interpretados como sujetos), un sistema interrelacional que vincula a los actores para expandir la violencia y, por ello, la conformación de un proceso constante y complejo de analizar (Castro, 2010). Hay que pensar que la

globalización ha jugado un rol muy importante a la hora de configurar la forma en que la violencia escolar se manifiesta, ya que, en palabras del Comité de Orientación ABSCH (2009):

como 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 (ABSCH, 2009, p.18).

Se hace con ello difícil crear y aplicar pautas que busquen enfrentar la violencia en las escuelas, en todos los aspectos correspondientes. Desde un punto de vista muy simplista, los motivos que llegan a generar violencia escolar son: por obtención de valor, status o respeto; como defensa de uno mismo, de otros o de un territorio; como modo de resolver conflictos; catarsis o forma de desahogo emocional; intencionalidad de daño arbitraria; entretención; reivindicaciones sociales (Comité de Orientación ABSCH, 2009). Ahora, para analizar la causalidad de la violencia ocurrente en las escuelas y el territorio escolar, sin duda se reconoce la labor al respecto de Castro (2011), quien propone un conjunto de factores de peligro, que son importantes de tomar en consideración para identificar los acontecimientos concernientes al presente concepto:

- a) Factores personales: se identifica primeramente la impulsividad, como el factor que dificulta el dominio de la agresividad, y las actitudes enfocadas en el daño, en la interacción con los pares; segundo, la empatía, como la capacidad de sentir emociones similares al que se puede percibir por otra persona, y por último la adaptación escolar, como factor que permite generar la relación con el rendimiento escolar y el dominio de habilidades escolares básicas.
- b) Factores familiares: el autor en cuestión alude a la transmisión de valores, mediante las acciones propias y las acciones aprobadas socialmente; la presencia o falta de vínculos con y entre los miembros de la familia, y el establecimiento de la legitimidad de las conductas antisociales. Según lo planteado, en la actualidad la instrucción y la enseñanza intencional de habilidades sociales se ha debilitado tanto en el contexto familiar como escolar. La familia, debido a cambios sociales y por distintas razones (envío temprano a los hijos al colegio, familias nucleares,

incorporación de la mujer al mundo laboral), ha disminuido la enseñanza de conductas interpersonales a sus miembros y delega esta responsabilidad a otras instituciones principalmente escolares. Sin embargo, las conductas interpersonales no se enseñan sistemáticamente en la escuela. Esto lleva a que “no se puedan o se dificulten las labores en establecer relaciones efectivas entre los miembros del entorno escolar, lo que dificulta conformar un ambiente de unidad entre estos miembros”(Herrera, 2004, p 10).

- c) Factores contextuales: en palabras del autor, la violencia es mayor en sociedades con grandes desigualdades socioeconómicas.

En la misma línea, Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002) proponen otra serie de factores, ligados más directamente al entorno inmediato de las escuelas, siendo los siguientes: factores neurobiológicos (anatómicos, fisiológicos y endocrinos), abuso de todo tipo en etapas tempranas de la niñez (sea físico, psicológico, sexual, o una mezcla de los tres), violencia familiar, violencia en medios de comunicación, aceptación y promoción de la violencia de la sociedad, vigilancia ineficaz de los padres, disciplina nula o inapropiada, ausencia de los padres, padres delincuentes, poco afecto o cordialidad mínima de los padres y relaciones inadecuadas con compañeros.

Desde el mismo punto de vista, anteriormente planteado, el texto desarrollado por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, o Centers for Disease Control and Prevention en inglés (2016), determina como factores desencadenantes de la violencia escolar los fenómenos ligados a la marginalidad social, producto de la pobreza presente en los territorios de los grupos sociales que la sufren. Estos factores son los siguientes:

- a) Historial previa de violencia en la vida cotidiana, experiencia traumática u otro acontecimiento.
- b) Uso y abuso de drogas, alcohol y/o tabaco.
- c) Asociación o convivencia con delincuentes.
- d) Mala funcionalidad familiar, que conlleva a maltrato dentro del ambiente familiar.
- e) Bajas notas en el sistema de evaluación escolar de cada establecimiento alusivo.

f) Pobreza de la unidad territorial en la que habitan los actores involucrados.

Un enfoque similar dentro del ámbito social, aunque desde un abordaje institucional, es usado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*⁴ (2017), que establecen los siguientes factores de riesgo que gatillan los sucesos de violencia escolar: discapacidad, sea física, psicológica, ligada a trastornos mentales y/o de aprendizaje, entre otras; el género sexual, incluyendo la orientación sexual, la identidad y expresión de género; el estado social de pobreza en el que los estudiantes que sufren este tipo de violencia se emplazan; diferencias étnicas, lingüísticas o culturales y la apariencia física.

En el mismo sentido, desde una arista relacional, Romagnoli (2007), realiza una descripción de la causalidad en las escuelas, y toma en consideración los factores familiares que conllevan a estos hechos, siendo en el caso de la escuela:

- a) Falta de autoridad de los profesores, un estilo de relación autoritario y/o violento.
- b) Falta de pautas claras en el colegio para hacerle frente.
- c) Incapacidad para detectar a las víctimas porque éstas y los agresores en general no buscan hablar sus problemas ni con sus padres ni profesores.
- d) Falta de personas o lugares apropiados en el colegio para ayudar a las víctimas, donde los testigos puedan denunciar sin temor a ser ellos la próxima víctima.

En cuanto al contexto familiar, la autora indica los siguientes factores:

- a) Falta de disciplina e incongruencia entre los padres.
- b) Estar inmerso en un clima de violencia en el hogar, (castigos físicos).
- c) Falta de habilidades parentales para promover la formación personal/social en el hogar.
- d) Niños maltratados física y/o psicológicamente; abandonados por sus padres.

⁴ UNESCO, por sus siglas en inglés.

e) Un medio ambiente muy estresante y conflictivo.

Resulta interesante considerar la catalogación de las causas de la violencia en latinoamérica, por niveles de violencia, propuesto por Abad (2006), aplicable al entorno escolar, quien los insta a partir de cuatro niveles, siendo éstos:

Primer nivel individual : comprende los factores biológicos y la historia personal, que influyen sobre el comportamiento violento y que permiten evaluar la probabilidad de que un sujeto sea víctima o perpetrador de actos de violencia. Tiene una causalidad biológica (desde el parto hasta su desarrollo fisionómico), y psicosocial (presencia de hiperactividad, impulsividad, control deficiente del comportamiento y problemas de atención).

Segundo nivel de las relaciones: en el cual los factores individuales de riesgo de violencia juvenil descritos anteriormente se vinculan con los factores de riesgo ubicados en el segundo nivel del modelo ecológico, que comprende las interacciones cotidianas en el nivel de las relaciones sociales más cercanas a los adolescentes y jóvenes. Al aumentar la edad, se incrementa la preferencia por conversar acerca de los problemas y las expectativas personales con la pareja y los amigos. Así, se piensa que es mayor la influencia de las familias durante la niñez, mientras que en la adolescencia, los amigos y el entorno extra familiar de relaciones adquieren una influencia cada vez más importante. En este nivel, la influencia de las familias (dependiendo del nivel de cercanía entre los miembros) y la influencia del o los grupos de pares son determinantes para identificar los tipos de violencia.

Tercer nivel de la comunidad: en este nivel, comprende los contextos espaciales y sociales de la comunidad en que se inscriben y desarrollan las relaciones sociales, y busca identificar las características de estos ámbitos que se constituirían en factores que pueden predecir la participación en actos de violencia. De allí que es importante evaluar la influencia del vecindario y el grado de integración y los niveles de capital social.

Cuarto nivel social: en este último nivel, atiende los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que generan la tolerancia de la violencia como medio para la gestión de los conflictos sociales, reducen las inhibiciones contra ésta, y reproducen o conservan las estructuras de dominación entre segmentos de la sociedad, grupos sociales y países. Los factores que forman

parte de este nivel no constituyen causas directas de la violencia en adolescentes y jóvenes, como lo prueban los estudios transversales o ecológicos que se han realizado, pero son útiles para identificar asociaciones importantes. Por ejemplo, es un dato que la liberalización de las economías latinoamericanas en las décadas de 1980 y 1990 ha acentuado las polarizaciones sociales y sus efectos, con una desigualdad que se expande más aceleradamente y en mayor magnitud que en cualquier otra parte del mundo, así como pronunciadas desigualdades en el acceso a la tierra y otros bienes de capital, en la posibilidad de obtener créditos y en el campo educativo. Como es notorio, la convivencia de privaciones agudizadas por la pobreza combinada con amplias brechas sociales crea un clima social de alta conflictividad potencial.

Desde una perspectiva fisiológica y mental, es importante destacar el trabajo de Varela et al (2009) sobre las fuentes que gatillan y regulan los acontecimientos de violencia escolar, siendo mencionadas dos fuentes de contexto internas propias del ser humano:

Fuentes biológicas: en donde los insumos desde esta mirada buscan complementar la comprensión del fenómeno con explicaciones biológicas en el sujeto que puedan estar dando cuenta de la conducta agresiva. En este sentido, las primeras aproximaciones explican la conducta agresiva señalando que un organismo, al ser amenazado o atacado, puede disminuir su eficacia biológica respondiendo agresivamente (lo que puede afectar su sobrevivencia o reproducción). Aquellos que hablan de agresión asumen que se manifiesta de forma diferente según la etapa de desarrollo de la persona, lo que denominarse el ciclo vital. Se puede incluso apreciar una correlación entre la edad y el control de la misma agresión.

Fuentes psicológicas: como se explicó anteriormente, el abuso escolar entre compañeros (como forma de violencia escolar según los autores) no considera sólo la agresión física, sino también el abuso psicológico y emocional.

No obstante, hay cierto consenso sobre algunos elementos que son en general considerados en las definiciones:

- a) Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima.
- b) Desequilibrio de poder, donde hay un niño(a) con mayor poder sobre otro(a) de menor poder.

- c) Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- d) Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un período prolongado de tiempo.

Otra clasificación alusiva al tema de salud mental, recae en el trabajo de Castro y Reta (2013), que clasifican los factores de riesgo que predisponen a las acciones violentas en las escuelas:

Factores individuales: estos son de tipo genéticos, temperamento, situación de desesperanza y ansiedad, alteración de los vínculos afectivos, exposición a elementos neurotóxicos durante el embarazo, mal rendimiento escolar y abuso de sustancias.

Factores familiares: estilo de paternidad, funcionamiento y estructura familiares, psicopatologías parentales y maltrato y/o abuso sexual.

Factores extra - familiares: papel del vecindario o entorno social, contención escasa del medio escolar, medios de comunicación, videojuegos violentos, disponibilidad de armas y la percepción de que se vive en una sociedad violenta.

Estos factores propician los trastornos ligados a déficits cognitivos, sensoriales o motores; trastornos reactivos, clasificándose en trastornos de vinculación de la primera infancia o niñez (relaciones sociales inapropiadas en los primeros años de vida) y trastornos de tipo inhibido y desinhibido (fracaso e indiferenciación inadecuada en las interacciones sociales respectivamente), trastornos de déficit atencional, trastornos del control de impulsos, siendo el principal el Trastorno Explosivo Intermitente (episodios aislados de pérdida de control de los impulsos agresivos), y los trastornos de comportamiento perturbador, siendo los más destacados el trastorno negativista - desafiante (arrebatos de cólera y negativa activa a aceptar normas más fuerte que el promedio de la edad de la persona) y el trastorno disocial (caracterizado por conductas persistentes que evolucionan en el tiempo, presentando agresión y violación a los derechos de los otros).

Considerando este último concepto, y tomando en cuenta lo estipulado por Olweus (1993), Lecannelier (2006), y Varela et al (2009), se establecen los perfiles psicológicos de las víctimas y los agresores. Cabe destacar que estos perfiles condicionan las actitudes abordadas por Castro (2011), respecto a los perfiles de los actores de la

violencia escolar, las que repercuten en futuras actitudes negativas, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1: Perfiles psicológicos de las víctimas y los agresores de las escuelas.

Víctimas	
Perfil psicológico	Consecuencias negativas
Ansiedad, inseguridad, fragilidad y tendencia a síntomas potenciales de generar internación a servicios de salud mental	Sensación crónica de tristeza, depresión, pensamientos suicidas y suicidios
Pocos amigos, poco asertivos, tímidos, muy abajo en la escala social	Agresividad, externalización, delincuencia y problemas atencionales en años posteriores
Sentido del sí-mismo basado en la sensación de debilidad e insensibilidad de enfrentar el stress	Posibles futuros agresores
	Proliferación de trastornos psicológicos en la edad escolar
Agresores	
Perfil psicológico	Consecuencias negativas
Alta tendencia a la violencia proactiva como modo de relación, producto de mayor fortaleza física y por sufrirla en su entorno familiar	3 ó 4 veces mayor probabilidad de conductas delictivas y de encarcelamiento
Alta capacidad de dominancia social y manipulación	Mayor probabilidad de perpetrar mobbing (acoso laboral)
Poca empatía, razonamiento egocéntrico, indiferencia ante la culpa y vergüenza al atacar a otros	Tipos de agresores: proactivos, reactivos y provocadores

Fuente: Lecannelier (2006), citado en Varela et al (2009)

Además se plantean otras teorías que sirven para entender el fenómeno de la violencia escolar (Magendzo et al, 2004):

- a) Teoría del aprendizaje social: la violencia escolar es un comportamiento que se aprende socialmente, que va más allá de un deseo de querer dominar a otros. Lo que se ha estudiado es el aprendizaje que los niños tienen en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamiento agresivos. Cuando niños y niñas crecen expuestos a violencia al interior de sus familias, en sus barrios, las escuelas e incluso a través de los medios de comunicación, pueden generar una conducta violenta de forma aprendida. Como lo han demostrado diversos estudios (desde los clásicos de Albert Bandura, hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos y emocionales), aquellos niños que están expuestos a violencia tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos.

- b) Teoría de las habilidades mentales o teoría de la mente: cuando se habla de teoría de la mente, se hace mención a aquella habilidad de los individuos de atribuir estados mentales a sí mismos y a los otros, de tal forma de poder explicar y predecir la conducta. Durante la niñez se es capaz de alcanzar el complejo proceso de comprensión de la mente, lo que permite al niño ir comprendiendo su mundo social. En la intimidación habría algunas habilidades que se basan en las destrezas para comprender o manipular la mente de los otros; lo que podríamos entonces entender como teoría de la mente o cognición social.

3.3.2.- Formas de manifestación de violencia escolar

Debido a las múltiples formas de interpretar la violencia escolar, resulta complejo analizar las formas en que se llegan a manifestar los acontecimientos ligados al presente fenómeno, aunque siempre se tiene en común la existencia de víctimas, victimarios, los escenarios donde ocurren (aulas, pasillos, instituciones completas, entorno sociocultural de las escuelas, etc.), y cualquier hecho que busque dañar al otro, siendo de forma psicológica, verbal, simbólica, racial, física, entre otros. Se pueden, con ello, definir desde formas simples a formas más complejas de análisis de esas manifestaciones.

Desde un punto de vista generalizado del análisis, y con el fin de aterrizar a una caracterización de la violencia escolar, y en cuanto al acoso escolar como parte de

este tipo de violencia que se manifiesta como una expresión de la violencia social (Osorio, 2008). Castro (2010) las cataloga en los siguientes tipos: disrupción en las aulas, problemas de disciplina o conflictos entre profesorado y alumnado, maltrato entre compañeros (*bullying*), vandalismo y daños materiales, violencia física y acoso sexual. Por su parte, desde una mirada directamente vinculada a las aulas, se describen los siguientes actos que se pueden catalogar como violencia escolar: uso de objetos con el fin de dañar a un/a compañero/a, robo o sustracción de objetos personales, provocaciones e insultos y cualquier tipo de violencia verbal (Levín, 2012).

De la misma manera, es importante considerar la clasificación efectuada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2017), que la efectúa en violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y el *bullying*⁵, siendo perpetrados y experimentados por los estudiantes, los profesores y demás miembros del mundo escolar.

Con respecto a las formas de violencia escolar, más comunes declaradas por el presente organismo internacional, estas son (ONU, 2017):

- a) La violencia física: puede ser cualquier forma de agresión física con la intención deliberada de herir, siendo sus acciones el castigo corporal y el matonaje físico (acoso a partir del uso de la fuerza física con el fin de imponer poder en el ambiente educacional).
- b) La violencia psicológica: incluye el abuso verbal y emocional, incluyendo el rechazo, el aislamiento, el ignorar a un individuo o grupo, difundir rumores y mentiras a un grupo determinado, amenazas y humillación, entre otras formas.
- c) La violencia sexual: incluye intimidación de naturaleza sexual, acoso sexual, tocaciones indebidas, violación, entre otros métodos, y afecta tanto a mujeres como a varones.
- d) El *bullying* incluye acoso virtual (o *ciberbullying*), y cualquier forma de acoso que conlleve una combinación entre violencia física y psicológica.

⁵ Vale la pena recordar, dentro de lo planteado previamente respecto al *bullying*, que la violencia escolar va más allá de la violencia interpersonal, y que no debe aterrizarse netamente en el último fenómeno. (Nota personal del autor)

Relacionándose con el concepto de intimidación como sinónimo de violencia escolar, Magendzo et al (2004), bajo el mismo planteamiento, clasifica estas formas de manifestación:

- a.- Golpes sin motivo.
- b.- Provocaciones continuas.
- c.- Acoso físico (empujones, golpes, patadas).
- d.- Apodosos humillantes.
- e.- Insultos y diversas agresiones verbales.
- f.- Creación de rumores y mentiras.
- g.- Burlas.
- h.- Aislamiento y marginación de actividades grupales.
- i.- Chantaje y extorsión.
- j.- Ataque y destrucción de pertenencias privadas.
- k.- Ofensas y denigraciones por presentar características que los distinguen del resto (problemas socioeconómicos, sensibilidad, etc.).
- l.- Descalificaciones.

Desde un punto de vista institucional, es decir, considerando a la escuela como institución, Krauskopf (2006) distingue las siguientes formas de violencia escolar:

Violencia en la escuela: se manifiesta en la institución educativa, no siendo ésta la principal productora de la violencia. Elige el escenario escolar para estallar pero está más relacionada con los sujetos y sus problemáticas, sus contextos y sus condiciones de vida. Esta explicación es discutible, puesto que, como se verá más adelante, esta violencia excede el aporte de la problemática específica de los estudiantes que la ejercen.

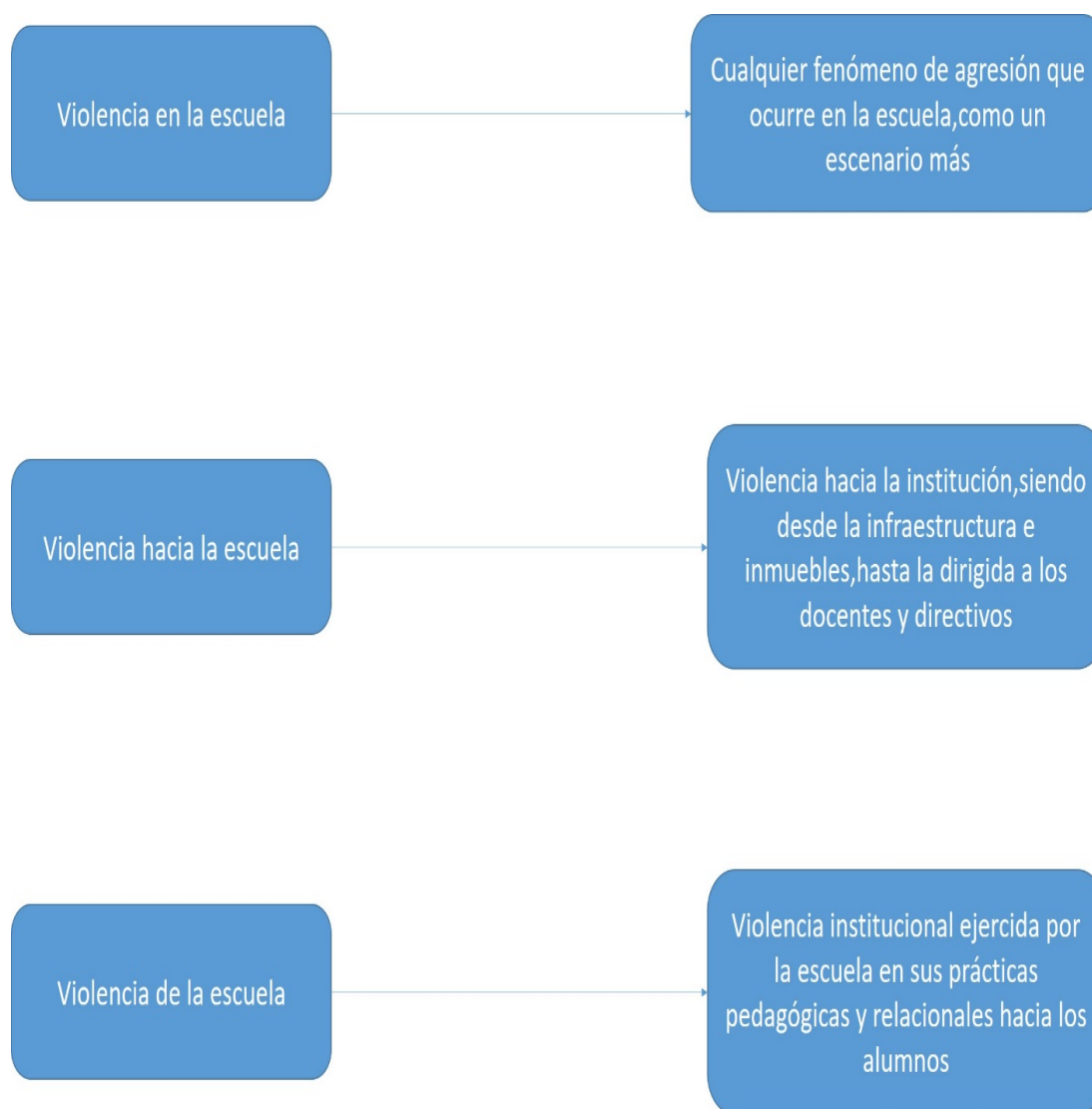
Violencia contra la escuela: se refiere a actos destinados a destruir materialmente la institución —el edificio, el mobiliario, etcétera— y también a descalificarla, marginarla y abandonarla socialmente.

Violencia institucional: comprende actos realizados por la institución o sus actores, en abuso de la función que desempeñan. Puede tratarse de violencia física, pero en general se aplican formas más sutiles que entran en la categoría de violencia simbólica. Este concepto permite comprender y problematizar procesos habituales en la comunicación e interacción interpersonal e institucional, a través de los cuales se

demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o no ver, que naturalizan formas de abuso.

Con el fin de simplificar la clasificación anterior, se propone una clasificación similar donde destacan la manifestación de la violencia en la escuela, vinculando la agresión directamente como un escenario más; que es la violencia hacia la escuela, y que busque perpetrar daño hacia la escuela en términos de infraestructura e inmuebles, o al cuerpo docente, y finalmente violencia hacia la escuela, proviniendo desde la misma escuela hacia los alumnos(as). Esta información se resume en el esquema presente en la figura 8 (Nespolo et al 2011).

Figura 8. Tipos y ejemplos de violencia escolar en los establecimientos educacionales.



Fuente: elaboración propia basada en Nespolo et. Al (2011).

En cuanto al concepto de *Bullying*, como se explicó anteriormente, nace del noruego Dan Olweus en 1970, quien destaca que su definición es sistemática y no sólo describe la asimetría en las relaciones de poder, sino que también la persistencia en el tiempo de la agresión o maltrato y la incapacidad de la víctima de defenderse por sí solo(a), (Nespolo y al, 2011).

En términos simples, “el *bullying* es el proceso de abuso e intimidación sistemática por parte de un niño/a, o cualquier miembro del ámbito escolar, hacia otro/a que no tiene posibilidad de defenderse” (Romagnoli, 2007, p.1). Además, constituye un patrón de comportamiento que va más allá de incidentes aislados, y que tiende a empeorar si no es abordado en las escuelas (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2017). Esta forma de violencia social, la que más ha llamado la atención tanto de los medios de comunicación como de la sociedad en la actualidad, es la más común dentro del entorno escolar, y es la forma más frecuente de violencia escolar dada entre los alumnos.

La literatura ha resaltado principalmente la violencia que se da entre estudiantes. Desde el punto de vista del desarrollo, el *bullying* sería un fenómeno que comienza pronto en la vida de los niños y niñas. El abuso físico debería estar más presente en la temprana infancia y en general, debiera decrecer a medida que avanza la edad. Según esta perspectiva, el *bullying* sería el resultado del encuentro de niños/as con diferentes posiciones de poder (Varela et al, 2009).

El concepto en sí proviene de la raíz inglesa *mob*, proveniente de las acciones defensivas de pájaros y animales pequeños contra un usurpador. Al trasladarse al ámbito de las relaciones interpersonales, se trata de un grupo considerable y anónimo de personas que se dedican al asedio de otros (Magendzo et al, 2004), concibiéndose posteriormente bajo el concepto de *mobbing*, el que atrajo las miradas de los primeros investigadores entre los países escandinavos, hacia comienzos de los años setenta (Comité de Orientación ABSCH, 2009); como parte de esta distinción, los países nórdicos y germanos lo denominan *mobbing* y los anglosajones *bullying* (Herrera, 2004).

La traducción aproximada, si forzamos un posible carácter literal, sería la de bravucón o matón, y como acción propia del bully o matón estarían los maltratos o amenazas de manera que intimida, tiraniza o aísla y por ello convierte a alguien en víctima. De cualquier forma, a pesar de la diversidad de definiciones y matices, la más

consensuada se refiere a una violencia prolongada y que se repite, tanto mental como física, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación, convirtiéndose en víctima.

La manifestación del *bullying*, al igual que sus causas, es diversa. Primeramente, como aproximación, las relaciones desproporcionadas de poder (físico y/o psicológico) motivarían la agresión para establecer jerarquías entre los niños (Varela et al, 2009). En algunos casos puede llegar a ser objeto de chantajes económicos, coacciones de índole variada, y apremiado a realizar actos poco deseables.

En las niñas, se deriva más hacia una violencia psicológica y a un aislamiento donde se llega hasta hacer el vacío más absoluto a una determinada compañera. Estas situaciones forman un mundo escondido, al que los adultos (padres-profesores) no suelen tener acceso debido al miedo de la víctima, ya que por su falta de autoestima no comunican su debilidad por temor a parecer aún más débil (Herrera, 2004).

Por lo tanto, sus causas de perpetración llegan a ser muy complejas de analizar, por lo que muchos autores apuntan a variables tales como falta de autoestima por parte de la víctima, problemas familiares, currículum inadecuado, sociedad competitiva, violencia del sistema, organización escolar excesivamente rígida, o por falta de concienciación de dicha problemática. Lo que resulta del consenso general es que las circunstancias que intervienen para que se den casos de *bullying* son multifactoriales.

Con respecto a la caracterización de los hechos de *bullying*, resulta imprescindible la figura de Castro (2011), al plantear que se debe tener en cuenta lo siguiente para tal fin:

- a) Debe existir una víctima atacada por un compañero o grupo.
- b) Debe existir una desigualdad de poder entre el más débil y el más fuerte, por lo que la víctima se encuentra indefensa.
- c) Se busca excluir a la víctima.
- d) El objetivo puede ser un(a) solo(a) alumno(a) o varios(as), siempre a personas concretas, nunca al grupo.

La victimización se puede ejecutar en solitario o en grupo. Esta victimización se puede detectar, al haber: faltas de asistencia recurrentes o ausentismo grave, descenso del rendimiento escolar, dificultad de concentración, sentimientos de culpa, síntomas depresivos (irritabilidad, apatía, insomnio, etc.), posibles conductas de ataque (agresividad y bajo auto-control), conductas de huida, síntomas de miedo y pánico (temblores, palpitaciones, sensación de ahogo, etc.), miedo a estar solo(a), y negación de los hechos, entre otras formas. Con respecto a una clasificación diferenciadora del *bullying*, Gómez (2015) propone una serie de tipos que se pueden encontrar en los recintos educacionales:

Físico: este tipo de manifestación de acoso escolar o *bullying*, se divide en directo; siendo palizas, lesiones con diferentes objetos, agresiones en forma de patadas, entre otras manifestaciones. Y el tipo indirecto, que puede ser robo, destrozo de material escolar, ropa y objetos personales, entre otros. Este tipo de manifestación puede considerarse según lo establecido como el *bullying* duro, por su intensidad y persistencia (Castro y Reta 2013 en Gómez 2015).

Verbal: pueden ser insultos, hablar mal de alguien o difamar, sembrar rumores, o cualquier manifestación negativa dirigida a perjudicar o perjurar a un individuo o grupo a partir del uso del lenguaje oral. Al igual que el tipo anterior de *bullying*, puede catalogarse como *bullying* duro.

Psicológico: las manifestaciones principales son las amenazas para provocar miedo, lograr algún objeto o dinero, chantaje y burlas públicas, pintadas alusivas, notas, cartas, mensajes a móviles, correos electrónicos amenazantes, etc.

Social: puede ser ignorar y no dirigir la palabra, impedir la participación con el resto del grupo, coaccionar a amigos y amigas de la víctima para que no actúen con la misma, rechazo a sentarse a su lado en el aula, etc. Junto con el tipo anterior de *bullying*, lo denominan *bullying blando*, por su corta duración y el empleo menor de energía con respecto al otro tipo de manifestación (Castro y Reta 2013 en Gómez 2015).

Ciberbullying: es cuando el individuo es molestado, humillado, amenazado o acosado por otro (s) mediante el uso del Internet u otras tecnologías interactivas y digitales. Este tipo de manifestación del *bullying* es el más reciente, y por el que requiere más estudios para su correcto abordaje, ya que es el resultado de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información a las relaciones sociales, de parte de la cultura de la

globalización de la información. Lo que diferencia este tipo del *bullying* del tradicional radica en la amplitud de la potencial audiencia que perpetrará, observará o realizará ambas acciones, la rapidez de su difusión por los medios de interacción cibernéticos (internet) y la extensión territorial consecuente; el anonimato e invisibilidad, al permitir al acosador realizar sus actos, ocultar y alterar su identidad; el hecho que los actos de *bullying* en las redes digitales globalizadas pueden ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento; el carácter permanente del contenido digital, a menos que se borre por parte del perpetrador o se elimine por fuerzas mayores (agentes estatales de prevención de acoso virtual, por ejemplo); la rapidez y comodidad del envío del material de acoso; la nula necesidad de usar la fuerza para realizar el acto, y el hecho de que se mantenga el perfil del agresor descrito anteriormente.

Debido al abordaje exclusivo del *bullying* como forma única de manifestación de la violencia escolar, es necesario aclarar que el primer concepto aludido responde a un tipo de manifestación de violencia escolar, y sólo aborda el ámbito concerniente a los alumnos de los establecimientos escolares. En cambio, la violencia escolar abarca aspectos que, además de incluir la violencia física y psicológica, inherentes al *bullying*, involucran a los demás integrantes del ámbito educacional.

Un concepto muy relacionado por diversos autores con la violencia escolar, ligándose tanto la forma de violencia en las escuelas como factor importante para entender el contexto en el que se desarrolla la violencia en general, es el denominado maltrato infantil.

Como tal, se aplica de forma principal en el ámbito familiar, sin excluir en el escolar propio, y en conjunto con otras manifestaciones de violencia, constituye como una de las más serias manifestaciones de disfunción de la familia, ya que no solamente impide cumplir con el rol de unidad que se le atribuye a la familia, sino que además se transforma en un sistema que desintegra a todos los miembros de la familia, producto de que toda tensión interna y externa que amenaza el bienestar del ambiente familiar o su existencia misma, generan situaciones de estrés, y cuando los mecanismos naturales de control fallan (solución directa del problema o búsqueda de apoyo en el tejido social) se desencadena la reacción agresiva, como una manera de calmar la emoción de la crisis.

Un autor importante a la hora de considerar el presente fenómeno como parte de la violencia social, es Castro (2011), el que lo clasifica en diversos modos de manifestación⁶:

Maltrato físico: el autor define esta división como cualquier acción no accidental de algún adulto o miembro del entorno escolar (padres, tutores, maestros, alumnos, etc.) que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que le coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada. Castro, añade golpes, arañazos, fracturas, pinchazos, quemaduras, mordeduras, sacudidas violentas (entiéndase aquellas en las que se emplea fuerza desmedida de forma intencional), etc.

Negligencia o abandono: se define como aquella situación en que las necesidades para su supervivencia (alimentación, higiene, seguridad, atención médica, vestido, educación, vigilancia, etc.), no son satisfechas temporal o permanentemente por los padres, cuidadores o tutores.

Abuso sexual: cualquier clase de placer sexual con un niño por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad. No es necesario que exista un contacto físico (en forma de penetración o tocamientos) para considerar que existe abuso sino que puede utilizarse al niño como objeto de estimulación sexual; se incluye aquí el incesto, la violación, la vejación sexual y el abuso sexual sin contacto físico (seducción verbal, solicitud indecente, exposición de órganos sexuales a un niño para obtener gratificación sexual, realización del acto sexual en presencia de un menor, masturbación en presencia de un niño, pornografía, etc.).

Maltrato emocional: lo considera como las conductas de los padres y las madres o cuidadores, tales como insultos, rechazos, amenazas, humillaciones, desprecios, burlas, críticas, aislamiento, miedos, que causen o puedan causar deterioro en el desarrollo emocional, social o intelectual del niño. Este tipo de maltrato, ocasiona en los primeros años del niño, que no pueda desarrollar adecuadamente el apego, y en los años posteriores se sienta excluido del ambiente familiar y social, afectando su autoestima y el desarrollo de sus habilidades sociales.

Abandono emocional: concibe el presente tipo de maltrato como la situación en la que el niño no recibe el afecto, la estimulación, el apoyo y protección necesarios en cada estadio de su evolución y que inhibe su desarrollo óptimo. Existe una falta de respuesta

⁶ El autor reconoce que hay diversos tipos de maltrato, pero hay consenso sobre estos tipos, en que son los más comunes de encontrar en las escuelas.

por parte de los padres y las madres o cuidadores a las expresiones emocionales del niño (llanto, sonrisita, etc.) o a sus intentos de aproximación o interacción.

Síndrome de Münchhausen: los padres/madres o cuidadores, aludiendo a lo planteado por el autor, someten al niño a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de forma activa por el adulto (por ejemplo mediante la administración de sustancias al niño).

Maltrato prenatal: aquellas circunstancias de vida de la madre, siempre que exista voluntad o negligencia, que influyen negativa y psicológicamente en el embarazo, parto y repercuten en el feto. Hablamos aquí del rechazo del embarazo, falta de control y seguimiento médico del embarazo, negligencia personal en la alimentación e higiene, medicaciones excesivas o no prescritas, consumo de alcohol, drogas y tabaco, exposición a radiaciones, etc.

Maltrato institucional: se entiende por malos tratos institucionales cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comparte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración, o que viole los derechos del niño o la infancia⁷.

Desde una perspectiva general, y ligada principalmente con los tipos de maltrato de índole sexual, destaca los casos de abandono, castigos físicos y psicológicos, los abusos sexuales, la drogadicción, la prostitución y la pornografía como formas muy comunes de maltrato infantil, relacionándose directamente con lo planteado por Castro (2011).

Considerando los factores que provocan el maltrato infantil, se establece la siguiente etiología del maltrato infantil (Barudy 2010, citado en Velasco 2016):

a) Contextos familiares: negligencia, violencia física, psicológica y abuso sexual intrafamiliar.

⁷ En este último tipo, se destaca lo acontecido por el Servicio Nacional de Menores de Chile, con los casos de niños muertos, abusados sexualmente e involucrados en redes de prostitución, descubiertos últimamente y que habían sido ocultados por dicho organismo (N. personal del A.).

- b) Sistemas sociales de protección infantil: intervenciones tardías, intempestivas o inadecuadas.
- c) Sistema judicial: victimización secundaria durante los procesos judiciales.
- d) Sistemas educativos o terapéuticos: insuficiencia o inadecuación de recursos para reparar daños producto de los malos tratos:

con respecto a la causalidad del maltrato infantil, se establecen como causas del maltrato infantil: la pobreza estructural, la alimentación deficiente, la impiedad de los adultos, la violencia intrafamiliar, el abandono, la influencia de los medios de comunicación masiva, entre otros factores (Reverón, 2006, p.45).

3.3.3. *Criminalización de la violencia escolar*

Ya se ha explicado que la violencia escolar es una manifestación de la violencia social, como parte de la vida cotidiana replicada en las escuelas y en todo el entorno escolar, la que se interioriza, se tolera, se constituye impunemente, y logra que se criminalice y se penalice legalmente.

Esto es importante a la hora de poner en discusión la forma en que se debe abordar la violencia escolar desde un punto de vista informativo, arista por la que la violencia escolar pasa a ser criminalizada. En este sentido, todos los acontecimientos relacionados con este tipo de violencia, recaen principalmente en el *bullying* como única forma de violencia, y extrema, ocurrente en las escuelas, y ejercida sólo entre alumnos; ya se sabe que la violencia escolar no es exclusivo entre alumnos, sino que además abarca la organización institucional y los demás actores sociales, y las estructuras institucionales, de la que forman parte los planteles de las secundarias y a la que se le deben los funcionarios, los maestros, que conforman las demás categorías que configuran la vida escolar.

La principal razón de este abordaje criminalizante de la violencia escolar, recae principalmente en los medios de comunicación, los que fomentan esta apreciación. En este sentido, Castro (2010, 2011), Vernieri (2011), Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002), Reverón (2006), Nespolo et al (2011), el Comité de Orientación ABSCH (2009), y Sáez et al (2014), coinciden en el rol de los medios de comunicación, que es exagerar todos los hechos concernientes a violencia escolar, reducir el enfoque en el *bullying* y catalogar cualquier tipo de agresión en las escuelas como violencia plena, al punto de

volver dichos acontecimientos un conjunto de información que sirve para crear noticias periodísticas que buscan crear conmoción en la sociedad a partir de considerarlos como hechos de escándalos para la opinión pública, suficientemente para clasificarlos como noticias policiales en muchos casos (Sáez et al, 2014).

Es importante considerar el trabajo de Sáez et al (2014), quienes plantean que todo análisis de violencia escolar se inmerge casi en su totalidad en los discursos informativos de estos medios. Al respecto, y considerando que los medios masivos de información son los principales proveedores de conocimiento del mundo social para las personas que no puedan acceder a este conocimiento directamente, tienen asegurado lo que los autores denominan el capital simbólico de la información, en tanto lo que informan no se cuestiona como real, sino que es lo verosímil y objetivo del mundo real (Sáez et al, 2014). De allí que los medios masivos de comunicación instauran un poder simbólico que les permite detentar un monopolio de hecho, de los instrumentos de producción y difusión, a gran escala de la información, y gestionar el acceso a dicha información⁸. En el caso de la violencia escolar, se toman algunos acontecimientos escolares, en base principalmente a lo que ocurre con los integrantes del mundo escolar (alumnos, profesores, directores, inspectores, etc.), los discriminan si hay presencia de violencia directa (física y psicológica) y los cosifican como hechos policiales, narrándose en un lenguaje adaptado con un relato simplista, lineal y reduciendo todo lo acontecido a lo anecdótico.

Se requiere para ello construir una objetividad periodística, con lo que se recurre a diversas fuentes de legitimación y anclaje de credibilidad, siendo éstas impersonales y sin especificar, valorizando sólo algunas fuentes, siendo muy poco frecuente el acudir a las fuentes educativas (las escuelas) y sólo en esos casos a las autoridades escolares (directores, supervisores, profesores etc.) sin consultar a los estudiantes, creando una naturalización del relato ante la opinión pública, valorizando en tanto sólo las fuentes más convenientes para los medios de información. En donde los sistemas clasificatorios de las noticias:

poseen un estilo discursivo particular que delimita a los demás una forma de tratamiento específico del tema, condicionando el efecto y respuesta de los espectadores, forjándoles un pensamiento unificado e influenciado para tomarse en cuenta como propio, y con ello

⁸ Citando a Bordieu (1997) por los autores, el poder simbólico es el poder de nombrar, y de producir visiones y divisiones sociales. Es el derecho sobre la producción de sentido, sobre la definición, visión, división y prescripción de lo social, como realidad social. Este poder les permite a los medios masivos de información administrar la información y modificarla según lo que estimen conveniente, con el objetivo de atraer a más personas.

produciendo y reproduciendo explícita e implícitamente las diversas categorías de percepción, visión y división del mundo social, sabiendo que el rol de estos medios es construir y difundir una cierta visión del mundo, ajustada a intereses sociales y políticos (Adduci, 2014, p. 2176-2177)

Con el fin de lograr esta apreciación focalizada sobre violencia escolar, los medios de comunicación ocupan las siguientes estrategias de producción discursiva utilizada en la construcción de las noticias alusivas (y de cualquier otro tipo), que se describen a continuación (Sáez et al 2014):

La primera estrategia es la generalización y/o creación de rasgos de identidad colectiva entre los estudiantes: esto consiste en mostrar la violencia como un elemento asociado a la condición juvenil. Este fenómeno se impersonaliza, hasta alcanzar el punto de presentar a los estudiantes como un elemento holístico homogéneo, sin diferenciación en cualquier caso. De esta forma, el discurso mediático alude a la presencia de jóvenes en las escuelas como flagelo de la violencia adolescente (o estudiantil) como si ello fuese un dato incuestionable.

La segunda estrategia, guarda relación con la visibilidad de personajes clave, sobre los cuales se construye la noticia. Esta estrategia es complementaria a la anterior. Se enfatizan los comportamientos de algunos sujetos y se convierten en patrones para caracterizar a los jóvenes en las escuelas, catalogándolos como salvajes, vándalos, líderes de los casos de violencias en las escuelas.

La tercera y última estrategia, se relaciona con la categorización y el uso de metáforas, alegorías y la metonimia en el corpus seleccionado. Estos son recursos del lenguaje utilizados por la prensa a los que se recurre para referir a la violencia en el ámbito escolar como un fenómeno con determinadas características.

Los medios masivos de comunicación sin duda poseen un rol fundamental en conformar una cobertura mediática que logran instaurar un imaginario de inseguridad en el entorno escolar, producto de la violencia escolar, y en consecuencia, se logra la criminalización de este tipo de violencia, de forma implícita y explícita. Su enfoque se radicaliza a la violencia visible, esto es, la física, sexual, psicológica, verbal, etc., sin generar conciencia ni pensamiento crítico al contexto social, político que origina y expande la violencia a las escuelas.

4. Aspectos principales de la Violencia Escolar en Latinoamérica y Chile

4.1. Violencia escolar en Latinoamérica

En términos generales, el continente latinoamericano está lejos de instaurar cambios en los paradigmas que conforman lineamientos para una correcta convivencia escolar, repercutiendo tanto en la formación valórica como en el desempeño académico, debido a la vigencia y aceptación de medidas radicales adoptadas para fomentar la disciplina escolar, mediante descalificativos y, en variados casos, agresiones físicas y diferentes formas de maltrato emocional; todo a la par que no hay una gestión adecuada para tratar la violencia entre pares (UNICEF, 2011). Los tipos de agresión se repiten: están las agresiones físicas, en mayor o menor grado, dependiendo del grado de vulnerabilidad socioeconómica a la que cada unidad territorial continental se encuentra; la violencia psicológica, la violencia verbal, la violencia sexual, entre otras.

Desde un punto de vista judicial, las sentencias judiciales han sido importantes para proporcionar un apoyo legal al momento de evitar la violencia escolar, protegiendo a las víctimas y condenando a los victimarios; no obstante, al no tener la misma aplicación, castigando a los alumnos victimarios y no al resto del entorno escolar, los avances no son representativos. Esta parcialidad se explica en la poca atención dada a las leyes que no castigan formas de disciplina ligadas a las agresiones físicas, lo que provoca vacíos legales para distinguir un acto de disciplina de uno de maltrato corporal, extendiéndose inclusive a la violencia verbal y psicológica. Al amparo de los sistemas penales en todo el continente latinoamericano, tanto en lo penal como en lo jurídico, en el castigo a la población escolar perpetradora de cualquier acto que se cataloga como violento y en consecuencia se considera como un acto criminal, y que conlleva por tanto a un control social que al menos en el caso de Brasil y Argentina (aunque también aplicado al resto de los países latinoamericanos) da luz a la confirmación de las estrategias de generación de miedo, sospecha y culpa de derecho (Malaguti, 2006). No obstante lo anterior, se ha logrado una baja en las incidencias de los casos de violencia física en Latinoamérica, considerando que a la fecha sólo hay tres países que han tramitado la prohibición del castigo corporal, siendo Brasil, Perú y Nicaragua.

Abarcando la arista legislativa, no hay en general un marco claro para conformar lineamientos sólidos que contribuyan a asegurar una sana convivencia escolar,

inclusive yendo más allá de las escuelas, en los entornos familiar, social, económico, etc., debiéndose a que, a pesar de las experiencias de programas de desarrollo en el ámbito local, “estas intervenciones carecen de focos de intervención específicos, planificaciones racionales y sistemas de monitoreo y evaluación eficientes” (Nespolo et al 2011, p.4).

En relación con el ámbito judicial y penal, se crea una producción cultural, dirigida por el poder económico vigente, donde el poder político pierde fuerza para reducir la violencia y crear redes de protección pública para las partes involucradas, dando origen, por lo tanto, a una producción cultural del miedo e incertidumbre generalizadas respecto a la violencia, criminalizando la pobreza para combatirla (Malaguti, 2006).

La principal razón que conlleva el estado actual de la violencia escolar en América Latina, tiene que ver con la acentuación de las desigualdades y polarizaciones sociales, las que se expanden más rápidamente debido al modelo socioeconómico predominante (Abad, 2006). Como complemento a esta afirmación, se afirma que la democratización de la educación escolar, tanto a nivel primario como secundario, contribuyen a la dispersión de la violencia tanto en las aulas como en el resto del espacio donde se emplaza la comunidad escolar, Kaplan (2011).

Esto conlleva a que en la mayoría de los países latinoamericanos, en promedio más de la mitad de los estudiantes escolares denuncien al menos un tipo de violencia en sus respectivos establecimientos educacionales escolares, siendo principalmente violencia física, según lo planteado por la UNICEF (2011); los países con mayor proporción de percepción de violencia (ligada a *bullying*) son, según el organismo citado anteriormente Brasil, con un 70% de conocimiento de prácticas; seguido de Argentina, con un 66,1%, y Bolivia, con un 50%. También es importante destacar la violencia sufrida por el cuerpo docente, siendo las disrupciones y las muestras de violencia física y verbal las más comunes en el sector americano latino, destacando los casos de México, Argentina y Costa Rica.

Al relacionar la violencia social latinoamericana desde un punto de vista social, y ligándose con las desigualdades socioeconómicas, hay que tener en cuenta la exposición a la pobreza que sufre la población general, en especial la población escolar, dejándola a disposición del narcotráfico, la marginalidad social, el abandono, el

maltrato en todas sus formas, etc. (Fletes, 2006). Esto provoca que la juventud proveniente de territorios marginados y catalogados como pobres, sea criminalizada (Malaguti, 2006).

Por último, cabe destacar que, de acuerdo a la UNICEF (2011), respecto a los reglamentos escolares analizados en los casos de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia, países que acogieron la iniciativa del presente organismo para establecer reglamentos de buena convivencia escolar, los elementos en común son los siguientes:

- a) Nula participación en la elaboración de estos instrumentos, y su escasa divulgación tanto dentro como fuera de la comunidad escolar.
- b) La insuficiente adecuación a las normas legales locales y al reconocimiento de derechos.
- c) El estricto uso de uniforme escolar.
- d) La ambivalencia en la aplicación de sanciones, recayendo de forma más directa a los alumnos de los establecimientos escolares.
- e) La definición y aplicación de las normas de forma vertical por parte de las autoridades escolares.

Aludiendo a un instrumento usado para medir la violencia escolar en el continente latinoamericano, es interesante tomar en cuenta un cuestionario de medición de violencia escolar planteado por Álvarez García et al (2013), quienes consideran las siguientes manifestaciones de violencia escolar, las que son explicadas brevemente, como herramienta para la elaboración de un cuestionario de evaluación de violencia escolar en educación primaria y secundaria (CUVE-EP y CUVE-ESO respectivamente), detallándose a continuación en la tabla 2. En la presente tabla, se describe a modo de resumen los diversos tipos de violencia escolar considerados en ambos cuestionarios, considerando la violencia de los alumnos y profesores, ya sea esta física, psicológica, verbal, y la violencia a los estudiantes, mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en adelante TIC.

Tabla 2: Factores del CUVE-EP e ítems que lo componen, considerando diversas manifestaciones de violencia escolar.

Factores	Ítems explicativos
Violencia verbal del alumnado hacia el mismo	Extensión de rumores negativos acerca de sus compañeros
	Apodos molestos entre y hacia alumnos
	Insultos, garabatos, etc.
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (profesores)	Malos modales hacia el profesorado
	Faltas de respeto e insultos
	Conductas confrontacionales hacia los profesores
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Golpes y diversas agresiones físicas (empujones, patadas, etc.) entre compañeros, dentro o entorno a las escuelas
	Incitación a peleas dentro y en los alrededores de las escuelas
	Amenazas verbales
Violencia física indirecta del alumnado	Sustracción de pertenencias de alumnos hacia sus pares
	Robos y hurtos de dinero y objetos
	Ruptura y deterioro de los materiales e infraestructura de las escuelas (vandalismo)
Exclusión social	Discriminación por diferencias culturales, étnicas, religiosas, territoriales, etc.
	Aislamiento y displiscencia hacia grupos de alumnos
	Discriminación por rendimiento académico
	Discriminación por aspecto físico
Disrupción en el aula	Impedimento intencionado por parte del alumnado de impedir el correcto desarrollo de las clases y actividades del entorno escolar
Violencia del profesorado hacia el alumnado	Preferencias y manías de los profesores sólo por ciertos alumnos
	Burlas, insultos, humillaciones, intimidaciones, amenazas, etc., a los alumnos o a ciertos alumnos
	Nula actitud de escucha hacia el alumnado
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)	Publicación en redes sociales (Tuenti, Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, etc.) de comentarios ofensivos, insultos, amenazas, etc., hacia los profesores, alumnos, directivos, etc.
	Extorsión, chantaje, amenazas, etc., a partir de la publicación de material audiovisual, fotográfico, etc., hacia cualquier miembro del mundo educacional escolar.
	Publicación de material ofensivo
	Difamación hacia algún miembro del mundo escolar

Fuente: Elaboración propia, a partir de Álvarez-García et al (2013)

4.2. *Violencia escolar en Chile*

4.2.1.- *Análisis sobre el modelo educativo chileno*

Considerando lo que se plantea en el caso chileno, en que “la situación de la violencia escolar en Chile no se puede entender por fuera del conocimiento y la comprensión del modelo educativo local”(Edwards, 2014,p.77). En este sentido, se debe tomar conocimiento de que el presente país sudamericano tuvo un modelo educativo anteriormente administrado por el estado en su totalidad, el que surgió:

durante la primera mitad del siglo XX, concretamente en el año 1920 con la ley sobre instrucción primaria obligatoria, tomando curso efectivo en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, alcanzando en 1970 la cobertura del 93,3% en educación básica y en educación media, se llegó a una cobertura de 77% a fines de los 80 (Ajenjo y Bas 2005, p.26).

Según los mismos autores, el verdadero cambio llegó con la reforma educacional de descentralización en educación, donde el traspaso de administración se legó desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades (Ayuntamientos) y a los particulares el que pasó a delegar la administración a los municipios desde la década de los 80' del siglo XX, abriéndosele la posibilidad al sector privado de conformar colegios particulares, quedando colegios municipales y particulares subvencionados, poseyendo estos últimos una legalidad diferente que les permite, entre otras cosas, seleccionar alumnos y obtener un financiamiento compartido al que se le añade el aporte de las familias.

Lo que se buscaba, además, era generar un marco político, financiero y laboral para reformar las escuelas y conllevando a otras prácticas de enseñanza-aprendizaje. Es por eso y gracias a esta facilidad otorgada por el nuevo modelo se generan dos perspectivas de análisis (Edwards, 2014):

Primera perspectiva de análisis; es en la que las familias que son seleccionadas y admitidas por los recintos educacionales particulares subvencionados y pagados, poseen una mejor condición socioeconómica e intrapersonal, y en consecuencia, sus hijos generan menos conflictos y hechos ligados a la violencia escolar.

Segunda perspectiva de análisis, es en donde los recintos educacionales municipales, que son obligados por ley a recibir a todos/as los alumnos/as, y también a aquellos/as

alumnos/as rechazados o incluso expulsados de los recintos particulares subvencionados, poseen un porcentaje muy alto de estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica familiar (80 a 100%), los que generalmente son gestores de conflictos que conllevan violencia escolar. Esto es debido a que la organización municipal dificulta la gestión educativa, sin una estructura que coordine efectivamente las acciones de las instancias ministeriales con las municipales, priorizando el Sistema de Medición de Calidad de Enseñanza (SIMCE) en vez del clima escolar.

Gracias a los cambios en la sociedad chilena, que se ha traducido igualmente en nuevas direcciones en las políticas educacionales actuales, el Ministerio de Educación además de continuar con la implementación de nuevos currículos y un desarrollo de la cobertura e implementación de infraestructuras necesarias para la nueva jornada escolar completa, se ha propuesto generar una significación positiva frente a los conflictos provenientes del clima escolar, implementando un plan de Convivencia Escolar, donde se ha manifestado un reconocimiento de la situación y su importancia para el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas del país (Ajenjo y Bas, 2005).

4.2.2.- Contexto sociopolítico de la gestión de la violencia y convivencia escolares en Chile

Tomando en consideración los instrumentos o medidas de gestión de la violencia escolar en Chile, y con respecto al mundo político, un primer instrumento es el instaurado por el Ministerio de Educación, que creó la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar, consistente en el instrumento normativo que busca “promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos (...)”. (Ley N°20.536, p.1).

Con respecto al concepto de convivencia escolar, bajo la arista de buena convivencia escolar, es comprendida como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. Aludiendo al concepto previamente considerado, si bien la ley obliga a las entidades educacionales instaurar reglamentos internos de sana convivencia, no da pautas para generar mecanismos que creen esta convivencia o al menos establezcan pautas de buen comportamiento, considerando el entorno social en el que los establecimientos educacionales se emplazan y los casos a seguir

en caso de que se realicen actos declarados de violencia escolar por parte de personas con alta vulnerabilidad social.

Un importante paso para el abordaje de la violencia escolar, desde esta arista en el plano local, es la creación de la Política a Favor de la Infancia y la Adolescencia, por parte del Consejo Nacional de la Infancia, organismo dependiente del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, dirigida específicamente a la población menor de 18 años, siendo de carácter nacional y teniendo énfasis en la coordinación de las áreas del Estado dedicadas a la infancia y la adolescencia. De esta manera, es una política que contempla la coordinación interministerial entre:

a.- Ministerio de Planificación y Cooperación, actualmente Ministerio de Desarrollo Social desde el año 2005;

b.- Ministerio de Educación;

c.- Ministerio de Salud;

d.- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos;

e.- Ministerio de Trabajo y Previsión Social;

f.- Servicio Nacional de la Mujer.

Según lo planteado por el Consejo Nacional de la Infancia de Chile (2016):

establece que, si bien el objetivo de la política no está definido explícitamente en su documento principal, es posible identificar que su misión central es entregar las principales orientaciones éticas, valóricas y operativas, en un instrumento de planificación efectivamente intersectorial, (...) con una perspectiva de garantizar el pleno ejercicio de los derechos fundamentales del 33.6% de la población de nuestro país – 5.110.903 niños, niñas y adolescentes⁹. (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.8).

En otras palabras, esta política está orientada no a la prevención, sino a la promoción del buen trato a los grupos de infancia y adolescencia a nivel nacional. Por otro lado, la política busca cumplir con los siguientes objetivos que son coherentes con el

⁹ Citado en Política Nacional a favor de la Infancia y Adolescencia, 2002.

compromiso de cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, suscrito por el gobierno de Chile el 14 de Agosto de 1990, haciendo mención a lo siguiente:

- a) Que los niños y niñas sean personas con derechos plenos y responsabilidades, componentes activos de la sociedad y protagonistas de su propio desarrollo.
- b) Que el cumplimiento de los derechos fundamentales de niños y niñas esté garantizado, así como su posibilidad de desarrollo integral asegurando condiciones de habitabilidad favorable, educación de calidad, acceso a esparcimiento y recreación, formación de hábitos saludables.

En un marco más reducido, pero no por ello menos importante, se han realizado otras iniciativas de índole política para enfrentar la violencia escolar en Chile. Entre ellas la realización talleres de Resolución de Conflictos y Prevención de Violencia Escolar, por parte una Fundación Chilena denominada Paz Ciudadana en conjunto con el Ministerio de Educación.

Con respecto al aspecto social de la violencia escolar en Chile, desde un punto de vista general, desde 1998 y a partir de la recolección de datos acerca de la delincuencia en Chile desde esa fecha, se concluyó que las condiciones que explican la participación en delitos y conductas contrarias al marco legal local, responden a la presencia de violencia en el entorno familiar y escolar (Ajenjo y Boas, 2005).

Al hablar de datos relacionados, como factores impulsores de la violencia escolar en Chile, se puede constatar que las agresiones sufridas por los grupos que componen el entorno escolar nacional son de índole física y sexual. Al respecto, la tasa de violencia intrafamiliar a nivel nacional, es de 216,3 lo que significa que de cada 100.000 niños y niñas, hubo 216 que fueron víctimas de este tipo de violencia en 2013. Asimismo, 143 fueron víctimas de violencia sexual (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

Un segundo instrumento de intervención en la violencia escolar en Chile, es el Programa Paz Educa, el cual está basado en un modelo de intervención que se conoce como, apoyo positivo al estudiante. (*Positive Behavior Support*, por sus siglas en inglés), desarrollado por la Universidad de Oregón, Estados Unidos de América, el año 1992.

Según y cómo se destaca, es que:

inicialmente se desarrolló como una forma de abordaje alternativo, pensando en aquellos niños que presentaban problemas significativos de agresión y daño a sí mismos. Esta forma de trabajar con escuelas entiende que prevenir la violencia escolar no es algo aislado, sino que requiere de un abordaje integral del fenómeno, promoviendo un clima institucional favorable para el establecimiento educacional, en conjunto con todos sus actores y estamentos. En este sentido, más que centrarse sólo en la violencia, el programa promueve una escuela saludable, centrada en apoyar y desarrollar integralmente a sus estudiantes, preocupada de estimular un ambiente y un clima saludable para todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades (Varela et al, 2009, p.41)

Las características del programa son las siguientes, según lo que destacan Varela et al (2009):

- a) Es integrador: puesto que aborda intervenciones en distintos niveles del sistema: escolar, de sala de clases, familiar e individual.
- b) Es sistémica: al enfocar la prevención de la violencia escolar de forma organizacional y sistémica, esto ha sido evaluado positivamente, tanto en Europa como Norteamérica. En Estados Unidos, por ejemplo, ha influido en las políticas federales y estatales de prevención, las que buscan promover la creación de escuelas seguras y sanas.
- c) Es preventivo: ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas.

A continuación, se muestra una tabla resumen de la metodología empleada por el Programa Paz Educa para intervenir en las escuelas, respecto a la violencia escolar. Cabe destacar que, según Varela et al (2009), se consideran las siguientes variables de carácter cuantitativo y cualitativo:

Herramientas de carácter cuantitativo; que es una encuesta de auto reporte a alumnos sobre percepción de violencia escolar en su establecimiento educacional y encuesta para profesores.

Herramientas de carácter cualitativo; corresponde a una entrevista en profundidad semi-estructurada (actores claves: director, inspector y otro pertinente; profesores,

asistente de la educación), grupos focales (con alumnos, con profesores y con apoderados), y revisión de documentos (Proyecto educativo institucional -PEI-; normas de convivencia; reglamento escolar; consejos escolares; programas en ejecución en la escuela, etc.).

En la tabla 3, se muestra de forma sintetizada la metodología aplicada correspondiente al presente instrumento. Vale la pena señalar que la evaluación efectuada para la metodología previamente señalada, guarda relación con los aspectos físicos y estructurales de las escuelas, los protocolos de disciplina y el conocimiento del mundo académico escolar sobre las conductas referentes a la violencia escolar. Ahora, a partir de los mismos autores, como se muestra posteriormente en la tabla 4, se resumen las tres líneas de intervención antes presentadas, junto con las variables esenciales, los actores implicados y las mediciones a realizar antes y después de la aplicación del programa. En ambas tablas, se considera siempre a la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos, etc.) como la fuente principal de información respecto a la violencia escolar, y la manera en que es concebida en las escuelas.

Tabla 3: Síntesis de diagnóstico de la metodología empleada para llevar a cabo el Programa Paz Educa.

Eje Paz Educa	Variable	Fuente primaria de la información	Metodología
Aspectos situacionales y físicos de la escuela (supervisión e infraestructura)	Diseño físico	Equipo coordinador o experto	Análisis CPTED Entrevista y grupo focal Intervención de los alumnos retratando su escuela ideal
	Prácticas y protocolos de supervisión	Equipo coordinador	Análisis CPTED Entrevista y grupo focal Retrato de escuela ideal
Manejo de información de conducta	Conocimiento sobre el comportamiento y la disciplina de los alumnos	Equipo directivo Alumnos Profesores	Entrevistas semiestructuradas a directores e inspectores Grupos focales con alumnos y profesores
	Procedimientos disciplinarios y normativos		
	Uso y aplicación del manual de convivencia escolar		
Sistema disciplinario	Elementos centrales que definen la convivencia escolar	Alumnos y familia Profesores Directivos (directores e inspectores)	Encuestas de muestra Encuestas semiestructuradas a directivos Grupos focales

Fuente: elaboración propia, a partir de Varela et al (2009)

Tabla 4: Esquema diagnóstico y evaluación del Programa Paz Educa.

Eje de intervención	Variable	Actores o fuente de información	Metodología pre-interventiva	Metodología post-interventiva
CPTED	Diseño físico	Equipo coordinador Informe CPTED	Análisis CPTED	Número de mejoras físicas Informe CPTED Registro visual
	Prácticas de supervisión	Equipo coordinador Informe CPTED	Análisis CPTED	Número de prácticas de supervisión
Sistema de Información	Conocimiento del comportamiento y disciplina de los alumnos	Directivos Alumnos Profesores	Entrevistas semiestructuradas a directivos Grupos focales con alumnos y profesores	Número e informe de medidas de reforzamiento conductual
	Procedimientos disciplinarios y normativas			
	Uso y aplicación del manual de convivencia			
Sistema disciplinario	Variables de convivencia escolar	Alumnos y familias, profesores y directivos	Encuestas de percepción cuantitativa Grupos focales	Evaluaciones posterior al impacto Focus Group evaluativo de impacto del instrumento Entrevistas semiestructuradas
	Grado de conocimiento de comportamiento esperado	Alumnos	No considerada	Encuesta de conocimientos de expectativas
	Enseñanza del comportamiento esperado	Profesores y cuerpo docente	No considerada	Construcción de instrumento

Fuente: elaboración propia, a partir de Varela et al (2009).

Otro instrumento, es un sistema de detección y prevención de violencia escolar en Chile, el cual se denomina instrumento para la detección precoz de violencias, de parte del Equipo de Gestión Escolar (SATV) del Gobierno de Chile. Este sistema se apoya en las teorías relacionales, es decir, conciben a cada individuo de la comunidad escolar y a las comunidades alusivas como sistemas interconectados con influencias dinámicas y recíprocas. El presente sistema utiliza dos instrumentos para este fin: primeramente, el Instrumento de Medición de Riesgo por Violencia Escolar, y segundo el Cuestionario de Autoaplicación: A Mí Me Sucede Que.

El instrumento para la detección precoz de violencias, se ejecuta en los siguientes pasos que a continuación se describen:

Paso 1: administración del cuestionario de autoaplicación: A Mí Me Sucede Que. Este cuestionario ayuda a visibilizar a aquellos alumnos que experimentan maltrato en el ámbito escolar y que no puedan expresarlo, comprometiendo su salud mental y estabilidad emocional. Por lo tanto, se logra la detección precoz de la violencia escolar.

Paso 2: aplicación del Instrumento de Medición de Riesgo por Violencia Escolar. Se aplica por las figuras educativas más próximas al grupo curso o estudiante, permitiendo de esta forma conocer el nivel o grado de riesgo presente en dichos grupos y/o de forma individual por compromiso y participación en situaciones de riesgo constitutivas de violencia.

Paso 3: tomando conocimiento del grupo estudiantil, y ya realizada la aproximación diagnóstica enumerada anteriormente, será un equipo docente o equipo gestor del establecimiento educacional, el que a partir de una metodología GAEP debe realizar una pronta confirmación de la situación en la etapa psicosocial del alumnado (de forma individual y colectiva) con miras a facilitar la intervención requerida.

Dependiendo del nivel de riesgo por violencia, se puede determinar dos tipos de intervención:

- a) Intervención secundaria dirigida a estudiantes en bajo riesgo con nivel superior y mediano riesgo por violencia escolar: destinada a prevenir un agravamiento en los niveles de violencia e instaurar modos relacionales y resolutivos de conflictos que no vislumbren violencia.

- b) Nivel terciario de intervención dirigida a alumnos en inminente o alto riesgo por violencia escolar: cualquier tipo o conjunto de intervenciones especializadas, con obligatoriedad de trabajar con redes institucionales especializadas existentes en la comuna del establecimiento educacional que registre cualquier hecho de violencia escolar de carácter grave.

Por último, es valioso dar a conocer un programa que dio resultados positivos en la prevención y disminución de los hechos de violencia escolar en Chile, el cual se denomina Programa Vínculos. El Programa Vínculos se basó en estrategias de prevención e integralidad que se orientaron a realizar intervenciones en los distintos niveles del sistema escolar, siendo a escala de establecimiento escolar, a nivel de aulas, a nivel individual y a nivel familiar. Este programa se aplicó en un establecimiento educacional femenino perteneciente a la Región Metropolitana de Santiago, con una participación (muestra) de 320 alumnas, durante el periodo de marzo del año 2009 hasta noviembre del 2010, según lo señalado por Pérez et al (2013).

Según lo señalados por los mismos autores, dentro de su marco de acción, se da inicio a la creación de un comité de coordinación responsable de crear e implementar un programa anti-*bullying* conformado por el equipo directivo del colegio intervenido, el departamento psicoeducativo y las jefaturas de ciclo del establecimiento, el cual fue entrenado y monitoreado por un especialista escolar del Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el niño (CEEIN), de la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile, durante un año; con ello, se logró realizar de forma simultánea un diagnóstico de *bullying* dentro de la escuela y *ciber-bullying* a partir de los instrumentos de medición de violencia escolar aplicados en Chile, siendo la Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar del año 2009 y la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación.

Este comité de prevención del *bullying* establecía reuniones para coordinar las actividades y responsabilidades pertinentes. Después de charlas de sensibilización y de actividades de lanzamiento y de carácter informativo del programa, según lo que constatan los autores respecto a las acciones del programa respectivo, una de las acciones de intervención a nivel de colegio, fue la creación de boletines para mantener involucradas e informadas a todas las familias, así como también la creación del perfil del profesor que fomente el desarrollo de vínculos positivos y pro-sociales en sus alumnas(os).

A nivel de sala de clases, el objetivo principal fue el reforzamiento de las normas de convivencia anti-bullying y el fomento de habilidades socio-emocionales. A su vez, se planificaron reuniones periódicas en cada curso para la generación de conciencia y reflexión sobre la violencia escolar, potenciar los vínculos sociales dentro del grupo curso, como también romper con la cultura del silencio y así detener o informar sobre posibles situaciones de abuso.

Para la enseñanza media, se habilitó un buzón anónimo de denuncias para que las alumnas reportaran alguna situación de maltrato. Estos contenidos también son informados y reflexionados en las reuniones con las familias en las reuniones de apoderados. Dentro de este mismo nivel de intervención se desarrollan actividades por ciclo, entre las que se destacaron las actividades del Primer Ciclo (primero a cuarto básico), denominada concurso del buen trato, su objetivo fue mejorar el trato entre las alumnas dentro del curso y del ciclo en general.

Esta actividad se desarrolló estableciendo conductas esperadas las cuales eran premiadas cada quince días en base a un conteo de la cantidad de anotaciones que realizaba cada profesor por conductas positivas observadas en los alumnos.

Para lo anterior, el curso era dividido en tres grupos y ganaba aquel que obtenía la mayor cantidad de puntos. El grupo ganador obtenía una 'chapa'. Después de la intervención, los resultados indican que, en términos generales, se ha logrado un nivel bajo de percepción y de reportes de hechos de *bullying*, y la nula prevalencia de estudiantes perpetradores de *bullying* entre sí, arrojando resultados significativos.

La tabla 5, nos muestra el porcentaje de las estudiantes que reportan presenciar hechos de acoso escolar en las mediciones de pre y post intervención. Cabe señalar que a pesar de las bajas en la mayor parte de los ítems de evaluación, los hechos de mal hablar, ruptura y robo de objetos, amenazas con fines de generar miedo, acoso sexual, burlas entre sí, actitudes de acoso de profesores a alumnas y extorsión, muestran alzas.

Tabla 5: Porcentaje de alumnas que han reportado haber presenciado hechos de bullying en las mediciones de pre y post intervención.

Ítems	Pre intervención		Post intervención	
	%	Muestra	%	Muestra
No dejarlo participar	10.4	318	7.5	320
Insultar	14.6	316	6.5	320
Ponerle sobrenombres que odenden y ridiculizan	11	318	5.9	320
Hablar mal	53.9	319	55.7	321
Esconderle sus cosas	12	317	10.9	321
Romperle sus cosas (ruptura de objetos)	1.2	315	2.2	317
Robarle sus cosas (robo)	4.4	316	5.6	320
Pegarle	1.6	318	0.6	321
Amenazarlo sólo para meterle miedo	0.9	317	2.2	320
Acosarlo sexualmente	0.0	316	0.3	321
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (extorsión)	0.0	319	0.3	321
Amenazarlo con armas	0.3	318	0	321
Reírse de él/ella cuando se equivoca	17.6	318	18.4	321
Un alumno o grupo de alumnos molestan a un profesor	9.7	318	6.0	320
Un profesor molesta a un alumno	3.1	317	5.7	320
Grupos de alumnos molestan a un niño/a	3.1	317	1.6	320
Grupos de alumnos molestan a niños/as	1.6	317	0.6	320
Grupos de alumnos molestan a otros grupos de alumnos	1.9	313	1.3	319

Fuente: Elaboración propia, a partir de Pérez et al (2013)

Al igual que el Programa Vínculos, ha habido experiencias similares en el territorio nacional. Uno de ellos fue el Programa Piloto Aprendiendo Juntos, implementado en un recinto educacional de la comuna de Santiago, basándose en el modelo de intervención de *Positive Behavior Supports (PBS)* de Estados Unidos de América, y donde se logró disminuir en un 34,7% los incidentes catalogados como violentos entre los alumnos, considerando valores promedio diarios (Pérez et al, 2013).

Otra experiencia es el programa evaluado, Recoleta en Buena, el que se implementó el año 2006 en cuatro establecimientos educacionales de la comuna (ayuntamiento) de Recoleta, evaluando a 677 estudiantes el año de su implementación y a 553 el año 2008, de quinto básico a cuarto año de enseñanza media. Tiene como principal objetivo prevenir e intervenir en los episodios de violencia en los colegios de la comuna alusiva, y que recibió el apoyo técnico de la Fundación Chilena Paz Ciudadana, por medio de su programa Paz Educa, el que le dio su estructura de intervención, basándose en el Programa *Positive Behavior Suport* (Varela, 2011), al igual que el Programa Vínculos.

Aplicando la metodología del programa norteamericano al programa chileno, a nivel de colegio, las normas de convivencia quedaron definidas por toda la comunidad escolar para los alumnos(as), al igual que los planes de enseñanza y de refuerzo a nivel institucional; a nivel de aula, se trabajó con los cursos de mayores problemas de conducta en conjunto con los profesores; a nivel individual, se desarrollaron tutorías para los alumnos(as) de riesgo, con apoyo de las redes de salud de la comuna, y a nivel familiar y comunitario, se reforzaron las normas de conducta en las reuniones de apoderados, y se reforzaron las redes sociales de cada escuela con reuniones de coordinación con los actores locales como programas sociales comunales.

Se usaron instrumentos de medición de violencia escolar y de niveles de relación entre pares, hecho por la Fundación Paz Ciudadana el año 2005; después, se analizó la información para implementarse el programa respectivo con las medidas que se acordaron conjuntamente entre los miembros de la comunidad educativa en los recintos educacionales intervenidos. Se logró adaptar a las necesidades y recursos locales con el paso del tiempo, configurando el modelo de trabajo que logró llevar a cabo el presente programa.

4.2.3. Instrumentos de medición de la violencia escolar en Chile

El principal instrumento de medición de la violencia escolar ocurrente en Chile, y que sirve a su vez como herramienta para constatar la situación de ésta en el territorio nacional y la forma en que se aborda desde el mundo normativo, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, creó la Encuesta Nacional de Violencia Escolar en el año 2006, y que actualmente es gestionada por la empresa consultora GFK ADIMARK.

Esta misma empresa confeccionó la encuesta más reciente, siendo la tercera, en el año 2009. Respecto a la segunda confeccionada el año 2006, por la misma empresa, se efectuó modificaciones en los cuestionarios que la componen (GFK ADIMARK, 2009), relacionadas con las siguientes áreas o dimensiones:

- a.- Variables sociodemográficas asociadas a la violencia (variables de control);
- b.- Razones de posesión de armas;
- c.- Razones o justificación de la violencia;
- d.- Lugares que presentan mayor inseguridad para los alumnos;
- e.- Victimización por asalto al interior del establecimiento (se eliminó del cuestionario);
- f.- Preguntas relacionadas a caracterizar el entorno familiar;
- g.- Otras.

De la misma forma, existieron otras áreas que se consideró necesario incorporar en la medición, en tanto como fenómenos necesarios de incluir por su importancia y por ser dimensiones que son parte de la violencia escolar, estos son:

Ciber bullying: como una nueva y recurrente forma de violencia entre los jóvenes, se estimó debía ser incorporado para generar contenidos contingentes y comparables en un futuro próximo.

Agresiones sexuales: el abuso como una de las formas más graves de violencia es importante de medir en profundidad debido a que es una dimensión donde se hace

necesaria el contenido como fundamento para generar políticas asociadas al mejoramiento de esta situación.

GFK ADIMARK reconoce en el trabajo efectuado (2009) que :

el hecho de modificar el cuestionario, trae consigo un movimiento dentro del instrumento de las preguntas que se mantienen. Algunas preguntas cambiaron de orden de acuerdo a los cambios aplicados, mientras otras son antecedidas por preguntas nuevas, lo que puede hacer que las respuestas de los alumnos estén condicionadas por un contexto distinto influyendo en sus respuestas con una magnitud que es difícil de precisar (Adimarck, 2009, p.5).

Desde un punto de vista estadístico, la muestra considerada para la última encuesta relacionada fue de 49.637 estudiantes, 9.621 docentes y 3.596 asistentes de la educación, a niveles nacional, regional, por dependencia y por curso (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2009), y cuya mayor limitante para tomar los datos fue el paro laboral de profesores de ese año. Con respecto a los tipos de colegios encuestados, en la tabla 6, se determinan a continuación las muestras de colegios respecto a los años 2007 y 2009, de forma comparativa. Es destacable el considerable aumento exhibido el año 2009 de los establecimientos educacionales evaluados a nivel general, teniendo el mayor aumento los colegios municipales y particulares subvencionados.

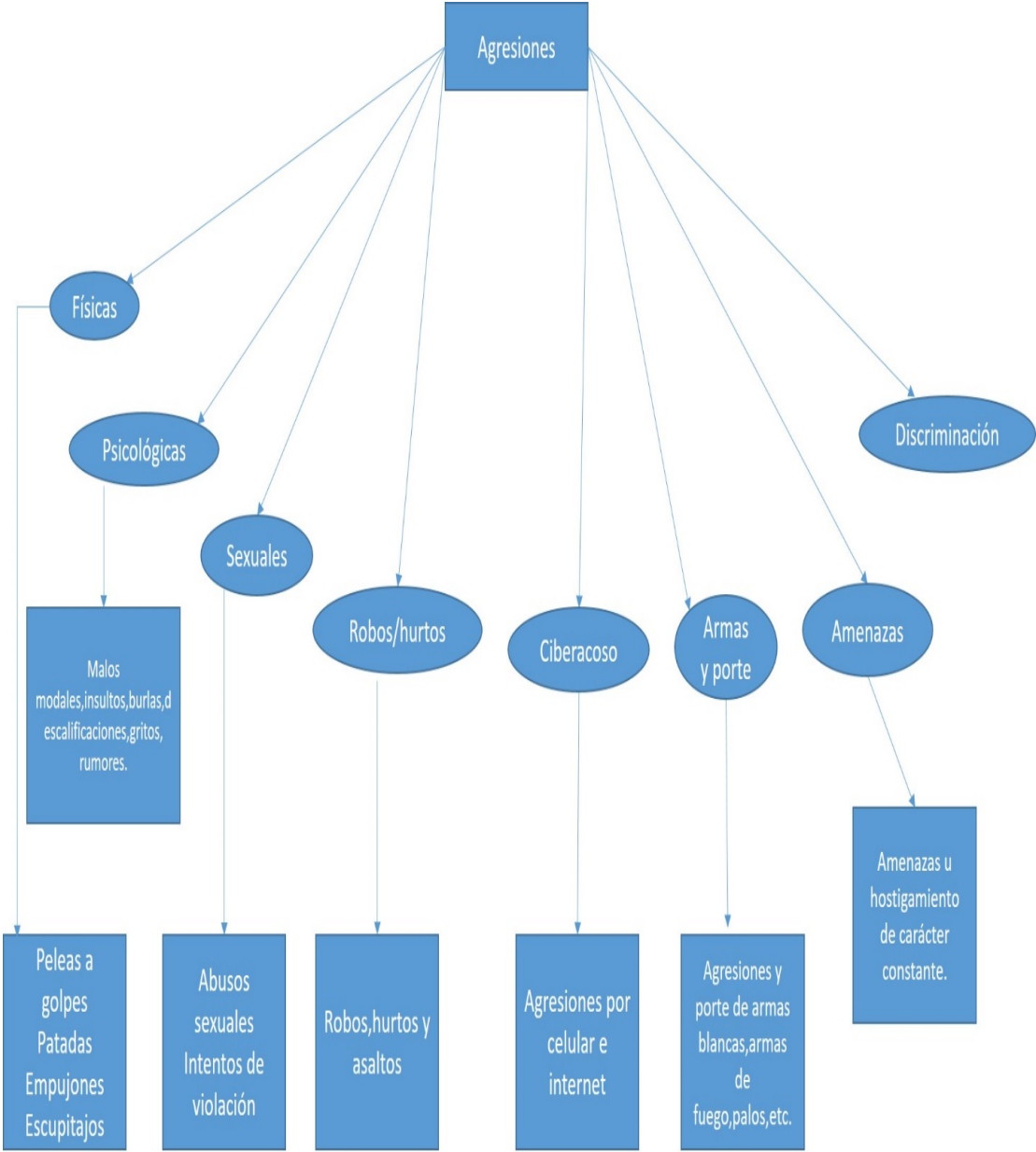
Tabla 6: muestras de la cantidad de colegios encuestados a nivel nacional según tipo, entre los años 2007 y 2009.

2007		2009	
Muestra	Número	Muestra	Número
Municipal	5.966	Municipal	18.795
Particular subvencionado	6.831	Particular subvencionado	25.850
Particular pagado	1.049	Particular pagado	2.628
Total	13.846	Total	47.273

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009, p.6).

Respecto a los tipos de violencia escolar considerados en el siguiente esquema; el catastro del tipo de agresiones consultadas, siendo agresiones de tipo física, sexual, de hostigamiento, psicológicas, entre otras. La figura 9, nos muestra un esquema de las tipologías consideradas en la respectiva encuesta, las que en términos generales responden a violencia dentro del ambiente escolar, sin considerar otras formas de violencia en las escuelas.

Figura 9. Esquema de la tipología de agresiones consideradas para la Tercera Encuesta Nacional de Violencia Escolar, del año 2009.



Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Cabe destacar que a pesar de ser la principal herramienta capaz de medir la violencia escolar en el territorio nacional, y debido a su contenido de carácter predominantemente cuantitativo, han surgido críticas respecto a su implementación, en cuanto resulta de ser un instrumento criminalizante de las acciones de violencia escolar, afectando directamente a los agresores, quienes se ven en el papel de generadores de la violencia (Ajenjo y Bas, 2005).

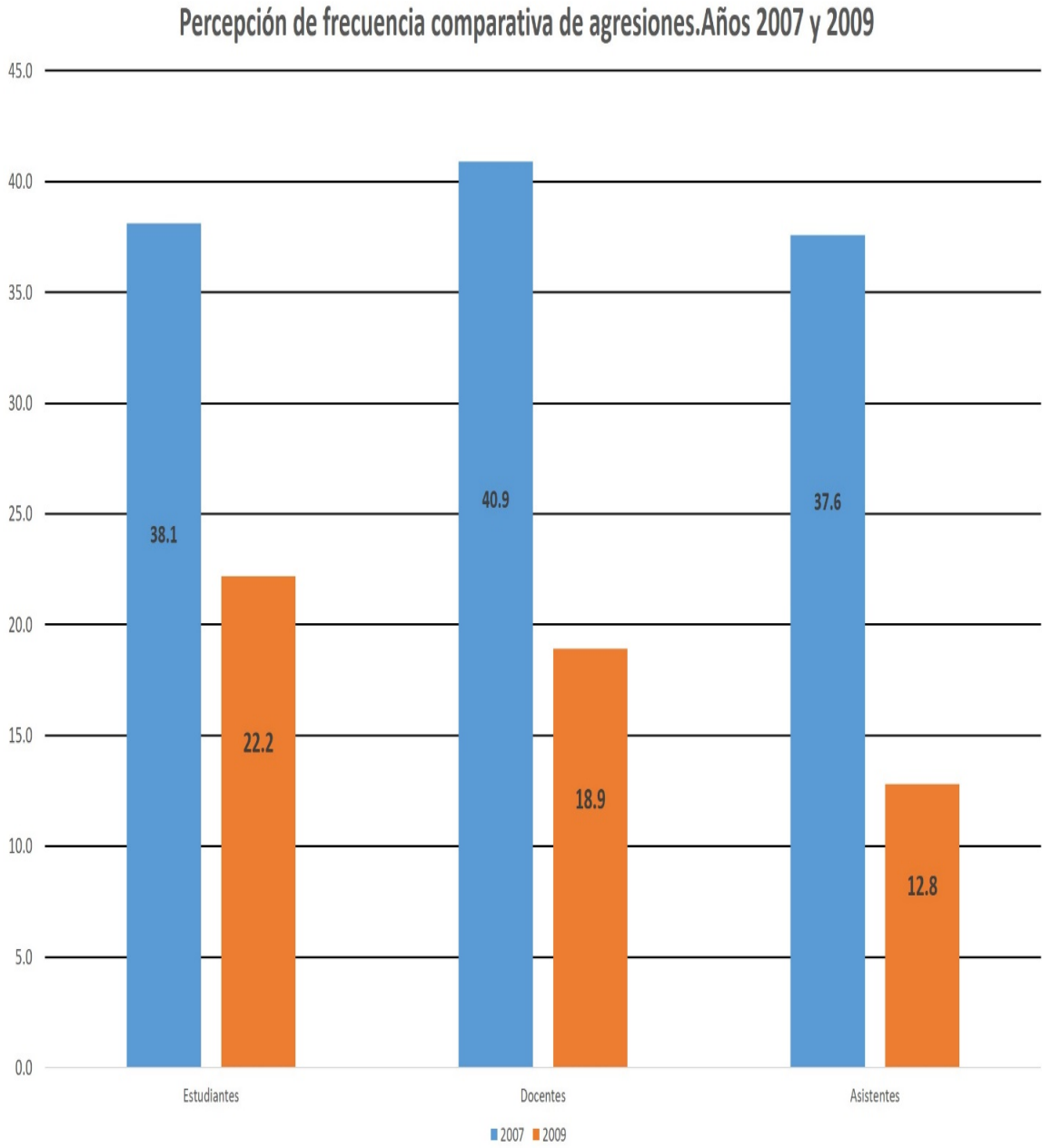
A continuación, se mostrará un análisis de la información estadística aportada por los principales instrumentos de medición de la violencia escolar en el territorio chileno, siendo éstos la Tercera Encuesta Nacional de Violencia Escolar en Chile, dependiente de la Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, y la Encuesta Nacional EANNA del Ministerio de Desarrollo Social.

Además los datos de la tercera encuesta nacional de Violencia Escolar, al ser una encuesta de recolección de datos socio estadísticos, de enfoque cuantitativo, la mirada efectuada corresponde a diversas manifestaciones de violencia escolar, las que, sin embargo, no analizan la realidad social tras esa violencia, quedando definitivamente en un mero análisis de tipología y causalidad de violencia escolar desde la escuela¹⁰.

Primeramente, respecto de la frecuencia de agresiones entre los años 2007 y 2009, como se puede ver en el gráfico 1, en el cual se aprecia una disminución de la proporción de estudiantes, docentes y asistentes de la educación que declaran que en sus establecimientos educacionales existe una alta ocurrencia de agresiones (todos los días o una vez a la semana), en términos generales.

¹⁰ No obstante lo anterior, se debe aclarar que desde la mirada del Consejo Nacional de la Infancia y del Ministerio de Educación, respecto a la violencia escolar, se intenta ir más allá de las agresiones clásicas en escuelas (golpes, insultos, etc.)

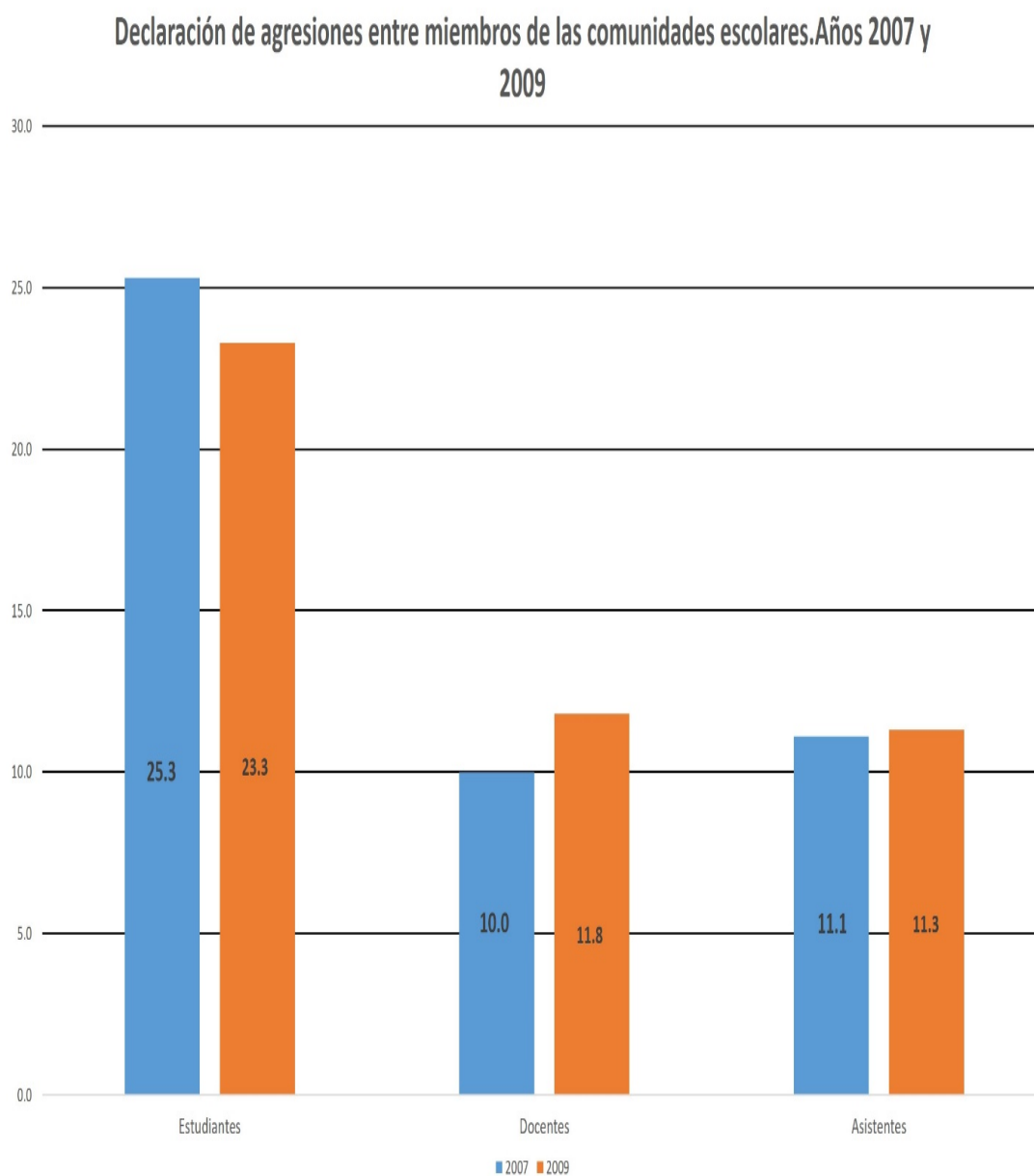
Gráfico 1. Percepción en porcentajes de frecuencia comparativa de agresiones, entre los años 2007 y 2009.



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos aportados por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Ahora, con respecto a la declaración de agresiones entre los años aludidos anteriormente, como se puede observar posteriormente en el gráfico 2, disminuye la proporción de estudiantes que declaran haber sido agredidos por algún actor de su establecimiento educacional. En tanto, aumenta la proporción de docentes que declara haber sido agredido. La proporción de asistentes de la educación se mantiene estable.

Gráfico 2. Declaración, en porcentajes, de agresiones entre los miembros de las comunidades escolares encuestados entre los años 2007 y 2009.

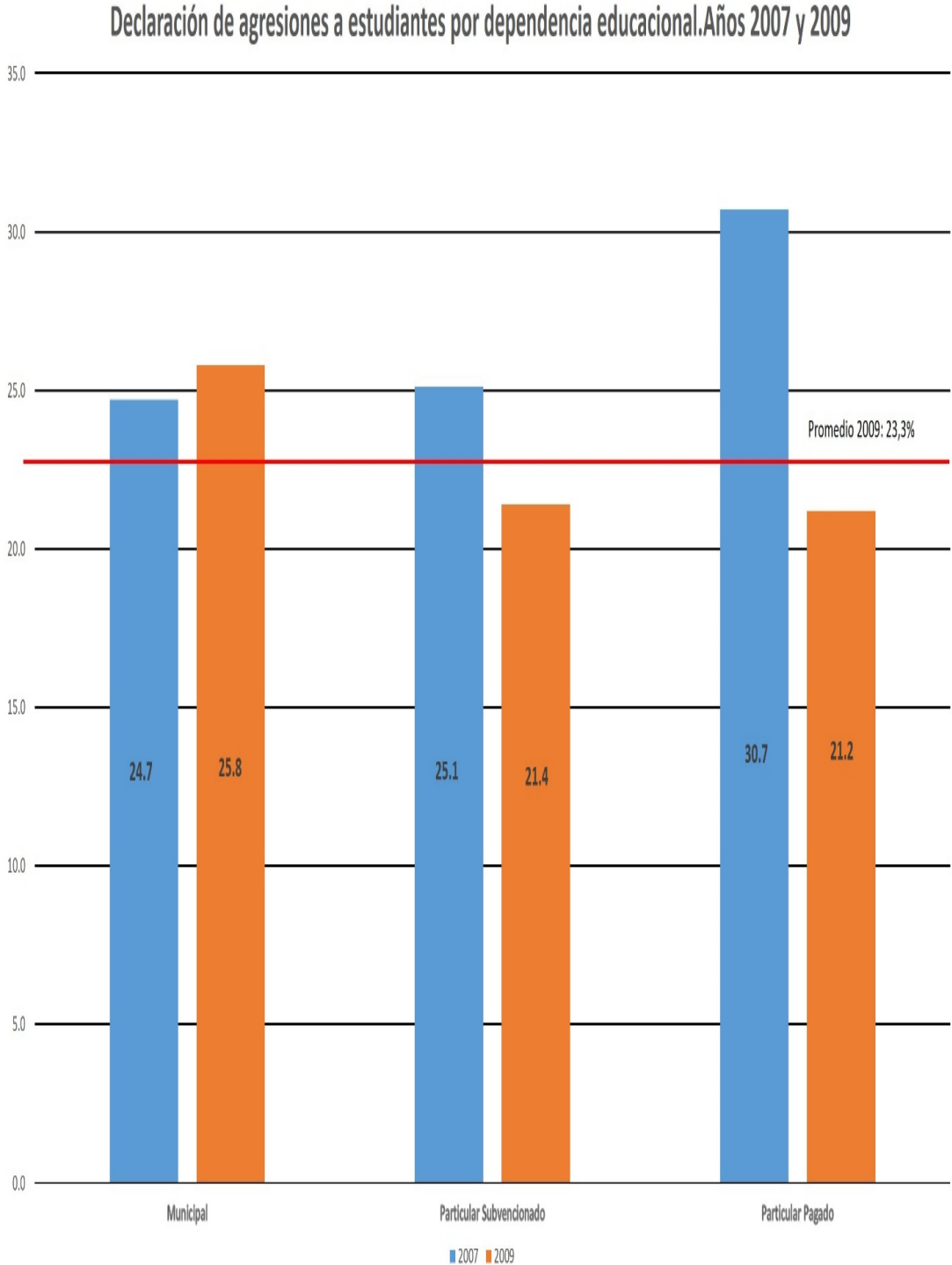


Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009)

Aludiendo a las agresiones sufridas por estudiantes, divididas según tipo de establecimiento educacional, según lo mostrado a continuación en el gráfico 3, entre 2007 y 2009, disminuye la proporción de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y particulares que declaran haber sido agredidos por algún actor de su establecimiento educacional, cuyo promedio nacional es de 23,3%, presentando la mayor baja en los establecimientos educacionales particulares pagados. En los

establecimientos municipales esta proporción se mantiene estable, aunque superior al promedio nacional.

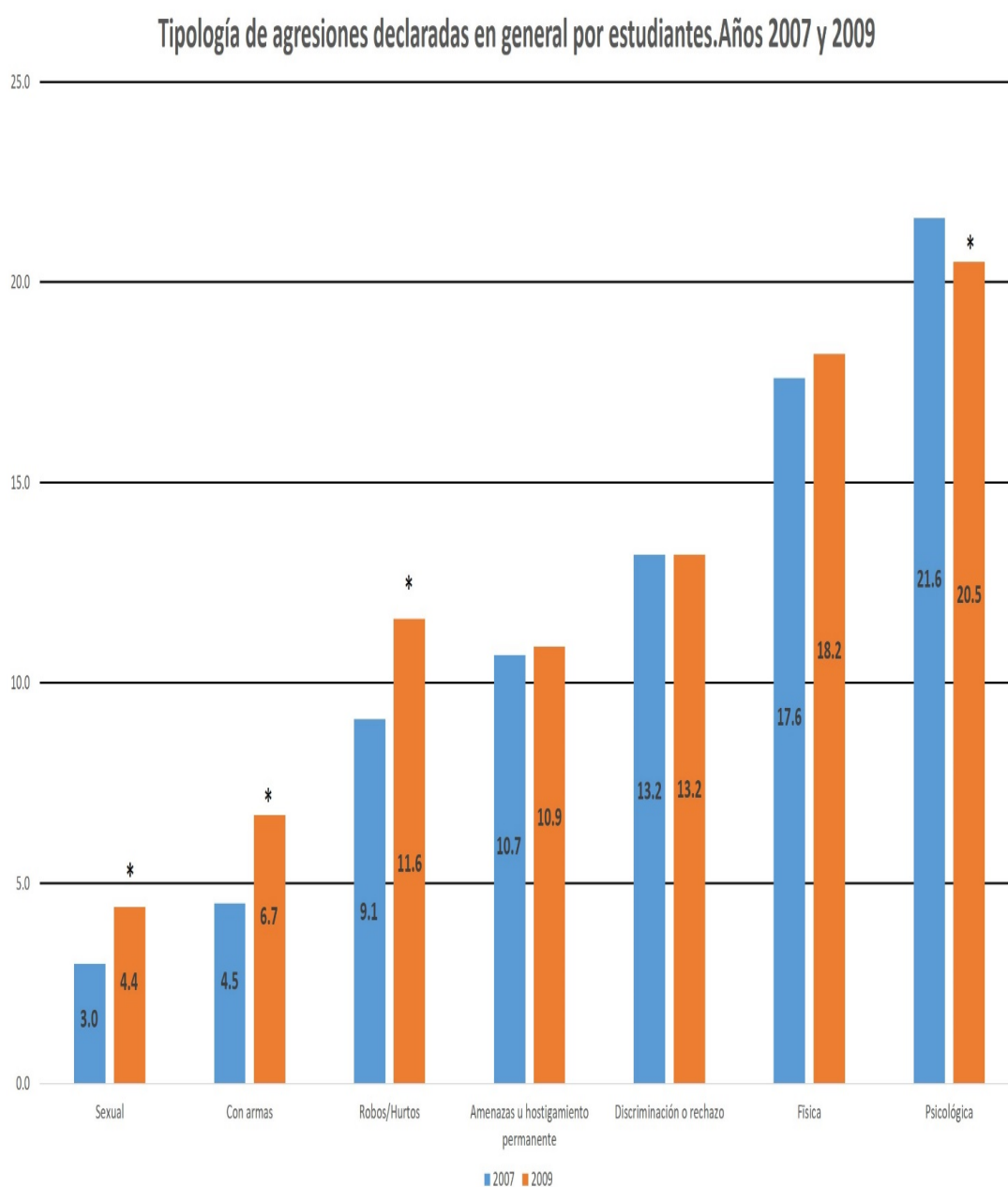
Gráfico 3. Declaración en porcentajes de agresión a estudiantes encuestados por dependencia educacional entre los años 2007 y 2009.



Fuente: Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009)

Al clasificar el porcentaje de agresiones sufridas por estudiantes, clasificadas por tipología, al prestar atención al gráfico 4, entre 2007 y 2009, disminuyen las agresiones psicológicas. En contraste, aumentan las agresiones sexuales, con armas y robos / hurtos.

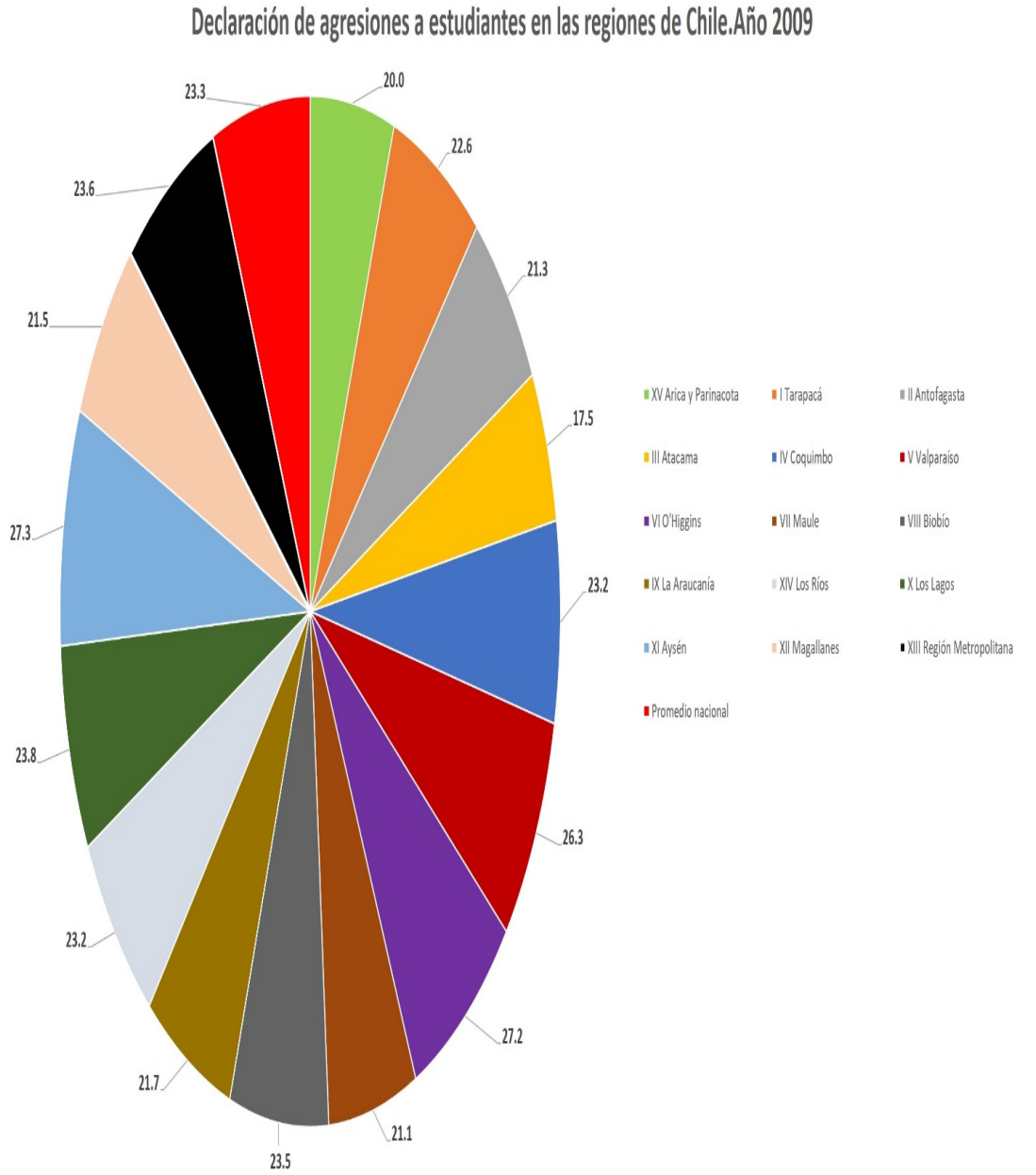
Gráfico 4. Tipos de agresiones declaradas por los estudiantes encuestados en general entre los años 2007 y 2009.



Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Como se puede apreciar, en el presente gráfico 5, y al considerar los promedios regionales de estudiantes agredidos el año 2009, las regiones de Aysén, del Libertador Bernardo O´Higgins, de Valparaíso, del Biobío y Los Lagos, Aysén; presentan una proporción de estudiantes que se declaran agredidos, superior al promedio país que es un (23,3%).

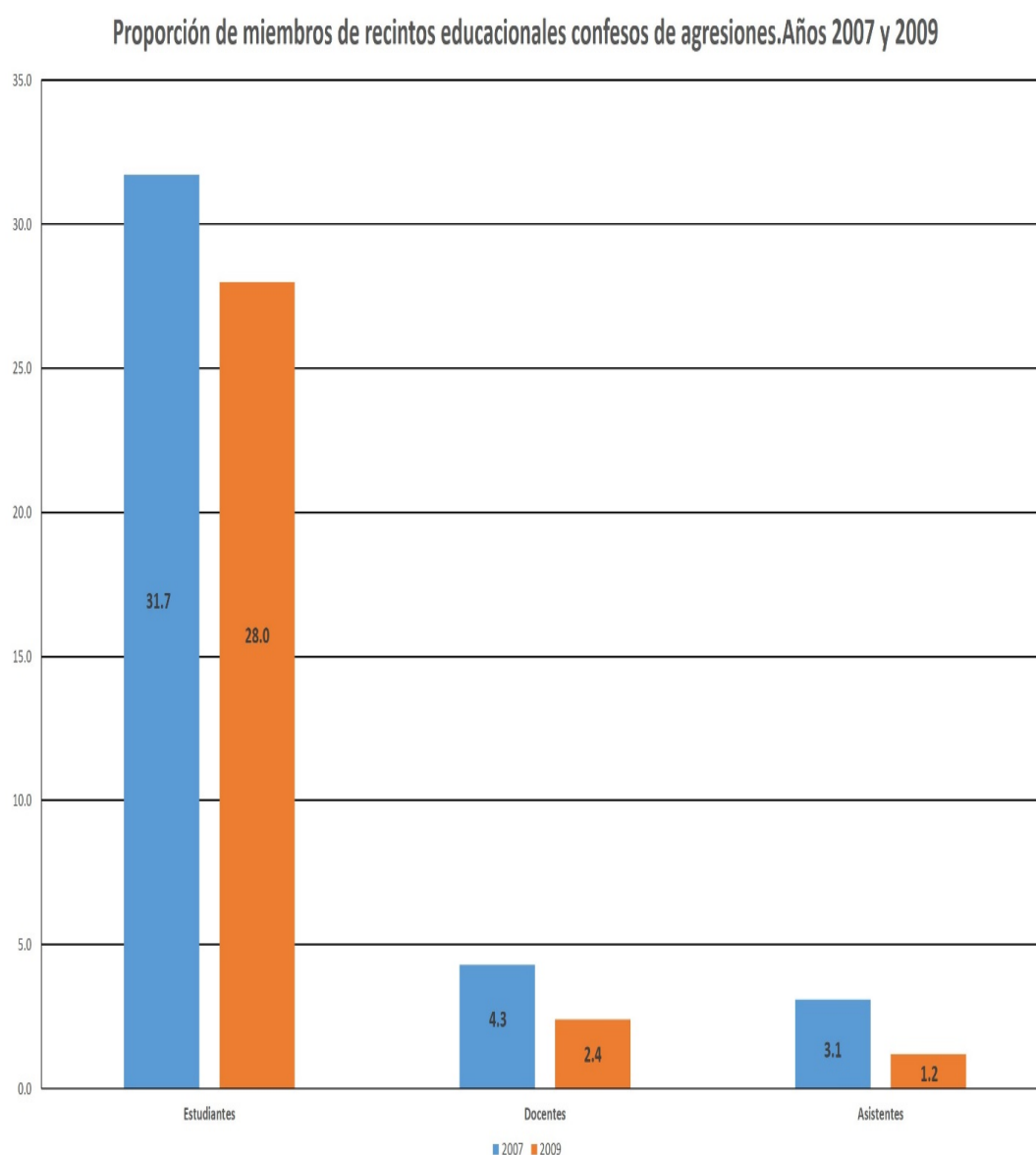
Gráfico 5. Declaración de agresiones a estudiantes en las regiones del país, año 2009..



Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Ahora, con atención a las declaraciones de los miembros de los establecimientos educacionales, en que asumen haber agredido a sus pares, entre los años 2007 y 2009, como se puede apreciar en el gráfico 6, disminuye esta proporción. Cabe destacar que se registra un número elevado de estudiantes perpetradores de estas agresiones, con respecto a los demás integrantes del entorno escolar, siendo docentes y asistentes, llegando a superar el 30%, bajando en el año 2009 al igual que el caso de los docentes y asistentes encuestados.

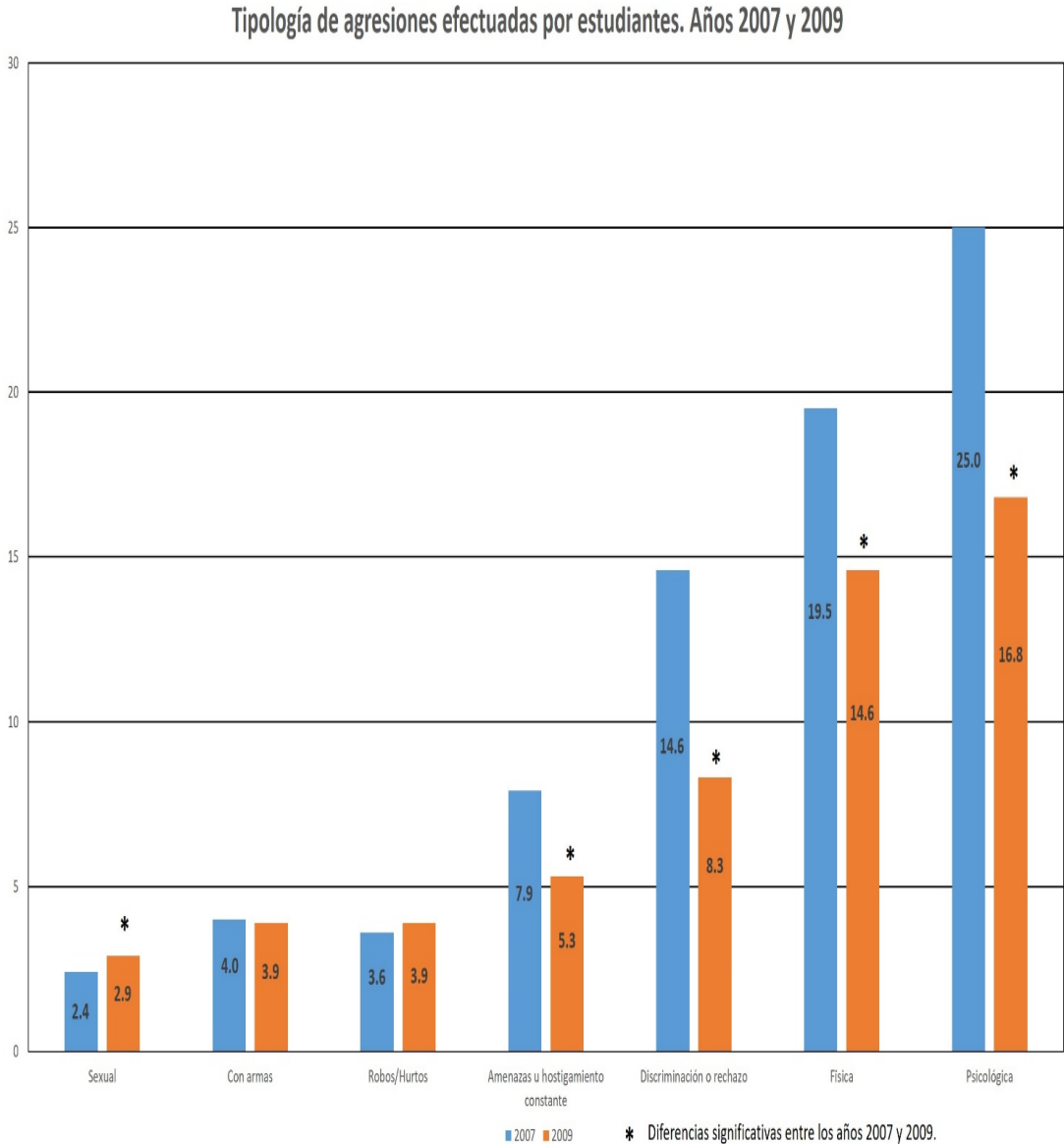
Gráfico 6. Proporción de agresiones efectuadas y declaradas por miembros de los recintos educacionales, entre los años 2007 y 2009.



Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009)

En el gráfico 7, respecto a los tipos de agresiones declarados y efectuados por estudiantes entre los años previamente mencionados, disminuyen las agresiones psicológicas, físicas, discriminación o rechazo y amenazas. En contraste, aumentan las agresiones sexuales. Vale la pena señalar que la mayor proporción de violencia psicológica, en ambos años evaluados respecto a los restantes tipos de violencia, incluso la física, siendo a su vez la que ha experimentado la disminución más notoria.

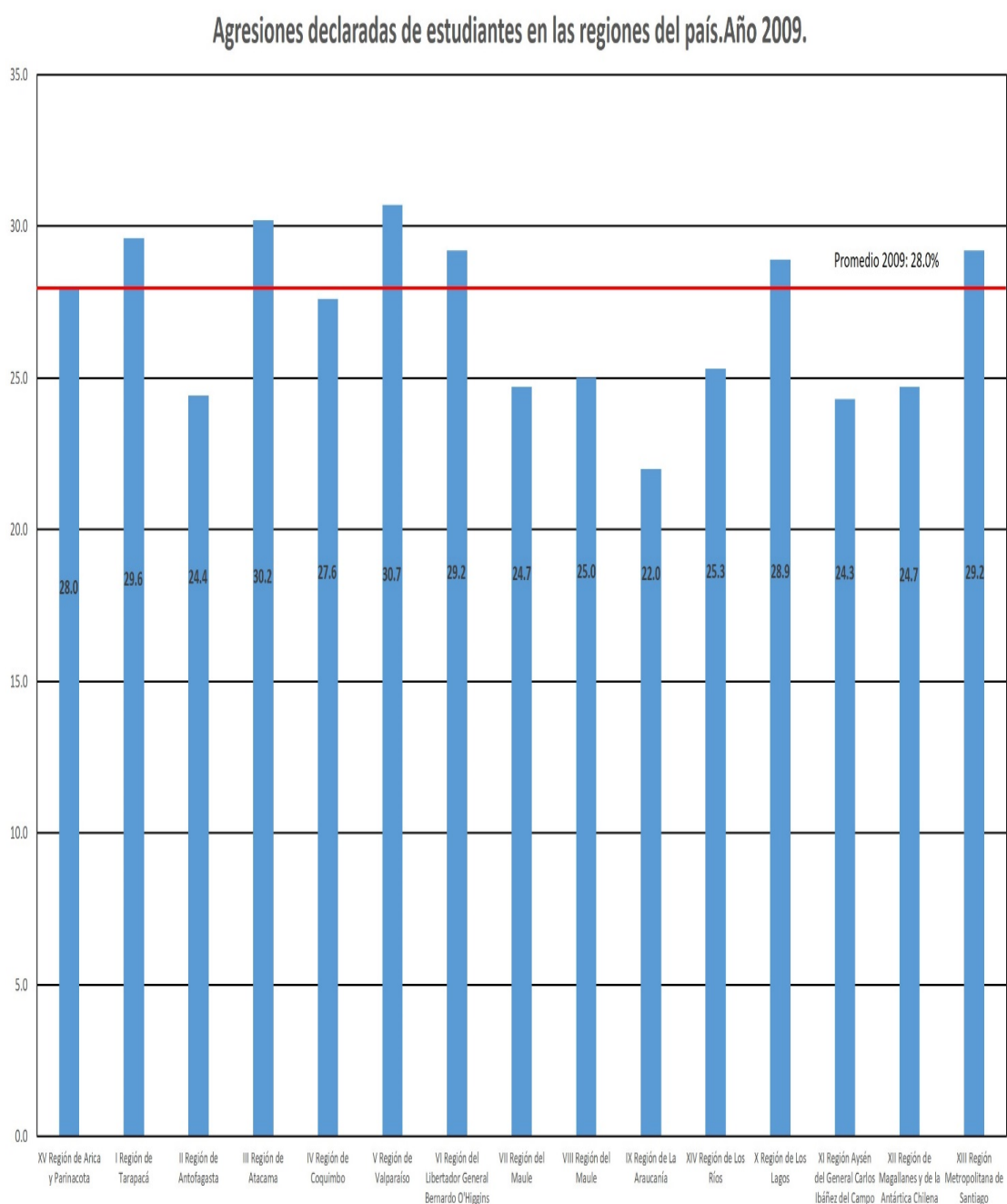
Gráfico 7. Tipos de agresiones declarados por estudiantes que reconocieron haberlas efectuado ente los años 2007 y 2009.



Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Viendo el caso de las agresiones de estudiantes a miembros de sus comunidades educativas el año 2009, vistas a escala regional como se muestra en el gráfico 8, las regiones de Valparaíso, Atacama, Tarapacá, Metropolitana, Lib. Bernardo O'Higgins y Los Lagos, presentan una proporción de estudiantes que declaran haber agredido, superior al promedio país, siendo este del orden del 28,0%.

Gráfico 8. Declaración de agresión de estudiantes a escala regional, año 2009.



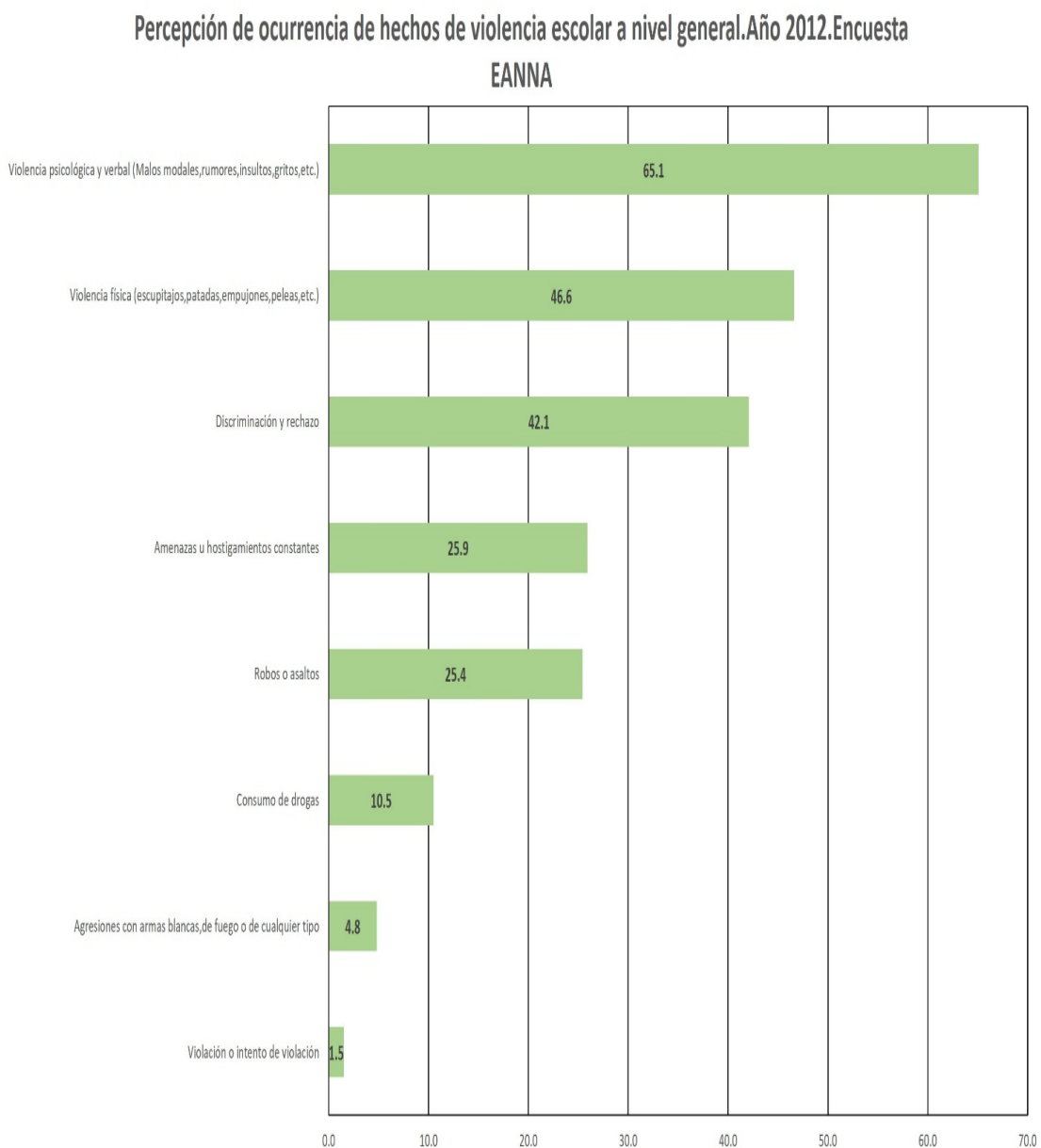
Fuente: Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2009).

Es relevante mencionar que hay otros instrumentos y métodos de evaluación de la violencia escolar, siendo una de ellas la Encuesta EANNA, creada por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, de carácter socioeconómico, cuyo universo de muestra abarcó a los 2.273.368 niños, niñas y adolescentes, NNA, de 9 a 17 años y una a los 979.036 niños y niñas de 5 a 8 años, mostrando que por lo general hay una buena o muy buena relación entre compañeros de curso, alcanzando una cifra de un 81,4%, quedando como mala o muy mala en un 2,7% del total encuestado (Ministerio de Desarrollo Social, 2013, p.2). Además, del 95% de confianza se muestra que las mejores relaciones son menores en las mujeres que en hombres, entre los NNA de 9 a 11 años, en los hogares de los 3 primeros quintiles, yendo más a establecimientos educacionales, etc. Cabe destacar que el enfoque empleado en la presente encuesta responde a variables socioeconómicas y conductuales dentro del entorno escolar, y al igual que la encuesta anteriormente abordada (Tercera Encuesta Nacional de Violencia Escolar), considera datos cuantitativos de forma predominante y no es capaz de abordar completamente el contexto social externo a los colegios.

Respecto a los aspectos negativos catastrados según el instrumento alusivo, éstos son los siguientes: 65,1% declaró la ocurrencia de malos modales, rumores, insultos o gritos, 46,6% informó la existencia de escupos, patadas, empujones o peleas, 42,1%, reportó discriminación o rechazo, 25,9% mencionó amenazas u hostigamiento permanente, 25,4% señaló robos o asaltos, 10,5% declaró consumo de drogas, 4,8% indicó agresiones con palos, cuchillos o armas de fuego y 1,5% declaró la ocurrencia de violación o intento de violación.

Desde un punto de vista perceptual, los actos ligados a malos modales, rumores, insultos, etc., son los más declarados con un 65,1% del total, seguido por las agresiones físicas con un 46,6% y después la discriminación y rechazo, con un 42,1%. En otras palabras, al compararse con el instrumento de medición de violencia escolar del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, se repite la tendencia a registrar de forma predominante agresión física y psicológica. Dentro de la tipología de agresiones, se repiten las agresiones sexuales, los robos o asaltos, las amenazas u hostigamientos de carácter permanente y las discriminaciones o aislamiento.

Gráfico 9. Percepción de la ocurrencia de hechos de violencia escolar a nivel general, catastrados por los NNA. Año 2012.

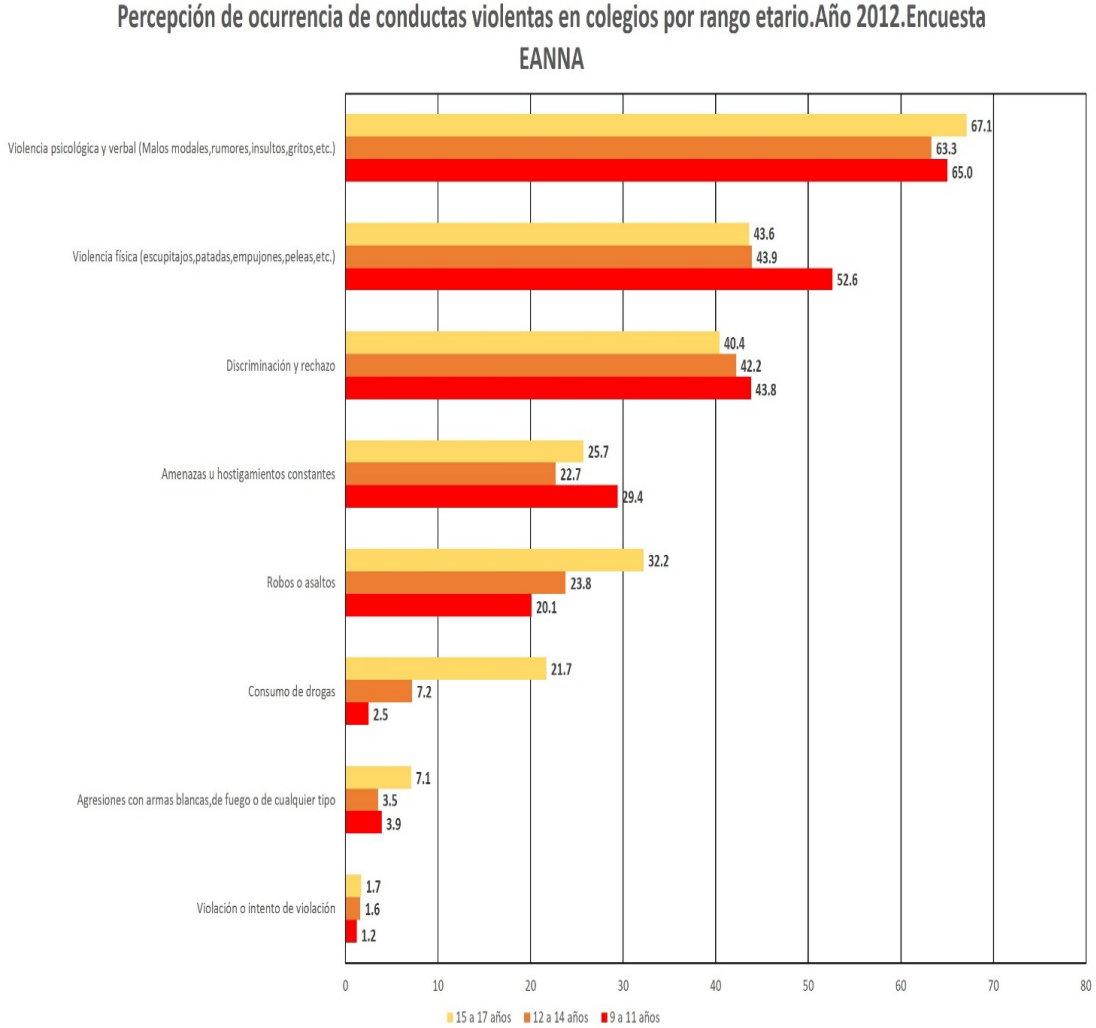


Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

Con respecto a la percepción de ocurrencia de conductas violentas por rangos etarios, clasificados en grupos de 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años, los hábitos de malas costumbres consuetudinarias (malos modales, rumores, etc.), las agresiones físicas y las acciones de discriminación y rechazo, son las que más se desarrollan al clasificarse por grupos de edad, en términos generales. Cabe señalar que con respecto al consumo de drogas, robos y asaltos y el uso de armas, el grupo etario de mayor rango es el que posee mayor ponderación en los tres casos; respecto a los demás

grupos, el primer grupo posee una mayor ponderación en la agresión física y los comportamientos ligados a las amenazas u hostigamiento constante.

Gráfico 10. Percepción de la Ocurrencia en los colegios de conductas violentas, según rasgo etario o de edad. Año 2012.

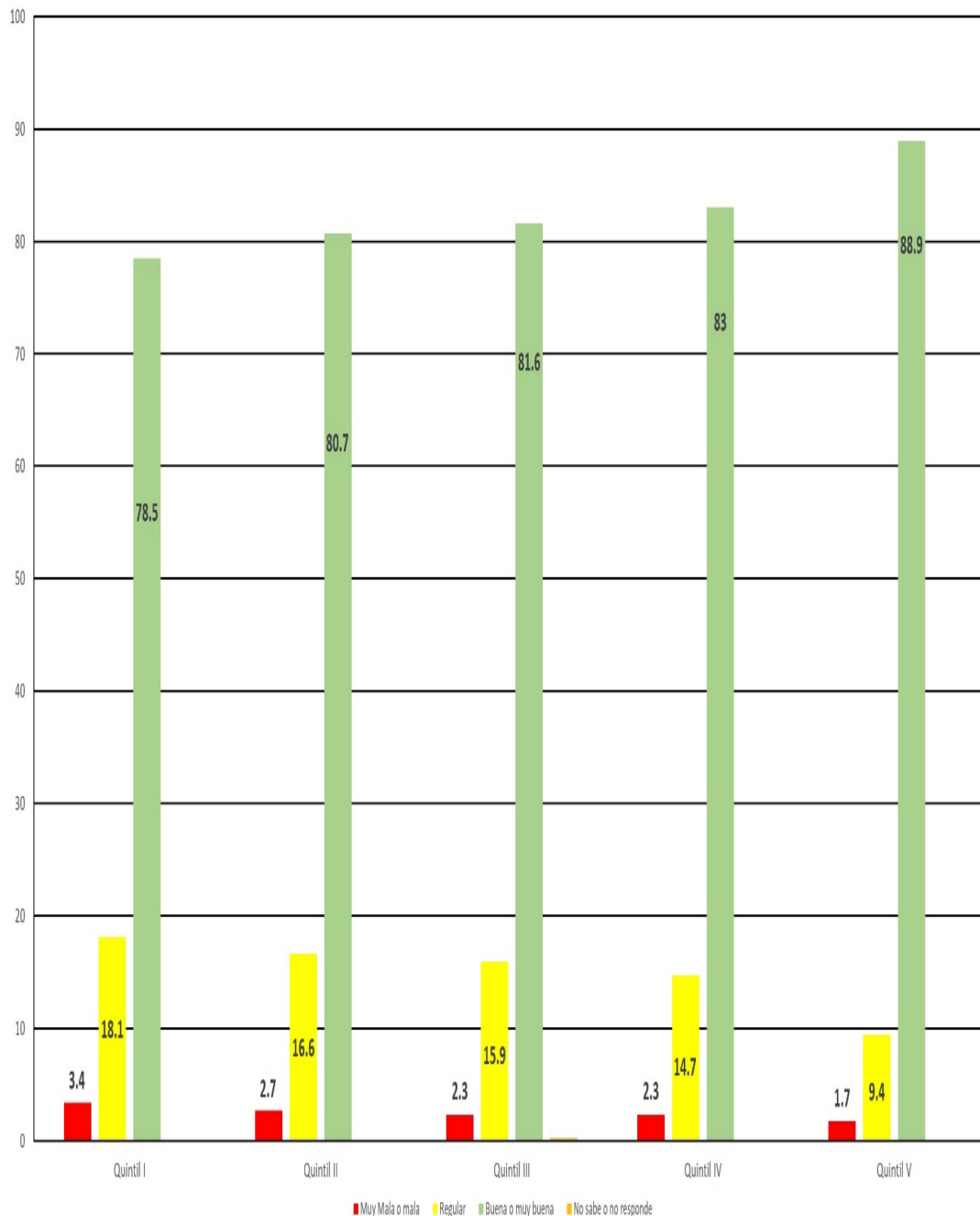


Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

Al referirse ahora a los quintiles de ingreso, como se puede apreciar en el gráfico 11, se destaca que las buenas relaciones se pueden apreciar de forma más predominante en los últimos quintiles, es decir, los quintiles IV y V, con una percepción de 83,0% y 89,0% respectivamente, y que en el primer quintil de ingreso la cifra de buenas relaciones no supera el 80%. Es decir, las relaciones empeoran conforme se baja el quintil de los alumnos que integran las escuelas, dejando demostrado en el presente gráfico como el de mejor relación entre alumnos.

Gráfico 11. Percepción de la relación entre compañeros de curso por nivel de ingreso. Año 2012. Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013, p.9).

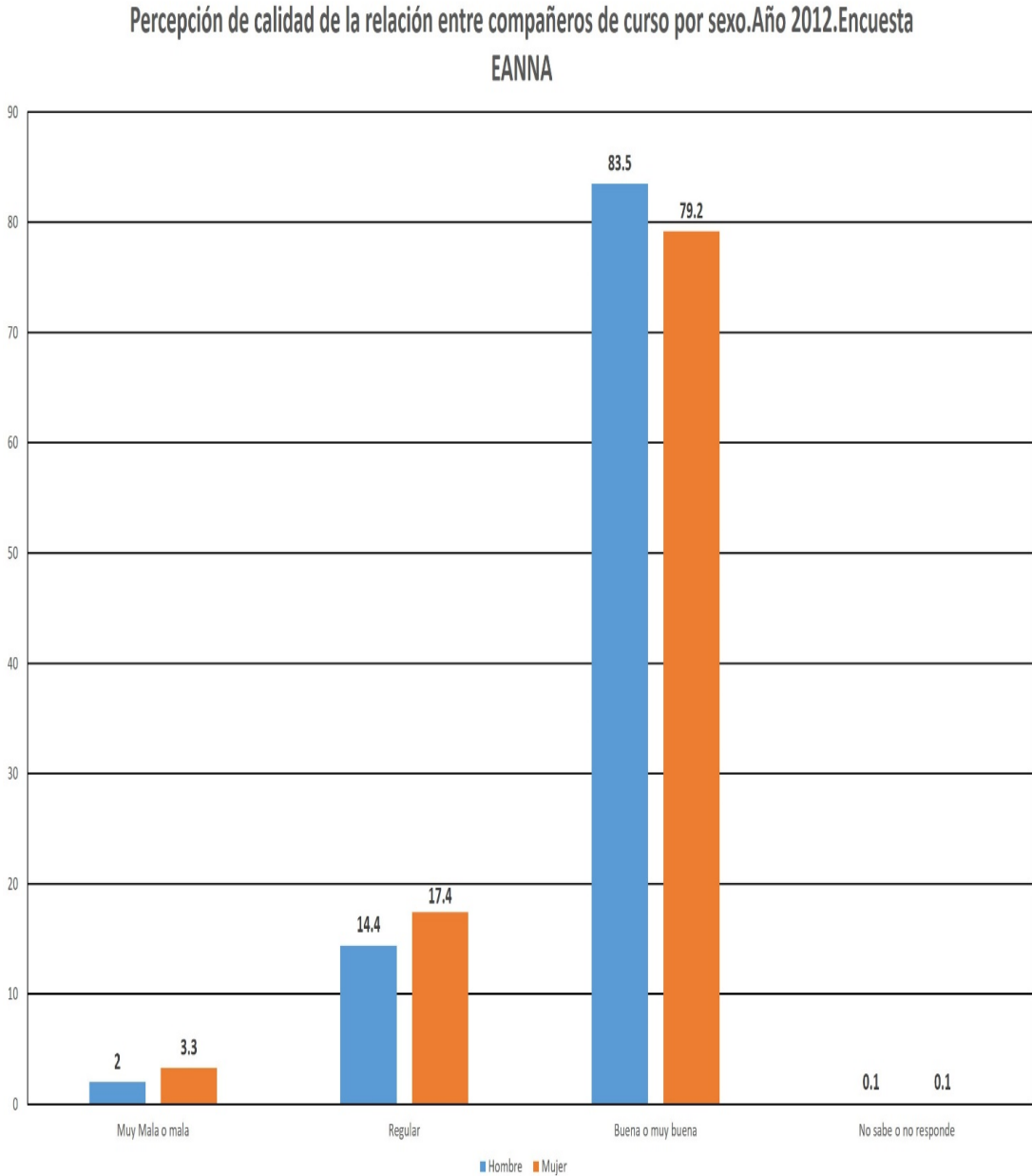
Percepción de la relación ente compañeros de curso por quintil socioeconómico. Año 2012.
Encuesta EANNA



Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

Desde el punto de vista del género, como se puede apreciar en el gráfico 12, las buenas relaciones se afianzan en el caso de los hombres, con un 83,5% de los casos. No obstante, no queda claro el nivel de las relaciones interpersonales entre pares; es decir, si se establecen relaciones hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer, entre otras.

Gráfico 12. Percepción de la relación entre los compañeros de curso por sexo. Año 2012.

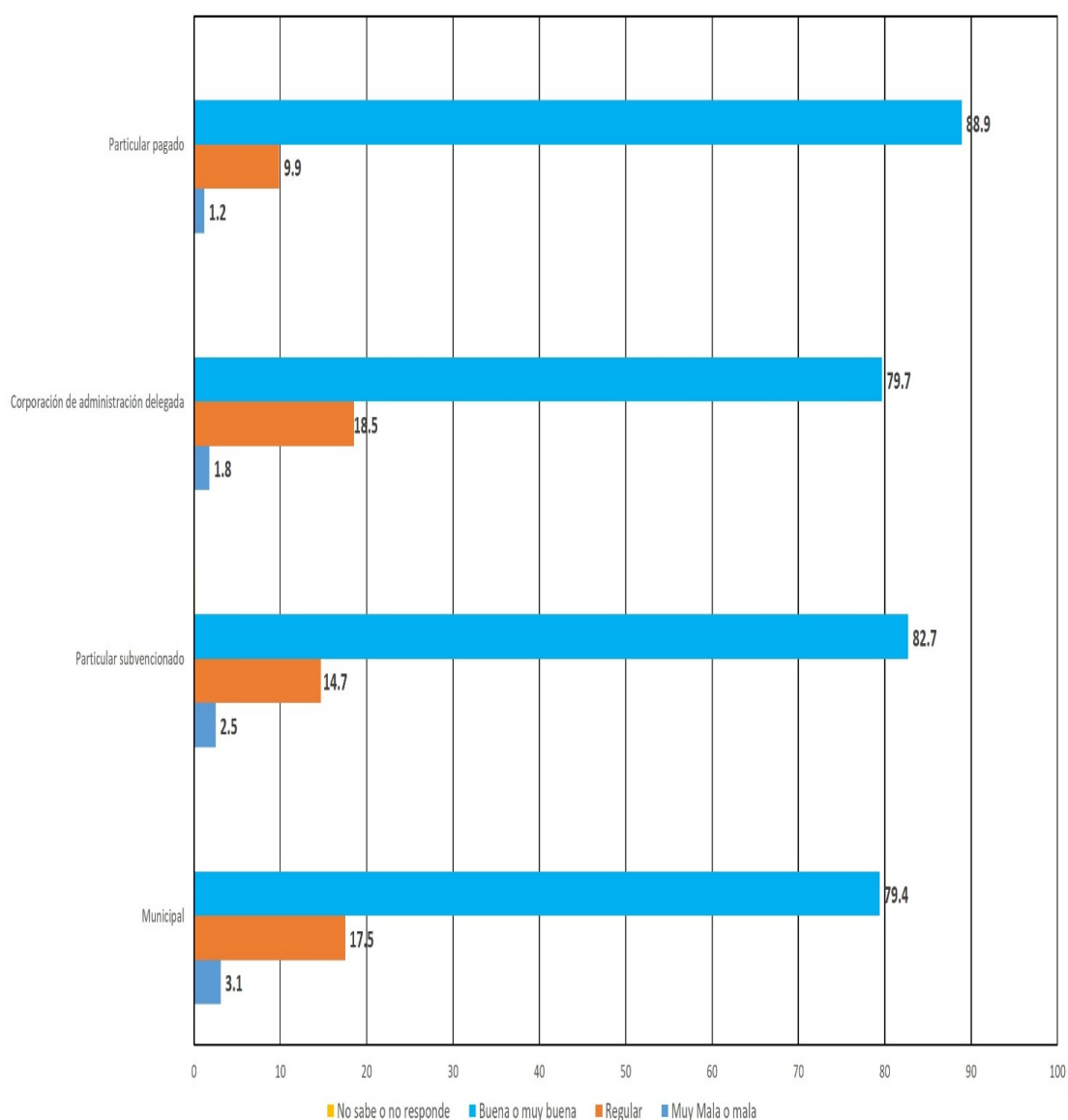


Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

En referencia al tipo de establecimiento educacional, al ver el gráfico 13, los colegios municipales son los de más bajas buenas relaciones, con un 79,4% de relaciones bien constituidas, donde los particulares subvencionados y los particulares pagados superan el 80% en ambos casos. No obstante, se observa que las corporaciones de administración delegada poseen una cifra inferior al 80% de buenas relaciones.

Gráfico 13. Percepción de la calidad de la relación entre los compañeros de curso por tipo de establecimiento educacional. Año 2012.

Percepción de calidad de relaciones entre compañeros de curso por tipo de establecimiento educacional. Año 2012. Encuesta EANNA.

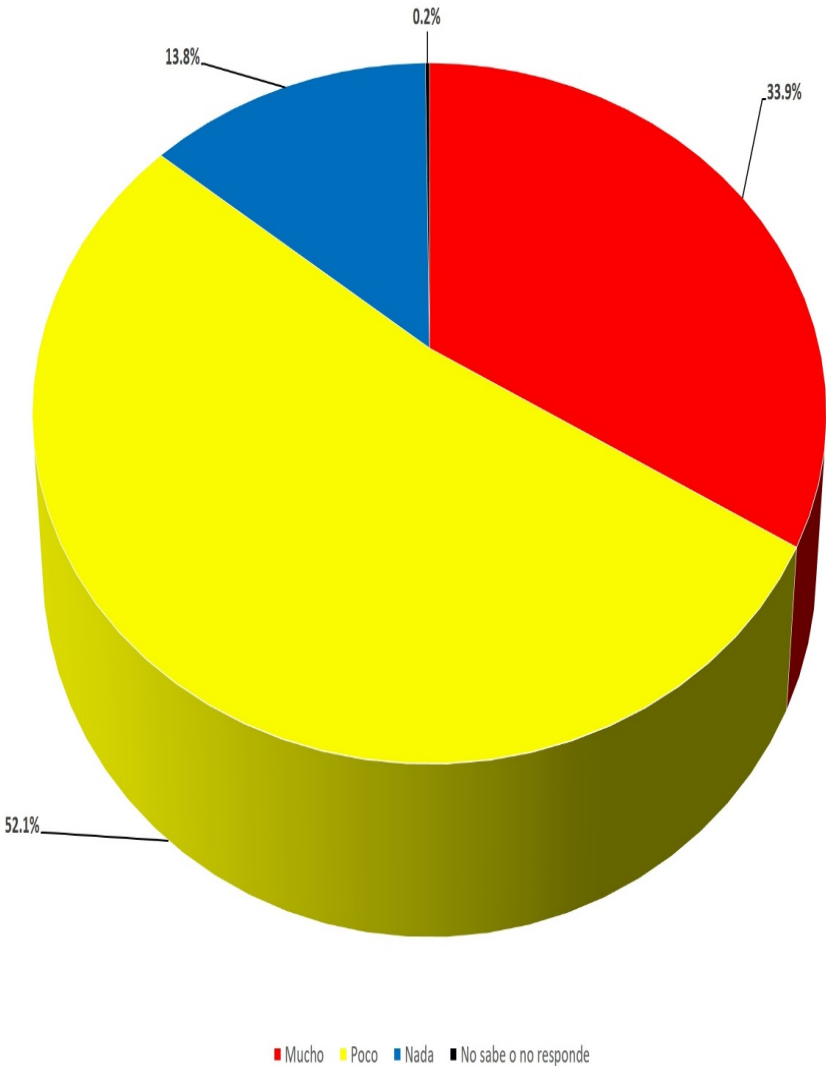


Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

Al hablar de la percepción de peleas en los colegios, al observar a continuación, el gráfico 14, no se perciben de parte de los alumnos encuestados muchas peleas, con el 52,1% de los casos considerados en la encuesta; sin embargo, al considerar el 33,9% donde los estudiantes se pelean con frecuencia, se llega a constatar que hay ocurrencia de peleas dentro de los establecimientos educacionales, donde al combinarse con el fin de identificar presencia de peleas, alcanza una cifra que supera el 80% de ocurrencia.

Gráfico 14. Percepción de la frecuencia de peleas en el curso en total, de la encuesta EANNA, año 2012.

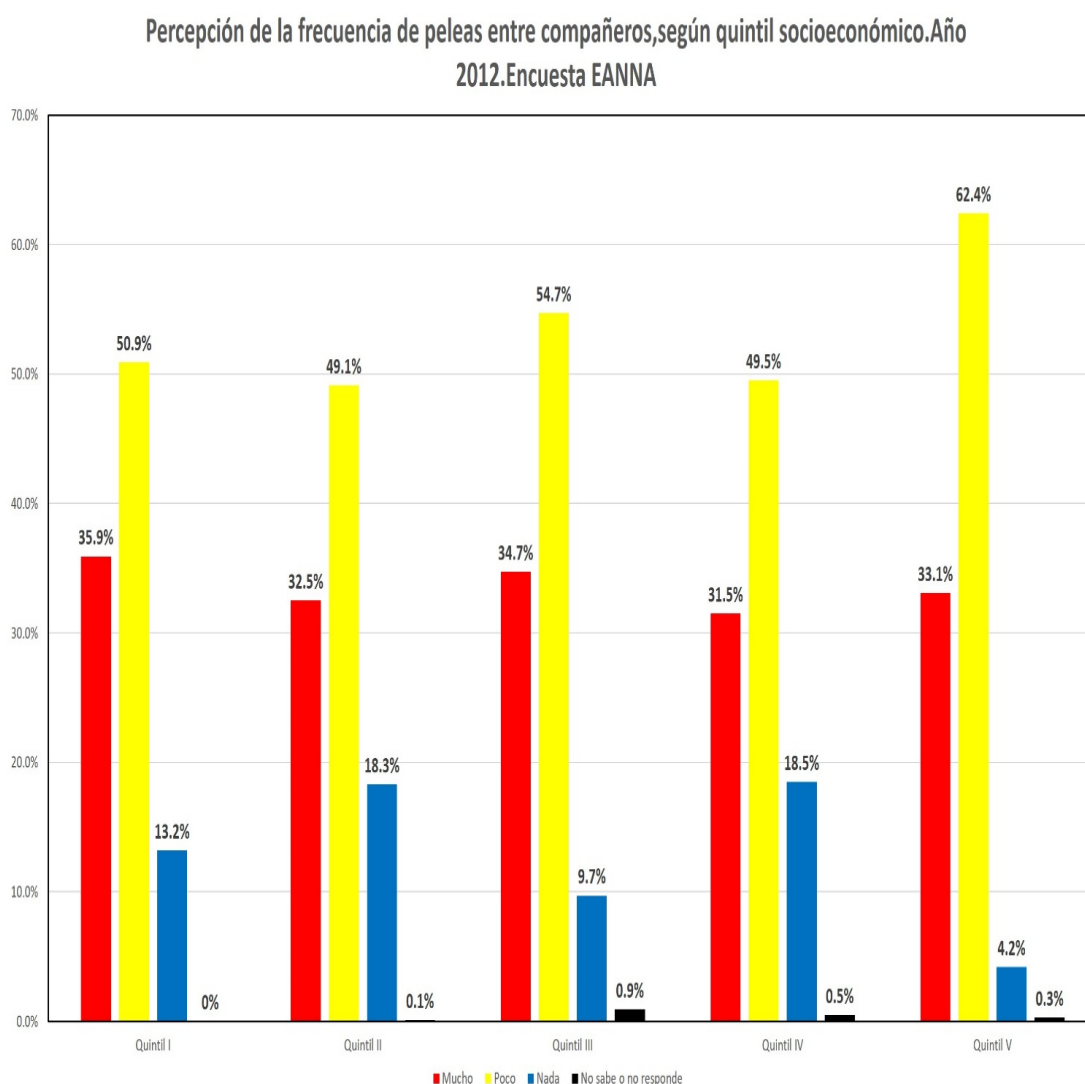
Percepción de la frecuencia de peleas entre compañeros de curso en general. Año 2012. Encuesta EANNA



Fuente: elaboración propia, a partir del Ministerio de Desarrollo Social (2013)

Al ligar lo anteriormente expuesto por quintil socioeconómico, como bien se aprecia en el gráfico 15, al referirse a los quintiles socioeconómicos, los colegios cuyos estudiantes integran los 3 primeros quintiles son los que perciben más peleas, con cifras que superan el 30% en promedio; sin embargo, la percepción de peleas por quintil es relativamente estable en todos los quintiles, y se puede apreciar que en el segundo quintil la nula percepción de peleas llega al 18,3%, superada por el cuarto con un 18,5%, y cuya cifra más baja de nula percepción de peleas es del quinto quintil, con el 4,2%. Esto significa que la mayor percepción de peleas no es exclusivo de un quintil socioeconómico más bajo, lo que acentúa las críticas a la presente encuesta.

Gráfico 15. Percepción de la frecuencia de peleas en el curso por quintil de ingresos. Año 2012.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social (2013).

5. Programas de intervención y prevención de la violencia escolar en Europa y América.

5.1.- Tipologías de programas de intervención de la violencia escolar en general

Al momento de abordar los programas de intervención y prevención de todos aquellos actos que sean apropiados de denominar violencia escolar, hay que tener en cuenta que su elaboración implica el reconocimiento de las acciones y actitudes ligadas a la violencia aplicada al ámbito escolar, el grado y/o nivel de estas acciones, la implementación misma del programa, las acciones a emplear para eliminarlas o reducirlas en cuanto a magnitud y cantidad de sucesos, y la respectiva retroalimentación para mejorar las acciones a seguir y/o considerar los vacíos y errores cometidos en su implementación.

Dependiendo del enfoque que cada establecimiento educacional decida dar respecto a la forma que busque enfrentar la violencia dentro de su entorno respectivo, los tipos de acciones variarán entre sí. Es por ello, que vale la pena tomar en cuenta una clasificación de tipos de programas de intervención, que permita contextualizar la gestión en términos generales de la violencia en el mundo escolar.

Al respecto, Greene (2005) propone la siguiente tipología de programas de intervención, gestión y prevención de la violencia escolar, cuya aplicación se ha dado en las escuelas a nivel general en los Estados Unidos de América y que se aplican al resto de los programas en general, siendo estos los siguientes:

Políticas de Aparatos de Seguridad; este tipo de programas es uno de los más radicales que se aplican en las escuelas, ya que su fin es la implementación de cámaras de seguridad (y los circuitos cerrados de grabación alusivos), detectores de metales y otros aparatos, con dispositivos que permitan registrar los hechos de violencia escolar generados por cualquier miembro del recinto escolar en cuestión, resguardando con ello la seguridad dentro del mismo.

Otras estrategias implican la clausura de sectores de la escuela, incremento en la iluminación, políticas de campus o colegios cerrados, la presencia de guardias de seguridad u oficiales de policía, la implementación del uso obligado de tarjetas de identificación, entre otras. El autor cuestiona el alcance a largo plazo de este tipo de

programa, ya que no se ha comprobado realmente la disminución de los niveles de violencia de los colegios.

Además, asegura que el impacto psicológico generado en los miembros de este ámbito es negativo, ya que es susceptible de crear más nivel de desorden y temor o inseguridad, ya que se considera un método invasivo para la intimidad que debería asegurar la escuela, por lo que no se recomienda la instalación de aparatos de seguridad y en su lugar el reforzamiento de las relaciones de confianza interpersonales propias de una cultura de seguridad. Vale la pena señalar que este tipo de programa es el más usado en los Estados Unidos de América, acorde a la realidad social de violencia social cuyo elemento en común es el uso de armas de fuego.

Programas liderados por compañeros; en este tipo de programas, se involucra directamente a los estudiantes en el establecimiento y/u operación de los mecanismos, programas y estrategias de la prevención de la violencia, orientados a la paz o pro-sociedad. El nivel de liderazgo dado a los estudiantes varía enormemente, por lo que el éxito de la prevención o reducción de la violencia en las escuelas no es demostrable a cabalidad, siendo en varias ocasiones un fracaso, según el autor. En ciertos casos, sin embargo, llega a ser exitoso este tipo de programas, cuando se les permite a los estudiantes el desarrollo, la implementación y la asesoría de las estrategias circunscritas a la identificación de los problemas escolares, bajo su perspectiva y visión del ámbito escolar.

Programas psicosociales y psicoeducacionales; este tipo de programa - el adoptado más frecuentemente por las escuelas para la reducción de la violencia escolar – se caracteriza por promover cambios en el comportamiento individual con respecto a las estrategias cooperativas, pro sociales y pacíficas para resolver conflictos, al proveer procedimientos y protocolos de asesoramiento, enseñanza, acompañamiento y/o entrenamiento. Estos programas se implementan mayormente en escuelas de enseñanza primaria (o básica en el caso chileno) y de enseñanza media o secundaria. Un ejemplo de programa asociado es Promover Estrategias de Pensamiento Alternativo (PATHS por sus siglas en inglés), que busca la promoción de competencias sociales y emocionales, cubriendo cinco dominios conceptuales básicos: autocontrol, entendimiento emocional, auto-estima positiva, relaciones y resolución interpersonal de problemas.

Programas integrados para programas seleccionados e indicados; estos programas se dividen en programas seleccionados, los que se enfocan a estudiantes que exhiben factores conocidos de riesgo, y los programas indicados, que se enfocan a aquellos estudiantes que muestren comportamiento violento o agresivo. Son programas más intensivos que los programas universales y requieren la participación de sectores no escolares de la vida de los estudiantes. Es necesaria la integración para asegurar la efectividad de los programas relacionados a esta estrategia.

Reglas y Políticas de Disciplina; este tipo de estrategias es el más comúnmente adoptado en las escuelas para prevenir la violencia. Este tipo de programa incluye sanciones graduadas que son correspondientes al nivel de la infracción, reglas claramente entendidas y percibidas como justas, aplicación consistente de reglas y sanciones, la administración de sanciones positivas por comportamiento deseable y resistencia a malos comportamientos, la inclusión de reglas claras que prohíban el *bullying* y el acoso escolar.

Estrategias de respuesta a crisis y evaluación de amenazas; se consideran tres aspectos que se articulan para el desarrollo de este modelo: primeramente, la identificación y respuesta dirigida a los estudiantes que estén experimentando dificultades emocionales; segundo, la implementación de una evaluación de amenaza sistemática cuando un estudiante manifieste un riesgo posible de violencia, y tercero, el manejo de las crisis ligadas a la violencia y sus secuelas. Es trascendental identificar cualquier señal de peligro, en cualquier estudiante que muestre una actitud contraria o que afecte la convivencia en el ámbito escolar, a partir de los principios de la elusión al daño y de la contextualización de la motivación de la violencia, con sus factores de desarrollo, viéndose estas señales como indicadores que muestren una clara perturbación en la vida estudiantil y que se necesita entenderse y dirigirse. Las señales de peligro del presente modelo abarcan aspectos de criminalidad, tales como aislamiento social, expresiones impulsivas de ira, uso de drogas y alcohol, peleas a golpes, amenazas de muerte y posesión de armas de fuego y blancas, entre otras. Su énfasis radica en evitar la estigmatización de los estudiantes, examinar los patrones conductuales de forma espacio-temporal, el uso de asesorías terapéuticas no discriminatorias, la provisión de servicios de salud mental en caso requerido y la creación de un clima escolar caritativo y amable. Es esencial el trabajo coordinado entre estudiantes, padres y la comunidad escolar en general.

Estrategias Orientadas al Clima Escolar; como el clima escolar es una matriz compleja de valores, actitudes, creencias, aptitudes, sentimientos, relaciones interpersonales, valores, normas, etc., dentro de la escuela, que determinan el nivel de las relaciones y de la convivencia, este tipo de programa busca fortalecer los vínculos de confianza entre estudiantes, profesores y administradores, con miras a la resolución pacífica y asesorada de problemas en la escuela o de índole personal. Para ello, se precisa la conformación de un liderazgo claro en todos los niveles de la escuela y la estructuración de redes comunitarias orientadas a proporcionar ayuda en caso necesario. Un ejemplo de programa aplicado en los Estados Unidos de América, es el Programa de Prevención de *Bullying* de Olweus (2008).

A continuación, la tabla 7 muestra de forma resumida las principales características de la tipología de los programas explicados anteriormente, destacando su tipo específico, sus características principales y ejemplos de éstos.

Tabla 7. Cuadro resumen de la tipología clasificatoria de los programas de intervención y prevención de la violencia escolar de forma holística.

Estrategia	Propósito/Metas/Población Objetivo	Ejemplos
Políticas de aparatos de seguridad	Asegurar que los controles en el entorno escolar se optimicen para maximizar la seguridad de los estudiantes y el personal escolar. Aplica a la escuela entera.	-Cámaras de vigilancia -Detectores de metal -Puertas magnéticamente cerradas -Inspección de estantes
Programas Liderados por Compañeros	Proteger la participación estudiantil para asegurar y promover las intervenciones que estén en sintonía a la cultura estudiantil y mejorar la propiedad estudiantil de las iniciativas de prevención de violencia. Aplica a estudiantes seleccionados o a todos los estudiantes de la escuela o nivel de grado específico.	-Mediación entre compañeros -Consejería (asesoramiento) de compañeros -Solución de problemas estudiantiles
Programas Psicosociales y Psicoeducacionales	Proveer asesoramiento, enseñanza, entrenamiento y formación para mejorar la resolución de conflictos de los estudiantes y las habilidades interpersonales relacionadas. Aplica generalmente a todos los estudiantes en cualquier nivel de grado de la escuela.	-Creatividad en la resolución de conflictos -Voluntad de resolución individual de problemas -Toma de decisiones de carácter social -PATHS
Programas Integrados para Programas Seleccionados e Indicados	Comprometer y articular las múltiples estrategias y grupos de actores clave trabajando para reducir la agresión/violencia. Se enfoca a los estudiantes en riesgo de violencia, o agresivos/violentos.	-Terapia multisistémica
Reglas y Políticas de Disciplina	Escribir y establecer políticas escolares, procedimientos y sanciones respecto a los actos agresivos o violentos o incentivos para el comportamiento pacífico o positivo. Se aplica a todos los estudiantes en general, aunque algunas veces a grados específicos de escolaridad.	-Sanciones graduadas -Suspensiones y expulsiones -Aplicación de reglas justas y consistentes -Apoyos al comportamiento positivo
Estrategias de Respuesta a Crisis y Evaluación de Amenazas	Identificar a los estudiantes en riesgo con el fin de generar una respuesta acorde al nivel o riesgo de violencia, evaluar la amenaza sistemática, y manejar las crisis relacionadas con la violencia. Se enfoca al establecimiento escolar en su totalidad, o a los distritos escolares según corresponda.	-Señales de peligro y directrices -Procedimientos de evaluación de amenazas -Procedimientos para responder a una crisis y sus secuelas
Estrategias Orientadas al Clima Escolar	Generar un cambio sistémico a partir de la capacidad de construir. Aplica a toda la escuela o al distrito escolar alusivo en su totalidad.	-Programas de prevención de bullying -Programas de desarrollo escolar y/o social

Fuente: Elaboración propia, a partir de Greene (2005)

5.2. Análisis de Casos en Programas de Intervención y Prevención de la violencia escolar en Europa y América.

A continuación, se desarrollará un análisis sobre los principales programas de intervención y prevención de la violencia escolar en países de Europa y Latinoamérica. Se destacarán los programas implementados primeramente en el caso de Europa, comenzando en Finlandia, con su programa denominado *KiVa*, el cual se aplicó desde el año 2006 y es considerado por diversos autores el programa de más éxito de prevención de violencia escolar en el mundo. Después, se citará el caso de España, con la experiencia de los programas de intervención alusivos en las comunidades autónomas del territorio español, destacando el Programa Sevilla Anti Violencia Escolar, SAVE por sus siglas; implementado en la Comunidad Autónoma de Sevilla, y el programa, Dando pasos hacia la paz, del País Vasco. Luego, se explicará el caso de Inglaterra, correspondiente al Programa *Sheffield Anti-Bullying Project*. Asimismo, se dará una breve descripción del programa que dio origen a los programas de intervención europea en general, el Modelo Tradicional de Olweus (2008).

Refiriéndose al caso de América, se destaca el caso de Costa Rica, que implementó un programa de prevención de violencia escolar, de carácter participativo, y el caso de los programas de Sistema de Vigilancia del Comportamiento de Riesgo Juvenil, que se traduce del inglés como *Youth Risk Behavior Surveillance System* o YRBSS, y del Programa de Apoyos e Intervenciones del Comportamiento Positivo, que en su idioma natal es *Positive Behavioral Interventions and Supports*, o PBIS, para el caso de Estados Unidos.

5.2.1. Programas de intervención de la violencia escolar en Europa

A continuación se analizarán los siguientes casos:

Caso de Finlandia: el Programa *KiVa*

A partir del año 2006, Finlandia reconoció el fenómeno del *bullying* o acoso escolar como el principal problema que afectaba a sus recintos educacionales (Oller, 2015), tomando una mayor preocupación el año 2007 con dos hechos ocurridos ligados a una violencia escolar extrema, cuando un estudiante varón de 18 años de edad irrumpió en su escuela ubicada en la localidad de Jokela (Ciudad de Tuusula) asesinando a tiros a ocho personas antes de suicidarse, y un año después un hecho similar ocurrió en el

sector poniente del mismo país, falleciendo diez personas, incluyendo el asesino de 22 años de edad (Gómez, 2015). A raíz de estos sucesos es que la Universidad de Turku, conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura local, desarrolló el Programa Anti *Bullying KiVa* en el año 2006. Desde el enfoque etimológico, *KiVa* proviene de la fusión de dos palabras, siendo *Kiussamista*, que significa intimidación, y *Vastaan*, que quiere decir contra; al unir las se puede traducir como genial, por lo tanto, es un programa que tiene como enfoque principal prevenir los casos de acoso escolar en las escuelas finlandesas (Pérez et al, 2013 en Oller, 2015).

En la figura 10, se muestra un desglose completo y simplificado del significado de la palabra alusiva al programa.

Su principal objetivo es prevenir y afrontar los casos de acoso escolar en los colegios del país europeo, el cual posee tres objetivos claros, (Gómez, 2015):

- a) A nivel de escuela: su objetivo es ofrecer al personal escolar información básica sobre el acoso escolar, las formas de abordarlo y lograr que el personal se comprometa con el trabajo sobre el acoso.
- b) A nivel de clase : la meta es influir sobre los estudiantes para que, en lugar de aceptar silenciosamente la situación de acoso o alentar a los acosadores, apoyen a la víctima y transmitan así que no aceptan las prácticas abusivas.
- c) A nivel de los estudiantes: el propósito es abordar los casos graves de acoso de una manera efectiva. Eso siempre incluye una discusión de seguimiento para comprobar que la situación ha cambiado.

Refiriéndose ahora a las acciones empleadas para el desarrollo del programa *KiVa*, consiste en diez lecciones, de dos sesiones de 45 minutos cada una, y trabajos realizados durante el transcurso del año académico. Se aplica en tres etapas de la vida escolar de los alumnos de las escuelas– a los siete, diez y trece años – donde aprenden a reconocer las diversas formas de acoso y se realizan ejercicios para mejorar la convivencia entre pares (Gómez, 2015).

En el caso de aquellos alumnos de edades o grupos específicos, estas lecciones se dictan de una a dos veces durante el mes y cada una de ellas consiste en discusiones acerca del acoso escolar y el respeto a los demás; después, se les orienta y enseña a

trabajar en grupo y se realizan ejercicios con enfoque grupal. Todas estas lecciones se complementan con el uso de una plataforma digital, siendo ésta la implementación de un videojuego, con el fin de ponerles en práctica las medidas que a su juicio, y orientados por el personal orientador que se compone por los docentes que el director del establecimiento educacional seleccione en base a su cualificación frente a la violencia escolar y su motivación personal, se deberían tomar para parar la violencia en sus escuelas, y por las cuales se les realizan comentarios sobre tales acciones (Gómez, 2015).

Lo que diferencia este programa de otros, es según lo descrito por Oller (2015), son las dos principales líneas de acción que logran minimizar el problema social inherente a la violencia escolar: primero, las acciones universales, que otorgan un elemento clave para lograr la concientización de las personas ante este problema, y segundo, las intervenciones relacionadas, aplicándose a los problemas directos entre la víctima y el acosador. Estas partes son esenciales para comprender la naturaleza de la violencia escolar y del programa *KiVa*, puesto que mediante la acción universal se obtiene una mirada completa de los individuos de los efectos que implica la exclusión y las correspondientes consecuencias de los actos relacionados, en donde la intervención permite dar lugar a los procedimientos para mediar con el conflicto.

En este sentido:

cuando se detecta una situación de acoso escolar, los docentes que integran el programa *KIVA* actúan siguiendo el siguiente protocolo: se entrevistan con la víctima, el bully, los espectadores y con todos aquellos alumnos que tengan alguna relación con la situación. El siguiente paso es comunicar los hechos a los padres de víctimas y agresores siempre que se crea oportuno, ya que lo normal es que, tras la entrevista el bully deje de repetir la situación, aunque existen otras situaciones que han de ser solventadas con métodos más drásticos, como separar a los implicados en diferentes centros educativos. El último paso sería llevar a cabo un seguimiento del caso (Gómez 2015, p 83-84).

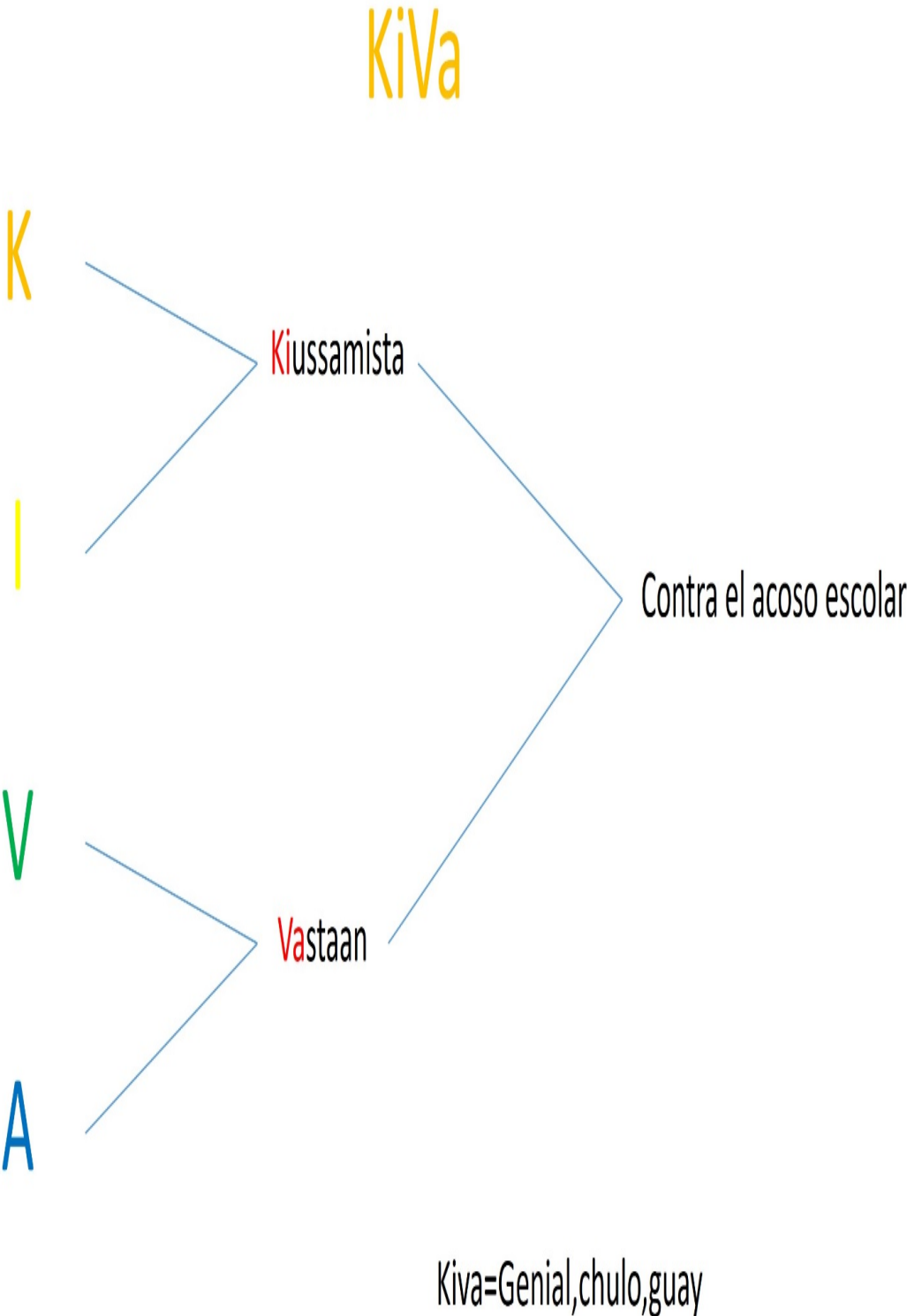
El programa *KiVa* le brinda a todo su personal escolar información sobre el acoso escolar, orientación para abordarlo efectivamente, y trabajos de inducción a que los adultos se comprometan a trabajar contra el *bullying*. Además, otorga materiales de trabajo, los cuales se usan en las reuniones en las escuelas con charlas informativas para los padres o en otras palabras, herramientas concretas para los educadores, lecciones claras para estudiantes, material de aprendizaje didáctico e indicaciones

claras para detener efectivamente el *bullying* (Pérez et al, 2013). Los materiales otorgados para el personal involucrado y los miembros del mundo escolar son:

- a. Lecciones para los alumnos y materiales relacionados (manuales para el profesor, vídeos y otros materiales auxiliares);
- b. Presentaciones gráficas para las clases, las reuniones del personal escolar y las reuniones con los padres;
- c. Sitio web para el personal docente, los alumnos y los padres;
- d. Videojuego y entorno virtual de aprendizaje contra el acoso escolar;
- e. Chalecos de alta visibilidad para las personas que vigilan en los recreos;
- f. Carteles.

Aludiendo al éxito del programa, cabe señalar que los casos de acoso escolar en el país europeo se han reducido en más de un 60% según lo constatado por Gómez (2015), y no se ha vuelto a producir un hecho de violencia alarmante. Respecto a la cobertura del programa, el 90% de las escuelas finlandesas se encuentra cubierto (Gómez, 2015), siendo exportado a los países de Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos. Esto habla del éxito del programa, que ya ha sido replicado en otros países, y que lo convierte justamente en el mejor programa de prevención de violencia escolar en el mundo. No obstante lo anterior, hay que tener en cuenta el contexto social en el que se encuentra Finlandia, respecto a los otros países, ya que la violencia social en el mencionado país no es tan marcada en comparación a territorios con una violencia más masificada, por lo que su éxito no es de extrañar.

Figura 10. Desglose etimológico del significado de KiVa.



Fuente: elaboración propia, a partir (Gómez, 2015).

Caso de España

Hablando del ámbito histórico, que el país ibérico ha efectuado con respecto a la violencia escolar, es importante tener en cuenta que la preocupación por este tópico social se ha dado de manera relativamente reciente, a partir de mediados de la década de los 90' del siglo pasado, donde apenas se había podido gestionar la violencia desde el ámbito de la administración pública, y cuyo enfoque ha sido meramente en las mejoras de la convivencia escolar y donde su campo de acción repercutió en la concientización social sobre el problema para promover políticas preventivas, sin atisbo alguno de obligatoriedad, sin que hubiera por tanto una acción general a nivel estatal para poder prevenirla (Del Rey y Ortega, 2001).

Como primer antecedente, respecto al contexto previamente descrito, se creó en España la Comisión de Supervivencia, donde se representaban a todos los miembros de la comunidad educativa, siendo el profesorado, el alumnado, sus familias, y cuyas funciones principales son la resolución y mediación de los conflictos referentes a la convivencia escolar, y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa que promuevan y mejoren la convivencia, el respeto mutuo entre pares y la tolerancia en el ambiente escolar; esto conllevó a la creación de la Ley 14/2002 del 27 de julio del año 2002, por parte de la Gerencia de Servicios Sociales de España, a la par, que para el año 2000 se ha constatado que uno de cada 5 alumnos sufría este tipo de conductas, donde el 5,7% y el 5,9% de los estudiantes estaban involucrados en algún hecho de violencia escolar, específicamente en situaciones de maltrato entre pares, ya sea como agresor, víctima o espectador (Robledo y Arias-Gundín, 2009).

No obstante lo anterior, las Comunidades Autónomas de España han efectuado una serie de programas complementarios con el objeto de intervenir en la violencia escolar y prevenirla, con decretos sobre los derechos y deberes de los alumnos, con el fin de concretar y adaptar la normativa vigente lo mejor posible, aunque en términos generales han sido de carácter preventivo y con acciones enfocadas en mejorar la convivencia escolar y el clima de las relaciones sociales de los centros escolares españoles, y cuyos casos más notorios son las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla León, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, Sevilla y Valencia (Del Rey y Ortega, 2001).

Estas intervenciones han permitido la creación de los Programas de Intervención y Erradicación de la Violencia Escolar. Cabe señalar que de igual manera se aplican programas de aparatos de vigilancia en algunos establecimientos educacionales, y hay

proyectos menores de prevención de ausentismo escolar y vigilancia en los lugares más frecuentados por la población juvenil española, entre otras acciones.

En referencia a los Programas de Intervención y Erradicación de la Violencia Escolar del país europeo, Del Rey y Ortega (2001) exponen que su enfoque se da en dos objetivos: por un lado, buscan disminuir los actos violentos, y por otro, prevenir la violencia, mediante la mejora o creación de un clima escolar acorde a los principios democráticos y de respeto mutuo.

Las mismas autoras clasifican el tipo de intervención a partir de estrategias de acción, agrupándolas en cuatro categorías, siendo las que se nombrarán a continuación:

- a) Programas de innovación o cambio en la organización escola; buscan el cambio en la organización escolar, partiendo de la idea de que el centro escolar es un sistema general de convivencia que hay que gobernar y dinamizar de forma que pueda facilitar las relaciones positivas e impida, en lo posible, las negativas. Se busca con ello facilitar el entendimiento, ejemplos de este programa son el SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar), el Programa Educativo de Prevención de los Malos tratos entre Compañeros y Compañeras, Convivir es Vivir, el Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia, El Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula en Málaga, El Programa de Convivencia del País Vasco, y el Programa de Resolución de Conflictos de Madrid.

- b) Programas que focalizan la formación del profesorado; se encuentra un conjunto de programas diversos semejantes entre sí, ya que todos focalizan la importancia de la formación del profesorado y se dirigen a dinamizar las relaciones profesionales de los docentes mediante la constitución de grupos de trabajo, siendo el profesorado un agente activo en el diseño de las acciones a implementar, recayendo a la asistencia de los grupos de investigación universitarios para perseguir dicho fin y en modelos de formación docente externa (Programa de Convivencia del País Vasco y Programa de Educación para la Tolerancia). Hay dos modalidades usadas en las iniciativas de estos programas de formación siendo primeramente los Cursos de Educación para la Convivencia y Prevención de la Violencia ofertados por los Centros de Profesores Andaluces, y los cursos promovidos por la Consejería de Educación de la Comunidad de Navarra.

- c) Propuestas de actividades para desarrollar en el aula; hay cinco líneas de acción, la primera, la Gestión del clima social del aula; la segunda, el trabajo curricular en grupo cooperativo; tercero, las actividades de educación en valores; la cuarta, las actividades de educación de sentimientos, y por último, las actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama. La primera línea consiste en el análisis de los eventos diarios que involucran directamente a los alumnos(as), por medio de asambleas, donde se emplean para, con ello, acordar normas respecto a normas y convenciones del aula para establecer un clima relacional pacífico para el alumnado. La segunda línea guarda relación con trabajo de contenidos curriculares que potencie la cooperación, el diálogo y la reflexión en el ámbito relacional y social, otorgándole un carácter transversal. El desarrollo de estos programas es ambivalente, ya que puede ser cerrado y abierto, dependiendo de la comunidad autónoma a la que se aplique.
- d) Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar existente; se compone de un grupo de programas específicos que han sido desarrollados de mano de agentes extranjeros. Entre tales programas, se resaltan los siguientes: estrategias de círculos de calidad, estrategias de mediación de conflictos, estrategias de ayuda entre iguales, estrategias de intervención social (Método Pikas), estrategias de desarrollo de la asertividad para las víctimas y estrategias de la empatía para agresores.

Con respecto a los programas aludidos anteriormente, hay dos programas que se destacan por ser los más efectivos dentro de las Comunidades Autónomas Españolas. El primero de ellos es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar o SAVE, el cual construye un modelo integral, preventivo, ecológico y comunitario, e involucra directamente al profesorado, el alumnado, las familias y al resto de los miembros de la comunidad escolar, siendo directivos, administradores y funcionarios asociados (Pérez et al, 2013).

El presente programa, según lo que explica Ortega (1997), fue creado para prevenir y eliminar la violencia escolar ya presente de las escuelas de la Comunidad Autónoma de Sevilla, sin perder el enfoque teórico abordado sobre la violencia escolar. Tiene su referente directo en el Proyecto *Sheffield Anti-Bullying Project* del territorio inglés, por lo que su campo de acción es de carácter inclusivo. La autora, al referirse al modelo de intervención que sigue el proyecto SAVE, explica que busca el despliegue de una serie de medidas educativas diseñadas para trabajar en los dos planos (el de la comunidad y

el de la actividad) y a partir de los cuatro procesos curriculares inherentes a los centros educativos (la educación en sentimientos y valores; la actividad de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia).

En el plano de lo personal considerando al profesorado, al alumnado y a las relaciones del centro con las familias como sistemas sociales que interactúan entre sí y de cuya relación habrá que esperar un clima de convivencia determinado. En el plano de los sistemas de actividad del currículum considerándolos como ámbitos de convivencia en donde se materializan las relaciones interpersonales y, por tanto, en donde puede actuarse preventivamente promoviendo experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, de actitudes y valores positivos de unos escolares hacia otros.

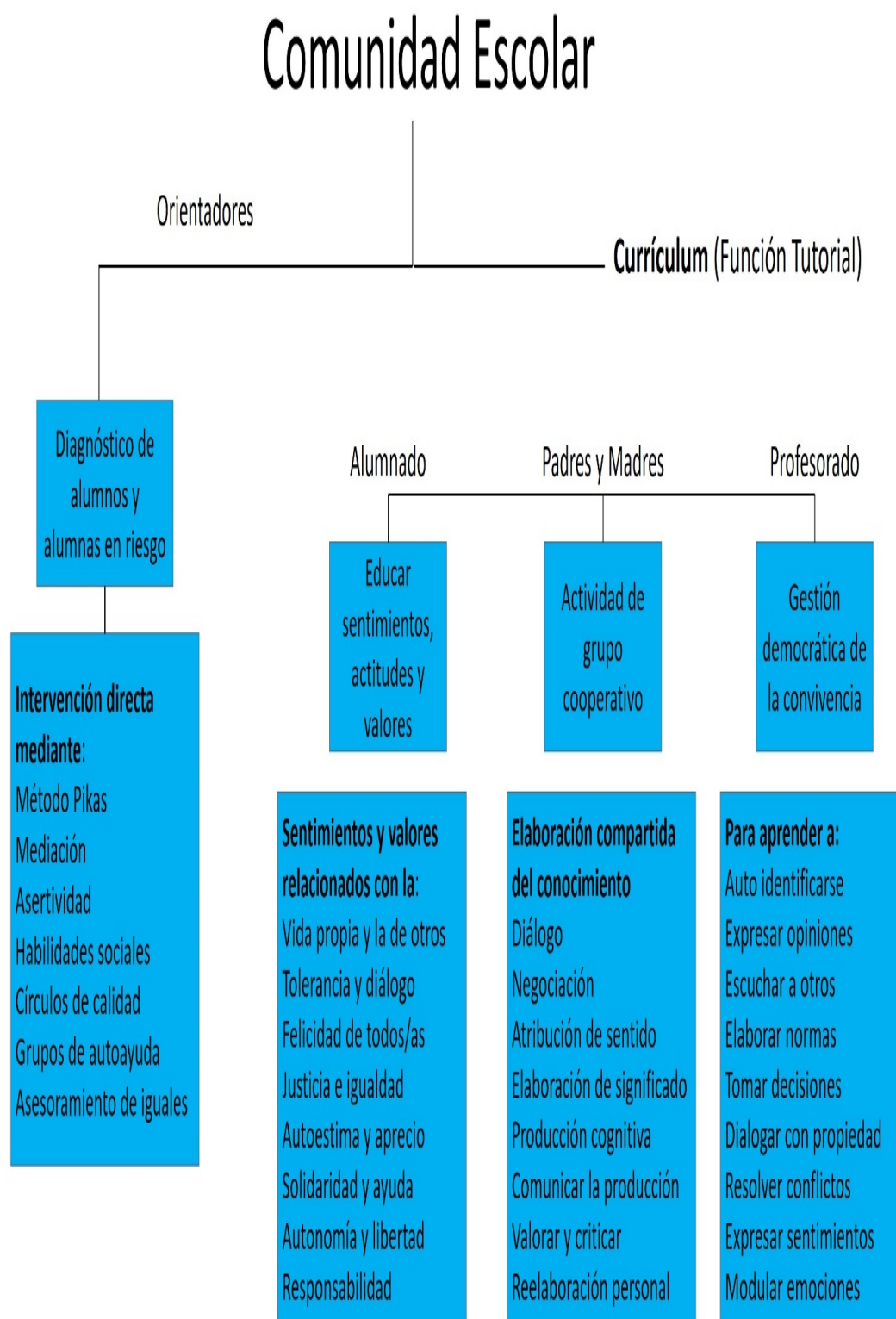
A raíz de lo anterior, es que se ha diseñado un plan de actuación preventivo de intervención educativa, el que busca la coherencia y la actuación por parte de los protagonistas (profesorado, padres y madres, y el alumnado).

A continuación la figura 11 muestra un esquema de dicho modelo. Cabe destacar que para cada programa hay una serie de medidas concretas denominadas maletas de instrumentos o herramientas conceptuales para el desarrollo individualizado en cada escuela, donde se incluye la búsqueda de habilidades del alumnado para desarrollar las capacidades de expresar emociones, opiniones, reconocer las opiniones de los demás, entre otras habilidades.

También se incluye una gestión de la convivencia, donde se encuentran los objetivos y contenidos a desarrollar para fortalecer las relaciones sociales y generar mecanismos para el reconocimiento y la resolución de conflictos, exigiendo la instauración de espacios, tiempos y normas para que dicha gestión tenga lugar. Otro de los mecanismos de trabajo es en grupo cooperativo, donde se disponen de ideas básicas para crear integración entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, y que cada meta sea lograda gracias al trabajo articulado de todos ellos.

Por último, los sentimientos y valores contienen claves para desarrollar las habilidades de empatía y la instauración de valores morales que tengan que ver con el buen trato a los demás.

Figura 11. Esquema explicativo del Proyecto SAVE, de la Comunidad Autónoma de Sevilla.



Fuente: elaboración propia, a partir de Ortega (1997)

Ahora, con respecto al caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se destaca el programa, Dando pasos hacia la Paz. Este programa, explicado por Oller (2015), tiene como principal objetivo potenciar las conductas ligadas a las relaciones sociales positivas, tales como la empatía, la autoestima, las imágenes positivas entre personas y la capacidad de entender los sentimientos propios y de los demás. Estas actitudes, según el autor, son puntos esenciales para la prevención de un clima que pueda incitar a la violencia escolar, y cuyo campo de acción se asemeja al marco de intervención de la acción universal para la prevención del acoso escolar empleado por el Programa *KiVa*. El autor, considerando la aplicación del programa y sus resultados, muestra un impacto positivo en la comunidad escolar del País Vasco, logrando el fortalecimiento de los valores y las actitudes de fomento de paz en el clima escolar. Estos resultados fueron los siguientes:

- a.- Se obtuvieron mejoras por parte de los adolescentes hacia sí mismos;
- b.- Hubo un aumento significativo del rechazo de situaciones de violencia, junto con el aumento de la capacidad empática de los individuos involucrados en el proyecto, tanto en general como en temas específicos;
- c.- Se ha evidenciado un aumento de la capacidad de comunicación entre los integrantes del grupo escolar;
- d.- Se logró un aumento de la inteligencia emocional de los individuos;
- e.- Ha habido mejoras significantes en la sensibilización hacia las víctimas de la violencia, junto con la capacidad de analizar esa conducta;
- f.- Se ha creado un fomento de valores a favor de las relaciones sociales positivas y de respeto por los derechos humanos;
- g.- Ha habido, finalmente, una aprobación mayoritaria por parte de los adultos sobre las actividades ofrecidas en el programa;

Finalmente, hay una propuesta de programa de intervención y erradicación de la violencia escolar por parte de Robledo y Arias Gundín (2009), consistente en un Programa de Prevención Primaria sobre la violencia escolar entre pares, enfocado en el *bullying*. La finalidad del presente programa, por parte de las autoras, es prevenir el

Bullying escolar por medio de la sensibilización grupal sobre el tema, inculcando a los alumnos actitudes, valores y normas de convivencia positivas y fomentando el propio autoconocimiento, autorregulación emocional - conductual, y las relaciones interpersonales cordiales y mutuamente satisfactorias con los iguales.

Dicha finalidad se concreta en varios objetivos secuenciales y específicos que facilitarán la consecución de la misma. Estos objetivos, centrados esencialmente en el alumnado, son: adquirir conciencia de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y satisfactorias con los iguales; aprender a reconocer, evitar y controlar las situaciones de riesgo o de maltrato que puedan darse en el centro, así como lograr despertar una conciencia en los estudiantes de que tienen que informar y dar a conocer las situaciones de abuso que les sucedan y/o las que observen; desarrollar habilidades personales de autoconocimiento y autorregulación emocional y conductual, potenciando a su vez mecanismos de autoprotección y seguridad personal.

Adquirir habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad; finalmente, “se persigue lograr una implicación activa de la comunidad escolar involucrando tanto al alumnado como al profesorado en una cultura anti violencia” (Robledo y Arias Gundín 2009, p.385-386).

En este programa se busca aplicarlo en el alumnado del tercer ciclo de la educación primaria local, en los estudiantes de quinto y sexto curso de forma específica.

El plan de intervención propuesto por las autoras consiste en doce sesiones generales de aplicación con el alumnado, entre las que se incluyen la inicial y final, que servirán además para evaluar o valorar la eficacia del mismo, elaboradas para ser aplicadas durante tres meses, mediante el desarrollo de una sesión específica por semana. Cada una de las sesiones tendrá una duración media de 50 minutos y se desarrollará inmersa de modo transversal en una o varias asignaturas de las que constituyen el currículum de primaria, según sus contenidos se ajusten a la temática de cada materia. La persona encargada de su implementación será el profesor responsable de cada una de las materias. Todas las sesiones siguen una pauta común, comenzando con una presentación de los contenidos de la sesión y las actividades a realizar, y seguidamente se realiza la sesión, donde se toma en consideración el uso de sociogramas, consistentes en las apreciaciones individuales de los alumnos y las alumnas, antes y después de la intervención, cuestionarios a rellenar por cada individuo antes y después

del programa, y el uso de hojas de registro apreciativo que el profesorado debe llenar para evaluar cualquier conducta que conlleve violencia en la escuela a intervenir.

No obstante, y a pesar de los avances en la intervención de la violencia escolar en el territorio de la península ibérica, Oller (2015) señala desde una mirada crítica que ninguna de los programas implementados en España ha tenido el éxito del Programa *KiVa*, ya que no se han efectuado iniciativas por parte del gobierno central ante este problema al no haber un reconocimiento consensuado sobre el mismo.

Además, el abordaje dado al acoso escolar y las otras formas de violencia escolar, es generalizado y no posee un apoyo directo, tanto a nivel central como de comunidad autónoma. Otro aspecto que considera el autor es la falta de recursos que acaecen a los recintos educacionales en general, que conlleva a judicializar en muchos casos cualquier asunto de índole violento en las escuelas, generando una criminalización de la violencia escolar como en el caso de Chile.

Por último, muchas de las instituciones que abordan el bullying no reciben apoyo por parte de las instituciones públicas competentes, debido a la falta de consciencia y de empatía de la gravedad que realmente conlleva la violencia escolar.

Caso de Inglaterra

En el país del Reino Unido, se llevó a cabo el Programa *Sheffield Anti-Bullying Project* (Proyecto *Anti-Bullying Sheffield*) como herramienta para intervenir en los casos de violencia escolar en Inglaterra y el Reino Unido en general. A modo general, busca el desarrollo de políticas institucionales en todos los establecimientos educacionales que logren detener la victimización de toda la comunidad escolar por el *bullying*, que fomenten el desarrollo curricular para concientizar sobre el problema, generen un trabajo colectivo e individual con su respectivo seguimiento y monitoreo tanto de la víctima como del agresor, que modifiquen los espacios físicos de riesgo y que den lugar al monitoreo permanente de los niveles de victimización dentro del entorno escolar (Pérez et al, 2013).

El programa ha encontrado inspiración en la Campaña Nacional de Prevención de *Bullying* en Noruega, de parte de Dan Olweus, siendo similar en términos generales respecto a estructura, ejes temáticos, y particularmente en la instauración de una

encuesta en cada escuela (Sharp y Smith, 1991). El presente programa nació entre los años 1991 y 1993 en Inglaterra, donde se buscó con éxito el desarrollo de material adecuado para planes de intervención en un contexto más amplio, llegando a aplicarse a 23 escuelas, 16 de educación primaria y 7 de secundaria, las que recibieron un portafolio de encuestas sobre acoso escolar, para apoyarlas en el desarrollo de dichos planes contra el fenómeno en cuestión, monitorear su trabajo y evaluar su efectividad con la ayuda de otra encuesta que se efectuaría dos años después (Smith, 1997).

Su intervención básica, radica en una política escolar completa que busca abordar el acoso escolar, integrando e involucrando a toda la comunidad escolar en la toma de decisiones. Esta política actúa a partir de principios clave, los que son considerados por Sharp y Smith (1991) y Smith (1997), donde debería tomar en cuenta los siguientes puntos:

- a. La política escolar completa debería seguir una toma de conciencia del tema del *bullying* en la escuela;
- b. La política debería ser desarrollada por medio de un proceso extenso y riguroso de consulta la cual involucre al personal y profesorado (incluido el personal no docente), los padres, los administradores y los alumnos;
- c. Esta política debería ser de contenido accesible e incluir una definición clara de lo que es el *bullying* o acoso escolar, al igual que precisar líneas para el personal, los alumnos y los padres con los detalles de los pasos a seguir para prevenir el presente fenómeno y la respuesta a efectuar si llegaran a ocurrir eventos de violencia escolar. Sería propicio para la política ayudar a crear un clima donde los alumnos(as) pudieran hablar sobre sus sentimientos y sentirse capaces de hablar con alguien en caso de que sufran acoso o presenciaren estos eventos;
- d. Debería ser bien comunicada hacia la comunidad escolar para asegurar expectativas mutuas y consistencia en la práctica;
- e. Debería implementarse efectivamente, y ser vista al ser implementada;
- f. Debería monitorearse y revisarse para asegurar su efectividad continua a través del tiempo.

De acuerdo a lo anterior:

Primero; el apoyo entregado a las escuelas consiste en un trabajo curricular, donde se entrega material audiovisual y literario en las salas de clases con el fin de concientizar y discutir sobre los temas concernientes al acoso escolar, usando círculos de calidad para la resolución de los problemas relacionados.

Segundo; se realizan intervenciones en los patios de recreo como entrenamiento durante las horas de almuerzo con supervisores para reconocer y enfrentar al acoso escolar de forma efectiva, y mejorar el ambiente externo.

Finalmente, se trabaja en grupos pequeños e individuales, ocupando el método *Pikas* para trabajar conjuntamente con los victimarios y las víctimas, en un modelo de trabajo de asesoría entre pares (Smith, 1997)

Los resultados de la aplicación del programa arrojaron una disminución bastante clara de los casos de acoso escolar, con un 46% de promedio de cifra, en el periodo de Noviembre de 1991 a 1992, atribuyendo el éxito a los trabajos individuales y grupales mediante método *Pikas* y al trabajo en los patios escolares. Respecto a las escuelas involucradas, 12 de las 16 escuelas de enseñanza primaria y 5 de las 7 escuelas secundarias mostraron claras mejoras, reduciendo el número de víctimas de *bullying*, con una media de 17% (máximo de 81%) y una reducción en la frecuencia de los casos de acoso escolar, con una media de 14% (máximo de 54%).

Uno de los modelos tradicionales de intervención de la violencia escolar, es el Modelo Tradicional de Intervención de la violencia escolar de Olweus. Este modelo nació en Noruega entre principios a mediados de la década de los 90' del siglo XX, y se instauró con éxito tanto en el país de origen como en el resto de Europa, al abordar el tema del *bullying* como problema social prioritario.

El presente programa consiste en la implementación de un plan de gestión que conlleve la reducción de los índices de acoso escolar o *bullying* a partir de un trabajo en conjunto con los alumnos(as), profesores y demás integrantes de la comunidad escolar, y crear conciencia e implicación sobre este problema, se resume en la estructura del programa del siguiente modo (Castro y Reta , 2013):

- a. Requisitos previos generales: conciencia e implicación;
- b. Medidas para aplicar en la escuela: estudio del cuestionario aplicado a los alumnos para diagnosticar, jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas, mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer, zonas más atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela, teléfonos de contacto, reunión de padres y personal de la escuela, grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela y círculos de padres;
- c. Medidas para aplicar en el aula: normas de la clase contra las agresiones, claridad de sus enunciados, elogios y sanciones, reuniones de clase regulares, juegos de simulación, literatura, aprendizaje cooperativo, actividades de clase comunes positivas, reuniones de profesores y padres/alumnos de la clase;
- d. Medidas Individuales: hablar seriamente con los agresores y las víctimas, hablar seriamente con los padres de los implicados, uso de la imaginación por parte de docentes y de padres, ayuda de alumnos, neutrales, ayuda y apoyo para los padres (folletos de padres por ejemplo), grupos de debate para agresores, víctimas y cambio de clase o escuela.

5.2.2. Programas de intervención de la violencia escolar en América.

A continuación analizaremos algunos casos de países de América:

Caso de Costa Rica

Costa Rica, puede considerarse como unos de los pioneros en el territorio latinoamericano en afrontar la violencia escolar bajo una metodología de trabajo participativa e inclusiva, atendiendo a las necesidades que manifiestan las comunidades educativas locales. Es por esto que es importante considerar el trabajo de Leiva et al (2013), para dejar en conocimiento el programa de intervención de la violencia escolar efectuado en el país centroamericano. En términos generales, las autoras constatan el uso de diversas estrategias de enseñanzas que se basaron en las necesidades educativas de los grupos de profesores, considerando un equipo

compuesto de 33 profesores, siendo 32 mujeres pedagogas; del total, 30 personas completaron el programa.

Contextualizando el problema social de la violencia, las autoras señalan que este se encontraba dentro de las principales causas de muerte en el año 2004, y que a partir de los datos proporcionados por el Plan Nacional para la Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social, se evidenció que el 78% de la población Costarricense consideró al país como inseguro; del año 1990 al 2006, la agresión incrementó en un 100%; la violación en un 70% y el homicidio doloso, en un 50%. También, se menciona cómo los problemas familiares son características predominantes de los jóvenes involucrados activamente en pandillas. De estos, más del 50% señala la existencia de situaciones de violencia, agresión y castigos entre los miembros del grupo familiar. La principal necesidad requerida fue, según las autoras, la capacitación concerniente a la prevención y el manejo de la violencia escolar.

Las autoras, al referirse a las fases de trabajo del programa respectivo, identificaron 5 fases, siendo las siguientes (Leiva et al 2013):

- a) Fase de Coordinación: se inicia con la respectiva revisión bibliográfica y delimitación del tema. Incluyó las gestiones realizadas para la aprobación del proyecto, por parte de las autoridades del circuito tres y de la Comisión de Trabajos finales de Graduación, además de la inscripción del trabajo al Programa de Extensión Docente de la Universidad de Costa Rica;
- b) Fase Diagnóstica: durante esta etapa se identificaron las necesidades educativas de la población meta, mediante un instrumento de recolección de información;
- c) Fase de Diseño del Programa Educativo: con base en la información recolectada y el análisis de esta, se elaboró el programa educativo;
- d) Fase de ejecución del Programa Educativo: luego de elaborar dicho programa, se llevó a cabo, cada una de las sesiones planteadas, en el edificio de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, con la participación de 33 docentes matriculados. Dichas sesiones se basaron en los principios andragógicos y constructivistas;

- e) Fase de evaluación del proceso: finalmente, se realizó un proceso de evaluación, en donde se valoró qué tan eficiente resultó el desarrollo del programa educativo; esto desde la perspectiva de las personas participantes. Se utilizaron dos instrumentos diagnósticos, uno elaborado por las facilitadoras y otro confeccionado por la unidad de Extensión docente de la Universidad de Costa Rica.

Según las autoras:

respecto a la población que participó en la fase diagnóstica, esta estaba conformada por los 189 docentes que laboraban en las escuelas públicas del circuito tres. El mayor porcentaje de las y los participantes se encontraba en el grupo de los 31 a los 56 años de edad y, en su mayoría, fueron mujeres; solo 6 de los participantes eran hombres. Sin embargo, únicamente 33 docentes participaron en el programa educativo, ya que se estableció un cupo limitado; esto con el fin de facilitar y permitir un desarrollo óptimo de las sesiones establecidas para el programa educativo, (Leiva et al 2013, p.5).

Las necesidades educativas encontradas en el programa fueron los siguientes tópicos: primero, la prevención de la violencia escolar, según el 98% de la población participante; segundo, el manejo de la violencia escolar, con un 87%; tercero, los tipos de enseñanza violenta y los factores protectores de contra de la violencia escolar, con un 82%; cuarto, la resolución alternativa de conflictos respecto al manejo de la violencia y las características de los victimarios, con el 81% de la población encuestada, y por último, los tipos de crianza violenta y caracterización de las víctimas de la violencia escolar, con un 80%. (Leiva et al, 2013). Se evaluó también el comportamiento de los docentes susceptible de generar o ser violentos, reconociendo violencia por parte de éstos, trabajandolos por medio de sociodramas, ya sea las características de los victimarios y las víctimas, de la violencia escolar .

Caso de Estados Unidos.

Considerando los datos aportados por el CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*) estadounidense:

respecto a un análisis histórico reciente de la violencia escolar en los Estados Unidos, han ocurrido 31 homicidios de jóvenes en edad escolar, de entre 5 a 18 años, ocurridos durante el año escolar 2012-2013, donde menos del 2,6% de los homicidios suceden en las escuelas. Asimismo, en el año 2013 el 12% de los estudiantes entre los 12 a 18 años reportó que las pandillas estaban presentes en sus escuelas durante el periodo escolar. En el año 2014, según

el mismo establecimiento de salud local, se han registrado alrededor de 486.400 victimizaciones no fatales que involucraron a estudiantes de entre 12 a 18 años de edad; en ese mismo año, aproximadamente el 9% de los profesores reportaron haber sido amenazados y agredidos por estudiantes escolares, y el 5% del total de profesores fueron físicamente atacados por un estudiante de su escuela (*Centers for Disease Control and Prevention, 2016, p.1*).

Por último, en el año 2015, concerniente a una muestra representativa de jóvenes entre los grados 9° a 12° en el sistema educacional local, se consignan los siguientes datos:

- a. El 7,8% reportó estar implicado en alguna pelea en la propiedad escolar;
- b. El 5,6% reconoció no ir a la escuela en uno o más días;
- c. El 4,1% reportó llevar un arma (sea arma de fuego, cuchillo o garrote) a la escuela, en uno o más días;
- d. El 6,0% reporta haber sido amenazado o herido con un arma dentro de la propiedad escolar una o más veces en un año;
- e. Se reportó que el 20,2% de los estudiantes sufrió acoso escolar o *bullying* en sus escuelas, y el 15,5% reportó sufrir *ciberbullying*.

A pesar de los tipos de programas ligados a políticas de aparatos de seguridad que se han implementado en la mayor parte de los colegios de los Estados Unidos de América, y debido a la preocupación en los años 90' del siglo XX respecto a la violencia escolar, se ha estado elaborando un modelo de gestión de la violencia escolar desde una metodología sanitaria, considerando que es concebida en el territorio local americano como un problema de salud, ya que implica la presencia de heridas y lesiones, ya sean cortes, hematomas, huesos rotos, heridas provocadas por disparos, entre otras lesiones (*Centers for Disease Control and Prevention, 2016*), abarcando inclusive el espectro mental, al causar traumas psicológicos, problemas de comportamiento, trastornos disociativos de la personalidad, problemas en el control de la ansiedad y problemas cognitivos.

Es por esta razón que el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades instauró en el año 1991 el *Youth Risk Behavior Surveillance System*, traducido como, Sistema de Vigilancia del Comportamiento de Riesgo Juvenil (YRBSS). El presente sistema monitorea seis categorías de comportamientos de alto riesgo para la salud entre la

población joven y adulta joven, según la entidad estatal previamente señalada (YRBSS, 2013):

- a. Los comportamientos que contribuyen a heridas accidentales y violencia;
- b. Comportamientos sexuales que contribuyen a contraer el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y otras enfermedades de transmisión sexual, y embarazos no deseados;
- c. Uso del tabaco;
- d. Uso del alcohol y otras drogas;
- e. Comportamientos dietéticos no saludables;
- f. Inactividad física y prevalencia de asma y obesidad.

El Sistema de Vigilancia del Comportamiento de Riesgo Juvenil (YRBSS), posee diversos objetivos que están enfocados en habilitar a los profesionales de la salud pública, realizadores de políticas e investigadores, siendo primeramente: describir la prevalencia de los comportamientos de riesgo en la salud de los jóvenes, evaluar las tendencias en los comportamientos de riesgo sanitario a través del tiempo, evaluar y mejorar las políticas y programas de salud.

Este programa de igual manera fue diseñado para proveer datos comparables de distritos escolares a escalas nacional, estatal y territorial, al igual que datos comparables entre subpoblaciones de jóvenes (grupos raciales y étnicos) y para monitorear el progreso hacia el logro de objetivos nacionales de salud, entre ellos reducir la proporción de prevalencia de eventos de peleas, acoso escolar, porte de armas en propiedad escolar y suicidios, entre otros.

El organismo creador decidió, por ello, enfocarse casi exclusivamente en los comportamientos de riesgo en salud que en los determinantes de tales comportamientos (conocimiento, actitudes, creencias y aptitudes), tal como lo reconoce el organismo en cuestión (*Centers for Disease Control and Prevention, 2013*).

Como metodología de trabajo, se emplean cuestionarios iniciales de desarrollo para evaluar la prevalencia de los actos de violencia escolar, monitorear de una forma práctica las categorías de aplicación del programa y validar la calidad y eficacia de la aplicación del programa; de la misma forma, el CDC otorga asistencia técnica a las escuelas, proveyendo herramientas de asistencia técnica, siendo materiales instructivos (libros para dirigir encuestas de comportamiento de riesgo juvenil), herramientas de comunicación (periódicos mensuales enviados a los coordinadores de todos los servicios por correo electrónico), software especializado (software PCSample, un software especializado que trabaja con muestras grupales de los colegios y las clases dentro de los colegios donde se aplica este programa) y métodos de asistencia técnica. (*Centers for Disease Control and Prevention, 2013*).

Otro programa aplicado en el territorio americano, es el modelo de Intervenciones y Apoyo al Comportamiento Positivo, o *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS por sus siglas en inglés), el cual se refiere de forma holística a las intervenciones y los sistemas usados como alternativa a las otras intervenciones, cuyo uso se enfoca a los estudiantes con capacidades especiales o con algún grado de discapacidad, con el fin de lograr cambios importantes en su comportamiento (*National Education Association, 2014*).

Este programa depende completamente de toda la comunidad escolar, a diferencia del programa anteriormente explicado, consistiendo en un sistema multiniveles que permite una verdadera inclusión en todos los ámbitos del entorno escolar, a partir de la creación de vínculos entre los miembros de la comunidad alusiva. Su enfoque de acción es en crear y sostener sistemas primarios (escuela completa), secundarios (salas de clases) y terciarios (individuos) que mejoren los resultados para los comportamientos deseados.

Un ejemplo de este tipo de programas es el modelo de Apoyo al Comportamiento Positivo o *Positive Behavioral Supports* (o PBS), siendo un término genérico para un conjunto de enfoques planificados e integrados a escala escolar que ayudan a los recintos educacionales a dirigir un clima escolar positivo y seguro, a un manejo del comportamiento, de la disciplina en clases, el auto-manejo estudiantil y un continuo de intervenciones para que los estudiantes puedan exponer desafíos sociales, emocionales y/o de comportamiento.

En otras palabras, busca la promoción de un buen clima escolar, a partir de la gestión estudiantil, creando normas de convivencia, desarrollo de habilidades sociales y una

mejor supervisión del espacio físico del colegio, como infraestructura y espacios comunes tales como comedores, pasillos, patios, entre otros (Varela, 2011). Al respecto, a nivel de sala, se enseñan y refuerzan las normas de convivencia establecidas para todo el recinto educacional de forma conjunta; a nivel individual, se realizan intervenciones intensivas e individualizadas a los alumnos con los problemas de conducta más complejos; a nivel familiar y de comunidad, se trabaja también con normas de convivencia y con trabajo en equipo. La meta principal de este programa es maximizar las habilidades sociales, emocionales y de automanejo de los estudiantes, según lo expuesto por la Asociación Nacional de Educación de Estados Unidos, o *National Education Association* (2014), lográndose con ello una efectiva resolución interpersonal de problemas sociales, prevención y resolución de conflictos, y habilidades de afrontamiento emocional que ocurran en las salas de clases y áreas comunes de la escuela, que resulten en un logro y compromiso académicos y que prevengan o desanimen los actos específicos de burlas, acoso escolar, agresión física y psicológica.

A continuación, la figura 12 muestra las competencias que se requieren para cumplir las metas previamente señaladas. Cabe destacar que estas competencias deben ser aprendidas dominadas y aplicadas por los estudiantes en niveles apropiados de su desarrollo.

Figura 12. Competencias a desarrollar en la comunidad escolar para el desarrollo correcto del Programa de Apoyo al Comportamiento Positivo.



Fuente: elaboración propia, a partir de la *National Education Association* (2014).

5.2.3. Análisis comparativo de los programas de gestión de la violencia escolar.

A continuación, se muestran las siguientes tablas en la que se realizan una comparativa de algunos de los programas de gestión de la violencia escolar, explicados en el transcurso del presente, ya sea de Europa, América y Chile.

País Finlandia: Programa Anti *Bullying* - KIVA (año 2006)

Tabla 8. Cuadro resumen Programa Anti *Bullying* - KIVA

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo, comunitario y multi-disciplinario	Prevenir y afrontar los casos de acoso escolar, fijando su atención en tres objetivos: - A nivel de escuela, ofrecer al personal escolar información básica sobre el acoso escolar y las formas de abordarlo y lograr que el personal se comprometa con el trabajo sobre	Conjunto de 10 lecciones, hechas en 2 sesiones de 45 minutos cada una, trabajos realizados durante el año académico con los estudiantes, profesores y demás miembros del mundo escolar de forma conjunta, siendo de orientación y discusiones sobre acoso escolar y respeto a los demás, acciones universales de concientización sobre el <i>bullying</i> e intervenciones relacionadas al manejo del problema. Se otorga	Reducción de más del 60% de los casos de acoso escolar, cobertura del 90% de las escuelas, y ausencia de hechos graves desde la aplicación del programa.

	<p>el acoso.</p> <p>- A nivel de clase, influir sobre los estudiantes para que, en lugar de aceptar silenciosamente la situación de acoso o alentar a los acosadores, apoyen a la víctima y transmitan así que no aceptan las prácticas abusivas.</p> <p>- A nivel estudiantil, abordar los casos graves de acoso de una manera efectiva.</p>	<p>material de apoyo e instructivo a los docentes, y material digital como complemento.</p>	
--	---	---	--

Fuente: elaboración propia

País España: SAVE (1997) - Proyecto Sevilla anti violencia escola.

Tabla 9. Cuadro resumen Proyecto Sevilla anti violencia escolar

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Prevenir y eliminar la violencia escolar ya presente de las escuelas de la Comunidad Autónoma de Sevilla.	Despliegue de una serie de medidas educativas diseñadas para trabajar en los dos planos, siendo el de la comunidad y el de la actividad y a partir de los procesos curriculares educacionales, estos son, la educación de los sentimientos, la educación de los valores, la actividad de enseñanza-aprendizaje y gestión de la convivencia. Las medidas a adoptar se gestionan a partir de maletas de instrumentos o herramientas conceptuales para el desarrollo de las capacidades de expresar las emociones y	El programa disminuyó las conductas de <i>bullying</i> y promovió las relaciones interpersonales como factor de protección ante la violencia escolar.

		<p>opiniones y desarrollar la empatía en el alumnado; segundo, a partir de una gestión de convivencia, donde se incluyen objetivos y contenidos a desarrollar para reconocer y resolver conflictos; tercero, trabajo en grupo cooperativo, y por último, trabajos con los sentimientos y valores para desarrollar habilidades de empatía y de valores morales.</p>	
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

País España: Dando pasos hacia Paz (2008).

Tabla 10. Cuadro resumen Proyecto Dando pasos hacia Paz

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo	Potenciar las conductas ligadas a las relaciones sociales positivas, tales como la empatía, la autoestima, las imágenes positivas entre personas y la capacidad de entender los sentimientos propios y la de los demás, con el fin de fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia escolar.	Metodología similar al Programa <i>Kiva</i> , respecto a las acciones universales	Mejoras en el trato de los estudiante hacia sí mismos, aumento del rechazo de las situaciones de violencia, aumento de la capacidad de empatía, mejoras en la sensibilización hacia las víctimas de violencia, fomento de valores a favor de las relaciones sociales positivas, y aprobación mayoritaria adulta por el programa.

Fuente: elaboración propia.

País Inglaterra: Sheffield Anti-Bullying Project (1991 – 1993)

Tabla 11. Cuadro resumen *Proyecto Sheffield Anti-Bullying Project*

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Desarrollar políticas institucionales educativas que detengan la victimización de toda la comunidad escolar por el <i>bullying</i> , que fomenten el desarrollo curricular para concientizar el problema, que generen un trabajo colectivo e individual, y que monitoreen los niveles de victimización dentro del entorno escolar.	Se aplica una política escolar completa de intervención en la toma de decisiones de las medidas a implementar para frenar la violencia escolar, integrando e involucrando a la comunidad escolar. Se brinda apoyo a las escuelas, consistente en un trabajo curricular, donde se entrega material audiovisual y literario en las salas de clases con el fin de concientizar y discutir sobre los temas concernientes al acoso escolar, usando círculos de calidad para la resolución de los problemas relacionados, a su vez. Segundo, se	Se produjo una clara disminución de los casos de acoso escolar, con un 46% promedio de reducción. En las escuelas involucradas, las mejoras se evidenciaron en 12 de las 16 escuelas primarias y 5 de las 7 escuelas secundarias, con medias de 17% y de 14% respectivamente, en el número de víctimas y la frecuencia de casos de acoso escolar o <i>bullying</i> .

		<p>realizan intervenciones en los patios de recreo como entrenamiento durante las horas de almuerzo con supervisores para reconocer y enfrentar al acoso escolar de forma efectiva, y mejorar el ambiente externo. Por último, se trabaja en grupos pequeños e individuales para trabajar conjuntamente con los victimarios y las víctimas, en un modelo de trabajo de asesoría entre pares.</p>	
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

País Noruega: Modelo Tradicional de Intervención de la Violencia Escolar de Olweus (1990).

Tabla 12. Cuadro resumen Modelo Tradicional de Intervención de la Violencia Escolar de Olweus (1990)

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Intervenir en la prevención y disminución de los casos de <i>bullying</i> en las escuelas de Noruega.	Consiste en la implementación de un plan de gestión que conlleve la reducción de los índices de acoso escolar o <i>bullying</i> a partir de un trabajo en conjunto con los alumnos, profesores y demás integrantes de la comunidad escolar, y crear conciencia e implicación sobre este problema. Su estructura se ordena en requisitos previos de conciencia e implicación, seguido de medidas de aplicación en la escuela (diagnóstico de impacto del <i>bullying</i> , vigilancia en el recreo, reuniones entre padres y personal	Ha sido el programa que ha inspirado otros proyectos a lo largo de Europa y el mundo, debido a la baja considerable de los casos de <i>Bullying</i> en el país europeo respectivo.

		escolar, etc.), medidas para el aula (normas de las clases contra las agresiones, juegos de simulación, aprendizaje cooperativo, etc.) y medidas individuales (hablar con las víctimas y los agresores con sus familias, apoyo para los padres, etc.)	
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

País Costa Rica: Programa intervención de la violencia escolar (2011)

Tabla 13. Cuadro resumen Programa intervención de la violencia escolar

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Identificar las necesidades de los integrantes de los centros educativos costarricenses para implementar medidas que conlleven a la prevención de la violencia escolar.	Se llevaron a cabo intervenciones en cinco fases de trabajo: una fase de coordinación, con la revisión bibliográfica y delimitación del tema respectivo. Después una fase diagnóstica que permitió identificar las necesidades educativas de la población mediante instrumentos de levantamiento de información. Luego la fase de diseño del programa en base a dicha información recolectada. Más adelante, la fase de ejecución del programa, basada en	Se logró identificar las causas de la violencia escolar a nivel nacional y se pudo generar una metodología de intervenciones efectiva, siendo el primer país en América Latina en lograr efectuar dicha acción.

		<p>principios andragógicos y constructivistas.</p> <p>Por último, la fase de evaluación del proceso, donde se procedió a evaluar su efectividad.</p>	
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

País Estados Unidos: *Programa Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) – 1991*

Tabla 14. Cuadro resumen *Program Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) – 1991.*

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo	Describir la prevalencia de los comportamientos de riesgo en la salud de los jóvenes, evaluar las tendencias en los comportamientos de riesgo sanitario a través del tiempo y evaluar y mejorar las políticas y programas de salud, y cumplir metas de salud a nivel nacional.	Se emplean cuestionarios iniciales de desarrollo para evaluar la prevalencia de los actos de violencia escolar, monitorear de una forma práctica las categorías de aplicación del programa y validar la calidad y eficacia de la aplicación del programa; de la misma forma el CDC otorga asistencia técnica a las escuelas, proveyendo herramientas de asistencia técnica	Ha podido establecer que el 20.2% de los estudiantes en Estados Unidos ha sufrido de <i>bullying</i> , con un número de 486.400 victimizaciones, lo que no ha sido muy exitoso.

Fuente: elaboración propia.

País Estados Unidos: Programa de Apoyo al Comportamiento Positivo o *Positive Behavioral Supports* (PBS) – 1997.

Tabla 15. Cuadro resumen Programa de Apoyo al Comportamiento Positivo o *Positive Behavioral Supports* (PBS) – 1997

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo, inclusivo y comunitario	Dirigir un clima escolar positivo y seguro, maximizando las habilidades sociales, emocionales y de automanejo de los estudiantes, integrando además a los estudiantes con algún grado de discapacidad, ya sea cognitiva, física, psicológica, etc...	Al respecto, a nivel de sala, se enseñan y refuerzan las normas de convivencia establecidas para todo el recinto educacional de forma conjunta. A nivel individual, se realizan intervenciones intensivas e individualizadas a los alumnos con los problemas de conducta más complejos. A nivel familiar y de comunidad, se trabaja también con normas de convivencia y con trabajo en equipo.	Es el primer programa de intervención de violencia escolar en integrar a los estudiantes con algún grado de discapacidad, siendo reconocido por el Congreso estadounidense.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Cuadro resumen Programa Programa Paz Educa – 2005

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo	Apoyar y desarrollar integralmente a sus estudiantes, preocupada de estimular un ambiente y un clima saludable para todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, como forma de prevenir la violencia escolar.	Se emplean herramientas cuantitativas para constatar la percepción de la violencia en las escuelas, se usan encuestas para profesores, para evaluar cualitativamente la violencia escolar, con grupos focales. Su eje de acción se centra en los aspectos situacionales y físicos de la escuela, el manejo de información de la conducta de los alumnos(as) y el sistema disciplinario a tomar.	Fue un programa exitoso en la Escuela Padre Hurtado de la comuna de Puente Alto, al reducir notablemente los hechos de <i>bullying</i> .

Fuente: elaboración propia

Tabla 17. Cuadro resumen Programa Vínculos. 2009-2010

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Generar un trabajo comunitario y vinculante desde la comunidad escolar para la prevención y eliminación del <i>bullying</i> en los colegios de la comuna de Recoleta.	Se crea un comité coordinador responsable de crear e implementar el programa anti- <i>bullying</i> en el colegio, compuesto por la parte administrativa y psicoeducativa del colegio, y las jefaturas de curso. Se da lugar a charlas de sensibilización respecto al <i>bullying</i> , se crean boletines de información, se planifican reuniones periódicas para crear conciencia y reflexión sobre la violencia escolar, se habilitan canales de denuncia y se organizan concursos de buen trato como actividades de ciclo educativo.	Se ha logrado un nivel bajo de percepción y reportes de casos de <i>bullying</i> , y la nula prevalencia de estudiantes perpetradores de <i>bullying</i> . No obstante, ha habido un alza en la ruptura y robo de objetos (1.0 y 1.2 puntos porcentuales respectivamente), extorsión (0.3%) y acoso de profesores a alumnos (más de 2 puntos porcentuales de alza) después de la intervención.

Fuente: elaboración propia.

País Chile: Programa Aprendiendo Juntos (2006-2007).

Tabla 18. Cuadro resumen Programa Aprendiendo Juntos (2006-2007).

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo	Disminuir los hechos de violencia escolar en la comuna de Santiago.	Metodología similar al Programa <i>Positive Behavior Support</i> (PBS) en cuanto a diseño e implementación.	Se logró disminuir en un 34,7% los incidentes violentos entre alumnos(as), a partir de valores promedios diarios.

Fuente: elaboración propia

País Chile: Programa Recoleta en Buena (2006-2008)

Tabla 19. Cuadro resumen Programa: Recoleta en Buena

TIPO DE PROGRAMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Preventivo y comunitario	Prevenir e intervenir en los episodios de violencia en los colegios de la comuna de Recoleta.	<p>Las normas de convivencia quedan definidas por toda la comunidad escolar a nivel institucional.</p> <p>A nivel de aula, se trabaja con los cursos de mayores problemas de conducta.</p> <p>A nivel individual, se desarrollan tutorías para alumnos en riesgo.</p> <p>A nivel comunitario, se refuerzan las normas de conductas en las reuniones de apoderados.</p> <p>♀</p>	Logró disminuir el promedio de reportes de violencia, salvo los de naturaleza delictual.

Fuente: elaboración propia

PARTE SEGUNDA: Marco Metodológico

1. Paradigma y metodología de investigación.

La metodología de investigación privilegió un estudio de tipo cualitativo, dado que en temáticas de violencia, las significaciones, pasan por interpretaciones subjetivas e intersubjetivas, más que cuantificables, en este caso:

los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1996: 32).

Es por esto que nuestra base investigativa, corresponde a un paradigma interpretativo utilizando una metodología cualitativa. Este tipo de investigación está relacionada con cualidades, valores, motivos, contenidos, intenciones, acciones y se parte del supuesto que “ciertas experiencias humanas representan cualidades básicas cuyo contenido no puede ser medido, cuantificado” (Mella O., 1995, 25).

Lo anterior, ya que ésta trabaja en el plano de las valoraciones e interpretaciones que los sujetos le dan a su realidad, en el cual percepciones, opiniones, representaciones, imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, etc. y toda la rica gama de manifestaciones del ser humano son asumidas como foco de interés e investigación, todo lo cual se manifiesta a través del habla, del lenguaje y del discurso, es decir, lo que se dice y lo que dice el sujeto acerca de la realidad que vivencia.

La corriente filosófica utilizada en la presente investigación fue la fenomenológica, donde la atención se encuentra focalizada en la construcción social que los sujetos atribuyen a la experiencia de fenómenos sociales y personales, en este caso la violencia escolar. El paradigma fenomenológico (Rodríguez G., Gil J., y García E., 1996), que busca conocer las experiencias que vivencian los sujetos, además de conocer el sentido y significado que ellos mismos le confieren, dado que no adquieren significados si se dejan fuera los aspectos motivacionales que están inmersos en sus actos.

1.1. Tipo de estudio

El estudio es de carácter descriptivo, entendiéndose por ésta aquella que indaga en “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández R., Fernández C., y Baptista P., 1991, 60). En este caso, la violencia escolar desde la particular mirada de profesionales expertos, profesionales del ámbito educativo y la percepción respecto el fenómeno de estudio.

Como estrategia metodológica se concibe que las etapas del proceso investigativo comienzan en el momento en que el investigador se plantea una serie de preguntas respecto a un tema específico, en este caso, la violencia escolar en Chile, sus sistemas de medición y abordaje. Frente a ellas, se elaboraron objetivos de investigación a los cuales se ha intentado dar respuesta. Sin perderlos de vista, a lo largo de la investigación se ha seguido un camino por el cual se ha conducido el proceso metodológico del cual se describe a continuación:

Para adentrarnos en el tema fue necesario realizar una revisión respecto a la información de la que se dispone (análisis bibliográfico). Para ello, en primer lugar se revisaron los estudios nacionales e internacionales realizados en torno a la violencia, violencia escolar, medición y programas de prevención e intervención. Se elaboró un listado de todos los programas realizados en Europa y América, los objetivos que perseguían y una breve descripción de cada uno de ellos.

A partir de esta información, se seleccionaron los que se consideraron de mayor importancia para su lectura y revisión más exhaustiva. La información recabada da cuenta de fuentes de información secundarias útiles al momento de contextualizar nuestro tema de estudio.

Para la mejor comprensión del fenómeno, se optó en primer lugar por realizar un “barrido” teórico en torno al tema de la violencia escolar y sus sistemas de medición, los enfoques utilizados para su estudio y sus principales exponentes. Considerando que es un tema de estudio que reviste una importante complejidad y que se constituye en una preocupación de nuestra realidad nacional.

1.2. Técnicas de recolección de información.

En cuanto a la técnica de recolección de información se optó por realizar entrevistas individuales semi-estructuradas, con expertos y profesionales que se desempeñan en contextos educativos y en temáticas de convivencia escolar. La entrevista semi – estructurada, es una técnica de producción oral de la información, y se caracteriza por la construcción cara a cara de un diálogo flexible y dinámico entre el investigador y los sujetos participantes en función de las respuestas que otorgarían estos últimos (Canales, 2006; Mella, 1998), lo que podría moldear el guion inicial según las necesidades y el desarrollo que adopta la situación particular de conversación (Flick, 2004).

Desde ahí que este diálogo se abriría la posibilidad para el informante, de expresar de manera libre, sus opiniones, actitudes, emociones e ideas, así como también se espera que el investigador logre acceder de manera comprensiva e interpretativa, al marco de sentido, las definiciones y percepciones del informante y del grupo social que representa (Taylor y Bogdan, 1986).

Finalmente y entendiendo que la entrevista, es de especial importancia cuando se está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y los significados que las personas construyen. Además que la entrevista semi-estructurada es un proceso de la comunicación, en el que se construye un constructo comunicativo entre el investigador y el investigado, un texto en un contexto, es decir como un pacto que facilita el dialogo en confianza. En donde es posible develar los discursos (Alonso, 1999).

Además esta técnica, nos permite obtener información de cómo los “sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso 1999, p.226).

Es por eso que, las entrevistas semi - estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

Es necesario agregar que una de las razones por las que se optó por esta técnica, guarda relación con la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, permitiendo de esta manera ordenar y guiar el diálogo entre entrevistador/entrevistado, con esto contribuyendo a la eficiencia en la recogida de información.

Estrategia de acceso a la unidad de análisis:

Se accedió a la unidad de análisis, aplicando los siguientes pasos, siendo los criterios de selección de informantes, los siguientes:

Para convocar el interés de los participantes del estudio, se envía por email una carta de presentación, en donde se da cuenta del tema de investigación y de sus principales objetivos, realizando el primer contacto con los entrevistado.

En un segundo momento se espera respuesta de la invitación a participar de la entrevista, acordando lugar y hora, para aquellos casos que no dan respuesta al envío de emails, se llama telefónicamente para considerar su disposición a la realización de la entrevista.

1.3. Unidad de análisis

Se trabajó con un total de seis expertos en el ámbito educacional y diecisiete profesionales que trabajan en diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago, considerados todos ellos como actores claves, por su cercanía y experiencia de trabajo en el mundo escolar y la gestión de la convivencia en dichos recintos, dando un total de veintitrés actores claves.

Por lo anterior se cuenta por tanto con dos unidades de análisis, la primera de ellas compuesta por los profesionales “expertos” en el ámbito educativo, profesionales que se caracterizan por tener injerencia en el debate nacional, la reflexión académica y la formulación de políticas sociales respecto el fenómeno de investigación y por otra parte la segunda unidad de análisis compuesta por profesionales del ámbito educativo, que trabajan el tema de la violencia escolar en los establecimiento educativos desde la aproximación profesional (docentes, psicólogos, trabajadores sociales) que cada uno realiza desde su formación disciplinar.

Los sujetos que conforman las unidades de análisis cumplieron con las siguientes características:

Cuadro N° 02: Caracterización Unidad de Análisis: Profesionales Expertos

SUJETOS EXPERTOS	PROFESIÓN	AÑOS DE EXPERIENCIA
Experto 1	Psiquiatra	8 años
Experto 2	Psiquiatra	7 años
Experto 3	Profesor – Psicólogo	15 años
Experto 4	Profesor	19 años
Experto 5	Psicólogo	8 años
Experto 6	Trabajador Social	35 años

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 03: Caracterización Unidad de Análisis: Profesionales

SUJETOS PROFESIONALES	PROFESIÓN	AÑOS DE EXPERIENCIA
Profesional 1	Profesor /Encargada Convivencia Escolar	9 AÑOS
Profesional 2	Psicóloga/Encargada Programa	16 años
Profesional 3	Psicólogo/Académico	8 años
Profesional 4	Profesor/Encargado Programa	16 años
Profesional 5	Trabajadora Social	18 años
Profesional 6	Psicopedagoga	12 años
Profesional 7	Psicólogo	5 años
Profesional 8	Trabajadora Social/ Coordinadora de Convivencia	10 años
Profesional 9	Profesor	6 años
Profesional 10	Profesor /Encargado de Convivencia Escolar	20 años
Profesional 11	Psicóloga/ Programa de Integración	7 años
Profesional 12	Trabajadora Social	4 años
Profesional 13	Psicóloga	12 años
Profesional 14	Profesor	8 años
Profesional 15	Profesor	2 años

Profesional 16	Profesor	30 años
Profesional 17	Profesor/ Encargada Convivencia Escolar	30 años

Fuente: elaboración propia

1.4. Tipo de análisis de la información

Una vez realizadas las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, resguardando la confidencialidad de los participantes. Posteriormente, la información recabada se organizó a través de un análisis de contenido, el cual se realizó mediante sucesivas lecturas de sus relatos, con el fin de codificar, fragmentar y sistematizar los contenidos entregados por los sujetos participantes de la investigación, seleccionando las dimensiones más relevantes para los objetivos del estudio (Scribano, 2001).

Las entrevistas semi - estructuradas, se trabajaron con el método de clasificación, es decir, se confeccionaron ciertas dimensiones y categorías que permitieron develar los contenidos subyacentes en el discurso de los expertos y profesionales. Las etapas fueron las siguientes:

- a) Conversión del material registrado en un texto posible de analizar: transcripción de entrevistas con el fin de obtener un texto escrito, posible de trabajar.
- b) Tratamiento del texto a través del método de clasificación: para lograrlo se distinguieron unidades de sentido en los textos analizados, aplicando categorías que tuvieran la capacidad de resumir en una proposición general otra serie de proposiciones, más específicas que forman parte del texto.
- c) Construcción de las categorías: se categorizaron las respuestas.
- d) Construcción de matrices de análisis por dimensiones y categorías.

Se realizó un análisis de contenido de los diálogos obtenidos a través de las entrevistas, es decir de los significados que emergen desde los discursos de los sujetos. Así “por un lado, los discursos singulares se pueden caracterizar lo más exactamente posible y, por otro lado, se puede captar el espectro del campo” (Keller 2010, p.25), de esta manera, cuidamos de mantener la singularidad de los significados

de cada sujeto, pero al mismo tiempo procuramos la construcción de tipos, es decir, buscar las generalidades en los significados atribuidos por los expertos y profesionales.

El énfasis estuvo en el análisis de las creencias de los sujetos, describiéndolas a partir de dimensiones y categorías de análisis que surgieron de las entrevistas realizadas, recurriendo en algunos casos a tipologías desarrolladas previamente por autores, e intentando elaborar interpretaciones y establecer vinculaciones entre éstas.

1.5. Estructuración de dimensiones y sub categorías.

A partir de lo anterior, emergen dos grandes categorías de análisis en el discurso de los expertos y profesionales:

Primera dimensión; guarda relación con la construcción del concepto de violencia escolar a partir de la mirada de los actores claves. Esta dimensión es importante para conocer el nivel de conocimiento propio concebido sobre el concepto de violencia escolar, y su asociación con las definiciones efectuadas por los autores que abordan directamente esta temática. De la dimensión emergen cuatro ejes o categorías de análisis: en el primero, destaca los actores involucrados en los hechos de violencia escolar; el segundo, guarda relación con la intencionalidad de los actos por parte de los perpetradores; el tercero, alude a las causas y consecuencias de estos hechos, y el cuarto, da referencia a los tipos y medios del ejercicio de la violencia que los actores identifican.

Segunda dimensión; tiene que ver con el conocimiento que los actores claves poseen sobre procedimientos y/o mecanismos de medición e intervención de la violencia escolar, y el conocimiento sobre los principales programas de intervención alusivos en el mundo, u otros que manejen. Al igual que la dimensión anterior, esta dimensión se compone de cuatro ejes o categorías de análisis. El primero, tiene que ver con conocimientos sobre mediciones actuales que empleen o que conozcan para medir la violencia escolar. El segundo eje, alude a las dimensiones que los sujetos consideran importantes a la hora de medir la violencia escolar, sin la intención de criminalizar los actos relacionados. El tercer eje, guarda relación con el conocimiento que posean sobre programas de intervención, tanto a nivel mundial como a nivel local. Por último, y en relación al eje anterior, se considera la efectividad del o los programas conocido.

1.6. *Confiabledad de la investigación*

Con el fin de validar el estudio, se utilizó la saturación de la información obtenida en las entrevistas. La saturación, consiste:

en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación. Se consigue revisando el proceso o repitiendo de nuevo el estudio para comprobar si los resultados se mantienen (Pérez, Pág. 84).

En el estudio se realizaron 23 entrevistas semi - estructuradas, ya en la vigésimo tercera entrevista, no existe información nueva que aporte al estudio, es decir la información se satura a través de la técnica. En el caso de la unidad de análisis referida a los profesionales expertos la saturación se realiza en la sexta entrevista y en el caso de los profesionales se satura en la número 17.

Complementando el procedimiento anterior se triangulo desde tres fuentes de información, las cuales son: revisión bibliográfica, las entrevistas a profesionales expertos - profesionales y revisión documental por parte del investigador en torno a instrumentos de medición y programas de intervención utilizados en la temática. El resultado de la triangulación, arroja aspectos que, entre ellos los que más destacan son:

- a) Mayor importancia a la figuras de los victimarios;
- b) Dentro de los tipos de violencia se les da mayor importancia al ejercicio de la violencia física;
- c) Dentro de las pautas que ayudan a identificar causas de los actos violentos, no existe el uso de instrumentos estandarizados;
- d) Mayor importancia a la violencia social e institucional dada en el contexto escolar, sin aplicar programas de prevención.

PARTE III : Análisis de la información, recapitulación y conclusiones.

1.- Análisis de la información.

Bajo la modalidad de análisis de contenido, se ha trabajado con un total de seis expertos en el ámbito educacional y diecisiete profesionales que trabajan en diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago - Chile, en virtud de su cercanía, experiencia de trabajo en el mundo escolar y la gestión de la convivencia, dando un total de veintitrés actores claves.

Si bien el análisis se ha efectuado considerando como centro, el discurso de los actores, de igual manera se consideró necesario contextualizar la información obtenida a partir de un análisis estadístico simple de la información referida a las dos dimensiones que emergen del discurso.

Es necesario recordar, como ya se desarrolló en la metodología del estudio, que la primera dimensión; guarda relación con la construcción del concepto de violencia escolar a partir de la mirada de los actores claves, abordando cuatro ejes o categorías de análisis: actores involucrados en los hechos de violencia escolar; intencionalidad de los actos por parte de los perpetradores, las causas y consecuencias de estos hechos, y los tipos - medios del ejercicio de violencia que los actores identifican.

La segunda dimensión; alude al conocimiento que los actores claves poseen sobre procedimientos y/o mecanismos de intervención de la violencia escolar, y el conocimiento sobre los principales programas de intervención y sistemas de medición. Se compone de cuatro ejes: sistemas de medición de la violencia escolar, dimensiones a la hora de medir la violencia escolar, sin la intención de criminalizarla y el conocimiento que sobre programas de intervención, tanto a nivel mundial como a nivel local. Por último, y en relación al eje anterior, se considera la efectividad del o los programas considerados/usados.

1.1. Análisis diferenciado de la información

Con el fin de diferenciar el tipo de actor clave presente en el presente estudio, se dividió el análisis entre expertos y los profesionales que trabajan en recintos y contextos educacionales, lo anterior, con la finalidad de distinguir las diferencias y similitudes en sus discursos para posteriormente realizar un análisis integrado.

1.1.1. Análisis de la información: unidad de análisis: expertos.

Desarrollo de la primera dimensión: construcción concepto de violencia escolar.

Categoría Actores:

En el discurso de los expertos y como primera categoría referida a la Víctima, ésta se concibe como “una persona (víctima) que sufre una agresión por parte de otra, con testigos”, la que incluye al victimario, y a los testigos del hecho, además se incluye a la comunidad educativa al mencionar que “incorpora a profesores y otras personas del ámbito escolar”, es aquí en dónde por primera vez en el discurso, se deja ver el contexto de la violencia escolar, explicitando que la comunidad escolar forma parte de este fenómeno.

Si bien lo anterior se concibe al momento de referirse a la víctima de la agresión, esto se hace débilmente en el discurso de los sujetos, centrandó el foco más bien en el agresor, a pesar de ello se incluye la acción o conducta de un grupo -la comunidad educativa- percibiendo que la violencia en definitiva, “atenta contra un miembro de la comunidad escolar o se ejerce por parte de un grupo a otro grupo escolar”. Lo anterior denota discursivamente que no solo se incluye la agresión, sino su transversalidad contextual, ya que esta puede ser ejercida, por un docente, administrativo u otro funcionario/a de la institución. Frente a lo anterior uno de los expertos participantes señala que: “la agresión es ejercida por el alumno o alguna autoridad escolar docente, administrativo u otra persona que se desempeña en la institución”. La visión de los expertos tiende a ser por lo tanto a ser global.

Esto se relaciona con lo planteado por Vernieri (2011), quien lo define como un fenómeno que se origina en la sociedad, y que tiende a manifestarse en crisis sociales. Si bien es cierto se define como fenómeno social, también, Han (2013), hace alusión en

que presenta una línea en su expresión de tipo psicopatológica y colectiva, siendo una de las mayores preocupaciones de finales del siglo XX, del presente siglo y siendo la patología más extendida del mundo civilizado.

Además también incluye a la familia, a la que se le atribuye y define por Castro (2010), como la institución social más violenta, al ser la base que justifica, los actos violentos, cuando la organización social de ésta, se da dentro de un contexto cultural en el que la violencia es tolerada, aceptada, y a veces estimulada.

También existen autores como Maturana (1995), que lo relacionan con el ámbito biológico, y la definen como aquellas situaciones en las que alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, cualquiera que sea la forma como esto ocurre, en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar.

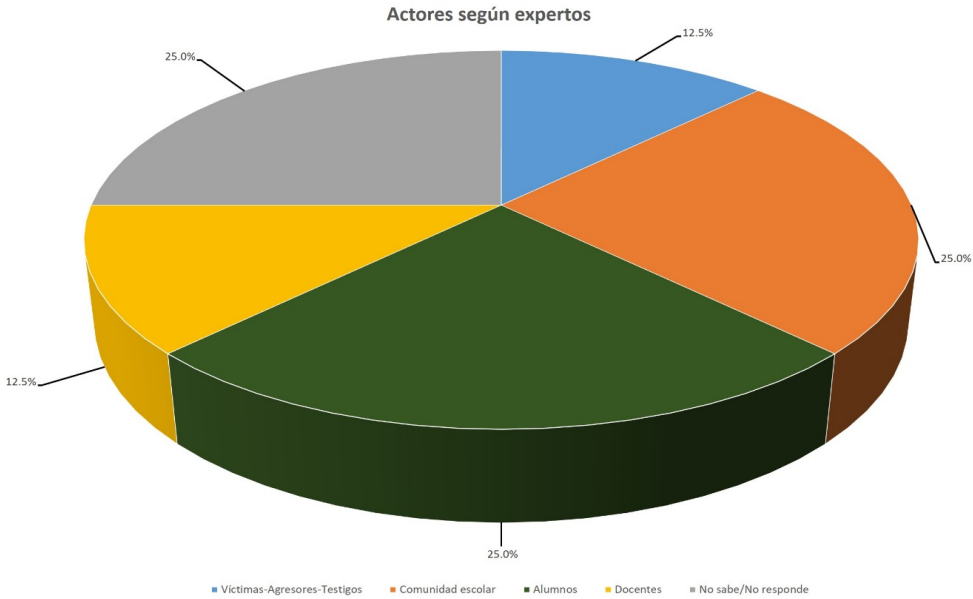
Es la negación del otro que lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento, lo que caracteriza a las situaciones en las que nos quejamos de violencia en las relaciones humanas, y cuya relación con el ámbito biológico la establece a partir de la funcionalidad competente a cualquier ser vivo en el diario vivir o vida diaria, como forma humana de relación entre pares en espacios interpersonales.

En cuanto al concepto de violencia relacionado con el poder, Foucault (1975); lo define como una relación interpersonal, y forma de acción política, cultural e ideológica de poder. Además dentro de los discursos y tal como lo define Castro (2011), es un fenómeno que logra trascender la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, ya que afecta a quien la ejerce, quien la padece y quien la contempla. Finalmente para Bourdieu (2000), y respecto a los actores, habría violencia cuando un agresor, sea individual o colectivo, causara un mal a otra persona o grupo.

Según lo constatado por los expertos consultados, los actores principales son los alumnos(as), los que abarcan, según lo que se muestra en el gráfico 16, el 25% aproximado del total de respuestas. Segundo, y con el mismo porcentaje, se observa la comunidad escolar. Por último, aquellos expertos que constataron no saber el o los tipos de actores involucrados, alcanzando la cifra porcentual previamente señalada.

Esto da a entender que los expertos dirigen su atención a los actos de violencia escolar ocurrentes que involucran a los alumnos de las escuelas, considerando, además, los que ocurren dentro de la comunidad escolar, involucrando tanto a los mismos alumnos como a los demás integrantes de la comunidad (profesores, directivos, administradores, funcionarios, etc.). No obstante, también es importante señalar la relatividad de la identificación de actores, al punto de evidenciar un desconocimiento del contexto situacional de la violencia escolar.

Gráfico 16: Identificación de los actores involucrados en los actos de violencia escolar, según los expertos.



Fuente: elaboración propia.

Categoría Intencionalidad:

Lo referido a la intencionalidad del hecho o comportamiento violento, se construye discursivamente como una amenaza, frente a la cual se considera que existe una conciencia del acto realizado “tienen la intención de lograr su objetivo” y en esa intencionalidad se manifiesta el someter a otro. El sometimiento se manifiesta como rasgo característico en el discurso de los expertos, en tanto existe una desigual distribución del ejercicio del poder por parte de los sujetos en conflicto. Se manifiesta abiertamente la intención de “dañar física o mentalmente”, haciendo referencia a una conducta intencional, en la que se busca lograr un daño en la otra persona.

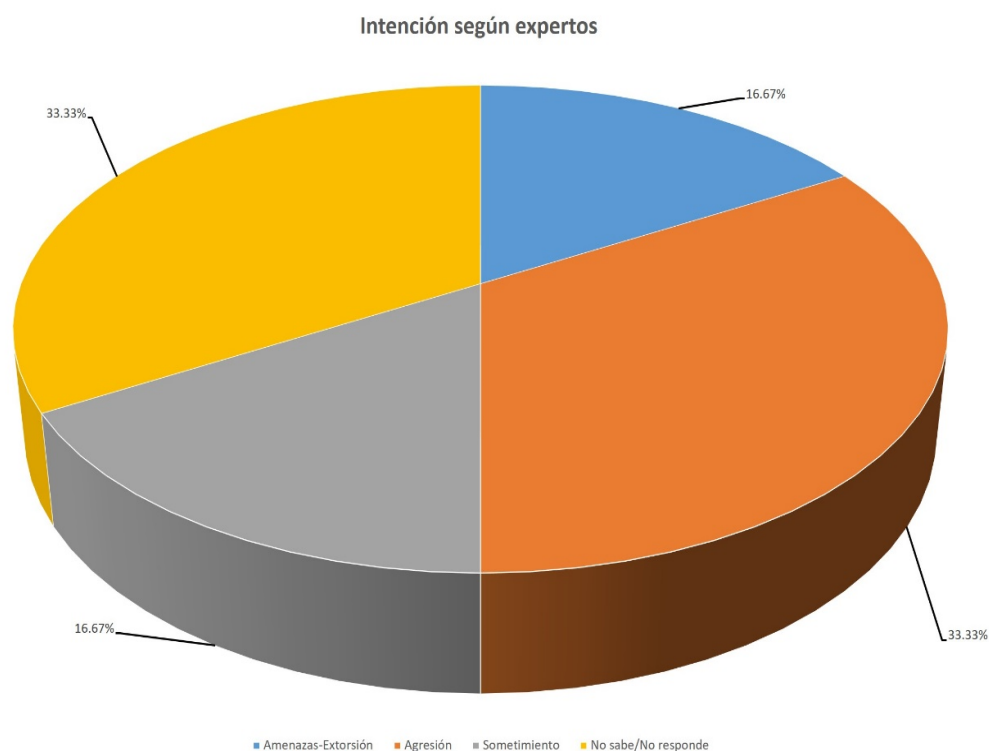
Respecto a lo anterior, cabe señalar la importancia de considerar la intencionalidad, de acuerdo a Bourdieu, en cuanto la significación de la acción: en donde se habla de

violencia cuando el agresor, el agredido o un observador de la acción dieran al acto excesivo una significación negativa para la víctima, siendo la intención plena de dañar el eje articulador de dicha acción.

Otros autores como Maturana (1995), menciona que la intencionalidad en la calidad evolutiva del hombre de homo sapiens, es capaz de manifestar violencia a partir de las relaciones interpersonales, con una intencionalidad que implica el uso de la racionalidad. Lo anterior se refuerza en lo señalado por Ajenjo y Bas (2005), en cuanto no es un impulso sólo biológico – motivacional, sino que existe una construcción a partir de modos de organización social.

La intencionalidad identificada por los expertos apunta a que la agresión es la principal intención de los perpetradores de la violencia escolar, con un 33,33% del total de respuestas, como se puede ver en el gráfico 17. En el mismo gráfico, sin embargo, se evidencia un desconocimiento de la intención que conlleva a estos actos, con la misma cifra porcentual, por lo que se puede inferir que este tópico es una variable con connotación debatible.

Gráfico 17: Intención concebida por los perpetradores de la violencia escolar, según los expertos.



Fuente: elaboración propia

Categoría Causas y Consecuencias:

La tercera categoría que forma parte de la dimensión construcción del concepto de violencia escolar, son las causas y consecuencias del fenómeno. Respecto a las causas, aparece de forma significativa lo referido, al no respeto de límites, aludiendo a la “transgresión de límites de convivencia grupal” pero también a la “falta de acogida antes las necesidades amplias del alumnado”, esto deja ver la concepción del fenómeno de la violencia escolar como producto de la interacción entre los distintos sistemas y actores que forman parte del contexto educativo.

Al respecto Osorio (2008), hace referencia a una causalidad histórico-institucional, en donde aparece la idea de que la violencia es una construcción social. En la que las conductas y actitudes violentas, serían socialmente aprendidas y adoptadas como norma de convivencia, asociada a la defensa territorial. Se agrega a esta idea, en que los seres humanos crean una imagen del mundo donde se entrelazan distintas relaciones de poder y su significado se presenta como violencia (Caravajal y Fernández, 2010).

En otras palabras, la violencia tiene un origen histórico que se instala en la conformación de las sociedades. Además, hay que tener en cuenta que los seres humanos son seres históricos, y que desde su propia historicidad crean una imagen del mundo donde se entrelazan distintas relaciones de poder, y cuyos significados se presentan como lo que se conoce como violencia (Caravajal y Fernández, 2010).

En los discursos no aparece una mirada jurídica, y para autores como Osorio (2008), su origen proviene de la alteración del orden legal y normativo inherentes a su origen institucional, ya que lo que genera violencia y descontrol en una comunidad es el incumplimiento de la ley jurídica instaurada en cada institución, donde en ningún estado institucionalmente organizado carece de al menos una y que a partir de la globalización cultural, la violencia social se ha convertido en un problema jurídico-penal, pero de carácter eminentemente sociopolítico y económico.

Romagnoli (2007), describe una causalidad en las escuelas, y toma en consideración los factores familiares que conllevan a estos hechos, siendo en el caso de la escuela: falta de autoridad de los profesores, un estilo de relación autoritario y/o violento, falta de pautas claras en el colegio para hacerle frente, incapacidad para detectar a las víctimas porque éstas y los agresores en general no buscan hablar sus problemas ni con sus

padres ni profesores, falta de personas o lugares apropiados en el colegio para ayudar a las víctimas, donde los testigos puedan denunciar sin temor a ser ellos la próxima víctima. Y en el contexto familiar; falta de disciplina e incongruencia entre los padres, estar inmerso en un clima de violencia en el hogar, (castigos físicos), falta de habilidades parentales para promover la formación personal/social en el hogar, niños maltratados física y/o psicológicamente; abandonados por sus padres y un medio ambiente muy estresante y conflictivo.

En cuanto a las causas de la violencia en Latinoamérica, Abad (2006), establece cuatro niveles de violencia, que son aplicables al entorno escolar por niveles de violencia: primer nivel individual (factores biológicos y la historia personal, que permiten evaluar la probabilidad de que un sujeto sea víctima o perpetrador de actos de violencia, con una causalidad biológica y psicosocial (presencia de hiperactividad, impulsividad, control deficiente del comportamiento y problemas de atención).

Un segundo nivel de las relaciones (comprende las interacciones cotidianas en el nivel de las relaciones sociales más cercanas a los adolescentes y jóvenes, la influencia de las familias y la influencia del o los grupos de pares, los que son determinantes para identificar los tipos de violencia).

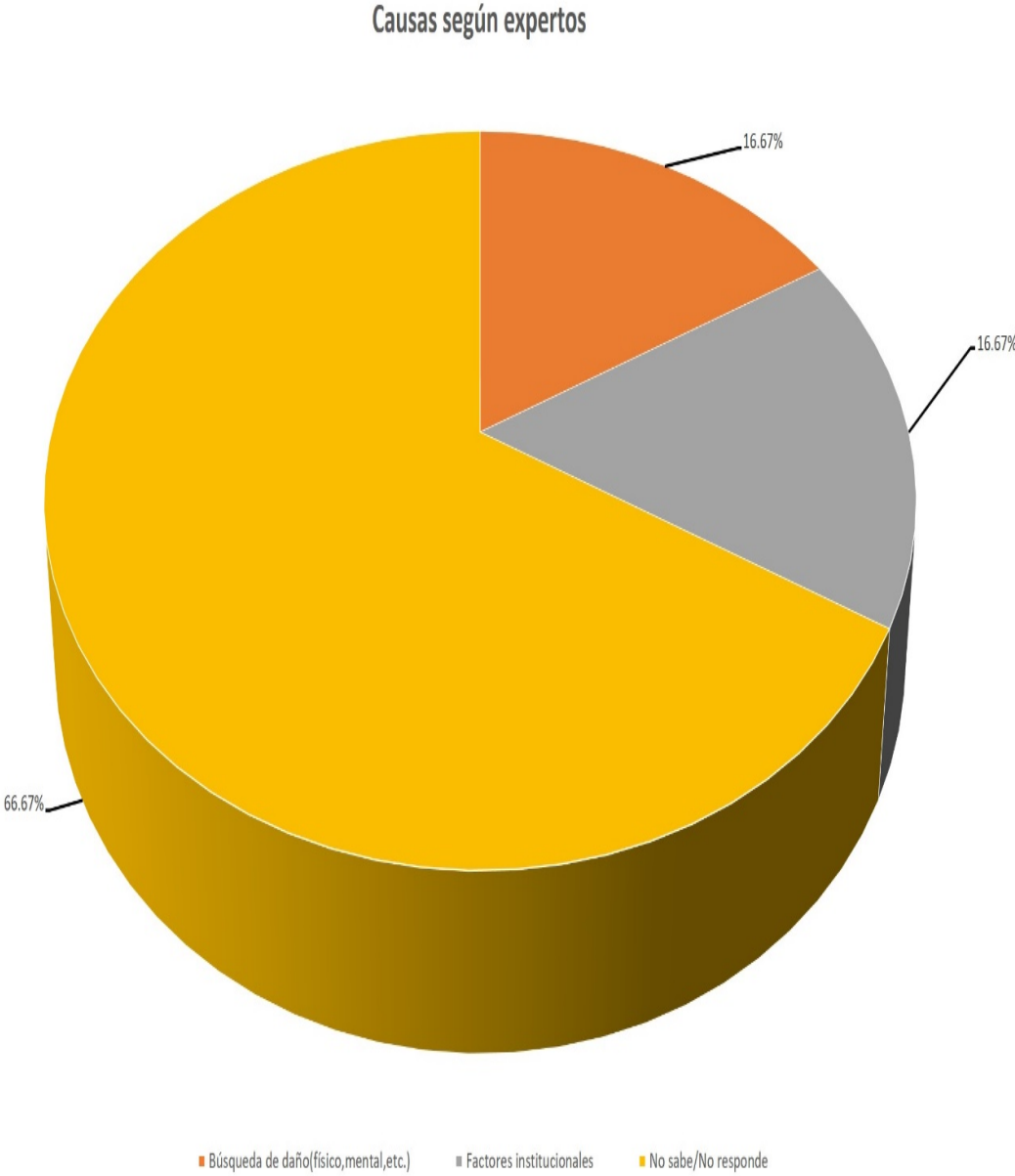
Un tercer nivel de la comunidad (comprende los contextos espaciales y sociales de la comunidad en que se inscriben y desarrollan las relaciones sociales, y busca identificar las características de estos ámbitos que se constituirían en factores que pueden predecir la participación en actos de violencia, de ahí la importancia del vecindario, grado de integración y capital social); y finalmente un cuarto nivel social (en este último nivel se atiende a los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia).

Al hablar de las causas, se desconoce mayoritariamente por parte de la opinión de los expertos, abarcando cerca del 67% del total de respuestas, al fijar la atención en el gráfico 18, salvo la búsqueda de daño (sea físico, psicológico, etc.) y factores institucionales (falta de acogida de necesidades del alumnado y comunidad escolar), con un 16,67% en ambos casos. Esto da a entender que no se ha podido llegar a un consenso real de la causalidad de la violencia escolar.

Varela et al (2009) respecto a las fuentes que detonan y regulan los acontecimientos de violencia escolar, establecen que serían las biológicas (se aprecia una correlación entre

la edad y el control de la misma agresión) y psicológicas (no considera sólo la agresión física, sino también el abuso psicológico y emocional).

Gráfico 18: Causas detonantes de la violencia escolar, según los expertos.



Fuente: elaboración propia.

Referido a las consecuencias; los expertos construyen su relato desde el ámbito de la psicopatología, “se pueden manifestar trastornos del ánimo hasta suicidio de la víctima”, así como también se enfatiza en el “no respeto hacia el otro”, siguiendo lo anterior los expertos manifiestan que “generan gran malestar y daño significativo a la persona que lo recibe”, además de que “afecta el clima y al rendimiento escolar”.

Al respecto algunos autores mencionan que las actividades de violencia escolar impactan negativamente sobre el clima escolar y a la vez ese clima favorece la emergencia de acciones de intimidación, constituyéndose en un círculo pernicioso de violencia. Se acompañan además de consecuencias psicológicas y sobre la salud física a mediano y largo plazo (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2009). Lecannelier (2006); establece que habrían efectos de la violencia escolar en las víctimas, los agresores y la comunidad escolar, enfoque que radica en las actitudes generadas por la violencia escolar, lo que provoca la disrupción del clima educativo en la comunidad alusiva.

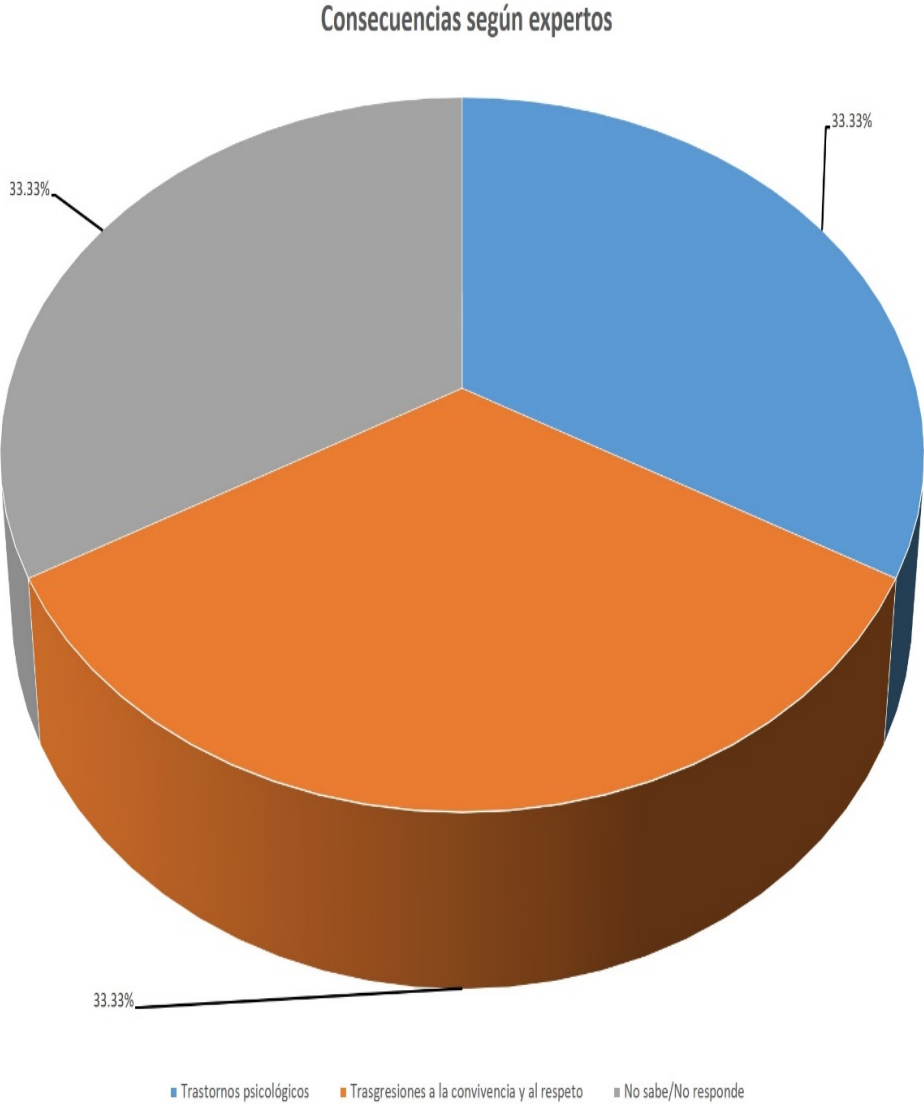
En cuanto a la mirada psicopatológica, se establecen factores que propician violencia, estos son los trastornos ligados a déficits cognitivos, sensoriales o motores; trastornos reactivos, trastornos de déficit atencional; trastornos del control de impulsos, siendo el principal el Trastorno Explosivo Intermitente (episodios aislados de pérdida de control de los impulsos agresivos), y los trastornos de comportamiento perturbador, siendo los más destacados el Trastorno Negativista- Desafiante (arrebatos de cólera y negativa a aceptar normas) y el trastorno disocial (caracterizado por conductas persistentes que evolucionan en el tiempo, presentando agresión y violación a los derechos de los otros).

Finalmente respecto al clima, se acusa los rasgos que caracterizan a los intimidadores, también porque un importante porcentaje de acciones de intimidación ocurren en la sala de clases y en otros espacios dentro de las escuelas de uso común entre pares, tales como pasillos, bibliotecas, cafeterías.

En este sentido, y a medida que empeora el clima escolar se incrementan significativamente los episodios de violencia, la presencia de violencia en la escuela obstaculizaría que se produzca una relación satisfactoria entre alumnos y profesores (Kornblit, Adaszko y Di Leo 2009, citados en Celis et al, 2010). Además las actitudes generadas por la violencia escolar, provoca la disrupción del clima escolar en la comunidad alusiva (Lecannelier 2006 y Berger 2007, en Varela et al 2009). En los que teóricamente existe consenso, en cuanto a los diversos investigadores, de que es un fenómeno complejo y multicausal, al igual que la violencia en términos holísticos, que tiene consecuencias negativas para todos los actores involucrados (Varela et al, 2009).

Al referirse a las consecuencias de estos actos, los expertos apuntan de forma consensuada que se generan daños psicológicos y transgresiones a la vida en convivencia y a la cultura del respeto, con un 33,33% del total, al observar detalladamente en el gráfico 19

Gráfico 19: Consecuencias generadas por la violencia escolar, desde el punto de vista de los expertos.



Fuente: elaboración propia

La cuarta categoría son los tipos y medios en el ejercicio de la violencia; se enfatizan en los medios de tipo físico – psicológico y cibernético, con una categorización en tipos de violencia, en este caso violencia física, sexual y psíquica.

En la literatura, Castro (2010) da cuenta de los siguientes tipos: interrupción en las aulas, problemas de disciplina o conflictos entre profesorado y alumnado, maltrato entre compañeros (*bullying*), vandalismo, daños materiales, violencia física y acoso sexual.

Levín,(2012); desde una vinculación con las aulas, menciona el uso de objetos con el fin de dañar a una/a compañero/a, robo o sustracción de objetos personales, provocaciones y violencia verbal.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2017), menciona un tipo de violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y el *bullying* en donde víctimas y victimarios son estudiantes, profesores y demás miembros del mundo escolar.

La ONU (2017), menciona formas de violencia más comunes: la violencia física (cualquier forma de agresión física con la intención liberada de herir, siendo sus acciones el castigo corporal y el matonaje físico); violencia psicológica (incluye el abuso verbal y emocional, incluyendo el rechazo, el aislamiento, el ignorar a un individuo o grupo, difundir rumores y mentiras a un grupo determinado, amenazas, humillación, entre otras formas), violencia sexual (incluye intimidación de naturaleza sexual, acoso sexual, tocaciones indebidas, violación, entre otros métodos, y afecta tanto a mujeres como a varones) y el *bullying* (acoso virtual o *ciberbullying*), y cualquier forma de acoso que conlleve una combinación entre violencia física y psicológica).

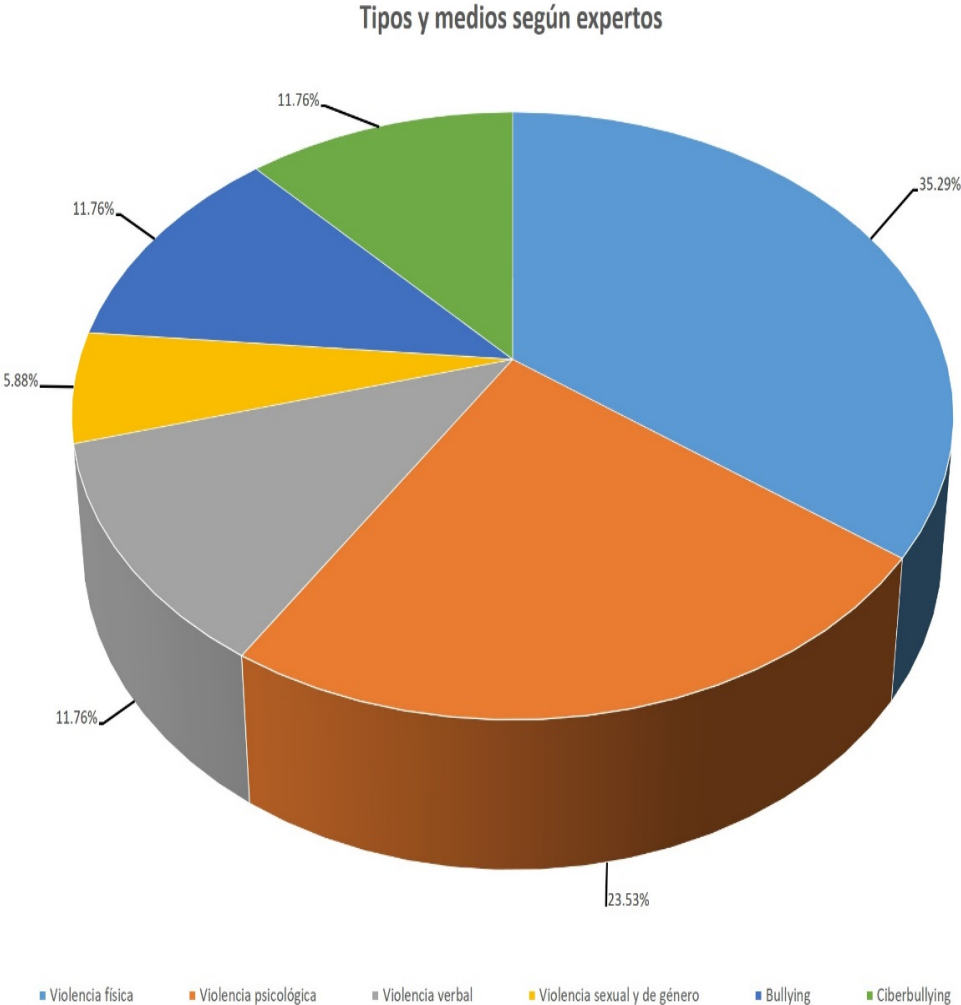
En cuanto a los medios y formas de manifestarse, Magendzo et al (2004), las clasifica en: golpes sin motivo, provocaciones continuas, acoso físico (empujones, golpes, patadas), apodosos humillantes, insultos y diversas agresiones verbales, creación de rumores y mentiras, burlas, aislamiento y marginación de actividades grupales, chantaje y extorsión, ataque y destrucción de pertenencias privadas, ofensas y denigraciones por presentar características que los distinguen del resto y descalificaciones.

Finalmente Krauskopf (2006), distingue las siguientes formas de violencia escolar, desde una mirada institucional: violencia en la escuela (se manifiesta en la institución educativa); violencia contra la escuela (actos destinados a destruir materialmente la institución y también a descalificarla, marginarla y abandonarla socialmente); y violencia institucional (comprende actos realizados por la institución o sus actores, en abuso de la función que desempeñan).

Los expertos destacan como principales tipos de violencia escolar, la violencia física y psicológica, con un 35,29% y 23,53% respectivamente del total de respuestas a este ítem, según lo mostrado en el gráfico 20. Le siguen con un 11,76% en todos los casos

la violencia verbal, el bullying o acoso escolar y el ciberbullying. Por último, está el caso de la violencia sexual y de género, con el 5,88% restante. Esta visión permite dar a entrever el enfoque dado hacia las formas de violencia escolar de carácter directo, dejando de lado otras formas de violencia tales como la violencia institucional.

Gráfico 20: Tipologías de violencia escolar, establecidas por los expertos.



Fuente: elaboración propia.

Con el análisis del discurso, y gráficos, se ha finalizado la primera dimensión, que corresponde a la construcción del concepto de violencia escolar, considerando sus diversas categorías, para presentar a continuación el análisis de contenido de la segunda dimensión, que hace referencia al diagnóstico e intervención en violencia escolar.

Desarrollo de la segunda dimensión: se refiere al diagnóstico e intervención en violencia escolar, para esto nuestras dimensiones son: medición actual, medición sin criminalizar, programas y efectividad.

Categoría Medición Actual:

Nuestra primera categoría que es medición actual; en el discurso aparece desde el relato lo siguiente: “se mide a través de relatos por parte de los alumnos, incorporando una dimensión familiar, y a todas las autoridades escolares”, aquí se establece que se considera a la familia y a todas las autoridades escolares. Además se evidencia en el discurso la evaluación respecto al rendimiento escolar de los/as estudiantes, y de realizar un *screening* psicológico, con lo que además aparece, lo que se considera como una dimensión psicológica.

En cuanto a la caracterización de los instrumentos, los sujetos expertos, desde el análisis de su discurso, mencionan la relevancia en cuanto a que “la construcción de los instrumentos de medición deben ser, un instrumento escrito por profesores, padres, alumnos y directivos”, aprovechando y usando los informes “institucionales de la temática, principalmente en lo académico”, e incorporando las dimensiones tanto psicológica como comunitaria, “es importante la dimensión psicológica, comunitaria”, en este relato ya que permite rescatar del discurso, la incorporación de lo comunitario, esto implica que los expertos visibilizan a la denominada comunidad educativa.

Respecto al discurso realizado por los sujetos expertos y su respectivo análisis, se destaca que existe por toda la unidad de análisis de los sujetos expertos, un desconocimiento de los instrumentos usados por el Estado de Chile, y por ende de sus resultados, es así por lo tanto que se invisibiliza, por ejemplo el instrumento de medición de violencia escolar usado por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile, el cual presenta una tipificación de las agresiones sexuales, los robos o asaltos, las amenazas u hostigamientos de carácter permanente y las discriminaciones o aislamiento, que se dan en contextos escolares.

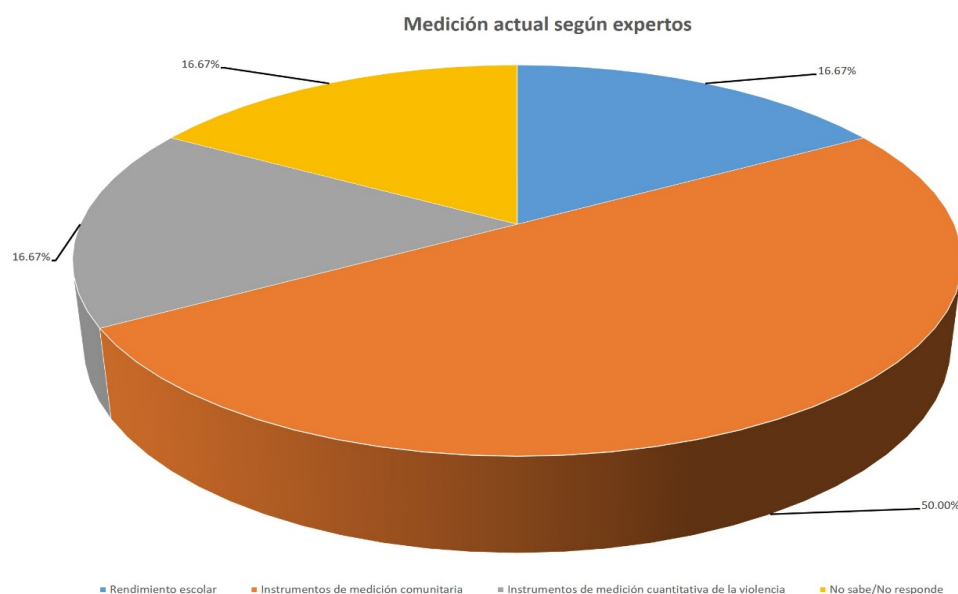
Lo anterior, es clave, ya que es el principal instrumento de medición de la violencia escolar ocurrente en Chile, y que sirve a su vez como herramienta para constatar la situación de ésta en el territorio nacional y la forma en que se aborda desde el mundo normativo, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, desde ahí se creó la Encuesta Nacional de Violencia Escolar en el año 2006, y que actualmente es gestionada por la

empresa consultora GFK ADIMARK.

En los profesionales expertos se evidencia la tendencia a considerar instrumentos que midan la violencia escolar, desde los relatos, incorporando dimensiones familiares y psicológicas. Instrumentos que al ser exclusivamente de carácter cuantitativo, no son considerados como inclusivos respecto a lo establecido en el discurso, que manifiesta y tal como se argumenta teóricamente, incorporar el microsistema, que es que el que incluye los grupos sociales que componen la comunidad escolar (alumnos, docentes, apoderados, directores, y trabajadores, etc... (Bronfenbrenner 1979, citado en Castro, 2011).

Los expertos constatan como instrumentos o mecanismos empleados actualmente en la medición de la violencia escolar, los instrumentos de medición comunitaria, es decir, aquellos instrumentos que van dirigidos a la comunidad escolar en su totalidad, incluyendo trabajos psicológicos, relatos de los integrantes de la comunidad respecto a hechos de violencia escolar, trabajos con talleres, entre otros tipos, los que representan el 50% de las respuestas, como se ve en el gráfico 21. De forma equitativa, los instrumentos de rendimiento escolar y de medición cuantitativa de la violencia escolar representan cada uno el 16,67%, lo que no incluyen los usados por el Estado de Chile.

Gráfico 21: Mecanismos o instrumentos de medición actual de la violencia escolar, al conocimiento de los expertos.



Fuente: elaboración propia.

Categoría Medición sin Criminalización:

Nuestra segunda categoría que es medición sin criminalizar; es aquí en donde emergen discursos de los sujetos profesionales expertos, en cuanto a la necesidad de “usar cuestionarios anónimos para no denunciar y mantener la reserva y anonimato de quien acude a pedir ayuda”. Acompañando a lo anterior y con el fin de no criminalizar, es que en su discurso los expertos, mencionan que se deben incluir las “dimensiones prevención y detección precoz, estas dimensiones son relevantes a la hora de medir la violencia y no criminalizarla”, considerando el “no realizar juicio a los hechos, y no estigmatizar”.

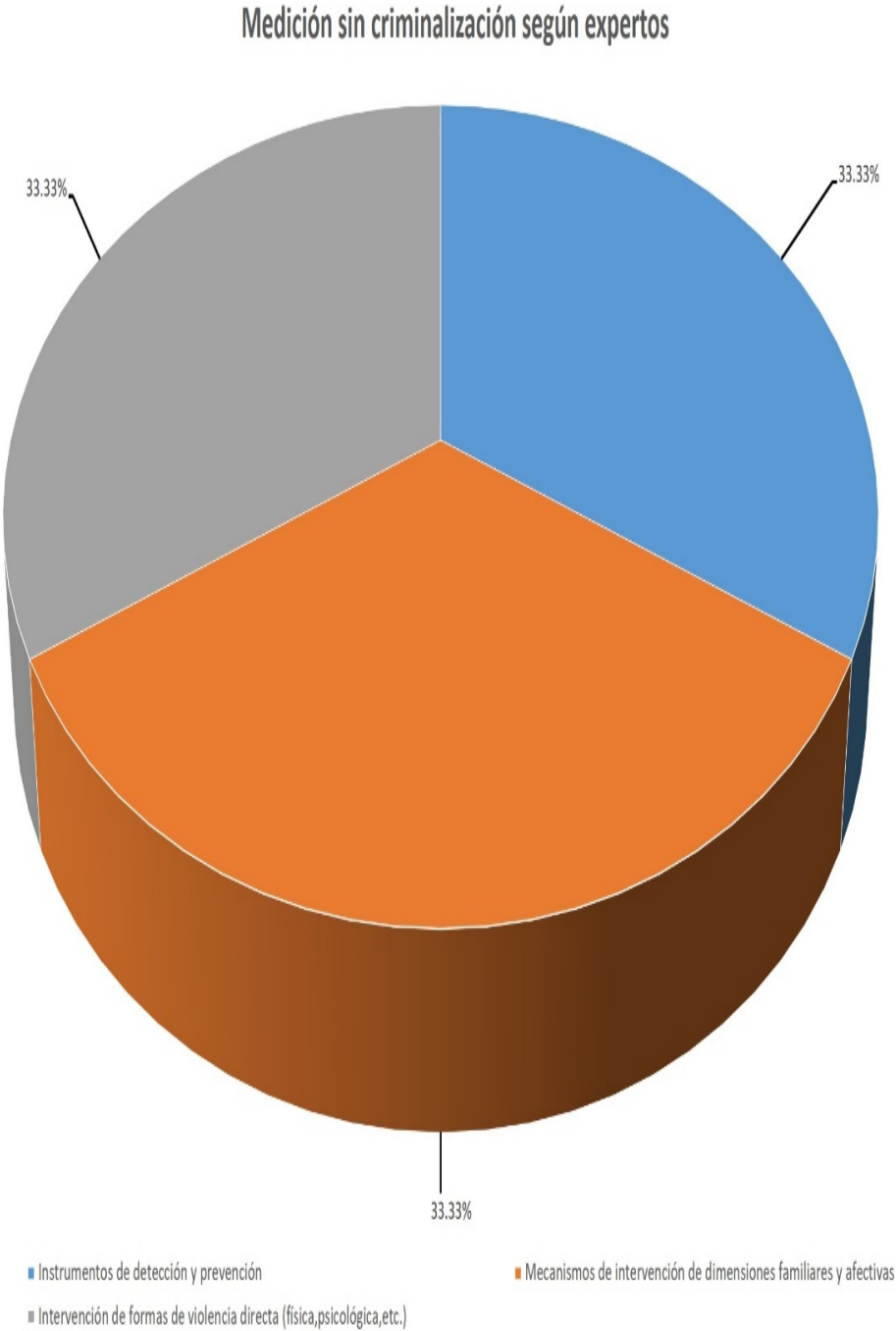
Por parte de los sujetos expertos existe la incorporación de las relaciones al interior de la familia, “ hay que considerar la dimensión de las relaciones y procesos internos que ocurren dentro de las familias, desde ahí se debe medir”, la que debe incluir además la “dimensión afectiva de la persona y familia”. Respecto a medir las agresiones, el discurso incorpora, que se debe contemplar en las mediciones no criminalizadoras, los diversos tipos de violencia; “se debe incorporar la agresión física, agresión verbal, intencionalidad, grado de agresión, conciencia de agresión, grado de autoridad de quien ejerce la agresión, pero sin enjuiciar”.

Es importante como la medición de violencia escolar no criminalizada, va incorporando múltiples dimensiones en donde la afectiva y la relacional familiar se hacen relevantes, esto coincide con lo mencionado por Castro (2011), el cual releva la toma en cuenta de los factores sociales y familiares, ya que conllevan a la generación de violencia en todo contexto, siendo principalmente: un entorno social y relacional donde prima la violencia, producto de la exposición a la pobreza, las desigualdades sociales - económicas, y en la aceptación de la violencia como solución para todo tipo de conflicto; las familias disfuncionales, con una mayor probabilidad de exposición a los actos concebidos como violentos, por lo tanto incorporar estas dimensiones implica ir más allá de lo jurídico.

Los sujetos expertos proponen de forma equitativa, según lo evidenciado en el gráfico 22, mecanismos de intervención en las dimensiones familiares y afectivas, en las formas de violencia directa, que permitan la detección y prevención de la violencia escolar. Esto permite evidenciar en el debate actual de los mecanismos e instrumentos que se desean aplicar para gestionar la violencia escolar, cuyo enfoque se da en los ámbitos preventivo, familiar e individual, con el fin de generar una intervención que no

conlleve a la criminalización del fenómeno en cuestión. Como una forma de graficarlos por categoría, presentamos lo siguiente:

Gráfico 22: mecanismos propuestos por los expertos para intervenir de forma no criminalizante en la violencia escolar.



Fuente: elaboración propia.

Categoría Programas:

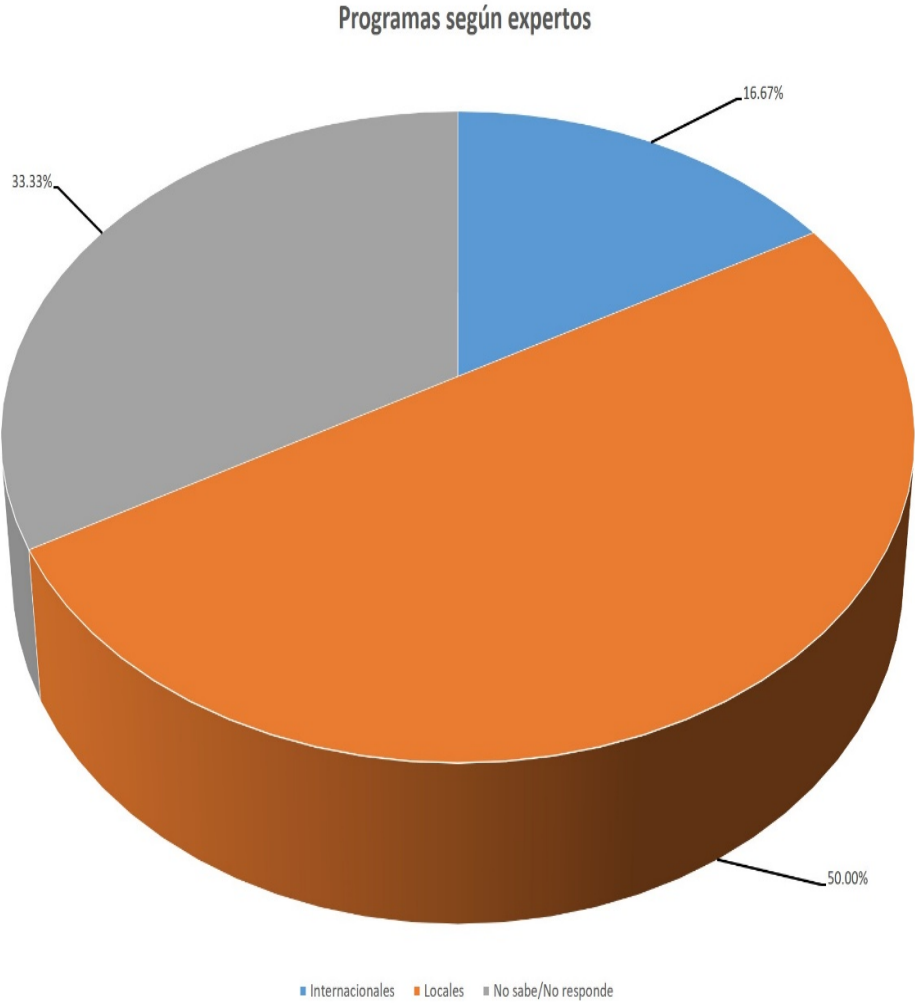
Nuestra tercera categoría referida a los programas de prevención e intervención; en los discursos aparece un escaso conocimiento y dominio de programas de prevención en violencia escolar, y más que aplicar programas, los expertos, en virtud de su rol, sólo han escuchado de ellos; en este discurso emergen por ejemplo el programa “*KIVA*, es desarrollado en Finlandia, y se basa en el cambio de actitud de los testigos”, además por parte del discurso de los sujetos expertos emerge el “programa del Ministerio de Educación de Chile, sobre convivencia escolar”, cabe señalar que no sólo existe un desconocimiento, sino que el manejo de los programas mencionados es escaso, acompañado sólo en cuanto a que sólo “conozco ideas desde la página web del Ministerio de Educación”.

Respecto al discurso anterior, efectivamente el programa *KIVA*, es considerado por diversos autores el de mayor éxito en la prevención de violencia escolar en el mundo, por lo tanto, es un programa que tiene como enfoque principal prevenir los casos de acoso escolar en las escuelas finlandesas, con las dos principales líneas de acción que logran minimizar el problema social inherente a la violencia escolar: primero, las acciones universales, que otorgan un elemento clave para lograr la concientización de las personas ante este problema, y segundo, las intervenciones relacionadas, aplicándose a los problemas directos entre la víctima y el acosador (Pérez et al, 2013 en Oller, 2015).

Finalmente la Fundación denominada Paz Ciudadana en conjunto con el Ministerio de Educación, plantea la realización de talleres de resolución de conflictos y prevención de violencia escolar, de acuerdo a las experiencias en municipios.

A nivel de gráfico, según la mirada y experiencia de los expertos respecto a programas ya existentes de intervención en la violencia escolar, se destacan los programas del Ministerio de Educación de Chile respectivos, los que abarcan el 50% del total de respuestas en lo que se puede evidenciar en el gráfico 23. Un aspecto a considerar es el reconocimiento dado hacia el programa Finlandés *KiVa*.

Gráfico 23: Tipos de programas identificados por los expertos



Fuente: elaboración propia.

Categoría Efectividad:

Finalmente nuestra cuarta categoría que es la efectividad; en donde emergen y prevalecen en los discursos el desconocimiento “no es relevante, no se aplican, se desconocen”. En este discurso emerge el rol que debe tener el encargado de violencia escolar, el cual es una figura establecida por la ley Chilena, pero carece de contenidos y estrategias.

En este caso se menciona que si bien la ley obliga a las entidades educacionales a instaurar reglamentos internos de sana convivencia, no da pautas para generar mecanismos que creen esta convivencia o al menos establezcan pautas de buen

comportamiento, considerando el entorno social en el que los establecimientos educativos se emplazan y los pasos a seguir en caso de que se realicen actos declarados y de violencia escolar por parte de personas con alta vulnerabilidad.

Finalmente en el discurso “no sólo se desconocen la efectividad de los programas porque no se aplican, sino el rol del encargado de convivencia escolar”, en donde se señala que la política no está orientada a la prevención, sino a la promoción del buen trato a los grupos de infancia y adolescencia a nivel nacional.

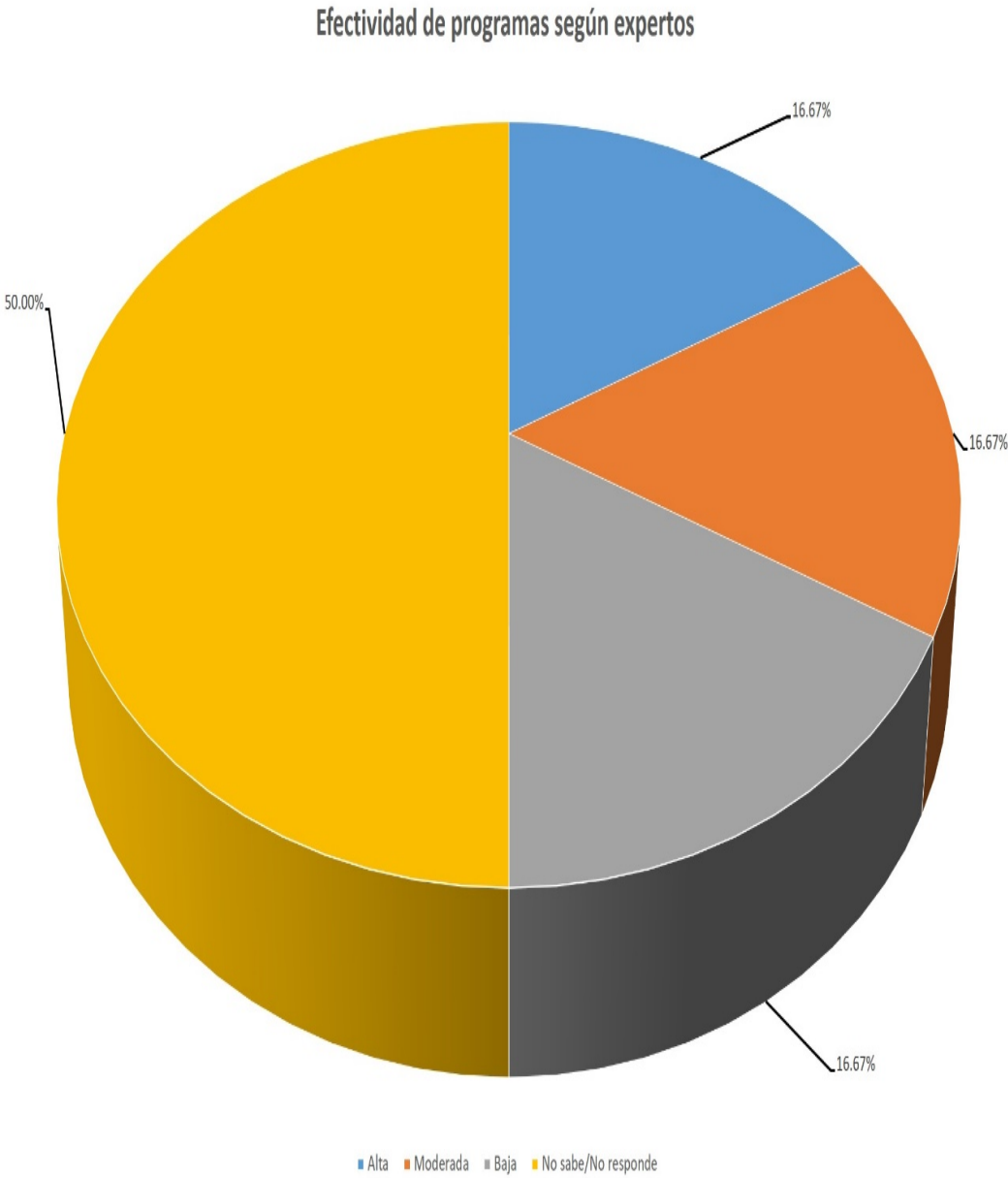
En cuanto a la efectividad, sólo se menciona la efectividad de programas internacionales como *KIVA* en que se manifiesta que existe evidencia de disminución de *bullying*. Aludiendo al éxito del programa, cabe señalar que los casos de acoso escolar en el país europeo se han reducido en más de un 60% según lo constatado por Gómez (2015), y no se ha vuelto a producir un hecho de violencia alarmante.

Respecto a la cobertura del programa, el 90% de las escuelas finlandesas se encuentra cubierto (Gómez, 2015); siendo exportado a los países de Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos. Esto habla del éxito del programa, que ya ha sido replicado en otros países, y que lo convierte justamente en el mejor programa de prevención de violencia escolar en el mundo.

No obstante lo anterior, hay que tener en cuenta el contexto social en el que se encuentra Finlandia, respecto a los otros países, ya que la violencia social en el mencionado país no es tan marcada respecto a territorios con una violencia más masificada, por lo que su éxito no es de extrañar. Lo más relevante de los discursos anteriores es que no aparece el conocimiento de la efectividad, por que no hay según los sujetos expertos programas aplicándose, a nivel nacional.

Se destaca el desconocimiento general de los expertos por los programas de intervención de violencia escolar, con el 50% del total de respuestas, como puede verse en el gráfico 24. Esto se puede darse, debido al desconocimiento de los mecanismos de aplicación y gestión de los programas alusivos en los recintos educativos, y posiblemente por no introducirse directamente en dichos recintos para constatar el desarrollo de dichos programas. Además, considerando la tendencia mostrada en la evaluación general de la presente metodología, no hay consenso para evaluar su eficacia, por lo que es difícil generar una retroalimentación que permita generar mecanismos alusivos.

Gráfico 24: Efectividad reconocida por los expertos hacia los programas de intervención escolar vigentes.



Fuente: Elaboración propia.

Completando el análisis de los discursos, de la unidad de análisis denominada sujetos profesionales expertos, y en las dos dimensiones propuestas, ya sea en la construcción del concepto de violencia escolar y en el diagnóstico e intervención en violencia escolar, procedemos a realizar el siguiente análisis del discurso, enfocada a la segunda unidad de análisis, la cual hemos asignada con el nombre de sujetos profesionales.

1.1.2. Análisis de la información: unidad de análisis de los profesionales.

Desarrollo de la primera dimensión: construcción concepto de violencia escolar.

Categoría Actores:

En los discursos, respecto a los actores; los sujetos a los cuales hemos denominado profesionales, mencionan que, “corresponden al ámbito escolar”, son “víctimas y victimarios”, mencionando que son parte de una “relación e interacción entre dos o más personas, dentro de ese contexto educativo”, siendo según transcurre y se analiza el discurso, “pertenecientes a una comunidad educativa, tantos escolares como docentes”, respecto al proceso en que se encuentran, señalan que estos actores “se encuentran en etapa escolar y también son jóvenes”.

Lo anterior, considera a la escuela como una institución social que se asienta en las interrelaciones personales y colectivas entre toda la comunidad educativa, siendo los padres, los docentes, los alumnos y directores sus integrantes importantes, las relaciones generadas son dinámicas (Castro, 2011), es a este ambiente que se le denomina sistema escolar, lo que implica reconocer a los actores involucrados en las escuelas tanto funcional como socialmente, en donde además el nivel de integración de todos los miembros y actores involucrados en el mismo, y el entorno socioeconómico en el que se emplazan dichos integrantes, justifica la ocurrencia o ausencia de hechos de violencia escolar. (Castro, 2011).

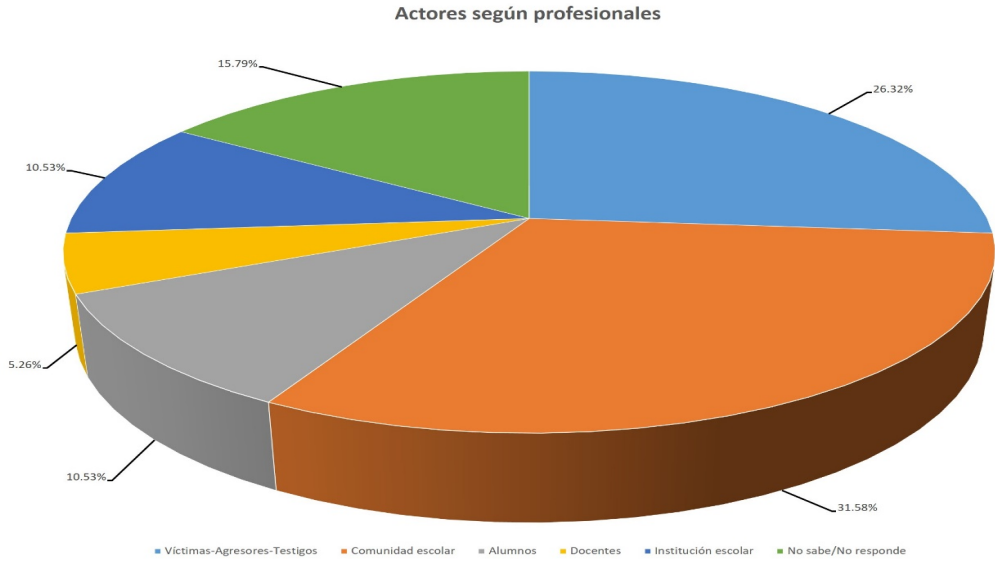
Los anteriores argumentos teóricos, no afecta solamente a los escolares, siendo estudiantes de educación primaria y secundaria (e incluso preescolar), sino que además a docentes, inspectores, directores, y a todos los demás actores involucrados. Esto es desde un punto de vista holístico, en donde la violencia escolar posee tres actores: un actor de posición sumisa y débil, siendo la víctima; un actor violento y fuerte, siendo el victimario (Magendzo et al, 2004), y los espectadores que de alguna u otra forma se involucran en el fenómeno, sea apoyando, observando plenamente y/o callando lo acontecido en las escuelas, finalmente estos actores, y según jerarquías de poder; líder, víctima y los espectadores (Romagnoli, 2007).

También se encuentran los cómplices, quienes son generalmente los amigos o seguidores del agresor, cuyo fin es apoyar en todo momento el acto de violencia escolar; los reforzadores, quienes aun sin actuar directamente en el acto de violencia

alusivo, alientan de forma directa o indirecta e incitan a que se siga ejecutando el acto; los observadores, cuyo comportamiento es neutral ante el acto de violencia, incitándolo en el silencio, y finalmente, los defensores, los que a pesar de prestar ayuda sea en apoyo y/o entendimiento a la víctima tienden a callar la agresión siendo partícipes del mismo acto.

En el caso de los profesionales se presenta una mayor diversificación en el reconocimiento de éstos actores. Como se puede observar en el gráfico, las tipologías de actores llegan a un total de cinco. Respecto a la proporción de estas tipologías, y al igual que lo considerado por los expertos, la comunidad principal es el principal actor con el 31,58% del total de respuestas dadas por los profesionales. No obstante, la segunda tipología principal corresponde a la presencia de víctimas, agresores y testigos como principales actores (considerando además de los alumnos, los miembros restantes de la comunidad escolar), con el 26,32% del total, y en menor proporción, los alumnos, con el 10,53%, según lo mostrado en el gráfico 25.

Gráfico 25: Tipología de actores identificados por los profesionales.



Fuente: elaboración propia..

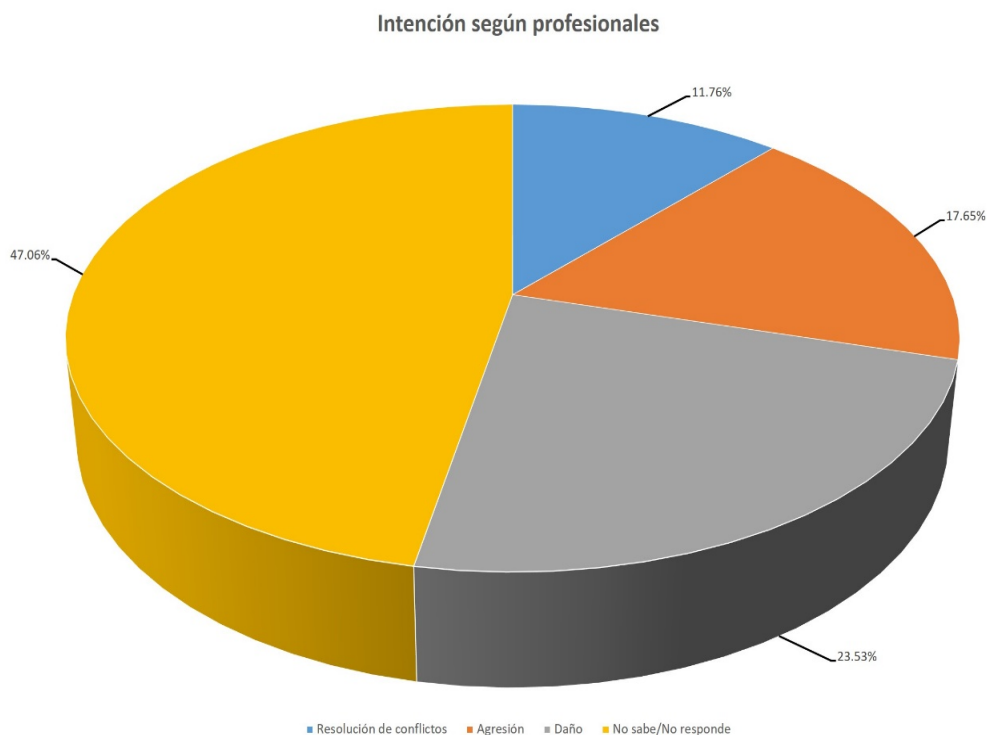
Categoría Intencionalidad:

En el discurso de los sujetos profesionales, emerge como intencionalidad en el ejercicio de la violencia “el transgredir el bienestar de una persona, o comunidad”, discurso en el que hay una intención que además “interfiere a toda la comunidad escolar”, con una

intencionalidad de “generar daño”, “no resolver conflictos”, el cual se acompaña con “una intencionalidad de agredir”, en una forma de “intención no pacífica de resolver conflictos”, con una “intención constante”, ya sea con “intenciones de verbalizar o de corporalizar la violencia”, en niveles “que son conscientes, y que pueden ser leves, moderadas y severas”. Según la intención del agresor (si se hizo con un fin específico o emocional). Ajenjo y Boas (2005), establece que existe una intimidación física, verbal o psicológica, con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima.

Al graficar la intencionalidad constatada por los profesionales respecto a los actos de violencia en las escuelas, arroja, a pesar de una mayor diversificación de los tipos de intención, un desconocimiento general, al igual que la visión aportada por los expertos, con el 47,06% del total de respuestas, como se aprecia en el gráfico 26. Esto se puede explicar en el sentido de que la violencia escolar no es posible de identificar de forma detallada y específica, al enfocar la mirada a la ocurrencia de los hechos relacionados, y no a los factores que los generan. Respecto a los resultados aportados por el presente, la búsqueda de daño es la segunda intención en proporción, con el 23,53% del total, al ver el gráfico 26. Por último, la agresión representa el 17,65%.

Gráfico 26: Intención de los actos de violencia escolar, detectados por los profesionales.



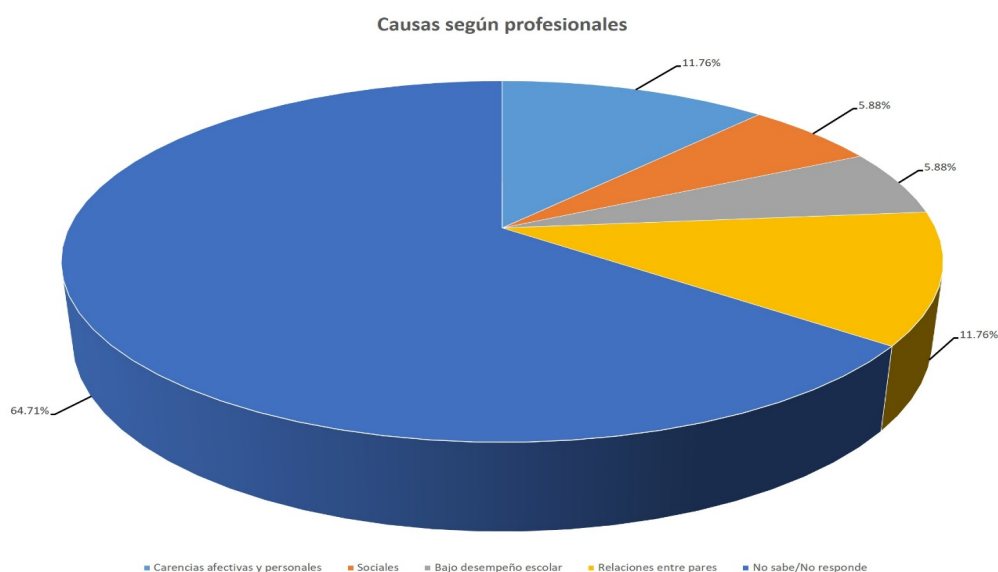
Fuente: elaboración propia..

Categorías Causas y Consecuencias:

En esta categoría, emergen del discursos que las causas que generan violencia escolar, “son producto de las carencias propias y heredadas del sistema”, complementándose con que “las causas son sociales – familiares, y sus relaciones”. Respecto a los discursos anteriores, se establece que lo que realmente produce violencia, es la desigualdad social (Brenner,2014); en sus aristas económica, social, sanitaria, etc, (Castro, 2010). Al teorizar sobre las raíces de la violencia, el Comité de Orientación de Colegios Británicos en Chile o ABSCH por sus siglas (2009), considera las siguientes teorías que originarían la violencia, siendo las siguientes: las teorías biológicas (agresividad y la violencia son algo innato, congénito o hereditario); teorías etológicas (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), y teorías psicológicas (problema personal prevaecido de un aprendizaje incorrecto: frustración-agresión, tendencia o impulso agresivo primario, falta de maduración del superyó y aprendizaje o imitación). En el mismo sentido, desde una arista relacional, Romagnoli (2007), realiza una descripción de la causalidad en las escuelas, y toma en consideración los factores familiares que conllevan a estos hechos, siendo en el caso de la escuela: falta de autoridad de los profesores, un estilo de relación autoritario y/o violento, falta de pautas claras en el colegio para hacerle frente. En cuanto al contexto familiar los factores son: falta de disciplina e incongruencia entre los padres, estar inmerso en un clima de violencia en el hogar y falta de habilidades parentales para promover la formación personal/social, además de niños maltratados física y/o psicológicamente; abandonados por sus padres, acompañado de un medio ambiente estresante y conflictivo.

Al nivel de gráfico se aprecia un desconocimiento general de la causalidad de los hechos catalogados como violencia en las escuelas, representando el 65% aproximado del total de respuestas, al observar el gráfico 27, no se manifiesta una interiorización sobre los factores generadores de violencia. No obstante, se observa en el mismo gráfico una diversificación de éstas, destacándose las relaciones entre pares y las carencias afectivas y personales con el 11,76% del total de respuestas en cada caso.

Gráfico 27: Causas detonantes de la violencia escolar, identificadas por los profesionales.



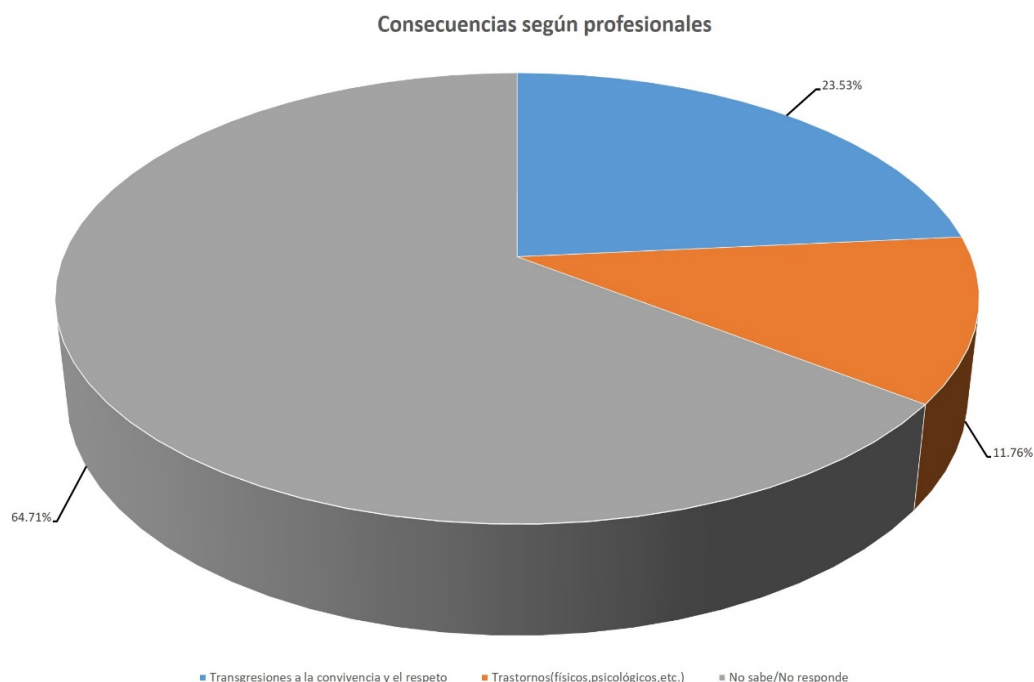
Fuente: elaboración propia.

Respecto a las consecuencias; los sujetos consideran que “generan emociones y sentimientos negativos” los que a su vez pueden “fracturar la comunicación y la identidad personal, afecta a la persona y al contexto”, al discurso anterior se agregan que pueden “lacerar la intensidad física y/o moral”, y “produce daño e invalidación”, en la que las “víctimas no pueden desenvolverse en el ámbito escolar”. Es importante además relevar que produce “un desmedro hacia el otro”, con consecuencias que se mencionan y se asocian al “daño físico y psicológico”, lo que produce una disminución, “psicológica - emocional - física” y finalmente “produce un bajo desempeño escolar, además de desmejorar las relaciones con pares y adultos”. Al relacionar la violencia escolar con las consecuencias, si bien no se ha comprobado un vínculo directo, se puede evidenciar que las actividades de violencia escolar 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. Además nos encontramos con factores que provocan esto, con posterioridad al acto de agresión, se producen consecuencias psicológicas y además sobre la salud física, a mediano - largo plazo.

Al hablar de las consecuencias, se aprecia un mayor desconocimiento general al compararse con la información aportada por los expertos de la presente metodología de trabajo, con un desconocimiento que llega al 64,71% del total, como se puede apreciar en el gráfico 28. No obstante, se repite la tendencia de la prevalencia de las

transgresiones a la convivencia y el respeto, con el 23,53% del total de respuestas aportadas por los profesionales encuestados.

Gráfico 28: Consecuencias de la violencia escolar, constatadas por los profesionales.



Fuente: elaboración propia.

Categorías tipos y medios:

En cuanto al discurso de los tipos de violencia; en los sujetos profesionales emergen desde; el “acoso escolar”, además de “la violencia del alumno – docente”, “violencia docente a alumno”, “violencia entre docentes”, “violencia apoderado, alumno y docente”, la “violencia institucional”, “violencia de genero”, “violencia social”, “violencia emocional”, “violencia psicológica”, “violencia física”, “descalificaciones”, “invalidaciones”, incorporando posteriormente el concepto de “*bullyng – cyberbullyng*”, que son una caracterización de la violencia escolar. Desde un análisis que se manifiesta como expresión de la violencia social (Osorio, 2008). Podemos complementar que desde la teoría se las cataloga en los siguientes tipos: disrupción en las aulas, problemas de disciplina o conflictos entre profesorado y alumnado, maltrato entre compañeros (*bullying*), vandalismo y daños materiales, violencia física y acoso sexual (Castro, 2010).

Es relevante considerar la clasificación efectuada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2017), que la efectúa en violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y el *bullying*, siendo perpetrados y experimentados por los estudiantes, los profesores y demás miembros del mundo escolar. Magendzo et al (2004), bajo el mismo planteamiento, clasifica estas formas de manifestación: golpes sin motivo, provocaciones continuas, acoso físico (empujones, golpes, patadas), apodosos humillantes, insultos y diversas agresiones verbales, creación de rumores y mentiras, burlas, aislamiento y marginación de actividades grupales, chantaje y extorsión, ataque y destrucción de pertenencias privadas, ofensas y denigraciones por presentar características que los distinguen del resto (problemas socioeconómicos, sensibilidad, etc.). y descalificaciones. Relacionado con los discursos anteriores, se considera a la escuela como institución, que distingue formas de violencia escolar: violencia en la escuela, violencia contra la escuela y violencia institucional.

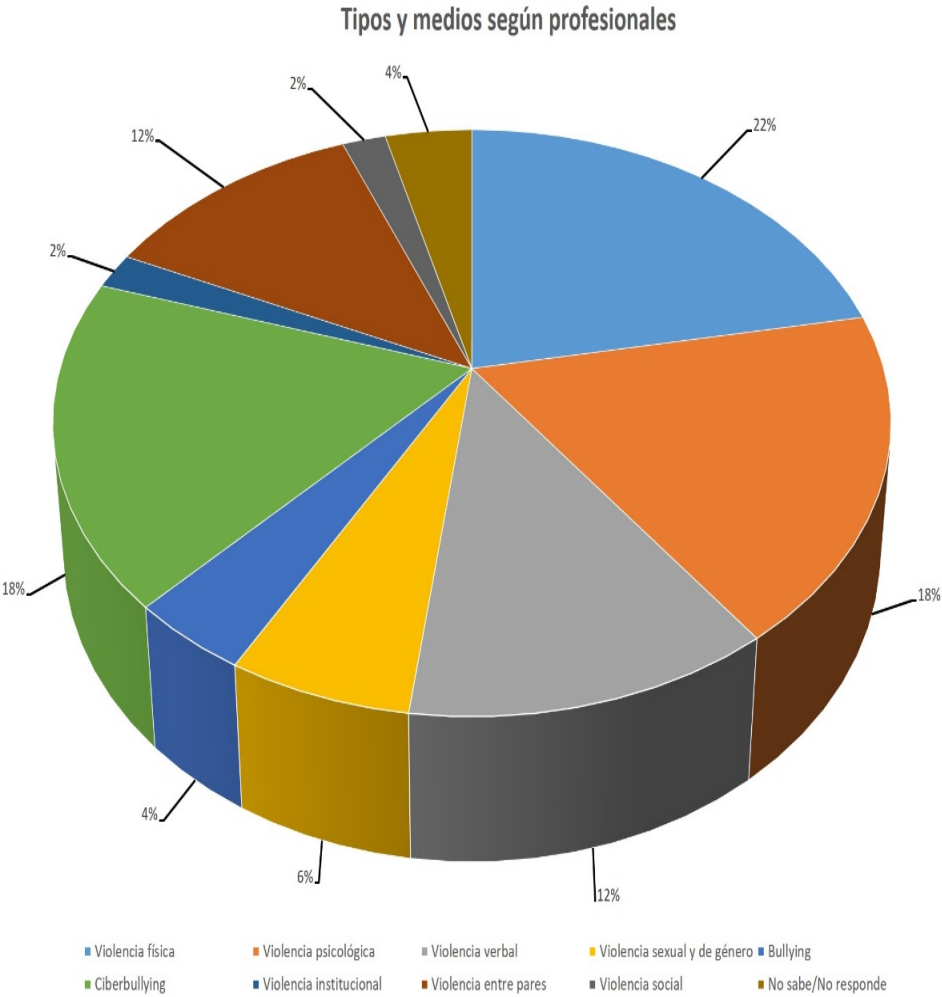
En cuanto al discurso de los sujetos profesionales, respecto a los medios de violencia; aparecen en el discurso; “con el cuerpo, lo verbal, psicológica, virtual”, también “violencia a través de las redes sociales”, en donde se presenta una prevalencia de lo “físico (golpes, empujones), verbal (gritos, ofensas, silencio) y tecnológico (redes sociales)”, además se incorporan los “juegos computacionales”, e incorpora lo conductual y lo verbal, refiriéndose en términos de “agresión conductual”, “discriminación”, “burlas frente al error en clases”, “burlas por bajas calificaciones”, “ofrecimientos de golpes”, “denostaciones verbales”, “golpes frente a opiniones contrarias y sostenidas” y “actitud de peleas o groserías en juegos de patio”.

Respecto a los discursos anteriores es importante considerar el trabajo de Sáez et al (2014), que plantean que todo análisis de violencia escolar emerge casi en su totalidad en los discursos informativos de medios, ya que estos son los principales proveedores de conocimiento del mundo social, asegurando lo que los autores denominan el capital simbólico de la información, ya que lo que informan no se cuestiona, sino que es lo verosímil y objetivo del mundo real, de allí que los medios masivos de comunicación instauran, lo que les permite detentar un monopolio de hecho, de los instrumentos de producción y difusión, a gran escala de la información, gestionando el acceso a dicha información, con estrategias como es la generalización y/o creación de rasgos de identidad colectiva, consistiendo en mostrar la violencia como un elemento asociado a la condición juvenil, y por ende predominantemente escolarizado.

Finalmente, desde una mirada directamente vinculada a las aulas, se describen los siguientes actos que se pueden catalogar como violencia escolar: uso de objetos con el fin de dañar a un/a compañero/a, robo o sustracción de objetos personales, provocaciones e insultos y cualquier tipo de violencia verbal (Levín, 2012).

Se puede evidenciar una mayor diversificación en las tipologías de violencia en las escuelas, donde los tipos de violencia física y psicológica, y como se vislumbra en el gráfico 29, son las más representativas, con el 22% y el 18% respectivamente, y donde se puede apreciar además la prevalencia del ciberbullying con el 18% del total de respuestas. En menor medida, se destaca la violencia verbal y entre pares, con el 12% en ambos casos.

Gráfico 29: Tipología de formas de violencia presentes en recintos educacionales, identificadas por los profesionales.



Fuente: elaboración propia.

Desarrollo de la segunda dimensión: se refiere al diagnóstico e intervención en violencia escolar, para esto nuestras categorías o ejes son: medición actual, medición sin criminalizar, programas y efectividad.

Categoría Medición Actual:

En el discurso de los sujetos profesionales, se manifiesta que las mediciones son “subjetivas e interpretativas”, con lo que únicamente se recurre a “ sólo lo que se establece el manual de convivencia escolar”, en la que además se deja manifiesto que “ no se mide la violencia entre pares”, y prevalece la medición de la “violencia institucional”, “violencia como amenaza del exterior” e incorporan a la “dimensión académica, familiar, social y cultural”.

Aludiendo a los manuales de convivencia escolar, y si bien la ley obliga a las entidades educacionales a instaurar reglamentos internos de sana convivencia, no da pautas para generar mecanismos que creen esta convivencia o al menos establezcan pautas de buen comportamiento, considerando el entorno social en el que los establecimientos educacionales se emplazan y los casos a seguir en caso de que se realicen actos declarados de violencia escolar por parte de personas con alta vulnerabilidad social.

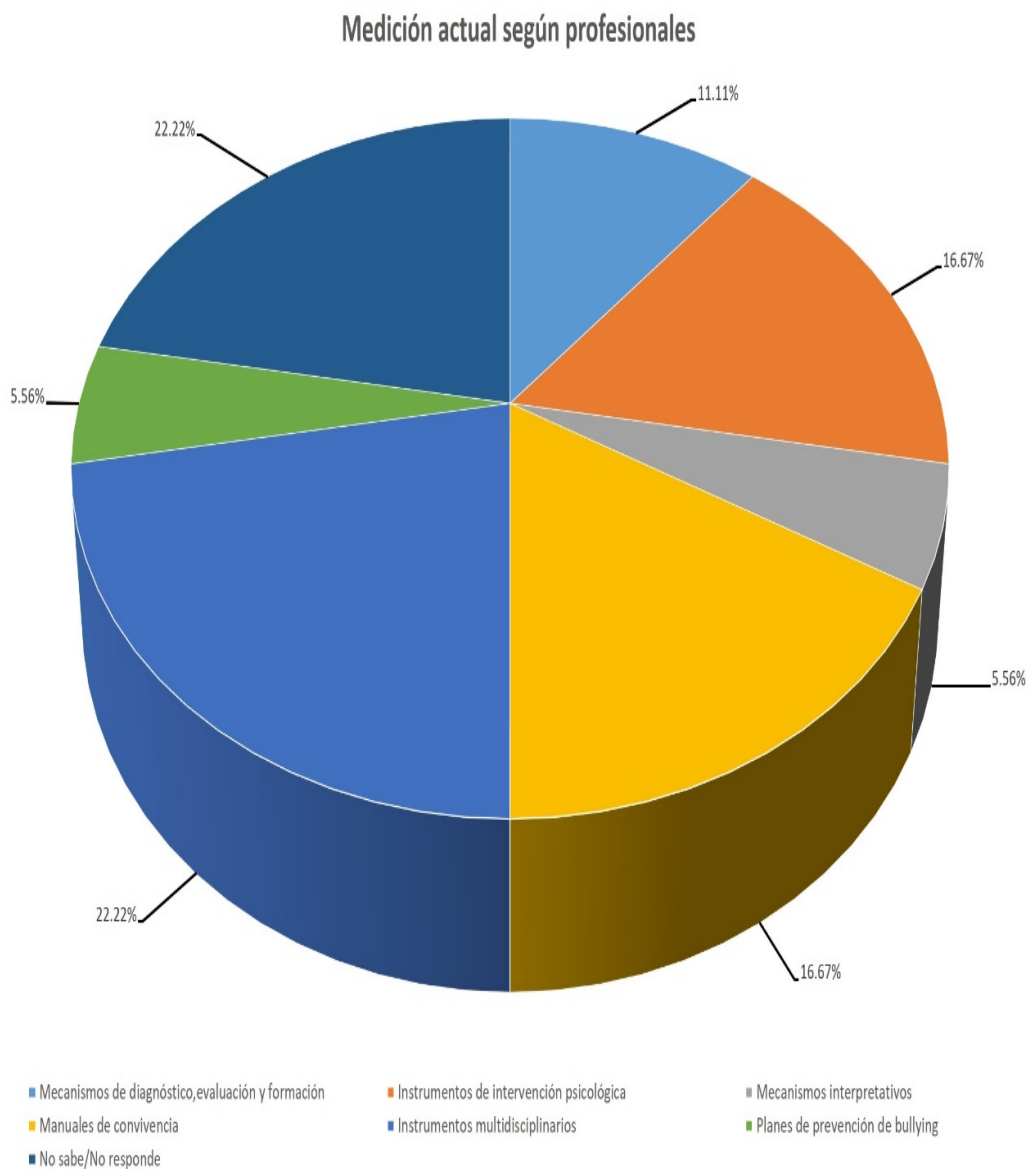
Desde ahí la importancia de incorporar el clima escolar, ya que este incorpora la percepción acerca de la convivencia general en la escuela, la existencia y construcción del reglamento de convivencia, el conocimiento y la aplicación justa de las normas, la calidad de las relaciones entre los distintos actores escolares, el apoyo de los profesores, el clima dentro de la sala de clases, la participación en actividades escolares, el sentido de pertenencia a la escuela y calidad de la enseñanza en el establecimiento educacional (Celis et al, 2010).

Además y respecto a los reglamentos escolares analizados en los casos de Chile, Paraguay, Honduras y Bolivia, países que acogieron la iniciativa del presente organismo para establecer reglamentos de buena convivencia escolar, los elementos en común son los siguientes: nula participación en la elaboración de estos instrumentos, y su escasa divulgación tanto dentro como fuera de la comunidad escolar, la insuficiente adecuación a las normas legales locales y al reconocimiento de derechos, el estricto uso de uniforme escolar, la ambivalencia en la aplicación de sanciones, recayendo de forma más directa a los alumnos de los establecimientos escolares, la definición y aplicación de las normas de forma vertical por parte de las

autoridades escolares.

Se puede evidenciar en el gráfico 30, una mayor diversificación de los mecanismos o instrumentos de intervención de la violencia escolar, destacando los instrumentos multidisciplinarios (los que abarcan conjuntamente los ámbitos familiares, sociales, culturales, disciplinarios, entre otros), con el 22,22% del total de respuestas para este ítem, seguido por los mecanismos de intervención psicológica y los manuales de convivencia escolar, con el 16,67% en ambos casos del total.

Gráfico 30: Instrumentos de intervención de la violencia en las escuelas identificados por los profesionales



. Fuente: elaboración propia.

Categoría Medición sin Criminalización:

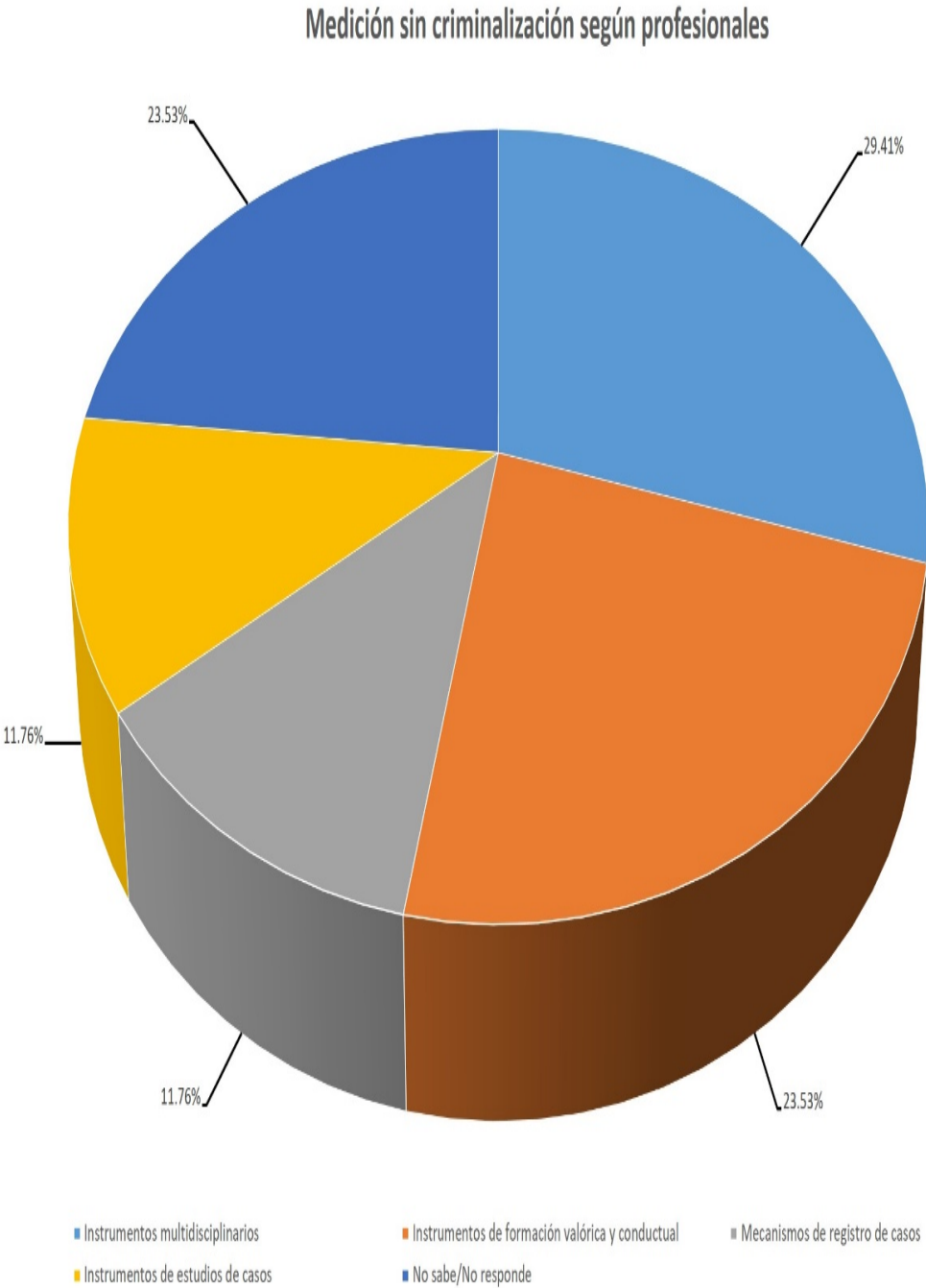
Según el relato de los sujetos profesionales, una medición sin criminalización sería incluir dimensiones, como son “número de casos de violencia, nivel educacional, socioeconómico familiar”, además de las “necesidades básicas cubiertas”, e incluir “emociones, conductas, y sentimientos”. También en su discurso emerge la “dimensión cultural”, “dimensión socio familiar”, la “violencia entre pares”, “violencia institucional”, además señalan que hay que realizar una “descripción de los actos violentos”, con la “frecuencia de actos violentos”, asociado a las “características psicológicas, y emocionales del escolar violentado”, “circulo familiar del escolar” y los “factores protectores del escolar”.

Lo anterior se argumenta teóricamente al establecerse que la violencia es un elemento que posee diversas interpretaciones, que no se aborda desde una sola perspectiva, sino que se describe como un fenómeno multicausal y proteiforme, pudiendo verse desde la perspectiva de diferentes profesiones con intereses diferentes” (Castro, 2010, p.20), haciendo su abordaje complejo (Vernieri, 2011), producto de una serie de factores y contingencias (Castro, 2011).

De forma importante es considerar una visión perceptora de la violencia escolar desde la mirada de los integrantes del entorno escolar para conocer la forma en que se llevan a cabo las relaciones interpersonales y los modos de organización social dentro de las instituciones escolares, siendo indispensable a la hora de abordar la convivencia escolar y con ello considerar los factores que conllevan a la violencia escolar. Y regular el poder que les permite a los medios masivos de información administrar la información y modificarla según lo que estimen conveniente, con el objetivo de atraer a más personas, Bourdieu (1997).

Al consultar a los profesionales respecto a mecanismos propuestos que no conlleven una criminalización en la violencia escolar en su respectiva intervención, se destaca la importancia de los instrumentos multidisciplinarios como herramienta preponderante, abarcando el 29,41% del total de respuestas, al ver el gráfico 31. Le siguen los instrumentos de formación valórica y conductual, con el 23,53% de respuestas, y los instrumentos de estudios de casos y de registro, con el 11,76% en casa caso.

Gráfico 31: Mecanismos propuestos para una intervención no criminalizante de la violencia escolar, según los profesionales.



Fuente: elaboración propia.

Categoría Programas:

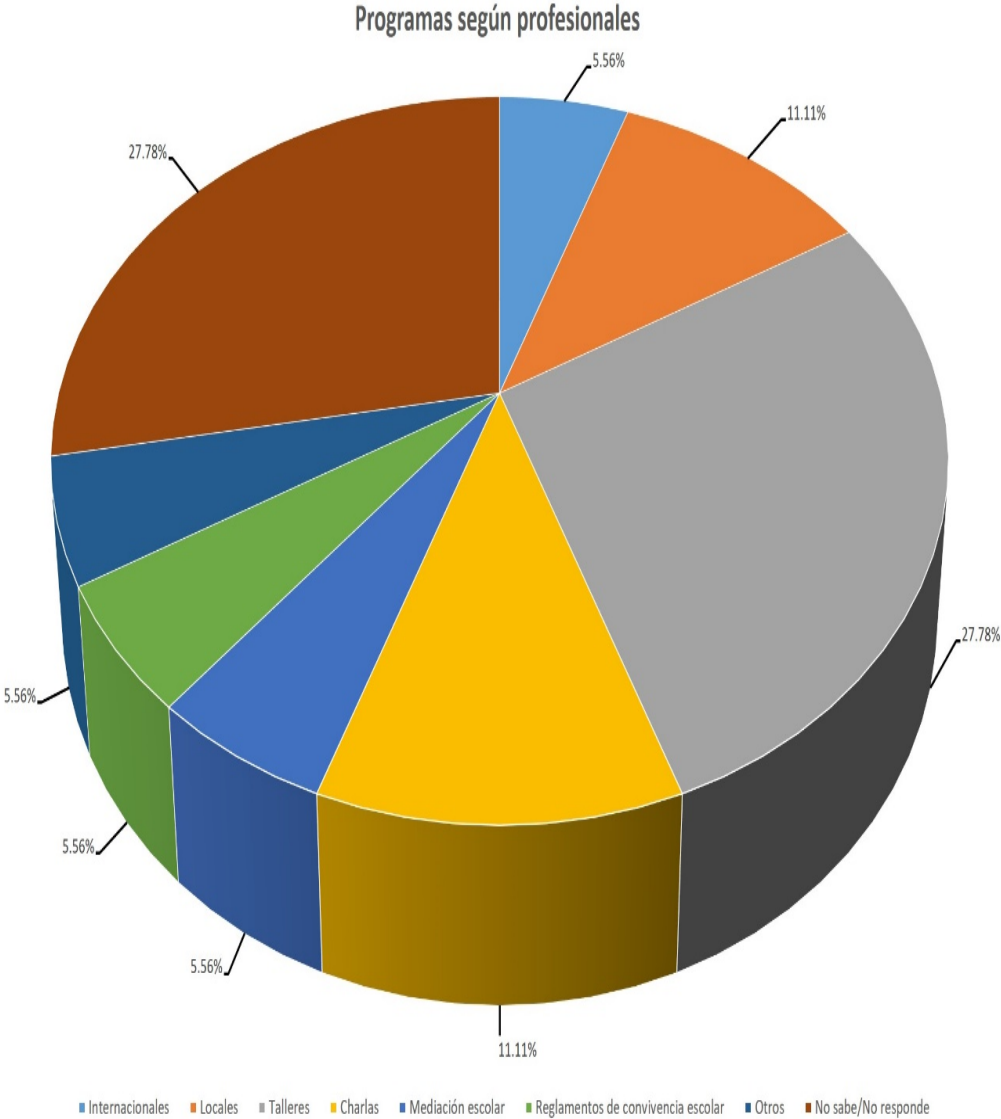
En el discurso, respecto a los programas, sólo aparecen “se realizan talleres preventivo de leyes”, “se incorporan talleres sobre afectividad”, también en discurso que se dan “charlas de prevención de *bullying*”. También en el discurso emergen los “programas de mediación escolar”, y los de “reglamento de convivencia escolar”. Pero en cuanto a programas, existe una prevalencia en el discurso en cuanto a que se desconocen.

Respecto a programas escasamente conocidos, aparece “programa *KIVA*”, y “programas municipales de prevención de violencia de género”, y campañas en página web del Ministerio de Educación”. Es relevante de acuerdo a lo que mencionan los sujetos profesionales, realizar un abordaje sobre el clima escolar, y que incluye la percepción acerca de la convivencia general en la escuela, la existencia y construcción del reglamento de convivencia, el conocimiento y la aplicación justa de las normas, la calidad de las relaciones entre los distintos actores escolares, el apoyo de los profesores, el clima dentro de la sala de clases, la participación en actividades escolares, el sentido de pertenencia a la escuela y calidad de la enseñanza en el establecimiento educacional (Celis et al, 2010).

Además no emergen del discurso programas integrados que son los que se enfocan a estudiantes que exhiben factores conocidos de riesgo, y los programas indicados, que se enfocan a aquellos estudiantes que muestren comportamiento violento o agresivo. Son programas más intensivos que los programas universales y requieren la participación de sectores no escolares de la vida de los estudiantes. Es necesaria la integración para asegurar la efectividad de los programas relacionados a esta estrategia.

Se observa en el gráfico 32, una mayor diversificación en los tipos de programas de intervención conocidos. Los talleres son los tipos de programas destacados con el 27,78% del total de respuestas, seguido por los programas locales (principalmente del Ministerio de Educación de Chile) con el 11,11%, y las charlas de inducción y concientización de la violencia escolar, con el 11,11% del total. Le siguen los programas de mediación escolar, los reglamentos de convivencia escolar y otros, con el 5,56% en todos esos casos.

Gráfico 32: Programas de intervención escolar identificados por los profesionales.



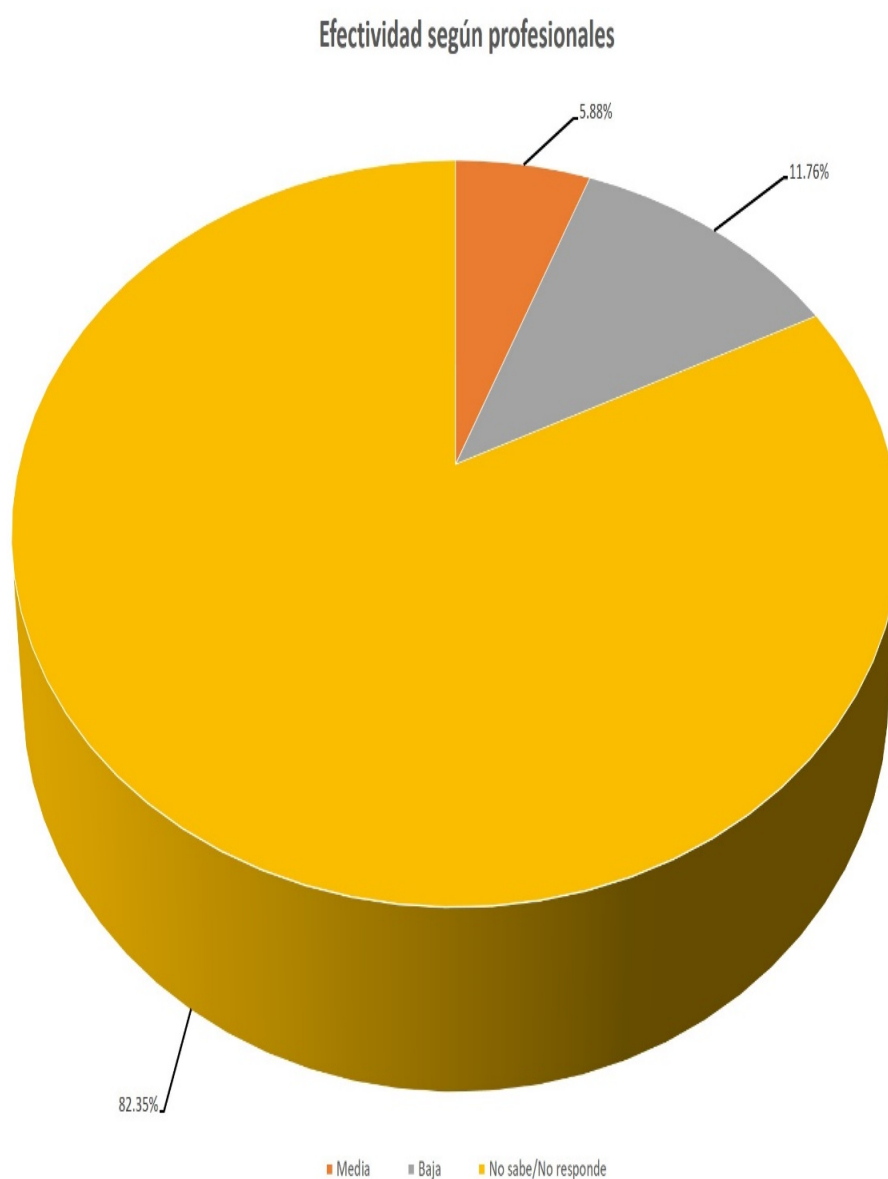
Fuente: elaboración propia.

Categoría Efectividad:

Desde el discurso de los sujetos profesionales, se establece que la “efectividad es subjetiva”, y es sólo de “aquellos que llegan a mediación”, y esto “depende de la realidad de cada colegio”. Escasamente en los discursos aparece el nivel de efectividad de los programas, debido principalmente a un desconocimiento. Relevando que las escuelas como entidad o categoría sociológica más y como tal es una construcción social ya que se construye a partir de una realidad cotidiana. (Osorio, 2008),

Se demuestra un desconocimiento generalizado de la efectividad de los programas de intervención escolar, según lo demostrado por el gráfico 33. En menor medida, se destaca la baja calidad de dichos programas, con el 11,76% de las respuestas en total. Esto se puede explicar por la mala gestión y errónea aplicación de estos programas, sin considerar el contexto social, familiar y educativo de los recintos educativos de forma individual.

Gráfico 33: Efectividad de los programas de intervención de la violencia escolar, mostrada por los profesionales.



Fuente: elaboración propia.

1.1.3. Análisis Integrado

Finalmente y a modo general, se consideran ambas unidades de análisis, aportada por los 23 actores claves, con el fin de evidenciar puntos en común entre ellos. Este análisis se efectúa considerando ambas dimensiones.

Desarrollo de la primera dimensión integrada: se refiere a la construcción del concepto de violencia escolar.

Con respecto a los categorías o ejes de esta dimensión, se da lugar a la siguiente caracterización:

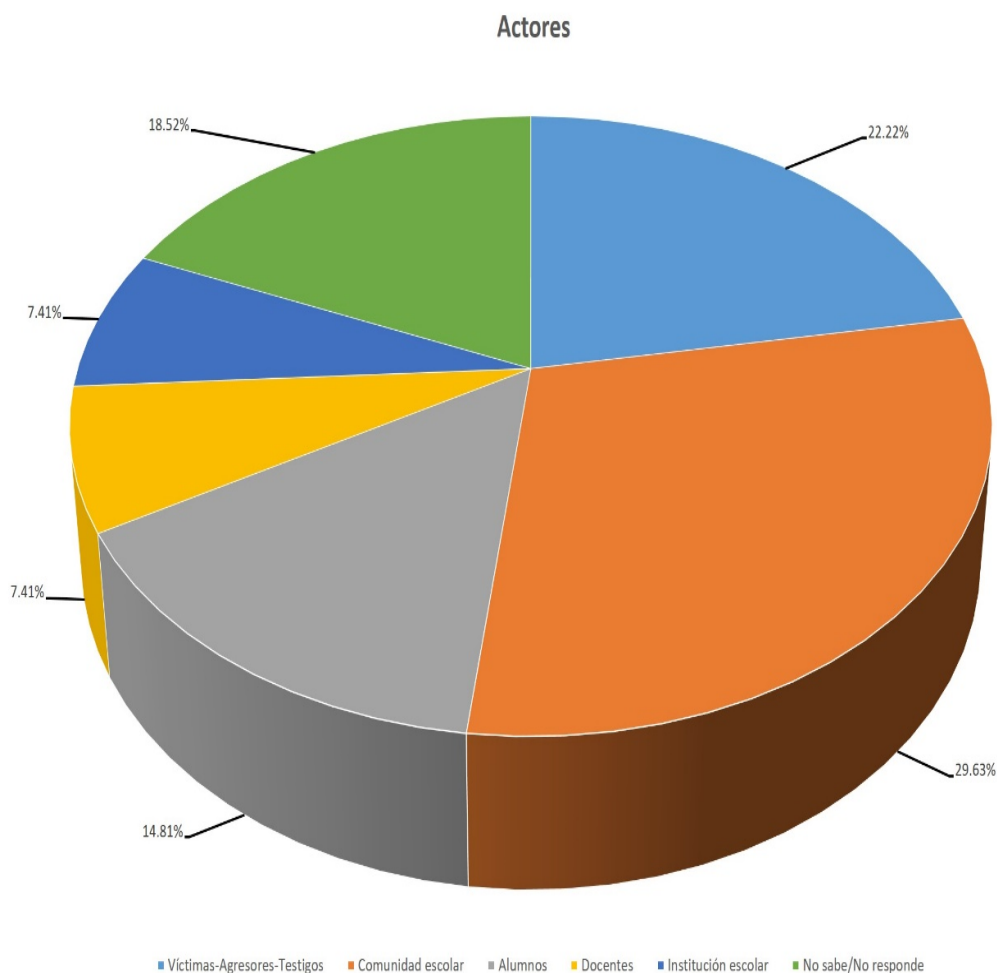
Categoría Actores:

Los principales actores que integran los casos de violencia escolar, que son identificados por los actores claves, son primeramente la comunidad escolar, con el 29,63% de las respuestas en total, seguido por la percepción concebida de la presencia de víctimas, agresores y testigos, independientemente de los miembros de la comunidad escolar, como los actores de este tipo de violencia, con el 22,22% del total. La presencia de alumnos(as), como actores principales, y representa el 14,81% del total. Toda esta información se puede apreciar en el gráfico 34.

Esto da a entender que la violencia escolar es apreciada desde lo acontecido dentro de los recintos educacionales, enfocando su atención a la comunidad escolar. No obstante lo anterior, se puede notar un desconocimiento de estos mismos actores, debiéndose a la no participación directa en la comunidad aludida. Pero al igual que las unidades de análisis, teóricamente hay consenso entre los diversos investigadores de que es un fenómeno complejo y multicausal, al igual que la violencia en términos holísticos, que tiene consecuencias negativas para todos los actores involucrados (Varela et al, 2009).

Se considera violento, el acoso, las burlas de otros compañeros, de la misma manera el alumno/a puede reconocer este tipo de victimización originado en otros miembros de la comunidad escolar, como profesores, directores, inspectores, etc. Por ello, una definición de violencia escolar, de mayor capacidad integrativa, "debe concebir como posible perpetrador de violencia no solamente al adulto y debe conceder igual importancia, e incluso mayor, a aquellas situaciones denunciadas por alumnos en contra de adultos" (Ajenjo y Bas 2005, p.18).

Gráfico 34: Actores principales de la violencia escolar, identificados por los actores claves.



Fuente: elaboración propia.

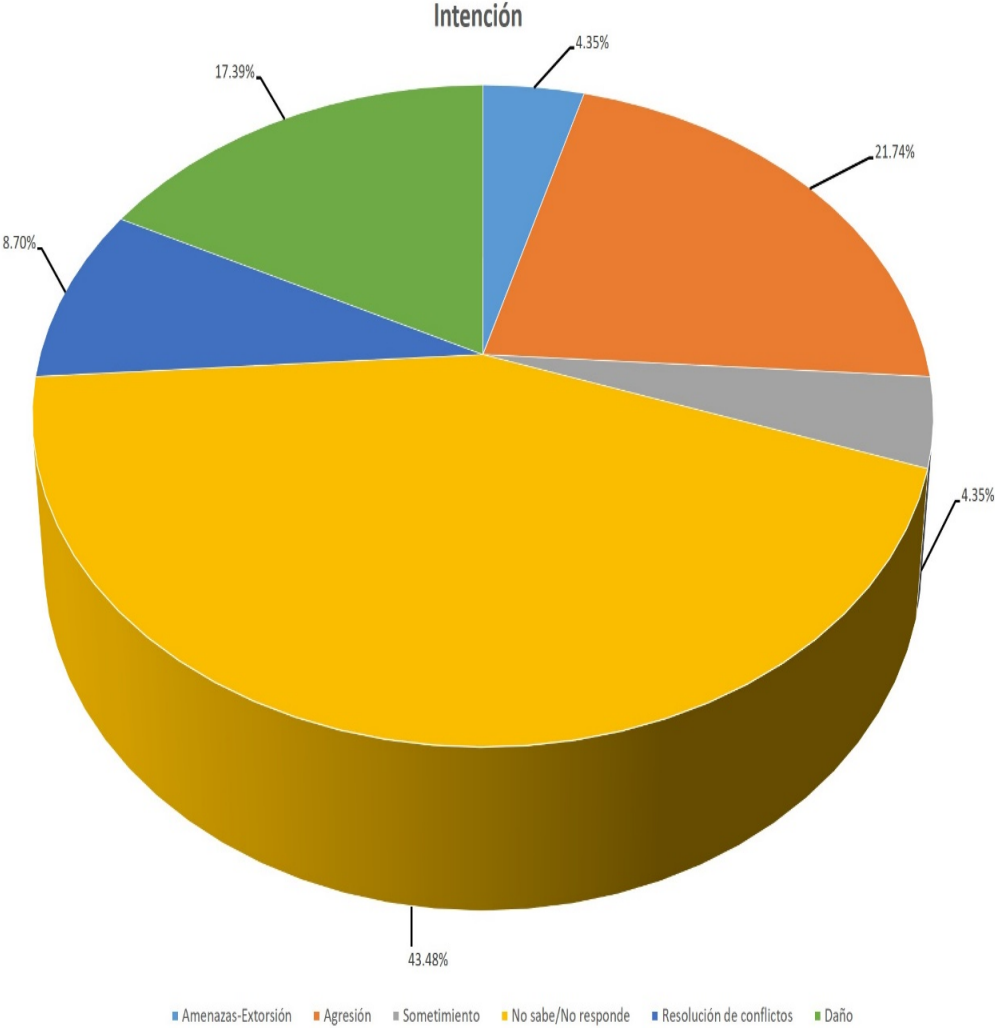
Categoría Intención:

Como se puede notar en el gráfico 35, se vislumbra un desconocimiento predominante de la intencionalidad de los actos de violencia escolar, explicándose este hecho en que la mayor parte de los actores no se involucra directamente en la comunidad escolar, por lo que no son capaces de interiorizarse en los factores y elementos que detonan la violencia en las escuelas. Respecto a la tipología de intención analizada en el instrumento, la intención de agresión y de daño son las principales, con el 21,74% y el 17,39% del total respectivamente.

Si bien ya se ha mencionado que la violencia escolar va más allá de agresiones físicas

y psicológicas, hay diversos factores que son importantes a la hora de entender el contexto en el que está inmerso la violencia escolar, entendiéndose como parte de la violencia social (Osorio, 2008). Si bien la violencia escolar va más allá de meras agresiones de cualquier tipo, como se explicó anteriormente, y a pesar de que el fenómeno del *bullying* ha tomado fuerza en los últimos años, hay autores que realizan el intento de contextualizar la violencia escolar y clasificar su ocurrencia. Respecto al primer punto, cabe señalar que todos los agentes involucrados implican una víctima y un victimario (interpretados como sujetos), un sistema inter relacional que vincula a los actores para expandir la violencia y, por ello, la conformación de un proceso constante y complejo de analizar (Castro, 2010).

Gráfico 35: Identificación de la intención de los actos de violencia escolar, de parte de los actores clave.



Fuente: elaboración propia.

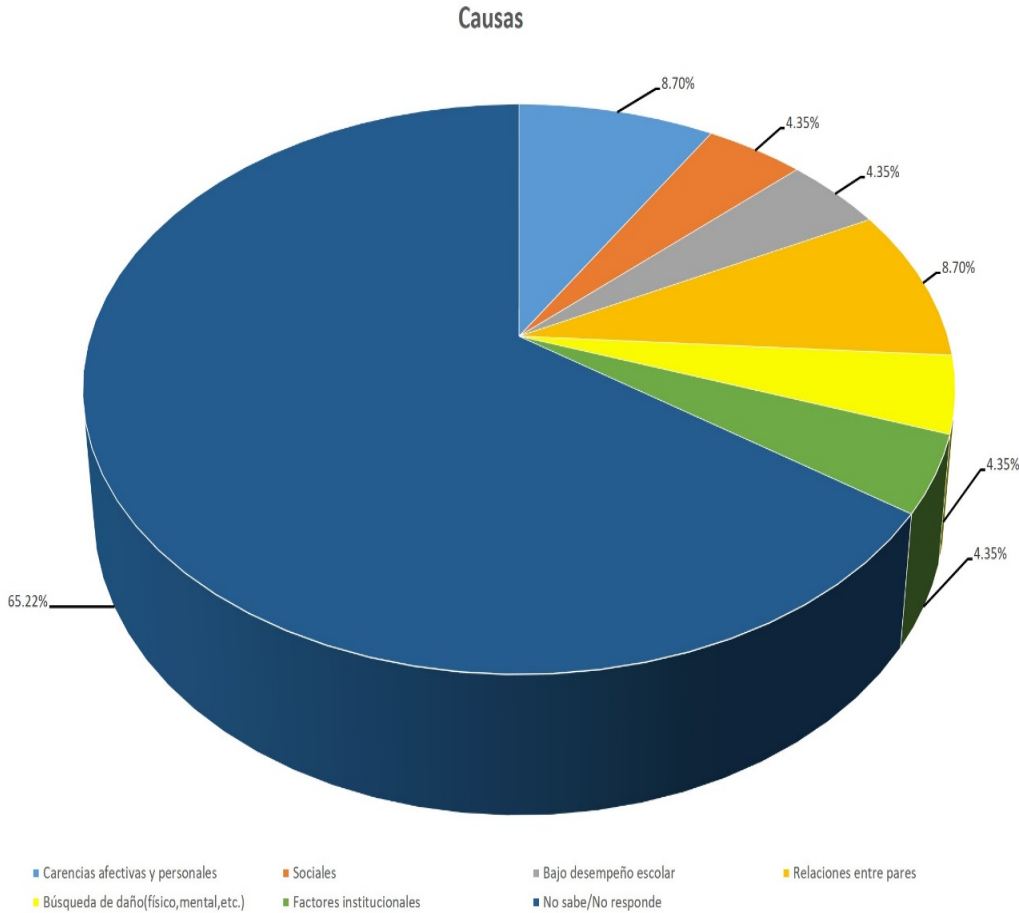
Categoría Causas y Consecuencias:

Respecto a las causas desencadenantes de la violencia escolar, se puede afirmar un desconocimiento mayoritario de éstas, al no trabajar directamente en la comunidad escolar, ni reflexionar en los elementos sociales, culturales y relacionales que determinan el grado y frecuencia de las acciones catalogables como violencia escolar. Esto se demuestra en lo visto en el gráfico 36, cuyo desconocimiento alcanza el 65,22% del total de respuestas. En menor medida, las carencias afectivas y personales y las relaciones entre pares llegan a explicar minoritariamente estas causas desde el punto de vista de los actores que trabajan en las escuelas, con el 8,70% en ambos casos.

Los factores que provocan esto son, primeramente, el estado emocional y mental de las víctimas con posterioridad al acto de agresión, así como sus consecuencias psicológicas, 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 y en otros espacios dentro de las escuelas, de uso común entre pares, tales como pasillos, bibliotecas, cafeterías.

En este sentido, y a medida que empeora el clima escolar se incrementan significativamente los episodios de violencia, y lo inverso sucede cuando el clima escolar mejora, ya que una relación positiva entre el docente y su alumnado, brinda un marco de continencia tal que en el marco de la convivencia escolar se alejan las manifestaciones de malestar y violencia escolar (estudiantil), aun cuando lo contrario también podría ser cierto, es decir, la presencia de violencia en la escuela obstaculizaría que se produzca una relación satisfactoria entre alumnos y profesores (Kornblit, Adaszko y Di Leo 2009, citados en Celis et al, 2010).

Gráfico 36: Causas desencadenantes de la violencia escolar, según lo identificado por los actores claves.

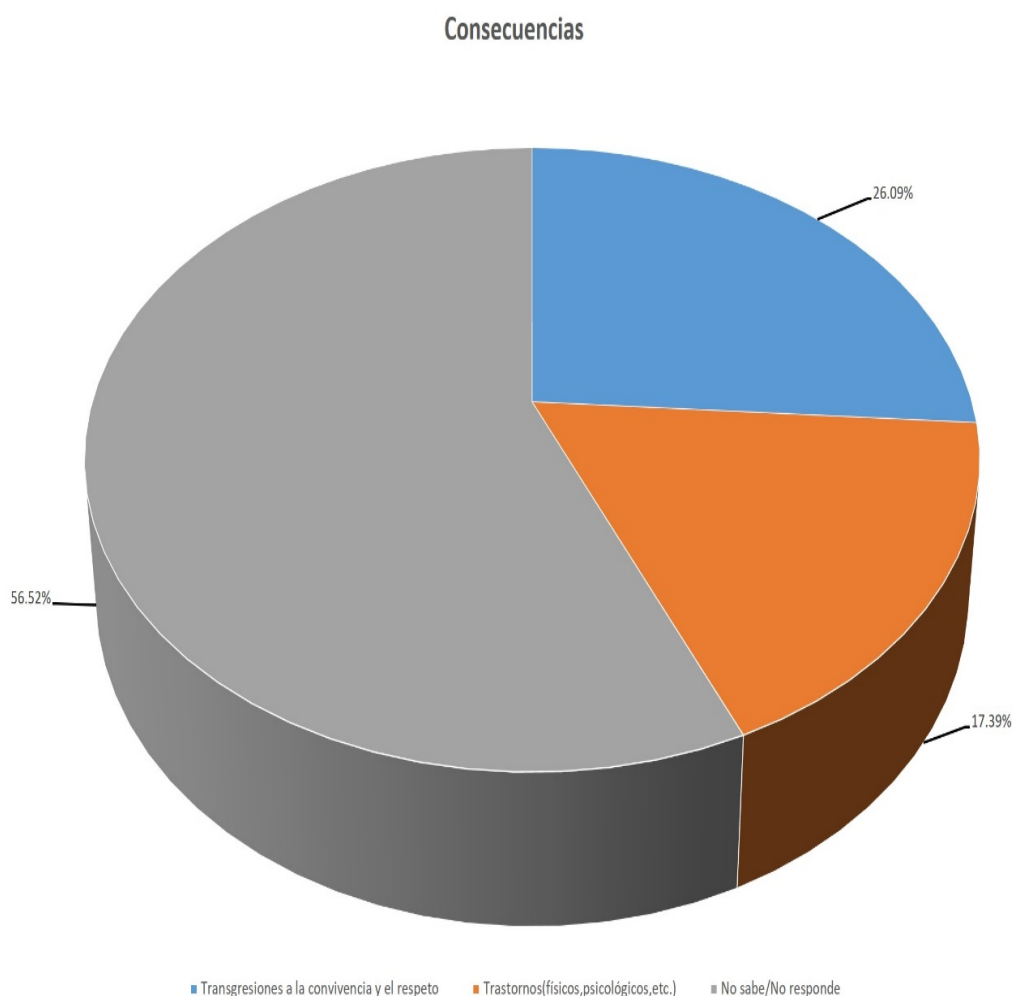


Fuente: elaboración propia.

Al hablar de las consecuencias, se repite esta tendencia, con el 56,52% del total de respuestas según lo mostrado en el gráfico 37. Las transgresiones a las normas de convivencia y el respeto responden en menor medida a lo planteado en el presente ítem, con el 26,09%.

El abordaje sobre el clima escolar incluye la percepción acerca de la convivencia general en la escuela, la existencia y construcción del reglamento de convivencia, el conocimiento y la aplicación justa de las normas, la calidad de las relaciones entre los distintos actores escolares, el apoyo de los profesores, el clima dentro de la sala de clases, la participación en actividades escolares, el sentido de pertenencia a la escuela y calidad de la enseñanza en el establecimiento educacional (Celis et al, 2010). Entonces, el clima escolar 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 (Aaron y Milicic, 1999)

Gráfico 37: Consecuencias generadas por los hechos de violencia en las escuelas, reconocidas por los actores claves.

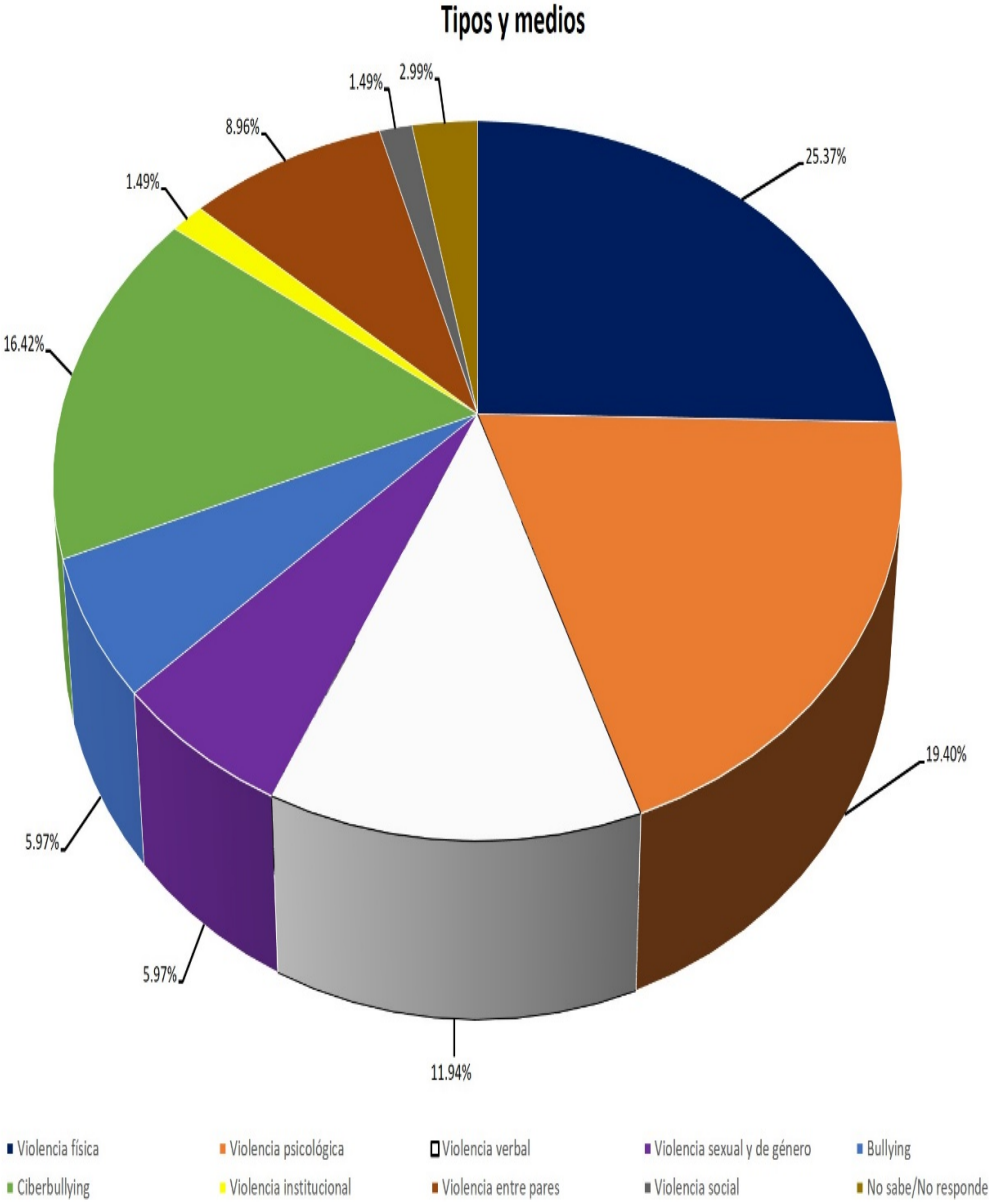


Fuente: elaboración propia.

Categoría Tipos y Medios:

Según lo expuesto en el gráfico 38, con respecto a las formas de violencia más frecuentes en las escuelas, la violencia física es el tipo más claro de identificar, con el 25,37% del total de respuestas, seguido de la violencia psicológica con el 19,40% y la violencia verbal con el 11,94%. Otra forma de violencia escolar predominante destacada por los actores claves a lo largo de las entrevistas se vincula al contexto del *bullying*, es el *ciberbullying*, con el 16,42%; esto se explica en el acceso universal hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuyo uso es masificado y la difusión de la información se hace en tiempo real, facilitando la masificación del *bullying* y expandiendo sus focos de ocurrencia.

Gráfico 38: Tipología de manifestaciones de la violencia en las escuelas, catastradas a partir de los actores clave.



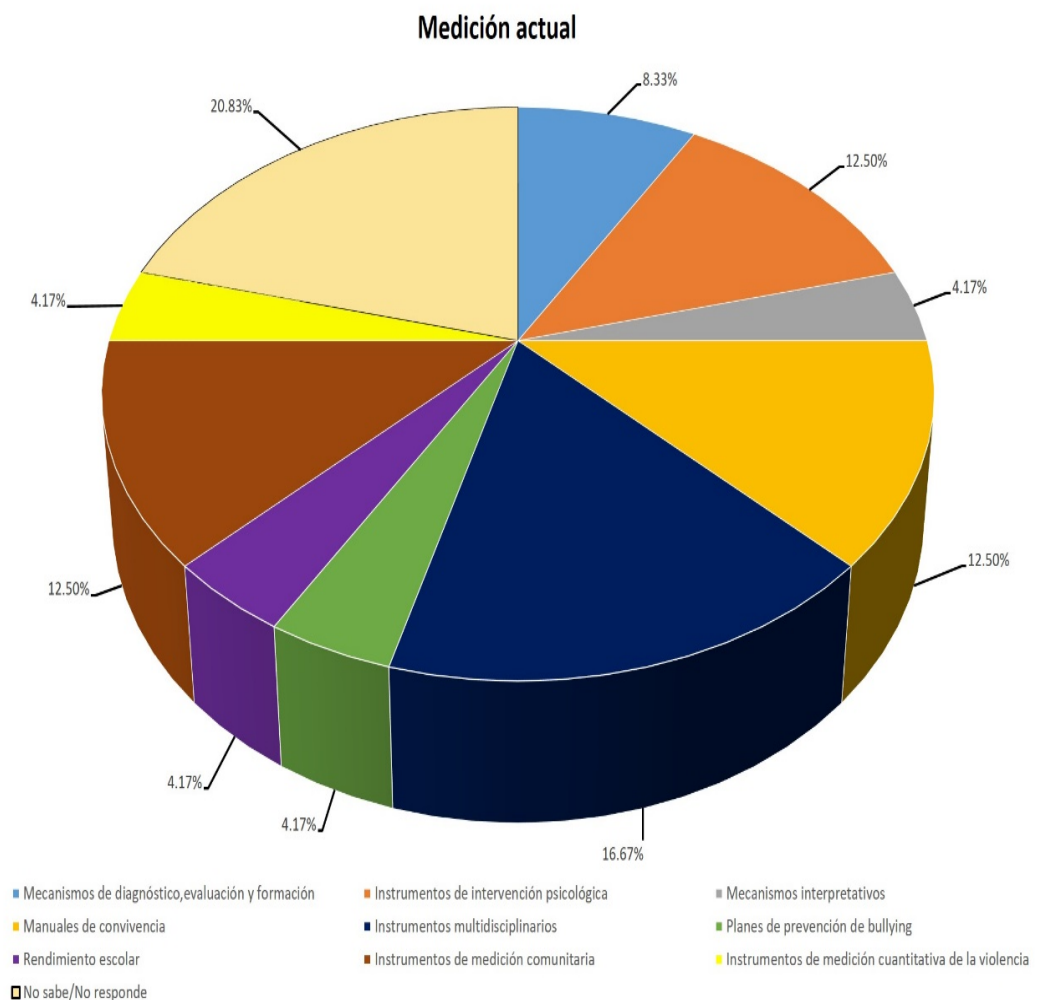
Fuente: elaboración propia.

Desarrollo de la segunda dimensión integrada: se refiere al diagnóstico e intervención en violencia escolar, para esto nuestras categorías o ejes son: medición actual, medición sin criminalizar, programas y efectividad. Aludiendo a los ejes respectivos, se explica la siguiente caracterización:

Categoría Medición Actual:

Los mecanismos actuales de diagnóstico e intervención de la violencia escolar, que los actores claves identificaron, se destacan los instrumentos multidisciplinarios, consistentes en los instrumentos que consideran aspectos sociales, culturales, relacionales, familiares y escolares, dentro del entorno escolar, con el 16,67% del total de respuestas, seguido por los instrumentos de intervención psicológica (instrumentos que buscan identificar las emociones, las conductas, la salud mental y otros factores), los manuales de convivencia escolar y los instrumentos de medición comunitaria (programas que se implementan en conjunto con los miembros de la comunidad escolar para concientizar, detectar y prevenir la violencia en las escuelas), con un 12,50% en todos los casos aludidos, como se aprecia en el gráfico 39.

Gráfico 39: Instrumentos de medición actual de la violencia escolar, desde la mirada de los actores.

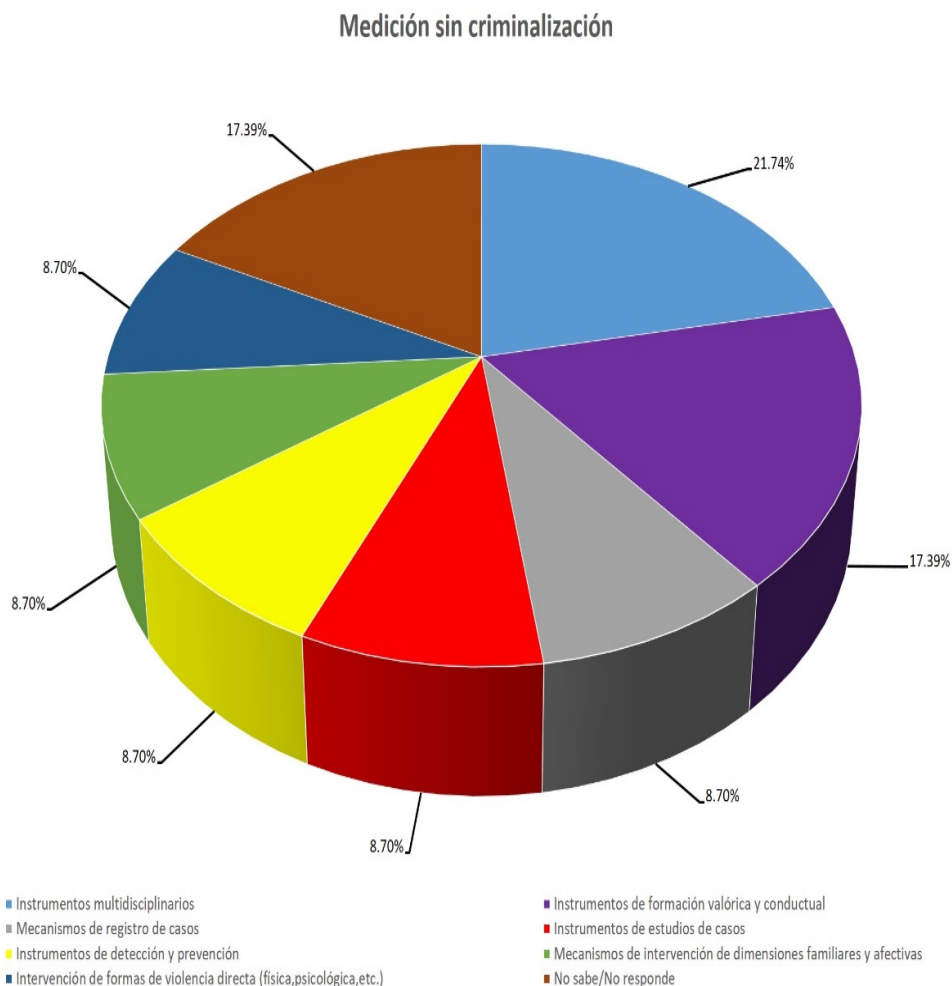


Fuente: elaboración propia.

Categoría Medición sin Criminalización:

Al consultar a los actores claves respecto a mecanismos o instrumentos que puedan contribuir a la intervención no criminalizante de la violencia escolar, destacan la necesidad de implementar instrumentos multidisciplinarios, es decir multidimensionales e integrales, para abordar todos los aspectos concernientes a la comunidad escolar, los que en el gráfico 40, representan el 21,74% del total de respuestas. Le siguen los programas de formación valórica y conductual, como instrumento capaz de generar un impacto positivo en la vida comunitaria escolar, con el 17,39%.

Gráfico 40: Instrumentos propuestos por los actores clave para la intervención no criminalizante de la violencia escolar.

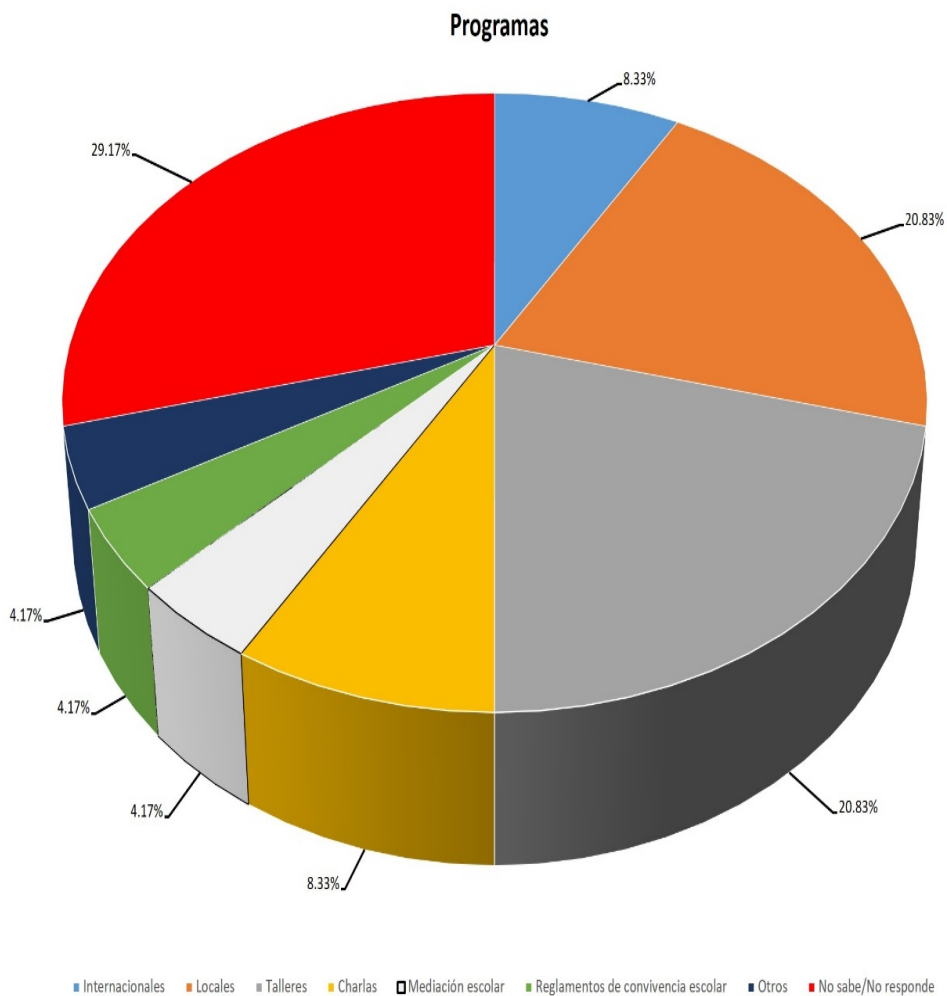


Fuente: elaboración propia.

Categorías Programas:

En términos generales, el conocimiento de programas de intervención de la violencia escolar por parte de los actores claves, repercute en los programas de intervención locales, principalmente del Ministerio de Educación de Chile, con el 20,83% del total de respuestas entregadas en las entrevistas. Con la misma proporción porcentual, los profesionales destacan la implementación de talleres varios; tales como talleres de concientización de la violencia escolar, de intervención comunitaria, de formación y capacitación, entre otros, como se puede apreciar en el gráfico 41. Un aspecto a destacar, es el reconocimiento dado hacia el Programa *Antibullying KiVa*, por su efectividad en la resolución de casos de bullying, representando el 8,33% del total.

Gráfico 41: Programas de intervención escolar constatados por los actores claves



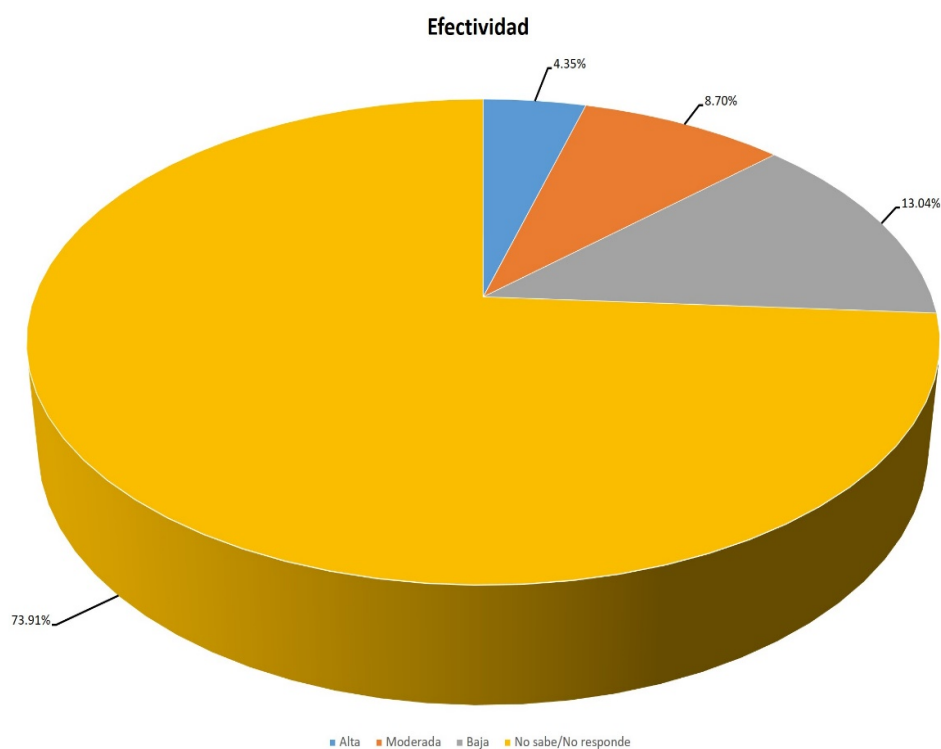
Fuente: elaboración propia.

Categoría Efectividad:

Como se afirma en el gráfico 42, se evidencia un desconocimiento generalizado sobre la efectividad de los programas de intervención escolar por parte de los actores encuestados, debido a la participación mayoritariamente indirecta en los recintos educacionales, impidiendo por lo tanto, su evaluación correcta. La cifra que representa dicho desconocimiento alcanza el 73,91% del total de respuestas al presente ítem, no existiendo diferencias significativas en la visión de los profesionales.

En menor medida, se observa en el gráfico anteriormente aludido una efectividad baja en los programas, con el 13,04% del total. Siguiendo con la evaluación obtenida, se obtuvo una evaluación moderada de estos programas, con el 8,70%, y terminando con una alta evaluación con el 4,35% restante. Esta situación da a entender la complejidad e incapacidad de evaluar la implementación de estos programas en las escuelas, al no haber un consenso sobre los procedimientos para evaluar los resultados reales de su implementación, y al no considerar el contexto social que rodea a los establecimientos alusivos.

Gráfico 42: Efectividad de los programas de intervención de la violencia escolar.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis integrado de ambas dimensiones, con sus respectivas categorías o ejes, desde el discurso de los profesionales expertos y profesionales, mediante el uso de entrevistas semi estructuradas, es que se pueden evidenciar ciertas diferencias, siendo para este estudio relevante en que haya una construcción del concepto de violencia escolar, su medición y programas desde el habla de aquellos que se desempeñan en esa área, quedando manifiesto que desde las mediciones actuales en violencia escolar, no existe una visibilización de los datos entregados por el Estado de Chile, y lo que es más evidenciable es el desconocimiento de programas de prevención y estrategias de manejo de la violencia escolar, en aquellos que se desempeñan en esta problemática social, estableciendo solo normas de buen trato, en lo que respecta a convivencia escolar.

2.- Recapitulación

En cuanto a dar respuesta a nuestros objetivos, podemos concluir lo siguiente en cada uno de ellos:

a.- Caracterizar la problemática de violencia escolar en el contexto nacional.

Al analizar los discursos obtenidos, y planteamientos efectuados en el marco teórico, con respecto tanto a la violencia escolar, como a su problemática, podemos respecto a este objetivo y caracterización de la violencia escolar en el contexto chileno la no manifestación en tanto, de una definición de violencia escolar, con absoluta claridad en cuanto a los actores involucrados, los tipos de violencia escolar y los respectivos modelos - programas de intervención asociados.

Por lo tanto la problemática de la violencia escolar, específicamente en Chile, se manifiesta de forma inicial en una falta de consenso, como por ejemplo con las consecuencias, y es debido a lo anterior, que no se le da una mirada y abordaje, orientada a los daños físicos, psicológicos y mentales generados tanto a las víctimas como a los victimarios y a los demás miembros de la comunidad escolar, esto es de forma integral y multidisciplinaria. Respecto a lo anterior, se pueden destacar los trabajos en violencia escolar elaborados por Lecannelier (2006) y Berger (2007), que se aplican al clima escolar, y cuya principal consecuencia es, en términos generales, la ruptura de un clima escolar que busque la convivencia y el respeto mutuo, generando un clima escolar negativo, en donde predominan las prácticas autoritarias, competitivas y acotadas a grupos dentro de la comunidad escolar (Herrera, 2004), siendo esto eludido por los actores claves encuestados.

En cuanto a los actores involucrados, se resalta predominantemente las figuras de los victimarios, las víctimas y los testigos, constatados por Magendzo et al (2004), Romagnoli (2007) y el Comité de Orientación ABSCH (2009). Aludiendo al entorno en el que se desenvuelven, se sabe que estos actores pertenecen a la comunidad escolar, con una preponderancia de los grupos estudiantiles, en la que se establecen, por lo tanto, y considerando lo señalado por los actores claves, es en la comunidad de las escuelas donde los actos de violencia se llevan a cabo, como parte del sistema social inherente al sistema escolar (Castro, 2011), y cuyas consecuencias repercuten en dicho entorno (Gómez et al, 2011), creando un clima escolar inadecuado para el completo desarrollo del programa curricular y la convivencia entre sus respectivos miembros,

afectando de la misma forma a los actores involucrados, según lo planteado por Varela et al (2009).

En cuanto a los discursos de los tipos de violencia presentes en las escuelas, se destacan la violencia física (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015; Magendzo et al, 2004) y las formas de violencia psicológica y verbal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015; Magendzo et al, 2004). De la misma forma, se destaca el *bullying* como una de las principales y más comunes formas de violencia en las escuelas, siendo la instancia más concreta de dar una referencia a este fenómeno (Varela et al, 2009). Respecto a las diversas formas de manifestación del *bullying* en las escuelas, es importante aplicar las clasificaciones propuestas por Castro y Reta (2013), y Gómez (2015) a lo expuesto por los actores claves, resaltando el *bullying* duro, y cuyas principales manifestaciones son el *bullying* físico y el psicológico.

Al respecto, vale la pena señalar la importancia dada por la manifestación del *ciberbullying*, impulsado por la masificación universal de las TIC y la rápida difusión, expansión y amplitud que ofrecen los estudiantes, a la hora de perpetrar los actos alusivos, al ocupar las plataformas digitales generadas en el contexto de la distribución del contenido digital a las redes de comunicación globalizadas (Castro y Reta, 2013). Considerando lo expuesto por el Comité de Orientación ABSCH (2009), y pensando en el rol de la globalización para ampliar las formas de manifestación del *bullying*, el cual se debe, dentro de su multicausalidad al desarrollo de la sociedad postmoderna, a la generación de una cultura diversa, pluricultural, y a la incapacidad de las instituciones educacionales de detectar en las plataformas digitales la masificación de este fenómeno.

En cuanto a las causas que detonan la violencia escolar, es preocupante la falta de consenso para elaborar pautas que ayuden a identificar esta causalidad dentro de la comunidad escolar, en cuanto a los actos relacionados.

Creemos que lo anterior se debe nuevamente, a la falta de consenso para definir el concepto mismo de violencia y sus orígenes (Kaplan, 2014), ya sea por sus diversas formas de interpretarse y demostrarse, sin redundar en aspectos valóricos, simbólicos, éticos, sociales, culturales, entre otros aspectos, inherentes a la violencia y su gestación (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo, 2002), siendo complejo de abordar (Varela et al, 2009) y donde se ha asumido precipitadamente como el uso excesivo de fuerza al

relacionar este punto con los tipos de violencia identificados, a partir de lo expuesto por Moreno (2009).

Finalmente, y en base a la figura de los alumnos(as), se menciona constantemente, y se relaciona con el *bullying*, ya que se sigue enfocando en los grupos estudiantiles, y sólo en el entorno dentro y cercano a las escuelas (*Centers for Disease Control and Prevention*, 2016).

En el que el contexto mostrado por los actores claves, da cuenta de la situación descrita previamente respecto a la violencia escolar tanto en Chile como en Latinoamérica, donde una de las mayores problemáticas que prevalece, es la falta de consenso para definir el concepto y buscar formas de intervenir en el fenómeno en cuestión, se ignoran mayoritariamente los aspectos sociales, culturales, relacionales, políticos, legales, funcionales de las escuelas y de los demás factores que condicionan la violencia en las escuelas, se concibe por lo tanto bajo las manifestaciones visibles y tangibles dentro de las mismas escuelas sin acciones claras de intervención en otras formas y tipos de manifestación, tales como la violencia institucional, la violencia social, entre otras formas, esto es desintegradamente.

b. Analizar los programas y sistemas de medición, por el Estado de Chile, en violencia escolar.

Podemos establecer que en Chile, en cuanto a los sistemas de medición y diagnóstico, y específicamente aquellos realizados por el Estado de Chile, presentan una preocupante invisibilidad, por parte de los actores que se encuentran en el trato directo del fenómeno. Nos basamos en lo anterior, ya que sólo se manifiestan experiencias pilotos, que van más allá de los datos estadísticos, y realizan una apuesta en la realización de un diagnóstico multidimensional del fenómeno de la violencia escolar, aludiendo a determinadas experiencias locales.

Sin duda, los instrumentos de medición, evaluación e intervención de violencia escolar en Chile tienen un enfoque netamente dirigido a una realidad específica del contexto escolar. Es por eso, que no son capaces de evaluar la violencia en un contexto integral, del que surge, desconociendo que la violencia escolar no es más que una forma de manifestación de la violencia, manifestada en el entorno social.

Esto se explica en su acentuada orientación socioeconómica, y en su intención de medir este tipo de violencia, a la par que sólo se centran en una denominada violencia visible, dado solamente en el entorno escolar inmediato (la infraestructura escolar), sin ahondar en los factores que generan la violencia en el entorno familiar, social, laboral, etc., y con esto sin visibilizar las responsabilidades en este fenómeno. Este hecho es influenciado por la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar Chilena, vigente desde el año 2011, conllevando, como se explicará más adelante, a una criminalización no sólo de esa violencia, sino del contexto escolar y sus actores.

Cabe señalar que esta ley fue propuesta por los senadores del periodo presidencial de Sebastián Piñera Echenique, (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011; Guerra, p.2). Respecto a la ley actual Chilena, vale la pena considerar el análisis crítico efectuado por Carrasco et al (2012), quienes explican:

cómo esta ley sólo se aplica en los contextos de intermediación, subsanación, conformación de pautas de sana convivencia en los establecimientos educacionales y las sanciones en los casos correspondientes, puesto que su enfoque se manifiesta en el control y manejo de la violencia en las escuelas desde un punto de vista disciplinario. Hay que pensar que esta ley nace de tres proyectos previos datados desde el año 2010, los que se unificaron, y cuyo fin es prevenir y sancionar el maltrato escolar, orientándose en la prevención y sanción de los hechos de *bullying*, y la obligación de los establecimientos educacionales de conformar normas y protocolos de sana convivencia escolar (Carrasco et al, 2012, p. 34).

La ley, entonces, según los presentes autores:

se aplica bajo la arista de la resolución de conflictos, la que posee antecedentes en el derecho civil y en los avances en la mediación en tribunales de familia, y la de habilidades sociales, proviniendo de la tradición de intervención en salud mental; en otras palabras, se judicializa e internaliza de forma clínica, lo que le confiere a la ley de violencia escolar de Chile su carácter criminalizante (Carrasco et al, 2012, p.33)

Según los mismos autores, este poder disciplinario se sustenta en una vigilancia jerarquizada, dentro de las instituciones educacionales, designando a los consejos escolares las responsables de la supervisión y tomas de medidas en torno a la buena convivencia, determinando las sanciones en dos categorías diferenciadas: la primera, referente a lo pedagógico, y la segunda, a lo disciplinar.

Estas medidas correctivas, además de ser diferentes, son implementadas desde la autoridad, con el fin de imponer una conservación del orden establecido de posiciones.

Es por ello que se le da preponderancia a la tipificación de las faltas a las normas establecidas según su grado de intensidad o gravedad, por sobre la conformación de mecanismos de intervención focalizados en los factores que inciden en la generación, expansión y radicalización de la violencia, estos son mecanismos absolutamente sancionadores de la conducta y no orientadas a modificar o re orientar.

Nuestro modelo disciplinar y preventivo que crea la Ley de Violencia Escolar en Chile, para afrontarla, solo responde a una funcionalidad que busca un cambio actitudinal en aquellos miembros que generan esta violencia, estando focalizada desde y exclusivamente en las escuelas, ignorando su entorno comunitario inmediato (familiar, social, etc.).

Además se señala que:

los programas de prevención de violencia escolar que, a nivel internacional han sido reconocidos como más exitosos comparten estas lógicas y difieren de la lógica penal y de tolerancia cero, puesto que, en vez de responder a la violencia con medidas que radicalizan la exclusión, buscan resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia, desarrollando competencias de autorregulación individuales y de protección y agenciamiento de la comunidad escolar (Craig, Pepler y Cummings (2009); Olweus (2004); Orpinas y Horne (2006); Wilson, Gottfredson y Najaka (2001); Astor y Benbenishty, 2006; Hawkings et al (2008), citados todos ellos por Carrasco et al, 2012,p.33).

Otro aspecto a considerar es el carácter sólo preventivo de la mayoría de los programas de gestión de la violencia escolar a nivel nacional, lo que explica que sus intervenciones se ligen a mejoras en la convivencia dentro del ambiente escolar, en generar vínculos para frenar los casos de acoso escolar entre alumnos, facilitar la denuncias ante cualquier acto que atente contra el clima escolar, asesorar a las víctimas y los victimarios, en vez de considerar el contexto social, comunitario y familiar en el que se emplazan las escuelas y las familias de los integrantes de la comunidad alusiva.

Respecto a los programas que permiten detectar, prevenir, medir y gestionar la violencia escolar, es valioso y preocupante sólo señalar el reconocimiento dado, aunque de forma menor, al Programa *Antibullying KiVa* como el más exitoso desde el ámbito internacional (Pérez et al, 2013 citado en Oller, 2015).

Sin embargo y respecto al plano local, los principales programas destacados corresponden a los que el Ministerio de Educación de Chile, ha implementado y ha tenido algún grado de intervención, destacándose el Programa Paz Educa, el Programa Vínculos y las campañas que el respectivo Ministerio, ha realizado para concientizar sobre el *bullying* y las demás formas de violencia escolar, las cuales tienen una escasa resonancia.

Finalmente, y desde el punto de vista legislativo, ninguno de los actores claves consultados ha hecho referencia de la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar y la política a favor de la infancia y la adolescencia, las que son herramientas políticas del Estado, indispensables para entender el contexto sociopolítico de la violencia escolar en Chile.

c. Visibilizar dimensiones a considerar en la medición y abordaje una violencia escolar, no criminalizada.

Respecto a los discursos, las dimensiones a visibilizar en la medición y abordaje de una violencia escolar, no criminalizada, implica no sólo validar, sino que reconocer a toda la comunidad educativa, en cuanto establecer en su abordaje mecanismos de mediación escolar y por ende propender cambios cognitivos - conductuales, esto es dejar a un lado, nuestro paradigma jurídico penal, que tienden a hacer prevalecer la sanción legal, y con esto reforzando la estigmatización de determinadas características del contexto escolar, principalmente el entorno socio económico, que son factores de vulnerabilidad de difícil modificación.

Es por eso de la necesidad de instalar mecanismos reparatorios, y de resignificación, de modificación y/o regulación de la conducta escolar violenta, como una labor de la comunidad educativa, incorporando instancias de trabajo en redes, con todos los actores, ya sea desde la prevención primaria a terciaria, en el desarrollo de competencias y habilidades sociales, que fortalezcan contextos no violentos.

Por lo tanto estas dimensiones de una violencia escolar no criminalizada, implican diagnosticar e intervenir una: comunidad local, comunidad escolar, sub sistema familiar, sub sistema pareja, sub sistema paternal y maternal, de individuo; en un marco reparatorio y de resignificación, en víctimas, victimarios y comunidad, además de instalar capacitaciones docentes en desarrollo de habilidades sociales y regulación emocional, con el fin de incorporar a las bases ya sea en la construcción de

instrumentos de medición y programas de intervención, desde una perspectiva integral es decir en sus aspectos biopsicosociales.

d. Proponer dimensiones para el abordaje de la violencia escolar en contextos escolares.

Desde los análisis de los discursos de los expertos y profesionales, emergen aquellas que deben incorporar dimensiones relacionadas con el nivel del microsistema, incorporando un énfasis en lo relacional, además lo anterior con el fin de considerar la dimensión familiar, no sólo desde lo estructural sino desde aquella que se relaciona con su dinámica, en que además implica abordar la violencia escolar, desde una primera instancia socializadora, que es la familia, esto implica poder incorporar dinámicas de detección de violencia intrafamiliar, las que tienen la tendencia a replicarse en contextos escolares. Por lo tanto los abordajes, deben ser incorporando a todos los actores, desde lo micro, por ende desde una mirada sistémica, y haciendo prevalecer una epistemología y paradigmas circulares. Lo anterior también implica ir más allá de una mirada adulto céntrica, incorporando a los niños, niñas y adolescentes, jóvenes, parte de una comunidad educativa, con identidad propia, en donde ellos/as deben ser sujetos más que objetos de intervención.

Respecto a lo anterior, y en cuanto a proponer nuevas dimensiones para el abordaje de la violencia escolar, en contextos educativos, y con una mirada integradora y multidimensional, involucrando a los diversos actores de la sociedad lo que significa ser inclusivo con la comunidad educativa, y sus agentes externos, como las universidades, que son las que aportan desde la investigación, presentamos las siguientes propuestas, que nacen de esta tesis doctoral:

- a) Realizar investigación en conjunto con *Behavioral Tech, a Linehan Institute Training Company* (Universidad de Washington), con Mr. Tony DuBose, respecto a la aplicación de la terapia dialéctico conductual en Chile, en instituciones escolares.
- b) Creación post título en “convivencia escolar y estrategias de prevención de la violencia en niños, niñas y adolescentes”, con el fin de capacitar a especialistas y profesionales del área educacional y de salud mental, patrocinado por la Universidad del Pacífico. Santiago – Chile.

- c) Creación de un Observatorio en “Violencia en Familia, Infancia, y Adolescencia” patrocinado por la Universidad del Pacífico. Santiago - Chile

Finalmente es posible dar respuesta a nuestro objetivo general de investigación:

Analizar la percepción que expertos y profesionales que trabajan en contextos escolares, poseen respecto del fenómeno de la violencia escolar, sus sistemas de medición, los resultados de los principales programas y proyectos implementados, para cambiar la visión criminalizada de la violencia escolar en Chile.

Para lo anterior, rescatamos las percepciones de los expertos y profesionales, en cuanto a la violencia escolar en Chile, en donde coinciden, en que es un fenómeno multidimensional, que se manifiestan dificultades en los niveles de socialización primaria, respecto a la crianza, instalación de límites, y que puede ir asociado a violencia intrafamiliar, los cuales finalmente se traspasan al contexto educativo, por lo tanto es la violencia escolar esencialmente un fenómeno social en cuyo abordaje se encuentran todos los actores del sistema involucrado. Por ende es un fenómeno complejo, no sólo de medir, diagnosticar sino de abordar, ya que se debe considerar y lograr la sensibilización tanto de los padres como de toda la comunidad educativa.

Además queda de manifiesto la invisibilización que presentan las mediciones realizadas por el Estado de Chile, además de carecer de programas, estrategias y herramientas, en el abordaje de la violencia escolar, con esto hay una tendencia en conseguir una medición estadística, que finalmente tiende a normalizar y naturalizar dicha conducta. Por lo tanto, las carencias en el manejo de esta problemática, quedan en evidencia, respecto al desconocimiento en el tratamiento real y efectivo del tema por parte de los profesionales del área, en donde sólo emergen acciones aisladas que no se mantienen en el tiempo, y otras generadas desde la especificidad de cada institución educativa, lo cual entrega una solución esporádica y superficial, ya que desde las prácticas y competencias profesionales no se presenta una atención real, en las dimensiones familiares, incluyendo los elementos relacionales, tanto de la familia como de la comunidad educativa y local.

Conclusiones

A modo de conclusiones de nuestra tesis doctoral, podemos focalizarnos en seis grandes hallazgos:

Un primer hallazgo, y respecto a los sistemas de medición nacional de violencia escolar, podemos mencionar que en cuanto a la utilidad práctica y a la operacionalización que se puede realizar de ella, por parte de los profesionales que se relacionan con la temática, ya sea en ámbitos municipales, subvencionados o particulares, es escasa o nula; esto básicamente y de acuerdo a una de nuestras causas explicativas, por un desconocimiento de estos instrumentos de medición, lo que además se refuerza por una nula participación en la creación de estas instancias estatales gubernamentales, por parte de los actores de la comunidad educativa y local, lo cual sólo lo transforman en instrumentos que se crean desde una política pública no participativa, orientados a conseguir sólo datos que muestran las conductas de connotación delictual, y como se ha dicho anteriormente asociados a actos de violencia en esos espacios sociales, como lo es en la institución social, denominada escuela.

Además debemos mencionar en una primera instancia que estos instrumentos de medición tienden a criminalizar, estigmatizar los espacios y contextos educativos, lo anterior debido a que existe una búsqueda de aquellas conductas que pueden tener una connotación delictual penal, con el fin de relacionarlos con el delito, y que requieren de un sistema distinto al escolar, esto es un sistema jurídico, y por ende de índole penalista.

Desde la mirada anterior, podemos establecer que para efectos de prevención y tratamiento, los instrumentos usados por parte del estado, han sido creados sólo con el fin de realizar mediciones en violencia escolar criminalizada, en determinados intervalos de tiempo, asociada a metas de la política gubernamental de ese periodo y por ende del momento, con una escasa continuidad, en donde estos no sólo carecen de la socialización de sus datos al mundo educacional, sino que al mundo universitario, desde lo curricular, y que son aquellos que forman a los profesionales y especialistas del país.

Además, tampoco se refleja un trabajo ni coordinación inter ministeriales del Estado de Chile, reflejado en que como país, disponemos de más de un instrumento en la medición en esa área, los que no son prácticos no operativos, ni útiles para los actores

que se encuentran en la realidad escolar Chilena. Lo anterior, agravado por el no uso de esos datos, en una primera instancia porque no son socializados a nivel micro, son nacionales y no locales, esto es, que no son específicos a cada realidad educacional.

Por lo tanto sugerimos un instrumento de medición que debiera ir asociado a entregar instancias y líneas de intervención en un marco más específico de acción, con el fin de ser usados en la escuela, con profesionales y comunidad local, socializados con estos, sino que además pudieran diagnosticar su micro realidad e instalar estrategias de prevención y orientación, en donde no se corriera el riesgo de criminalizar la conducta, y por ende penalizar la violencia escolar, desde conductas aisladas, mostradas y exageradas por los medios de comunicación, estigmatizando a toda la comunidad escolar.

En segunda instancia; podemos concluir, que por ley Chilena, a nivel de convivencia escolar, las instituciones educativas sólo disponen de manuales de convivencia escolar, los cuales si bien consideran la opinión de la comunidad en su construcción e instala el rol de encargado de convivencia escolar, estos no se encuentran orientados a la prevención ni tratamiento de la violencia escolar, lo anterior porque se utilizan sólo desde una función fiscalizadora, respecto a la conducta no adecuada, y relacionada con la violencia escolar, conductas que no se permiten y se manifiestan en ese contexto.

Podemos establecer con seguridad, que la sola sanción *per se*, no es lo único que se requiere para modificar conductas no violentas en contextos escolares, sino que aquellos cambios deseados, son parte de un proceso, en donde se debe incluir a toda la comunidad, esto es con una inclusión familiar- local.

Lo anterior, porque por una parte tenemos la expresión conductual y por otra las causas o detonantes de esa conducta, siendo relevante mencionar, que los manuales de convivencia escolar, no se dirigen ni se expanden a una intervención de las otras instituciones sociales, en lo que aquí respecta, por ejemplo al mundo o sub sistema familiar y comunitario.

Un segundo hallazgo; y como conclusión de esta tesis, se encuentra, que desde el discurso, existe un acuerdo en incorporar las dimensiones familiares, psicológicas y relacionales, por lo tanto éstas dimensiones, debieran ser incluidas como estrategias de intervención por los colegios. No reforzando o prevaleciendo el aspecto socio jurídico, sino el espacio más micro que es la unidad educativa, y no dar sanción por sanción. Ya

que con esto, no se visualiza, ni se instalan actos reparatorios, ni remediales en tales situaciones. Es más en la mayoría de las veces se aplican los lineamientos del manual de convivencia, en donde solo nos encontramos con la sanción, es aquí en donde nuevamente generamos una estigmatización y por ende sin desearlo creamos instancias que se transforman en reforzadores de la conducta, las que en su totalidad transforman a los profesionales de esa área sólo en ejecutores de sentencias, dándose escasos lugares a otras instancias remediales - preventivas.

Un tercer hallazgo; nos ha llamado la atención, y por ende generado preocupación al investigador, que aquellos actores que deben ser los expertos en diagnóstico y manejo de conductas violentas en el contexto escolar, en el discurso de la totalidad de los profesionales, exista un desconocimiento en el manejo de la temática, y solo de ciertas referencias de programas en violencia escolar, por ende no hay un perfil profesional con las competencias asociadas.

Por lo tanto no existe el conocimiento en herramientas de diagnóstico, ni lineamientos de programas, tanto desde su aplicación, manejo e intervención con estos. Es desde ahí, que el manejo por parte de los encargados de violencia escolar en el contexto educativo, así como los especialistas en el tema, muestran una ausencia en la intervención no solo de casos individuales, sino además desde el ámbito preventivo comunitario - local. Esto significa que como institución educativa, no se incluye a los actores, sea por falta de acciones preventivas, no trato de lo que se manifiesta en el contexto educativo, respecto a violencia escolar, es decir, no se interviene, y generalmente se le da solo un tratamiento individual sancionador, no considerando a la comunidad educativa.

Lo anterior se acompaña en que además, ese caso individual, es tratado de forma externa y fuera de la institución, es decir el se externaliza, con profesionales del área de la salud mental, que no son parte del colegio, esto es médicos psiquiatras y psicólogos, perdiendo una oportunidad única de modificar el contexto y convivencia escolar dentro de la misma comunidad educativa, y por sus propios actores.

Esto se asocia a un seguimiento de casos deficiente, tratados externamente, es deficiente, debido a la escasa coordinación entre profesionales, careciendo de toda instancia y estrategia comunitaria. Los profesionales externos y la institución educativa, aparece como inoperante y poco efectiva en la intervención de esta problemática,

instalándose una mayor estigmatización y castigo, orientada a la acción de lo jurídico, es decir con denuncias o demandas al o los involucrados.

Por lo tanto se genera una situación de poder, que tiende paulatinamente a normalizar a la comunidad educativa desde la sanción más que desde la reflexión, esta situación puede hacer que las conductas violentas en contextos educativos se proyecten en otros contextos sociales, ya sean estos en el ámbito de lo público o privado, esto quiere decir que esa conducta se puede proyectar a la vida futura del sujeto en sociedad, en donde existe la probabilidad de que puedan asociarse finalmente a conductas antisociales, esto asociado a otros factores de vulnerabilidad. Además nuevamente, existiría una criminalización de la conducta, pero ya en un contexto juvenil o adulto de la persona, y en su trama conductual dentro de la sociedad, en donde ya desde aquí es más complejo incorporar a la familia.

Un cuarto hallazgo; y como conclusión final, existe una escasa mirada integral de las conductas violentas en las comunidades educativas, lo anterior, ya que se da una nula incorporación de lo social y familiar, esto desde el discurso de los expertos y profesionales.

Aquello, nos hace plantearnos y no solo agregar desde el discurso esas dimensiones del fenómeno de la violencia escolar, sino incorporar y planificar actividades de prevención de la violencia escolar, con padres y familias, ya que al no considerarlas hace complejo intervenir y manejar conductas violentas, sin la inclusión y ayuda de la institución base de la sociedad, que es la familia.

Por lo tanto si se establece que las instituciones educativas, son el escenario en donde se replican las conductas sociales aprendidas en el hogar, es que debemos incluirla en la resolución de esa problemática, esto es no solo involucrar a los actores más relevantes, sino que podemos aspirar a diagnosticar tanto la estructura como la dinámica relacional a un nivel de microsistema, con el fin de establecer disfuncionalidades, y por ende conductas generadoras de violencia, incorporando estrategias en el desarrollo de una parentalidad positiva y por ende de competencias parentales, tan escasas en el mundo de hoy.

Finalmente un quinto hallazgo; que es la existencia de la necesidad en Chile, en cuanto sus profesionales, cuenten con especialización en el tema y no sólo desde lo teórico,

sino que desde lo práctico, desde el desarrollo de competencias, orientadas no solo a diagnosticar sino que ha intervenir.

Con esto es, que emerge, un programa de “Post título en convivencia escolar y estrategias en diagnóstico y manejo de la violencia”, que implica instalar competencias orientadas al desarrollo de estrategias motivacionales y de cambios cognitivo – conductual, en el aprendizaje del manejo de la violencia escolar, en comunidad escolar – local y con la familia. Además de crear instancias socio comunitarias, con una visión holística de la comunidad educativa. Cabe destacar que aquí aparece una propuesta de adecuar un programa desde intervenciones de terapias de tercera generación, como lo es la dialéctica conductual, orientada a la regulación de las emociones y conductas de riesgo. Contando con la asesoría, para que esta adecuación se haga con orientaciones de *Behavioral Tech, a Linehan Institute Training Company* (Universidad de Washington).

Un sexto y último hallazgo; es que este investigador concluye que la situación Chilena actual respecto a la medición de violencia escolar, presenta claramente una tendencia a criminalizarla, esto es relevando una perspectiva jurídica, haciendo mención que como realidad país, nos encontramos con una estigmatización y una tendencia sesgada de sus instrumentos, los cuales además solo van dirigidos a una segmento y parte, de los actores de la comunidad educativa, con una perspectiva adulto - céntrica y política.

Una de las sugerencia de esta tesis, implica incorporar y profundizar en dimensiones de tipo familiar, comunitarias y psicológicas, a nivel de diagnóstico, y no sólo de la víctima sino también del victimario, su entorno, aspirando con esto realizar un proceso de evaluación integral y multidimensional, a la base de la situación socio familiar, en que además incorpore el habla de los padres, madres, y de los integrantes del grupo familiar, con el relato de los actores principales, como lo son los niños, niñas y adolescentes, esto además implica salir de la mirada adulto céntrica de la temática.

Se destaca además que los resultados de los instrumento de medición de violencia escolar, es relevante y esencial que vayan asociados a programas - estrategias de prevención acorde a esos diagnósticos, que presenten una alternativa y línea de tipo remedial en los aspectos que como país nos encontramos en riesgo o con vulnerabilidades, por lo tanto implica disponer de herramientas para los actores de la comunidad escolar, y que ya hemos constatado lo ineficaz en manejar y revertir esa problemática, solo disponiendo de mediciones estadísticas. Además, existe un

desconocimiento de estos, del proceso de diagnóstico integral y del manejo efectivo del fenómeno de la violencia escolar. Con lo que esta tesis debiera ser un insumo para la Subsecretaría del Delito, Ministerio del Interior de Chile, con el fin de generar miradas distintas en sus instrumentos de medición en violencia escolar, con el fin de disminuir así la estigmatización que producen, con esto desarrollar y construir desde todos los actores, programas efectivos, estandarizados, e integrales en la prevención y tratamiento de la violencia escolar país, desde un paradigma comunitario y sistémico.

Finalmente, y con el fin de consensuar criterios, e involucrar a todos/as los/as actores no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad civil, en cuanto al tema en cuestión, se sugiere establecer los lineamientos para el desarrollo de un Observatorio en Violencia Escolar, con patrocinio de organismos gubernamentales como la Sub Secretaria de Prevención del Delito, Ministerio del Interior, así como de instituciones Universitarias del país. Uno de los objetivos de este observatorio sería aportar desde la reflexión y el debate, ya sea en la construcción en instrumentos de medición en violencia escolar desde una perspectiva no criminalizada, considerando dimensiones familiares, sociales y de salud mental de los actores de esta violencia que son toda la comunidad educativa - local. Y con esto aportar en la creación de programas, que incluyan herramientas eficaces – efectivas, tanto en la prevención como en el manejo de conductas violentas en contextos escolares, estandarizados y aplicables por todos/as los especialistas del área educacional, y aquellos que son parte de la red de atención en salud mental en Chile.

Bibliografía

ABAD, J.M. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes. Basados en el trabajo con la comunidad y la familia, con enfoque de género. Washington D.C., Estados Unidos de América: Organización Panamericana de la Salud. Lima, Perú: Cooperación Técnica Alemana-GTZ.

ADDUCI, N.G. (2014). Patologización y criminalización de las Infancias y Juventudes en la prensa escrita. En IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

AJENJO, F. y BAS, J. (2005). Diagnóstico de violencia escolar. Santiago - Chile: Editorial Fundación Paz Ciudadana y Pontificia Universidad Católica de Chile.

ALONSO, L.E. (1999) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Eds.) Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales. (3 ed.) Editorial Síntesis. Madrid - España.

ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C. y DOBARRO GONZÁLEZ, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en educación primaria y en educación secundaria: CUVE-EP y CUVE-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp.191-202.

ÁLVAREZ-SOLÍS, R. y VARGAS-VALLEJO, M. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), pp. 95-98.

ARAOS, C. y CORREA, V. (2004). La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar (Seminario de Titulación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004).

ASTOR, R. A. y BENBENISHTY, R. (2006). Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy. University of Southern California: Urban Policy Brief, Urban Initiative.

AZAOLA, E. (2012). Entender la violencia. *Desacatos*, núm. 40, pp. 7-10.

BERGER, C. (2007). Violencia escolar: Una mirada desde la convivencia. En Seminario Violencia escolar: estrategias integrales de prevención. La experiencia nacional e internacional, 12 septiembre 2007. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana y Universidad Alberto Hurtado.

BERGER, C. y LISBOA, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Berger, C. y Lisboa, C. (editores). Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica (pp. 59-84). Santiago - Chile: Editorial Universitaria S.A.

- BERNSTEIN, R. (2015). *Violencia. Pensar sin barandillas*. Barcelona - España: Editorial Gedisa, S.A.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires - Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- BRENER, G. (2014). *Violencia escolar bajo sospecha*. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (editores). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* (pp.47-58). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- CANALES, M. (coord- ed) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago - Chile. Editorial LOM
- CANSECO, A. (2015). *Reconocer la violencia. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, núm. 19, pp.133-148.
- CARABAJAL, L.G. y FERNÁNDEZ, F. (2010). *Violencia y poder. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 38, pp.41-57.
- CARRASCO, C.; LÓPEZ, V. y ESTAY, C. (2012). *Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 11(2), pp.31-55.
- CASTELLANO, H.M. (2002). *Encuesta sobre Violencia Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial NAL Educativa, S.A.
- CASTRO, A. (2010). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. (v.5). Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- CASTRO, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. (v.4). Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- CASTRO, A. y RETA, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Rosario - Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- CELIS, J.; ESPINOSA, I.; ORREGO, P. y TIJMES, C. (2010). *Violencia escolar, clima y rendimiento: encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009*. En *Fundación Ciudadana. Sexto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia* (pp.163-206). Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Centers for Disease Control and Prevention (2013). *Methodology of the Youth Risk Behavior Surveillance System — 2013*. United States: U.S. Department of Health and Human Services.
- Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Understanding School Violence*. United States: National Center for Injury Prevention and Control. Division of Violence Prevention.

Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos en Chile, ABSCH (2009). Políticas para abordar la violencia escolar. Una propuesta para los colegios británicos en Chile. Santiago de Chile: Asociación de Colegios Británicos en Chile.

Consejo Nacional de la Infancia (2016). Evaluación de la política nacional y plan de acción integrado a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010. Santiago de Chile: Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

Consejo Nacional de la Infancia (2016). Panoramas de la Niñez y Adolescencia. Información y análisis estadístico sobre niñez y adolescencia. Santiago de Chile: Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

CRAIG, W., PEPLER, D., y CUMMINGS, J. (2009). Rise up for respectful relationships: Prevent Bullying. PREVNet Series, Volume 2.

CUTIÑO RAYA, S. (2009). Criminalización de la pobreza y de los movimientos sociales. En Markez Alonso, I.; Fernández Liria, A. y Pérez-Sales, P. (coord.). Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva (pp.119-130). Madrid - España: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las Comunidades Autónomas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº41, pp.133-145.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. Ciudad de Panamá, República de Panamá: Plan International y UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Buenos Aires, Argentina.

FLORES, L.M. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Berger, C. y Lisboa, C. (editores). Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica (pp.211-232). Santiago - Chile: Editorial Universitaria S.A.

Gfk Adimark (2009). Informe técnico Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Santiago de Chile: Gfk Adimark.

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid – España. Ediciones Morata.

GÓMEZ, I. (2015). El bullying y el método Kiva. Publicaciones didácticas, nº63, pp.80-86.

GREENE, M. (2005). Reducing Violence and Agression in Schools. *trauma, violence & abuse*, 6(3), pp.236-253.

GUERRA, R. (s/f). Ley de violencia escolar. [Diapositiva en Power Point], desde <http://www.GRUPOEDUCAR.cl/uploads/media/4139.pdf>

[Consulta enero 2017].

HAN, Byung-Chul (2013). *Topología de la violencia*. Barcelona – España. Editorial Herder

HAWKINS, J.D., CATALANO, R.F., ARTHUR, M.W., EGAN, E., BROWN, E.C., ABBOTT, R.D., y MURRAY, D.M. (2008). Testing communities that care: The rationale, design and behavioral baseline equivalence of the community youth development study. *PREVENTION Science*, 9(3), 178–190.

HENRY, S. (2000). What is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the America Academy of Political and Social Science*, 567(1), pp. 16-29.

HERRERA, P. (2004). Reflexionando en torno a la violencia escolar: estrategias de prevención e intervención. [Documento de apoyo de Seminario para Directores y Orientadores]. Concepción, Chile: Editorial Universidad San Sebastián.

KAPLAN, A. (2011). Jóvenes en Turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35(20), pp.95-103.

KAPLAN, A. (2014). Introducción. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (editores). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* (pp.11-22). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc

KELLER, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas DE conocimiento. *Fórum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3).

KRAUSKOPF, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington D.C., Estados Unidos de América: Organización Panamericana de la Salud. Lima, Perú: Cooperación Técnica Alemana-GTZ.

LECANNELIER, F. (2006). Violencia escolar entre pares: Aproximaciones a la realidad nacional. En Seminario Ciclo de conferencias sobre violencia escolar, 23 agosto 2006. Universidad Finis Terrae. Chile.

LEIVA, V.; QUIEL, Sh. y ZÚÑIGA, F. (2013). Programa educativo para la prevención y el manejo de la violencia escolar. *Revista Enfermería Actual*, n°24.

LEVÍN, E.D. (2012). Agresividad y maltrato en el ámbito escolar. ¿Una nueva modalidad vincular? Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

MAGENDZO KOLSTREIN, A.; TOLEDO JOFRÉ, M.I. y ROSENFELD SEKULOVIC, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MALAGUTI, V.M. (2006). Filicidio. En Rizzini, I.; Fletes, R.; Zamora, M. y Menezes, M. (editores). Niños, adolescentes, pobreza, marginalidad y violencia en América Latina y el Caribe: ¿relaciones indisociables? (pp.283-292). Río de Janeiro, Brasil: Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Sobre Infancia, CIESPI.

MATURANA, H. (1995). Biología y violencia, desde <https://es.scribd.com/document/19116143/Maturana-Humberto-Biologia-y-Violencia>.

[Consulta 4 febrero 2017].

MENA EDWARDS, I. (2014). Violencia en el sistema y proactividad en la escuela. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (editores). Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos (pp.73-86). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc

Ministerio de Desarrollo Social (2013). Percepción de Convivencia y Violencia Escolar. Encuesta EANNA 2012. Santiago de Chile: Subsecretaría de Evaluación Social.

Ministerio de Educación de Chile (2011). Ley Número 20.536 sobre Violencia Escolar. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio del Interior (2009). Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009. [Diapositiva en PowerPoint]. Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Gfk Adimark.

MORENO MARTÍN, F. (2009). Violencia colectiva, violencia política, violencia social. Aproximaciones conceptuales. En Markez Alonso, I.; Fernández Liria, A. y Pérez-Sales, P. (coord.). Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva (pp.19-36). Madrid, España: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

National Education Association (2014). Positive Behavioral Interventions and Supports: A Multi-tiered Framework that Works for Every Student. Washington, DC, United States: NEA Education Policy and Practice Department.

NESPOLO, R.; VARELA, J. y MADRIAZA, P. (2011). Reflexiones en torno a la violencia escolar en América Latina, ¿En qué estamos? Boletín Instituto de Asuntos Públicos, núm.12, pp.2-6. Santiago – Chile.

OLLER, J. (2015). Análisis de programas contra el acoso escolar con éxito en los centros educativos. (Trabajo final del grado de Sociología, Universitat de Barcelona, 2015).

OLWEUS, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. PEPLER & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How succesful can interventions be?* (pp. 13-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.

ORPINAS, P. y HORNE, A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.

ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, nº313, pp. 143-158.

OSORIO, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

PÉREZ, J.; ASTUDILLO, J.; VARELA, J. y LECANNELIER, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 17(1), pp.163-172.

PÉREZ SERRANO, G. (1988). "Investigación Cualitativa Método e Interrogantes". Buenos Aires – Argentina. Ediciones Taurus.

REVERÓN, A. (2006). Violencia infantil. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 69(2), p.45.

ROBLEDO, P. y ARIAS-GUNDÍN, O. (2009). Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria. En *Actas do X Congresso Internacional GALEGO-Português de Psicopedagogía*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

ROMAGNOLI, C. (2007). *Agresividad y violencia en el colegio. Estrategias educativas para padres y profesores*. Santiago de Chile: Editorial UC.

RUGGIERO, M.L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

SÁEZ, V.; ADDUCI, N.G. y URQUIZA, S. (2014). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. Recuperado 3 de Febrero de 2017, desde http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2014Conflictividad/Modulo2/Cuando_la_escuela_es_noticia_en_los_diarios-Saez_Aducci_Urquiza.pdf.

[Consulta 3 febrero 2017].

SEDA, J. (2014). Contractualismo y gestión de la convivencia escolar. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (editores). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* (pp.59-72). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc

SHARP, S. y SMITH, P.K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, Vol.77, pp. 47-55.

SMITH, P.K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), pp. 191-201.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Paris, France.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona – España. Editorial Paidós.

VARELA, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20(2), pp.65-78.

VARELA, J.; TIJMES, C. y SPRAGUE, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.

VELASCO, M.C. (2016). *Violencia: Su impacto en la infancia y familias*. [Diapositiva en PowerPoint]. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social.

VERNIERI, M.J. (2011). *Violencia escolar. ¿Se puede hacer algo? Propuestas y taller de reflexión*. (v.2). Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

WILSON, D. B., GOTTFREDSON, D. C. y NAJAKA, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.

ANEXO 1



*Universitat
Abat Oliba CEU*

MEDICIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR

I.- DATOS IDENTIFICACIÓN

NOMBRE :

NACIONALIDAD :

RESIDENCIA :

PROFESIÓN :


INSTITUCIÓN DE TRABAJO :

AÑOS EXPERIENCIA LABORAL :

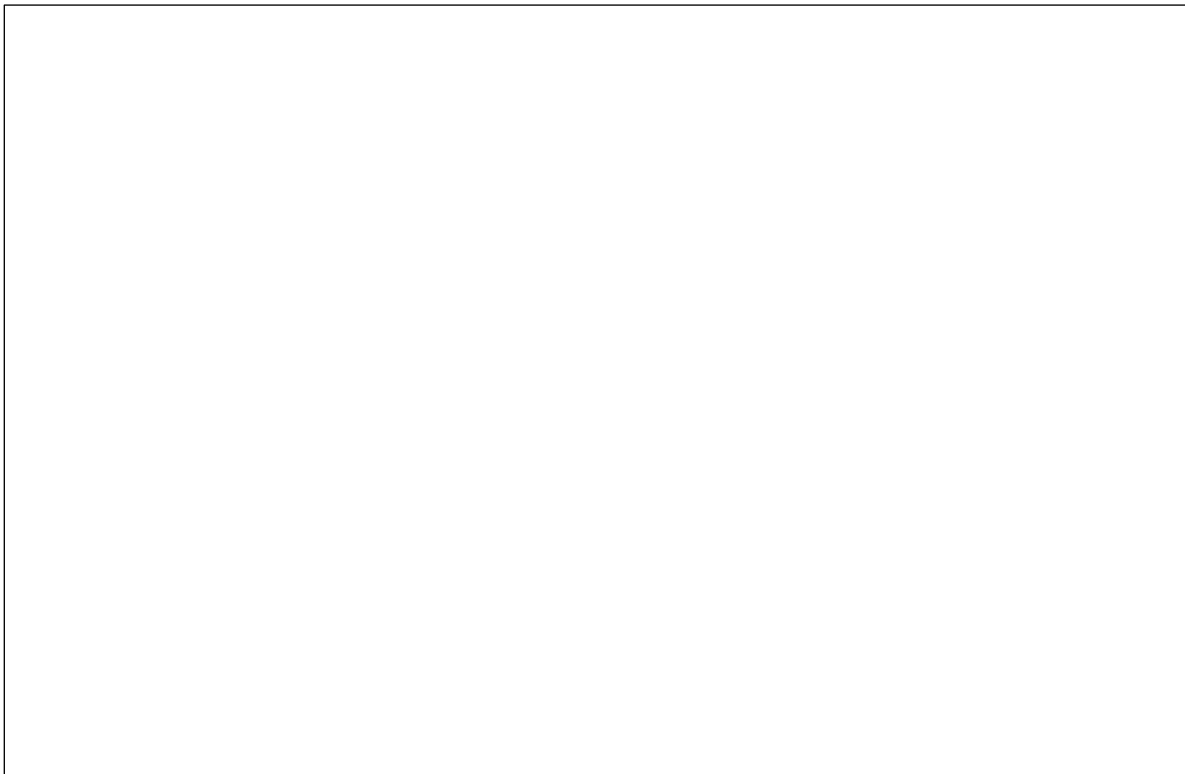
CARGO O FUNCIÓN :

PREGUNTAS

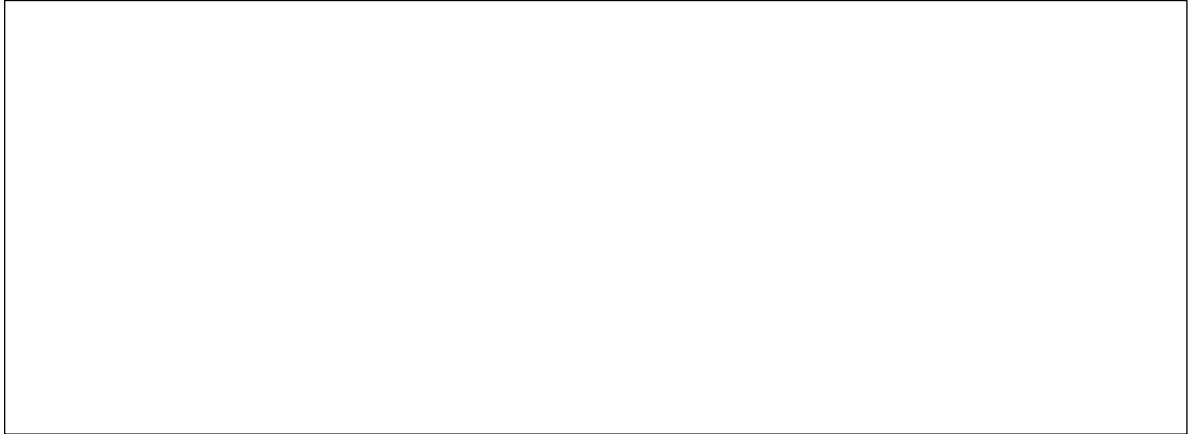
1.- ¿Qué es para usted violencia escolar?



2.- Enumere y describa aquellas dimensiones, que se usan en la actualidad para medir violencia escolar. ¿Qué sistema de medición conoce?



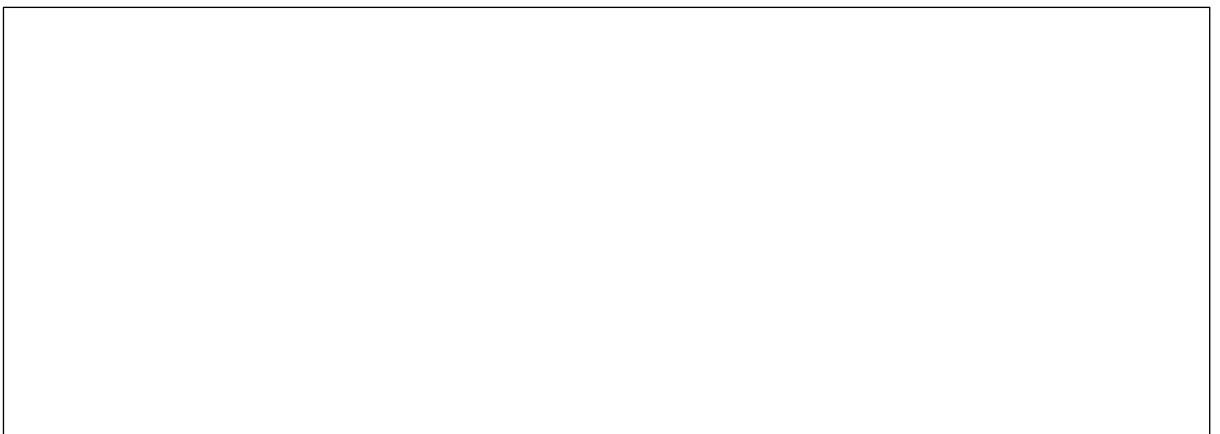
3.- Enumere y describa aquellas dimensiones que usted considere esenciales, en tantos elementos irrenunciables a la hora de medir **violencia escolar, sin criminalizarla.**



4.- Enumere y describa, algún programa de prevención e intervención, en violencia escolar, que conozca o use. ¿Cuál es su percepción respecto la efectividad de ese programa?. En caso de no conocer, sólo señálelo.



5.- Enumere y describa, tipos y medios de violencia en contextos escolares.



6.- ¿De acuerdo a lo que usted cree: violencia escolar es igual a *bullying*?



Muchas gracias por participar de este estudio