



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.

Claves para el mejoramiento de los aprendizajes desde la convivencia escolar. Lineamientos para la gestión de la calidad educativa.

INFORME FINAL CORREGIDO

Investigador Principal: LUIS MANUEL FLORES GONZALEZ
Institución Adjudicataria: PUC
Proyecto FONIDE N°: **2006FIE_0000079**

Diciembre 2008



Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371,
Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

Introducción.

Si bien es cierto que la investigación en clima de escolar prolifera a nivel internacional, es mucho más cierto que la saturación investigativa en un campo determinado del problema, a saber, la victimización (y ella a su vez entendida desde un paradigma criminológicamente fenomenológico), ha provocado cierta incertidumbre en cuanto a la existencia o no del problema de la violencia escolar misma. Pues, cuando las frecuencias de agresiones se normalizan, es decir, cuando detrás de la numeralización estadística de la realidad violenta, no hay sino un factor numérico, que puede o no ser importante de acuerdo únicamente a su proporción comparativa, es justamente ahí cuando adherimos al diagnóstico que habla de nihilismo, planteado por los filósofos contemporáneos.

Este nihilismo está asociado a una reducción icónica-representativa de la realidad (predominantemente técnica) que olvida el sentido de su misma representatividad: el mundo-de la vida, la subjetividad y los imaginarios sociales. En y desde estas verdaderas condiciones de emergencia nacen interrogaciones que no sólo corresponden a un nivel epistemológicamente relevante del problema, sino más bien corresponden a una dimensión intersubjetiva, cultural y social, siendo justamente ahí dónde nos planteamos el problema de una excesiva facticidad en desmedro de una re-significación del fenómeno, pero desde las subjetividades operantes en el espacio escolar, en el ambiente escolar, en el sistema escolar, no únicamente desde los diagnósticos.

Por otra parte, lo excesivamente local de la identidad de cada colegio y escuela en Chile, la fragmentación del sistema escolar y la imposibilidad de muestras aleatorias, nos hacen volver aún con más rigor metódico a la necesidad de planteamientos más fenomenológicos y complejos que reduccionistamente neopositivistas. Si bien es cierto, hay un diagnóstico que se ha generalizado desde las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y la toma de decisiones en políticas públicas respecto a que la educación chilena atraviesa por una de sus crisis históricas más radicales.

Es un diagnóstico que emerge cuando paradigmáticamente se vincula a la educación como herramienta del crecimiento económico y como gozne en la superación de la pobreza. Tendría, al menos, tres centros de gravitación. El primero, se refiere a los rendimientos que los estudiantes evidencian en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, realizadas periódicamente en los sistemas escolares. El segundo, apunta a las prácticas pedagógicas de baja calidad que los profesores llevan a cabo en el interior del aula, enfatizando por ello la necesidad de perfeccionar el currículum disciplinar de los programas de

formación superior para educadores. Y el tercero, promueve un reordenamiento de las políticas públicas del sector en función de la optimización de la gestión en vistas a la calidad educativa¹.

Esta Investigación FONIDE, además de investigar la multidimensionalidad y convergencia de los diversos factores que producen la emergencia fenoménica de esta crisis en la educación, pretende argumentar que las dinámicas y procesos activados por ese diagnóstico generalizado de la crisis educacional, no hacen sino –sin paradoja- profundizarla y radicalizarla aún más, pues la crisis es de la misma naturaleza que el diagnóstico. Para salir de una crisis de estas características se necesita innovar no sólo en las formas de intervención, sino sobre todo en las perspectivas epistemológicas de interpretación y diagnóstico.

Esta unidimensionalidad epistemológica y metodológica de las ciencias sociales, que han venido hablando de la crisis en educación sin repensar sus propias perspectivas, es ciega a la *subjetividad* de los actores y a la constitución del *nosotros* en los espacios sociales que genera la experiencia escolar (sus discursos, sus mundo de la vida, sus imaginarios). A la hora de la construcción, tanto de los modelos de intervención públicos, como de las mediciones estandarizadas a los sistemas escolares y de los procesos de rearticulación curricular para profesores, se ignora o se incluye en último lugar a la rica complejidad multicultural que los actores del sistema escolar expresan cotidianamente en sus imaginarios utópicos, sus críticas transformativas, sus manifestaciones corporales artísticas, sus espacios de convivencia y convergencia democrática.

Sin embargo, esta Investigación FONIDE no pretende argumentar que sólo por un déficit paradigmático en las Ciencias Sociales, en las Ciencias de la Educación y en las Políticas Públicas, la crisis en la educación no es real y que por ello su objetivo de investigación se reduciría a describir un malestar social desde la praxis, la acción y la identidad de los sujetos sociales por el deterioro del clima escolar en contextos de violencia. En este sentido, esta Investigación FONIDE sólo se puede alimentar desde una reforma del pensamiento que tiene como origen (y no simplemente como término) una concepción multidisciplinar y multidimensional del conocimiento, en el que la convergencia metodológica se conjuga con las diversas fuentes que el problema en cuestión (y no simplemente las disciplinas) activa. Es decir, porque la crisis actual de la educación es ella misma en esencia una pluridiversidad dimensional, es por ello que sólo una aproximación multidisciplinar puede dar contenido a nuevos modelos para su comprensión teórico-práctica.

¹ Este diagnóstico es el que está presente desde OCDE (educación y hacienda) hasta el informe del consejo asesor presidencial chileno, pasando por el informe UNESCO-CHILE 2004. OCDE, *Estudios económicos de la OCDE. Chile*, Volumen 19/2005, Noviembre 2005, Suplemento n°1. OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation. Chili*, Paris, 2004. CF. OCDE, *Education at a glance. OECD indicators 2006*, Paris, 2006. UNESCO, *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*, Mineduc, Santiago de Chile, 2004. CONSEJO ASESOR PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final*, Santiago de Chile, 2006.

La reunión de los diversos investigadores en torno a esta Investigación FONIDE apunta precisamente a potenciar la investigación, tanto de la crisis del diagnóstico generalizado, como de un nuevo diagnóstico de la crisis educacional que apunte a su superación, considerando como eje de discusión el clima escolar y sus repercusiones en el espacio cóncavo del mundo de la vida escolar. Es necesario enfatizar que no se trata sólo de una crisis en las metodologías didácticas o en los saberes que los profesores del sistema escolar ponen en juego, se trata más bien de una crisis de sentido de la escuela misma en las democracias, en contextos de globalización periférica y en sociedades profundamente asimétricas, y por ello, de la orientación que desde “arriba” (políticas públicas y toma de decisiones argumentadas desde un paradigma de ciencias sociales) se le da a los sujetos que “abajo” configuran la cultura escolar.

Hay evidencia de que, tanto la crisis del diagnóstico generalizado como el diagnóstico de la crisis educacional, también es un proceso que afecta a otros países de América (Argentina, Brasil, México, entre otros). En este sentido, junto con proponer nuevos modelos de comprensión, esta investigación quiere poner en juego diversos modelos y criterios de acción desde lo que llamamos *ejes*. Se apuesta por una superación en la construcción de las políticas públicas en educación, desde un *nosotros* inclusivo y desde una pertinente comparación internacional. Esta Investigación FONIDE tiene en su interior cuatro *ejes* o fuentes de alimentación epistemológica multidisciplinar, a saber: 1. Praxis Educativa, 2. Reforma del Pensamiento, 3. Subjetividad y Mundo de la Vida, y 4. Imaginarios y Discursos. Cada uno de estos *ejes*, cruzados vertical y horizontalmente, servirán para coordinar el diálogo multidisciplinar-metodológico y, a su vez, para enfatizar las dimensiones de los productos esperados, las actividades de investigación, las publicaciones a realizar, los seminarios que serán organizados en este contexto y las conclusiones finales de la investigación.

En este sentido, cada *eje* es una manera de poner en juego tanto el problema planteado como la deliberación y consecución de sus pistas de intervención. Uno de los objetivos clave de esta estrategia es optimizar el impacto de las políticas públicas en educación incluyendo en su formulación estratégica a los actores que deben usufructuar de su aplicación. Tal involucramiento/inclusión necesariamente debiera redundar en el mejoramiento de las prácticas sociales y pedagógicas, así como en la identidad de los actores reales con el proyecto de país que tales políticas postulen.

Es necesario entender la construcción del “nosotros”, tanto territorialmente como políticamente, en los espacios sociales y culturales en que se instalan los mundos vitales de Chile: el espacio comunitario, las asociaciones de base, la escuela, el desarrollo local, etc. En este sentido, se plantea la posibilidad de re-situar los estudios de ciencias de la educación en la perspectiva de entender a los actores, sus lenguajes y sus relaciones, en las acciones cotidianas que van constituyendo, en sus realidades efectivas que instalan y

que requieren ser significadas y proyectadas como posibilidades de conciencia y conocimiento originario, para contribuir a la globalización del pensamiento social y cultural. Una mirada crítica/transformativa de la educación y del currículo como factores/criterios organizadores de una convivencia escolar democrática es, para esta Investigación, pertinente y necesaria. Es necesario por ello incluir otros organizadores del currículo escolar y de los procesos de enseñanza/aprendizaje: la transversalidad del cuerpo (su motricidad y su afectividad), la convivencia ética en lo colaborativo y complementario del saber hacer de lo aprendido (aprendizaje efectivo y potenciador de la autonomía de los estudiantes), la interdisciplinariedad en torno a la solución de problemas complejos del aprendizaje humano (perder miedos y estigmatizaciones, atreverse a ser auténticos), el currículo como construcción social/cultural de la institución educativa (la integración de miradas y de saberes que se integran para resolver problemas de la vida real de los estudiantes).

Los *ejes* de esta Investigación FONIDE tratan de entender la interdisciplinariedad como saberes que se integran y se complementan para entender la complejidad de la realidad y de la vida efectiva de la escuela, al mismo tiempo que capacitar a los sujetos en relaciones intersubjetivas que resuelvan y se habitúen a resolver problemas, trabajando en equipos colaborativos, con miradas y experiencias gnoseológicas distintas. Se trata de generar nuevos lenguajes, nuevas relaciones sociales y culturales más solidarias en las escuelas. Por lo tanto, esta Investigación FONIDE trata de re-pensar los diversos paradigmas que las ciencias sociales y humanas trabajan en torno y sobre los problemas educativos en Chile (proyectadas a las Políticas Públicas), avanzando en una concepción de 'ciencias en contexto'.

Además, esta Investigación FONIDE no puede sustentarse en una aproximación interdisciplinaria contextual simplemente, sino que requiere avanzar, como producto, hacia la gestación de un modelo operativo que permita articular las diferentes dimensiones propias de una reforma educacional exitosa en términos de su gestión y de su inserción en la vida de los sujetos y de las comunidades escolares. En este sentido, el *eje* 'subjetividad y mundo de la vida' es central porque permite asumir los contextos vitales, históricos y biográficos de los sujetos que forman y son formados en medio de sus instituciones escolares. Mientras las transformaciones de las reformas propiciadas por los gobiernos no asuman que lo relevante de los resultados es poder recoger la dinámica de los contextos mismos, se tratará sólo de cambios que quedarán amarrados a los análisis funcionales de las estrategias de los sistemas, sin tener verdadera capacidad para incidir en la vida misma de los sujetos que forman (académicos y profesores) y de los formados (estudiantes). Así desde esta Investigación FONIDE, la violencia escolar, dada su complejidad, posee un sin número de dimensiones, elementos, variaciones empíricas y discusiones teóricas. Por ello es necesaria cierta apertura hermenéutica al sentido de la violencia. La problemática tiene relación con los

propios límites epistemológicos y metodológicos que tradicionalmente se han puesto, que aunque ayudan a iluminar el fenómeno de la violencia escolar, persisten siempre zonas en penumbra. El método científico pre-fenomenológico junto con develar, oculta una verdad o la verdad, en este caso, del fenómeno de la violencia escolar.

No hay una violencia escolar, hay dimensiones, figuras de la violencia y éstas están ligadas, más que a hechos, a significaciones, que a su vez son inseparables de una experiencia individual y grupal de identificación histórico-social. Los antecedentes que poseemos nos indican que fundamentalmente, la violencia escolar se refiere a hechos y comportamientos, es decir ella está asociada a un orden criminologizante y psicologizante. En cambio, nuestra Investigación FONIDE propone comprender la violencia desde un principio filosófico que hace referencia a la relación intrínseca entre discurso y violencia. Ahora bien, este marco se confirma aún más luego de nuestros primeros resultados de análisis semántico, pues la violencia escolar no es un fenómeno homogéneo, unidimensional, fácilmente estructurable, bajo premisas criminológicas o psicológicas. La recuperación de la subjetividad significa reinsertar los elementos vinculados al fenómeno de la violencia. Los estudios muestran que ninguna variable social o colectiva explica todo el fenómeno. La exclusión social es efectivamente un elemento concreto que está en la base de la violencia en la escuela. Sin embargo, la complejidad del fenómeno significa sostener que estas formas de exclusión social no operan en solitario sino que siempre insertas en, por ejemplo, un sistema escolar deficiente, en la instalación de políticas públicas que reducen la calidad de la enseñanza a resultados de pruebas estandarizadas y a un sistema más global que parece no solo no resolver la inequidad social, sino que la reproduce incesantemente. Estas "acciones" gatillan también formas de exclusión existencial, esto es, formas en que los Otros parecen olvidados en diversos puntos del anonimato social. Esta exclusión es transversal y no se focaliza exclusivamente en los sectores sociales más pobres. Por esta razón, entre otras, identificar violencia con pobreza, no sólo es una limitación teórica y metodológica, sino que también una forma adicional de enmascarar el fenómeno. Detectar las condiciones antropológicas del fenómeno de la violencia implica entonces no sólo una tarea intelectual de un grupo de especialistas, sino fundamentalmente una exigencia ética y política. Los esfuerzos de las autoridades no tienen que dirigirse en primer término a controlar la violencia como un epifenómeno de la normalidad social, sino favorecer el mejoramiento de políticas educativas que desarrollen un mejor clima escolar, y sobre todo y fundamentalmente que se mejoren los estándares de calidad y equidad en la enseñanza en nuestras escuelas.

En síntesis, este informe de avance FONIDE procederá primero en mostrar los límites paradójales previos para una investigación en violencia escolar que pretenda vincularse con gestión de la calidad; en segundo lugar

Paradojas de la investigación del fenómeno de la violencia escolar en el Chile de hoy.

Primera paradoja: la relevancia que tienen en los estudios sobre violencia escolar las relaciones entre las diversas disciplinas, como por ejemplo las existentes entre psicología y sociología. Ya que tan erróneo resultaría pedirles unificación total, como una exposición radicalmente autónoma.

Según Katz y Kahn el 80% de las fallas de una investigación se deben a dimensiones que no se consideran en el proceso por ser “obvias”². Una de ellas y tan riesgosa como el completo solipsismo de las ciencias de la sociedad y la psicología o su insistencia en factores determinantes, es la petición de su sumatoria integrada, bajo la promesa de armonizar un diagnóstico holístico sobre fenómenos tales como la violencia escolar. A esta intención responde la constitución, tanto en la investigación como en la intervención, de los denominados equipos multidisciplinarios, esos profesionales que muchas veces sólo interactúan como equipo al considerar la cercanía de sus oficinas, o en el debate acerca de la primacía decisiva de sus propios puntos de vista.

Este parte de este informe de avance FONIDE trata, más bien, de explorar las contradicciones existentes allí, en esos choques de lógicas entre expertos, para poder prestar real apoyo a la comprensión de fenómenos como la violencia que, de suyo, es disgregado. Tal como nos recuerda Adorno: “el éxito de la estrategia científica de Freud no deja de basarse a la postre en el hecho que en él a la perspicacia psicológica se le uniera un carácter sistemático. Mientras que justamente la intensión de forzar sus hallazgos hasta abarcarlo todo, hizo madurar el punto de falsedad al psicoanálisis, debe su fuerza de sugestión precisamente a ese afán de totalización”³.

En el caso de la violencia escolar, esa presión social por el carácter resolutivo de alguna ciencia, el encontrar el factor causal, el diagnóstico decisivo, está transversalmente colocado en padres, profesores, estudiantes y autoridades públicas. Ahora bien, si las investigaciones sobre el tema ceden a esta cohesión

² Katz, Daniel y Kahn, Robert. The study of organizations. Josey Bass Publishers, San Francisco, 1982.

³ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 47

esperanzadora, inevitablemente se falsean. Un ejemplo, es la explicación de la violencia escolar en virtud de diversas psicopatologías, que van desde la intranquilidad constitutiva a factores de neurosis o de mayor perversidad (una especie de recreación juvenil de Linch de sus asesinos por naturaleza). Al colocarlos como síndromes, ayudan a totalizar porque aíslan el supuesto componente de predisposición frente a esfuerzos de los múltiples agentes: padres, compañeros, profesores. Incluso algunos de estos últimos, olvidaron o en verdad nunca leyeron (según su universidad de formación) clásicos como la Didáctica Magna donde, con esa antigua lucidez de los oficios, Juan Amós Comenio colocaba una regla de oro como desafío al plantear que: *“la tarea del maestro es enseñarles todo a todos”*⁴. En este mismo sentido, hace ya casi un siglo que Lukács concebía la esquizofrenia como una consecuencia extrema de la enajenación social del sujeto respecto de la objetividad. Consecuentemente, la psicología, a veces, sigue apareciendo sólo como perturbación, como patología. No es raro entonces que lo normal emerja simplemente como un sustrato residual, sobre lo cual hay poco, por inusual, que decir y los *verdaderos psicólogos* sean los que se dedican a desbrozar las explicaciones acerca del carácter *de los violentos*. Sólo que a la inversa de investigaciones como *“La Personalidad Autoritaria”*⁵, no se basan en las relaciones contradictorias y especulares de individuo y sociedad sino en una especie de introyección individual que emerge de la separación de los actos sociales o de la preponderancia del individuo como factor centralmente explicativo.

Entre otras consecuencias, *“la separación de los actos sociales en los que se reproduce la vida de los hombres, y ellos mismos, les impide llegar a ver el mecanismo y los deja a merced de una sentencia, según la cual todo se reduce al ser humano mismo”*⁶. De allí que se apele en algunas instancias (y en numerosas recomendaciones de estudios) a que los usuarios superen sus impulsos violentos usando, al límite, su voluntad (algo así como un llamado a liberarse de la pulsión sexual mediante el deporte). El reverso de esta recomendación, pero sustentada en la misma lógica, es una suerte de *comprensión clínica*, debido justamente a su tipología, transformándose en una especie científica y anticipatoria de *voluntad disculpada*⁷, ya que esas desviaciones las llevarían determinados jóvenes inscritas, al modo de una ley kantiana, en el corazón. Pero, a diferencia de Kant, no ven que ellas están allí como un imperativo colocado por la preponderancia de la regla social que se transforma en moral colectiva.

⁴ Comenio, Juan Amós. Didáctica Magna. Ediciones Salamanca, 1967. Pág. 89.

⁵ *“La hipótesis que presentamos es que las convicciones políticas, económicas y sociales de un individuo conforman a menudo una pauta amplia y coherente, cual si estuvieran unidas por una mentalidad o un espíritu común, esta pauta es la expresión de profundas tendencias de la personalidad”*. Adorno, Errenkel-Brunswik, Levinson, Nevitt, Aron, y Morrow. La Personalidad Autoritaria. Editorial Proyección. Buenos Aires, 1965. Vol I. Pág. 27.

⁶ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. *“Sobre la relación entre sociología y psicología”* Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 50

⁷ Para un mayor análisis se sugiere revisar: Savater, Fernando. La Voluntad disculpada. Editorial Taurus, Madrid, 1997.

De este modo, cuando se reflexiona sobre la relación entre teoría de la sociedad y psicología, en reiteradas ocasiones no se hace sino señalar a ambas disciplinas su lugar dentro de la sistemática de las ciencias y “las dificultades que plantea su relación de tratan como cuestiones de los modelos conceptuales que hay que aplicar en cada caso”⁸ Ya el propio Parsons, en el sentido trazado por Weber, percibe con agudeza “lo inadecuado de muchas explicaciones psicológicas al uso de lo social”⁹.

Por otra parte, “las Ciencias de la Sociedad y de la Psique, en la medida que avanzan sin vinculación alguna entre ellas, incurren comúnmente en la sugestión de proyectar sobre su sustrato la división del trabajo cognoscitivo”¹⁰. Si bien la separación entre sociedad y psique es falsa conciencia, como se demuestra claramente en una serie de investigaciones¹¹, los seres humanos no son capaces de reconocerse a sí mismos en la sociedad ni ésta en sí misma, por ello “sus relaciones cosificadas se les presentan *como un ser en sí*”¹².

De allí el peligro de interpretaciones que, por ejemplo, intentan mostrar la violencia escolar como un *asunto de familia y bajas condiciones económicas* donde la Escuela tendría poco que resolver. Como claramente lo coloca la directora del Programa Valores: “Cuando un colegio atribuye a afuera lo que está pasando dentro, es un mal colegio. Un buen colegio reconoce y se da cuenta de que el fenómeno de la violencia es algo que está en sus manos”¹³.

También constituye un riesgo, el análisis de una serie de características de la violencia escolar asociados a actos delincuenciales, como se observa con frecuencia en los estudios de Paz Ciudadana, ya que van a reforzar un mapa donde el problema de la violencia estriba ya sea en la proximidad fatal de un *mal barrio*, o de una *propensión psicológica* del propio sujeto en cuestión. De este modo, al no considerar el que la fuente de denuncias judiciales de estos comportamientos proviene justamente de comunas de sectores medios bajos y bajos, ya que en las comunas de sectores medios altos y altos los mecanismos con que se

⁸ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 40

⁹ Parsons, Talcott. “Psychoanalysis and the social structure”. The Psychoanalytic Quarterly. Vol XIX. Número 3, 1950. Págs. 371 y ss.

¹⁰ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 41

¹¹ Adorno: La personalidad autoritaria, Goffman: Estigmatización y prejuicio, Horkheimer y Flowerman: Estudios sobre el prejuicio, Wieworka: Estudios sobre la xenofobia.

¹² Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 42

¹³ Mena, Isidora. Psicóloga. Directora del programa Valores, de la Universidad Católica de Chile. Entrevista revista YA. El Mercurio martes 21 de febrero del 2006. Pág. 28.

opera con otros (llamados de atención, atención médica o psicológica especializada, cambio de colegio) y sólo se denuncia en casos extremos; se reitera una oposición entre bárbaros y civilizados.

Como lo coloca en otro ámbito, prístinamente Perez de Arce a propósito de la polémica por los reavalúos fiscales: “a las comunas altas, donde gana la oposición y son habitadas mayoritariamente por gente de derecha, que en general es más civilizada....se mudan los izquierdistas cuando quieren vivir tranquilos”¹⁴. Por tanto, la seguridad no sólo es una cuestión de civilización sino de tendencia política, donde una preserva el orden y la otra impulsa el caos.

Esta línea de análisis en relación con la violencia es lo suficientemente antigua en nuestra cultura para que ya Diego Portales sostuviera que, “el principal resorte de la máquina disciplinaria era la distinción entre lo que él llama en sus cartas los buenos y los malos, aludiendo al carácter bellaco de los pipiolos, soberano obstáculo para el avance del orden”¹⁵.

Mientras que las leyes sociales no pueden extrapolarse a partir de hallazgos psicológicos, en el polo opuesto, el individuo no es un simple sustrato de la psicología sino que es siempre soporte de las determinaciones sociales que lo marcan. Las diferencias específicas de los individuos son tanto marcas de la presión social como cifras de la genética o de la libertad humana¹⁶. El asimilar el fenómeno de la violencia escolar a una cuestión de carácter, o a la distribución de golpes (el que los da, el que los recibe) de cada uno de los individuos constituye un velo social, que opaca la cadena de montaje sistémico en que ella se teje: los dilemas de la desigualdad social, el deterioro de las condiciones en que se ejerce la docencia, la re-estructuración de la educación al tornarla dependiente de los municipios en 1978, la caída de la movilidad social por la educación, de Ibañez a esta fecha; el estrellón de los sueños colectivos, la historicidad que no resiste fidelidades inhabitables¹⁷.

Así, el culto al psicologismo es el complemento a la deshumanización: “la ilusión de los impotentes de que su destino dependa de su constitución natural”¹⁸. Irónicamente, en la ciencia donde ellos buscaban individuarse como sujetos, se vuelven a transformar en objetos. Esa *psicología interior* (con o sin los

¹⁴ Perez de Arce, Hermógenes. “La izquierda se viene con todo”. Columna de opinión. El Mercurio. Miércoles 22 de febrero de 2006. Pág. A3.

¹⁵ Góngora, Mario. Obra citada. Pág. 44.

¹⁶ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 46

¹⁷ Respecto de la noción de fidelidades inhabitables, revisar: Guillebaud, Jean.Claude. La traición a la Ilustración. Editorial Manantial, Buenos Aires, 1995. Págs. 32 y ss.

¹⁸ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 50

componentes orientales que a veces la acompañan) independizada del exterior, se ha convertido en una verdadera enfermedad para una sociedad que la busca sin cesar y que está ávida por escuchar sus discursos en torno a la violencia escolar, donde se pondrá el acento en las distinciones entre *individuos violentos, víctimas y testigos de la violencia*. Se trataría entonces de saber contener y desplazarse entre esos estereotipos. Ante esta extendida situación en los estudios, concebida incluso como algo natural y sustantivo, cabría recordar a Nietzsche al sentenciar que “la locura es algo raro en los individuos, pero constituye la regla en grupos, partidos, pueblos y épocas”¹⁹.

Ahora bien, cuando este psicologismo se expone con metodologías analíticas se llega al verdadero paroxismo, al poder evidenciar sus supuestos con gráficos y diagramas. Allí nos llenamos de explicaciones de coeficientes, de tendencias, de probabilidades, de correlaciones, de dispersiones, de cartografías de ubicación de esos individuos en la ciudad, de sus sectores de proveniencia, de la distribución de estas patologías en colegios municipalizados y estrictamente privados. Los colores, la profusión de las impresiones, la celeridad del ritmo de la presentación (que apenas les permite a los oyentes más rápidos copiar uno de cuatro gráficos) recrea un ambiente de veracidad pseudofáctica difícil de cuestionar.

En ese núcleo de cristalización individual, las conjeturas no se hacen esperar, medidas y refutadas desde su propio patrón. La sociedad ha acuñado en él la individualización, y ésta participa en su destino como una relación social, en la que impera la maldición de la fragmentación y la ilusión de ahorrarse las contradicciones, mediante una lectura científica objetivada a través de los datos. Sin embargo, si se los observa con detención muchas de esas características de la violencia escolar, reposan sobre un soporte estructural (aunque con técnicas computacionales de última generación) que ya ha sido duramente criticado en las ciencias sociales y la filosofía contemporánea. Asimismo, es posible encontrar en algunos de esos estudios, un centro expresado en un deber ser (cómo tendría que ser un joven, una escuela, una familia) y en una especie de anillos de mayor dimensión (como al tirar una piedra en el agua) se van componiendo las diferencias en una jerarquización moral que lleva a homologar violencia con los márgenes. “El mandato freudiano *donde era Ello, debe hacerse Yo*²⁰ contiene algo de vacío estoico, de falta de evidencia. El individuo ajustado a la realidad, sano-normal, es tan poco firme ante la crisis como poco económico es el sujeto racional económico. En la medida en que el sanado se asemeja a la totalidad

¹⁹ Nietzsche, Frederic. Más allá del bien y del mal. Aforismo 156. Editorial Alianza, Madrid 1982.

²⁰ Freud, Sigmund. Nueva serie de lecciones de introducción al psicoanálisis. Lección 31. Volumen 15. 1944 Pág. 86.

demente, se vuelve de verdad enfermo, sin que aquél en el que fracasa la cura estuviera por ello más sano”²¹.

Cuando lo anterior sucede, es como si en el campo de la violencia escolar la psicología hubiese abrazado con ardor el lado de esos padres que, o bien responden con una sonrisa irónica a las ideas de altos vuelos de sus hijos, o bien confían en que la vida les enseñe modales, y que consideren más importante ganar dinero que formarse ideas estúpidas. No hay que olvidar que la teoría psicológica de los mecanismos de defensa se inserta dentro de la tradición de la vieja enemistad burguesa contra lo espiritual²².

De ese modo, como en el cine, al ver *Quien quiere ser John Malkovich*, el techo es bajo, y presiona a que los jóvenes se curven ante la imposibilidad de otros sueños. Sin ver esa enorme y rígida arbitrariedad, muchos de ellos, aún sin reconocerla como tal, se rebelan. Es allí, justo cuando aparece la contestación, el garabato, la respuesta altanera, el golpe, el des respeto hacia una autoridad reiteradamente no legitimada sino de facto, que se habla de *jóvenes violentos* y se les explica solipsistamente ya sea por mecanismos de caracterización psicológica o social. Así, las ciencias escurren el bulto frente a un fenómeno como la violencia escolar: “tratando catárticamente largo y tendido al paciente pudiente que puede pagar, al pobre, en cambio, que rápidamente ha de estar de nuevo en la arena del combate por la sobrevivencia, se le dan ciertas ayudas sociales y alguna psicoterapia breve –una división que al rico lo convierte en neurótico y al pobre en psicótico”²³. El teatro de lo absurdo, se convierte así en realista, pues la transformación de lo social en algo interior y aparentemente atemporal lo convierte ficticiamente en lo más concreto que existe.

De esta forma, la separación entre sociología y psicología es incorrecta y correcta a la vez. Incorrecta por aceptar sin más la renuncia al conocimiento de la totalidad que ordenó esa separación; correcta en la medida en que registra la fractura, que se produce de hecho, en forma demasiado profunda como para permitir una precipitada unificación conceptual²⁴.

²¹ Adorno, Theodor. *Escritos Sociológicos I*. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 53.

²² Adorno, Theodor. *Escritos Sociológicos I*. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Págs. 72 y 73.

²³ Adorno, Theodor. *Escritos Sociológicos I*. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 76.

²⁴ Adorno, Theodor. *Escritos Sociológicos I*. “Sobre la relación entre sociología y psicología” Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 53.

Por su parte, la sociología cuanto más prescindir de los sujetos y su espontaneidad, con mayor exclusividad se debe enfrentar a un objeto cosificado, dando como resultado una sociología sin sociedad donde los hallazgos sólo dicen algo interpretados desde una ley fundamental.

La denominada sociología empírica sostiene su objetividad en los métodos, no en lo investigado. Por tanto, la posibilidad de incurrir en aporías es muy alta. Nuevamente acá, el fantasma de un sólido estructuralismo aparece reiteradamente aunque sea revestido de nuevos ropajes. Bajo la presión social, la sociología se entonetece y muchas veces sólo reivindica lo siempre igual, fracasando ante la experiencia de lo específico²⁵. Con esto la sociología le brinda en bandeja de plata a la psicología una oportunidad, ya que en la medida en que torna invariante los sucesos históricos, lo psíquico, por el contrario, se vuelve suceso histórico. De allí que justamente de estos elementos estén hechas las noticias y sus pautas editoriales, de expresiones individuales más o menos extremas (dependiendo de la época y de la competencia de narrativas) pero caracterizadas todas como acontecimientos noticiosos. Pareciera que la historia contemporánea de los telediarios estuviera constituida por dos sustratos: uno psíquico y el otro biológico. Así, entre las grandes gestas de personas, o los crímenes, o las transgresiones y las explosiones de la naturaleza (deshielo, maremotos, contaminaciones y *desastres naturales*, como si la acción humana en ellos fuese inocente) se perdiera una posibilidad de lectura donde los procesos y las formas de integración social hablen de una relación explícita con los movimientos de integración sistémicas²⁶. Lo anterior se concreta en la exclusión por principio de lo nuevo, en la reducción a lo que ha sido alguna vez, en una especie quijotesca de reiteración.

Segunda paradoja: La importancia de las formas conceptuales de interpretación de la relación violencia y cultura. Si se asume un posicionamiento dicotómico, la violencia vendrá siempre de los bárbaros y la civilización en cuanto cultura propondrá soluciones. Lo anterior invisibiliza que la cultura puede provocar violencia.

Si, por ejemplo se coloca una estructura ideal de familia, un núcleo de orden en el centro del orden social y si esto es definido como un bastión cultural, la violencia vendrá en una relación directamente proporcional con los márgenes, y la interpretación actuará graduando la gravedad. Asimismo, si se define

²⁵ Adorno, Theodor. Escritos Sociológicos I. "Sobre la relación entre sociología y psicología" Ediciones Akal Madrid, 2004. Pág. 56.

²⁶ Habermas, Jürgen. Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, 1989. Págs. 56 y ss.

el hogar como lugar seguro, lo más riesgoso será la calle. Esto invisibiliza uno de los principales hallazgos en Chile en materias de violencia y género: uno de los sitios más riesgosos para las mujeres es su entorno doméstico, ya que el 79% de los casos de violencia contra mujeres ocurridas en el país los agresores no sólo son conocidos, sino muchas veces una especie de *enemigo íntimo*²⁷. En este mismo sentido, si la violencia escolar es una consecuencia exclusiva de factores socioeconómicos y rebeldías ante estos sistemas de exclusión social, nos quedamos sin explicación, como lo muestran García y Madriaza²⁸ frente a los condicionantes de esta violencia en los jóvenes de sectores altos. Siguiendo los ejes de ese argumento que cruza las relaciones de violencia y cultura, uno puede disponer de una serie variopinta de naturalizaciones:

- Naturalizaciones, como ya se expuso, de aquella psicología que se centra en patologías individuales y estereotipos, muchas veces de carácter estructural, con todo el problema que ello tiene ya que entonces surgen los violentos, así como aparecen los bárbaros, sin mayor explicación social, radicalmente contruidos por su individualidad.
- Naturalizaciones de lo social: donde la violencia escolar se explica según niveles socioeconómicos, olvidando la ya clásica oferta de desigualdad. Como expone Peña en su columna llamada *Alger, el embustero*²⁹, y en la entrevista del 12 de febrero a la Nación: “nuestra educación eterniza las desigualdades ya que las escuelas están diseñadas al compás de la cuna”³⁰. Sin embargo, los análisis de Peña se topan con la arraigada y difundida creencia en Chile que es justamente en el esfuerzo del escolar donde radica la posibilidad de éxito, en esa especie de síntesis cultural acuñada periodísticamente en la fórmula del *vamos Chile que se puede*, y que constituye una fuente enorme de exculpación de un sistema que debe ser claramente investigado desde bases más complejas. Donde las excepciones, que llenan las páginas de los diarios acerca de la resiliencia de algunos estudiantes provenientes de escuelas públicas o la fórmula del profesor Alquinta, no hacen más que confirmar la regla de la existencia de Chiles distintos en oportunidades y calidad de formación³¹.

²⁷ Informe Sernam 2002. Santiago de Chile.

²⁸ García, Mauricio; Madriaza, Pablo. Sentido y Propósito de la violencia escolar de los cuicos. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto. Revista de Psicología. Universidad de Chile. Santiago, 2005.

²⁹ “la ideología del éxito, la idea que a cualquiera puede irle bien si se levanta una hora antes que los demás y estudia con deleite, trabaja con dureza y tiene una pizca de suerte, propagada por Horatio Alger, un escritor de novelas didácticas del que, alguna vez, se burló Mark Twain... Al contrario de lo que las historias de ese capellán enseñan, de los niños chilenos que rindieron la PSU y provienen de colegios municipalizados 37.014 no alcanzó los 475 ptos. para postular a un crédito y 30.042 no llegaron a los 450 ptos. Para postular al sistema universitario... Según lo muestra una amplia literatura –Bernstein, Bourdieu, Coleman, Jenks-, la escuela en vez de igualar las oportunidades tiende a reproducir la desigualdad”.

Alger, el embustero. Carlos Peña. Vicerector Universidad Diego Portales. El Mercurio, 31 de diciembre del 2005.

³⁰ Entrevista a Carlos Peña. Diario La Nación, domingo 12 de febrero del 2006.

³¹ “Me crié con muchas dificultades. Soy una prueba de que se puede”. Declaraciones del profesor de Alto Hospicio, Alan Alquinta, quien ganó el concurso que Educar Chile organizó para encontrar al profesor más valorado por sus alumnos. Revista El Sábado. El Mercurio, 7 de enero de 2006. Págs. 32 y ss.

- Naturalizaciones que provienen de los expertos en la denominada *cultura juvenil*, como si esto existiera en forma radical y constituyera un universo cerrado³². Donde las explicaciones se basan en supuestas particularidades adolescentes distintivas. Como si *el resto de la población* no estuviera propenso a la rabia, donde concretamente no se esté *ni ahí* con lo social en que cohabitan, como si en *ese resto* y en las relaciones fosilizadas de trabajo y expoliación no existiera la violencia, el tener que guardar silencio, como si no fueran comunes en su base, las experiencias de humillaciones de la jerarquía y de los pares. Como si la estética, la gordura, la pinta, no se convirtieran en padrón de contratación laboral. Como si en las pesadillas o esperanzas colectivas no se apareciera el mismo mercado con sus diversas estrategias de seducción. Como si la experiencia de un tiempo hamletiano, fuera de sus ejes, no tuviera como sujetos tanto a los estudiantes que ven la escuela como una rutina del sin sentido, tanto y con proporcional desventura como los cesantes ven asomarse otro día sin empleo. Como si ambos en la feliz expresión de Ciorán no estuvieran y se sintieran: *caídos del tiempo*³³ Como si la angustia del crecimiento no dijera relación con la angustia de envejecer. Estudios donde la comprensión adquiere siempre el adjetivo juvenil como sustantivo, sirviendo éste incluso de base de comparación entre los jóvenes de hoy y los de ayer.
- Naturalizaciones de la pedagogía al confundir emancipación con orden, educación con hábitos comportamentales de disciplina, olvidando lo que es enseñar y los tabúes de enseñar³⁴. Donde justamente el sentido político era ir contra la barbarie, procurando abrir mayores posibilidades de contingencia para todos. La escuela no se puede confundir con la familia y si en ésta última se juegan los ejes del amor y de la norma, en el colegio radican las posibilidades concretas de aprender la pasión por la lectura y la escritura y su capacidad para expresarse, elementos constitutivos y fundamentales de la identidad de cada uno de nosotros.
- Naturalizaciones de los expertos en familia³⁵, donde ella aparece como el vértice explicativo más profundo de la violencia escolar. Donde a ella se le atribuyen desde la desatención, la intranquilidad de los jóvenes, la seducción por la ingesta de drogas y alcohol, donde se asume un escenario de

³² No se trata de plantear que en Chile no existan buenas investigaciones sobre jóvenes o que el tema de los jóvenes en la sociedad carezca de interés y relevancia. Cabe apuntar que sólo en Fondecyt existen aproximadamente 24 investigaciones realizadas en los últimos 15 años sobre jóvenes tanto en los ámbitos de sociología, psicología, ciencia política y educación. Interesantes estudios llevados a cabo por ejemplo por Ramos, Sandoval, Valenzuela, Martinic, Gili, Illanes, Serrano, Manzi, Vives; que desde diversos enfoques contribuyen a un diagnóstico más complejo del objeto de estudio. El reclamo apunta contra aquellas investigaciones que trabajan la categoría de jóvenes y cultura juvenil, con casi total prescindencia de un sentido mayor de totalidad, se trata de aminorar las posibilidades de sostener como originales ciertas manifestaciones juveniles.

³³ Ciorán, Emil. *El tiempo del destiempo*. Editorial Trotta. Madrid, 2002. Pág. 34.

³⁴ Adorno, Theodor. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata. Madrid, 1998. Págs. 65 y ss.

³⁵ Nuevamente, no se trata de hacer recaer el peso de la crítica en una generalidad de expertos, hay muchas indagaciones sobre la familia en Chile que contribuyen fuertemente a un diagnóstico más complejo, como las realizadas por Fabiola Cortez-Monroy sobre Nuevas configuraciones familiares: familias recompuestas. *Revista de Trabajo Social* n° 71 PUC. Santiago, 2003. Págs. 141 y ss. O los variados trabajos de Teresa Valdés en FLACSO, o los aportes a la comprensión de las familias en la historia de Chile en el trabajo realizado bajo la dirección de Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri, sobre la Historia de la Vida Privada en Chile. Ediciones Aguilar. Santiago, 2005.

incomunicación como factor decisivo del desencadenamiento de una reacción en cadena que puede hacer del joven un futuro delincuente. Donde esta explicación se encuentra tan difundida y funda tanta política pública que constituye lo que Güell denomina una “sobre exigencia desproporcionada sobre la familia”³⁶. Así, a la carga existente sobre los ya cansados padres, que muchas veces divisan los días como una carrera continua por dar respuesta a necesidades de todo orden, familiares, laborales, personales (para qué decir en aquellos que son, a la vez, padres y profesores) y que ahora son vistos como los factores causantes del problema. Algo de esto, se encuentra irónicamente dicho en la columna de Marín llamada “Moya culpable”, donde resulta que después de todo, la gente es la responsable, el propio público aparece no como el afectado sino como el causante tanto del retraso de trenes, de obstáculo para que funcione el transantiago, o de la caída de diversos puentes en la región del Maule: por el uso, el uso excesivo de las vías³⁷.

En la raíz de esas naturalizaciones se encuentra el olvido de una sociedad contemporánea hecha para el dominio.

Por tanto, todo proceso de investigación social en esta esfera, tendría que considerar, de modos diversos, que la violencia opera como elemento, como manifestación, de un proceso cultural complejo que contiene rupturas y yuxtaposiciones sucesivas. Ello requiere analizar cómo la cultura, en tanto interrogante de diferenciación, contiene en sus aspectos de construcción de significaciones y espacios simbólicos, comportamientos y materialidades; vínculos con formas de manipulación y distorsión, de poder e intereses fácticos.

Tercera paradoja a considerar: dichos enfoques dicotómicos de la violencia tienen larga data en nuestra sociedad y constituyen una especie de matriz cultural de interpretación, que divide entre “buenos y malos”. Lo anterior reduce y simplifica las interpretaciones complejas al interior de procesos de intervención en violencia.

Como ya se expusiera: "para Portales, el principal resorte de la máquina era la distinción entre lo que él llama en sus cartas los buenos y los malos. Los buenos eran los hombres de orden, los hombres de juicio y los que piensan, de notorio amor al país y de las mejores intenciones. Los malos sobre quienes debe recaer

³⁶ Güell, Pedro. Informe sobre el desarrollo humano en Chile. Santiago, 2002.

³⁷ Ver la columna de Marín en el Mercurio del Miercoles 22 de febrero del 2006.

todo el peso de la ley, son los forajidos, los lesos y bellacos, aludiendo sin duda a los pipiolos y los conquistadores de cualquier bando"³⁸.

Dicha distinción portaliana, tal como lo señala Góngora, fue posteriormente objeto de un condicionamiento sociológico. Así, "Rengifo (quien estuvo con Portales hasta 1835) le escribe a Bulnes, ya presidente electo en 1841, que reina la paz conveniente a los grandes propietarios, los hombres amantes del orden y la tranquilidad pública, pues ya no quedan multitud de aventureros que habían pertenecido a la generación revolucionaria. Manuel Montt, por su parte, le escribe a Salvador Sanfuentes en 1845 que los partidos están reducidos a gente de frac y gente de manta"³⁹.

Podemos sostener, entonces, que los esquemas binarios de interpretación tienen antigüedad razonable en nuestro país y que en ellos se reproduce una imagen de una sociedad con un fuerte núcleo de orden en cual se ve amenazado desde los márgenes de alteraciones a su seguridad. Está claro allí que la violencia se semantiza con la ayuda de estas visiones escindidas, haciéndolas aparecer como buscadoras de una posibilidad de emergencia y de desequilibrio del sistema social. A pesar de existir múltiples estudios como los de Espinoza sobre la Historia de los Pobres de la ciudad⁴⁰, o la investigación de Ana María Stuvan sobre la Seducción del Orden⁴¹, o el trabajo de Alejandra Araya sobre Ociosos, vagabundos y malentretidos en el Chile colonial⁴²; estas argumentaciones dicotómicas siguen teniendo la hegemonía no sólo en el sentido mal llamado común, el de las personas naturales, sino que sigue estando presente con claridad en el juicio de muchos expertos chilenos en violencia.

En el Chile de hoy también contamos con toda una suerte de imágenes duales de la violencia que no permiten pasar a un debate que deleve el nexo entre sustrato cultural y violencia. Esta lógica se imbrica con la manifestación de un pragmatismo que procura una administración consensual.

Ahora bien, un punto importante es que esta lógica esencialista en lo moral coloca, por lo general, dos tipos de recursos frente a los sectores involucrados en sus juicios: o bien los califica de transgresores o si son sectores importantes de la población los coloca en riesgo, es decir, en estado de vulnerabilidad. Es así

³⁸ GONGORA, Mario Ob. Cit. pág. 44.

³⁹ Góngora, Mario Ob. Cit. pág. 45.

⁴⁰ Espinoza, Vicente. Para una Historia de los Pobres de la Ciudad. Ediciones SUR. Santiago, 1988.

⁴¹ Stuvan, Ana María. La Seducción del Orden. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, 2000.

⁴² Alejandra Araya Ociosos, vagabundos y malentretidos en el Chile colonial. Ediciones LOM, 1999

como lo demuestran diversos estudios, los 1.354.096 jóvenes chilenos hasta 24 años con que el país cambió el milenio son vistos como potencial de futuro pero también de debilidad, agresividad y fragilidad⁴³.

Es interesante hacer notar que en el discurso público la presencia peligrosa de jóvenes se ha asociado a la delincuencia, las barras bravas del fútbol, la droga, el descontrol; pero no se han dado a conocer, con la misma fuerza y publicidad por ejemplo que existen variaciones fuertes en la estructura del empleo juvenil que, como lo muestra Valenzuela han mudado en dos direcciones bien definidas, donde la primera involucra una reducción considerable del empleo obrero en el sector productivo, por lo que los cambios “llevan el signo de la proletarización y la marginalidad de los jóvenes, cuya intensidad aumenta fuera de toda comparación histórica si consideramos que tales procesos se dan en el marco de niveles de desempleo enormes para los jóvenes, sobretodo en los ochenta y noventa, que en regiones extremas llegan a más del 18%”⁴⁴.

En la década del noventa, más de la mitad de los jóvenes entre 15 y 19 años ocupados figura dentro de las categorías marginales de empleo y entre los 20 y 24 años el desempleo está alrededor de un 20%, todas ellas tasas superiores en más de un tercio de las apreciadas en décadas pasadas. Sin embargo, estas variables sistémicas que afectarían una crítica al funcionamiento de la estructura económica son relegadas a segundo plano y lo que existe es una preocupación enorme por “cuidar a estas personas frágiles⁴⁵” pero no del desempleo o la falta de oportunidades sino de la grave crisis moral que los afecta: desviaciones sexuales, apatía política, consumismo, drogas, violencia escolar. La propia noción de un acúmulo de *factores de riesgo*, debe ser analizada para poder desnaturalizarla.

Lo que se afirma es que hay formas de leer, de interpretar nuestros problemas que guardan una cierta lógica, que son semejantes en la manera de abordarlos y de postular sus caminos de solución, y que estos recursos binarios se transforman en una evidencia cultural.

⁴³Valenzuela, Eduardo. “La Exclusión de los Jóvenes”. Documento de Trabajo FLACSO n°28 Santiago,1984.

⁴⁴Valenzuela, Eduardo. “La Exclusión de los Jóvenes”. Documento de Trabajo FLACSO n°28 Santiago de Chile,1984. Pág. 86.

⁴⁵ Relevante resulta colocar que todo el FOSIS para el tratamiento de la pobreza está usando la denominada “Matriz Social de Riesgo”, en su interpretación más liberal y que apunta ineludiblemente más a la protección que al fortalecimiento de competencias como la autonomía y la ciudadanía. En Chile nos debemos un debate serio sobre las concepciones implicadas en las teorías del riesgo y sus diversos enfoques conceptuales, así como sus repercusiones en la intervención social y en la forma que adquiere con ellas una política pública.

Cuarta paradoja: La importancia de los imaginarios sociales de la violencia y la urgencia de reconocerlos como construcciones conceptuales que hay que desnaturalizar. Si prima la homologación del imaginario como algo opuesto a lo material, lo que ellos contengan no tendría porqué preocuparnos, ya que es sólo simbólico.

Existen en nuestro país una serie de imaginarios donde los violentos vienen de los márgenes, constituyendo ciertas representaciones totalizantes de la violencia. Uno de los primeros pasos para configurar esta construcción, supone achacar la violencia a determinadas personas⁴⁶. Las manifestaciones de violencia se explican en este marco como una forma de concebir la existencia de psicopatías diversas⁴⁷. Aún más, se puede diferenciar este "tipo de personas" como contrapartida a lo que se podría denominar "nuestra forma de ser nacional"⁴⁸.

A esa manera de encarar el problema se le suma un efecto de dispersión. Ya no sólo caben en la clasificación aquellos "grupos violentistas" sino que la violencia tiene acá una nueva reducción a otro grupo marginal: los delincuentes. Así, lentamente se va conformando ese mecanismo del que Bentham nos porporcionará tantas imágenes: las características del encierro. Desde ya, nos habla de una suerte de exclusión renovada donde el rigor⁴⁹ ocupa uno de sus lugares centrales⁵⁰.

Extendiendo un poco más círculo se entra de lleno en la relación violencia-extrema pobreza⁵¹. Este temor ancestral en Chile al "bajo pueblo"⁵² y sus agitaciones sociales se plasma hoy, entre otros rostros, en los marginales urbanos⁵³. Incluso al interior de las comunidades de pobladores de barrios de extrema

⁴⁶"Hay que erradicar la violencia porque es una enfermedad que en Chile tiene rebrotes agudos.

Pero no es la mayoría del país, son personas insensatas que crean una criminalidad y contra las que hay que actuar con mucha fuerza, con mucho rigor, sin vacilación". Valdés, Gabriel.

Presidente del Senado. Las Últimas Noticias. Santiago de Chile. 19 de marzo 1991.

⁴⁷"Las acciones violentas son producto de mentes desquiciadas que sólo buscan dificultar el paso a la reconciliación que el país reclama". Velasco, Belisario. Subsecretario del Interior. Las Últimas Noticias. Santiago de Chile. 17 de marzo de 1991.

⁴⁸"Estamos en presencia de una desviación, de una violencia de lo más malsana. El atacar en la oscuridad, sin dar la cara, es algo tan opuesto a la forma varonil de los chilenos". Martínez Busch, Jorge. El Mercurio. Santiago de Chile. 6 de noviembre de 1991.

⁴⁹Foucault, Michel. Vigilar y Castigar. Ediciones Siglo XXI. México, 1983. Págs. 58 y ss.

⁵⁰"En una sociedad sana al que delinque hay que tratar de recuperarlo y no de pisotearlo. Esto es lo que se debe educar. No se puede seguir acentuando ese rigor insensato de que si uno no quiere la muerte de los delincuentes, quiere la muerte de los carabineros. Aunque concuerdo que no existe una reinserción adecuada del preso en la sociedad, el sostener que no hay que preocuparse de los derechos humanos de los indeseables es abrir una compuerta extremadamente peligrosa de la calificación apriori de los seres humanos". Galiano, José. Abogado. El Mercurio. Santiago de Chile. 12 de noviembre de 1991.

⁵¹"En los últimos 15 ó 20 años se ha generado una concertación nacional de los sectores de extrema pobreza, que provocan y facilitan situaciones de esta índole". Conclusión seminario sobre paz y seguridad ciudadana. Comuna de la Florida, 2001.

⁵²Para un mayor análisis ver Violencia Política Popular en las Grandes Alamedas. Gabriel Salazar. Ediciones SUR. Santiago de Chile, 1990. Págs 52 y ss.

⁵³"El fantasma que hoy recorre muchas ciudades de Latinoamérica no es la imagen de la clase obrera, sino otro tanto más temible: las masas marginales urbanas empobrecidas por la crisis económica que ha golpeado a la Región durante la presente década. El caso de las 'protestas' en Santiago en el período 83/85 no fue una excepción. La 'opinión pública' y la élite dirigente chilena comparten, en definitiva, una misma sociología de la pobreza, la que tiende a

pobreza, algunos ven una división entre "buenos y malos ciudadanos, donde se ejerce una concepción que busca propiciar una suerte de inseguridad ciudadana masiva⁵⁴. Se da, por tanto, una necesidad de protección de personas que viviendo en sectores populares no comparten una perspectiva de violencia aunque por territorio les toque convivir con "los violentos".

Este enfoque, reiterado cotidianamente por algunos medios de comunicación, sirve de base a una concepción maniqueísta de describir y entender a algunos pobladores en su propio medio⁵⁵.

Ampliando la espiral, otro grupo bajo sospecha en este esquema de disfuncionalidades lo constituyen, sin lugar a dudas, los jóvenes⁵⁶. Incluso algunas formas de enfrentar el problema de la violencia en mensajes dirigidos a jóvenes han sido hechos con el mismo esquema de división y descalificación que se desea combatir⁵⁷. Ahora bien, sin duda alguna, el debate en torno a la relación entre jóvenes y violencia alcanzó uno de sus puntos más candentes al presentar el gobierno una medida acerca de bajar la edad de la imputabilidad penal de 16 a 14 años⁵⁸. Esto produjo encontradas reacciones. Hubo argumentos de rechazo⁵⁹ e incredulidad⁶⁰, pero fueron opiniones minoritarias en relación a una mayoría que apoyó la medida⁶¹. Lo paradójico es que si se analizan las estadísticas de los años sobre los que se fundó la medida, es decir del transcurso de la mitad de los ochenta a los noventa, entregadas tanto por el Servicio Nacional de Menores

vincular esta condición con una orientación a la violencia. Lo notable del caso es que no hay en Chile evidencia empírica para sostener esta mitología violentista". Tironi, Eugenio. "Autoritarismo, Modernización y Marginalidad". Ediciones SUR. Santiago, 1990. Págs. 179 y ss.

⁵⁴"En los sectores populares del país ya prácticamente no hay un sólo hogar que no haya sufrido algún hecho de violencia desde que asumió el Gobierno de la Concertación. Es tan generalizado el pánico y la inseguridad ciudadana en estos sectores que hoy denuncian a carabineros menos del 15% de los hechos delictivos por temor a represalias". Lavin, Joaquín. Dirigente de la Unión Demócrata Independiente. El Mercurio. Santiago de Chile. 20 de octubre de 1991.

⁵⁵ En estudios realizados por la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile en la comuna de La Pintana, se ha podido comprobar que dichas visiones se han encarnado profusa y masivamente, con expresiones específicas y particulares, tanto entre los dirigentes de juntas de vecinos (en la forma de describir sus problemas y caminos de solución) como en algunos jóvenes (llegando a conformar dicha distinción un eje clasificatorio) y las organizaciones de mujeres pobladoras (usando la dualidad al decidir sus acciones colectivas). Proyecto IAF. 1991.

⁵⁶"Algunos jóvenes chilenos entre 15 y 24 años tienen bajas defensas morales ante los movimientos de violencia. Diversos estudios muestran una cierta apatía e indiferencia de los jóvenes frente al fenómeno de la violencia. Esto es preocupante". Director de la Secretaría de Comunicaciones y Cultura. Las Últimas Noticias. Santiago de Chile. 9 de junio de 1991.

⁵⁷"La campaña de los spots sobre jóvenes y prevención de la violencia delictiva es una campaña agresiva, descalificadora, que divide al mundo entre buenos y malos. Los buenos son los emisores del spot, y los malos ¿quiénes son?". Fontecilla, María Eugenia. Directora de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile. El Mercurio. Santiago de Chile. 12 de junio de 1991.

⁵⁸"Rebajar a catorce años el límite de la imputabilidad penal, extendiendo entre los 14 y los 18 la exigencia de que el juez de menores califique el discernimiento". Medida Nº10 de la quince medidas anunciadas por el Gobierno el 9 de diciembre de 1991 en relación con "el problema de la violencia".

⁵⁹"Rechazo las medidas de bajar la imputabilidad penal de los menores". Organización de defensa de los niños internacional. Integrante del Consejo consultivo de la UNICEF. La Nación. Santiago de Chile. 11 de diciembre de 1991.

⁶⁰"He reaccionado con incredulidad. Ahora un niño de 14 años podrá ser encarcelado y castigado con penas de adulto. Pienso que esta medida se origina en el desconocimiento que se tiene sobre la cultura de la pobreza. Con esto se castiga más a un niño ya muy castigado: el echado de su casa, que luego abandonó la escuela, que cayó en la prostitución. Lamento que se haya puesto el énfasis en la represión y no en la prevención y rehabilitación". Avalos, Sergio. Director del Comité de Atención al Menor Encarcelado del Hogar de Cristo. La Segunda. Santiago de Chile. 10 de diciembre de 1991.

⁶¹En los partidos políticos hubo acuerdo entre la UDI, Renovación Nacional y Democracia Cristiana sobre esta medida. El PPD la apoyó con dudas acerca del envío de menores a la cárcel y sólo el Partido Humanista y el Socialista la rechazaron.

como por Gendarmería de Chile y las realizadas por Carabineros en la Prefectura Metropolitana observamos que es falso que la delincuencia juvenil haya aumentado ya que incluso se muestra una leve baja en los años posteriores a 1988⁶². Ahora bien, desde entonces hasta ahora tenemos otras cifras, que incluso muestran el aumento de la delincuencia juvenil, estamos ad portas de la creación de un nuevo Ministerio sobre Seguridad Ciudadana, pero aún nos debemos en el país un debate más profundo sobre la asociación jóvenes y delincuencia. El imaginario social generado desde hace tantos años no es impune. Un solo dato: en los presos rematados de Colina II, el 78% de ellos tienen el triste record de haber tenido más de 22 años de intervenciones sociales en su trayectoria de vida. Las políticas públicas y los mecanismos de intervención social, no pueden, con esas cifras, reclamar impunidad. En el mismo sentido que en la reforma educacional, en el tratamiento de jóvenes y pobreza, tenemos que preguntarnos sobre quienes son los equipos a cargo de trabajar con ellos y el nivel de su competencia, así como el peso cultural de un bombardeo en la agenda pública, una presión por *tolerancia cero*, por esa *mano dura* de otros tiempos, que revisita nuestra democracia, como si esa fuera la salida. Ya que si bien, como lo demuestra Sunkel en sus investigaciones, la prensa no nos dice cómo pensar, nos coloca la agenda y el modo genérico de abordar las cuestiones tratadas.

De este modo, en la medida en que la violencia se vea personificada en personas, en grupos, en sectores etéreos o sociales particulares, en psicopatías diversas; es posible generar un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad viéndola como una transgresión a un sistema de orden social. El problema adicional, es que este círculo concéntrico se va agrandando e involucra sectores vitales de la población que

⁶² Número de menores que ingresó a las unidades penales.

Fuente: SENAME

MENORES/AÑOS	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Nº CASOS	5.532	6.793	7.328	8.704	8.369	8.233

Número de menores detenidos por delitos diversos

Fuente: Gendarmería de Chile

MENORES/AÑOS	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Nº CASOS	4.674	5.931	5.872	6.171	5.863	5.186

Número de menores retenidos según causales

Fuente: Carabineros. Prefectura Metropolitana

CAUSALES/AÑOS	1988	1989	1990
Robo	2.591	2.407	2.439
Hurto	789	733	641
Homicidio	63	85	50
Abusos deshonestos	41	45	29
Desórdenes	496	232	80

son vistos aquí no sólo como "violentos" y excluidos de recursos económicos o acceso laboral y social sino que son estigmatizados como transgresores, volviéndose doblemente víctima⁶³. Además, si sumáramos, para tener una noción de volumen de los supuestos "disfuncionales" existentes, éstos alcanzarían más de la mitad de la población chilena.

Poniendo el acento en la responsabilidad de los "otros" vemos como la problemática de violencia puede servir para confirmar la propia adhesión a un orden homogeneizante. Esta visión de "normalización" en una sociedad como la nuestra puede conllevar la imposibilidad de enfrentar nuestros irresueltos desafíos culturales por lograr una identidad colectiva que no intente suprimir las diferencias.

El nivel de pragmatismo en que se ha volcado el problema de la violencia no deja pie para adentrarse en esas tareas pendientes acerca de los procesos de identidad cultural. Esto se expresa en el plano de la discusión acerca de la violencia, haciéndola aparecer como una suerte de reivindicación donde cada fracción busca sacar los mejores dividendos políticos posibles⁶⁴. Por otra parte, se sigue sosteniendo una visión reductiva de un Chile homogéneo que no tiene problemas de heterogeneidad cultural⁶⁵. El superar estas reducciones y reconocer los supuestos que las subyacen implica una revisión crítica de nuestra historia y un debate abierto acerca de la forma de concebir y relacionarlos con nuestros desafíos culturales.

La permanencia de lo binario en este ámbito sería, entonces, una manifestación de los nexos no abordados entre violencia y cultura y, por tanto, una perpetuación de una causal de violencia.

Finalmente, se concluye que la forma de legitimación social de la violencia, a través de los sucesivos acercamientos binarios, pone de manifiesto una semantización del orden eminentemente oligárquico. En ella existe una apropiación del polo cultural como el núcleo del orden, de la "civilización" y éste, a su vez, presenta como límite un polo más asociado a la naturaleza, que sería el reducto de la violencia. Es claro que "la pobreza", "las etnias", "la delincuencia", "los jóvenes", pertenecerían a este extremo al que se le puede aplicar, gradualmente, la noción de barbarie. Por lo tanto, la distinción se ejerce entre el núcleo de

⁶³Para un análisis mayor de este punto remito al texto de William Ryan: *Blaming the Victim*. Vintage books. New York. 1971.

⁶⁴Quien sostenga que la violencia es un problema reciente en Chile y que antes no existió, incurre en un juicio temerario y no puede sino presumirse que tan infundada aseveración busque dividendos políticos". KRAUSS, Enrique. Ministro del Interior. La Nación. Santiago de Chile. 10 de diciembre de 1991.

⁶⁵Queremos mostrar a Chile como un sólo país: confiable, moderno y exitoso. Con una economía abierta, de gente culta. Un País de grandes consensos, con una transición exitosa a la democracia y sin grandes conflictos religiosos, políticos o étnicos. Un Chile creativo, serio, frío y apto para los negocios. Por eso el símbolo del iceberg". MESCHI, Carlos. Gerente de Chile Expo Sevilla 92', explicando el lema de "Chile: modernidad helada".

lo humano y el de lo no-humano. Estas formas de interpretación evidencian que la diferenciación opera como mecanismo de exclusión, la "derecha" plantea un orden sin la "izquierda", el orden del sistema se logra reprimiendo lo escindido. Luego, el consenso entre perspectivas supuestamente diversas está basado en un acuerdo fundante: compartir el esquema dual de distinción. Podríamos decir, que es un acuerdo que se realiza entre iguales, donde sólo hay matices en la operatoria con el polo de la naturaleza.

Esta visión, ligada desde antiguo a la oligarquía nacional (y compartida por sectores opuestos, sólo que en una lógica invertida) nos enfrenta a un desafío radical: encontrar caminos de salida de una postura que siempre verá amenazante todo despliegue de conflicto y que, llegado el momento, legitimará el uso de la fuerza para reestablecer el orden. Allí, es imposible que en las diferencias se establezca la comunicación, aquella donde lo diferente es compartido⁶⁶. Estas evidencias culturales abren un cuestionamiento a las formas asumidas por "*nuestra modernidad*".

En ello influyen, decisivamente, las maneras de plantearse la pregunta, las maneras de semantizar el problema. Esto se articula con los modos de concebir la razón⁶⁷. Mientras se reduzca el concepto de razón a una racionalidad instrumental (planteándose, de esta forma la necesidad del retorno a la unidad valórica perdida), o se intente pasar a -lo otro- de la razón ya sea en su matriz amigo/enemigo⁶⁸ o en la fragmentación y transparencia de algunas posturas postmodernas⁶⁹ se vuelve difícil salir de los límites del esquema planteado, ya que, como plantea García, en aquellas versiones de la razón que significan una crítica radical a sus pretensiones o una ruptura con el mundo de la vida cotidiana, poder y violencia son coextensivos⁷⁰. Para encontrar caminos de salida se requiere, por tanto, adentrarse en un concepto de

⁶⁶ ADORNO, Theodor. *Sobre sujeto y objeto*, en *Consignas*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, 1985. Pág. 169.

⁶⁷ García, postula que a los modos de concebir la razón se asocian distintas formas de entender la relación del poder y la violencia. "Pienso que entre las tareas del presente está lograr construir una alternativa que escape al dilema cuyos cuernos son una democracia conservadora que frente a todo conflicto e intento de transformación agite el peligro de la violencia, y los proyectos que sostengan la inevitabilidad de ésta frente a una democracia refractaria a los proyectos de la mayoría". GARCIA, José Fernando. "RAZON, PODER Y VIOLENCIA EN LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA". Colección Los Cuadernos. Universidad Nacional de Rosario. Argentina, 1990. Pág. 17.

⁶⁸ "Como la concepción de política de Carl Schmitt, donde ésta se encuentra directamente referida a la crítica radical de la razón, donde el enemigo es un otro radical, existencialmente distinto, un extranjero que debe ser negado en su vida o siguiendo la terminología hegeliana, el enemigo es la 'diferencia ética'. Con el calificativo de 'existencial' Schmitt quiere indicar que en dicha relación no es posible mediación alguna, particularmente de tipo normativo. El enfrentamiento con el enemigo es inevitable, porque su simple existencia entraña la negación del propio ser. Ninguna proposición 'objetiva', 'imparcial' o 'neutra' es posible frente a la agrupación amigo/enemigo. Toda pretensión de mantenerse al margen de ella o mediar es una máscara, un disfraz que disimula una opción o un descompromiso incapaz de percibir lo esencial de la relación política. Es inevitable, pues, la participación existencial en el conflicto y no hay posible justificación a esa opción, que se fundamenta a sí misma". GARCIA, José Fernando. "RAZON, PODER Y VIOLENCIA EN LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA". Colección Los Cuadernos. Universidad Nacional de Rosario. Argentina, 1990. Pág. 24.

⁶⁹ "Paradójicamente, la posición agresiva del postmodernismo contra la ideología fracasa en su intento por erradicar -e implícitamente postula- la perspectiva totalizante que buscaba abolir, terminando así por contradecirse. Rechaza la crítica de la ideología, pero termina introduciendo una suerte de crítica ideológica en su ataque a las metanarrativas y en sus análisis de diversos fenómenos sociales que parecen ocultar una realidad más profunda... Así, estas concepciones socavan hasta tal punto las diferencias entre al iluminismo y la manipulación, entre la verdad y la ideología, entre la razón y la dominación, que ellas mismas no pueden sobrevivir a su propia crítica". LARRAIN, Jorge. "POSTMODERNISMO E IDEOLOGIA". Revista de Estudios Sociales. CPU N°70 trimestre 4. Santiago de Chile, 1991. Págs 25 y 26.

⁷⁰ GARCIA, José Fernando. "RAZON, PODER Y VIOLENCIA EN LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA". Colección Los Cuadernos. Universidad Nacional de Rosario.

razón que procure el establecimiento de mediaciones y analizar la posibilidad de gestar una sociedad más amable en una matriz cultural que se resiste a aceptar la posibilidad de una diferencia legítima⁷¹.

Quinta: La investigación y los procesos de intervención social son procesos de categorizaciones simbólicas, que contribuyen a la producción de subjetividades y la constitución identitaria. Por tanto, si se las considera sólo como aporte en el nivel más superficial de la empiria, esa importante dimensión de contribución científica se torna casi invisible.

Sin lugar a dudas, uno de los consensos en diversos ámbitos es que para intervenir en fenómenos sociales complejos como la violencia, se requiere de equipos multidisciplinarios. De allí que es necesario, pero no suficiente constituir equipos técnicos y profesionales. Hay que discutir las matrices lógicas en que cada uno de ellos ve y analiza el fenómeno:

- Así por ejemplo, si tomamos un caso de violencia escolar y al adolescente que ha sido víctima se lo lleva a un médico, no podemos pasar por alto que éste se rige por el padrón: vida/muerte. De allí que si un joven, viene caminando a su consulta es imposible para él, que le ocurra nada grave. Las lesiones, por tanto, son clasificadas desde este parámetro.
- Si el incidente tomó un carácter público y el director del Colegio lo denuncia a carabineros, ellos acostumbrados a diferenciar según las alteraciones al orden público, y a la categorización de los delitos, puede que no le concedan demasiada importancia a una denuncia que no resultara en un delito grave o a la inversa, que una pelea escolar se transforme en un asunto oficial y penitenciario⁷².
- Ahora bien, si el problema fue lo suficientemente grave para constituir delito, y se lo lleva a la justicia, los abogados, formados en la matriz clásica del derecho, tenderán a visualizar el problema en términos de una lógica de inocencia y culpabilidad, de víctima y acusado; lo que obstaculiza analizar más complejamente la propia constelación de la violencia escolar.

Argentina, 1990. Pág. 27.

⁷¹ Para un mayor análisis ver: Matus, Ter

⁷¹ Para un mayor análisis ver: Foucault, Michel. Yo, Pierre Riviere... Ediciones Península. Barcelona, 1989.

⁷¹ Autés, Michel. Les Paradoxes du travail social. Editions DUNOD. París, 1999. Pág. 241-242

⁷¹ Autés esa. Cultura y violencia en Chile. Revista Persona y Sociedad. ILADES. Volumen VII n°4 Santiago de Chile, 1993. Págs. 133 a 183.

⁷² Interesantes aportes los de investigaciones sobre violencia escolar portorriqueña, ya que en la isla, desde hace unos diez años se ha estimulado crecientemente la presencia de policías a la entrada de las escuelas, donde ellos tienen el poder no sólo de intervenir revisando las mochilas de los alumnos, sino de frenar las peleas ocurridas en los patios. En las escuelas que han asumido estas medidas la violencia escolar se ha incrementado y la autoridad de los profesores en el establecimiento ha disminuido drásticamente, convirtiéndose la experiencia escolar en una experiencia de lidiar con los códigos policiales.

- En el caso que sea una escuela pública y de sectores bajos e intervenga un trabajador social, formado en una matriz diferenciadora de factores económico-sociales, tenderá, por lo general, a atribuir a estas dimensiones, un papel de variables causales en el fenómeno de la violencia, actuando éstos a veces, incluso como principios explicativos.
- Por otra parte, un psicólogo, dependerá de la perspectiva que asuma (gestáltico, conductista, psicoanalista en sus distintas tendencias, etc.) visualizará de muy distinto modo un fenómeno como la violencia escolar.

De esta manera, se va gestando lo que Foucault denomina, un archivo explicativo⁷³. En el caso del parricidio de Pierre Riviere, Foucault yuxtapondrá los discursos médicos, de la prensa, de los legisladores, de la familia, de los vecinos, los diarios escritos por el propio Riviere en la cárcel, preguntándose cómo trabajar con esas lógicas que chocan diversa y desigualmente. Lo anterior es muy importante para que las personas que acuden a estos servicios, que ya han sido afectadas por un incidente de violencia escolar, para que no sean doblemente maltratadas por un sistema de intervención contradictorio. Asimismo, los usuarios tienen derecho a saber desde qué enfoque van a ser vistos y cuál es la posibilidad de una intervención exitosa

Ahora bien, si la categorización social se realiza en términos estigmatizadores, esos sujetos llevarán esa marca en forma persistente. De allí que estudiar los modelos de investigación e intervención social enfatizando su potencial simbólico-enunciativo, resulta clave en el logro de mayores oportunidades de equidad y desarrollo de la ciudadanía. Se podría sostener que algunos adolescentes han sido doblemente víctimas en el sentido en que no sólo se han involucrado en un episodio de violencia escolar, sino que han estado aprisionados por los límites y los choques de las lógicas de los expertos que no logran comprender de qué se trata ni las motivaciones y argumentaciones de los propios involucrados, ya que su sentido más hondo se les escapa. Cuando un profesor ve llegar a un estudiante a la inspectoría y cree *que ya sabe quien es y de qué se trata*, es decir, tiene ya una opinión formada antes de escuchar, el resto transcurre, como en García Marquez como la crónica de una muerte anunciada.

En este sentido, tal como expresa Autés, trabajar lo social es una práctica simbólica y su eficacia es de naturaleza simbólica⁷⁴. Sin lugar a dudas, esa sentencia expresa un giro en la forma de pensar el sentido y

⁷³ Para un mayor análisis ver: Foucault, Michel. Yo, Pierre Riviere... Ediciones Península. Barcelona, 1989.

⁷⁴ Autés, Michel. Les Paradoxes du travail social. Editions DUNOD. París, 1999. Pág. 241-242

la función de la investigación y la intervención social. Para entender su contenido, sin embargo, se requiere no tratar lo simbólico ni como opuesto a lo real o lo material, ni simplemente como gesto emblemático⁷⁵. Por el contrario, lo simbólico acá se inserta en el cruce, en la mediación interpretativa de todo lo real⁷⁶. Así, él se encuentra implícito en toda acción social y precisa ser develado en su construcción. De allí que desafía a los equipos a dejar su lenguaje de exterioridad para deconstruir sus premisas. Aquí aparecen dos claras demandas: develar los mecanismos epistémicos y socioculturales en los que se inserta su quehacer y colocar los enfoques éticos no por fuera o reducidos al profesional, sino como parámetros, como indicadores operativos específicos en sus modelos de investigación social.

Lo anterior tiene como sustrato el entender que ejercer el oficio de investigador conlleva un ejercicio de representación, ya que allí se representa y se vuelve representación a esos otros que se nos aparecen con su carga simbólica auestas. El "otro" ha sido fuente de un riquísimo imaginario sociocultural poblado de visiones amigables o amenazantes. Desde la idea "otro natural" intrínsecamente bueno a un sujeto que poco a poco se pervierte en el contacto societal⁷⁷. Toda la noción de civilización y barbarie radica en la distinción de la idea de otro⁷⁸.

La cuestión acá es que "el otro" adopta las características dada por quien lo mira y lo busca nombrar⁷⁹. Y si bien a un otro, subornado, jerarquizado, se le puede conceder alguna virtud estética o moral, muy difícilmente se le otorgará un estatuto de legítimo pensamiento. Se podría plantear que, guardando las distinciones, estamos en presencia de una semántica que conforma una tipología, un tipo de representación social de la pobreza que está inscrita en el corazón de esos mecanismos que generan, como va a plantear Geremek: "a los hijos de Caín". Que crea una especie de tautología simbólica, al encadenar las evidencias de la disconformidad de la pobreza con un cierta cosmografía de la anti-sociedad, donde lo amenazante convoca a toda clase de personas pobres, enfermos, vagabundos, pícaros, delincuentes⁸⁰. Una especie de nave de los locos, pero ya sin las interpretaciones de la miseria como un

⁷⁵ Autés, Michel. *Les Paradoxes du travail social*. Editions DUNOD. París, 1999. Pág. 243

⁷⁶ Freynet, Marie-France. *Les médiations du travail social*. Chronique SocialLyon, 1999.

⁷⁷ Rousseau, Jean Jacob. "El Contrato Social". Editorial Alianza. Madrid, 1974. Págs. 33 y ss.

⁷⁸ Toda la tematización en la conquista de América que hace Todorov se encuentra permeada por la idea del indio como "otro": "No sólo las coordenadas temporales, también las espaciales quedan descentradas. El encuentro con el indio-el otro- plantea una nueva escala de diferencias que cuestiona de inmediato la propia identidad". Todorov, Tzvetan. "La Conquete de L'amerique. La Question de L'autre". Editorial Seluil Paris, 1982. Pág. 25.

⁷⁹ "Los salvajes se vuelven para los psicoanalistas aquella escena primordial de la que derivan la Ley y su Palabra, los estructuralistas los convirtieron en una especie de computadoras silvestres dedicadas a reproducir inacabablemente su ingenioso juego de permutaciones, con el único pie forzado del tabú del incesto; los marxistas descubrieron en ellos encubiertos conflictos de clase, un ensayo general de la tragedia dialéctica pro venir, hallando así pruebas inequívocas del mágico motor de la historia que ronronea incansable desde los albores del mundo; y los religiosos descubrieron en ellos, por supuesto, santos y pecadores. Lo cierto es que los salvajes disminuyen, pero las interpretaciones se multiplican"

Savater, Fernando. "El Buen Salvaje y el Mal Anarquista". Editorial Alianza. Madrid, 1986. Pág. 142.

⁸⁰ Geremek, Bronislaw. *Os filios de Caim*. Editorial Companhia das Letras. Sao Paulo, 1995. Págs. 302 y ss.

accionar profético del verdadero sentido de la vida, propio de los comienzos de la Edad Media⁸¹. Así, no es sorprendente que este tipo de interpretaciones llenen sus manos de cosechas de anti-sociales y que su solución, en la mayoría de los casos alterne garrote y zanahoria, represión y ayuda, conmoción por las circunstancias y formas de vida de los miserables, pero a la vez, una sensación creciente de amenaza social. Dicho de otro modo, desde esta expresión de un régimen de la mirada sobre el otro, se construyen una serie de imaginarios socioculturales⁸².

Así, mediante los procesos de investigación, se genera un dispositivo de enunciación que controla, que restringe o que emancipa, que empodera, que contribuye a fortalecer el capital social⁸³. Consecuentemente, la investigación es una actividad simbólica que renueva la acción social mediante una resignificación de los imaginarios sociales que se dan en el mundo social. Dicho en otras palabras, opera en la producción de subjetividades, en la construcción de identidades, en la reconstrucción de los lazos sociales. Élla inscribe al sujeto en un sistema de relaciones. Por su acceso a la palabra, a la capacidad de enunciación, produce existencia social, sobredeterminando sus propias prácticas⁸⁴.

Se trata entonces, de comprender una vez más y entender que incluso todo dato cuantitativo, se coloca y cobra vida al interior de un horizonte referencial hermético, de otro modo, a la propia violencia escolar se la estudia, paradójicamente, desde naturalizaciones violentas.

Violencia escolar y subjetividad escolar.

La violencia escolar aparece más bien asociada a un fuerte sentimiento de pérdida del sentido de pertenencia, referido a un quiebre más global del sujeto frente a sí mismo. En las sociedades modernas se han desdibujado los grandes ideales sociales, el espacio social se ha hiperprivatizado dejando a los sujetos aislados en sus propias individualidad. La desritualización de la sociedad moderna o postmoderna, deja a los individuos transitando en la distancia y el anonimato. La pregunta clásica de la metafísica referida a la

⁸¹ Gurvitch, F. Las categorías medievales de la pobreza. Editorial Península. Barcelona, 1999. Pág. 6.

⁸² Como el sinnúmero de recreaciones sobre "los otros" que muestra Eco a través de Superman, el gatopardo de Malasia, la idea de servicio a los otros, la modelación de las exigencias del otro en los sectores medios, el rechazo del intelectual o la conciencia cívica como vigilancia de los otros. Eco, Umberto. "Ni Apocalípticos Ni Integrados". Editorial Lumen. Barcelona, 1993.

⁸³ Para un mayor análisis de la relación Cultura-Capital social se remite a: Klisberg, Bernardo y Tomassini, Luciano. Capital Social y Cultura. Claves estratégicas para el desarrollo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.

⁸⁴ Como ya lo sostenía Foucault: El discurso contiene un potencial de vida y de muerte. Foucault, Michel. EL orden del discurso. Editorial La Piqueta. Barcelona, 1997. Pág. 4 y ss.

interrogante de *¿Por qué existe algo (el ser), y no más bien la nada?*, parece desplazarse como lo indica Baudrillard (1997) a la cuestión de *¿Por qué existe la nada, y no más bien algo (el ser)?*⁸⁵

En esta deriva ontológica y antropológica, la violencia escolar aparece a veces como una especie de resistencia de una lucha, aunque no declarada, contra la exclusión social y a una reacción a esta especie de “vaciamiento” del sujeto, en sociedades donde se imponen las leyes de mercado como las estructuras fundamentales del tejido social. La exclusión social en esta perspectiva no se refiere exclusivamente a la pobreza económica, sino a todo tipo de marginalidad incluida la existencial. En este terreno los jóvenes pueden acusar el mismo sentimiento de exclusión ya sea por la escasez de medios económicos, o su sobreabundancia. En este caso la exigencia de saber que se tiene todo radicaliza el sentimiento de pertenecer a una sociedad que no los alberga por lo que ellos son, sino por lo que ellos y sus familias tienen. Desde esta inconformidad, se ha generado que jóvenes de sectores pudientes, imiten un modelo social de jóvenes marginales, que promueven justamente la legitimidad de vivir en esta condición como reacción a un sistema social y económico que los excluye radicalmente.⁸⁶

Desde estas perspectivas nacen y emergen “nuevas” figuras de la violencia en la escuela. La novedad no reside en este caso en la gestación de un acto originario, sino en el énfasis de una determinada dirección del fenómeno hacia una trama de sentimientos y resentimientos, subjetivos y sociales. En estas nuevas experiencias de la subjetividad social aparecen como ya lo indicó Dubet (2005) una violencia “anti” institución escolar. En esta reacción, en contra-de, “anti”, nos parece emerge uno de los cruces entre la subjetividad y la dimensión social del fenómeno de la violencia.⁸⁷

Lo primero es destacar que la dimensión social del fenómeno de la violencia escolar no sólo no contradice, sino que supone necesariamente como su posibilidad más próxima, el ámbito de la subjetividad humana. Desde la subjetividad, se activa, produce y construye, una acción determinada. En esta línea de investigación la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es un acontecimiento fundamentalmente subjetivo, aunque evidentemente esta siempre mediado por un grupo social, un cultura, un otro. Como lo indica explícitamente Debarbieux (1995:18): *“La violencia de la cual hablaremos, es en primer lugar violencia resentida: ella no es necesariamente agresión dirigida voluntariamente o inconcientemente”*⁸⁸

Efectivamente la violencia no tiene un objeto determinado, fijo o un contenido que se pudiera definir *a priori*. La violencia escolar aparece, según E. Debarbieux, como la interpretación subjetiva de

⁸⁵ Baudrillard (1996) *Le Paroxysme Indifférent: entretiens avec Philippe Petit*. Grasset. Paris. Trad. in English *Paroxysm: Interviews With Philippe Petit*. Ali Houissa, Cornell Univ., Ithaca, NY. Copyright 1998.

⁸⁶ García, M (2005) *Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. Sense and Nonsense of School Violence: Qualitative Analysis of Chilean Students Discourse*. In PSYKHE 2005, Vol. 14, Nº 1, 165 – 180. In http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext.

⁸⁷ Dubet F. (2005) *Les figures de la violence à l'école*. In <http://etudiants.scienceducation.info/Les-figures-de-la-violence-a-l.html>

⁸⁸ Debarbieux E. (1995) *La violence dans la classe*, Paris, ESF. 4 Tirage 1995, p.18.

acontecimientos que no tiene necesariamente un destino de violencia. En esta perspectiva la dimensión de la subjetividad del fenómeno de la violencia recae por decirlo así, más sobre el sentido hermenéutico del acontecimiento, que el de su propia fuerza. De esta forma la violencia no tiene necesariamente un objeto, sino que ésta alude más bien, al desarrollo de una acción de un sujeto que la ejerce y de otro que la padece.

La subjetividad no es bajo esta interpretación una cualidad ontológica, ni una propiedad de una conciencia desencarnada, sino la emergencia, y el conjunto de redes intencionales desde las cuales la existencia humana se inserta en el mundo. Nuestra primera experiencia es la experiencia de los *otros*: en el lenguaje, la acción, en el deseo, nos situamos en relación con otros. A los otros no les pregunto si existen o no, sino cómo son o qué quieren de mí. Ahora bien, la subjetividad no es una relación que avance exclusivamente desde las variaciones, o impresiones del sujeto en tanto que individuo hacia “afuera”. Hay por sobre todo, un movimiento de reciprocidad, y fundamentalmente, entre como diría Foucault, los “saberes y poderes del mundo”, generadores ellos mismos de “subjetividad”. El sujeto construye horizontes, desde los cuales al mismo tiempo que nace desde ellos, los va creando incesantemente.

La subjetividad es una acción plural, multiforme, multirreferencial, ser sujeto no es nunca un gesto singular absoluto, porque es una acción referida y constituida desde el encuentro, o desencuentro con los otros.

La subjetividad no se reduce a un movimiento de interioridad, o de pura introspección incomunicable y fragmentaria. La subjetividad es un movimiento de pliegue y despliegue desde las experiencias propias de sujeto, como lo es la encarnación, la temporalidad, la conciencia que muestran irrefutablemente que la experiencia de la subjetividad es una experiencia vinculante siempre “hacia” el mundo. El ser-para-otro es la condición constitutiva del sujeto. Por esta razón no es exagerado, como decía F. Varela, (2000) sostener que la conciencia es un asunto público.⁸⁹

La subjetividad no es un puro producto, en rigor es una creación, una autoproducción, una red de relaciones, en que se vinculan en convergencia y emergencia, lo social, lo histórico-cultural, lo psíquico, lo orgánico y biológico. La experiencia de la subjetividad al mismo tiempo que es fuente heterogénea de experiencias inagotables es recíprocamente construcción de ellas.

En esta dirección encontramos un vínculo teórico con otro referente conceptual, que nos parece central al momento de indagar en nuestra cuestión sobre violencia y subjetividad, que concierne a la noción de imaginario social de C. Castoriadis. “*Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de, Es creación incesante y*

⁸⁹ Varela. F (2000) *El Fenómeno de la Vida*. Dolmen. Santiago de Chile. 2000

*esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas, imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”.*⁹⁰

En efecto, lo imaginario no se refiere a nuestras imágenes mentales o representaciones porque en ambos casos, estaríamos en el ámbito de los contenidos dados más que de relaciones que se configuran y recrean en el mundo. Lo “real” es múltiple, diverso, heterogéneo, y las racionalidades son siempre experiencias plurales de sentido, o si se prefiere, fruto y enlace de diversas redes simbólicas y culturales del mundo.

La violencia, la más brutal y sanguinaria porta siempre y en cualquier caso una dimensión simbólica, referida a sus condiciones de emergencia, o al ejercicio de sus posibilidades y realizaciones. Estas se enmarcan desde un cuadro institucional que promueve legítimamente sus expresiones, ya sea para validarlas como fue, por ejemplo, el circo romano, o para reprimir un tipo de violencia con otra que se autolegitima también en términos institucionales.

La institución imaginaria de la sociedad, es decir, sus redes simbólicas de creación “deciden” y legitiman lo que es real y lo que no lo es. Esta decisión como es, en rigor subjetiva, es al mismo tiempo, una acción que esta mediada colectiva y socialmente. Lo que se crea se genera así mismo, al mismo tiempo que es el “producto” de aquello en lo cual nacemos. Estas relaciones generan siempre variadas formas de recomposición y configuración.

Los medios de represión de la violencia, como la denominada *tolerancia cero*, son también formas de violencia simbólica, pero que dentro del imaginario social cobran un valor de legitimidad, y sobre todo de justificación. De esta forma es necesario en lo que se refiere la violencia escolar, transitar por sus “figuras subjetivas” cuidando que la interpretación que se realiza, no sólo no enmascare los diversos sentidos del fenómeno, sino también que la propia interpretación no se vuelva ella misma parte del circuito de la violencia que se pretende detectar.

Dimensiones existenciales y sociales de la violencia. La violencia es un acontecimiento social, y en esa misma medida es siempre un acontecimiento subjetivo de un *nosotros*, porque siempre se interpreta desde ciertas redes simbólicas de la acción humana. La distancia de los investigadores al definir el fenómeno sobre la base de criterios fijos u homogéneos, no es por tanto un asunto lateral a las condiciones del problema, sino parte de los requerimientos teóricos indispensables de su formulación. Aunque es evidente que no son pocos, los que insisten en que una definición objetiva permitiría de suyo una mayor claridad del problema que se quiere despejar y sobre todo de quienes postulan que así es posible encontrar soluciones directas al problema de la violencia social. De esta forma Debarbieux(1996)

⁹⁰ Castoriadis C.(XXX) in <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Santullo/Castoriadis.htm>

precisa: “Dicho de otra manera hay un error fundamental, idealista y ahistórico de creer que definir violencia, o todo vocablo, consistiría en acercarse a un concepto absoluto de violencia, de una idea de violencia, que de suyo, permitiría volver adecuado la palabra y las cosas.”⁹¹ La adecuación entre las palabras y las cosas es imposible, no porque haya una distancia irreconciliable entre ellas, sino más bien por darse una discontinuidad irreducible entre dominios que son ciertamente diversos. Las interrupciones son también parte de la continuidad de pensamiento que reconoce en lo real fisuras, tramas, desbordes y distancias.

Lo relevante de destacar acá es que la idea de un concepto absoluto de violencia no sólo sería impropio en términos metodológicos, sino sobre todo en términos antropológicos y existenciales. La violencia como todo fenómeno humano desborda la definición unilateral de un concepto, porque en rigor, la violencia es una acción, y no sólo un nombre que asignemos a ciertos hechos. En toda violencia hay siempre una lógica, sin embargo, esta lógica no se refiere a la coherencia deductiva posible del pensamiento consigo mismo, sino de determinadas *lógicas de acción*, sobre las cuales se instalan las decisiones humanas. Interpretar estas lógicas significa buscar los horizontes en que fundan las elecciones de los actores, o sea se trata de comprender los tipos de racionalidades y estructuras que se ponen en movimiento de cada acción. Ahora bien, como no hay ninguna acción que sea absolutamente individual, las lógicas de acción aspiran a interpretar los nexos intersubjetivos de la acción humana en términos no causales, o sea desde la propia dinámica experiencial y subjetiva del individuo que este tipo de sociología nombra como *actores sociales*, que es una forma de destacar que ser sujeto es siempre ser en acción.⁹²

Ahora bien, desde un enfoque más socio-cultural P. Güel (2004) sugiere que la subjetividad se refiere a “aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo”.⁹³ Este abordaje es relevante porque se reformula el argumento en que se conjuga la articulación entre subjetividad y la noción de imaginario social. En la medida en que Güell integra en la trama de la subjetividad las aspiraciones, las memorias y los saberes, se alude explícitamente a que la subjetividad es nuestra historia vivida en el mundo. Los sentimientos que nos orientan en esta historia, no se limitan a un ejercicio absolutamente individual, ni menos caprichoso. Nadie sería héroe o villano en un mundo solitario.

⁹¹ Debarbieux E. (1995), *La violence dans la classe* ídem.

⁹² A este respecto hay varios sociólogos que estudian una sociología comprensiva y relacional, en que incluso proponen escalas de tales lógicas de acción referidas a la gestión de sí mismo. Bajoit, G. *Qu'est ce que le Sujet?*. En: *Contribution à une Théorie du Sujet*. Sous la direction de Guy Bajoit et Emmanuel Belin. L'Harmattan, Paris, 1998.

⁹³ Güell P. (2004) *Subjetividad Social y Desarrollo Humano: Desafíos para el Nuevo Siglo*. In Polis Revista de la Universidad Bolivariana. Chile. In <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30500724.pdf>

P. Güell introduce la noción de “subjetividad social” en un segundo momento cuando reafirma que las coordenadas de la subjetividad están siempre insertas en la cultura y por tanto, en el medio social. De esta manera, en esta perspectiva, se concibe la subjetividad social como la trama viva comunitariamente en el conjunto de las percepciones del mundo, y registra la subjetividad social en los siguientes términos: “*La subjetividad (social) es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas, Por lo mismo, es la parte más cambiante y frágil de ella*”.⁹⁴

Esta fragilidad muestra entre otras cosas la imposibilidad de captar en un solo movimientos las “funciones”, o mejor dicho, los sentidos de la violencia escolar. Lo concreto es que los estudios habituales de violencia que pretenden medir el fenómeno y hacer escalas de comparación, ponen generalmente entre paréntesis la dimensión de la experiencia subjetiva del fenómeno. En otras palabras, las figuras de la violencia escolar están más ligadas a formas y a modos de cómo es vivida la subjetividad, que al simple registro de frecuencias de escalas cuantitativas que miden niveles de agresión y de victimización.

Por ejemplo, en una investigación reciente al asociar la violencia realizada por algunos jóvenes aparentemente sin sentido (denominados “los rompedores”) con un conflicto específico, se mostraba que de algún modo se torcían las hebras del fenómeno. Las redes de la violencia escapan a estructuras fijas que se concatenen causalmente.⁹⁵ Por tanto, esta particular experiencia de violencia “sin sentido”, es “resentida” por sus protagonistas como acciones que justifican profundas carencias y necesidades de reconocimiento individual y colectivo. Como lo sugiere M. Wieviorka, (2005: 220-221), la violencia puede mostrar quizás más la imposibilidad de un conflicto, que su necesario desencadenamiento en acciones explícitas. “*La violencia puede ser pensada, a menudo, no como la modalidad de un conflicto, sino como su contrario, lo que surge cuando un conflicto es imposible*.”⁹⁶

La violencia como una vía de realización de un conflicto imposible, se constituye en este sentido como una acción que difícilmente puede verbalizarse. Hay de hecho en este ámbito, niveles que pueden ser expresados, como por ejemplo, una cierta idea de reivindicación, de aspiración, o simplemente de denuncia. Sin embargo, tales actos ni se dicen y quizás ni se piensen explícitamente al momento de protagonizar acciones violencia. En esta medida, que como diría Nietzsche no solo el “*desierto crece*”, sino que además crece un fuerte sentimiento de fragilidad de la subjetividad social.

Esta fragilidad crece en un medio social desritualizado, y donde los ejes de identidad cultural son cada vez más ambiguos. Nos quedamos no sólo sin banderas, sino además sin consignas. La consigna panfletaria

⁹⁴ Güell P. (2004) *Subjetividad Social y Desarrollo Human. Íbid.*

⁹⁵ Flores L. (2002-2004): Proyecto Fondecyt N° 1010771. *Hacia una Interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo.* Santiago. Chile. 2002-2004. In <http://www.conicyt.cl/bases/fondecyt/proyectos/01/2001/1010771.html>

⁹⁶ Wieviorka, M. (2005) *La violence.* Hachette Littérature. Paris. 2005, p. 220-221.

quería guardar y transmitir en breves espacios, testimonios de las grandes ideas que movilizarían el futuro social. *“Hoy, cuando las culturas se fragmentan y se diversifican, la subjetividad individual y colectiva sale como nunca antes a la superficie de la vida social y queda por lo mismo más expuesta.”*⁹⁷

En esta perspectiva se descubre un sostenido proceso de desimbolización de las redes de sentido colectivo de la sociedad. Este prefigura lo social desde una noción de sociedad que contenía promesas fundamentales de desarrollo (justicia social, igualdad), por una sociedad vacía que no alcanza a contener las iniciativas individuales, que tienden a ser cada vez más privadas y egocéntricas.

La paradoja central sobre la cual se instalan, como veremos otras nuevas, consiste en que, la “era del vacío” que diagnostica Lipovetsky (1983), es una época, a la vez repleta de ofertas y promociones. En este contexto, la educación en todos los niveles se privatiza y se concibe más como un bien más que se comercializa, que como un derecho o un servicio. Baudrillard (1996) ha mostrado desde hace ya tiempo, que se instauró una “nueva sociedad” que no sólo ha reducido el ser al hacer, sino el modo de pensar y de sentir las relaciones sociales, individuales y de la vida cotidiana, desde el criterio del consumo.

En este contexto aparece cada vez más nítida la experiencia de relativizar el sentido de experiencia del ser humano, y una visión instrumental del mismo sujeto, que conforma un mundo de objetos carente de un valor trascendente, y de relaciones funcionales, reducidas a criterios de rendimiento.

Subjetividad y paradojas de la violencia escolar.

El análisis del discurso juvenil en entrevistas y resultados de encuesta muestran que la violencia es un problema relevante en la institución escolar actual chilena, sin embargo, hemos detectado desafíos que nos mueven a enfatizar en la necesidad de re-organizar el trabajo científico hacia la generación de nuevas encuestas más asociadas a lo que la fenomenología denomina “percepción”. Queremos descubrir cuáles son los desafíos que las clásicas investigaciones en violencia escolar tienen, algo ya hemos dicho, pero ahora lo queremos demostrar en cifras y análisis más duros.

La comparación social, según los niveles socioeconómicos, arroja informaciones sobre las consecuencias profundas de la desigualdad y la segregación social en el sentido de la violencia escolar y del mundo de la vida de los estudiantes que son encuestados. Sin embargo, es la combinación de los métodos de encuesta cualitativos y cuantitativos que resulta ser una estrategia más fecunda al momento de interpretar ciertas paradojas en la percepción de la violencia, paradojas que nos llevan a re-planteamientos del problema de investigación.

⁹⁷ Güell. P. (2004) *Subjetividad Social y Desarrollo Human.* Ibid.

Mostremos tres resultados que hemos interpretado como paradojas de la violencia escolar en Chile; estas tres paradojas nos servirán de orientación para las nuevas formulaciones metodológicas que plantearemos. Estas paradojas pondrán a la luz la complejidad de un fenómeno que no se puede reducir a sus expresiones más espectaculares y la necesidad de profundizar en la comprensión profunda de un problema social y escolar grave que es lo que planteamos con nuestra investigación FONIDE.

PARADOJAS:

Un nivel de victimización estudiantil relativamente bajo, opuesto a un nivel alto de violencia escolar percibida por los alumnos

La victimización es transversal socialmente, opuesto a la percepción desigual del clima escolar.

La figura del flaite es especialmente reiterativa en el discurso pero no pudo ser identificado como persona.

§ A pesar de una victimización general relativamente baja que hemos descubierto en nuestras investigaciones anteriores, muchos alumnos del cuestionario clásico aplicado perciben un nivel alto de violencia escolar y una mala calidad del clima escolar. El 55,6% de los 1458 alumnos encuestados anteriormente y que usamos de base para criticar el modelo clásico presentan una multivictimización leve y el 9,8% una multivictimización grave. Es decir, para menos de un alumno sobre diez, la frecuencia e intensidad de las agresiones sufridas en su espacio escolar son muy preocupantes. Sin embargo, un alumno sobre seis (14,3%) considera que hay mucha violencia en su establecimiento. Pareciera entonces que el hecho de ser víctima de agresiones en la escuela no tiene relación con la percepción de vivir en un mundo escolar violento. La violencia escolar sería más una violencia percibida que una violencia sufrida en carne propia; este punto nos parece particularmente importante y hemos orientado la aplicación de un nuevo cuestionario más orientado a la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar y menos orientado al levantamiento de cifras victimológicas. El piloto que efectuamos para desarrollar esta nueva modalidad de cuestionario nos orientó más a una violencia vivida que a una violencia sufrida, en ese sentido se nos hizo más patente la necesidad de organizar no sólo el discurso sino las propuestas conclusivas de intervención en esa línea, integrando de mejor manera la subjetividad de los actores y su configuración en un nosotros. El análisis de entrevistas confirman estos resultados. Por ejemplo, en varias entrevistas, los alumnos denuncian que *“la violencia se provoca por cosas mínimas también, hay harta violencia acá, los alumnos son super alterados, a la primera te mandan el medio combo”*; *“aquí en el colegio uno tiene miedo, a uno lo amenazan constantemente.”* Se pudo apreciar muchas veces durante las entrevistas cierta conformidad con la violencia: *“podríamos sacar dos cosas, la agresión física o la violencia física y la violencia verbal, porque usamos las dos cosas y ni siquiera nos damos cuenta, o sea acá la violencia, el garabato es una cosa más para nosotros, podríamos hablar también de la falta de respeto, acá hay ene falta de respeto, nadie te respeta, nada, si no te defendí, te pisotean a cada rato”*... *“ya se está siendo normal la violencia, eso es lo preocupante ya, a uno no le sorprende ver violencia, entonces no se puede tratar, no se puede hacer nada, si es algo normal para uno, si uno ve violencia, uno dice “¡se ve todos los días! ¿Qué le vamos a hacer?”* Cuando se pregunta a alumnos en entrevistas cuáles son sus experiencias personales con la violencia escolar, si habían sido agredidos regularmente por

agresores, las repuestas mayoritarias apuntan hacia la declaración condensada siguiente: “yo soy violento para defenderme, para que me respeten, cuando ya se pasan del límite, tengo que reaccionar”. Ser violento, defenderse, se convierte en una necesidad dentro de un ambiente hostil. Esto es claro: “yo soy siempre pacífico, es que mis compañeros son... es que como yo no estoy acostumbrado, andan todo el día golpeándose, no podría sobrevivir si dejo que me peguen todo el tiempo”. Las tasas relativamente bajas de multivictimización y de agresión que conocemos son por consiguiente coherentes con las posturas de los alumnos en entrevistas. En síntesis, según nuestras investigaciones, un alumno encuestado sobre diez sufre de una multivictimización grave y uno sobre seis considera que hay mucha violencia en su colegio. El sentimiento de vivir en un espacio donde hay mucha violencia es casi dos veces mayor que ser directamente implicado en violencia. La pregunta nueva se orienta hacia la percepción del clima, qué dice, qué quiere decir. El análisis de entrevistas apunta hacia el mismo diagnóstico: los jóvenes tienden a considerar que sus experiencias escolares son bastante conflictivas sin por tanto afirmarse como víctima directa de la violencia, tampoco como agresores.

§ Una segunda paradoja concierne esta vez a los resultados en cuanto al análisis comparativo de las tasas de victimización y del clima escolar percibido, que tenemos. El análisis estadístico del clásico cuestionario permite concluir que si bien la victimización es transversal socialmente, es decir, que no hay mayor victimización en los colegios del sector económico bajo, la percepción del clima escolar es desigual: los alumnos de los establecimientos municipales y del sector socioeconómico bajo perciben un clima mayormente deteriorado, en comparación con los alumnos del sector alto y privado, todo esto en apariencia pues necesitamos indagar más en esa percepción. El problema de las desigualdades sociales en la escolaridad representa un tema muy recurrente en las entrevistas con los alumnos de colegios pobres. Ellos han identificado varias dimensiones de lo que consideran una “injusticia social”. Es importante destacar que en todas las entrevistas realizadas, se observa una percepción claramente definida de las profundas diferencias entre estar escolarizado en un colegio pagado y un colegio municipal o “donde se paga poco”. Es así como los diferentes alumnos construyen dos estereotipos de colegios en que uno parece ser el inverso del otro. La primera reivindicación de los alumnos concierne a las infraestructuras de los colegios municipales y subvencionados “pobres”. En coherencia con estudios etnográficos anteriores (Edwards, 1995; Llaña, 2002; Ríos, 2004) y con el trabajo de campo de esta investigación FONIDE, los alumnos sienten en *carne propia* el deterioro material y humano que sufre el sistema educativo público.

Esta encarnación de vidrios quebrados, falta de puertas en los baños, espacios confinados, infiltración de agua forman parte del paisaje cotidiano de la escolarización en el sector socioeconómico bajo, y con ello de su clima. Los establecimientos tienen muchas dificultades para acoger a una población estudiantil cada vez más numerosa. Un estudiante describe la vivencia diaria de una de las consecuencias de la masificación escolar: *“Aquí, no hay lugar para nada, nos tienen todos encerrados, no se puede jugar a la pelota, estamos achoclonados en las salas, no se puede mover ni un dedo, pero está bien, porque en invierno, así nos tenemos más calentitos”*. Los profesores también parecen sufrir de la mala calidad de sus condiciones laborales. Otro estudiante explica que *“acá, los profes llegan súper estresados, a la primera se alteran, te gritonean al tiro, nos dicen nosotros también nos sentimos mal acá, nos queremos puro ir de acá”*. Otra característica principal de los colegios del sector desprovisto, remite a la resolución violenta de los conflictos. Los mismos jóvenes del sector más pobre denuncian un alto nivel de agresividad y de violencia entre los compañeros (*“acá los combos vuelan”, “a la primera se agarran a combos”, “yo no podría sobrevivir si dejo que me peguen todo el tiempo”*), lo que según ellos no es el caso en los colegios *“cuicos”* (*“se tienen buena onda entre ellos, son buenos para carretear y pasarla bien juntos”*). Ahora bien, aunque los alumnos condenan casi unánimemente el uso de la violencia, algunos admiten que las peleas físicas son una forma de entretenimiento. Uno explica que *“la violencia como que te entretiene, te entretiene ver, te saca de la rutina, porque acá estamos súper aburridos”*. La violencia para *“pasarla bien”* hace eco a lo que la investigadora francesa Catherine Blaya (en col. con C. Hayden, 2003) califica de *“escuela del aburrimiento”*. Las malas condiciones de escolarización, la falta de educación integral a través de actividades extra-programáticas y las relaciones tensas con los adultos del colegio contribuyen a un vacío del sentido de la escolaridad. Las peleas cobran entonces una función de descarga emocional individual y a la vez grupal, como dice un estudiante, de *“catarsis colectiva”*. La resolución de conflictos con los profesores no parece ser más constructiva. En todas las entrevistas realizadas, los alumnos denuncian una asimetría excesiva en las relaciones con sus docentes. Según ellos, existe una *“falta de confianza”* por parte de profesores que *“tienen fichados a ciertos alumnos y después no buscan la verdad”*. Se nos explica: *“yo la llamaría violencia jerárquica; es una falta de comprensión de la importancia del individuo, para los profes no existe el individuo, somos una masa de alumnos”*. Con ese tipo de profesores, no hay discusión posible porque *“tú nunca le vas a ganar a un profesor, el nunca quiere perder, nunca quiere quedar mal delante de los demás, nunca quiere ser el perdedor, nunca quiere quedar en menos delante de todo el curso”*. Se produce una suerte de duelo cotidiano entre

alumnos y docentes cuyo trofeo consiste en *“tener la última palabra”, “no quedar atrás”*. La escuela aparece en los dichos de estos alumnos, como una estructura de poder en la cual se perciben como el eslabón más bajo... *“los profes están ahí arriba y nosotros abajo, ellos son todo, nos dicen que no somos nada”*. Es preocupante observar cómo los alumnos han interiorizado un sentimiento de injusticia. *“Todos los alumnos tenemos derechos, como alumnos regulares, eso está estipulado en las reglas, en las leyes de Chile, el problema es que acá no se respeta”*, se nos dice. Se evidencia entre los alumnos encuestados un sentimiento de rabia y decepción. Ellos constatan diariamente un desfase entre la realidad que ellos están viviendo y un discurso muy presente en la sociedad chilena actual, según el cual la calidad y la equidad en la educación constituyen una prioridad entre las políticas públicas. Por otra parte, la reivindicación de ser considerados como sujetos de derecho está ligada a la mayor demanda social de educación en el sector desprovisto, porque han integrado que será la calificación que les permitirá una mayor participación social y ser reconocidos como ciudadanos competentes. Sin embargo, estas aspiraciones chocan con la mala calidad de las relaciones que tienen con los adultos del colegio. Denuncian que *“estai tan consciente que no vai a ganar, que te van a echar del colegio y todo. Vivimos con el miedo que nos quiten la matrícula. / Nos dicen rotos, llegan vestidos de milicos porque es un colegio municipal. Enseñan valores y no los respetan. / Nos dicen que las puertas están bien abiertas.”* Concordamos con Ana María Cerda y Jenny Assaél (2000) cuando estiman que en el imaginario de una gran cantidad de alumnos de colegios municipales, el objetivo es el de sobrevivir, no sólo respecto de sus pares, sino también de la posibilidad siempre presente de la expulsión. Además, ello va acompañado de una percepción de menosprecio de su condición social por parte de los profesores. Estos últimos, según los jóvenes, están impregnados de prejuicios contra el alumnado de las escuelas municipales, como por ejemplo aquel que se materializa en *“vestirse como milicos”* para poder enfrentarse con los alumnos. Por su parte, los alumnos manifiestan saber distinguir perfectamente entre un buen y mal profesor. Para ellos, un buen profesor es aquel que es exigente, justo en el castigo y comprometido con su responsabilidad de formador. Esto forma parte de la lógica de recuperación subjetiva, según la cual los alumnos hacen énfasis en sus capacidades de poder distinguir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto. Esta reivindicación de la capacidad de un pensamiento ético acompaña a sus exigencias de ser valorizados como sujetos responsables y competentes. Es característico de los colegios municipales un exceso de burocratización. Según los alumnos, en caso de abusos de poder por parte del director, o de un inspector del colegio, el único recurso posible es dirigirse a la administración central. El director

aparece más que un pedagogo, más bien una figura de responsabilidad política, quien cuenta con el respaldo de esa administración. A su vez, el inspector cuenta con el respaldo del director, quien lo ha nombrado. Los alumnos tienen el sentimiento de que cualquiera demanda contra un miembro del colegio se enredará en una maquinaria administrativa que obstaculizará una resolución rápida y directa del problema. Un nuevo sentimiento de injusticia y de impotencia se apodera en consecuencia de los alumnos. Esta situación ha sido descrita por Hannah Arendt (1969 [1994]) después de las revueltas estudiantiles en los Estados Unidos de los años sesenta. “Más la vida pública tiene tendencia a burocratizarse, más se acrecienta la tentación del recurso a la violencia. En un régimen totalmente burocratizado, ya no se encuentra a nadie con quien sea posible discutir, a quien someter reivindicaciones, o sobre quien la presión del poder pueda tener influencia. La burocracia es una forma de gobierno donde cada uno está enteramente privado de la libertad política y del poder de actuar. [...] La característica más notable de las revueltas estudiantiles a través del mundo es que todas ellas están dirigidas contra el reino de la burocracia” (Arendt, 1969 [1994]: 181). Los resultados de la encuesta estadística confirman la percepción por parte de los alumnos de una desigualdad social de las condiciones de escolarización entre los colegios privados y municipales. Sin embargo, las tasas específicas a la multivictimización escolar muestran resultados en contradicción con lo anterior. Los resultados de la encuesta estadística muestran varias problemáticas interesantes de analizar y comparar con las percepciones por los alumnos de la violencia escolar. Antes que todo, las tasas de multivictimización no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los colegios municipales y del sector bajo con los colegios privilegiados.

Tabla 1. Porcentaje multivictimización según nivel socioeconómico

Nivel multivictimización		Leve	Moderada	Grave	Total
Nivel Socioeconómico	Bajo	57,1%	32,4%	10,5%	100%
	Medio	58,6%	33,5%	8,0%	100%
	Alto	51,6%	37,3%	11,1%	100%

N: 1458, Pearson Chi-cuadrado: 6,656, significación: 0,155.

Si reducimos esta pequeña muestra a 929 alumnos con el fin de homogeneizarla en función de los niveles socioeconómicos, obtenemos una muestra que contiene: 19,4% de alumnos pertenecientes al sector socioeconómico bajo; 20,7% medio-bajo; 19,1% medio; 18,9% medio-alto y 22% alto. Los resultados son aún más claros: **el nivel socioeconómico no influye en el nivel de multivictimización**. Entonces la pregunta es para qué insistir con el cuestionario clásico en esta investigación FONIDE. Es decir, según la encuesta exploratoria realizada, la violencia entre pares es un problema transversal en las escuelas.

Tabla 2. Tabla de contingencia Nivel Socioeconómico según nivel multivictimización

N= 929 N válido=900			Nivel multivictimización			Total
			Leve	Moderada	Grave	
Nivel Socioeconómico	Bajo	Cuenta	102	56	15	173
		%	59.0%	32.4%	8.7%	100.0%
	Medio Bajo	Cuenta	110	69	8	187
		%	58.8%	36.9%	4.3%	100.0%
	Medio	Cuenta	107	47	15	169
		%	63.3%	27.8%	8.9%	100.0%
	Medio Alto	Cuenta	112	45	12	169
		%	66.3%	26.6%	7.1%	100.0%

	Alto	Cuenta	117	73	12	202
		%	57.9%	36.1%	5.9%	100.0%
Total		Cuenta	548	290	62	900
		%	60.9%	32.2%	6.9%	100.0%

Chi cuadrado Pearson: 10.281; significación: 0.246

Los resultados son similares cuando se cruza el índice de multivictimización y la dependencia administrativa del establecimiento. La dependencia administrativa de las escuelas encuestadas no representa un factor de influencia en el nivel de multivictimización escolar.

Tabla 3. Porcentaje multivictimización según dependencia administrativa

		Multivictimización			Total
		Leve	Moderada	Grave	
Dependencia Administrativa	Particular Pagado	212	148	36	396
		53,5%	37,4%	9,1%	100%
	Particular Subvencionado	378	221	57	656
		37,6%	33,7%	8,7%	100%
	Municipal	133	81	34	248

		53,6%	32,7%	13,7%	100%
--	--	-------	-------	-------	------

N: 1458, Chi cuadrado: 7,177 y significación: 0,127.

Aunque en el discurso de los alumnos las diferencias sociales en el nivel de la violencia parecen ser determinantes, los resultados de la encuesta no muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al índice de multivictimización según el nivel socioeconómico y la dependencia administrativa. Es decir, los alumnos encuestados de colegios municipales y de nivel socioeconómico bajo presentan un mayor nivel de multivictimización, comparando con los niveles alto y medio, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa.

La combinación de técnicas de investigación nos permitió en este caso poner en cuestión la apreciación generalizada por los alumnos en las entrevistas de una violencia escolar esencialmente desigual. Sin embargo, el ítem del cuestionario dedicado a la percepción de violencia en el establecimiento, así como el índice de percepción del clima escolar, presentan tasas estadísticamente diferentes según el nivel socioeconómico del establecimiento: en este punto es necesario avanzar en esta investigación FONIDE.

Tabla 4. Tabla de contingencia: nivel socioeconómico según percepción de violencia

		Percepción de violencia escolar			Total
		Baja	Moderada	Alta	
Nivel Socioeconómico	Bajo	97	191	78	366
	Medio	330	171	59	560
	Alto	238	212	69	519
Total		665	574	206	1445

Chi-cuadrado: 95,503. Significación: 0.000

Tabla 5. Tabla de contingencia Nivel Socioeconómico según percepción de clima escolar

		Percepción clima escolar			Total
		Malo	Normal	Bueno	
Nivel Socioeconómico	Bajo	18	253	82	353
	Medio	2	300	244	546
	Alto	6	314	186	506
Total		26	867	512	1405

Chi-cuadrado: 64,69. Significación: 0.000.

Las tasas de percepción de la violencia escolar y del clima escolar presentan resultados diferentes estadísticamente significativos: los alumnos entrevistados de colegios del sector socioeconómico bajo tienden a considerar el clima escolar más negativamente que los otros sectores y su percepción de violencia escolar es mayor. En otros términos, menor es el ingreso del establecimiento, mayor es el sentimiento de violencia escolar. A pesar de que las tasas de multivictimización no son estadísticamente desiguales, los resultados comparativos de la encuesta son coherentes con la percepción de los alumnos de las entrevistas. La paradoja de la transversalidad de la multivictimización y la desigualdad de la percepción de la violencia escolar apunta, a nuestro juicio, a una tendencia en los alumnos de las entrevistas a ser muy críticos en cuanto a la situación general en que están inmersos y a la vez, a desmarcarse de ella. Los alumnos de las entrevistas denuncian un nivel cada vez más alto de violencia en Chile y en las escuelas, pero casi todos insisten en que ellos mismos son diferentes. La lógica de la deseabilidad social juega un papel probablemente muy importante en esta paradoja. Uno lo ilustra perfectamente: *“quizás aquí (en esta entrevista) estamos hablando de violencia, que es malo y*

toda la cuestión, que somos pacíficos y que jamás nos alteramos, y afuera nos agarramos a golpes, porque de repente hay que defenderse también, no te pueden estar pisoteando todo el tiempo, hay que hacerse respetar un poco por lo menos". En síntesis, el análisis estadístico de la información recogida por el cuestionario clásico nos ha arrojado dos paradojas fundamentales, que el análisis del discurso ayuda a esclarecer, y que pretendemos superar en esta Investigación FONIDE. Primero, el bajo nivel relativo de la victimización escolar se opone a un nivel alto de percepción de violencia escolar. Segundo, aunque la multivictimización observada es transversal socialmente, el nivel de violencia escolar percibida es desigual. Pareciera que el hecho de ser víctima de agresiones en la escuela no tiene relación con la percepción de vivir en un mundo escolar violento. Dicho de otra forma, la violencia que los alumnos perciben no les afectaría personalmente y esto nos parece un buen punto de partida. Además, los alumnos observan más violencia en los colegios del sector desprovisto pero no son más victimizados que los alumnos del sector acomodado. Para comprender e interpretar estas paradojas, la figura del *flaite* es fundamental.

§ En todas las entrevistas realizadas aparece una figura juvenil que los alumnos califican de "símbolo de violencia": el *flaite*. Se trata de un joven varón de origen popular, aunque también existe el *flaite cuico* como lo vamos a ver más abajo, cuyo comportamiento es "alterado". El origen sociolingüístico de la palabra *flaite* no es conocido por los alumnos entrevistados. Podríamos suponer que proviene del sustantivo inglés "flight", es decir vuelo, puesto que los alumnos señalan que los *flaites* suelen drogarse, son volados, se vuelan fumando marihuana. La "alteración" de su comportamiento sugiere una transformación, valorada como negativa, de un estado o comportamiento normal. Además, la noción de alteración remite a la corrupción de alguien o algo, a un estado viciado, infectado, envenenado. Los alumnos explican: "*le voy a dejar bien en claro, ¡hay jóvenes y jóvenes!*" Este colegio es considerado por su director como muy violento.

Categoría (+)	Eje Semántico	Categoría (-)
(Los) <i>buena onda</i>	Tipo de jóvenes	(Los) <i>flaites</i>
(La mayoría) <i>en general</i>	Cantidad	<i>Algunos</i>
(Nosotros) <i>Los que estamos aquí</i>	Identificación	<i>Otros</i>
<i>Somos tranquilos, somos niños</i> (comportamiento normal), (no nos las creemos)	Comportamiento	<i>Son choros, alterados, se las creen</i>
<i>Como último recurso</i>	Uso Violencia	<i>Al tiro saltan</i>
<i>Quieren evitarse problemas,</i> (no se creen superiores)	Causa	<i>Les gusta la pelea, se creen superiores</i>

Los alumnos distinguen claramente dos tipos de jóvenes: los “*buena onda*” y “*los flaites*”. Los primeros con los cuales casi todos los entrevistados se identifican, tienen un comportamiento tranquilo, utilizan la violencia como último recurso, para protegerse pero nunca para atacar porque prefieren evitarse problemas. Estas características, que nos hablan de una imagen de sí, son valoradas como positivas por estos jóvenes. Mientras que los “*otros*”, los “*flaites*” aunque sean poco numerosos, son juzgados negativamente y responsables de la estigmatización injusta que sufre la juventud actual. Su actitud desafiante y agresiva los hacen utilizadores habituales de la violencia, además se sentirían orgullosos de ello. A primera vista, la violencia aparece en las relaciones de poder que se instalan en los grupos, los “*flaites*” jugarían el papel de los dominantes, y por ende los “*buena onda*”, el papel de los dominados. La conducta dominante y segura del *flaite* le permitiría acceder a las mujeres (*la mayoría de los que están pololeando aquí son choros*), probablemente también tienen una sexualidad activa que los convierten en “hombres”. Mientras que los “*buena onda*” vivirían un erotismo aún fantaseado, lo que los ubicaría en la categoría de “*niños*”. Es interesante destacar la recurrencia de la expresión “*creerse*” (*creérsela, se creen superiores*) que remite tanto a la confianza en sí-mismo y un autoestima positiva, como también a la pretensión de ser alguien falso, no auténtico. En otros términos, la supuesta superioridad de los *flaites* sería una ilusión, y su poder y hombría una mentira. Algo que manifiestamente no ocurre con los “*buenas onda*” que asumirían con humildad y realismo su estatuto de jóvenes niños e inocentes pero no pacíficos ya que cuando

se trata de defenderse, no huyen sino que pelean y cuando es necesario usan métodos violentos. Aunque estas figuras juveniles puedan parecer caricaturales, lo anterior informa sobre la interpretación que los entrevistados han construido en torno a la violencia, entendida aquí como agresividad. Esta interpretación es bastante cercana al *bullying*. Antes que todo, la violencia está al alcance de todos, nadie es calificado de “violento”, nadie es o no violento. Sin embargo, los jóvenes *flaites* presentarían una alteración (*son alterados*) en el uso de la violencia, el problema estaría en los límites e intención de la violencia. No la usan moderadamente como auto-defensa o protección de los peligros exteriores, sino que atacan e invaden el territorio ajeno descontroladamente para ganar el poder, confundiendo el respeto con el miedo. Es justamente en esta confusión, ese error de comprensión, que los entrevistados sitúan a la violencia de los *flaites*. Los resultados cualitativos y cuantitativos muestran que existe en Chile actualmente una violencia propiamente escolar, cuyo sentido subjetivo y social está anclado en las experiencias desiguales del mundo escolar por los alumnos. Sentido de rebelión para lo más desprovistos, sin- sentido para los más privilegiados socialmente, la violencia escolar nunca es homogénea, tampoco unidimensional, siempre es un acontecimiento subjetivo y social. La complejidad de la violencia escolar aparece con nitidez en las tres paradojas que acabamos de develar: una multivictimización relativamente baja opuesta a una violencia escolar percibida como alta; una victimización transversal pero un clima escolar percibido desigual socialmente. Esta tendencia en los alumnos encuestados a desligarse personalmente de la violencia, a considerarla como perteneciente a “otros”, forma parte de la necesidad de recuperación subjetiva que cada ser humano experimenta frente a la adversidad. El *flaite* simboliza tanto para los estudiantes del sector desprovisto como del sector acomodado, la violencia juvenil. Sin embargo, en ningún momento pudimos identificarlo como persona. Era más bien para los alumnos una “actitud”. En este sentido, el *flaite* es lo que Castoriadis (1975) interpreta como una figura del imaginario social. Una figura institucionalizada por el magma de significaciones. Si recordamos la reciprocidad entre subjetividad y mundo, podemos postular que las redes de significaciones sociales crean la figura imaginaria del *flaite* y a la vez, éste crea el sentido del fenómeno de la violencia. El *flaite* no es un yo-persona, como en el caso del “rompedor” (Flores, 2001), es un yo-imaginario donde se cruzan las significaciones subjetivas y sociales de la violencia. La figura del *flaite* es muy significativa para los jóvenes ya que condensa en sí la violencia y permite la recuperación subjetiva. Es decir, en un mundo donde los alumnos perciben un aumento notable de la

violencia, una violencia muchas veces difícil de comprender, el *flaite*, aunque protagonista activo, es objeto de la violencia, es modelado por y para la violencia. Figura cómoda, donde se proyecta y condensa la violencia estudiantil, y que permite simbólicamente desapropiarse de la violencia personal y considerarla como un fenómeno percibido. Los alumnos recuperan simbólicamente la certidumbre de no ser cuerpo-objeto de violencia sino cuerpo-sujeto de la violencia. No se consideran víctimas personales de agresiones, sino sujetos plenos en un mundo de violencia. De ahí, la insistencia en los alumnos de las entrevistas en destacar que si bien hay mucha violencia, ellos no participan de ella, o sólo se defienden.

Ahora bien, la forma como se plasman estas paradojas, es relevante para comprender por otras vías la dimensión de la subjetividad y del sentido de la violencia escolar. En primer lugar convengamos que siguiendo las observaciones de Debarbieux que el fenómeno de la violencia escolar se encuentra anudado en la relación entre calidad del clima escolar y victimización. Resulta bastante obvio destacar que la cuestión del clima escolar es un asunto cualitativo, y que en un cierto nivel el grado de victimización que pretenden en parte medir el fenómeno.

Las dos primeras paradojas más que enfrentar las fluctuaciones de la subjetividad en juego de la violencia, revelan oposiciones referidas al “objeto” metodológico, que al “sujeto” que sufre o protagoniza la violencia. Sin embargo, es relevante constatar en la primera paradoja, que para los jóvenes encuestados, la presencia sistemática de conflictos en su experiencia escolar, no significa asociar ni directa ni necesariamente un alto grado de victimización entre ellos. Esta primera paradoja presenta por tanto, la superación de una lógica lineal o proporcional entre causas y efectos. Los sentimientos no se encuentran en el mismo nivel de análisis, aunque una tal revelación procede también de la aplicación de técnicas metodológicas distintas que ponemos expresamente a prueba.

La segunda paradoja muestra que confrontados dos grupos sociales desiguales, se presenta una dimensión transversal del fenómeno, referido al grado de la victimización resentida por los estudiantes. Ahora bien, esta transversalidad es desigual si cruzamos la variable de percepción del clima escolar, que aparece altamente deteriorado en el sector de colegios más pobres. Este aspecto no parece paradójico en sí mismo, y podría ser interpretado como una consecuencia “natural” de la precariedad en que viven estos jóvenes. El asunto reside entonces en la tensión que se produce entre un sentimiento semejante respecto de la violencia sufrida (victimización), y la percepción de la violencia vivida, que indudablemente excede

los límites de la escuela, y que incluye globalmente la situación familiar, y la experiencia diaria de vivir en un barrio marginal.

La tercera paradoja es la que presenta mayor nivel de carga simbólica, ya que no se revela solamente como resultado de lecturas de metodológicas diversas, si no en una tensión que se produce entre un sujeto presente-ausente, de un icono visible, pero aparentemente invisible en la escuela. Este joven marginal denominado *flaite* parece condensar un cierto ideal social que lleva incluso a jóvenes provenientes del sector social alto a imitarlo. Estamos demasiado cerca para saber, si estos jóvenes *flaites*, son efectivamente una "respuesta" y en esta medida, una posibilidad de sentido a los vaivenes de sin sentido de la violencia escolar, o parte central de sus figuras y manifestaciones más significativas.

Ahora bien, la denominada pérdida de sentido, no se refiere en este caso solamente a la ausencia de un referente global, o a la caída de sistemas ideológicos. La pérdida de sentido sugiere Wieviorka (2005:221) *"(...) nos reenvía al actor, (al sujeto) al modo como él gestiona su propia experiencia, su trayectoria, su tradición, y no un sistema en su estado de transformaciones objetivas (...) La noción de pérdida de sentido es relativamente distinta y alejada de todas aquellas que de una forma u otra, designan la crisis de un sistema."*⁹⁸ La cuestión para Wieviorka reside en que hay una forma de violencia que expresa un tipo de conflicto inexpresado. Más allá, o quizás antes, de las fronteras del lenguaje (*Logos*) nace con esta forma de violencia un nuevo tipo de sujeto, que el autor denomina el "*sujeto flotante*". Este sujeto indeterminado que no es que no tenga subjetividad, pero esta se desenvuelve sobre frágiles e inciertos escenarios, que más que nunca ponen a la violencia en el rango de lo fragmentario e imprevisible.

Sentido de la educación y violencia. La escuela nace como un lugar donde se crea y recrea el conocimiento. La Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles son los modelos que están en la base del desarrollo de la escuela moderna hasta nuestros días. Sin embargo, el "mundo" de la escuela actual ha cambiado tanto que si alguno de nuestros predecesores, pudiera hipotéticamente revisitarlo reconocería muy pocas cosas, aunque quizás y paradójicamente, podría reconocer una escuela. La institución escolar parece mantener una estructura que en lo fundamental no ha cambiado a la par, de los avances más globales de la sociedad. O si se prefiere, la capacidad de respuesta de la escuela a esos cambios aparece en muchos aspectos sobrepasada. Sin embargo, como vemos en nuestro medio la puesta en marcha de una reforma

⁹⁸ Wieviorka, M. (2005) *La violence*. Ibid

educacional, muestra la necesidad programática de cambios. Por ejemplo, la decisión de establecer objetivos transversales es un signo estratégico concreto de enfrentar la compleja red en que aparece el conocimiento y el sentido profundo de la educación hoy día. Hay diversos estudios que fundamentan fehacientemente la necesidad teórica y política de reformular los objetivos de la enseñanza, en una nueva reforma.⁹⁹

Desde otra perspectiva, Jerez y Tarride ponen en evidencia el contexto epistemológico desde donde emergen los desafíos de la educación hoy día. El paso de una sociedad industrial a una sociedad informática exige a la educación una revisión de sus propios fundamentos cognitivos y valóricos. En consecuencia, el cambio que se necesita coincide más que con una serie de ajustes económicos, organizacionales y curriculares de la institución, con una nueva visión y misión de la educación en general. En definitiva, se trata de un cambio de paradigma educativo que surja desde una comprensión antropológica distinta. Según esta interpretación, los presupuestos filosóficos del mundo griego y de la modernidad que sostuvieron la comprensión tradicional de la educación, comienzan a mostrar su agotamiento. Si preguntar por el sentido de la educación es preguntarse por lo que el hombre es y desea ser, entonces necesitamos una nueva visión antropológica que nos permita dilucidar lo que hoy estamos siendo y lo que deseamos ser. La tarea entonces, consiste en reorientar la educación hacia el reencantamiento del mundo y el compromiso por el significado siempre abierto del otro. La educación, bajo esta mirada, nacería desde la profunda necesidad del encuentro con los otros. Jerez y Tarride dejan en claro que la educación supone una determinada concepción antropológica desde la cual articula sus principios y guía sus acciones. Y sostienen que hasta ahora, la concepción que subyace en educación es la del hombre comprendido como un ser racional. Ahora bien, el problema no es la interpretación misma, sino, las consecuencias que de ella se derivan para la vida de los hombres. Sobre la base de una comprensión tal, no es difícil entender el hecho de que algunas dimensiones importantes de la vida del ser humano hayan quedado relegadas a ser comprendidas como fenómenos de segundo orden.¹⁰⁰ A nuestro juicio y, sin querer restar valor al cuidadoso análisis de este estudio, nos parece que no logra profundizar la razón de elegir a los filósofos de la ontología del lenguaje como relevantes al momento de buscar una fundamentación teórica, que oriente la necesidad de formular un nuevo paradigma del hombre y del conocimiento. De todos modos nos permite ver el "entre", es decir, el momento que a nuestro parecer, articula el paso de una cierta comprensión a otra distinta. A continuación, presentaremos brevemente los

⁹⁹ Cf. García Huidobro, J. E. *La Reforma Educativa Chilena*. Editorial Popular.. España. 1999.

¹⁰⁰ Jerez S y Tarride M. *Reflexiones acerca de la necesidad de un cambio paradigmático en educación*. en *Revista Pensamiento Educativo*. N°27 PUC. 2000

alcances de los planteamientos de E Morin, no por que pensemos que él represente un nuevo paradigma, sino más bien porque la elucidación de su epistemología, nos parece pone en marcha nuevos alcances del verbo "saber" que está al centro de toda antropología y por lo tanto, es el eje central de todo proceso educativo asociado a contexto de violencia.

En la palabra complejo, hay una carga semántica peyorativa. "Complejo" aparece como sinónimo de confusión, dificultad, desorden, incertidumbre. Sin embargo, según Morin, hablar de complejidad significa aceptar el dinamismo del principio según el cual la complejidad es "aquello que no puede resumirse a una palabra maestra (a una fórmula), aquello que no puede resumirse a una ley". El conocimiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Sin embargo, esto no significa aceptar una visión de un conocimiento global y único del mundo. Al contrario, el pensamiento complejo se desarrolla desde el axioma que formula la imposibilidad de un conocimiento omnicomprendivo del hombre y del mundo. Por tanto, la complejidad no conduce a la eliminación del "pensamiento simplificador", sino que nace donde este falla. Tampoco podríamos confundir complejidad con completud. El pensamiento complejo no pretende llenar los vacíos teóricos del pensamiento simplificador, sino dar cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador.¹⁰¹ La tensión que recoge este tipo de conocimiento consiste por un lado, en la aspiración a un saber no parcelado, ni dividido, es decir, no reduccionista. En otras palabras este pensamiento recoge la dimensión del deseo de un saber comprensivo. Probablemente son muchos los que podrían objetar que el conocimiento siempre es comprensivo. Sin embargo, tradicionalmente este conocimiento para comprender, separa artificialmente en "objetos de conocimientos", en lugar de poner en relieve la dimensión abierta, relacional, inacabada e incompleta de todo conocimiento. Este aspecto se funda en una "metafísica de lo infinito", pero además en una física y en una biología que asume el hecho que los seres vivos y el universo entero sufren un constante proceso de fuga y transformación. Morin nos pone en sobreaviso: "Se ha descubierto en el universo un principio hemorrágico de degradación y de desorden"¹⁰²

El paradigma de la simplicidad es un paradigma que impone un orden que el universo en realidad no tiene. El orden se limita, o se quiere reducir a una ley. El paradigma de la simplicidad aborda la clásica distinción entre lo Uno y lo múltiple, pero no ve que lo Uno puede ser también lo múltiple. El paradigma de la simplicidad separa arbitrariamente al hombre en su dimensión biológica, social, y cultural. La clásica

¹⁰¹ Morin E. Introducción al pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. España. 1994.p.87 y ss.

¹⁰² Idem. p.33. sería interesante abordar en otro momento las consecuencias antropológicas de los principales supuestos que desarrolla la llamada teoría del Caos. Cf. Gleick. Caos : la creación de una ciencia. Seix Barral, Barcelona.1988.

distinción entre hombre y naturaleza parece sintetizar el extremo de esta actitud disgregadora del pensamiento simplificador.

La aceptación de la complejidad significa aceptar una paradoja: no podemos hacer frente a las contradicciones de las cosas, ni a su misterio, desde una visión eufórica del mundo. "Nuestro mundo incluye la armonía, pero esta armonía incluye una desarmonía" (Heráclito) El pensamiento complejo aspira a desarrollar una actitud integradora del conocimiento que recoge la diferencia y la alteridad del hombre y del cosmos.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, las distinciones formales que habitualmente hacemos del conocimiento como por ejemplo, conocimiento objetivo subjetivo, trascendental, pierden sentido. La noción de sujeto es significativa en esta reflexión epistemológica, antropológica y metafísica del conocimiento, del hombre y el mundo. La idea de sujeto remite a toda una tradición filosófica que ha "definido" a este sujeto como ser pensante, racional, trascendente. La idea de un sujeto emocional, relacional, temporal, abierto y constructor de mundos, es una idea que también tiene ya una tradición que se remonta a la fenomenología, y los esfuerzos integradores de la Biología en los trabajos del propio Morin, además de las investigaciones de las llamadas ciencias cognitivas que integran la fenomenología con la neurociencia como lo presenta Francisco Varela en sus investigaciones.¹⁰³ La noción de sujeto hacía referencia a la idea de un *hipokeimenon*, es decir, a un sustrato que sostiene al sujeto en una identidad fija, y a una esencia inmutable frente los otros fenómenos y situaciones. El yo de este sujeto algunas veces recibió el título de trascendental, para indicar que el Yo del sujeto, no correspondía a un yo empírico, físico palpable sino a la conciencia. La conciencia trascendental incluso pretendía estar "antes" de la esfera del yo, y del ello freudiano, porque estas dimensiones del inconsciente tienen un componente orgánico que la conciencia pensante no tiene, en la medida que se opone, usando el lenguaje cartesiano a la sustancia extensa del cuerpo.

Los llamados filósofos de la existencia son los primeros en hacer deslizar la noción de sujeto sustancial a la idea de existente en el mundo. En este caso el cambio no sólo es de nomenclatura, es decir no sólo es nominal sino responde a la necesidad de la filosofía, de comprender e interpretar al hombre en situación, desde la concreción de lo que está siendo, y no desde un parámetro lógico ideal. La idea de ser sujeto, como ser en relación, se impone desde distintos referentes teóricos y E. Morin es quizás el mejor representante de esta posibilidad que él denomina "compleja". Para Morin la idea de sujeto significa ser autónomo. La idea de autonomía recoge originariamente el hecho de darse a sí mismo la ley. Por lo tanto,

¹⁰³ Cf. Varela Francisco. El Fenómeno de la vida. Santiago. Chile. Dolmen. 2000

la idea de autonomía no significa solamente, ser independiente sino además tener la capacidad de enfrentar desde la propia singularidad la referencia a un sistema más global en que siempre estamos insertos. Sin embargo, ser autónomo significa también, y al mismo tiempo ser dependiente, en nuestro caso, de condiciones culturales sociales e históricas. El lenguaje en cual nacemos, la cultura en la cual vivimos, y los genes que estructuran nuestro ser biológico, son elementos de dependencia que cruzan a cada instante nuestra autonomía.

Ser sujeto significa ser autónomo siendo al mismo tiempo, independiente. Ser sujeto significa ser algo provisorio, incierto, es como indica E. Morin, ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo.¹⁰⁴ Somos una mezcla de autonomía, de libertad, y de heteronomía, es como si viviéramos al mismo tiempo y en el mismo circuito la identidad y la diferencia.

La proyección al ámbito de la educación aparece con cierta claridad después de estas consideraciones. La educación tradicionalmente se ha dejado llevar por el paradigma simplificador, de la disyunción, la reducción, y sobre todo de la unidimensionalización del conocimiento. La división de la enseñanza media en científico y humanista se constituye como un mensaje oficial, en que las ciencias de uno y otro lado no pueden coexistir al mismo tiempo. Se cuenta ya casi como una leyenda que los grandes matemáticos, y físicos eran también grandes filósofos. Evidentemente que estos comentarios no significan obviar el valor del análisis, y del conocimiento especializado.

Sin embargo, el paradigma de distinción del pensamiento complejo, se constituye como un paradigma de conjunción, que permita efectivamente distinguir, pero sin desarticular el conocimiento a los puros datos de su "objeto". La idea de asociar el conocimiento no significa identificarlo como una propiedad imperecedera de las cosas, o reducirlo a la coherencia lógica de sus principios o leyes.

Hemos señalado anteriormente que el pensamiento complejo, no se limita al orden del pensamiento consigo mismo, en el sentido de ser simplemente una filosofía de las ciencias. El valor de esta posición consiste en desarrollar un conocimiento integrador, de diálogo entre las ciencias, y de apertura a diferentes enfoques.

La dimensión ética educativa, la situamos dentro de este mismo orden, porque lo ético se refiere en primer lugar a la posibilidad que el hombre tiene de ser más humano, es decir, de realizar aquello que nos es más propio. En esta perspectiva la ética no es ni primaria ni originariamente, una disciplina de estudio sobre el bien. Las normas son sólo una parte de la cuestión ética que se juega en un dominio más complejo que en el simple acuerdo o desacuerdo a normas.

¹⁰⁴ Morin E. Idem.

Enseñar la condición humana, no ha sido hasta ahora un desafío que nuestros actuales programas integren como un ideal, o como una finalidad de la educación.

El conocimiento del mundo físico, biológico, cosmológico, incluso el psicológico se presenta como algo ajeno que le ocurre a otro. La sustantivación de los distintos dominios del conocimiento se presentan como saberes hechos desde siempre. Por ejemplo, la historia es la historia de la verdad de los "hechos" porque está escrita en los libros. Es evidente, que hay múltiples esfuerzos por mostrar la dimensión global y transversal del conocimiento, sin embargo, sigue estando presente el sentimiento de que las cosas que se aprenden no sirven, y son inútiles. La pregunta que a menudo hacen los estudiantes a sus profesores sobre la utilidad de lo enseñado muestran indirectamente, que los estudiantes no descubren por sí mismos, ni de una forma evidente el valor del conocimiento.

Morin sostiene en un ensayo dedicado directamente a la educación que nosotros, somos a la vez seres terrestres y cósmicos. Pertenece a un planeta errante que gira por la periferia de un universo que se expande al infinito. Enseñar la condición humana significa penetrar en el nudo de la complejidad humana, es decir cruzar el misterio de los infinitos pliegues de "naturaleza humana" que lejos de englobarse en una definición se realiza en un proceso de integración compleja entre el hombre como ser físico, biológico y cultural. El hombre es siempre parte de una sociedad, de una la especie, pero además es siempre un individuo. Volvemos entonces a lo que evocábamos antes referido a la tensión existente del individuo entre autonomía y dependencia, entre lo que Jacques Monod describía como el entrecruzamiento entre el azar y la necesidad. La animalidad y la humanidad constituyen el conjunto de nuestra condición humana. Es decir, entre las fuerzas de las pulsiones y las del deseo humano de sobrepasarse a sí mismo se constituye el horizonte de sentido de lo humano.¹⁰⁵

Ahora bien, no necesitamos mostrar estudios que revelen la distancia entre estos planteamientos, y las situaciones concretas que ocurren día a día en las escuelas y universidades. El conocimiento que se enseña no es precisamente integrado a una experiencia vital-personal, ni de reconocimiento de la condición humana de la que habla E. Morin. La enseñanza básica y la enseñanza media en particular, se han convertido en un momento ingrato para jóvenes y profesores. Hay muy pocos que consiguen lograr el dominio de los objetivos académicos mínimos que el propio sistema ha definido como tal. Por contraste, hay muchos otros que dudan sobre el valor que pueda tener alcanzarlos en momentos en que la sociedad en su conjunto y sus instituciones, por diversas razones han entrado en un movimiento ascendente de descrédito. Hay entonces una distancia epistemológica de la institución escolar que lejos de ser una

¹⁰⁵ Morin E., Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Seuil.2000

cuestión puramente técnica, configura un espacio existencial distinto. El mundo humano parece desestabilizarse, en medio del increíble desarrollo de medios de comunicación, hemos generado al mismo tiempo, masivas formas de incomunicación con nosotros mismos y los otros. En este clima de fractura y quiebre de sentido, examinaremos la particularidad del fenómeno de la violencia en el contexto escolar desde un punto de vista filosófico.

La violencia no la identificamos en primer lugar con agresión. Suponemos que violencia es un fenómeno complejo que, parafraseando el lenguaje de los antiguos filósofos, se expresa de muchas maneras.

La institución escolar ella misma desarrolla y a veces cruelmente, una violencia que algunos denominan "simbólica", y otros estudios la presentan al interior de la dinámica del poder de las instituciones que ejercen un orden que termina y empieza por vigilar y castigar.¹⁰⁶ La violencia en la escuela a menudo es noticia, la violencia de la escuela es a veces noticia pero no es interpretada necesariamente como violencia.¹⁰⁷ De todas manera nos parece relevante, aportar algunos elementos a reflexión de la violencia en la escuela, que son justamente parte de las preocupaciones del sistema escolar como institución. El año pasado el Ministerio de Educación publicó un trabajo bastante completo sobre acciones que pretendían enfrentar la violencia. Estas acciones partían de un supuesto que quisiéramos discutir brevemente.

Los diversos diagnósticos realizados por el Ministerio de Educación, muestran claramente que el problema de la violencia escolar es un problema urgente de responder. Lo mismo en el ámbito internacional los centros de investigación y universidades presentan el fenómeno de la violencia como una situación crítica del momento actual en que vivimos. Desde las políticas públicas "se habla de un clima de inseguridad" en la escuela. Quizás sea importante detenerse sobre el significado de esas agresiones, de ese miedo, sus límites y, el contexto en que se dan. Quizás sea importante saber qué quiere decirnos esa violencia que nadie desea y que a nadie le sirve. Hacia ese punto estamos apuntando en esta Investigación FONIDE. Sin embargo, al momento de responder a dicho significado, estos mismos diagnósticos responden al "cómo" de la violencia, a sus formas o a sus causas, incluso desde una cierta perspectiva al "por qué", pero olvidan profundizar en su significación más profunda.

La violencia es un lenguaje y un mensaje que nos quieren indicar algo que los actores no pueden decir de otro modo que "violando" el orden íntimo del espacio en que se forman. En este aspecto pensamos en la violencia que a veces los jóvenes ejercen sin un propósito manifiesto. No es lo mismo una protesta que reivindica el costo del pase escolar, a la violencia que montan, por ejemplo, las barras bravas

¹⁰⁶ Cf. Foucault M., Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión. 10a ed. Siglo Veintiuno, 1984. Para la noción de violencia simbólica. Cf. Bourdieu P. La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara, México 1995.

¹⁰⁷ El noticiero de TVN, destacó la noticia de una directora de un colegio que encerró a los niños en una sala, para según ella presionar a los padres a pagar la colegiatura. La directora no tuvo inconveniente en justificar la medida como una manera de sensibilizar a los padres respecto de la formación de sus hijos. (Mayo 2001)

independientemente del resultado de un partido. Hay aparentemente algo gratuito, que no persigue, ni pretende conseguir ningún fin determinado, salvo el de romper como ocurre a veces en la escuela, el propio espacio. De esta manera, nos parece pertinente hablar de figuras de la violencia. No podríamos definir el fenómeno, primero porque los fenómenos son indefinibles, y segundo porque nos interesa comprender en parte el sentido de su manifestación. La estrategia metodológica consiste en escuchar la dirección del fenómeno desde el discurso de los jóvenes. No podemos adelantar, en este informe de avance FONIDE las conclusiones de una investigación que está en curso, sin embargo, podemos explicitar alguna de sus hipótesis más significativas.¹⁰⁸

La explicación causal se muestra claramente insuficiente, si aceptamos el supuesto que la razón de ser de algo no corresponda necesariamente a lo que frecuentemente denominamos el dominio de la objetividad. En el orden de las causas suponemos que la explicación que alcanzamos a dar corresponde efectivamente con el ser del fenómeno explicado. La explicación causal reclama una epistemología fundada en la idea de que la verdad corresponde a una adecuatio entre la "verdad" del objeto y la inteligencia pura y conceptual del observador. Las causas que frecuentemente se dan para explicar la violencia en la escuela corresponden según un documento del Ministerio de Educación chileno, fundamentalmente a los siguientes:

- los bajos logros académicos y escasas expectativas que tienen los docentes, los padres o los propios estudiantes con respecto a algunos alumnos. Los estudios referidos a la profecía autocumplida indican que si se desvalorizan ciertos alumnos, éstos se comportarán y rendirán como desvalorizados y desarrollarán una baja autoestima.
- la vigencia de modelos agresivos en la institución y de relaciones destructivas en los grupos de pares (adultos o jóvenes) que terminan desbordándose.
- las discriminaciones tanto individuales como grupales que ocurren al interior de las escuelas (sociales, culturales, étnicas, religiosas, de género, etc.).
- un currículum inflexible y poco significativo para los jóvenes, lo que hace difícil para ellos percibir el significado y el valor que tiene para sus vidas, afectando su motivación para el aprendizaje.
- la escasa relación entre profesores y alumnos, lo que dificulta el diálogo, el entendimiento mutuo y la generación de lazos de confianza.
- la humillación pública sobre los alumnos que no obtienen logros académicos, genera que estos estudiantes finalmente repitan o deserten del sistema escolar.

¹⁰⁸ Cf. Proyecto Fondecyt Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo. N°10110771 (2001-2003)

- también se mencionan temas como el tamaño de los establecimientos y el número de alumnos por curso, lo que hace difícil atender a los estudiantes en sus necesidades, intereses o ritmos especiales, es decir, en su diversidad.¹⁰⁹

En el dominio de los factores o causas que determinan la violencia el espectro es sin duda infinito. Por qué no anotar en esta lista por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación, las diferencias generacionales, la proliferación de sectas y de modas musicales que promueven y exacerban al ejercicio de la violencia.

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica el verbo central no es explicar desde alguna causa sino interpretar para comprender algunas de las articulaciones fundamentales (originarias, implícitas) del fenómeno. Por esta razón de lo que se trata es de acercarnos al sentido del fenómeno desde alguna de sus manifestaciones. En este sentido, la figura del "rompedor" es decir, de aquel que ejerce violencia si una razón aparente, nos parece representativa por dos razones.

Primero porque probablemente los que ejercen esa violencia están fuera de la lista de explicaciones que frecuentemente damos al problema. Segundo porque de suyo se activa un proceso hermenéutico que abre la pregunta por el significado de una acción que parece insertarse en una lógica que nos sobrepasa.

Desde la denominada antropología fundamental la violencia es fundacional y originaria del desenvolvimiento de la historia humana. René Girard uno de los representantes más relevantes de esta corriente de pensamiento, en múltiples trabajos muestra la conexión entre la violencia y lo sagrado.¹¹⁰

Nos parece significativo que este estudio nos remonte al deseo donde a juicio de Girard, se anida la violencia. El deseo se estructura desde la tensión entre, al menos dos sujetos, que quieren lo mismo y luchan por poseerlo. El deseo es una apropiación del deseo del otro, y recíprocamente en la medida que cada uno es un otro para otro. Este otro rival es muchas veces nuestro propio hermano, los otros vecinos en el barrio, como nuestros vecinos territoriales, nuestros colegas etc.

Las figuras de los hermanos rivales, aporta a Girard el material para uno de sus planteamientos fundamentales. La historia de la humanidad comienza con la violencia de dioses devoradores (Cronos, Zeus, Marduk, entre otros) y asesinatos entre parientes consanguíneos. En otras palabras, la historia aparece fundada sobre hechos de sangre, donde el común denominador es el crimen cometido entre hermanos, como es el caso de Caín contra Abel, de Rómulo y Remo en la mítica historia de la fundación de Roma. La lucha originaria es fratricida: de hermanos contra hermanos. Nos planteamos la pregunta sobre qué condiciones la humanidad logró sobrevivir si aceptamos el hecho sociocultural de la lucha originaria

¹⁰⁹ Prevenir Situaciones de Violencia Escolar. Orientaciones para la acción. Mineduc. Programa MECE. Media.1999.

¹¹⁰ Girard R La violencia y lo sagrado, Anagrama. Barcelona.1983

de todos contra todos. El equilibrio o las fuerzas catalizadoras de la propia violencia originaria desplaza sus fuerzas de la dinámica de todos contra todos a la de todos contra uno solo. De este modo nace la figura del chivo expiatorio que cumple una doble función: por una parte permite que la comunidad efectivamente libere sus culpas y de su propia muerte. El chivo expiatorio muere siempre como culpable de una historia que nació desde la sangre y la violencia de los dioses. La segunda función de la víctima sacrificial es de orden simbólico en la medida que aparece como una evocación del crimen originario de la historia humana. Desde esta doble función se liga en un mismo circuito la violencia con lo sagrado. El mismo chivo expiatorio que es sacrificado es al mismo tiempo sacralizado.¹¹¹ La muerte de Jesucristo rompe con la historia de vincular la violencia con lo sagrado, primero porque Jesús muere en un acto de amor absoluto, y segundo porque los que matan a Jesús supieron siempre que estaban matando a un hombre inocente, y no a alguien culpable como ocurre con la figura del chivo expiatorio.

Nos parece relevante este estudio porque independientemente de nuestro acuerdo o desacuerdo, nos conduce a reformular nuestra pregunta por el sentido de la violencia en nuestro tiempo.

Hay demasiados diagnósticos que muestran fehacientemente que nuestro mundo se ha secularizado. La muerte de Dios como sostiene G Vattimo, recogiendo la profecía nietzscheana no es un hecho sino una interpretación, desde la cual toma forma nuestra historia occidental.¹¹² Si cruzamos ahora la interpretación girardiana de la violencia originaria, no sólo tenía un sentido "fuerte", (fundacional) sino que además esta se articulaba desde una dimensión trascendente de la vida y de la historia. Nos parece evidente, que el clima existencial de la sociedad contemporánea acusa un sentimiento de pérdida frente a referentes de sentido trascendentes, y metafísicos de la historia que repercuten en la falta de una visión unitaria de la historia y del hombre. La globalización de la sociedad contemporánea parece ser un ideal que por estar fundado sólo en aspectos del desarrollo técnico del mundo, como son por ejemplo, el desarrollo de las relaciones económicas entre los países (la comunidad europea es una comunidad económica) y del desarrollo de las tecnologías de comunicación, no permiten por sí mismos responder a lo que E. Fromm denominaba hace tiempo como las necesidades fundamentales del hombre. Sobre este dominio es que nos parece necesario insertar la pregunta por el sentido de la violencia. La violencia es siempre una usurpación pero es también un reclamo, hay algo que se quiere decir, usando el lenguaje de la fuerza en la imposibilidad de recurrir a la palabra. Aunque especialmente en nuestro medio la violencia verbal, no es un problema menor, si atendemos a los estudios que muestran como nuestra cultura

¹¹¹ Para un estudio más detallado revisar el artículo sobre Girard de Xabier Pikaza en *Nuevas Antropologías del siglo XX*. Sígueme. Salamanca. 1994., Además del artículo de Flores G. Luis *La Muerte de Dios y la experiencia de lo sagrado*. Boletín de Filosofía N°10. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago. Chile. 1999.

¹¹² Vattimo G *El fin de la modernidad : nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa. Barcelona, 1986.

chilensis, evidencia una pérdida progresiva del lenguaje, en el abuso del lenguaje coprolático, es decir, excrementicio. Este abuso de la palabra grosera como cualquier otro, es también violencia.¹¹³ Si al momento de hacer la historia simbólica de la violencia encontrábamos que esta aparecía vinculada a lo sagrado, ahora se presenta como una experiencia deshecha de negación. La desvinculación del hombre con el "otro hombre", ha generado un mundo fracturado, disgregado, anónimo. El problema de la violencia no es en primer término un "hecho" visible, sino propiamente expresión de un problema ético-existencial referido al "lugar" (ethos) que ahora ocupamos en el mundo, y al modo como lo re-significamos.

La violencia que se ejerce sin un sentido aparente nos re-envía a la pregunta por el significado del "otro" como sujeto. En efecto, la infinita tarea de reconocimiento al otro, nos parece una tarea que se aborta cuando destruyo al otro no tan sólo físicamente, sino cuando "quiebro" (rompo, rayo, insulto, etc.) el espacio que nos alberga. Aquel que rompe parte de su escuela, destruye parte de sí mismo y del otro. La violencia ejercida de esta manera niega la posibilidad elemental de con-vivencia, y por tanto de humanización. Quizás resulta evidente constatar que hoy día el espacio de la escuela no es efectivamente un espacio "sagrado" ni para la convivencia, ni para el desarrollo del saber. La revalorización de la escuela como un lugar privilegiado de sentido humano, supone superar al mismo tiempo la tendencia a desarrollar una escuela como una institución que simplemente limita su tarea a transmitir saberes estériles ya hechos y aislados, disociados de un mundo en devenir y cada vez más complejo.

La víctima como núcleo.

Antes de entrar en la descripción de este perfil, hay que destacar que su construcción tiene a la base la opinión de estudiantes encuestados. Dentro de los actores de la violencia, se encuentran la figura de la *Víctima*, en contraposición con la figura del *Agresor* y el *Observador*. Las características de los sujetos Víctimas se pueden dividir en dos ámbitos, personal e interaccional. El ámbito *personal* comprende las características que tienen que ver con rasgos propios que definen a la Víctima para su grupo de pares, esto implica, que es lo que proyecta el individuo de sí mismo. De esta forma, existe una tríada de rasgos que los caracterizan desde la visión de los demás como *inseguros*, *sensibles*, *débiles*, y con *autoestima baja*, caracteres que para algunos darían cuenta de la existencia de problemas psicológicos en ellos. En relación a esta caracterización de las víctimas, los estudiantes señalan:

¹¹³ Dörr O. *Ética y Lenguaje en Espacio y tiempo vividos : estudios de antropología psiquiátrica*. Ed. Universitaria. Santiago. Chile. 1996

Ehhh, porque no se pos, son personas como más sensibles, como que son inseguros de si mismos, que a lo mejor, una cosa que es súper chica, no se pos, a ya molestemos por eso, lo ven muy grande dentro de ellos, por ejemplo alguien que sea un poco gordito, que lo molesten y a lo mejor, no se pos, tiene ataos con eso.(N3:160)

“Preferentemente, la persona a la que te nombro es una persona que tiene muchos problemas psicológicos yo creo, igual sus compañeras se apartan mucho de ella y se burlan de cómo anda con el peinado, de cómo usa las calcetas, hablan a sus espaldas y no se dan cuenta y no ven detrás la vida que puede tener ella. Entonces, esa ya es una burla súper grande porque por último no sé, la podrían acoger más para que se sintiera mejor porque incluso, ella misma se empezó a apartar de su curso y entonces, tú la vez en el pasillo sola, la ve como sola, la ves bastante aislada [...] (VVI:40)”

“ [...] yo de repente veo a mi hermana o a mi hermano que es de los que los molestan, mi hermano tiene un amigo que es nuevo que todos lo molestan, y a mi hermano desde que es chico siempre ha sido así de molestarse y como que están súper acostumbrados y cómo que no les afecta tanto, y yo de repente le digo a mi hermano porque en verdad es un niño nuevo y él no está acostumbrado a eso, todo el rato lo están molestando, el otro día todos se tiraron arriba de él, y casi se murió porque el niño es asmático, les encanta molestarlo porque es como chistoso, como que no veo ninguna preocupación en mi hermano, y yo lo encuentro cruel, y además creo que es un niño que se cambio definitivamente del otro colegio porque también se llevaba mal con sus compañeros, y es niño chiquitito para su edad, es bien molestable en verdad y debe tener la autoestima bien baja, y es bien triste(A7:109)

Además, aparecen otros rasgos, como el ser sujetos tímidos, siendo vistos como *callados*, inclusive caracterizados de manera coloquial como el *“ser huevón”*. Características desde las cuales parecen no ser valorados por el resto de sus compañeros, sino que más bien son vistos como *pesados* y *enojones*, y en que la presencia de *defectos físicos* es utilizada para llegar a molestarlos frecuentemente. A partir de este panorama, es pensable decir que el sujeto víctima se define desde el malestar que genera en los otros, y la

imposibilidad que viven de salir de ese tipo de interacciones. Para llegar a ilustrar lo anterior, se han seleccionado algunas citas, las que se presentan a continuación.

“P: Pero ¿qué hace ella para que la molesten?”

R: Porque es enojona, y uno le dice algo y se enoja al tiro, uno le pide algo y se enoja, es muy enojona, también es pesa, y todos la molestamos (NI: 92-93)”

“T: Es como más gordo, se deja molestar, nunca dice nada cuando lo molestan, nunca se ha levantado y ha dicho ya paren con la cuestión, entonces por eso mismo, lo han tenido siempre, le hacen lo mismo, le pegan y lo molestan y molestan (NI: 183)”

“Es que no sé si se hace el huevón...Es que a veces es tan notorio que es casi imposible que no cache, pero él igual sigue estando como siempre ha estado, no dice nada...entonces, aunque es muy notorio y debería cachar, él hace como que no cacha. (VIII, 147)”

En el ámbito *interaccional*, se aprecia que lo que define a una persona como víctima es su *sumisión* ante la agresión, es decir, *no se defienden* de la violencia que puedan llegar a recibir de parte del resto, algo que pudiera ser visto como el comportamiento “natural” esperado, sino que más bien pareciera que se entregaran de manera impasible a la misma. Esta descripción se puede ilustrar a partir de las siguientes expresiones vertidas por los estudiantes:

Y los cabros, todos los cabros le pegaban, porque no se defendía poh, le pegaban, le pegaban patás, combos, le tiraban sillas, lo que tuvieran le tiraban, bueno yo también [...](AI:36)

“Era como chistoso todos se reían, no era como que lo estuviéramos torturando sino que le pegábamos y nos íbamos a sentar y todos se reían. Más de alguna vez nos habrán retado que lo dejáramos de molestar. Es que como que no era nadie en el curso, como que no tenía participación, era una persona más sólo que nadie lo tomaba en cuenta (AVI: 168)”

En esta misma línea, son vistos por los demás como *diferentes de la mayoría, desconocidos*, que no se logran *integrar al grupo*, y que son vistos de manera diferente a ellos, no pudiendo llegar a identificarse con ellos. Así, son vistos como *solitarios*, que andan retirados del grupo, y que cuando pueden llegar a establecer un vínculo con alguien pueden parecer *adhesivos*. Con el fin de mostrar esta situación, es que se seleccionaron las siguientes citas:

“En el sentido de burlarse de la gente. Onda no sé, si hay un personaje raro, o sea no raro, pero diferente al resto, siempre se van a burlar de esa persona, eso es lo que más pasa en el curso y también he sabido que pasa hartito[...]Entonces hace cosas que nosotras por lo general, no hacemos o de repente habla cosas que no debería hablar, molesta en clases, porque es niña chica, es como curiosa. Entonces eso hace que la gente se aleje y la empiece a molestar(N5: 28, 32)

P: Y tomando no sólo la violencia que se da entre los grupos, mirando las conductas que pueden molestar a alguien, insultos, quienes son estas personas que sufren más que el resto este tipo de agresiones.

R: En verdad yo creo que es lo que pasa en todas partes, los niños más desadaptados en el fondo, yo creo que se da hartito porque ellos mismos no se integran en el grupo, entonces se da que los molestan, como que son el niño apartado, el niño que estudia todo el día, que no se junta con el grupo, yo creo que igual se da como en todas partes no más, no como algo que a todos los niños que usan lentes los molesten no es tan así (v7: 38-39)

“Igual a veces he hablado con él, como que igual es súper pegote, como anda siempre solo, entonces de repente se pega y no dice nada, todo el día pegado a uno, y me da pena que de repente se sienta tan sólo, a mi me da pena (NII: 104)”

Por otra parte aparecen ciertos *antecedentes de la posición* o explicaciones que han sido generadas por los pares de estos sujetos, y que tienen que ver con qué ha llevado a estas personas a tomar la posición de Víctimas. Dentro de ellas aparece un grupo que tiene que ver con aspectos interaccionales, entre ellos la más significativa es la influencia de la familia en que se menciona la *falta de comunicación con los padres*, y la *incomprensión de los otros*. Ambas características denotan dificultades en el vínculo interpersonal, las

cuales como se menciono anteriormente conllevan soledad y aislamiento del grupo de pares; y una *búsqueda de la inclusión dejando que los agredan*, participando en el interior de un juego colectivo. A propósito de lo esto, se seleccionó la siguiente cita:

“P: ¿Y por qué ella será así?”

R: No se pos, en su casa no debe ser así como somos nosotros en nuestras casas, no conversa con sus papas, a lo mejor por eso es pesa, demasiado pesa y enojona (NI: 94-95)”

“P: Y cuéntame que cosas hacen entonces que la gente sea pollito, porque tu decías que influyen las cosas de la familia además del carácter, ¿Qué cosas de las familias de las pollito las hace ser así?”

R: La educación, si la niña es pollito puede que los papas sean tranquilos, pasivos, y si los papas no se interesan mucho en las hijas ahí salen bacanes, choras (VVII: 303-304)”

“Si “paren el leseo” y todo eso, pero es que también Jorge busca que lo hueveen o que le peguen para no sentirse solo, entonces es un caso extraño, o no sé si es tan extraño, puede ser normal (VIV: 169)”

También aparece un grupo de características no interaccionales, tales como la presencia de una *situación económica inferior* a la de los demás, que conlleva discriminación y exclusión de parte del grupo de pares. La existencia de *problemas físicos* de diverso tipo, que generan una merma física o en la apariencia física de los sujetos víctimas en relación a sus compañeros. Finalmente, es necesario señalar como un factor contextual, la *permanencia del sujeto víctima en un curso que se pudiera calificar de agresores*, es decir, uno en el cual las agresiones sean más frecuentes o que exista un grupo de agresores en su interior. Lo expresado puede verse ejemplificado a partir de las siguientes citas de distintos sujetos:

“Porque por ejemplo esta niña, la que te digo que la molestan, que se burlan de como se viste, no tiene buena situación económica ¿me entiendes? Entonces, es el cuento de que uno debería pegarse el alcachofazo, por así decirlo, de que si no tenís muy buena situación económica obviamente no tienes lo mismo que tienen otras personas. O sea,

como que se marca mucho tu situación económica en tu vestimenta, en tu vida, en tu forma de hablar, en tu pensamiento (VVI: 169)”

“P: Tú decías que igual las cosas han ido cambiando, o sea, de todas maneras cuando tu eras chico... ¿se molestaban mas en general cuando tu eras más chico?

R: Si en general como que tendían a discriminar mas, no sé poh, el gordo, el que olía mal, el que jugaba más mal a la pelota, el más flaco [...]”(VII: 143-145)

“P: Entonces le afecta harto digamos el tema de las molestias

R: Es que eso venia de mucho antes, él no era del curso mío. Era de otro primero, primero y segundo de otro curso, pero venia de antes que lo molestaban, entonces siguió con los mismos compañeros que lo seguían molestando y no...y le creó un problema pero ahora si se ha adaptado mejor por lo menos hasta este tiempo se ha adaptado mejor(N7:401)

Cuando se suscitan conflictos al interior de un establecimiento educacional, los distintos actores que forman parte de él utilizan diversas estrategias dependiendo de sus propios estilos de resolución de conflictos y de la situación en cuestión. De este modo, los sujetos describen estrategias de resolución que utilizan otras personas y las propias maneras de enfrentar situaciones interpersonales complejas.

Los sujetos que se identifican como “víctimas” de violencia, señalan que ante un conflicto en el colegio, las otras personas responden de la siguiente forma:

Los *profesores y autoridades del colegio*, ante la presencia de un conflicto pueden reaccionar *aplicando normas y sanciones*, aunque este tipo de intervenciones no siempre es evaluado de forma positiva por los sujetos:

“Bueno una de ellas se vino a mi curso, para más remate mi compañera se tuvo que venir también a mi curso porque tuvieron que cambiar de curso, se vino a mi curso junto con la otra, con la que peleó, la que más le pegó, la que más la pateó en el piso, y decidieron separarlas fue todo lo que hicieron. No creo que sea la solución” (VI: 58)

Adicionalmente, los *profesores* intervienen conversando con los involucrados para *mediar* en la resolución del conflicto:

“...es que igual se meten y conversan con las alumnas igual se introducen harto en la...y como que conversan con una y por que hace eso y por que le tiene mala a esta ellos siempre se han involucrado...” (VVIII: 503)

En relación a los alumnos, los sujetos plantean que en algunos casos, sus compañeros resuelven las situaciones conflictivas recurriendo a las agresiones físicas, no obstante, es habitual que otros *compañeros* intervengan para *detener la pelea*.

“...algunos como que se apoyan alrededor formando un circulo, siempre hay alguien hombre o mujer que salta al medio y separa.” (VI: 401)

Si bien, los sujetos reconocen la existencia de agresiones como formas que utilizan sus pares para resolver los conflictos, también señalan que muchos compañeros prefieren *conversar* en lugar de resolver sus problemas a golpes.

“...los gritos “que te pasa” “no me mires así” son como...yo creo que la mayoría es verbal por que yo creo que hay mas personas que se atreven a decir las cosas pero en el momento de pelear se van para atrás hay niñas que hablan y que son pura boca esas se dicen que son “pica a chora” así se les dice que hablan no más y cuando llega el momento de pelear tiran para atrás y “no si no era para tanto la cuestión y se tiende mas a conversar que a pelear” (VVIII:205)

Los sujetos que ocupan la posición de “víctima” en sus establecimientos educacionales, también describen sus propias estrategias y estilos de resolución de conflictos. En la mayoría de los casos, estos sujetos solicitan la *intervención de terceros*, en otras ocasiones intentan *resolverlos por sus propios medios*.

Los sujetos que son víctimas de agresiones reconocen que les resulta difícil defenderse solos, por esta razón describen como una estrategia viable la de *pedir ayuda a terceros*. Frente a algunas situaciones que consideran inmanejables, pueden recurrir a profesores u otras autoridades del colegio:

“R: ..., ¿cuéntame cuando tú has tenido conflictos cómo los has resuelto?”

C: las primeras veces no los resolvía, después me iba a inspectoría, y ya cuando el caso es muy repetitivo vengo para acá a coordinación (...) también le digo a un profesor, o sea cuando esté un adulto cerca yo le digo” (VI:433).

Es posible que ante un conflicto, el sujeto que es víctima, pida ayuda a alguno de sus padres para frenar una situación que se torna intolerable o imposible de manejar por sus propios medios:

“Yo cuando me pasó lo del año pasado, hablé con mi mamá y le dije que viniera a hablar al colegio porque encontraba que era el colmo, mi mami vino habló con mi profesor jefe, el profesor habló con ellas, vinieron los apoderados de ellas y dijeron que la cortaran, una más y las iban a suspender, y como que yo me sentía como aliviada al fin me van a dejar de molestar, pero siempre estai con ese miedo constante, en cualquier minuto estas minas pueden hacerte cualquier cosa” (VI: 123-124)

Cuando un sujeto recibe agresiones y amenazas de parte de sus compañeros, es usual que sienta temor y que intente refugiarse en sus amigos, confiando en que ellos puedan detener la situación:

“Uno trata como de resguardarse en alguien, por ejemplo, en mis amigas, yo espero que si algo me va a pasar ellas van a salir y van a decir, "oye córtala", cachai, pero uno cree que en cualquier minuto, porque ellas son impredecibles, ellas van a llegar y te pueden pegar por cualquier cosa” (VI: 123-124)

A pesar de ser una práctica habitual, la solicitud de intervención de terceros no es la única solución frente a un conflicto. Los mismos sujetos señalan que esto ocurre en aquellos casos percibidos como difíciles de solucionar. En otras situaciones, los sujetos intentan solucionar los conflictos *por sus propios medios*. En muchos casos, corresponden a estrategias que han logrado aprender con el transcurso del tiempo y a partir de sus experiencias vividas en torno a la violencia. Estas estrategias pueden agruparse en dos

categorías, en virtud de su efectividad en la resolución del conflicto: soluciones positivas o soluciones negativas.

En relación a las soluciones positivas, los sujetos señalan que privilegian la *negociación*, el *manejo de las propias emociones* y la *mediación en conflictos* que experimentan otras personas.

La *negociación*, refiere a la valoración de la paz y el diálogo por sobre la agresión verbal o física. En la mayoría de los casos, los sujetos prefieren conversar e intentar llegar a consensos con su contraparte.

“Preferentemente, jamás me he ido a los golpes, porque encuentro que eso ya es de salvajes, no somos animales, somos personas. Por eso, casi siempre trato de solucionarlos, o sea si me levantan la voz, yo también voy a levantar la voz para que me escuchen y se callen y también podemos solucionar las cosas, o sea pa’ que te voy a levantar la voz, pa’ decirte: “relájate, tranquilízate y escúchame”, casi siempre tratar de solucionarlos por la paz, así como en clima relajadito y ver porqué empezamos a pelear para empezar a solucionarlo” (VVI: 94)

Algunos sujetos entrevistados señalan que para poder solucionar un conflicto es importante *manejar las propias emociones*, lograr un cierto grado de autocontrol y de relajo de modo de evitar la violencia. En algunos casos tiene relación con no responder con más violencia, guardando distancia respecto a la rabia que expresa el agresor:

“No sé, mi mamá dice que soy operado de los nervios, porque todo pasa y yo sigo donde mismo, nunca me he hecho la pregunta de porque soy así, o la vida y nada por el estilo. Soy así como que nada me pone nervioso así como “que voy a hacer”, como neurótico, sino como relajado igual, si tengo una prueba estudio a última hora y me va bien igual, si tengo un problema lo soluciono así igual. Hay pocas cosas que me descolocan y me sacan del relajo. No sé, es como que no me interesa pelear, porque. Si el otro piensa que soy estúpido a mí me da lo mismo porque no soy estúpido, entonces está bien que él piense así, tendrá sus razones, habrá que preguntarle a él” (VV: 137-138)

Cuando se trata de personas que han sido víctimas de agresiones, por lo general, sienten rechazo hacia la violencia. Este sentimiento los impulsa a *mediar en conflictos que experimentan otros compañeros*

“...si ha habido y de las que ha habido yo he sabido de dos peleas y las dos las he separado. Yo en primero yo me juntaba con una amiga que era súper chora bueno al principio yo no me juntaba con ella por que igual yo me quería hacerme la chora y yo le conté y después igual me seguí juntando con ella por que me caía bien pero ella era súper chora y pasó una niña y la empujó que era la niña de mi curso y la otra le dijo oye que te pasa y se agarraron del moño y a patadas así y yo “oohh que atroz” y yo las separé” (VVIII:177)

En cuanto a las soluciones negativas, los sujetos que ocupan el lugar de víctima, usualmente no recurren a los golpes para solucionar sus conflictos, sin embargo, utilizan una estrategia que es connotada de forma negativa por ellos mismos, pues, en lugar de defenderse o imponer su opinión, muchas veces *evaden el conflicto*. Con el fin de evitar situaciones en las que puedan resultar dañados, prefieren no conversar los problemas:

“E: Ya, cuéntame tú cuando has tenido problemas en el colegio ¿como los has resuelto?”

G: A veces no los resuelvo, me encierro en el problema

E: ¿Cómo?

G: Es que no me gusta andar dando como pena, por ejemplo cuando lloro me dicen que te pasa y yo digo nada o a veces digo no se que me pasa por eso no los resuelvo” (VVII: 254-257)

“Dije que hago, ya la voy a llamar, y pedir disculpas, y como que no me atreví. Le pregunte a una amiga, me dije sí llámala me dio el teléfono, la llamé y le corté” (VI: 54)

Una estrategia que a menudo utilizan los sujetos “víctimas” de violencia para evadir los conflictos, tiene relación con una actitud de indiferencia hacia el agresor. Sienten que de ese modo, al no responder a la agresión del otro, obtendrán mejores resultados. En este sentido, parten de la premisa que “si el otro agrede es porque espera una respuesta, al no encontrar esa respuesta, se va a aburrir de hostigar”. Esta es una forma de librarse del agresor. Los sujetos definen esta actitud indiferente como “no pescar” o bien, bajo la acción de “retirarse del lugar del conflicto”

“Ehhhh no se po, yo igual trato de... “ya, ya, chao, chao” cachai como de ignorarlo, lo trato de ignorar... ya cuando se aburren ya como no los tomo en cuenta “ ya chao” o miro pa otro lao trato de hacerme el tonto... no tomarlo en cuenta se aburren, ya no... se calman” (VIII: 202-203)

“Me dio rabia, y le dije profe haga lo que quiera pero yo ya me aburrí, tome mis cosas y me fui de la clase, pero tampoco me amargue la vida por eso, ni ahí [ríe]. En realidad nunca me ha gustado educación física, antes hacía las cosas como si fuera cualquier clase, pero no es de mi interés, lo encuentro así como muy inútil en realidad” (VV: 25-26)

Finalmente, una estrategia que utilizan los sujetos para *evadir* los conflictos es andar solos o bien juntarse sólo con un grupo pequeño de amigos:

“Es que según po... algunas personas yo no le puedo caerles bien o ellas no me pueden caer bien a mi... cachay, entonces ahí hay conflicto y pa’... yo de repente igual pa’ no, pa’ tratar de evitar los problemas, no me junto con nadie de repente o ando solo, pero me refugio más con mis amigos que tengo como el grupo cachay” (VIII: 52-53).

En algunos casos, los sujetos que han sido víctimas de violencia, aprenden otras estrategias para resolver los conflictos, logrando defenderse sin recurrir a los golpes. Sin embargo, pasan a ocupar el lugar del agresor, utilizando la única forma de violencia que pueden aplicar: la agresión verbal.

“es que igual a pesar de que a veces lo castigaban el igual seguía molestando y como los otros se daban por molestado a el le gustaba y seguía siendo...seguir molestando y al final es que al final uno igual se desquita; por ejemplo, yo a final de año no pude soportar la idea y le dije: ‘chao repitente’ y salí corriendo nunca más lo vi. Ahora yo creo que si lo veo me pega, pero en fin y le grité eso y me fui o sea uno siempre tiene su momento de desquite ya sea desquitándose directamente o por gozo propio” (VII: 290)

En relación a los factores que inciden en la posición del sujeto, se encuentran dos grandes bloques. El primero de ellos alude a los elementos que *Determinan el Cambio* de la posición, que en los estudiantes

está remitido a una toma de conciencia de su situación y a una revaloración de sí como persona. Se pueden describir dos áreas en los determinantes del cambio, por una parte los determinantes del cambio en otros, y también los propios determinantes del cambio.

Por otra parte, se puede describir algunas condiciones *Mantenedoras de la Posición* actual del individuo. A partir de ésta categoría, se pueden describir los elementos que mantendrían la *Posición de Víctima*, en este ámbito aparecen dos elementos generales que se pueden describir, en relación a sí mismo y en relación a los otros.

Dentro de los *Determinantes del Cambio en relación a Sí Mismo*, aparecen vivencias que han llevado a los jóvenes a *tomar conciencia* de su situación, que ellos connotan como *llegar a un límite*, que los impulsa a salir de la situación en que se encontraban. Esto se ve posibilitado por el desarrollo de habilidades tales como el *aumento de la capacidad reflexiva*, es decir, que son ahora capaces tanto de evaluar y reflexionar sobre su situación y la existencia de soluciones, así como también *empoderarse*, es decir, sentirse capaces de tomar decisiones conducentes a efectuar el cambio.

“¿Y en relación a eso, quizás te hubiera gustado que las cosas no fueran como son?”

En cierta forma sí, o sea, ponte tú que me hayan pasado este tipo de cosas, me carga, me carga, me carga. Igual te marcan un poco, a lo mejor las cosas debieron haber sido de otra forma, no se como, pero creo que a lo mejor no se, no darte cuenta como realmente son las personas, que ganas de poder haber visto a futuro como iba a resultar esto[...] Fue como bueno yo debo cambiar, porque si a mí no me gusta, y después a mí me tocó, con la misma moneda, quizás yo nunca les pegué. Pero como que una dentro del círculo, como que típico uno comienza a pelar y cosas así, pero como que uno llega a un límite y dice “qué es esto”, como que tú te estai volviendo mierda y dejai y decís como que chao, y eso fue lo que me paso.” (VI: 112; 119-122)

P: Y tú ¿qué crees que influyó en que cambiaran su actitud hacia ti?

R: Porque saqué la voz

P: ¿Y cómo fue eso?

R: Porque cachai que a una amiga, una de mis compañeras, le estaba pasando lo mismo que yo, pero siempre se lo guarda. Incluso se refugia con las de 4º medio porque está su hermana, y tenía como dos amigas en el curso. Y fue un cuento de que un día en consejo de curso yo me paro y digo: “Igual yo reconozco que si alguna vez

tuve un problema, yo tuve que cambiar, pero también tienen que cambiar ustedes, porque no todo el cuento es la persona, somos 14 personas, 15 personas con el profesor, que convivimos en una sala de clases y ¿no nos podemos llevar bien?" Y así, el tremendo discurso y como que todas quedaron pa' adentro y comenzaron a cambiar conmigo[...]

R: Esa es una pregunta que me hice y que nunca me he podido responder, yo he buscado tantas respuestas y no sé y literalmente si ya no la encontré, ya no me interesa. O sea, desde 7º básico dije, no, hasta aquí no más, como que ya me dio depresión, estoy sufriendo por una cuestión que ni siquiera debería darle tanta importancia y más encima estoy choriá, porque igual estar en tu casa te ayuda a pensar mucho y cuando veís que estoy haciendo sufrir a otras personas, porque estaba sufriendo la mitad de mi familia con esto[...]" (VVI : 197-200; 227)

Los cambios que se producen en la vivencia que experimentan los sujetos, se ven acompañados de cambios identitarios. Entre estos se encuentran cambios a partir de la conformación de su propia identidad, la *búsqueda de otras ocupaciones* e intereses personales, que les permite llegar a *aceptar las diferencias del otro*, y el cambio en la puntuación del problema. Así, el sujeto víctima busca variadas explicaciones de por qué el resto es así con ella. En ese proceso se culpa a sí misma, pensando que "ella es el problema". Un determinante importante para el cambio es pensar que el problema no está en ella sino que puede estar en el grupo o en la relación, por ejemplo, en la diferencia de mentalidad. Un factor que facilita este proceso es darse cuenta que en otros contextos pudiera ser que no tengan problemas como el barrio o la esfera familiar. Esto es señalado por los estudiantes en este estudio, como se ve reflejado en los siguientes testimonios:

"P: Empecé, porque ese grupo era como todo sólo juegos, música...Empecé a hacer otras cosas, empecé a hacer cortometrajes, empecé a interesarme por el cine, que todavía me interesa en este momento, menos que otras cosas, y ahí me fui integrando más a otras cosas, por así decirlo.

P: Como que cambiaste como algunos intereses...

R: No es cambiar algunos intereses, me fui...fui haciendo otras cosas, conociendo otras cosas, por así decirlo” (VIV : 181-183)

“P: Tú dices que te podrían haber como...

R: O sea las pensé todas, sabís que se me pasaron todas por la mente. Y después como que y ya después que los profesores, empecé a ver que por qué en otros cursos tenía una mejor relación, por qué a veces con personas mayores tenía una mejor relación y empecé a pensar que yo no era tanto el problema sino que también era la mentalidad que ellas tenían.

R: También muchas veces pensé que era yo el problema, que yo era el problema y que tenía que desaparecer, porque muchas veces pensé hasta en matarme. Ya entonces, como que eso, ya llegué a un extremo máximo que me hizo pensar, mandémoslas a la joda, que hagan lo que quieran, si tienen una mentalidad de pendejas es cosa de ellas y eso lo van a transmitir a las demás y vamos a seguir en un mundo de que, o sea vamos a seguir criando hijos agresores, hijos agredidos y los típicos que pasan desapercibidos y eso, es lo que hay que cambiar” (VVI 145-146 ; 227)

En relación a los *Determinantes del Cambio en relación a los Otros*, estos se encuentran circunscritos a la relación con los pares. Los sujetos mencionan que para ellos un elemento principal ha sido la variación del círculo de amistades, es decir, cambios a lo largo de su historia personal de su grupo de amistades. Esto se ve acompañado de dos importantes procesos, uno de ellos a partir del mayor *conocimiento recíproco del curso*, es decir, en que el sujeto siente que sus compañeros de curso lo pueden llegar a comprender y él a ellos, mientras que el otro se basa en tener *conciencia del apoyo* que le pueden brindar los pares para el enfrentamiento de problemas, y que suponen una revalorización tanto suya como de los otros. Este proceso puede ejemplificarse en las siguientes citas de algunos sujetos:

“Yo antes me juntaba...o sea, todavía, ahora me junto, pero antes me juntaba más con ellos, y me empezaron a huevear mucho, entonces yo les dije que...que no estaba ahí pa’ que me huevearan y me fui de ese grupo, y eso” (VIV:175)

"P: Pero, ¿Estas hablando del primer colegio o no?"

R: Ehh si poh... y después ya... no se po pasando los meses uno ya conoce a una persona, después esa persona te presenta a otra... y así sucesivamente van conociendo cachai te voy armando tu grupo con tu amigo después van pasando los años se van uniendo más de otros curso cachai... y así durante los cursos que vai pasando de repente ya estuviste tres años en un colegio, y te vai a otro colegio porque te cambiaron tus papas a otro colegio y también po soy nuevo ahí, en ese curso nuevo, teni que empezar todo de nuevo, que conocer a una persona, que te presente a otra cachai y así cada ves que vai haciendo un cambio teni que relacionarte con esas personas conocerlas los gustos todo y juntarte con ello cachai y ahí vai formando tu... sociedad así. (VIII: 224-225)

"[...] y como que yo me sentía como aliviada al fin me van a dejar de molestar, pero siempre estai con ese miedo constante, en cualquier minuto estas minas pueden hacerte cualquier cosa. Uno trata como de resguardarse en alguien, por ejemplo, en mis amigas, yo espero que si algo me va a pasar ellas van a salir y van a decir, "oye córtala", cachai, pero uno cree que en cualquier minuto, porque ellas son impredecibles, ellas van a llegar y te pueden pegar por cualquier cosa. (VI: 124)

Retomando la descripción de los Determinantes del Cambio, es necesario referirse a los *Mantenedores de la Posición en relación a los Otros y a Sí Mismo*. Respecto a los primeros, se encuentran los familiares y los relacionados con los pares. Dentro de los familiares se encuentran la interacción entre conflictos familiares, tales como historia de maltrato, vivir en un contexto agresivo que afecta a la familia, y dificultades como la ausencia por trabajo de los padres, mala relación materna, y la asunción de tareas hogareñas por parte de ellos, lo cual conlleva la parentalización de los sujetos y dificultades para identificarse con su grupo de pertenencia. Este proceso se ve ilustrado por las siguientes citas de los participantes del estudio:

Bueno, por el hecho de cómo mi mamá ha sido conmigo... no sé, es como que ha sido una vida, no sé, entre maltrato, entre pena, angustia, un montón de cosas[...]

Es que mi forma de ser es como que ella me hizo ser así, soy súper insegura, lo que pasa es que yo con mi mamá me llevo pésimo. Yo era como su esclavita en la casa, yo ahora vivo con mi papá. (VI: 8,10)

"[...] más encima yo en quinto básico mi mamá se termina de titular de asistente social y consigue trabajo en el hogar, en el hogar donde trabaja, en el hogar de menores, yo creo que fue tanta la emoción de tener ese trabajo que yo quedé como un período de lado. Entonces, como que nada que ver, entonces mi mamá igual lo comprende, igual mi mamá tiene varios encontrones conmigo porque ella siempre me ha preguntado por qué yo no puedo abrir tanto con ella como con mi tía. O sea pero nunca en mi vida se me hubiera ocurrido decirle que le tengo más confianza a ella, que me hubiera gustado que estuviera más conmigo, porque eso igual me afectó. (VII: 136)

"P: La cosa más importante que te a marcado a ti en tu postura contra la violencia.

R: No se... no... no se como podría decirte que me haiga marcado como... en el ámbito de la violencia algo a mi... porque... igual yo creo que las mismas violencias que les pasaban a mi familia, agresiones, peleas con vecinos, o con otra gente cachai... de ahí esos mismos son como ejemplos que uno toma." [...]

P: Y ¿Por qué?, ¿Por qué no te gusta?

R: No sé poh, como te dije, la misma parte de la violencia que la han pasado muy mal, mi familia, los daño que uno puede tener, te dan un golpe mal dao te pueden quebrar un brazo o cachai, las marcas todo eso." (VIII: 194-195; 298-299)

Por otra parte, en relación a los pares, los estudiantes describen dos grandes grupos de determinantes, el primero tiene que ver con la influencia de los pares, como el maltrato de los compañeros y la mala influencia de ellos.

Respecto a los *Mantenedores de la Posición en relación a Sí Mismo*, se encuentran divididos en *aspectos valóricos, habilidades, emocionales e identitarias*, junto a *conductuales y físicas*. En relación con los aspectos valóricos se encuentran la presencia de *valores disonantes con la violencia y el respeto a los otros*, lo que hace que se vean impedidos de responder de manera violenta a pesar de que sean agredidos

por los demás en cualquiera de sus formas (física o psicológica). Respecto a las habilidades destaca la *empatía hacia los demás*, lo que los hace estar preocupados del posible daño que pudieran ocasionar a los demás, y que los limita en su conducta violenta, en que para otros sería visto como una reacción “natural”. En relación con los aspectos emocionales, destaca una sensación de profunda *inseguridad personal*, junto con *experimentarse ellos como el problema*. En relación esto último, una estudiante opina lo siguiente:

[...] cuando sentís que tú eres el problemas sigues así, y no te day cuenta que, si no analizai la otra parte, que puede ser la otra parte el problema, te vai a sentir peor y vai a tocar fondo.

O sea, si yo siento que soy el problema me mantengo en este círculo, hasta que yo siento que quizás el resto también tiene responsabilidad en esto... (VVI: 249-250)

Además de lo anterior, resaltan aspectos identitarios, como la *consistencia de la identidad*, el *ser diferentes* y *adultizados*. Para ellos, su manera de ser se basa en sentir que ante las agresiones se comportan de manera adulta, y que en sus relaciones con sus pares se sienten distintos a ellos, en que se da una inadecuación entre su manera de ser y lo que los otros esperan de ellos, que mantienen la posición del sujeto víctima. Una estudiante muestra en su relato cómo ella experimenta esta situación:

“Yo siempre he sido como una niña súper especial, o sea yo nunca encajé, literalmente, desde que llegué no encajé [...]

[...] Por un cuento de mentalidad, o sea con las de mi edad, muchas veces, o sea tengo muchos amigos de misma edad o sea, tengo que reconocerlo, tengo bastantes amigos de mi edad, pero también he podido congeniar con gente que no es de mi edad, o sea... ellos mismos me dicen: “tú no eres de 16 años, qué te ha hecho cambiar” y es todo lo que he vivido. O sea, mi concentración de todos los fines de semana es trabajar, mis viejos tienen un local, entonces mi concentración está en ir a reemplazar en los locales, en el manejo de los locales, en eso me concentro. Entonces, claro, los fines de semana llegan todas como que éste carrete, éste me agarré, con éste tiré y ¿qué hiciste tú?, trabajé y me quedan como mirando ¿trabajaste? Y también aprendí que trabajando uno lograba muchas cosas, lograbai todo lo que tú queríai como meta te sentíai realizada como persona. Ponte yo ya casi no les pido plata a mis viejos, es

muy poco lo que les pido o sea, a mi papá si le pido suelta al tiro plata porque sabe que igual no soy un vago, como que trato de esforzarme en lo que quiero y no sé poh, ser feliz[...]

[...] Incluso con personas mayores, igual me lograba entender. Porque a veces podía hablar con alguien que fuera mayor que yo y entenderlo y con personas de mi misma edad no podía, como que era imposible con mi grupo curso''' (VVI: 114; 132; 148)

En relación con los aspectos físicos y conductuales, ambos parecieran estar imbrincados. Así, manifiestan un sentimiento de debilidad físico para manifestar su incapacidad de defenderse o hacer algo en contra de los agresores. Un ejemplo de lo anterior se ve ilustrado en la siguiente cita de una de las estudiantes:

"P: ¿Qué piensas tú que podrías haber hecho?

R: Yo pienso que podría haber sido más fuerte haber tenido el valor de enfrentarme a ellas, no tanto a pegarles, 'oye córtala', ponerle un freno a la situación, creo que no les dí, ellas me podían pegar y yo quedarme quieta. Me daba susto que a lo mejor si yo me paraba ella se paraba el triple. Y si yo le decía 'qué te pasa', ella se iba a inflar y a decir 'qué te pasa a ti, paf!' [con voz ronca y fuerte], era como 'toma', típico que estai sentá , un charchazo y seguí escribiendo. De eso me arrepiento mucho que ganas de haber tenido la fuerza, 'déjame en paz, que te pasa, correte de aquí', que lata. Ponte tú lo que me paso esa vez en el baño que la mina me tiro el pelo, 'no me molestí, córtala''' (VI : 145-146).

Finalmente, esto supone la posibilidad de dos conductas ante la agresión de los otros: *enganchar* o *silenciarse*. El *enganchar* consiste en que ante la agresión de los otros, no se mantienen indiferentes sino que intentan hacer algo, o experimentan malestar físico o psicológico ante la situación. Sin embargo, pasa que si "enganchan" con el agresor, éste los va a seguir molestando, ante lo cual es preferible "no pescar", lo cual ayuda a que el otro se aburra y deje de obtener satisfacción con el hecho de molestarlos. Por otro lado, el *silenciar*, es decir, el no contarle a nadie y no hablar de lo que le ocurre, mantiene la posición de víctimas ya que no permite que puedan obtener alguna ayuda de alguien, ya sea dentro de su núcleo familiar o algún tercero (profesores, compañeros, etc.). las siguientes son citas de los estudiantes que permiten precisar las diferencias entre ambos comportamientos:

“R: que los agredidos no den cuenta de nada, o sea, que no digan a sus padres, que no le digan al profesor, que lo dejen pasar, así bien pacientemente, y que ellos se den por molestados. o sea, si alguien no se de por molestado, el otro se aburre y le sigue dando y el se aburre en el fondo.

P: o sea, como por ejemplo, si yo fuera un molestable y alguien me molesta si yo no lo pesco se va aburrir eso?

R: Pero pasado un buen tiempo” (VII: 514-516)

“P: me da la sensación que eso es importante dentro de los colegios esto como de hacerse respetar en los colegios

R: Si es importante por que la que no se hace respetar no la pesca nadie ni la valora nadie y pasa desapercibida

P: Y también la pasan a llevar o solamente pasa desapercibida

R: La pasan a llevar también incluso algunas veces más

P: Y en que sentido?

R: Es que las molestan mas por que no dice nada entonces la siguen molestando no mas” (VVIII:445-450)

Resulta complejo precisar el curso de vida por el cual han transitado los sujetos que han sido víctimas de violencia escolar, pues ellos se sitúan en el presente para dar cuenta, de manera retrospectiva, de sus relaciones interpersonales y del modo en que este aspecto ha contribuido a definir como son en la actualidad y cómo se proyectan hacia el futuro. En este momento se encuentran en una búsqueda que es compartida por todos los seres humanos, pero que definitivamente, posee una naturaleza peculiar al profundizar en la visión que ellos ofrecen desde su posición de “víctimas”

En primer lugar, el punto de partida de la búsqueda de los sujetos ocurre en el “antes” y se materializa en su definición como “Ser otro”. El “Ser Otro” alude al hecho de ser víctima de agresiones y no contar con la capacidad para expresar sus propias emociones y opiniones. Por el contrario, en ese punto, los sujetos se identifican con la posición de víctimas, asumiendo que no “podían hacer nada”, que no “podían ser ellos mismos”. En esta posición, el sujeto pierde su individualidad y se entrega a otro, se pone a disposición de los demás, postergándose a sí mismo. Por esta razón, los sujetos se autodefinen en el pasado como: “sumisos”, más específicamente, se autodescriben como: tímidos, pasivos, débiles.

Sin embargo, otro grupo, muestra una imagen más activa, definiéndose como: molestosos, “poseros” e inmaduros. Estos sujetos expresan que en el pasado ellos fueron molestosos y muy visibles para el resto, lo que posteriormente desembocó en que ocuparan el lugar de víctimas. Al profundizar en sus relatos, es posible visualizar en estos sujetos, cierta cercanía con lo que en la actualidad definen como la figura más temida y odiada por ellos: “el salvaje”. El “salvaje” es el ícono del agresivo, un individuo inmaduro, menos evolucionado y descontrolado. Sin embargo, este individuo es capaz de expresarse de algún modo.

En virtud de estos dos grupos de sujetos víctimas, es posible precisar que en ambos casos, el pasado se reconoce como el momento en el cual el sujeto es otro, no es el que desea ser. En el caso del sujeto sumiso, es la figura del que reprime todas sus emociones e impulsos, se encierra en sí mismo, se “los guarda” y, por tanto, desconoce las emociones propias de cualquier ser humano. De este modo, el hipercontrol del sumiso lo aleja más de sí mismo y por tanto, de ser persona. El proceso de controlar excesivamente los impulsos, es correspondiente con el temor a convertirse en “el salvaje”, en aquel que se descontrola y que explota. Sin embargo, en el esfuerzo por no ser como el “salvaje”, el sujeto nuevamente se aleja de sí mismo.

“Igual, me quedo callá, soy una persona que se traga todo, todo, todo. Soy como una esponja, absorbo, absorbo, absorbo, y de repente exploto. Siempre he sido igual, cualquier cosa que me pasa yo me la trago y lloro como por dentro. Y siempre muy poco expresiva, entonces como que trago, trago, de hecho por eso estoy con depresión por lo mismo, estuve llorando dos semanas seguidas porque ya no aguante. Y es como más que nada eso. No hago mucho por lo que me pasa y tampoco pido mucha ayuda, como que yo digo ya filo va a pasar y no pasa nunca” (VI, p 149-150)

La búsqueda del sujeto, en *relación con los otros*, se dirige desde la *exclusión* a la integración. Es decir, en el plano social, la joven víctima reconoce un pasado en el cual se sentía excluido respecto a los demás. Los entrevistados, son bastante consistentes en definir al sujeto víctima y a ellos mismos en el pasado, como personas “diferentes a la mayoría”, “personas que no encajan” y por tanto, solitarias. En este sentido, manifiestan que eran aislados por el resto, por un grupo llamado “la masa” que se unía al sujeto agresivo para propinarle burlas, rechazo, insultos. Los personajes que integran la masa y, por supuesto, los que agraden son quienes están incluidos, son “intocables”, pues nadie los molesta a ellos. Unido a este grupo, está “la masa indiferente”, compuesta por los sujetos que “no hacen nada” frente a la presencia de

agresiones, simplemente se comportan como si “no vieran” lo que está ocurriendo. Por esta razón, era habitual que “antes”, los sujetos que eran víctimas, se sintieran solos y excluidos.

“Porque yo al momento de ser chica, cuando entré al colegio tuve problemas, porque tengo muchas, o sea mis compañeras tienen una mentalidad súper cerrada y yo creo que recién en segundo medio la vinieron a abrir y dijeron: “tenemos que aceptar a todas como son”, yo siempre he sido como una niña súper especial, o sea yo nunca encajé, literalmente, desde que llegué no encajé. Bueno, también un cuento no sé si era yo por mi forma de ser, que no les gustaba” (VVI: 114)

Desde la perspectiva de los estudiantes, afortunadamente, en la mayoría de los casos, el *presente* implica el cambio de posición, y la proyección hacia un futuro más llevadero. Sin embargo, para que esto ocurriera, los sujetos debieron experimentar eventos que definen como *hitos* en su trayectoria.

Un hito que es bastante frecuente en el discurso de las víctimas es el momento en que *“llegaron al límite”* o *“tocaron fondo”*. Este instante es el espacio temporal en el cual los sujetos se encontraron en una situación extrema de sufrimiento y desesperación. Incluso, algunos de ellos lo relacionan con episodios depresivos y la necesidad de recurrir a tratamientos, pues la situación se tornaba intolerable. “Llegar a límite”, es llegar a un punto en que ya no se puede reprimir más, un momento en el cual el sujeto está al límite del descontrol y, por ende, está muy cerca de convertirse en la figura más temida: “el salvaje”.

“También muchas veces pensé que era yo el problema, que yo era el problema y que tenía que desaparecer, porque muchas veces pensé hasta en matarme. Ya entonces, como que eso, ya llegué a un extremo máximo que me hizo pensar, mandémoslas a la joda, que hagan lo que quieran, si tienen una mentalidad de pendejas es cosa de ellas y eso lo van a transmitir a las demás y vamos a seguir en un mundo de que, o sea vamos a seguir criando hijos agresores, hijos agredidos y los típicos que pasan desapercibidos y eso, es lo que hay que cambiar” (VVI: 227)

Frente a esta situación, algunos sujetos contaron con personas significativas, que a diferencia de la “masa” que los agredía o que era indiferente, los apoyaron y facilitaron la actualización de una acción muy temida

por ellos, como era “hablar” y “expresar” lo que sentían. En otros casos, esto fue la consecuencia de un proceso más interno de reflexión y crecimiento, en el cual lograron ir integrando esa parte “más agresiva” que tendían a borrar de sí mismos. En ambos casos, el hecho de “llegar al límite”, desembocó en un hito positivo, descrito por ellos como “sacar la voz”. Cuando el sujeto, logra sacar la voz y expresar lo que siente, puede dar un paso hacia el “ser uno mismo”, hacia la integración consigo mismo y con los demás. Si este proceso no se puede llevar a cabo, el sujeto permanecerá en la posición de víctima, pues corresponde a un evento crítico a lo largo de su trayectoria.

“Y fue un cuento de que un día en consejo de curso yo me paro y digo: “Igual yo reconozco que si alguna vez tuve un problema, yo tuve que cambiar, pero también tienen que cambiar ustedes, porque no todo el cuento es la persona, somos 14 personas, 15 personas con el profesor, que convivimos en una sala de clases y ¿no nos podemos llevar bien?” Y así, el tremendo discurso y como que todas quedaron pa’ adentro y comenzaron a cambiar conmigo...” (VVI: 200)

Respecto al *futuro*, los sujetos se proyectan hacia la imagen de una persona *relajada* como el polo más ideal en la trayectoria. Esta persona es aquella que es capaz de expresar lo que siente sin agredir ni ser agredido. Es una persona pacífica que incluso es capaz de promover las buenas relaciones entre las personas, por tanto, no se restringe sólo a su propia forma de relacionarse con el resto. En consecuencia, el sujeto “relajado”, “es uno”, no está sujeto a las intenciones de los demás, sino que es su propio referente, por tanto, es capaz de negociar sin reprimir y sin agredir. Una figura alternativa a la del “relajado”, es el “reactivo”. Es el sujeto que es capaz de defenderse, que no deja que lo pasen a llevar, por tanto, sólo se limita a “reaccionar” ante las situaciones de violencia. Si bien puede llegar a tornarse un tanto agresivo, tiene la capacidad de expresar lo que siente. Esta figura, es retratada por un estudiante que señala que actualmente actúa de esa manera, pero que se siente tranquilo y conforme con esa forma de ser, pues está más cercano a sí mismo que en el *pasado*, cuando reprimía excesivamente sus impulsos. En cualquiera de estos casos, ya sea el relajado o el reactivo, el sujeto se encamina hacia “ser uno”, es decir, hacia la integración de sí mismo. Este proceso, se articula directamente con la *integración* en el plano social, que corresponde a la aspiración final de la joven víctima. La *integración* en el plano social, se contrapone a la exclusión que experimentaron en el pasado, pues supone la posibilidad de adaptarse a la sociedad en la cual deberán insertarse en el futuro. Implica el ser considerado y legitimado como persona

que posee opiniones, emociones y necesidades, por tanto, se acerca a la felicidad, a la madurez, al crecimiento personal. Por otro lado, se relaciona con la convivencia social y con la posibilidad de formar parte de un colectivo que los respete, aprecie y escuche.

En relación con esto, aparece la *espacialidad* en la imagen de la “burbuja” y la “realidad”. La “burbuja” corresponde a un espacio donde no ocurren situaciones de violencia, donde todo es positivo y simple. La burbuja es un lugar cerrado y artificial, apartado de la realidad. En este sentido, algunos sujetos señalan que los establecimientos educacionales a los que pertenecen dan cuenta claramente de este concepto. Manifiestan que ellos estudian en lugares donde las peleas no son frecuentes, de hecho, ellos como víctimas, por lo general, padecieron otro tipo de violencia. En este sentido, plantean que la violencia es un espacio de “realidad” al interior de un colegio que es más bien artificial, un escenario que promueve valores y estilos de relación bastante lejanos a los que efectivamente rigen la convivencia social. En un caso, una entrevistada planteó que ella “antes” estudiaba en un colegio con estas características, pero que “después” llegó a la realidad, allí donde hay violencia y donde los sujetos se desenvuelven espontáneamente. La “realidad”, por tanto, es el espacio donde el sujeto “es uno”, “es real” y no “artificial, allí donde puede expresarse tal como es.

La realidad es lo más parecido a la sociedad que los sujetos ven “afuera” y en el “futuro”, es decir, donde deberán insertarse cuando salgan del colegio, específicamente, cuando comiencen su vida laboral. Esa realidad no es más positiva ni negativa que la artificialidad del colegio, sólo es más real. En este sentido, los sujetos evalúan su trayectoria integrando la violencia como un pasado que ha sido necesario para construir un futuro en *integración* al interior de una sociedad que es real.

P: cuéntame así mirando para atrás te hubiese gustado que fuese distinto

R: quizás si pero no sería la misma persona o sea me habría faltado ese aspecto de la sociedad o sea que igual los bacanes les enseñan a uno a mantenerse a la sociedad a la que nos vamos a integrar

P: o sea digamos igual hay una funcionalidad en que te moleste por que te ayuda a integrarte o sea como que te ayuda a recrear a lo que va a pasar después

R: o sea te van a poner el pie encima y no siempre vas a poder desquitarte no se puede ser tu jefe o puede ser alguien que te asalte por ultimo por que uno siente impotencia cuando a uno lo asaltan pero eso o sea uno del colegio todo sirve para adelante (VII: 604-610)

P: ¿A ti te hubiese gustado que todo esto hubiera sido diferente?

R: Eh... sí y no

P: ¿Por qué sí y por qué no?

R: Sí, porque hubiera vivido en paz y no hubiera tenido tanta historia que contar y no, porque se supone que de cada error o de cada cosa que tú te enfrentas, tú aprendes y eso se siente aquí interiormente porque yo creo que la mejor salida no es arrancarse del problema, yo igual tampoco creo que tampoco la mejor salida es vivirse todo light, porque después cuando llegai a algo que no es el colegio, que puede ser cualquier otro lugar te puede afectar (VVI: 155-158)

Al reflexionar sobre su trayectoria, sienten que han tenido que experimentar situaciones muy difíciles, pero que a raíz de eso, se han convertido en personas más fuertes y más preparadas para enfrentar la realidad. No obstante, les gustaría no haber tenido que sufrir tanto para conseguir este aprendizaje, hubiese preferido tener una infancia más feliz. Ahora, no les queda más que ver en la victimización una fuente de fortaleza y aprendizaje, de lo contrario, sería aún más difícil lograr la anhelada integración de sí mismos.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y VIOLENCIA

La relación escuela-sociedad es de larga data y contiene en su seno un conjunto de elementos que hacen referencia al desarrollo de los pueblos. Es así como John Dewey (1989) hace hincapié en el hecho de que la escuela para ser efectiva tiene que ser una institución íntimamente relacionada con la sociedad. Sin embargo, en esta relación polar interviene otro factor esencial, sin el cual no se puede comprender su dinámica y desarrollo; nos referimos a los jóvenes, los que comúnmente son tipificados como “alumnos” desconociendo o no queriendo reconocer la complejidad del fenómeno juvenil que se introduce en la escuela, generando procesos complejos que muchas veces no son comprendidos por los educadores dando lugar a una relación tensa y conflictiva entre profesores y alumnos.

En este sentido pareciera ser que subyace en la visión del magisterio la imagen de una juventud irresponsable, apolítica, descreída, altamente influenciable, etc., es decir, la imagen de una juventud conflictiva, llena de carencias y fallas que la escuela debe corregir.

Estos estereotipos sociales y culturales cubren la diversidad juvenil que se manifiesta en los espacios escolares dando origen a numerosas subculturas, las cuales, muchas veces, buscan canales de expresión reñidos con la institucionalidad vigente o en contraposición a los reglamentos que rigen y caracterizan a los espacios escolares.

Es así como se genera una tensión generacional entre educadores y alumnos, entre adultos y jóvenes. Esta relación asimétrica que tiene una expresión simbólica se manifiesta de manera clara y transparente y otras veces utiliza canales de expresión soterrados, ocultos o invisibles (bullings, por ejemplo).

En esta perspectiva la escuela podría /debería jugar un rol en la formación de la ciudadanía juvenil contribuyendo con un mejor desarrollo de cada uno de los sujetos que participan en su interior. Un proyecto de esta naturaleza debe contemplar asuntos relacionados con las finalidades de la educación, con los planes de estudio, con las políticas del sistema educativo en general y de las instituciones educativas en particular, con las formas didácticas y con el desarrollo de las prácticas y relaciones interpersonales.

Estos asuntos se derivan de los puntos de vista que tengan dichos actores acerca del tipo de sujeto que se desea contribuir a formar y de la sociedad que se quiere hacer realidad.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL FENÓMENO JUVENIL

En primer lugar daremos cuenta del concepto central que subyace a las subculturas escolares, nos referimos al concepto de juventud, nos ha parecido necesario hacerlo puesto que son ellos (los jóvenes) quienes le dan vida a las subculturas al interior de la escuela.

Al utilizar el concepto “juventud”, “período Juvenil” o “adolescencia”, pareciera ser que todos se están refiriendo a lo mismo, sin embargo, constatamos que la categoría juvenil es muy diversa teórica y empíricamente. En el campo teórico las diferencias están marcadas por las distintas corrientes psico-sociológicas que se preocupan del tema, en el campo empírico es posible advertir diferencias según el

lugar geográfico donde se viva, la época histórica, la pertenencia a un determinado sector social, las características de la cultura imperante, etc.

Es así como podemos aproximarnos al fenómeno juvenil desde tres perspectivas, estas son:

- **La juventud como categoría etárea:** Esta es una perspectiva sociodemográfica y coloca el énfasis en la condición etárea, por lo que se define como jóvenes a todas aquellas personas que tiene entre 15 y 24 años de edad (Naciones Unidas, 1983). Cabe destacar que en Chile la población juvenil se encuentra definida por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) como aquellas personas que se encuentra entre los 15 y 29 años de edad. Según el último Censo, hay 3.648.000 jóvenes en nuestro país.

Al término de la juventud, esta masa de jóvenes debería insertarse en el mundo adulto, dicha inserción se logra, entre otras cosas mediante la obtención de un trabajo estable y la fundación de una familia la cual posibilita ocupar una posición específica en el juego de roles y status en la sociedad.

- **La juventud como etapa de maduración:** Esta perspectiva de análisis coloca el énfasis en los procesos ligados a los cambios fisiológicos y psicológicos que repercuten en la forma de ser joven. En este campo, se juega el gran tema de la identidad juvenil y existe acuerdo entre los expertos en señalar que las áreas de la afectividad, sexualidad, social, intelectual y físico-motora son fundamentales en el desarrollo integral de los jóvenes.

En el proceso de maduración, la institución del trabajo es fundamental; esta maduración sería adquirida cuando la persona está en pleno uso de sus derechos y deberes de adulto. Desde esta óptica la juventud es un período de moratoria, en la que se debe desarrollar una preparación para ingresar al mundo adulto, por lo tanto la educación juega un rol clave en la preparación de los jóvenes; en consecuencia los espacios donde se verifica el proceso educativo (las escuelas) son fundamentales para garantizar esta preparación y en un sentido más largo para formar ciudadanía juvenil.

En el sentido anteriormente descrito es fundamental reconocer la importancia de la cultura juvenil para el trabajo formativo en la escuela, hacerlo es al mismo tiempo reconocer que los jóvenes que

entran a la escuela poseen una densidad cultura propia, no son una hoja en blanco sobre la cual escriben los profesores.

Este reconocimiento explícito puede aumentar la riqueza comunicativa de los intercambios al interior del espacio escolar, dicho en otras palabras: si los profesores, escuchan, aceptan y acogen la diversidad de las subculturas juveniles podrán enriquecer los procesos educativos, reconociendo y tomando en cuenta el mundo vital de los jóvenes y a partir de ahí darle sentido a los procesos pedagógicos.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, cabe preguntarse ¿cuándo termina la juventud?. Ante esta pregunta no se pueden dar respuestas absolutas, por lo cual no se puede identificar el término de la juventud sólo con la finalización del desarrollo biológico, ni tampoco sirve la determinación legal del término de la juventud, puesto que si bien se completan ciertas áreas de desarrollo o se adquiere un determinado status legal en la sociedad, esto no significa que la persona haya logrado una inserción exitosa en el mundo social adulto.

- **La juventud como subcultura:** La perspectiva cultural permite comprender el fenómeno juvenil más integralmente. Esta dimensión nos permite entender a los y las jóvenes dentro de un tiempo y espacio histórico, donde el pensar y actuar son propios de un contexto determinado.

Los jóvenes chilenos, desde sus vivencias y cotidianeidad, han intentado proponer a la sociedad un conjunto de hechos culturales, constatándose una generación juvenil portadora de un conjunto de formas de ver, sentir, pensar y hacer que guían su conducta y la caracteriza, diferenciándola de otros grupos sociales.

LAS SUBCULTURAS EN LA ESCUELA

Por lo anteriormente expresado, la situación de los jóvenes chilenos constituye una preocupación central desde distintos ámbitos de la sociedad porque constituyen un potencial un grupo de presión social, (al respecto véase la “revolución de los pingüinos”), porque son considerados un segmento

electoral necesario en momentos de elecciones, o porque representan una masa consumidora de inmejorables proyecciones. De esta manera, los jóvenes han pasado a constituir un grupo objeto de preocupación para las autoridades políticas, sociales, educativas, religiosas y económicas de la sociedad.

Para el desarrollo de cualquier sociedad se requiere de la participación efectiva de todos los grupos que la componen. En el contexto actual de nuestro país, la participación social de los jóvenes no se ha conseguido satisfactoriamente, obstaculizando así el proceso de modernización, transición democrática y la integración social de este grupo. Considerando, que se les vincula generalmente a actitudes relacionadas con el consumo de drogas y alcohol, violencia callejera, delincuencia, apatía frente a la política; contraponiéndose todos estos aspectos con las expectativas que la institucionalidad tiene de los jóvenes.

Entonces, el gran desafío de los jóvenes chilenos es relacionarse con una sociedad y un modelo económico que los seduce a consumir y a participar de las modernizaciones, de los éxitos económicos; pero al mismo tiempo los rechaza, excluye, los ignora y/o los castiga por su condición juvenil.

De lo anterior se desprende un cruce obligado y necesario entre los jóvenes y escuela. Es esta institución el espacio privilegiado donde miles de jóvenes se educan, se socializan y se preparan para asumir sus roles de adultos de mejor manera. Desde esta perspectiva el sentido que en las instituciones educativas se debe fomentar es la formación de personas críticas, deliberantes y pensantes.

Respecto de lo anterior cabe recordar las tres funciones básicas que cumple la escuela en relación a los jóvenes (Dubet & Martucelli, 1998): La primera función se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida que ciertos empleos, posiciones o status están reservados a los diplomados; es lo que se conoce tradicionalmente como certificación del conocimiento. La segunda es la función educativa, es decir, la producción de un tipo de sujeto adecuado a su utilidad social.

La tercera función de la escuela es la socialización, es decir, la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, en ese sentido, la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de actores ajustados a esas posiciones. En relación a esta

última función es interesante observar las diferencias entre la enseñanza municipal, la particular subvencionada y la particular pagada; no es casualidad que a cada una está asociada un determinado tipo de jóvenes, portadores de subculturas específicas; es la diferencia de capital social y cultural (Bourdieu P., 2003) asociado a la familia de origen .

Barbero J. (2001) plantea algunos asuntos que están por resolverse respecto de las relaciones entre la sociedad y las nuevas generaciones. Este autor plantea que son varios los desafíos que tiene la sociedad latinoamericana con los jóvenes y a su vez los jóvenes con sus países. Estos desafíos pueden ser similares para diferentes actores sociales, en diferentes contextos, sobre todo para aquellos que participan en la vida de las instituciones escolares, lo cual puede hacer de ellas escenarios donde sea posible la formación de personas que participen activamente en el desarrollo del país.

El primer desafío se refiere a ser ciudadanos en países donde hay poco sentido de comunidad; es difícil ser ciudadano cuando se desconocen los mitos fundadores y se aprecian poco símbolos capaces de cohesionar un nosotros donde quepamos todos. Un segundo desafío consiste en ser ciudadanos en países desinstitucionalizados, países con precarias instituciones legales lo cual hace difícil que la gente encuentre proyectos políticos y/o éticos que respondan a sus expectativas.

El tercer desafío es ser ciudadanos en presencia de subculturas donde se privilegia el desconocimiento de la ley, se idealiza el modo de ser, de pensar y de actuar de personajes que transgreden las normas y las pautas de convivencia social y donde se acepta y se valora la cultura del “vivo”, de la trampa y del engaño. En este contexto se visualiza un fenómeno preocupante en las escuelas, nos referimos a la violencia escolar, al bulling, a la irrupción de conductas desadaptativas que incomodan a los profesores y quienes dirigen los establecimientos escolares.

Muchas son las explicaciones acerca del origen de la violencia en las escuelas, lo importante en este caso es comprender el sentido de la misma, es decir, comprender qué nos quieren decir los jóvenes estudiantes a través de sus conductas violentas, qué mensaje nos quieren transmitir, que no logran comunicar de otra forma. Conocidos son los casos de expresiones violentas al interior de la escuela asociadas a las llamadas tribus urbanas (a las que nos referiremos un poco más adelante); no en pocas ocasiones los patios de las escuelas se transforman en campos de batalla entre tribus rivales, alterando la normal convivencia escolar y tensionando las relaciones entre profesores y alumnos.

Todo lo anterior se concretiza en un escenario en profundo proceso de cambio cultural. El fenómeno que se vive en el país es el desarrollo de un proceso de modernización, unido a otro proceso más largo e imperceptible a simple vista, cual sería un proceso lento de mutación cultural, que se verifica en la vida cotidiana de los jóvenes, sea cual sea el espacio sociocultural que vivan en su cotidianeidad.

Dicho de otro modo, se está produciendo un cambio cultural por abajo o por dentro; en los actos cotidianos, en el trabajo, en el consumo, en las relaciones de pareja, en los proyectos personales, en el uso del tiempo libre, en los grupos de amigos, en la escuela, el Liceo y/o en la Universidad, etc.

La hipótesis interpretativa de este fenómeno pertenece a Guy Bajoit y Abraham Franssen (1995). Dichos autores señalan que: *"Desde hace 20 o 30 años, una mutación cultural está en curso"* (Bajoit G. & Franssen A., 1995. p.185), es decir, estaríamos viviendo el paso *"de un modelo cultural basado en la razón social a otro fundado sobre la autorrealización autónoma"* (Bajoit G. et al, p. 186), y más aún, *"la reducción de la credibilidad que afecta al modelo de la razón social y el aumento de la credibilidad que se vincula al modelo de la autorrealización autónoma serían al final un proceso irreversible en la medida en que este sería alentado por todos, incluso por aquellos que aparentemente se esfuerzan por resistirlo"* (Bajoit G. et al, p. 186).

El telón de fondo del cual parten los autores señalados, es la idea que hoy día estaríamos viviendo un período de mutación cultural y que esta mutación dificulta que los jóvenes encuentren sentido a las cosas que hacen y -como consecuencia- les resulta difícil vivir.

En un mundo que les exige cada vez más, se va produciendo un desfase entre las expectativas de éxito y los límites o los obstáculos que ellos perciben en el logro de esos objetivos.

En un contexto cultural inestable, en mutación, el primer fenómeno que se produce es que las expectativas de los otros dejan de ser homogéneas y pasan a ser más o menos incoherentes; la socialización deviene paradójica. Los valores del antiguo modelo pierden su legitimidad progresivamente, por lo tanto, la vía conformista ya no tiene sentido, aumentando cada día la cantidad de personas que buscan ser sujetos por la vía contestaria o marginal, lo cual da origen a múltiples subculturas juveniles que buscan expresarse al interior de la escuela.

Por otra parte, los individuos escapan a las formas instituidas de contestación y marginalidad, intentando fundar sus proyectos personales en principios culturales nuevos. El ser sujeto por la vía realista (del conformismo y de la movilidad social) ahora toma la forma de una reafirmación de valores del pasado. Es así como cada vez más jóvenes forman parte de una situación de aculturación: ellos no pueden adherir al antiguo modelo cultural porque lo encuentran indeseable e impracticable, pero -a la vez- no pueden adherir al nuevo, dado que su legitimidad aún no está asegurada, por lo tanto, se ven obligados a tratar de conciliar los dos modelos en sus prácticas cotidianas.

Este profundo cambio cultural (mutación) se expresa en la diversidad de las subculturas juveniles, las que, entre otros espacios, se manifiesta en la escuela generando tensiones, problemas y conflictos difíciles de resolver.

Por una parte la escuela es portadora de una cultura organizacional e institucional formal, basada en tradiciones, estatutos, leyes y preceptos que se deben respetar para “jugar el juego” al interior de los espacios escolares; y por otra, los jóvenes son portadores de una diversidad cultural (subculturas) que se manifiesta en las llamadas tribus urbanas.

LAS TRIBUS URBANAS Y LA ESCUELA

El fenómeno denominado Tribus Urbanas ha causado progresivo revuelo últimamente en nuestro país. Prueba de ello lo constituyen reiterados episodios de violencia juvenil suscitados en el Gran Santiago

Según datos de la SIP de Carabineros, existen alrededor de 18 “pandillas” juveniles en el Gran Santiago, concentradas principalmente en las comunas de San Miguel, Pedro Aguirre Cerda, Ñuñoa, Recoleta, Conchali y la Pintana. Entre las agrupaciones más renombradas podemos encontrar a los Sombra Latina de Maipú; los CNI, los RAS (resistencia anti social) y los MS (mente sucia) de San Miguel; los MJ (malas juntas) y los MC (mala clase) de Pedro Aguirre Cerda; los Fleming Clan de las Condes; los de la Villa Olímpica y los de la Villa Frei de Ñuñoa; los Peñi y los Pinreb (Pintana rebelde) de la Pintana.

Las estadísticas señalan que los jóvenes que participan de estos grupos “en su gran mayoría son menores de dieciocho años, caracterizados como sujetos jóvenes, de procedencia marginal o de clase socioeconómica baja, con escasa o nula educación y que actúan en pandillas que fomentan la violencia y el delito, y tienden a causar mayor daño a sus víctimas” (Fundación Paz Ciudadana, 1997, Nº 5).

Frente a este fenómeno, la opinión pública ha mostrado un creciente nivel de preocupación, pero no se cuenta -en este momento- con una batería interpretativa de la problemática que contribuya a caracterizar y entender en profundidad el fenómeno. En ese sentido, las escasas aproximaciones a este tipo de dinámicas juveniles provienen –generalmente- del discurso dominante que existe en torno a estos microgrupos, vale decir, de las indagaciones policiales o de los medios de comunicación, donde la tendencia es a encapsularlos bajo el rótulo y el estigma de la delincuencia, la drogadicción, la violencia y las bandas juveniles (eje de la desadaptación y la desviación social).

No obstante, la emergencia y proliferación de las Tribus Urbanas se deja comprender mucho más eficazmente cuando las consideramos como la expresión de prácticas sociales y culturales más soterradas, que de un modo u otro están dando cuenta de una época vertiginosa y en constante proceso de mutación cultural y recambio de sus imaginarios simbólicos. Proceso que incluso comienza a minar las categorías con las cuales cuentan las ciencias sociales para abordar la complejidad social, y que particularmente en el caso de las nociones ligadas a la juventud la realidad parece desbordar más rápidamente los conceptos con los que se trabaja. Por lo cual se hace necesario y urgente generar una aproximación reflexiva encaminada a superar dichos desajustes.

La sensibilidad juvenil actual comienza a poner en práctica toda una ritualidad distintiva, que va marcando y protegiendo el espacio de su cotidianeidad. Conjuntamente con ello se va produciendo una resignificación del hábitat urbano donde se desenvuelve esta sensibilidad. “Ésta, se caracteriza por un “devenir” que va desde la periferia al (un) centro y que muchas veces es sin rumbo definido. Es el “andar carreteando”, donde el énfasis está puesto en el “andar” (...) En ese deambular, el encuentro con un otro mediado por las “marcas”, facilita el identificarse. Son las señas de reconocimiento que les permite catalogarse como: hippie, thrasher, punki, cuico, artesa, tecno, under, etc. En este “andar” los jóvenes se reconocen diversos, se re-encuentran en el contraste; en la diferencia que, si es respetada, exige la contraparte” (Soto. P., 1994. pp 44 - 45).

En este último sentido, las Tribus Urbanas podrían constituir una cristalización de tensiones, encrucijadas y ansiedades que atraviesan a la(s) juventud(es) contemporánea(s). Son la expresión de una crisis de sentido a la cual nos arroja la modernidad, pero también constituyen la manifestación de una disidencia cultural o una “resistencia” ante una sociedad desencantada por la globalización del proceso de racionalización, la masificación y la inercia que caracteriza la vida en las urbes hipertrofiadas, donde todo parece correr en función del éxito personal y el consumismo alienante.

Estas tribus urbanas con sus respectivas subculturas se infiltran en los espacios escolares buscando escenarios donde manifestarse, donde ser reconocidos y respetados, sin embargo, pareciera ser que la cultura institucional de los espacios escolares no está preparada para recibirlos y legitimarlos en sus manifestaciones y prácticas simbólicas; lo que se aprecia es más bien el rechazo, la molestia o la indiferencia frente a este tipo de manifestaciones culturales juveniles.

Frente a este proceso, las Tribus Urbanas son la instancia para intensificar la experiencia biográfica y la afectividad colectiva, el contacto humano y sobre todo la alternativa de construir identidad y potenciar una imagen social. En otras palabras, las Tribus Urbanas constituyen una posibilidad de recrear una nueva “socialidad”, de reeditar un nuevo orden simbólico a partir del tejido social cotidiano. Pero, sobre este punto los medios de comunicación también juegan un rol preponderante, en tanto combustionan el proceso de tribalización actual: los reportajes, la moda, el cine, la música, etc. Lo que lleva a inferir una especie de alianza tácita entre medios de comunicación y Tribus. Asociación que no deja de ser contradictoria: los medios demonizan pero simultáneamente fortalecen su desarrollo.

En suma, hasta ahora las ciencias sociales han puesto el énfasis en un discurso oficial/institucional para explicarse las tensiones de sentido por las cuales atraviesa la sociedad chilena y particularmente la realidad juvenil, lo que dificulta una lectura plural de estas tensiones y la cultura escolar se encuentra atrapada en este dilema. De este modo, una lectura heterónoma necesariamente debe explorar en las narrativas informales, donde se modulan los recursos de expresión simbólica de memorias y subjetividades en ambiguos conflictos de representación. Bajo este supuesto una nueva mirada a este tipo de cultura juvenil debe explorar y rescatar la praxis discursiva presente en estas agrupaciones, y que de un modo u otro refiere simultáneamente a un tipo de saber específico/cotidiano y a determinadas lógicas comportamentales que se constituyen al interior de estas nuevas formas de asociación juvenil –las Tribus Urbanas-.

Todo ello con el propósito de contribuir no sólo a generar un proceso de des-estigmatización de este tipo de jóvenes en nuestra sociedad, sino que por sobre todo a instalar un enfoque pluralista que ayude a comprender más integralmente las problemáticas y las realidades propias del mundo juvenil actual. Esta comprensión es vital para los profesores; son ellos quienes cotidianamente se relacionan con los jóvenes y conocen fácticamente estas expresiones culturales, ellos (los profesores) son tensionados a aceptar formas de expresión que no conocen y no re-conocen dado que la mayoría de las veces se parapetan en la cultural institucional, apelando a los grandes conceptos de orden y disciplina; conceptos sin los cuales no se puede administrar el espacio escolar.

El tiempo actual se presenta para una gran cantidad de jóvenes en nuestro país, como un tiempo de incertidumbre y de inseguridad. Es un tiempo de crisis, el cual se puede caracterizar por conceptos que intentan ser parámetros tales como: globalización, mutaciones culturales, hibridaciones, etc. En suma, podemos decir crisis de adaptaciones sociales; especialmente asociadas a los campos de la economía, la educación, las comunicaciones y la ética en las relaciones humanas cotidianas e institucionales, públicas y privadas, en un contexto de *modernidad periférica* (Sarlo B., 1988), los cuales serían rasgos reveladores de esta condición.

Esta crisis es vivida profundamente en distintos planos y constituiría el actual estado que experimenta la sociedad modernizada o en vías de modernización, como efecto progresivo de los procesos de secularización y racionalización, con el efecto, postulado por Weber, de desencantamiento del mundo. Abstrayendo otras dimensiones, sin duda de gran importancia, podemos decir que la modernidad y la secularización como contexto societal en un medio *hibridado* (García N., 1995) en los hechos, va desintegrando y/o mutando una visión de mundo y sus distintos órdenes institucionales, mutación que se manifiesta fuertemente en el ámbito de lo cultural, caracterizándose, siguiendo a Franssen, (1994) por los procesos de “mutación cultural” los cuales se pueden visualizar “por la importancia creciente de las industrias culturales (medios de comunicación de masas) y tiene implicaciones no solamente en cuanto a los bienes culturales y a los códigos necesarios para su consumo, sino también en el sentido mismo de la experiencia de los individuos” (Franssen, A. 1994, p.15)

Esta cuestión de fondo, que se extiende al plano de los comportamientos juveniles escolares donde, según algunos autores, se observa un proceso paulatino de rechazo al valor intrínseco de las normas y sus

supuestos y/o su aceptación instrumental en función de objetivos inmediatos, lo que permite construir imágenes de los jóvenes, etiquetándolos como: "individualistas", "consumistas", "amorales", "apolíticos", entre otros,

Hace algunas décadas la juventud chilena fue caracterizada por algunos enfoques teóricos predominantes (Valenzuela E., 1985), como una juventud "anómica" y desintegrada que expresaba efectos y cambios socioculturales supuestamente no deseados de la socialización en el proceso de modernización que estaba viviendo el país. Se hacía referencia a la crisis de adaptación e integración expresada en la desarticulación del mundo colectivo y a la crisis de identidad cultural que se experimentaba en la desarticulación de los valores, expresada, en la desintegración de la comunidad y una ruptura de las relaciones primarias.

Desde esos trabajos la anomia se visualiza como la emergencia de los deseos y las pasiones: vivir el inmediatismo a través de la evasión o la agresión y simultáneamente vivir el inconformismo. Una lectura que extrema la definición sociológica de anomia de Durkheim, respecto de la inexistencia relativa de normas, al extremo del caos. Esta experiencia escaparía a cualquier control normativo, manifestándose especialmente en la juventud. Lo anterior es especialmente claro en el encuentro que se produce a diario entre los jóvenes estudiantes y las normas escolares. Muchos jóvenes desconocen estas normas o intentan burlarlas permanentemente.

Esta lectura extremista adquiere algún grado de moderación cuando se replantea la concepción de anomia desde la perspectiva funcionalista mertoniana, entendida como modos de adaptación para alcanzar fines institucionalmente sancionados y valorados, por medios también institucionalmente sancionados y valorados -en la mayor parte de los casos tipificados por el propio Merton- (Merton, 1972). Hablamos entonces de crisis de adaptación en el marco de transformaciones y cambios socioculturales inevitables en el marco de la modernidad.

Este enfoque proveniente de lo que se ha denominado la sociología estructural-funcionalista (eje de la desviación social), se inicia a partir de los estudios de Ralph Linton (1942), quién "observando" a los adolescentes norteamericanos en los colegios (high school), se va dando cuenta, que éstos, están comenzando a construir un mundo separado al de sus propios padres con sus propias normas y valores. La escuela comienza a transformarse en el centro de la vida social de los jóvenes, en un espacio que origina una nueva sociabilidad y una lógica propia.

Posteriormente otro autor central de esta corriente, Parsons, desarrollará en profundidad estas ideas, legitimando el surgimiento de una “cultura juvenil”, cultura que generaba una nueva conciencia generacional, que “cristalizaba en una cultura autónoma e interclasista centrada en el consumo hedonista”, a pesar que ésta no producía, por estar todavía en el aparato educativo. Esto lleva a Parsons a señalar, que la cultura juvenil se aleja cada vez más del trabajo e incluso de la estructura de clases, ya que el acceso al tiempo libre por ejemplo, parece cancelar las diferencias sociales entre los jóvenes, uniformándose la cultura juvenil, en la medida en que se vinculan al mercado a través del consumo.

Se puede plantear, a manera de crítica, especialmente al modelo funcionalista, que la situación de los jóvenes en la sociedad no puede ser reducida a un mecanismo de integración funcional, sino que se requiere el reconocimiento de la existencia de un sujeto particular que se identificaría con orientaciones culturales generales y con convicciones personales y colectivas ligadas a su propio quehacer.

A partir de esto, este sujeto-joven abierto a los procesos, enfrentado al fenómeno de la modernidad, queda expuesto a una serie de situaciones: la absorción por la imagen o la exclusión sin salida (Tijoux, 1993); la internalización de los signos de muerte como valores propios o la búsqueda de una identidad que de cuenta de las expectativas, valores y sueños (Duarte, 1994); tomar una actitud de total pragmatismo con la realidad (atinar) o fundar un nuevo mundo (adanismo) ; asumir conductas colectivas e individuales que se expresan a través de mecanismos de agresión, compensación y resignación, para estar ahí, para tener una ilusión de participar, porque eso es lo que los hace sentirse virtualmente integrados en medio de la exclusión real, por falta de capacidad real de compra.

LA DISCIPLINA Y EL CONFLICTO EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Si nuestras intenciones se vinculan con la disciplina y el conflicto en las instituciones escolares y sus implicancias mutuas, hay que comenzar por recorrer conceptualmente a qué hacemos referencia cuando hablamos de uno y otro término, es decir, explicar los significados que éstos involucran.

En primer lugar se presentan las perspectivas acerca de la disciplina de Emile Durkheim y Michel Foucault y las interpretaciones sobre dichos autores.

Además se abordará la problemática del conflicto, introduciendo nociones que dan cuenta de las distintas perspectivas sobre el mismo: la consideración del conflicto como patología y la consideración del mismo en su faceta positiva, como parte integrante de cualquier organización (específicamente de la escuela) y como posibilitador de procesos de cambio y desarrollo institucional.

Sin duda que ambas temáticas no se presentan en el vacío, y por más que precisen un tratamiento teórico interesa y preocupa relacionarlas en el contexto en que se desenvuelven. Más precisamente, es ineludible referirse al rol del docente frente a estos procesos de conflicto y de cambio, sus percepciones y su comportamiento frente a la disciplina escolar, ya que son ellos los “depositarios” de la visualización y aplicación de las normas escolares y la trama en que desarrollan su accionar es muy compleja, en lo individual, grupal, institucional y social, por lo tanto interesa indagar acerca de dicha complejidad, para acercarnos un poco más a entender el juego de representaciones, interacciones y resolución de los conflictos, intereses diversos y miradas sobre la disciplina -también diversa- y que pone en funcionamiento cotidianamente la escuela.

Es por ello que cabe preguntarse ¿cómo se concibe la función de la disciplina?, ¿la “indisciplina” es un modo de conflicto en la escuela?, ¿cómo incide la “indisciplina” en la resolución de los conflictos?, según como se canaliza la disciplina, esto es un indicador posible (no mecánico) de entender cómo se conciben, tratan y/o resuelven los conflictos en la escuela.

Interacciones escolares: Socialización y apropiación de saberes

El desarrollo de los individuos tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. De esta manera, las interacciones que se mantienen con el entorno van formando personas capaces de actuar dentro de un espacio socioculturalmente organizado. Este proceso entendido como “socialización”, es el medio por el cual las personas se apropian de saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen. Esta “apropiación” no consiste sólo en una “incorporación pasiva” de las pautas históricamente construidas y socialmente aprobadas y organizadas, sino más bien, es una permanente reconstrucción y reelaboración de las mismas. Mediante la asimilación de “las formas”, y pese a ser éstas, en principio, las mismas para todos los integrantes de un mismo grupo social, cada uno de sus miembros acaba configurándose como individuo único e irrepetible.

Toda la educación, todas las prácticas educativas -familiares, escolares y extraescolares- pueden entenderse como instrumentos de los que se dotan a los grupos sociales para ayudar a sus miembros a asimilar las formas y saberes necesarios para que se produzca el doble proceso de socialización e individualización.

Sucedo, sin embargo, que mientras la incorporación de algunas formas y saberes está plenamente garantizada mediante la participación en o la observación de las actividades habituales en el marco familiar, la asimilación de otras requiere, en cambio, la participación en actividades educativas especialmente planificadas.

Situados en esta perspectiva, la educación escolar designa un tipo especial de actividad educativa con características propias, que comparte, sin embargo, con el resto de las prácticas educativas la función de ayudar a los alumnos a incorporar determinadas formas y saberes.

Distintos enfoques acerca del conflicto

Desde el sentido más llano, el conflicto es una perturbación de algo preestablecido. En el caso de la disciplina estamos frente a un conflicto normativo, si tomamos a la disciplina como un conjunto de reglas más el sentido o función moral que la misma cumple. Esta es la perspectiva de Durkheim, que en sus "Lecciones de Educación moral" afirmaba: "(...) la gente se forma una idea de la disciplina escolar que deja de lado la consideración de su importante función moral. Algunos ven en ella una simple manera de garantizar una faz superficial y orden en clase".(Durkheim, 1993) Si reducimos la disciplina a un conjunto de reglas a seguir ("régimen disciplinario") se estaría atentando contra la función moral: la escuela debería continuar la tarea de "inculcación" del niño en su familia.

El conflicto normativo puede entenderse como una ruptura o trasgresión de la norma (escrita, informal, etc.).

Dentro de los estudios de la sociología de las organizaciones, podemos reconocer analíticamente dos perspectivas distintas en cuanto a la consideración del conflicto.

1- Por un lado, una perspectiva directamente vinculada al estructural-funcionalismo norteamericano (T. Parsons) que entiende al conflicto como una “desviación” del estado normal de actitudes y acciones humanas. Aceptación ésta predominante en la teoría de las organizaciones y en particular en algunos desarrollos en torno a la organización escolar. Desde este punto de vista, el conflicto tiende a generar desequilibrios institucionales e individuales y provoca una ruptura de la armonía constitutiva del orden. En consecuencia, el conflicto es una manifestación patológica, un desvío, que la organización debe eliminar o reducir. El conflicto se opone a la integración de la organización, que debe ajustar los objetivos institucionales, integrar a los individuos a un determinado conjunto de conocimientos y aptitudes alrededor de la figura de la utilidad, la funcionalidad del consenso y -por ende- la disfuncionalidad del conflicto en la organización escolar. Se podría agregar que las nociones de equilibrio e integración desde esta perspectiva actúan como premisas normativas: el orden es el estado normal de la sociedad y las organizaciones. El equilibrio es un proceso por el cual se alcanza y mantiene el orden del sistema, es una técnica que permite la estabilidad y la coordinación de la organización.

Partiendo de esta perspectiva de la escuela norteamericana podemos proponer la siguiente ejemplificación a modo de un primer modelo:

- a- la organización escolar es un conjunto definido por elementos persistentes.
- b- todos los elementos constitutivos de la organización escolar colaboran para su “normal” funcionamiento.
- c- la organización escolar se rige por el consenso de sus elementos.

2- Por otro lado, se acepta al conflicto como un componente integral o “normal” de las relaciones sociales, en donde se realiza la funcionalidad del mismo, dentro de la llamada “corriente o teoría positiva del conflicto”. Desde esta perspectiva el conflicto puede tener resultados o efectos funcionales. También puede originar y/o favorecer procesos de cambio en la organización, ya que tiene una dinámica propia. Puede cumplir funciones estabilizadoras, ya que sirve para el enfrentamiento de situaciones disociadoras reestableciendo la unidad pero bajo la óptica de una nueva dinámica.

En contraposición al primer modelo esbozado, se propone:

- a- la organización escolar sufre continuas modificaciones, continuos cambios.

- b- la organización escolar experimenta conflictos continuos.
- c- todos los elementos de la organización escolar contribuyen a su permanente cambio.
- d- la organización escolar se apoya en la coacción de alguno de sus elementos por sobre otros.

Teniendo en cuenta esta consideración acerca de la funcionalidad y de la aceptación del conflicto como elemento estructural de la organización escolar, es que planteamos los interrogantes que siguen.

Algunas interrogantes sobre cómo afrontar los conflictos:

- 1- ¿en qué contexto se suscitan los conflictos?
- 2- ¿quiénes son los protagonistas?
- 3- ¿qué tipos de problemas se originan?
- 4- ¿existen estructuras o grupos dentro o fuera de la organización que estén en conflicto?
- 5- ¿qué canales de comunicación y participación se ponen en marcha cuando surge el conflicto?
- 6- ¿qué tipo de poder se pone en juego en procesos como los que estamos considerando?
- 7- ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos y profesores que participan en la toma de decisiones?
- 8- ¿cómo se resuelven los conflictos?
- 9- ¿en qué se pone el énfasis?
- 10- ¿se producen incoherencias en las prácticas y actividades cuando aparece el conflicto?
- 11- ¿cuál es el grado de discusión acerca de las dimensiones organizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento y resolución de los conflictos?

Rol docente y disciplina:

Los docentes desempeñan su tarea en instituciones u organizaciones escolares, las cuales pueden tener elementos y aspectos que la diferencien de otras y que las equiparen con otras (por ejemplo, si tienen una organización predominantemente jerárquica, burocrática, familiar, conciliadora, etc.). Pero desde perspectivas conflictualistas, se recoge frente a la noción tradicional de la organización escolar, la noción

según la cual la organización escolar se define como las distintas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otras en las circunstancias que se hallan.

Desde esta perspectiva, los roles dentro de la escuela funcionarán en determinados campos de disputa, negociación, concertación dentro de los cuales se verán reflejados o articulados teniendo en cuenta al conflicto como una dimensión estructurante de la escuela. De este modo, si bien pueden establecerse metas institucionales, se reconoce una “diversidad de metas” como resultado de reconocer la complejidad que conforma la organización escolar. S. Ball plantea que los docentes actúan sobre una base en la que se pueden distinguir tres tipos de intereses:

- a- “intereses creados”, según los cuales se disputarán el acceso a los recursos institucionales, tiempo y espacio institucional, etc.;
- b- “intereses ideológicos”, aspectos valorativos y políticos más generales;
- c- “intereses personales”, se refieren a las expectativas o satisfacciones que cada docente se crea (ej.: “qué tipo de docente quiero llegar a ser”).

En este sentido, es que nos planteamos ciertas relaciones. Jean Claude Filloux en su análisis sobre la obra de E. Durkheim, plantea con acierto que la disciplina “enfrenta” al docente a algunas paradojas, fundamentalmente la referida a la relación entre disciplina y autonomía. El docente debe hacer posible la presencia continua de la “regla escolar” legitimada en la escuela, y el hacer autónomo del mismo que ya va ha estar “contenido” por la disciplina escolar: la “moralidad” de la clase. Lo que agrega Durkheim, es que esta particular posición que condiciona al docente, no es vivida como un constreñimiento en su obrar, sino como un medio esencial para que se alcance el verdadero orden regulado, normado, que para el autor es condición del logro de la libertad.(Filloux, 1994)

Esta idea es interesante cuando rescatamos la lectura de M. Gómez. El autor introduce una noción de R. Lourau que se asemeja a la paradoja planteada anteriormente (desde otra perspectiva teórica): “la ambigüedad del docente como “servidor de lo instituido”, pero encargado de instituir la participación de los alumnos en la institución(...) El docente se aferra alternativamente según las situaciones a lo instituido o a su autonomía, por ello es una autonomía que no puede nunca romper con lo instituido, salirse de sus límites. Podría decirse que es propiamente una autonomía instituida.” (Gómez, 1975, pp 82-83)

Similar análisis es el de entender que el “rol” se representa en el actuar del rol mismo: como docente, pero también en otro nivel: el docente desempeña un rol que representa un nexo institucional de comportamientos, el docente actúa en cierto sentido como representante de la Institución Escolar, y por ende de una porción del sistema educativo.

El rol docente no se define y se disputa sólo en el aula y en la institución, sino que se desarrolla en un contexto social más amplio, las escuelas actúan frente a un entorno “revuelto”, de “reformas” (ej.: la Gestión Educativa: control y reconstrucción del trabajo docente, los directores como controladores y gerentes, los profesores como individuos que deben perfeccionarse y aceptar los contenidos curriculares, según lo que dictan los fundamentos básicos de la política de gestión actual).

Frente a la disciplina, los docentes llevan adelante diferentes estrategias, algunas asentadas institucionalmente -pocas- otras definidas o determinadas según las necesidades y circunstancias cotidianas en donde los docentes manifiestan una gran ambigüedad normativa y una salida “individual” en la resolución del conflicto disciplinar.

Ello habilita a que en muchos casos los límites sean imprecisos, variables, desde lo represivo hasta lo más flexible -tomado como extremos polares-. En relación a esto, nos resultó sintetizador la siguiente cita: “el maestro (profesor) tolera un determinado nivel de intercambios en el marco de los límites institucionales y de las posibilidades de transgresión que él mismo considera aceptable. Dentro de los implícitos del rodaje institucional de la Escuela, el maestro (profesor) representa el rol del que “no ve nada” cuando las interacciones se producen dentro de los límites que ha fijado.” (Vásquez, 1991) (las cursivas son nuestras).

Escuela como “campo de lucha”:

Como se había planteado anteriormente, la escuela distribuye saberes considerados “legítimos” socialmente, por lo que se constituyen en espacios no neutrales, sino definidos con cierta direccionalidad.

Desde los enfoques que recogen ello, enfoques interpretativos y críticos acerca de la organización escolar, “las escuelas son consideradas como campos de lucha, “divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas.” (Ball, 1993, p.35) Ello nos lleva

a pensar que en cada escuela se conforman diversos grupos que tienen distintos intereses (a veces coincidentes con otros, en otras ocasiones en disputa con otros) y que ocasionan interacciones complejas, en donde hay quienes actúan más críticamente y hay quienes actúan más apáticamente dentro de la escuela y debido a distintos intereses (algunos de los cuales señalamos anteriormente).

Esta visión también recupera la trama de poderes y saberes que se desarrollan en la escuela, lo que vemos interesante de conectar con la noción de poder disciplinario en M. Foucault. Este autor precisamente no encuentra una trama clara en donde se reconozca solo la dupla pena-sanción. El poder actúa estratégicamente con una “eficacia táctica” diseminado por toda la sociedad, por lo tanto, existen “campos múltiples” y móviles de relaciones de fuerzas, de poder y “micropoderes”: micropenalidades, microtecnologías.

El poder disciplinario actúa sobre el “cuerpo individual” tendiendo al control, normalización o encauzamiento de las conductas, requiere de la producción de “docilidad”: un cuerpo puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado.(Foucault, 1975) Este poder actúa a la vez como un poder con eficacia “totalizante”, en tanto estrategia de dominación que se conforma en una “institución disciplinaria” para Foucault como lo es la escuela (efectos globales de dominación). La escuela vista entonces como un campo de lucha, en donde se presentan relaciones de fuerzas diversas estaría trazando esta red de poderes y resistencias, en palabras del autor: existe numerosas resistencias en el campo estratégico de las relaciones de poder.

Esta perspectiva acerca de la escuela permite además entender al conflicto como elemento estructural de la organización escolar y como un “proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan en el tiempo”, favorecer los procesos de discusión de los mismos para resolverlos de forma positiva y no negarlos. Creemos, como Xesús Jares, que el conflicto puede favorecer y estimular los procesos de análisis sobre la práctica educativa, el diálogo y la comunicación entre los distintos actores, la participación y el compromiso de los miembros de la escuela, etc. Aunque no por ello debiéramos caer en una lectura “peligrosa” del mismo si vemos el conflicto en todos lados y en todo momento, ya que se tornaría un elemento perturbador que no generaría posibilidades de resolución del mismo.

La escuela como un “campo de lucha” nos remite a no ver a la misma como un todo homogéneo, sino desde la heterogeneidad, entendida como “la coexistencia de prácticas sociales con contenidos históricos

diversos. Contenidos de diferentes extracciones temporales, de duración variable, lejanos y próximos, “modernos” y “anacrónicos” pero vigentes, instrumentales, contradictorios, que corren por la memoria social y se actualizan en las instituciones; contenidos que moldean los comportamientos y otorgan diferentes sentidos a las prácticas actuales.” (Ezpeleta, 1991)

APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

"Quizás sea importante detenerse sobre el significado de estas agresiones, de ese miedo, sus límites, el contexto en que se dan. Quizás sea importante saber qué quiere decirnos esa violencia que nadie desea y que a nadie le sirve" (Mineduc, 2000). Se trata de una pregunta urgente, necesaria para orientar la prevención y hacer de los programas e intervenciones al respecto una acción sensata y con sentido para los actores implicados.

En la pregunta anterior podemos observar ciertos problemas, que a su vez son pistas a investigar. ¿Por qué se asocia la violencia al miedo? ¿Quién tiene miedo y de qué? ¿Por qué se supone que “nadie desea” esa violencia? Tal vez haya algo de insoportable en plantearse que alguien si puede desear la violencia, pero por difícil que parezca aceptar esta posibilidad, hay que considerarla si es parte de la realidad del fenómeno que nos inquieta.

Querer comprender la violencia escolar implica reconocer que no basta explicarla. No basta aislar ciertos factores que podrían ser el sustrato de dicha violencia, sus presuntos determinantes, sino suponer que dicho fenómeno algo quiere decir, que los actores de la violencia intentan enunciar algo que por alguna razón no logran decir de otro modo.

Debemos entonces, hacer inteligible el horizonte que la violencia quiere significar, detectar su sentido. De alguna manera el documento ya citado del Mineduc formula esta pregunta, cuando dice: “Los episodios de agresiones expresan un malestar en el corazón de la comunidad educativa que busca

hablarnos de un modo directo y sin rodeos”. Hay un malestar que se quiere expresar, sin ninguna duda. Sin embargo, suponer que los episodios de violencia lo dicen de un “modo directo y sin rodeos” es simplificar el problema y cerrar la posibilidad de realizar una hermenéutica.

Un trabajo de interpretación de dicha violencia es relevante porque justamente esta no “habla” de modo directo, sino que probablemente con muchos rodeos que hay que identificar y traducir. Por no percatarse de este hecho, el mismo documento aborda la pregunta por el sentido de la cuestión, desde su explicación y es por eso que se pregunta “¿de donde viene esta violencia? ”, y se responde: “ Por más altos que sean sus muros, la violencia de nuestras calles, de nuestras casas, de nuestros diarios y televisores, termina por traspasar los patios y las salas de clases de nuestros colegios. Esta agresividad latente no es ni nueva, ni aislada, sino que es parte de la estructura de nuestra convivencia social. Por décadas ha afectado a sistemas educacionales tan antiguos y complejos como los de Francia y Estados Unidos. Las experiencias de esos países y la nuestra, nos enseña que el miedo no nace en el aula, sino que entra en ella”.

Esta formulación plantea ciertas preguntas:

1.- Se supone que la violencia se origina fuera de la escuela y del aula, se origina en la sociedad, y que esta se infiltra y entra en la escuela. Ahora bien, por sensato que esto parezca, no hace sino situar el origen de la violencia escolar, en una explicación que impide dar cuenta de la especificidad de la violencia en la escuela. Dicha violencia se produciría entonces, por las mismas razones que la violencia en la calle y en otros lugares.

2.- La violencia entraría en la escuela no directamente como violencia sino como miedo. ¿Supone esto que la violencia social produce en la escuela un miedo, y que por lo tanto, la violencia escolar sería una reacción a dicho miedo? Si es así, ¿Cuál es el significado de este desplazamiento de la violencia desde el espacio social al ámbito escolar?.

De hecho el documento da cuenta de una lógica totalmente distinta para entender el problema: “La escuela es el lugar de comunicación de experiencias donde la sociedad puede verse a sí misma, como el individuo puede en su subconsciente comprender lo que su conciencia apenas puede formular ” (Mineduc,

2000). Aquí, la escuela aparece como el lugar donde la violencia de la sociedad se dice, se actúa y se expresa. No es el único lugar, por supuesto, también están los estadios, las esquinas, las discotecas, los medios de comunicación, etc. No obstante, la intuición subyacente, y que nosotros consideramos acertada e interesante, es que la escuela sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia.

¿Por qué este privilegio de la escuela como ventana de la violencia de la sociedad? Probablemente porque frente a la violencia en la escuela la sociedad no reacciona de la misma manera que frente a la violencia en otros lugares. La violencia en la calle, en el estadio o en otros lugares, se la reprime, se la sanciona, se la juzga y, cuando se puede, se la encarcela. Sin embargo, en la escuela no.

En la escuela la violencia es interrogada, se la quiere comprender. Hay algo de insoportable en aplicar la lógica represiva en la escuela, a riesgo de ver entrar a nuestros jóvenes en las cárceles. La violencia en la escuela tiene de particular el hecho que nos interpela, nos atañe, nos interroga a nosotros mismos: profesores, directivos, autoridades, y a todos los implicados en la educación. Es así entonces, que la escuela funciona como ventana para mirarnos como individuos y como sociedad. Es por ello, que la violencia en la escuela, aparece como espacio desde el cual es posible pensarnos e interpretarnos. En todo caso, lo anterior no implica perder de vista la necesidad de comprender la especificidad de la violencia en y de la escuela.

Hay otra afirmación fuerte en el texto del Mineduc arriba citado. “Esta agresividad latente no es ni nueva, ni aislada, sino que es parte de la estructura de nuestra convivencia social”. El tenor del texto da a entender que se está pensando simplemente que la violencia escolar es una expresión más de la violencia en la sociedad. Sin embargo, hay otra posibilidad de lectura: la violencia es parte de la estructura de nuestra convivencia social, es decir, la violencia es estructural, necesaria (en el sentido lógico) a la convivencia social, y también a la convivencia escolar. En este sentido la cuestión sería qué hacer con dicha violencia, cómo se la canaliza, cómo se la liga a modos de vida y de existencia que no sean ni hetero ni autodestructivos.

RESULTADOS

Durante el período Junio 2007 a Enero 2008 el equipo de investigación de Clima Escolar de la Universidad Católica de Chile realizó la investigación “Percepción del Clima y Violencia Escolar” en siete colegios de la Región Metropolitana y sexta. De esta muestra vuestro colegio formó parte. En el mes de Enero del presente año se entregó un informe general al Ministerio de Educación con los resultados, y en el presente informe se le entrega a cada colegio por separado, los resultados de la investigación en su establecimiento.

El propósito de la investigación fue estudiar y caracterizar la percepción que tienen los participantes escolares, en especial los estudiantes, del clima del colegio y en particular de la violencia escolar. Distingue esta investigación de otras realizadas en el país, su perspectiva de investigación. Según esta, no son relevantes la contabilización de hechos de violencia. No se utiliza esta medida para caracterizar y comprender el fenómeno. Importa sin embargo, la respuesta de los participantes tanto a los posibles hechos puntuales de violencia, como a el clima escolar cotidiano. Se considera que este clima cotidiano es tan importante como los acontecimientos puntuales para caracterizar al colegio.

La manera de acceder a este clima en la escuela fue la observación, las entrevistas y el uso de un cuestionario especialmente diseñado para ello. La muestra estuvo compuesta por 7 colegios, seleccionados intencionadamente. De estos, 3 fueron caracterizados como de “apoyo público” y 4 como de “apoyo privado”, con una cantidad equivalente de estudiantes encuestados, según los recursos económicos y profesionales que reciben. Los primeros, se refieren a los así catalogados por el Ministerio de Educación. Los segundos, participantes de una red privada de apoyo a colegios.

Lo que se entrega en este informe de resultados es el “promedio” que entrega el instrumento, que toma valores desde 1 (muy bueno) a 4 (muy malo). En los resultados Generales, se puede encontrar una descripción de los resultados más importantes del estudio. En los resultados de vuestro colegio, estos se presentan siguiendo la siguiente estructura:

- Promedio general del cuestionario: Muestra el clima general de la escuela.
- Promedio parcial para las preguntas que miden:
 - o la percepción del Clima de Participación en la Escuela
 - o la percepción de la Violencia en la Escuela

Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

- o Del cuestionario completo

- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela
- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

Para interpretar estos resultados, se consideran dos momentos. En primer lugar, el valor “promedio” obtenido se puede interpretar utilizando la Escala de Puntajes (de 1: muy bueno, a 4: muy malo). En segundo lugar, se pueden interpretar los resultados “comparando” con el resultado general del cuestionario. La Escala de Puntajes se presenta a continuación:

Escala de Puntajes

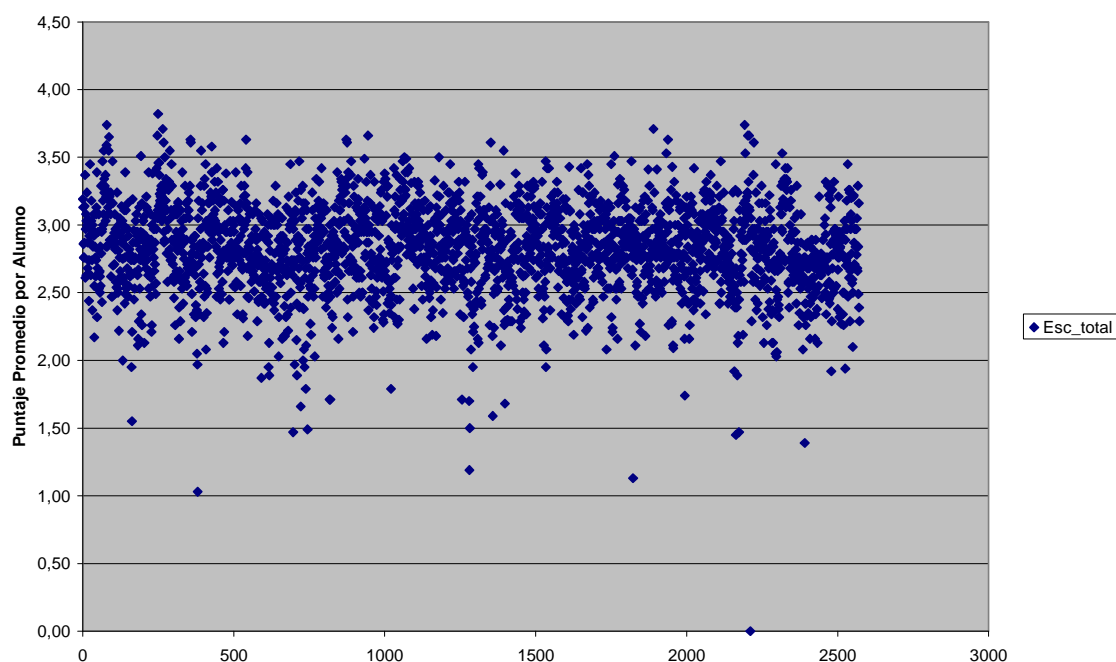
NIVEL/ESCALA	DESCRIPCIÓN
1	Los estudiantes perciben un muy buen clima escolar, les gusta mucho ir, lo pasan muy bien, aprenden contenidos y valores, la escuela les presenta desafíos motivantes, se sienten muy seguros y confiados en la escuela, hay una excelente convivencia y participación escolar de todos, ante los conflictos y victimizaciones ellos perciben que pueden resolver los problemas mediante la intervención de un tercero institucional (profesor, inspector, director, etc.) o no institucional (amigos, padres, etc.), el estudiante que muestre alguna diferencia es respetado y cuentan con muy buenas instalaciones estructurales y consideran que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan.
2	Los estudiantes perciben un buen clima escolar, van de buena gana a la escuela aunque a ésta le interesa sólo los contenidos disciplinares, perciben que hay problemas en la escuela pero que en general se llevan bien entre pares, perciben una convivencia en la que participa la mayoría de los estudiantes, responden individualmente a la violencia escolar o prefieren ignorar cuando son agredidos, perciben seguridad, el estudiante visto como diferente es tolerado y creen que los profesores sólo a veces hacen mal su trabajo.
3	Los estudiantes perciben un mal clima escolar, soportan ir a la escuela aunque a ésta sólo le importen los rendimientos (notas, simce, psu, etc.), la convivencia y la participación escolar es un privilegio de

	pocos, ante las victimizaciones responden individualmente de cualquier manera o simplemente naturalizan la violencia escolar, es estudiante visto como diferente no es tolerado y la estructura física de la escuela es percibida como deficiente y creen que los profesores sólo a veces hacen bien su trabajo.
4	Los estudiantes perciben un muy mal clima escolar, no les gusta ir a la escuela, si pudieran se cambiarían, la escuela les ofrece desafíos nulos y frustrantes, la convivencia es precaria y casi no hay participación escolar, no se sienten seguros y ante las victimizaciones se sienten humillados y prefieren quedarse en silencio y no advertir a nadie (amigos, padres, profesor o adultos en general), al estudiante visto como diferente se le humilla y creen que los profesores hacen muy mal su trabajo.

Para los colegios que compusieron la muestra, los estudiantes pertenecientes a los establecimientos con más recursos económicos perciben un peor clima escolar que los de los colegios pobres encuestados. En cuanto a la percepción específica de violencia, no se puede demostrar que los colegios con recursos perciban un mejor clima ante las situaciones de violencia y sus caminos de solución que los colegios pobres, sino que es similar.

En este gráfico se aprecia que la mayoría de los estudiantes encuestados evalúan el clima de su colegio cercano al nivel 3, que para la escala del cuestionario significa “malo”:

Dispersión de Promedios
Percepción de Clima y Violencia Escolar



Ante esta escala de puntuación, los colegios llamados “Prioritarios” obtuvieron un valor de 2.7503 mientras que los llamados “Apoyados” obtuvieron un valor de 2.8973 (más cerca del nivel 3). Esta diferencia, aunque poca (de 0,147 puntos en promedio) es estadísticamente significativa. Es decir, en 6 ítems, los colegios “Apoyados”, marcaron una opción 1 punto más **negativa** que los colegios “Prioritarios”. Es decir, perciben el clima en general más desfavorable en el sentido que ven menos participación de terceros en la solución de sus conflictos.

La aplicación de este nuevo instrumento para diagnosticar la percepción de clima y violencia escolar, ha puesto a los colegios con más recursos en un lugar significativamente desfavorable (del punto de vista estadístico) respecto a los establecimientos que reciben menos apoyo.

El cuestionario evalúa el Clima escolar considerando la percepción que los mismos alumnos tienen al respecto. Se les pregunta por cómo consideran el ambiente en su colegio en cuanto al clima en general (por ejemplo, “¿cómo se pasa en tu colegio? ó ¿te dan ganas de asistir a tu colegio?”) y en particular, ante situaciones de violencia, se les pide por sus respuestas cuando se enfrentan a situaciones de violencia (por

ejemplo: “¿qué haces si un compañero te insulta?”). Para cada pregunta los estudiantes hombres y mujeres contestaron en una escala de cuatro niveles, desde el más favorable al menos favorable.

En general esta escala considera como favorable no a las respuestas individuales o de un grupo de estudiantes que pudieran responder por su cuenta a la violencia, sino que precisamente se refiere a la cercanía y efectividad con que ellos evalúan el ambiente y las acciones de la institución en su conjunto para resolver las situaciones de violencia. La institución aquí considera a todo el ambiente escolar, es decir a sus profesores, autoridades y compañeros de curso. Así, los estudiantes evalúan por ejemplo, cómo se trata a los estudiantes con problemas en el aprendizaje, cómo perciben su participación cuando el colegio intenta buscar soluciones, cómo se llevan entre los profesores y entre los estudiantes. Una respuesta positiva significa que los estudiantes consideran efectiva o participativa la intervención de la institución en los conflictos.

En la aplicación y el análisis de este cuestionario de 39 preguntas, se siguieron todos los procedimientos que la estadística de las ciencias sociales exige para poder concluir que los resultados obtenidos en la muestra intencionada son significativamente válidos. Luego de validar el instrumento con los expertos, se realizó una prueba de confiabilidad estadística (Cronbach), con un muy buen resultado (superior al 0.8), lo que demostró que, en palabras simples, una cantidad suficiente de estudiantes comprendieron de la misma manera lo que se les estaba preguntando.

El primer resultado importante de las más de 2500 encuestas realizadas, es que en promedio los estudiantes encuestados consideran que el clima en su colegio es malo, en una escala de 4 niveles (muy bueno, bueno, malo, muy malo). Esto, tanto para colegios con recursos como sin recursos, y tanto para hombres como para mujeres.

El detalle de estos importantes resultados se presentan al comparar entre los distintos “tipos de colegios” y al comparar entre hombres y mujeres.

Por colegios de “apoyo privado” se entienden en esta investigación a los colegios pagados encuestados, tanto de comunas con altos recursos como de comunas populares, de la zona central de Chile. Son colegios con más recursos económicos, y en general con altos índices en el SIMCE, y en la PSU. Por colegios de “apoyo público” se entienden a los colegios con menos recursos, y que han sido catalogados por el ministerio de educación como colegios que necesitan urgentemente un mayor apoyo, debido sobre todo a sus bajos índices en el SIMCE y en la PSU.

Los resultados de este estudio dicen que en promedio los estudiantes que asisten a estos colegios de “apoyo privado” perciben, en promedio y comparativamente, peor el clima de su colegio. Este clima se ha

evaluado tanto en la percepción general, como también distinguiendo sólo las preguntas que dicen relación con el clima. Para la percepción general se puede decir que estos colegios los jóvenes se sienten menos apoyados en su resolución de conflictos, y que sienten un clima en cierto sentido más hostil.

Al preguntar sólo por el clima de participación (quitando las preguntas más ligadas a la violencia) este se refiere a la buena o mala relación que hay entre los alumnos, entre ellos y los profesores, y entre los profesores; de la valoración de la competitividad dentro del colegio; del trato a las estudiantes mujeres, y del trato hacia los que son vistos como diferentes (considerando tanto problemas de aprendizaje como si son vistos como homosexuales), de la participación de los profesores cuando presencian actos de violencia, la percepción de justicia de las sanciones y de cuánto son tomados en cuenta los alumnos para llegar a acuerdos.

Esta diferencia desfavorable para los colegios de “apoyo privado” se da tanto para hombres como para mujeres.

Cuando se consideran las preguntas que se distinguen específicamente ligadas a la violencia, es también muy importante destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar los dos tipos de colegios. Estas preguntas dicen sobre todo relación con la percepción de las situaciones de violencia y los caminos de solución efectivos. Es decir, los estudiantes de los colegios de “apoyo privado” consideran que en su colegio los conflictos y sus caminos de solución son igualmente mal valorados como en los colegios de “apoyo público”. (La evaluación general fue negativa).

Un tercer resultado importante que arroja la investigación es que cuando se comparan hombres con mujeres en general, es decir tanto de los colegios de “apoyo privado” como de los colegios de “apoyo público”, las mujeres siempre evalúan de manera más negativa a sus colegios en cuanto a la percepción directa de violencia. Es decir, cuando las mujeres en general, sin importar de qué colegio provengan, son insultadas, agredidas, o golpeadas en el colegio, si bien se enojan, tienden más a responder de manera individual o a quedarse calladas, en vez de buscar ayuda en las instituciones.

Además estos dos resultados globales, la investigación ha arrojado otros hallazgos importantes, a los que se ha llegado por medio de un análisis estadístico de Factores. Esta técnica permite evaluar cuáles son los aspectos del clima y de la violencia que los estudiantes consideran que son se refieren “a temas similares”.

Un resultado importante de esta técnica es que los jóvenes agruparon indirectamente en sus respuestas como actos violentos a todas las preguntas referidas a los golpes, los insultos, las burlas, las agresiones virtuales, las discriminaciones y los maltratos públicos de los profesores. Esto quiere decir que para ellos todas estas manifestaciones están en el grupo de lo que perciben como violento, separándolo específicamente de lo que puede interpretarse como “clima general del colegio”. En este último grupo se

agruparon las preguntas de cómo encuentran el colegio, sus instalaciones, la participación de los estudiantes en las reglas de convivencia, o la apreciación de las clases de que hacen los profesores. De todos modos, un análisis más detallado de lo que aquí se agrupa como “clima general” permite distinguir lo que los jóvenes perciben en grupos aun más específicos.

El Instrumento

ENCUESTA SOBRE PERCEPCIÓN DE CLIMA ESCOLAR

Estimada y estimado estudiante, esta encuesta busca saber tu percepción sobre el clima escolar de tu colegio. A través de tu opinión buscamos comprender los elementos que ayudan a prevenir posibles deterioros en el ambiente escolar. Tus respuestas serán **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES** y puedes **CONTESTAR LIBREMENTE**.

PARA CADA PREGUNTA, MARCA SOLO UNA ALTERNATIVA QUE REPRESENTE O INTERPRETE TU OPINIÓN. NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER.

Sexo: ___ hombre ___mujer

1. En general, ¿cómo encuentras tu colegio?

- a. Lo encuentro muy bueno
- b. Lo encuentro bueno
- c. Lo encuentro malo
- d. Lo encuentro muy malo

2. En general, ¿cómo se pasa en tu colegio?

- a. Se pasa muy bien, me divierto mucho
- b. Se pasa bien
- c. Se pasa mal
- d. Se pasa muy mal y me da miedo venir

3. Entre los alumnos/as

- a. Siempre nos llevamos bien
- b. A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien
- c. Hay bastantes problemas entre nosotros
- d. Nos llevamos muy mal

4. En general, entre los alumnos/as y los profesores/as

- a. Hay agresividad, indiferencia y mala onda
- b. Hay muchos problemas y falta de apoyo
- c. Hay problemas, pero respeto
- d. Hay buena onda y nos apoyan

5. Entre los/as alumnos/as y el Inspector/a

- a. Siempre nos llevamos bien y nos apoya
- b. A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien.
- c. Las relaciones son tensas
- d. Nos llevamos muy mal

6. Entre los/as alumnos/as y la dirección:

- a. Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan.
- b. Generalmente nos llevamos bien.
- c. Hay una relación, pero es distante.
- d. No hay relación, salvo cuando nos castigan.

7. En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, inspectores, directivos, auxiliares, etc.) entre ellos?

- a. Se llevan súper bien y son un ejemplo
- b. Se llevan bien y superan sus diferencias
- c. A veces mal y se “pelan” entre ellos.

d. Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente.

8. ¿Cómo encuentras que enseñan los profesores/as?

- a. Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más
- b. A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos
- c. Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo
- d. Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada

9. ¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?

- a. Sí, hay demasiada violencia
- b. Sí, a veces hay situaciones de violencia
- c. Pocas veces hay situaciones de violencia
- d. No, nunca hay violencia

Si las hay, dínos dónde (patio, sala, baños, fuera del colegio, casino, etc.)_____

10. ¿Cómo es el ambiente en tu colegio?

- a. Hostil, violento y agresivo
- b. Pesado, pero se puede soportar
- c. Agradable
- d. Positivo, solidario, muy “buena onda”

11. ¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio, etc.) de tu colegio?

- a. Las encuentro muy sucias y rotas
- b. Descuidadas
- c. Tienen detalles que se podrían reparar
- d. Las encuentro impecables

12. En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican

- a. A todos por igual
- b. La mayoría de las veces igualitariamente
- c. Generalmente de manera desigual
- d. Siempre de manera desigual

13. Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los/as estudiantes en el colegio

- a. No vale nada y no es tomada en cuenta
- b. Generalmente, no se escucha y es poco valiosa
- c. Se escucha, pero no influye en las decisiones
- d. Vale mucho y es tomada en cuenta

14. En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?

- a. Es siempre justificada
- b. La mayoría de las veces es justificada
- c. Generalmente es injustificada
- d. Es siempre injustificada

15. En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, directivos, auxiliares, etc.) tratan a LAS estudiantes mujeres?

- a. Los adultos las tratan siempre bien
- b. Generalmente las tratan bien
- c. Muchas veces las tratan mal
- d. Siempre las tratan mal

16. En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?

- a. Las mujeres son siempre bien tratadas
- b. Sólo a veces son bien tratadas
- c. Muchas veces las tratan mal
- d. Son súper maltratadas

17. Crees que en tu colegio el/la estudiante obeso/a, es

- a. Siempre respetado/a

- b. Generalmente respetado/a
- c. La mayoría de las veces humillado/a o golpeado/a
- d. Siempre humillado/a o golpeado/a

18. En tu colegio, a un/a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?

- a. Siempre con respeto y como un igual
- b. Es sólo tolerado/a
- c. Muchas veces es humillado/a o golpeado/a
- d. Siempre es humillado/a o golpeado/a

19. Cuando en tu colegio, un/a estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros/as?

- a. Siempre se le trata de ayudar
- b. Sólo a veces se le trata de ayudar
- c. A veces se le humilla
- d. Siempre es humillado

20. Cuando el Centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos, campeonatos, teatro, etc.)

- a. Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta.
- b. Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo.
- c. Es escuchado, pero no se haría lo que proponen
- d. Ni siquiera es escuchado.

21. Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia

- a. Sería una actividad en la que todos participarían (estudiantes, profesores, apoderados, dirección)
- b. Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección
- c. Sería una actividad de la dirección con algunos profesores
- d. Sería una actividad que solo la haría la dirección

22. Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?

- a. Que todos los estudiantes estamos de acuerdo
- b. Que muchos estudiantes estamos de acuerdo
- c. Que muchos estudiantes estamos en desacuerdo
- d. Que todos los estudiantes estamos en desacuerdo

23. Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes

- a. "Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro"
- b. "Este colegio no me gusta"
- c. "En general, me gusta mi colegio"
- a. "Quiero a mi colegio y me gusta venir"

24. Elige la frase que mejor representa tú opinión

- a. "Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas."
- b. "Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos."
- c. "Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc."
- d. "Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento."

25. Si un compañero/a más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces? Elige la alternativa que más te representa

- a. Me enoja e informo el problema para solucionarlo
- b. Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma
- c. Me da lo mismo y no contesto
- d. Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada

Cuéntanos brevemente por qué

-
-
26. Si un compañero/a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces? Elije la alternativa que más te representa
- Me enojo e informo la situación para que se solucione
 - Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera
 - Me da lo mismo y no contesto
 - Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada

Cuéntanos brevemente por qué

27. Si un compañero/a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres, ¿qué sientes o haces en tu colegio? Elije la alternativa que más te representa
- Me enojo e informo la situación para que se solucione
 - Me enojo y contesto de la misma manera
 - Me da lo mismo y no contesto
 - Me siento humillado
28. Si un compañero/a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc.) ¿Qué sientes o haces? Elije la alternativa que más te representa
- Me enojo e informo a alguien (amigo/a, padres, profesores, etc.)
 - Me enojo y contesto de alguna manera
 - Me da lo mismo y no hago nada
 - Siento miedo o humillación y no hago nada
29. Si tú eres discriminado por tus compañeros/as, ¿qué sientes o haces en tu colegio? Elije la alternativa que más te representa
- Informo la discriminación
 - Me da lo mismo
 - Me siento humillado o prefiero estar sólo/a
 - Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio
30. Si un/a profesor/a te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?
- Siento rabia y denuncio el hecho para que se solucione
 - Siento rabia y le contesto de cualquier forma
 - Siento rabia, pero me quedo callado/a
 - Me siento tan humillado que prefiero desaparecer
31. Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero/a en presencia de un profesor/a ¿Qué es lo que hace el profesor/a?
- Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución
 - Se enoja y sanciona al agresor
 - Observa simplemente, pero no hace nada
 - Le da lo mismo o se hace el indiferente
32. De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes
- Protegido/a y seguro/a
 - A veces inseguro/a
 - Muchas veces inseguro/a
 - Desprotegido/a e inseguro/a
33. Si tú eres testigo de que a un compañero/a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces? Elije la alternativa que más te representa
- Informo de la situación a un adulto (profesor, inspector, etc.) para que se solucione.
 - Trato de ayudarlo de cualquier forma
 - Observo simplemente
 - Me da lo mismo o me hago el indiferente

34. Cuando crees que uno de tus compañeros/as es muy agresivo/a ¿Qué piensas de él/ella?
- Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional
 - Que tiene un problema y que puedo ayudarlo
 - Me da lo mismo, es su problema.
 - Que es “genéticamente” así, es decir nunca cambiará.
35. Si eres agredido con amenazas por un compañero/a o por un grupo de compañeros/as ¿Qué haces? Elige la alternativa que más te representa
- Informo de la amenaza para buscar una solución
 - Me enojo y contesto de cualquier manera
 - Me da lo mismo y no contesto
 - Me da miedo y preferiría no venir al colegio
36. Yo creo que en mi curso
- Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases
 - A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases
 - Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases
 - Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases
37. Si te roban algo en el colegio
- Me enojo e informo la situación para que se solucione
 - Me enojo y trato de solucionar yo solo el problema
 - Me da lo mismo, estoy acostumbrado
 - Siento inseguridad, pero no puedo hacer nada
38. Elige la frase que mejor representa tú opinión
- “Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar”
 - “Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden de superar con algo de esfuerzo”
 - “Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven”
 - “Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles, que me frustran”
39. Referido a los temas que contestaste ¿quieres agregar algo importante de decir?
-
-

MUCHAS GRACIAS
POR PARTICIPAR DE ESTA ENCUESTA

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

Antes de pasar directamente al resultado por colegios, a fin de apreciar mejor sus resultados, entregamos los ejes bajo los cuales los profesores hicieron girar sus opiniones en torno a la violencia escolar en sus establecimientos.

Cuatro temáticas generales estructuraron las entrevistas:

- Percepción por los profesores del clima social de su establecimiento, relacionando el tema con la calidad de la educación.
- Percepción de la victimización en el alumnado (calidad de la convivencia entre los alumnos y manejo de la disciplina).
- Percepción o sentimiento de violencia en el establecimiento (cuáles son las situaciones de violencias, las sensaciones de inseguridad que observan y viven los docentes).
- Percepción de la calidad de la gestión del establecimiento (trabajo en equipo, liderazgo, curriculum, proyecto del establecimiento)

Las entrevistas colectivas han sido realizadas en 4 establecimientos diferentes con grupos de aproximadamente 5 profesores de Enseñanza Media, hombres y mujeres, de distinto subsector. Cada profesor posee por lo menos 4 años de experiencia laboral en educación. Los establecimientos de las entrevistas han sido seleccionados dentro de la muestra utilizada para la encuesta con cuestionario destinada a los alumnos. Son colegios que han demostrado un interés particular en el estudio y han facilitado el trabajo de los encuestores.

El análisis del discurso de los profesores es de tipo temático-conceptual y semántico. Se busca identificar y comprender las interpretaciones de los profesores sobre el tema del clima escolar, así como sus experiencias, afín de dialogar con los resultados de la encuesta a los alumnos.

Resultados generales:

- Dificultad para educar y formar a los alumnos, es una labor difícil, una lucha diaria, una profesión “bajo sospecha”. Mala imagen social de la profesión, mala evaluación del desempeño docente.
- Frente a este diagnóstico, los profesores vacilan entre asombro, desesperanza y búsqueda de respuesta. Perciben la complejidad del problema, la diversidad y heterogeneidad de los componentes. Se sienten muy poco preparados y respaldados para enfrentar los desafíos de la educación actual.
- La violencia escolar no es una violencia espectacular de la cual habla los medios de comunicación, las agresiones físicas graves son casos muy puntuales que ningún establecimiento ha vivido en su interior. Lo que sí es muy presente y relevante es el deterioro diario de las relaciones interpersonales, de la confianza y el respeto entre los diferentes actores de la educación.

- El joven es un “otro”, un ser cuyo rostro es indescifrable, la convivencia entre adultos y jóvenes es muy difícil. La distancia cultural y generacional actual entre profesores y alumnos es inédita. En la escuela, “conviven” dos mundos que chocan.

Temas emergentes:

1. Antes / Ahora

Hemos pasado de una sociedad del “deber” a una sociedad del “derecho”, de un autoritarismo inaceptable a un “laissez-faire” estéril. El problema es cultural y social global, es producto de la entrada a una modernidad mal entendida. Lo que se refleja en las dificultades para los alumnos en entender la ley y las normas.

Este momento histórico en educación se plasma con el proceso de “reforma educacional”.

2. La Reforma y las relaciones con el Ministerio

La municipalización y privatización del sistema escolar ha corrompido la misión de la educación y es responsable de la mala calidad de la enseñanza. Ahora, los gobiernos democráticos no han sabido ni podido revertir esta situación, y finalmente participan en el deterioro de la educación actual.

El sistema escolar actual es inadecuado para recibir y educar al nuevo público juvenil. No hay apoyo, respaldo, regulación por parte del Estado.

La Reforma desemboca en un nuevo y gran desafío que es la Jornada Completa.

3. Jornada completa y alargamiento del tiempo escolar

El alargamiento del tiempo escolar provoca dos “efectos perversos” diría Boudon: la escuela se convierte en una guardería donde los docentes son los empleados de los apoderados, lo que les resta toda credibilidad y autoridad, y se delega a la escuela la misión de educar y formar integralmente a la joven generación.

Los problemas de disciplina y las tensiones diarias no permiten aprovechar el alargamiento del tiempo escolar que es percibido por los profesores como una de las principales oportunidades para mejorar la educación escolar.

Esto lleva a preguntarse por el sentido de la educación y enseñanza.

4. Labor y misión docentes:

Se trata de una profesión “bajo sospecha”, no se reconoce ni se valora el labor docente, “hay que conquistar a los alumnos y los apoderados” repiten los profesores. La profesión sufre de una muy mala imagen en una sociedad que los juzga de responsable del deterioro de la calidad de la educación.

En el panorama actual, los profesores encuentran dificultades para identificar su misión. Los proyectos y objetivos pedagógicos de los establecimientos son meramente “formales y normativos”, muchas veces incoherentes e incoherentemente aplicados.

Cada profesor hace lo que puede y quiere, muchas veces vacilando entre “pasar materia”, sobrevivir a las horas de trabajo, e un involucramiento afectivo, emocional que puede ser peligroso ya que es difícil identificar los límites que los alumnos establecen con los profesores. Dada la sospecha hacia el docente, los temas mediáticos de violencia, maltrato y pedofilia, el profesor tiene que cuidar y sopesar cada acción y gesto.

Las actividades extra-programáticas son excelentes “apoyos” para mejorar la calidad de la convivencia y relaciones entre los diferentes actores de la escuela. Es ahí donde se consigue una alianza con los alumnos. Se observa una recuperación subjetiva: los profesores insisten en subrayar sus capacidades, su éxito en los estudios y carreras profesionales, quizás para que los investigadores de las entrevista no hagan un amalgama entre ellos y los alumnos.

El discurso sobre la misión de educación conduce a una dura crítica en cuanto a la gestión del establecimiento.

5. Gestión del establecimiento:

La gestión del establecimiento fundamentalmente remite al liderazgo del director y a la comunicación de las tomas de decisiones por parte de la dirección. Ambos son deficientes. Los profesores observan una crisis de la autoridad y del liderazgo que busca conservar “alumnos-clientes” más que administrar un centro educativo. La mala comunicación de las decisiones, “de arriba hacia abajo”, provoca un sentimiento de vulnerabilidad y de poca credibilidad de la autoridad de los docentes, ya que ellos se “enteran” de ciertas informaciones relevantes por los alumnos y no por las autoridades del establecimiento.

Los establecimientos no apoyan ni entregan los medios para un trabajo en equipo. Cada profesor hace lo que puede o quiere en su aula. Lo que conlleva a una naturalización de los problemas: el profesor se siente solo frente a los desafíos y dificultades de la enseñanza.

6. Comparación social del discurso de los profesores

Se observa claramente una diferencia en el discurso de los profesores en escuela que recibe un público juvenil muy vulnerable socialmente, de los que trabajan en establecimientos de alto nivel socioeconómico. Estas diferencias muestran cómo un centro escolar es una verdadera “esponja” del entorno social en que está inmersa.

En las escuelas populares, que acoge a jóvenes particularmente desfavorecidos social y culturalmente, como es el caso del establecimiento de Puente Alto, los profesores tienen que enfrentar diariamente el choque cultural que enfrenta la cultura escolar con la cultura juvenil popular. Según los docentes, se reproducen en la escuela las violencias sociales que estructuran las familias y el mundo social de las poblaciones más difíciles de Santiago. Las entrevistas con estos docentes es de un particular interés: los profesores tienen muchas dudas, reclamos y frustraciones que compartir y, de cierta forma, esperan de los entrevistadores comprensión y apoyo.

En las escuelas que acogen a jóvenes de familias acomodadas, las conversaciones con los profesores son más tensas. Para ellos, la convivencia, el clima no son problemas relevantes. Sólo al final de las entrevistas, cuando quizás las barreras caen y se instala cierta confianza, se puede percibir que los profesores tienen que enfrentar diariamente mucha presión por parte de los directores para el rendimiento de los alumnos, los resultados a las pruebas nacionales de evaluación de la calidad de la enseñanza. La lógica de mercado en la cual viven estos colegios hace de la educación un espacio de competencia, evaluación y por ende de presión. Los profesores se sienten constantemente observados y evaluados.

Esta comparación conduce hacia una reflexión por parte de los profesores sobre la lugar del conocimiento en la educación actual.

7. Socialización / Conocimiento:

En los sectores escolares difíciles, el énfasis está en la socialización normativa: la escuela les enseña las normas, los hábitos, el comportamiento que deben integrar para encontrar un trabajo, de muy baja calificación, e insertarse en el mundo laboral. El conocimiento escolar, el saber disciplinar, queda fuera, obsoleto, irrelevante para el futuro de este tipo de jóvenes. Mientras que en los sectores privilegiados, lo que está en juego es el manejo del conocimiento escolar, legitimado e indispensable para la formación en una carrera profesional de alto nivel.

Resultados encuesta por colegio

Nombre del Colegio : MUNICIPAL Puente Alto

Numero de estudiantes encuestados : **239**

Categorización interna : **“apoyo público”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.77 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,689 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.960 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que esta percepción deteriora el clima general, elevándolo de 2.689 a 2.77 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,772 puntos, y las mujeres, de 2,776 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta

pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,709, mientras que las mujeres, de 2,6844. Esto indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,91 puntos, mientras que las mujeres, de 2,99. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Sin embargo, esta pequeña diferencia tampoco es significativa en términos estadísticos, y al igual que en el caso anterior, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

Nombre del Colegio : **Particular Rancagua**
Numero de estudiantes encuestados : **269**
Categorización interna : **“apoyo privado”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 3.093 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “malo” (3) y “muy malo”(4), según las categorías entregadas más arriba, aunque muy cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 3,101 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco peor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.977 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia menos malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que es la percepción de “Participación” la que deteriora el clima general, elevándolo de 2.977 a 3.093 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 3,083 puntos, y las mujeres, de 3,101 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 3.1191, mientras que las mujeres, de 3,0862. Estos indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8969 puntos, mientras que las mujeres, de 3.402. Estos indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Esta diferencia es además significativa en términos estadísticos, por lo que se puede decir considerar como un diagnóstico comparativo entre la percepción de hombres y mujeres.

Nombre del Colegio : **Particular Subvencionado, Macul**
Numero de estudiantes encuestados : **394**
Categorización interna : **“apoyo privado”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.8843 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,8310 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.9278 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que esta percepción deteriora el clima general, elevándolo de 2.8310 a 2.8843 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8857 puntos, y las mujeres, de 2,8860 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta

pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8471, mientras que las mujeres, de 2,8180. Esto indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,9050 puntos, mientras que las mujeres, de 2,9492. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Sin embargo, esta pequeña diferencia tampoco es significativa en términos estadísticos, y al igual que en el caso anterior, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

Nombre del Colegio :Particular **Vitacura**
Numero de estudiantes encuestados : **148**
Categorización interna : **“apoyo privado”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.9155 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,8670 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.8667 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Por otro lado, son las preguntas dedicadas a los factores periféricos incluidos en el cuestionario (es decir, no directamente dedicados a la percepción de la violencia o de la participación en la escuela) los que elevan el promedio al valor general.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,9563 puntos, y las mujeres, de 2,8866 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta pequeña diferencia, no es significativa estadísticamente. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,9619, mientras que las mujeres, de 2,8015. Estos valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia es además estadísticamente significativa, es decir, se puede decir fundamentado en el cuestionario aplicado, que esta diferencia es notoria.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En su colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8124 puntos, mientras que las mujeres, de 2,9013. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Sin embargo, esta pequeña diferencia no es significativa en términos estadísticos, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

Nombre del Colegio : Particular Subvencionado, Maipú
Número de estudiantes encuestados : **472**
Categorización interna : **“apoyo privado”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.7873 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,6915 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.9395 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que esta percepción deteriora el clima general, elevándolo de 2.6915 a 2.7873 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,7723 puntos, y las mujeres, de 2,8026 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta

pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,6910, mientras que las mujeres, de 2,6962. Esto indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8933 puntos, mientras que las mujeres, de 2,9755. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Esta diferencia sí es significativa en términos estadísticos, por lo que este estudio da evidencia de esta diferencia: estadísticamente para las estudiantes mujeres en su colegio la percepción de violencia es peor que para los hombres, es decir, se perciben más desprotegidas.

Nombre del Colegio :Municipal **Puente Alto**
Numero de estudiantes encuestados : **631**
Categorización interna : **“apoyo público”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.7343 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,6780 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.8890 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que esta percepción deteriora el clima general, elevándolo de 2.6780 a 2.7343 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,7433 puntos, y las mujeres, de 2,7341 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta

pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,7126, mientras que las mujeres, de 2,6568. Esto indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,8578 puntos, mientras que las mujeres, de 2,9195. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Sin embargo, esta pequeña diferencia tampoco es significativa en términos estadísticos, y al igual que en el caso anterior, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

Nombre del Colegio : **Municipal de Puente Alto**
Numero de estudiantes encuestados : **414**
Categorización interna : **“apoyo público”**

Como podrá observarse a continuación, los resultados más significativos del estudio se encuentran en la sección de Resultados Generales, es decir, en la comparación de los resultados entre todos los colegios encuestados. Esto es debido principalmente a que es para ese fin que este estudio se diseñó. Para los casos particulares, como los resultados en su colegio, este estudio permite sin embargo, sólo diagnosticar “tendencias” de lo que está sucediendo en cada colegio, y que pueden ser de utilidad para realizar nuevos estudios o acciones de orientación futuras. Estadísticamente, estos resultados para los casos particulares, en la mayoría de los colegios no llegan a ser significativos.

5.1.- Promedio general obtenido en el cuestionario:

Su colegio obtuvo un promedio general de 2.7540 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima escolar entre “bueno” (2) y “malo”(3), según las categorías entregadas más arriba, aunque más cercano a la opción “malo”.

5.2.- Promedio parcial para las preguntas que miden:

5.2.1.- La percepción del Clima de Participación en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2,6714 puntos, esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Participación en la Escuela un poco mejor que el Clima general, aunque para la escala absoluta, sigue estando cercano al concepto de “malo”.

5.2.2.- la percepción de la Violencia en la Escuela

Su colegio obtuvo en esta sección un promedio de 2.9674 puntos esto indica que los estudiantes perciben un Clima de Violencia más malo que el clima general y que el clima de participación. Se podría decir que esta percepción deteriora el clima general, elevándolo de 2.6714 a 2.7540 en relación con la escala.

5.3.- Comparación entre hombres y mujeres para las preguntas:

5.3.1.- Del cuestionario completo

En el cuestionario aplicado en su colegio, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,7402 puntos, y las mujeres, de 2,7672 puntos. En ambos casos se trata de una valoración cercana al valor “malo”, y esta

pequeña diferencia, no es significativa. Esto indica que los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres tienen una opinión similar en la percepción del clima general.

5.3.2.- De las referidas a la percepción del Clima de Participación en la Escuela

En su colegio, en lo referido al Clima de Participación, sin considerar la percepción violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,6896, mientras que las mujeres, de 2,6594. Esto indica que, aunque en valores absolutos muestran una peor percepción de la participación para los estudiantes hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa, es decir, nos entrega sólo una orientación de lo que estaría pasando, la que sería necesaria comprobar para poder concluir apoyado en estos números.

5.3.3.- De las referidas a la percepción de la Violencia en la Escuela

En vuestro colegio, en lo referido específicamente a la Violencia, los hombres obtuvieron un promedio general de 2,9018 puntos, mientras que las mujeres, de 3,0180. Esto indica que las estudiantes mujeres perciben un clima de violencia de algún modo peor que lo que perciben los estudiantes hombres de su colegio. Esta pequeña diferencia es significativa en términos estadísticos, por lo que este estudio demuestra que en su colegio las estudiantes mujeres perciben un peor clima de violencia que los estudiantes hombres. Es decir, se sienten más desprotegidas.

DESCRIPTIVOS POR COLEGIO

Colegio Chiloé Puente Alto

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	14	5.9
Lo encuentro bueno	172	72.6
Lo encuentro malo	42	17.7
Lo encuentro muy malo	9	3.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 78.5% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que el 21.5% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	44	18.5
Se pasa bien	173	72.7
Se pasa mal	21	8.8
Se pasa muy mal y me da miedo venir	0	0
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 91.2% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que sólo el 8.8% de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	12	5
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	179	75.2
Hay bastantes problemas entre nosotros	40	16.8
Nos llevamos muy mal	7	2.9
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 80.2% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que el 19.7% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 236 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	20	8.4
Hay muchos problemas y falta de apoyo	53	22.3
Hay problemas, pero respeto	92	38.7
Hay buena onda y nos apoyan	73	30.7
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 31% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que el 69.4% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	29	12.1
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	120	50.2
Las relaciones son tensas	72	30.1
Nos llevamos muy mal	18	7.5
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 32.3% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el 37.6% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	10	4.2
Generalmente nos llevamos bien	45	18.8
Hay una relación, pero es distante	112	46.9
No hay relación, salvo cuando nos castigan	72	30.1

Total	239	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 23% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que el 77% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	47	19.8
Se llevan bien y superan sus diferencias	161	67.9
A veces mal y se pelean entre ellos	25	10.5
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	4	1.7
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 88% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 12.2% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	86	36.3
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	85	35.9

Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	59	24.9
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	7	3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 72.2% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 27.9% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	44	18.4
Sí, a veces hay situaciones de violencia	105	43.9
Pocas veces hay situaciones de violencia	87	36.4
No, nunca hay violencia	3	1.3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 62.3% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 37.7% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	15	6.3

Pesado, pero se puede soportar	148	61.9
Agradable	67	28
Positivo, solidario, muy buena onda	9	3.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 68.2% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 31.8% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	38	15.9
Descuidadas	52	21.8
Tiene detalles que se podrían reparar	144	60.3
Las encuentro impecables	5	2.1
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 37.7% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 62.4% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

A todos por igual	63	26.6
La mayoría de las veces igualitariamente	67	28.3
Generalmente de manera desigual	74	31.2
Siempre de manera desigual	33	13.9
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 55% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 45.1% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos /as en el colegio**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	57	23.9
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	51	21.4
Se escucha, pero no influye en las decisiones	106	44.5
Vale mucho y es tomada en cuenta	24	10.1
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 45.3% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 54.6% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	46	19.4
La mayoría de las veces es justificada	124	52.3
Generalmente es injustificada	52	21.9
Es siempre injustificada	15	6.3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 71.7% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que el 28.2% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	105	44.3
Generalmente las tratan bien	124	52.3
Muchas veces las tratan mal	6	2.5
Siempre las tratan mal	2	0.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 76% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 3.3% de los alumnos percibe que siempre o muchas veces los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	49	20.5
Sólo a veces son bien tratadas	122	51
Muchas veces las tratan mal	61	25.5

Son súper maltratadas	7	2.9
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 71.5% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que el 28.4% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creer que en tu colegio el estudiante obeso /a es**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	4	1.7
Generalmente respetado / a	75	31.4
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	132	55.2
Siempre humillado /a o golpeado / a	28	11.7
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 33.1% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o generalmente respetados / as. En tanto que cerca del 67% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son siempre o la mayoría de las veces humillados o golpeados / as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un /a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	12	5
Es sólo tolerado / a	100	42

Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	91	38.2
Siempre es humillado /a o golpeado / a	35	14.7
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 47% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que cerca del 53% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	33	13.9
Sólo a veces se le trata de ayudar	137	57.6
A veces se le humilla	58	24.4
Siempre es humillado	10	4.2
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 71.5% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que el 28.6% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	112	47.7
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	51	21.7
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	56	23.8
Ni siquiera es escuchado	16	6.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 69.4% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que el 30.6% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	57	24.3
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	104	44.3
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	47	20
Sería una actividad que solo la haría la dirección	27	11.5
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 68.6% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 31.5% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	20	8.5
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	118	50.2
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	87	37
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	10	4.3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 59% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que el 41.3% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes,** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	72	30.8
Este colegio no me gusta	75	32.1
En general, me gusta mi colegio	82	35
Quiero a mi colegio y me gusta venir	5	2.1

Total	239	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 63% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro o Este colegio no me gusta*. En tanto que el 37.1% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio o Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	80	33.9
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	53	22.5
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	74	31.4
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	29	12.3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 56.4% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas o Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos*. En tanto que el 43.7% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU o Siento que a este colegio le importa*

bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento.

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo el problema para solucionarlo	41	17.4
Me enojo y le respondo inmediatamente de cualquier forma	163	69.4
Me da lo mismo y no contesto	20	8.5
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	11	4.7
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 87% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 13.2% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	33	13.9
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	137	57.8
Me da lo mismo y no contesto	65	27.4
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	2	0.8

Total	239	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 72% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 28.2% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	15	6.4
Me enojo y contesto de la misma manera	116	49.4
Me da lo mismo y no contesto	92	39.1
Me siento humillado	12	5.1
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 56% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto que el 44.2% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo a alguien (amigo, padres, profesores,	89	37.7

etc)		
Me enojo y contesto de alguna manera	78	33.1
Me da lo mismo y no hago nada	67	28.4
Siento miedo o humillación y no hago nada	2	0.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 70.8% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que el 29.2% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	21.5	21.5
Me da lo mismo	50.6	50.6
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	12.9	12.9
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	15	15
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 72.1% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue objeto. En tanto que cerca del 28% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	113	48.3
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	91	38.9
Siento rabia pero me quedo callado /a	23	9.8
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	7	3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 87.2% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 12.8% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	114	48.7
Se enoja y sanciona al agresor	84	35.9
Observa simplemente pero no hace nada	29	12.4
Le da lo mismo o se hace el indiferente	7	3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 84.6% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que el 15.4% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	33	13.9
A veces inseguro /a	115	48.5
Muchas veces inseguro /a	54	22.8
Desprotegido /a e inseguro /a	35	14.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 62.4% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que el 37.6% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	45	19.1
Trato de ayudarlo de cualquier forma	148	63
Observo simplemente	27	11.5
Me da lo mismo o me hago el indiferente	15	6.4
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 82.1% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que cerca del 18% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa, le da lo mismo o le es indiferente.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	84	35.7
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	53	22.6
Me da lo mismo es su problema	55	23.4
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	43	18.3
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 58.3% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 41.7% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	88	37.4
Me enoja y contesto de cualquier manera	102	43.4
Me da lo mismo y no contesto	33	14
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	12	5.1
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, cerca del 81% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 19.1% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	21	8.9
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	100	42.4
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	94	39.8
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	21	8.9
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 51.3% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 48.7% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	131	56
Me enojo y trato de solucionar yo sólo el problema	54	23.1
Me da lo mismo estoy acostumbrado	20	8.5
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	29	12.4
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 79.1% de los alumnos siente enojo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que cerca del 21% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 239 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	61	25.8
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	98	41.5
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	61	25.8
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	16	6.8
Total	239	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Chiloé, el 67.3% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 32.6% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Colegio Coya Machalí

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	70	26
Lo encuentro bueno	179	66.5
Lo encuentro malo	19	7.1
Lo encuentro muy malo	1	0.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 92.5% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que sólo el 7.5% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	111	41.7
Se pasa bien	149	55.3
Se pasa mal	8	3
Se pasa muy mal y me da miedo venir	0	0
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 97% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que sólo el 3% de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	60	22.3
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	203	75.5
Hay bastantes problemas entre nosotros	5	1.9
Nos llevamos muy mal	1	0.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 98% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que sólo el 2.3% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	5	1.9
Hay muchos problemas y falta de apoyo	22	8.3
Hay problemas, pero respeto	155	58.7
Hay buena onda y nos apoyan	82	31.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 10.2% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que cerca del 90% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	143	53.8
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	107	40.2
Las relaciones son tensas	12	4.5
Nos llevamos muy mal	4	1.5
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 94% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el sólo el 6% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	35	13
Generalmente nos llevamos bien	70	26
Hay una relación, pero es distante	109	40.5
No hay relación, salvo cuando nos castigan	55	20.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 39% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que cerca del 61% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	43	16
Se llevan bien y superan sus diferencias	192	71.6
A veces mal y se pelean entre ellos	31	11.6
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	2	0.7
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 87.6% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 12.3% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	83	30.9
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	151	56.1
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	32	11.9
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	3	1.1

Total	269	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 87% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 13% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	3	1.1
Sí, a veces hay situaciones de violencia	29	10.9
Pocas veces hay situaciones de violencia	158	59.4
No, nunca hay violencia	76	28.6
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 12% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 88% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	1	0.4
Pesado, pero se puede soportar	27	10.1
Agradable	169	63.3

Positivo, solidario, muy buena onda	70	26.2
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 10.5% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 89.5% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	8	3
Descuidadas	44	16.4
Tiene detalles que se podrían reparar	181	67.5
Las encuentro impecables	35	13.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 19.4% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 80.6% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
A todos por igual	76	28.5
La mayoría de las veces igualitariamente	126	47.2

Generalmente de manera desigual	54	202
Siempre de manera desigual	11	4.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 76% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 24.3% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	23	8.7
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	61	23
Se escucha, pero no influye en las decisiones	131	49.4
Vale mucho y es tomada en cuenta	50	18.9
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 32% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 68.3% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	51	19
La mayoría de las veces es justificada	172	63.9
Generalmente es injustificada	43	16
Es siempre injustificada	3	1.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 83% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que el 17.1% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	199	74.3
Generalmente las tratan bien	68	25.4
Muchas veces las tratan mal	1	0.4
Siempre las tratan mal	0	0
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 100% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 0.4% de los alumnos percibe que siempre o muchas veces los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N°

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	173	64.8
Sólo a veces son bien tratadas	85	31.8
Muchas veces las tratan mal	8	3
Son súper maltratadas	1	0.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 97% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que sólo el 3.4% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creas que en tu colegio el estudiante obeso / a es**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	30	11.3
Generalmente respetado / a	181	68
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	51	19.2
Siempre humillado /a o golpeado / a	4	1.5
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 79.3% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o generalmente respetados / as. En tanto que cerca del 21% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son siempre o la mayoría de las veces humillados o golpeados / as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un / a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	28	10.5
Es sólo tolerado / a	151	56.8
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	73	27.4
Siempre es humillado /a o golpeado / a	14	5.3
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 67.3% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que cerca del 33% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	102	38.3
Sólo a veces se le trata de ayudar	129	48.5
A veces se le humilla	34	12.8
Siempre es humillado	1	0.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 87% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a

un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que el 13.2% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	188	70.4
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	57	21.3
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	20	7.5
Ni siquiera es escuchado	2	0.7
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 92% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que sólo el 8.2% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	39	14.6
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	150	56
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	58	21.6

Sería una actividad que solo la haría la dirección	21	7.8
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 70.6% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 29.4% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees? los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	13	4.9
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	165	62.3
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	83	31.3
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	4	1.5
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 67.2% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que cerca del 33% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	15	57
Este colegio no me gusta	29	10.9
En general, me gusta mi colegio	184	69.4
Quiero a mi colegio y me gusta venir	37	14
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 16.6% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro* o *Este colegio no me gusta*. En tanto que el 83.4% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio* o *Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	121	45
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	49	18.2
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	93	34.6
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	6	2.2
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 63.2% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas* o *Siento que*

a este colegio le importa que aprendamos los contenidos. En tanto que el 36.8% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU o Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento.*

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	57	21.4
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	178	66.9
Me da lo mismo y no contesto	23	8.6
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	8	3
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 88.3% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 11.6% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	39	14.6
Me enoja y contesto inmediatamente de la misma manera	138	51.5
Me da lo mismo y no contesto	84	31.3

Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	7	2.6
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 66.1% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que cerca del 34% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	27	10.3
Me enojo y contesto de la misma manera	105	39.9
Me da lo mismo y no contesto	109	41.4
Me siento humillado	22	8.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 50.2% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto el otro 50% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	88	33
Me enoja y contesto de alguna manera	94	35.2
Me da lo mismo y no hago nada	82	30.7
Siento miedo o humillación y no hago nada	3	1.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 68.2% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que cerca del 32% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	79	29.6
Me da lo mismo	100	37.5
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	39	14.6
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	49	18.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 67% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue objeto. En tanto el 33% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncio el hecho para que se solucione	166	62.6
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	76	28.7
Siento rabia pero me quedo callado /a	20	7.5
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	3	1.1
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 91.3% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que sólo el 8.6% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	109	41
Se enoja y sanciona al agresor	133	50
Observa simplemente pero no hace nada	15	5.6
Le da lo mismo o se hace el indiferente	9	3.4
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 91% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que sólo el 9% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	185	69
A veces inseguro /a	67	25
Muchas veces inseguro /a	10	3.7
Desprotegido /a e inseguro /a	6	2.2
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 94% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que cerca del 6% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	34	12.8
Trato de ayudarlo de cualquier forma	209	78.9
Observo simplemente	14	5.3
Me da lo mismo o me hago el indiferente	8	3

Total	269	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 92% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que el 8.3% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa, le da lo mismo o le es indiferente.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	117	44
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	61	22.9
Me da lo mismo es su problema	58	21.8
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	30	11.3
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 67% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 33.1% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	116	43.3

Me enoja y contesto de cualquier manera	90	33.6
Me da lo mismo y no contesto	49	18.3
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	13	4.9
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 77% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 23.2% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	14	5.2
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	178	66.4
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	71	26.5
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	5	1.9
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 71.6% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 28.4% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Me enoja e informo la situación para que se solucione	212	79.4
Me enoja y trato de solucionar yo sólo el problema	39	14.6
Me da lo mismo estoy acostumbrado	6	2.2
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	10	3.7
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, el 94% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que cerca del 6% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 269 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	110	41.4
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	97	36.5
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	45	16.9
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	14	5.3
Total	269	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Coya, cerca del 78% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 22.2% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Colegio San Marcos

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	16	4.1
Lo encuentro bueno	300	76.1
Lo encuentro malo	73	18.5
Lo encuentro muy malo	5	1.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 80.2% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que sólo el 19.8% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	78	19.7
Se pasa bien	291	73.5
Se pasa mal	26	6.6
Se pasa muy mal y me da miedo venir	1	0.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 93.2% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que sólo cerca del 7% de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	62	15.7
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	315	79.7
Hay bastantes problemas entre nosotros	18	4.6
Nos llevamos muy mal	0	0
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 95.4% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que sólo el 4.6% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	6	1.5
Hay muchos problemas y falta de apoyo	61	15.5
Hay problemas, pero respeto	195	49.6
Hay buena onda y nos apoyan	131	33.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 17% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que cerca del 83% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	68	17.2
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	241	61
Las relaciones son tensas	65	16.5
Nos llevamos muy mal	21	5.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 78.2% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que cerca del 22% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	15	3.8
Generalmente nos llevamos bien	84	21.2
Hay una relación, pero es distante	167	42.2
No hay relación, salvo cuando nos castigan	130	32.8

Total	399	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 25% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que el 75% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	51	12.9
Se llevan bien y superan sus diferencias	286	72.4
A veces mal y se pelean entre ellos	56	14.2
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	2	0.5
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 85.3% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que cerca del 15% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	101	25.6
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	229	58.1
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	56	14.2

Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	8	2
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 84% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 16.2% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	14	35
Sí, a veces hay situaciones de violencia	115	29.1
Pocas veces hay situaciones de violencia	227	57.5
No, nunca hay violencia	39	9.9
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 33% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 67.4% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	2	0.5
Pesado, pero se puede soportar	84	21.2

Agradable	285	72
Positivo, solidario, muy buena onda	25	6.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 22% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 78.3% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	53	13.4
Descuidadas	145	36.7
Tiene detalles que se podrían reparar	184	46.6
Las encuentro impecables	13	3.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 50.1% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 49.9% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
A todos por igual	69	17.4

La mayoría de las veces igualitariamente	158	39.9
Generalmente de manera desigual	126	31.8
Siempre de manera desigual	43	10.9
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 57.3% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que cerca del 43% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	63	16
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	115	29.2
Se escucha, pero no influye en las decisiones	183	46.4
Vale mucho y es tomada en cuenta	33	8.4
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 45.2% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que cerca del 55% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	51	12.9
La mayoría de las veces es justificada	266	67.5
Generalmente es injustificada	73	18.5
Es siempre injustificada	4	1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 80.4% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que el 19.5% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	239	60.5
Generalmente las tratan bien	147	37.2
Muchas veces las tratan mal	6	1.5
Siempre las tratan mal	3	0.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 98% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 2.3% de los alumnos percibe que siempre o muchas veces los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	199	50.3
Sólo a veces son bien tratadas	171	43.2
Muchas veces las tratan mal	23	5.8
Son súper maltratadas	3	0.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 93.5% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que sólo el 6.6% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Crees que en tu colegio el estudiante obeso / a es,** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	19	4.8
Generalmente respetado / a	204	51.4
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	152	38.3
Siempre humillado /a o golpeado / a	22	5.5
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 56.2% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o

generalmente respetados / as. En tanto que cerca del 44% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son siempre o la mayoría de las veces humillados o golpeados / as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un / a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	29	7.3
Es sólo tolerado / a	186	47.1
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	138	34.9
Siempre es humillado /a o golpeado / a	42	10.6
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 54.4% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 45.5% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	131	33.1
Sólo a veces se le trata de ayudar	200	50.5
A veces se le humilla	60	15.2
Siempre es humillado	5	1.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 84% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que el 16.5% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	154	39.1
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	153	38.8
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	67	17
Ni siquiera es escuchado	20	5.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 78% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que el 22.1% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	65	16.4
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	179	45.1

Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	91	22.9
Sería una actividad que solo la haría la dirección	62	15.6
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 61.5% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 38.5% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	14	3.6
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	196	50.3
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	168	43.1
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	12	3.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 54% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que el 46.2% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes,** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	61	15.6
Este colegio no me gusta	140	35.8
En general, me gusta mi colegio	181	46.3
Quiero a mi colegio y me gusta venir	9	2.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 51.4% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro* o *Este colegio no me gusta*. En tanto que el 48.6% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio* o *Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	117	30.1
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	75	19.3
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	165	42.4
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	32	8.2
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 49.4% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas* o *Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos*. En tanto que el 50.6% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU* o *Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento*.

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	55	14.1
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	285	72.9
Me da lo mismo y no contesto	40	10.2
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	11	2.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 87% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 13% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Me enojo e informo la situación para que se solucione	27	6.9
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	235	60.4
Me da lo mismo y no contesto	119	30.6
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	8	2.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 67.3% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que cerca del 33% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	25	6.4
Me enojo y contesto de la misma manera	176	44.8
Me da lo mismo y no contesto	164	41.7
Me siento humillado	28	7.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 51.2% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto el cerca del 49% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	97	24.8
Me enoja y contesto de alguna manera	171	43.7
Me da lo mismo y no hago nada	116	29.7
Siento miedo o humillación y no hago nada	7	1.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 68.5% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que el 31.5% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	102	26.2
Me da lo mismo	181	46.4
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	57	14.6
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	50	12.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 72.6% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue

objeto. En tanto el 27.4% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	229	58.1
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	119	30.2
Siento rabia pero me quedo callado /a	40	10.2
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	6	1.5
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 88.3% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 11.7% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	176	44.6
Se enoja y sanciona al agresor	162	41
Observa simplemente pero no hace nada	47	11.9

Le da lo mismo o se hace el indiferente	10	2.5
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 85.6% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que el 14.4% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	171	43.1
A veces inseguro /a	179	45.1
Muchas veces inseguro /a	30	7.6
Desprotegido /a e inseguro /a	17	4.3
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 88.2% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que cerca del 12% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	37	9.4
Trato de ayudarlo de cualquier forma	307	78.1

Observo simplemente	38	9.7
Me da lo mismo o me hago el indiferente	11	2.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, cerca del 87.5% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que el 12.5% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa, le da lo mismo o le es indiferente.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	146	37
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	108	27.3
Me da lo mismo es su problema	102	25.8
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	39	9.9
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 64.3% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que cerca del 36% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	127	32
Me enoja y contesto de cualquier manera	176	44.3
Me da lo mismo y no contesto	78	19.6
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	16	4
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 76.3% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 23.6% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	23	5.8
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	209	52.6
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	142	35.8
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	23	5.8
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 58.4% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 41.6% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	287	72.8
Me enoja y trato de solucionar yo sólo el problema	76	19.3
Me da lo mismo estoy acostumbrado	15	3.8
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	16	4.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 92.1% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que cerca del 8% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 399 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	98	24.8
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	155	39.2
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	114	28.9
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	28	7.1
Total	399	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio San Marcos, el 64% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 36% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Colegio Inmaculada Concepción Vitacura

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	7	4.8
Lo encuentro bueno	91	61.9
Lo encuentro malo	47	32
Lo encuentro muy malo	2	1.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 67% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que el 33.4% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	39	26.5
Se pasa bien	98	66.7
Se pasa mal	10	6.8
Se pasa muy mal y me da miedo venir	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 93.2% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que sólo cerca del 7% de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	12	8.2
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	133	90.5
Hay bastantes problemas entre nosotros	2	1.4
Nos llevamos muy mal	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 99% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que sólo el 1.4% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	7	4.8
Hay muchos problemas y falta de apoyo	39	26.7
Hay problemas, pero respeto	67	45.9
Hay buena onda y nos apoyan	33	22.9
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 31.5% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que cerca del 69% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	26	17.7
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	86	58.5
Las relaciones son tensas	29	19.7
Nos llevamos muy mal	6	4.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 76.2% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que cerca del 24% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	26	17.7
Generalmente nos llevamos bien	58	39.5
Hay una relación, pero es distante	56	38.1
No hay relación, salvo cuando nos castigan	7	4.8
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 57.2% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que cerca del 43% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	12	8.2
Se llevan bien y superan sus diferencias	112	76.7
A veces mal y se pelean entre ellos	22	15.1
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 85% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 15,1% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	25	16.9
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	80	54.1
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	40	27
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	3	2

Total	148	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 71% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 29% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	3	2.1
Sí, a veces hay situaciones de violencia	14	9.6
Pocas veces hay situaciones de violencia	95	65.1
No, nunca hay violencia	34	23.3
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 12% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 88.4% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	2	1.4
Pesado, pero se puede soportar	27	18.4
Agradable	95	64.6

Positivo, solidario, muy buena onda	23	15.6
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 20% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 80.2% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	28	19.2
Descuidadas	57	39
Tiene detalles que se podrían reparar	60	41.1
Las encuentro impecables	1	0.7
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 58.2% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que cerca del 42% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
A todos por igual	35	23.8
La mayoría de las veces igualitariamente	63	42.9

Generalmente de manera desigual	45	30.6
Siempre de manera desigual	4	2.7
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 67% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 33.3% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	18	12.2
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	39	26.4
Se escucha, pero no influye en las decisiones	73	49.3
Vale mucho y es tomada en cuenta	18	12.2
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 38.6% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 61.5% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	15	10.1
La mayoría de las veces es justificada	102	68.9
Generalmente es injustificada	28	18.9
Es siempre injustificada	3	2
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 79% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que cerca del 21% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	72	49.3
Generalmente las tratan bien	66	45.2
Muchas veces las tratan mal	8	5.5
Siempre las tratan mal	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 94.5% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 5.5% de los alumnos percibe que muchas veces, los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	85	58.2
Sólo a veces son bien tratadas	47	32.2
Muchas veces las tratan mal	12	8.2
Son súper maltratadas	2	1.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 90.4% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que el 9.6% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creas que en tu colegio el estudiante obeso /a es,** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	18	12.4
Generalmente respetado / a	102	70.3
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	25	17.2
Siempre humillado /a o golpeado / a	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 83% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos

son siempre o generalmente respetados /as. En tanto que el 17.2% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son la mayoría de las veces humillados o golpeados /as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un /a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	13	8.9
Es sólo tolerado / a	83	56.8
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	38	26
Siempre es humillado /a o golpeado / a	12	8.2
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 66% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 34.2% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	46	31.5
Sólo a veces se le trata de ayudar	71	48.6
A veces se le humilla	28	19.2
Siempre es humillado	1	0.7
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 80.1% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que cerca del 20% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	86	58.9
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	48	32.9
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	12	8.2
Ni siquiera es escuchado	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 92% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que sólo el 8.2% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	29	19.9
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la	73	50

dirección		
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	29	19.9
Sería una actividad que solo la haría la dirección	15	10.3
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 70% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 30.2% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	9	6.1
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	91	61.9
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	42	28.6
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	5	3.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 68% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que el 32% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes,** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	55	37.7
Este colegio no me gusta	38	26
En general, me gusta mi colegio	48	32.9
Quiero a mi colegio y me gusta venir	5	3.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 64% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro* o *Este colegio no me gusta*. En tanto que el 36.3% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio* o *Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	28	19
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	28	19
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	79	53.7
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	12	8.2
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 38% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas* o *Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos*. En tanto que cerca del 62% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU* o *Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento*.

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	27	18.4
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	92	62.6
Me da lo mismo y no contesto	22	15
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	6	4.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 81% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 19% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Me enojo e informo la situación para que se solucione	11	7.6
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	82	56.9
Me da lo mismo y no contesto	48	33.3
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	3	2.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 64.5% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 35.4% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	7	4.7
Me enojo y contesto de la misma manera	51	34.5
Me da lo mismo y no contesto	83	56.1
Me siento humillado	7	4.7
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 39.2% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto el cerca del 61% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrade por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	29	20.1
Me enoja y contesto de alguna manera	54	37.5
Me da lo mismo y no hago nada	58	40.3
Siento miedo o humillación y no hago nada	3	2.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 58% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrade por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que el 42.4% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	30	20.4
Me da lo mismo	66	44.9
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	26	17.7
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	25	17
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 65.3% de los alumnos responde con indiferencia o informando la

discriminación de la cual fue objeto. En tanto cerca del 35% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	92	63.9
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	33	22.9
Siento rabia pero me quedo callado /a	18	12.5
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	1	0.7
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 87% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 13.2% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	51	35.2
Se enoja y sanciona al agresor	71	49
Observa simplemente pero no hace nada	21	14.5

Le da lo mismo o se hace el indiferente	2	1.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 84.2% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que cerca del 16% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	88	61.1
A veces inseguro /a	43	29.9
Muchas veces inseguro /a	7	4.9
Desprotegido /a e inseguro /a	6	4.2
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 91% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que el sólo el 9.1% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	14	9.7

Trato de ayudarlo de cualquier forma	121	83.4
Observo simplemente	10	6.9
Me da lo mismo o me hago el indiferente	0	0
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 93.1% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que cerca del 7% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	72	49
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	44	29.9
Me da lo mismo es su problema	22	15
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	9	6.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 79% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 21.1% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	53	36.3
Me enoja y contesto de cualquier manera	57	39
Me da lo mismo y no contesto	30	20.5
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	6	4.1
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 75.3% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 24.6% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	1	0.7
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	78	53.4
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	54	37
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	13	8.9
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 54.1% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que cerca del 46% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	118	80.3
Me enojo y trato de solucionar yo sólo el problema	23	15.6
Me da lo mismo estoy acostumbrado	1	07
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	5	3.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, cerca del 96% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que sólo el 4.1% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 148 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	17	11.6
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	61	41.8
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	63	43.2
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	5	3.4
Total	148	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al colegio Inmaculada Concepción, el 53.4% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 46.6% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Instituto O'Higgins Maipú

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	10	2.1
Lo encuentro bueno	312	66.2
Lo encuentro malo	136	28.9
Lo encuentro muy malo	13	2.8
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 68.3% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que cerca del 32% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	89	19
Se pasa bien	327	69.9
Se pasa mal	48	10.3

Se pasa muy mal y me da miedo venir	4	0.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 89% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que el 11.2 de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	74	15.7
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	370	78.7
Hay bastantes problemas entre nosotros	23	4.9
Nos llevamos muy mal	3	0.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 94% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que sólo el 5.5% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	21	4.5
Hay muchos problemas y falta de apoyo	112	24
Hay problemas, pero respeto	239	51.3

Hay buena onda y nos apoyan	94	20.2
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 28.5% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que el 71.5% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	90	19.3
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	296	63.4
Las relaciones son tensas	64	13.7
Nos llevamos muy mal	17	3.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 83% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el 17.3% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	28	6
Generalmente nos llevamos bien	60	12.8

Hay una relación, pero es distante	215	45.9
No hay relación, salvo cuando nos castigan	165	35.3
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 19% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que el 81.2% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	30	6.4
Se llevan bien y superan sus diferencias	281	60.2
A veces mal y se pelean entre ellos	144	30.8
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	12	2.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 66.6% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 33.4% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	115	24.5

A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	237	50.5
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	110	23.5
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	7	1.5
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 75% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 25% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	20	4.3
Sí, a veces hay situaciones de violencia	139	29.6
Pocas veces hay situaciones de violencia	269	57.2
No, nunca hay violencia	42	8.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 34% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 66.1% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Hostil, violento y agresivo	11	2.4
Pesado, pero se puede soportar	162	34.6
Agradable	278	59.4
Positivo, solidario, muy buena onda	17	3.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 37% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 63% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	89	19
Descuidadas	197	42
Tiene detalles que se podrían reparar	179	38.2
Las encuentro impecables	4	0.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 61% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 39.1% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
A todos por igual	49	10.4
La mayoría de las veces igualitariamente	169	36
Generalmente de manera desigual	187	39.9
Siempre de manera desigual	64	13.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 46.4% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 53.5% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	99	21.2
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	152	32.5
Se escucha, pero no influye en las decisiones	199	42.5
Vale mucho y es tomada en cuenta	18	3.8
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 54% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 46.3% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	43	9.2
La mayoría de las veces es justificada	276	59.1
Generalmente es injustificada	132	28.3
Es siempre injustificada	16	3.4
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 68.3% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que cerca del 32% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	205	43.7
Generalmente las tratan bien	250	53.3
Muchas veces las tratan mal	12	2.6
Siempre las tratan mal	2	0.4
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 97% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a

las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 3% de los alumnos percibe que muchas veces, los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	192	40.9
Sólo a veces son bien tratadas	228	48.6
Muchas veces las tratan mal	44	9.4
Son súper maltratadas	5	1.1
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 89.5% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que el 10.5% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creas que en tu colegio el estudiante obeso / a es,** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	23	4.9
Generalmente respetado / a	238	50.9
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	179	38.2
Siempre humillado /a o golpeado / a	28	6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 56% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o generalmente respetados /as. En tanto que el 44.2% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son la mayoría de las veces humillados o golpeados /as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un /a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	32	6.9
Es sólo tolerado / a	247	52.9
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	143	30.6
Siempre es humillado /a o golpeado / a	45	9.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 60% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 40.2% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	110	23.6
Sólo a veces se le trata de ayudar	249	53.4
A veces se le humilla	90	19.3

Siempre es humillado	17	3.6
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 77% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que cerca del 23% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	230	49.8
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	155	33.5
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	56	12.1
Ni siquiera es escuchado	21	4.5
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 83.3% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que el 16.6% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	90	19.4

Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	140	30.2
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	146	31.5
Sería una actividad que solo la haría la dirección	88	19
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 49.6% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 50.5% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	13	28
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	182	39.7
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	241	52.5
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	23	5
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 42.5% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que el 57.5% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	106	23
Este colegio no me gusta	223	48.4
En general, me gusta mi colegio	126	27.3
Quiero a mi colegio y me gusta venir	6	1.3
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 71.4% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro o Este colegio no me gusta*. En tanto que el 28.6% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio o Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	75	16.1
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	69	14.8
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	244	52.5
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	77	16.6

Total	472	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 31% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas o Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos.* En tanto que el 69.1% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU o Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento.*

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo el problema para solucionarlo	75	16.2
Me enojo y le respondo inmediatamente de cualquier forma	342	73.9
Me da lo mismo y no contesto	36	7.8
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	10	2.2
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 90.1% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 10% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	25	5.4
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	300	64.5
Me da lo mismo y no contesto	136	29.2
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	4	0.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 70% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 30.1% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	23	5
Me enojo y contesto de la misma manera	199	42.9
Me da lo mismo y no contesto	218	47
Me siento humillado	24	5.2
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 48% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto el 52.2% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrade por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	125	27.2
Me enoja y contesto de alguna manera	188	41
Me da lo mismo y no hago nada	142	30.9
Siento miedo o humillación y no hago nada	4	0.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 68.2% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrade por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que cerca del 32% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	118	25.4
Me da lo mismo	217	46.8
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	60	12.9
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	69	14.9
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 72.2% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue

objeto. En tanto cerca del 28% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	249	53.8
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	166	35.9
Siento rabia pero me quedo callado /a	41	8.9
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	7	1.5
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 90% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 10.4% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	180	38.6
Se enoja y sanciona al agresor	183	39.3
Observa simplemente pero no hace nada	79	17

Le da lo mismo o se hace el indiferente	24	5.2
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 78% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que el 22.2% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	145	30.9
A veces inseguro /a	222	47.2
Muchas veces inseguro /a	65	13.8
Desprotegido /a e inseguro /a	38	8.1
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 78.1% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que cerca del 22% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	52	11.0

Trato de ayudarlo de cualquier forma	342	74.7
Observo simplemente	48	10.5
Me da lo mismo o me hago el indiferente	16	3.5
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 86% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que el 14% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	185	39.7
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	121	26
Me da lo mismo es su problema	110	23.6
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	50	10.7
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 66% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 34.3% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	172	37
Me enoja y contesto de cualquier manera	193	41.5
Me da lo mismo y no contesto	89	19.1
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	11	2.4
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 78.5% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 21.5% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	44	9.4
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	230	49.3
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	152	32.5
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	41	8.8
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, cerca del 59% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 41.3% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	272	58.4
Me enoja y trato de solucionar yo sólo el problema	135	29
Me da lo mismo estoy acostumbrado	21	4.5
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	38	8.2
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 87.4% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que cerca del 13% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 472 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	59	12.6
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	218	46.7
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	177	37.9
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	13	2.8
Total	472	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Instituto O'Higgins, el 59.3% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que cerca del 41.% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Liceo Comercial Puente Alto

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	34	5.4
Lo encuentro bueno	459	73.1
Lo encuentro malo	103	16.4
Lo encuentro muy malo	32	5.1
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 78.5% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que el 21.5% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	188	29.9
Se pasa bien	374	59.6
Se pasa mal	50	8

Se pasa muy mal y me da miedo venir	16	2.5
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 89.5% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que el 10.5 de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos / as** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	56	89
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	496	79.1
Hay bastantes problemas entre nosotros	59	9.4
Nos llevamos muy mal	16	2.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 88% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que el 12% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	56	9
Hay muchos problemas y falta de apoyo	131	21.1

Hay problemas, pero respeto	266	42.8
Hay buena onda y nos apoyan	168	27.1
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 30.1% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que cerca del 70% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	100	16
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	319	51
Las relaciones son tensas	163	26.1
Nos llevamos muy mal	43	6.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 67% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el 33% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	36	5.7

Generalmente nos llevamos bien	116	18.5
Hay una relación, pero es distante	249	39.7
No hay relación, salvo cuando nos castigan	226	36
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 24.2% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que cerca del 76% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	106	17.1
Se llevan bien y superan sus diferencias	386	62.2
A veces mal y se pelean entre ellos	105	16.9
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	24	3.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 79.3% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que cerca del 21% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	201	32.4
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	238	38.4
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	152	24.5
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	29	4.7
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 71% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 29.2% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	177	28.3
Sí, a veces hay situaciones de violencia	279	44.6
Pocas veces hay situaciones de violencia	157	25.1
No, nunca hay violencia	12	1.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 73% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 27% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	54	8.6
Pesado, pero se puede soportar	341	54.3
Agradable	196	31.2
Positivo, solidario, muy buena onda	37	5.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 63% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 37.1% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	70	11.2
Descuidadas	142	22.7
Tiene detalles que se podrían reparar	367	58.7
Las encuentro impecables	46	7.4
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 34% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 66.1% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
A todos por igual	126	20.2
La mayoría de las veces igualitariamente	165	26.5
Generalmente de manera desigual	222	35.6
Siempre de manera desigual	110	17.7
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 47.% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 53.3% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	179	28.8
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	155	24.9
Se escucha, pero no influye en las decisiones	253	40.7
Vale mucho y es tomada en cuenta	35	5.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 54% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el

46.3% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	101	16.3
La mayoría de las veces es justificada	309	50
Generalmente es injustificada	160	25.9
Es siempre injustificada	48	7.8
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 66.3% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que cerca del 33% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	274	44.5
Generalmente las tratan bien	300	48.7
Muchas veces las tratan mal	29	4.7
Siempre las tratan mal	13	2.1

Total	631	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 93.2% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que solo el 6.8% de los alumnos percibe que muchas veces, los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	144	23
Sólo a veces son bien tratadas	356	56.8
Muchas veces las tratan mal	107	17.1
Son súper maltratadas	20	3.2
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 80% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que el 20.3% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creas que en tu colegio el estudiante obeso / a es,** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	51	8.2
Generalmente respetado / a	285	45.7

La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	241	38.7
Siempre humillado /a o golpeado / a	46	7.4
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 54% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o generalmente respetados /as. En tanto que el 46.1% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son la mayoría de las veces humillados o golpeados /as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un /a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	63	10.1
Es sólo tolerado / a	297	47.5
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	197	31.5
Siempre es humillado /a o golpeado / a	68	10.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 57.6% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 40.4% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	159	25.6
Sólo a veces se le trata de ayudar	297	47.8
A veces se le humilla	141	22.7
Siempre es humillado	24	3.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 73.4% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que el 26.6% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	195	31.3
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	184	29.5
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	169	27.1
Ni siquiera es escuchado	75	12
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 61% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que el 39.1% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	127	20.3
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	272	43.5
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	127	20.3
Sería una actividad que solo la haría la dirección	99	15.8
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 64% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 36.1% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	52	8.5
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	248	40.7
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	270	44.3
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	40	6.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 49.2% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo

en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que cerca del 51% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	172	27.9
Este colegio no me gusta	163	26.4
En general, me gusta mi colegio	252	40.8
Quiero a mi colegio y me gusta venir	30	4.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 54.3% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro o Este colegio no me gusta*. En tanto que cerca del 46% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio o Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	202	32.8
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	140	22.7
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	160	26
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	114	18.5
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 55.5% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas o Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos.* En tanto que el 44.5% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU o Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento.*

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	74	12.1
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	446	72.8
Me da lo mismo y no contesto	53	8.6
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	40	6.5
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 85% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 15.1% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	51	8.4
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	371	61
Me da lo mismo y no contesto	172	28.3
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	14	2.3
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 69.4% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 30.6% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	47	7.6
Me enojo y contesto de la misma manera	296	47.7
Me da lo mismo y no contesto	243	39.1
Me siento humillado	35	5.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 55.3% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto cerca del 45% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrade por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	171	27.7
Me enoja y contesto de alguna manera	261	42.3
Me da lo mismo y no hago nada	173	28
Siento miedo o humillación y no hago nada	12	1.9
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 70% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrade por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que cerca del 30% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	123	20.7
Me da lo mismo	292	49.1
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	91	15.3
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	89	15
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 70% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de

la cual fue objeto. En tanto que el 30.3% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	254	42.8
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	250	42.1
Siento rabia pero me quedo callado /a	68	11.4
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	22	3.7
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 85% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 15.1% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	253	42.3
Se enoja y sanciona al agresor	218	36.5
Observa simplemente pero no hace nada	89	14.9

Le da lo mismo o se hace el indiferente	38	6.4
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 79% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que el 21.3% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	57	9.4
A veces inseguro /a	292	47.9
Muchas veces inseguro /a	115	18.9
Desprotegido /a e inseguro /a	145	23.8
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 57.3% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que cerca del 43% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	88	14.7
Trato de ayudarlo de cualquier forma	367	61.5
Observo simplemente	108	18.1
Me da lo mismo o me hago el indiferente	34	5.7
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 76.2% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que cerca del 24% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	227	37.5
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	147	24.3
Me da lo mismo es su problema	145	24
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	86	14.2
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 62% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 38.2% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	225	38
Me enoja y contesto de cualquier manera	243	41
Me da lo mismo y no contesto	85	14.4
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	39	6.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 79% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 21% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso,** los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	43	7.1
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	284	46.6
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	223	36.6
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	59	9.7
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, cerca del 54% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 46.3% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	258	43.7
Me enoja y trato de solucionar yo sólo el problema	173	29.3
Me da lo mismo estoy acostumbrado	61	10.3
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	98	16.6
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 73% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que cerca del 27% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 631 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	163	27.2
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	233	38.8
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	166	27.7
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	38	6.3
Total	631	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Liceo Comercial P. A, el 66% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 34% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

RESULTADOS POR COLEGIO

Colegio San Alfonso Punte Alto

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	13	3.2
Lo encuentro bueno	236	58.3
Lo encuentro malo	121	29.9
Lo encuentro muy malo	35	8.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 61.5% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que el 38.5% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	118	28.8
Se pasa bien	241	58.8
Se pasa mal	37	9
Se pasa muy mal y me da miedo venir	14	3.4

Total	414	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 87.6% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que el 12.4 de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal o muy mal.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos /as** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	48	11.6
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	295	71.3
Hay bastantes problemas entre nosotros	63	15.2
Nos llevamos muy mal	8	1.9
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 83% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que el 17.1% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos / as y los profesores / as** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	47	11.4
Hay muchos problemas y falta de apoyo	75	18.2
Hay problemas, pero respeto	161	39.2
Hay buena onda y nos apoyan	128	31.1

Total	414	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 26.6% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que cerca del 70.3% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	75	18.3
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	206	50.4
Las relaciones son tensas	93	22.7
Nos llevamos muy mal	35	8.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 69% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el 31.3% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	37	9
Generalmente nos llevamos bien	92	22.4
Hay una relación, pero es distante	189	46.1

No hay relación, salvo cuando nos castigan	92	22.4
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 31.4% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que el 68.5% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	85	20.7
Se llevan bien y superan sus diferencias	231	56.2
A veces mal y se pelean entre ellos	73	17.8
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	22	5.4
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 77% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 23.2% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores /as?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender más	212	51.5
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	123	29.9

Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	58	14.1
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	19	4.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 81.4% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que cerca del 19% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	107	25.9
Sí, a veces hay situaciones de violencia	207	50.1
Pocas veces hay situaciones de violencia	95	23
No, nunca hay violencia	4	1
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 76% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 24% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	48	11.7

Pesado, pero se puede soportar	218	53.2
Agradable	122	29.8
Positivo, solidario, muy buena onda	22	5.4
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 65% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 35.2% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	120	29.3
Descuidadas	137	33.4
Tiene detalles que se podrían reparar	150	36.6
Las encuentro impecables	3	0.7
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 63% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 37.1% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

A todos por igual	107	26.1
La mayoría de las veces igualitariamente	122	29.8
Generalmente de manera desigual	117	28.5
Siempre de manera desigual	64	15.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 56% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 44.1% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	102	24.8
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	128	31.1
Se escucha, pero no influye en las decisiones	140	34.1
Vale mucho y es tomada en cuenta	41	10
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 56% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 44.1% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	80	19.8
La mayoría de las veces es justificada	196	48.4
Generalmente es injustificada	104	25.7
Es siempre injustificada	25	6.2
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 68.2% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que cerca del 32% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	199	48.9
Generalmente las tratan bien	183	45
Muchas veces las tratan mal	18	4.4
Siempre las tratan mal	7	1.7
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 94% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que solo el 6.1% de los alumnos percibe que muchas veces, los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	98	23.9
Sólo a veces son bien tratadas	227	55.4
Muchas veces las tratan mal	68	16.6
Son súper maltratadas	17	4.1
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 79.3% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que cerca del 21% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Creas que en tu colegio el estudiante obeso / a es,** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	24	5.8
Generalmente respetado / a	188	45.7
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	155	37.7
Siempre humillado /a o golpeado / a	44	10.7
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 51.5% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o

generalmente respetados /as. En tanto que el 48.4% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son la mayoría de las veces humillados o golpeados /as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un /a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	39	9.5
Es sólo tolerado / a	157	38.4
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	143	35
Siempre es humillado /a o golpeado / a	70	17.1
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 48% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 52.1% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros /as?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	94	22.9
Sólo a veces se le trata de ayudar	207	50.4
A veces se le humilla	80	19.5
Siempre es humillado	30	7.3

Total	414	100
-------	-----	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 73.3% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de aprendizaje. En tanto que cerca del 27% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	162	39.5
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	117	28.5
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	94	22.9
Ni siquiera es escuchado	37	9
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 68% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que cerca del 32% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	82	20.2
Sería una actividad en la que participarían algunos	183	45.1

apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección		
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	87	21.4
Sería una actividad que solo la haría la dirección	54	13.3
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 65.3% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que cerca del 35% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	35	8.8
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	172	43.3
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	159	40.1
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	31	7.8
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 52.1% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que cerca del 48% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes,** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	150	37.2
Este colegio no me gusta	110	27.3
En general, me gusta mi colegio	114	28.3
Quiero a mi colegio y me gusta venir	29	7.2
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 64.5% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro o Este colegio no me gusta*. En tanto que el 35.5 de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio o Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	123	30.5
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	107	26.6
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	77	19.1
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	96	23.8
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 57.1% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas* o *Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos*. En tanto que cerca del 43% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU* o *Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento*.

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	54	13.6
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	294	74.2
Me da lo mismo y no contesto	35	8.8
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	13	3.3
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 88% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 12.1% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

Me enojo e informo la situación para que se solucione	40	10.1
Me enojo y contesto inmediatamente de la misma manera	254	64.3
Me da lo mismo y no contesto	97	24.6
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	4	1
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 74.4% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 25.6% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	36	8.9
Me enojo y contesto de la misma manera	219	54.2
Me da lo mismo y no contesto	129	31.9
Me siento humillado	20	5
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 63.1% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto que el 36.6% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	120	301
Me enojo y contesto de alguna manera	179	44.9
Me da lo mismo y no hago nada	94	23.6
Siento miedo o humillación y no hago nada		1.5
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 75% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que cerca del 25% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	103	25.8
Me da lo mismo	210	52.6
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	44	11
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	42	10.5
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 78.4% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue

objeto. En tanto que el 21.5% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	175	44.4
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	169	42.9
Siento rabia pero me quedo callado /a	29	7.4
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	21	5.3
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 87.3% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que cerca del 13% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	178	44.7
Se enoja y sanciona al agresor	137	34.4
Observa simplemente pero no hace nada	59	14.8

Le da lo mismo o se hace el indiferente	24	6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 79.1% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que cerca del 21% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	37	9.2
A veces inseguro /a	193	48
Muchas veces inseguro /a	85	21.1
Desprotegido /a e inseguro /a	87	21.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 57.2% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que cerca del 43% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	83	20.7
Trato de ayudarlo de cualquier forma	221	55.1
Observo simplemente	62	15.5
Me da lo mismo o me hago el indiferente	35	8.7
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 76% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que el 24.2% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	151	37.5
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	89	22.1
Me da lo mismo es su problema	84	20.8
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	79	19.6
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 59.6% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 40.4% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	145	36.4
Me enojo y contesto de cualquier manera	171	43
Me da lo mismo y no contesto	55	13.8
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	27	6.8
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 79.4% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 20.6% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso,** los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	61	15.1
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	187	46.4
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	116	28.8
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	39	9.7
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 61.5% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 38.5% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	213	53.7
Me enoja y trato de solucionar yo sólo el problema	111	28
Me da lo mismo estoy acostumbrado	30	7.6
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	43	10.8
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, cerca del 82% de los alumnos siente enojo frente a un robo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que el 18.4% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 414 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	92	23.1
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	175	44
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	116	29.1
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	15	3.8
Total	414	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados pertenecientes al Colegio San Alfonso, el 67.1% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 32.9% de los alumnos percibe que los desafíos que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

DESCRIPTIVOS GENERALES TODOS LOS COLEGIOS

1.- A la pregunta **En General ¿Cómo encuentras tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 1

Tabla N° 1

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Lo encuentro muy bueno	164	6.4
Lo encuentro bueno	1.749	68.6
Lo encuentro malo	541	21.2
Lo encuentro muy malo	97	3.8
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 75% de los alumnos percibe su colegio muy bueno y bueno. En tanto que el 25% de los alumnos percibe su colegio como muy malo y malo.

2.- A la pregunta **En General ¿Cómo se pasa en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 2

Tabla N° 2

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se pasa muy bien, me divierto mucho	667	26.1
Se pasa bien	1.651	64.7
Se pasa mal	200	7.8
Se pasa muy mal y me da miedo venir	35	1.4

Total	2.572	100
-------	-------	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 91% de los alumnos percibe que en su colegio se pasa bien y se divierten mucho. En tanto que sólo el 9.2% de los alumnos perciben que en su colegio se pasa mal, muy mal y les da miedo asistir.

3.- A la pregunta **Entre los alumnos /as** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 3

Tabla N° 3

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien	324	12.7
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	1.991	77.8
Hay bastantes problemas entre nosotros	210	8.2
Nos llevamos muy mal	35	1.4
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 91% de los alumnos percibe que entre ellos siempre se llevan bien y a veces hay problemas pero en general se llevan bien. En tanto que sólo el 9.6% de los alumnos percibe que hay bastantes problemas entre ellos y se llevan muy mal.

4.- A la pregunta **En General, entre los alumnos /as y los profesores /as** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 4

Tabla N° 4

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hay agresividad, indiferencia y mala onda	162	6.4
Hay muchos problemas y falta de apoyo	493	19.4
Hay problemas, pero respeto	1.175	46.3

Hay buena onda y nos apoyan	709	27.9
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 26% de los alumnos percibe que entre alumnos y profesores hay agresividad, indiferencia, mala onda además de muchos problemas y falta de apoyo. En tanto que el 74.2% de los alumnos percibe que hay problemas pero respeto, buena onda y apoyo.

5.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y el inspector /a** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 5

Tabla N° 5

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre nos llevamos bien y nos apoya	531	20.8
A veces hay problemas, pero en general nos llevamos bien	1.375	54
Las relaciones son tensas	498	19.5
Nos llevamos muy mal	144	5.7
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 75% de los alumnos percibe que entre alumnos y el inspector siempre se llevan bien, que a veces hay problemas pero que en general se llevan bien. En tanto que el 25.2% de los alumnos percibe que se llevan muy mal y que las relaciones son tensas.

6.- A la pregunta **Entre los alumnos /as y la dirección** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 6

Tabla N° 6

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las relaciones son positivas, siempre nos apoyan	187	7.3
Generalmente nos llevamos bien	525	20.5

Hay una relación, pero es distante	1.097	42.9
No hay relación, salvo cuando nos castigan	747	29.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 28% de los alumnos percibe que entre alumnos y la directiva generalmente se llevan bien, que las relaciones son positivas y siempre los apoyan. En tanto que el 72.1% de los alumnos percibe que la relación es distante, que no hay relación salvo cuando los castigan.

7.- A la pregunta **En el colegio ¿cómo encuentras que se llevan los adultos (profesores, directivos, auxiliares, etc) entre ellos?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 7

Tabla N° 7

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se llevan súper bien y son un ejemplo	374	14.7
Se llevan bien y superan sus diferencias	1.649	64.8
A veces mal y se pelean entre ellos	456	17.9
Se llevan muy mal y echan a perder el ambiente	66	2.6
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 80% de los alumnos percibe que los adultos se llevan súper bien, son un ejemplo y superan sus diferencias. En tanto que el 20.5% de los alumnos percibe que se llevan mal o muy mal, se pelean entre ellos y echan a perder el ambiente.

8.- A la pregunta **¿Cómo encuentras que enseñan los profesores / as?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 8

Tabla N° 8

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hacen muy bien su trabajo y nos motivan para aprender	823	32.3

más		
A veces, hacen mal su trabajo, pero igual aprendemos	1.143	44.8
Sólo a veces hacen bien su trabajo y aprendemos algo	507	19.9
Hacen muy mal su trabajo y no aprendemos nada	76	3
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 77.1% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan para aprender más, sólo a veces hacen mal su trabajo pero igual aprenden. En tanto que el 22.9% de los alumnos percibe que los profesores hacen muy mal su trabajo y no aprenden nada, sólo a veces lo hacen bien y aprenden algo.

9.- A la pregunta **¿Hay situaciones de violencia en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 9

Tabla N° 9

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sí, hay demasiada violencia	368	14.4
Sí, a veces hay situaciones de violencia	888	34.8
Pocas veces hay situaciones de violencia	1.088	42.6
No, nunca hay violencia	210	8.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 49.2% de los alumnos percibe que hay demasiada violencia o que a veces hay situaciones de violencia en su colegio. En tanto que el 50.8% de los alumnos percibe que pocas veces e incluso nunca hay situaciones de violencia en su colegio.

10.- A la pregunta **¿Cómo es el ambiente en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 10

Tabla N° 10

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Hostil, violento y agresivo	133	5.2
Pesado, pero se puede soportar	1.007	39.4
Agradable	1.212	47.4
Positivo, solidario, muy buena onda	203	7.9
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 45% de los alumnos percibe el ambiente escolar como hostil, violento y agresivo, además de pesado pero soportable. En tanto que el 55.3% de los alumnos percibe el ambiente como agradable, positivo, solidario y muy buena onda.

11.- A la pregunta **¿Cómo encuentras las instalaciones (salas, baños, casino, patio etc.) de tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 11

Tabla N° 11

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las encuentro muy sucias y rotas	406	15.9
Descuidadas	776	30.3
Tiene detalles que se podrían reparar	1.265	49.6
Las encuentro impecables	107	4.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 46.2% de los alumnos percibe las instalaciones de su colegio como muy sucias, rotas y descuidadas. En tanto que el 53.8% de los alumnos percibe las instalaciones como impecables y con detalles que se podrían reparar.

12.- A la pregunta **En tu colegio, las sanciones y los castigos se aplican,** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 12

Tabla N° 12

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
-------------	------------	------------

A todos por igual	525	20.6
La mayoría de las veces igualitariamente	870	34.1
Generalmente de manera desigual	825	32.4
Siempre de manera desigual	329	12.9
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 55% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican a todos por igual y la mayoría de las veces igualitariamente. En tanto que el 45.3% de los alumnos percibe que las sanciones y castigos se aplican generalmente o siempre de manera desigual.

13.- A la pregunta **Ante un conflicto entre estudiantes y profesores, la palabra de los alumnos / as en el colegio**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 13

Tabla N° 13

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
No vale nada y no es tomada en cuenta	541	21.2
Generalmente, no es escuchada y es poco valiosa	701	27.5
Se escucha, pero no influye en las decisiones	1.085	42.6
Vale mucho y es tomada en cuenta	219	8.6
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 49% de los alumnos percibe que ante un conflicto, la palabra de los alumnos no vale nada, no es tomada en cuenta, que generalmente no es escuchada y es poco valiosa. En tanto que el 51.2% percibe que la palabra de los alumnos se escucha pero no influye en las decisiones o que vale mucho y es tomada en cuenta.

14.- A la pregunta **En tu colegio, cuando un estudiante comete una falta y luego es castigado ¿cómo encuentras que es la relación entre la falta que cometió y la sanción o castigo que recibió?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 14

Tabla N° 14

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es siempre justificada	387	15.2
La mayoría de las veces es justificada	1.445	56.9
Generalmente es injustificada	592	23.3
Es siempre injustificada	114	4.5
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 72.1% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o la mayoría de las veces justificada. En tanto que el 27.8% de los alumnos percibe que la sanción es siempre o generalmente injustificada.

15.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS adultos hombres (profesores, inspectores, etc) tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 15

Tabla N° 15

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Los adultos las tratan siempre bien	50.9	50.9
Generalmente las tratan bien	44.8	44.8
Muchas veces las tratan mal	3.1	3.1
Siempre las tratan mal	1.1	1.1
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 96% de los alumnos percibe que los adultos hombres, siempre o generalmente trata bien a las estudiantes mujeres. En tanto que sólo el 4.2% de los alumnos percibe que siempre o muchas veces los adultos hombres tratan mal a las estudiantes mujeres.

16.- A la pregunta **En tu colegio ¿cómo encuentras que LOS estudiantes hombres tratan a LAS estudiantes mujeres?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 16

Tabla N° 16

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Las mujeres son siempre bien tratadas	940	36.8
Sólo a veces son bien tratadas	1.236	48.4
Muchas veces las tratan mal	323	12.6
Son súper maltratadas	55	2.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 85.2% de los alumnos percibe que las estudiantes mujeres son siempre o sólo a veces bien tratadas por los estudiantes hombres. En tanto que el 14.8% de los alumnos percibe que muchas veces las tratan mal o son súper maltratadas.

17.- A la pregunta **Crees que en tu colegio el estudiante obeso /a es**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 17

Tabla N° 17

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre respetado / a	169	6.6
Generalmente respetado / a	1.273	49.9
La mayoría de las veces humillado /a o golpeado /a	935	36.7
Siempre humillado /a o golpeado / a	172	6.7
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 56.5% de los alumnos percibe que, en su colegio los estudiantes obesos son siempre o generalmente respetados /as. En tanto que el 43.4% de los alumnos percibe que los estudiantes obesos son siempre o la mayoría de las veces humillados o golpeados /as.

18.- A la pregunta **En tu colegio, a un / a estudiante visto como homosexual ¿cómo le tratan sus compañeros?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 18

Tabla N° 18

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre con respeto y como un igual	216	8.5
Es sólo tolerado / a	1.221	48
Muchas veces es humillado / a o golpeado / a	823	32.3
Siempre es humillado / a o golpeado / a	286	11.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 56.5% de los alumnos percibe que en su colegio, un estudiante visto como homosexual siempre es tratado con respeto o sólo tolerado por sus compañeros. En tanto que el 43.5% de los alumnos percibe que un estudiante visto como homosexual es humillado o golpeado por sus compañeros, muchas veces o siempre.

19.- A la pregunta **Cuando en tu colegio, un estudiante tiene problemas de aprendizaje ¿cómo es tratado por sus compañeros / as?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 19

Tabla N° 19

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siempre se le trata de ayudar	675	26.5
Sólo a veces se le trata de ayudar	1.290	50.7
A veces se le humilla	491	19.3
Siempre es humillado	88	3.5
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 77.3% de los alumnos percibe que en su colegio, siempre o sólo a veces se trata de ayudar a un estudiante con problemas de

aprendizaje. En tanto que el 22.8% de los alumnos percibe que los estudiantes con problemas de aprendizaje a veces o siempre, son humillados por sus compañeros.

20.- A la pregunta **Cuando el centro de alumnos propone a la dirección una actividad para los mismos estudiantes (fiestas, paseos campeonatos, teatro, etc)** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 20

Tabla N° 20

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Es escuchado y apoyado para realizar la propuesta	1.127	44.4
Se le permite realizar la propuesta, pero sin apoyo	765	30.2
Es escuchado, pero no se haría lo que proponen	474	18.7
Ni siquiera es escuchado	171	6.7
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 74.6% de los alumnos percibe que el centro de alumnos es escuchado y apoyado o que se le permite realizar una propuesta pero sin apoyo. En tanto que el 25.4% de los alumnos percibe que el centro de alumnos no es escuchado y si lo es, no se realizarían las propuesta planteadas por éste.

21.- A la pregunta **Si en tu colegio se propusiera la actividad de escribir un Manual de Convivencia**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 21

Tabla N° 21

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Sería una actividad en la que todos participarían	489	19.2
Sería una actividad en la que participarían algunos apoderados, algunos profesores, algunos estudiantes y la dirección	1.101	43.3
Sería una actividad de la dirección con algunos profesores	585	23

Sería una actividad que solo la haría la dirección	366	14.4
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 62.5% de los alumnos percibe que, en la actividad de escribir un manual de convivencia, participarían todos o algunos profesores, apoderados, estudiantes y la dirección. En tanto que el 37.4% de los alumnos percibe que esta actividad la realizarían la dirección con algunos profesores o sólo la dirección.

22.- A la pregunta **Con la manera cómo en tu colegio la Inspectoría, la Orientación o la Dirección resuelven los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores ¿qué es lo que tú crees?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 22

Tabla N° 22

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que todos los estudiantes estamos de acuerdo	156	6.2
Que muchos estudiantes estamos de acuerdo	1.172	46.8
Que muchos estudiantes estamos de desacuerdo	1.050	41.9
Que todos los estudiantes estamos de desacuerdo	125	5.0
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 53% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están de acuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos entre estudiantes y profesores. En tanto que cerca del 47% de los alumnos percibe que todos o muchos de los estudiantes están en desacuerdo en la manera que tienen las autoridades del colegio para resolver conflictos.

23.- A la pregunta **Elige la frase que representa mejor la opinión de la mayoría de los estudiantes,** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 23

Tabla N° 23

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro	631	25.1
Este colegio no me gusta	778	30.9
En general, me gusta mi colegio	987	39.2
Quiero a mi colegio y me gusta venir	121	4.8
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 56% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *Me carga este colegio y si pudiera me iría a otro* o *Este colegio no me gusta*. En tanto que el 44% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa la opinión de la mayoría de los alumnos es: *En general, me gusta mi colegio* o *Quiero a mi colegio y me gusta venir*.

24.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 24

Tabla N° 24

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que a este colegio le importa que aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas	746	29.5
Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos	521	20.6
Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU, etc.	892	35.3
Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento	366	14.5
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 50.1% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: *Siento que a este colegio le importa que*

aprendamos bien los contenidos y que seamos buenas personas o Siento que a este colegio le importa que aprendamos los contenidos. En tanto que el 49.8% de los alumnos percibe que, la mejor frase que representa su propia opinión es: Siento que a este colegio le importa más que nada nuestros rendimientos en las notas, en el SIMCE, en la PSU o Siento que a este colegio le importa bien poco que aprendamos los contenidos, que seamos buenas personas o que tengamos un buen rendimiento.

25.- A la pregunta **Si un compañero más fuerte que tú te pega en el colegio, ¿qué sientes o haces?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 25

Tabla N° 25

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo el problema para solucionarlo	383	15.3
Me enoja y le respondo inmediatamente de cualquier forma	1.800	71.7
Me da lo mismo y no contesto	229	9.1
Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	99	3.9
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 87% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede físicamente, informando o respondiendo de cualquier forma la agresión. En tanto que el 13% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por temor.

26.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con gritos, groserías o garabatos ¿qué sientes o haces?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 26

Tabla N° 26

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo la situación para que se solucione	226	9
Me enoja y contesto inmediatamente de la misma manera	1.517	60.5
Me da lo mismo y no contesto	721	28.8

Siento miedo o me siento humillado y prefiero no hacer nada	42	1.7
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 70% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede verbalmente, informando o respondiendo de la misma forma frente a la agresión. En tanto que el 30.5% de los alumnos no responde a la agresión verbal por indiferencia o por temor.

27.- A la pregunta **Si un compañero /a te agrede con burlas, apodos o sobrenombres ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 27

Tabla N° 27

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	180	7.1
Me enojo y contesto de la misma manera	1.162	46
Me da lo mismo y no contesto	1.038	41.1
Me siento humillado	148	5.9
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 53.1% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede con burlas, informando o respondiendo de la misma manera frente a la agresión. En tanto que el 47% de los alumnos no responde a las burlas o apodos por indiferencia o por sentirse humillado.

28.- A la pregunta **Si un compañero /a de curso o de colegio te agrede por internet (amenazas, groserías, garabatos, etc) ¿Qué sientes o haces?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 28

Tabla N° 28

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enoja e informo a alguien (amigo, padres, profesores, etc)	719	28.6
Me enoja y contesto de alguna manera	1.025	40.8
Me da lo mismo y no hago nada	732	29.1
Siento miedo o humillación y no hago nada	37	1.5
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 69.4% de los alumnos responde con enojo frente a un compañero que lo agrede por internet, informando o respondiendo de alguna manera. En tanto que el 30.6% de los alumnos no responde a la agresión por indiferencia o por miedo.

29.- A la pregunta **Si tú eres discriminado por tus compañeros /as, ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 29

Tabla N° 29

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la discriminación	605	24.2
Me da lo mismo	1.184	47.5
Me siento humillado o prefiero estar sólo / a	347	13.9
Me siento tan humillado que preferiría no venir al colegio	359	14.4
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 72% de los alumnos responde con indiferencia o informando la discriminación de la cual fue objeto. En tanto que el 28.3% de los alumnos se siente humillado, prefiere estar sólo o prefiere no asistir al colegio por el alto grado de humillación que le provocó la discriminación.

30.- A la pregunta **Si un profesor te trata mal públicamente (por ejemplo, humillaciones o gritos o garabatos o abusos de poder) ¿qué sientes o haces en tu colegio?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 30

Tabla N° 30

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento rabia y denuncié el hecho para que se solucione	1.278	51.4
Siento rabia y le contesto de cualquier forma	904	36.3
Siento rabia pero me quedo callado /a	239	9.6
Me siento tan humillado que prefiero desaparecer	67	2.7
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, cerca del 88% de los alumnos siente rabia por la humillación del profesor, denunciando el hecho o contestando de cualquier forma. En tanto que el 12.3% de los alumnos siente rabia pero se queda callado o se siente tan humillado que prefiere desaparecer.

31.- A la pregunta **Si tú eres agredido física, verbal o psicológicamente por un compañero /a en presencia de un profesor /a ¿Qué es lo que hace el profesor /a?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 31

Tabla N° 31

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Se enoja e informa de la agresión al inspector para buscar una solución	1.061	42.4
Se enoja y sanciona al agresor	988	39.5
Observa simplemente pero no hace nada	339	13.5
Le da lo mismo o se hace el indiferente	114	4.6
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 81.9% de los alumnos percibe que la respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será que se enoja e informa de la agresión o la sanciona él mismo. En tanto que el 18.1% de los alumnos percibe que la

respuesta de un profesor frente a una agresión entre estudiantes será sólo observar sin hacer nada ya que le da lo mismo.

32.- A la pregunta **De las situaciones de violencia en tu colegio, te sientes**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 32

Tabla N° 32

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Protegido /a y seguro /a	716	28.3
A veces inseguro /a	1.111	44
Muchas veces inseguro /a	366	14.5
Desprotegido /a e inseguro /a	334	13.2
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 72.3% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia en su colegio se siente protegido y a veces inseguro. En tanto que el 27.7% de los alumnos percibe que frente a una situación de violencia se siente muchas veces inseguro y desprotegido.

33.- A la pregunta **Si tú eres testigo de que a un compañero /a lo agreden de cualquier forma ¿Qué haces?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 33

Tabla N° 33

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo la situación a un adulto	353	14.2
Trato de ayudarlo de cualquier forma	1.715	68.8
Observo simplemente	307	12.3
Me da lo mismo o me hago el indiferente	119	4.8
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 83% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero, informa la situación a

un adulto o trata de ayudarlo de cualquier forma. En tanto que el 17.1% de los alumnos percibe que, frente a una situación en la cual es testigo de agresión hacia otro compañero sólo observa, le da lo mismo o le es indiferente.

34.- A la pregunta **Cuando crees que uno de tus compañeros /as es muy agresivo ¿Qué piensas de él /ella?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 34

Tabla N° 34

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Que tiene un problema y que necesita ser ayudado por un profesional	982	39
Que tiene un problema y que puedo ayudarlo	623	24.8
Me da lo mismo es su problema	576	22.9
Que es genéticamente así, es decir nunca cambiará	336	13.3
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 63.8% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos tienen un problema, necesitan un profesional o que les pueden dar ayuda como compañeros. En tanto que el 36.2% de los alumnos piensa que los compañeros agresivos son genéticamente así y les da lo mismo su problema.

35.- A la pregunta **Si eres agredido con amenazas por un compañero /a o por un grupo de compañeros /as ¿Qué haces?** los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 35

Tabla N° 35

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Informo de la amenaza para buscar una solución	926	37
Me enoja y contesto de cualquier manera	1.032	41.3
Me da lo mismo y no contesto	419	16.8
Me da miedo y preferiría no venir al colegio	124	5
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 78.3% de los alumnos informa de la amenaza, siente enojo y contesta de cualquier manera. En tanto que el 21.8% de los alumnos siente miedo y no contesta o prefiere no asistir al colegio.

36.- A la pregunta **Yo creo que en mi curso**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 36

Tabla N° 36

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Somos siempre ordenados y dejamos hacer clases	206	8.2
A veces somos desordenados y no dejamos bien hacer clases	1.266	50.1
Sólo a veces somos ordenados y dejamos hacer clases	852	33.7
Somos siempre desordenados y no dejamos hacer clases	201	8
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 58.3% de los alumnos percibe que siempre son desordenados y dejan hacer clases o que a veces son ordenados y no dejan bien hacer clases. En tanto que el 41.7% de los alumnos percibe que sólo a veces son ordenados o son siempre desordenados y no dejan hacer clases.

37.- A la pregunta **Si te roban algo en el colegio**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 37

Tabla N° 37

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Me enojo e informo la situación para que se solucione	1.491	59.8
Me enojo y trato de solucionar yo sólo el problema	611	24.5
Me da lo mismo estoy acostumbrado	154	6.2
Siento inseguridad pero no puedo hacer nada	239	9.6

Total	2.572	100
-------	-------	-----

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 84.3% de los alumnos siente enojo, informa la situación o trata de solucionarlo él mismo. En tanto que el 15.8% de los alumnos siente inseguridad o indiferencia frente al robo de sus pertenencias.

38.- A la pregunta **Elige la frase que mejor representa tú opinión**, los 2.575 encuestados expresan sus respuestas de la siguiente manera, según tabla N° 38

Tabla N° 38

Alternativa	Respuestas	Porcentaje
Siento que este colegio pone desafíos difíciles que me motivan y me siento capaz de superar	600	23.9
Siento que este colegio pone desafíos típicos que se pueden superar con algo de esfuerzo	1.037	41.3
Siento que este colegio no pone desafíos que me motiven	742	29.6
Siento que este colegio me pone desafíos tan difíciles que me frustran	129	5.1
Total	2.572	100

Los resultados obtenidos permiten señalar que del total de los encuestados, el 65.2% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son difíciles o típicos, desafíos motivantes y superables con algo de esfuerzo. En tanto que el 34.7% de los alumnos percibe que los desafío que pone el colegio son no son motivantes o son muy difíciles y por tanto frustrantes.

ANÁLISIS MÉTRICO DE LA ESCALA 305

ANÁLISIS DE FIABILIDAD SEGÚN FACTORES..... 307

ESCALA: FACTOR 1 307

ESCALA: FACTOR 2 308

ESCALA: FACTOR 3 308

ESCALA: FACTOR 4 308

ESCALA: FACTOR 5 309

ESCALA: FACTOR 6 310

ESCALA: FACTOR 7 310

ESCALA: FACTOR 8 311

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE FACTORES SEGÚN EL TIPO DE COLEGIO 312

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE FACTORES SEGÚN EL CURSO 313

ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN TIPO DE COLEGIO Y CURSO..... 314

Análisis métrico de la escala

Confiabilidad general de la escala

El instrumento fue respondido por 2572 estudiantes y está compuesto de 38 reactivos. Para la determinación del nivel de confiabilidad de la escala se empleó el α de Cronbach, el que permite determinar el nivel de confiabilidad de la escala.

La tabla a continuación presenta el valor obtenido del cálculo ya mencionado.

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,853	38

El alfa general (38 reactivos) denota un alto nivel de confiabilidad de la escala general, esto se presenta un alto nivel de consistencia interna.

Por otra parte, se puede señalar que de manera específica, los reactivos correlacionan positivamente y de manera moderada con la escala total. Las excepciones son los reactivos 27, 26, 28 y 29 que presentan baja correlación con el total, pero este hecho no afecta la confiabilidad de la escala.

La tabla a continuación resume los resultados ya comentados

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo-Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I1	,483	,847
I2	,275	,851
I3	,309	,850
I4	,405	,848
I5	,324	,850
I6	,349	,849
I7	,322	,850
I8	,420	,847
I9	,366	,849
I10	,501	,846

**Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad
continuación**

Reactivos	Correlación Reactivo-Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I11	,360	,849
I12	,422	,847
I13	,412	,847
I14	,389	,848
I15	,379	,849
I16	,361	,849
I17	,374	,849
I18	,340	,849
I19	,406	,848
I20	,418	,847
I21	,329	,850
I22	,416	,848
I23	,412	,847
I24	,438	,847
I25	,225	,852
I26	,127	,853
I27	,101	,854
I28	,162	,853
I29	,198	,853
I30	,266	,851
I31	,356	,849
I32	,450	,846
I33	,281	,851
I34	,196	,854
I35	,271	,851
I36	,243	,851
I37	,326	,850
I38	,462	,846

Análisis de fiabilidad según factores

Mediante análisis factorial se determinó la presencia de 8 factores, componentes del constructo medido, convivencia escolar, y se analizó el nivel de confiabilidad de cada factor. A continuación se presenta el resumen de estos resultados.

Escala: Factor 1

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,678	7

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I6	,375	,646
I22	,445	,632
I21	,347	,656
I12	,431	,630
I20	,400	,639
I13	,383	,644
I7	,356	,653

La confiabilidad de las escalas por separado es moderada, alcanzando mayor nivel, como es esperable, aquellas que disponen de mayor número de reactivos. Así esta primera escala alcanza un 0,678 de consistencia interna, la segunda escala a continuación llega a 0,693.

Las escalas de menor consistencia son la 7 y la 8 con valores alfa de 0,420 y 0,398 respectivamente.

Por otra parte, las de mayor nivel de consistencia son las escalas 2,3 y 1.

Escala: Factor 2

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,693	5

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I9	,533	,604
I10	,549	,607
I5	,273	,711
I16	,416	,656
I32	,498	,623

Escala: Factor 3

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,680	6

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I1	,534	,612
I23	,440	,628
I11	,362	,654
I2	,304	,670
I38	,448	,625
I24	,430	,639

Escala: Factor 4

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,572	4

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I8	,410	,452
I15	,341	,517
I14	,318	,529
I4	,363	,497

Escala: Factor 5**Estadístico calculado**

α de Cronbach	N de reactivos
,496	4

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I25	,286	,430
I26	,364	,365
I27	,298	,417
I28	,232	,491

Escala: Factor 6

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,581	3

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I17	,431	,423
I18	,425	,425
I19	,320	,582

Escala: Factor 7

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,420	4

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I29	,169	,424
I30	,289	,304
I31	,243	,342
I37	,245	,338

Escala: Factor 8

Estadístico calculado

α de Cronbach	N de reactivos
,398	3

Tabla resumen de correlaciones y confiabilidad

Reactivos	Correlación Reactivo- Total	α de Cronbach cuando se elimina el reactivo
I33	,247	,312
I34	,248	,309
I35	,240	,298

Análisis de resultados de factores según el tipo de colegio

Considerando que los 8 factores detectados evalúan distintos aspectos de la convivencia escolar, se decidió realizar un análisis de éstos en función del tipo de colegio. Los puntajes más elevados (2,5 o más) indican algún nivel de deterioro de la convivencia (regular a mala) y, los puntajes menores (2,4 o menos) señalan un nivel de convivencia de aceptable a bueno.

La tabla continuación resume los puntajes obtenidos en las distintas sub-escalas según tipo de colegio.

Tabla resumen de resultados de sub-escalas según tipo de colegio

Escala	Tipo de colegio	n	Media	Desv. Típ.	Sig. de la diferencia
Escala_1_8_factores	Colegios apoyados	1287	2,66	,475	,000
	Colegios prioritarios	1283	2,57	,531	
Escala_2_8_factores	Colegios apoyados	1287	3,09	,446	,000
	Colegios prioritarios	1284	2,51	,476	
Escala_3_8_factores	Colegios apoyados	1287	2,70	,500	,117
	Colegios prioritarios	1284	2,66	,507	
Escala_4_8_factores	Colegios apoyados	1287	3,11	,445	,000
	Colegios prioritarios	1283	3,04	,554	
Escala_5_8_factores	Colegios apoyados	1285	2,79	,429	,012
	Colegios prioritarios	1273	2,84	,454	
Escala_6_8_factores	Colegios apoyados	1286	2,79	,517	,000
	Colegios prioritarios	1282	2,61	,598	
Escala_7_8_factores	Colegios apoyados	1285	3,26	,491	,000
	Colegios prioritarios	1257	3,10	,583	
Escala_8_8_factores	Colegios apoyados	1283	3,02	,554	,000
	Colegios prioritarios	1254	2,93	,641	

Los resultados obtenidos denotan, claramente, la existencia de algún nivel de deterioro en la convivencia escolar para todos los factores obtenidos y para los dos tipos de colegio.

Al realizar pruebas t para todos los factores (8) estimados considerando el tipo de colegio como variable independiente, se puede señalar que se detectan diferencias altamente significativas. Esto es, los colegios apoyados muestran un promedio significativamente superior que los prioritarios en las escalas 1, 2, 4, 6, 7 y 8. Por otra parte, los colegios prioritarios presentan una media significativamente mayor que los apoyados en la escala 5. Respecto de la escala 3 no se presentan diferencias significativas.

En síntesis, se puede señalar que hay un mayor deterioro de la convivencia escolar en los colegios apoyados respecto de los prioritarios.

Análisis de resultados de factores según el curso

Considerando que los 8 factores detectados evalúan distintos aspectos de la convivencia escolar, se realizó un análisis de éstos en función del curso en el que se encuentran los estudiantes. Los puntajes más elevados (2,5 o más) indican algún nivel de deterioro de la convivencia (regular a mala) y, los puntajes menores (2,4 o menos) señalan un nivel de convivencia de aceptable a bueno.

La tabla continuación resume los puntajes obtenidos en las distintas sub-escalas según curso.

Tabla resumen de resultados de sub-escalas según curso

Escala	Tipo de colegio	n	Media	Desv. Típ.	Sig. de la diferencia
Escala_1_8_factores	1º y 2º medios	1467	2,68	,506	,000
	3º y 4º medios	1103	2,53	,493	
Escala_2_8_factores	1º y 2º medios	1467	2,77	,548	,006
	3º y 4º medios	1104	2,83	,539	
Escala_3_8_factores	1º y 2º medios	1467	2,71	,507	,000
	3º y 4º medios	1104	2,64	,496	
Escala_4_8_factores	1º y 2º medios	1467	3,05	,522	,005
	3º y 4º medios	1103	3,11	,476	
Escala_5_8_factores	1º y 2º medios	1456	2,84	,443	,000
	3º y 4º medios	1102	2,78	,439	
Escala_6_8_factores	1º y 2º medios	1466	2,67	,569	,001
	3º y 4º medios	1102	2,75	,559	
Escala_7_8_factores	1º y 2º medios	1446	3,18	,560	,834
	3º y 4º medios	1096	3,18	,525	
Escala_8_8_factores	1º y 2º medios	1444	2,97	,594	,724
	3º y 4º medios	1093	2,98	,609	

Los resultados obtenidos denotan, claramente, la existencia de algún nivel de deterioro en la convivencia escolar para todos los factores obtenidos y para los cursos.

Al realizar pruebas t para todos los factores (8) estimados considerando el curso agrupado (1º y 2º medios vs 3º y 4º medios) como variable independiente, se puede señalar que se detectan diferencias altamente significativas. Esto es, los 1º y 2º medios muestran un promedio significativamente superior que los 3º y 4º medios en las sub-escalas 1, 3 y 5. Por otra parte, los 3º y 4º medios presentan una media significativamente mayor que los 1º y 2º medios en las sub-escalas 2, 4 y 6. Respecto de las sub-escalas 7 y 8 no se presentan diferencias significativas.

En síntesis, se puede señalar que hay un mayor deterioro de la convivencia escolar, en los factores medidos en las sub-escalas 1, 3 y 5, en los 1° y 2° medios, y que por otra parte, hay un mayor deterioro de la convivencia escolar, en los factores medidos en las sub-escalas 2, 4 y 6, en los 3° y 4° medios.

Análisis de resultados según tipo de colegio y curso

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de trabajar las variables tipo de colegio y curso respecto de la convivencia escolar, considerando para ello el puntaje total de la escala. El procesamiento ha consistido en la aplicación de un análisis de la varianza (ANOVA), a fin de despejar los efectos principales y de interacción de existir.

El resumen de los principales resultados se entregan en las tablas a continuación.

Resumen de resultados respecto del promedio general de la escala según tipo de colegio y curso

Tipo de colegio	Curso agrupado	Media	Desv. Típica	n
Colegios apoyados	1º y 2º medios	2,93	,289	698
	3º y 4º medios	2,85	,278	589
	Total	2,90	,287	1287
Colegios prioritarios	1º y 2º medios	2,74	,351	769
	3º y 4º medios	2,76	,331	515
	Total	2,75	,343	1284
Total	1º y 2º medios	2,83	,337	1467
	3º y 4º medios	2,81	,307	1104
	Total	2,82	,325	2571

Al igual que en resultados anteriormente comentados, se denota algún grado de deterioro en la convivencia escolar no importando el tipo de colegio o curso, ya que todos los promedios son mayores a 2,5.

Resumen del ANOVA

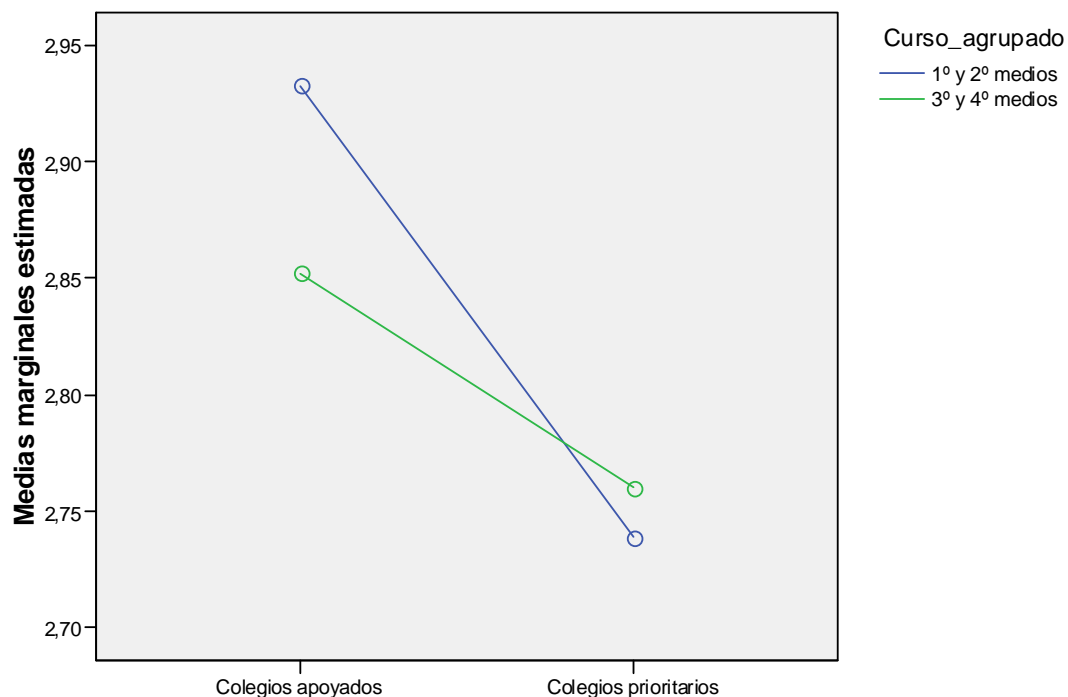
Fuente	SC	GL	MC	F	Sig.
Modelo	16,407(a)	3	5,47	54,93	,000
Tipo colegio	12,85	1	12,85	129,06	,000
Curso agrupado	,55	1	,55	5,57	,018
Tipo colegio * Curso agrupado	1,63	1	1,63	16,34	,000
Error	255,58	2567	,10		
Total	271,98	2570			

a R cuadrado = ,060

Por otra parte, el ANOVA sobre la escala total (38 reactivos) a partir de las variables Tipo de colegio y Curso arroja diferencias altamente significativas para el factor tipo de colegio y para la interacción entre tipo de colegio y curso. Por otra parte, el factor Curso resulta presentar diferencias significativas.

Lo anterior, sería indicio de que la variable que tendría mayor incidencia en la mejoría o el deterioro de la convivencia escolar sería el tipo de colegio. Además es interesante señalar que, las variables trabajadas explicarían en un 6% las variaciones en el nivel de convivencia.

Medias marginales estimadas de Promedio escala total



El gráfico a continuación permite una mejor apreciación de lo ya comentado.

Claramente los colegios apoyados presentan un mayor puntaje que los prioritarios en la escala general, no importando el curso al que se haga referencia. Sin embargo, cuando en los colegios prioritarios consideramos el grupo de 1° y 2° medios estos presentan menores medias que los de 3° y 4° medios. Por tanto, y como ya se ha señalado un factor que incide claramente en el deterioro de la convivencia escolar es el tipo de colegio, pues este deterioro aumenta en los colegios apoyados.

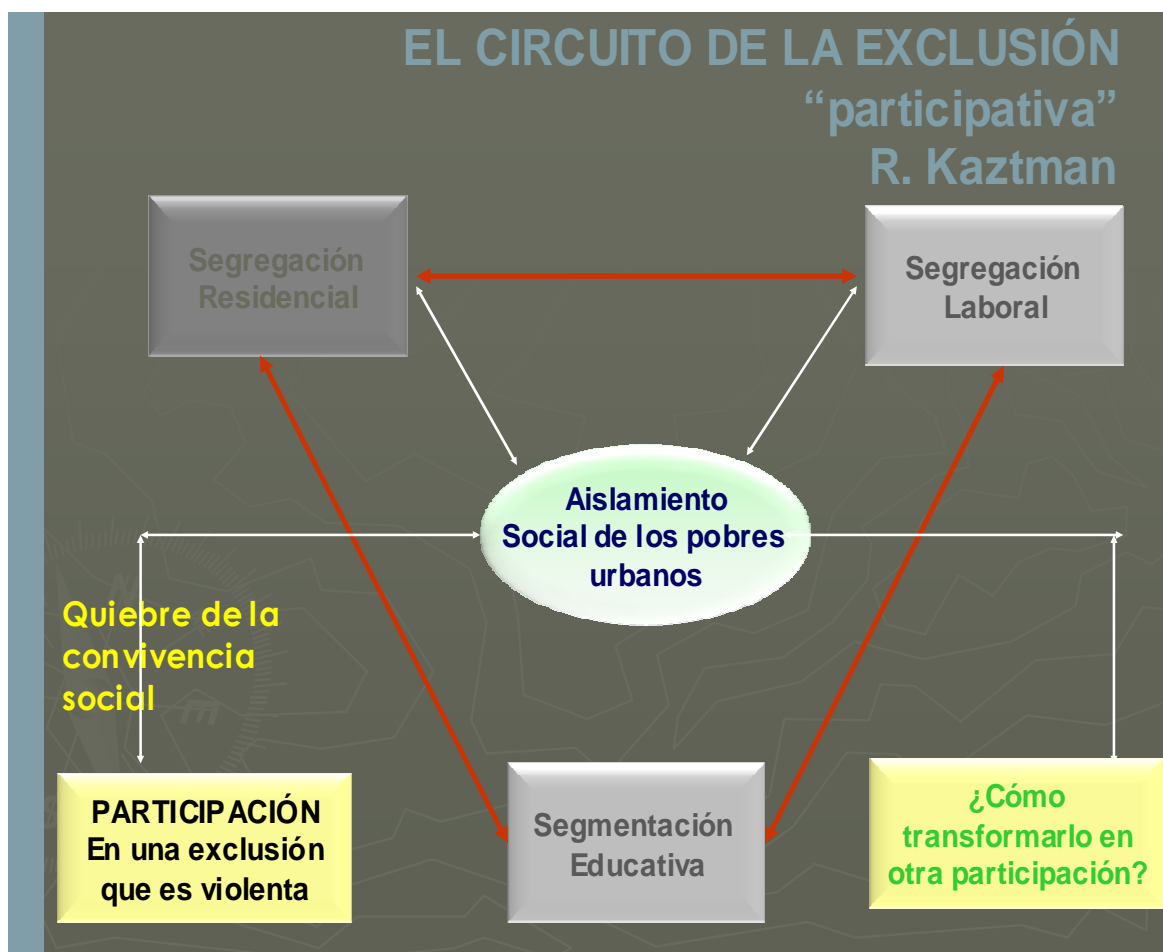
APRENDIZAJES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA: GESTION EN CONTEXTOS DE DETERIORO DEL CLIMA Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. Planteando una premisa: la política pública es también parte del problema que busca enfrentar

La presente dimensión del informe parte cuestionando una premisa bastante usada cuando se habla de la relación entre política pública y deterioro del clima y/o directamente violencia escolar: la política es siempre vista como parte de la solución. Por tanto, la escuela, los estudiantes y sus padres, son muchas veces vistos solamente como parte del problema.

Si esto además se combina con análisis de los barrios periféricos de las grandes ciudades, como plantea Katzman, tenemos un circuito de exclusión participativa (Katzman, 2006)

Cuadro n° 1



De esta forma, ante un diagnóstico como ese, muchas veces la política recurre a ciertos expertos para validar este análisis, intervenga intentando solucionar esta crisis generalizada de convivencia pública. Pero, como ya planteaba Aristóteles, quien se equivoca de diagnóstico, se equivoca de solución.

Es más, no sólo la política pública no se ve como parte del problema, sino que algunos de sus actores o ejecutores directos, como lo son Alcaldes y jefes de Departamento Educativos no encuentran que el clima deteriorado de convivencia escolar o violencia escolar, sea uno de los problemas más determinantes de la baja en la gestión escolar pública.

En una encuesta realizada a las 52 comunas de la Región Metropolitana¹¹⁴, ésta arrojó, entre otros resultados, información valiosa sobre la percepción general de la relación complejidad-condiciones de calidad que los alcaldes tienen de su comuna. Es así como al ser consultados respecto a la variación del grado de complejidad que ha sufrido la comuna en los últimos 10 años, en una escala de 1 a 4, el área de educación es percibida como la que más ha aumentado su complejidad

Análogamente al solicitarles que evaluaran a sus equipos de trabajo en cada área, variable que funciona como proxy de las “condiciones” para hacer gestión de calidad, los resultados dieron como peor evaluado a los equipos de educación y territorio con un promedio de 4,8 y 4,9 respectivamente, en una escala de 1 a 7, les sigue de cerca el área de finanzas con un promedio de 5,1. Los equipos mejor evaluados corresponden a las áreas de salud y social con un 5,5 y un 5,6 respectivamente (ver cuadro N°2).

Cuadro N°2
Percepción de Alcaldes

Variable/Área	Educación				Territorio
	n	Finanzas	Salud	Social	o
Complejidad	3,4	3,0	2,7	3,3	3,0
Equipos (proxy de Calidad)	4,8	5,0	5,5	5,7	4,8

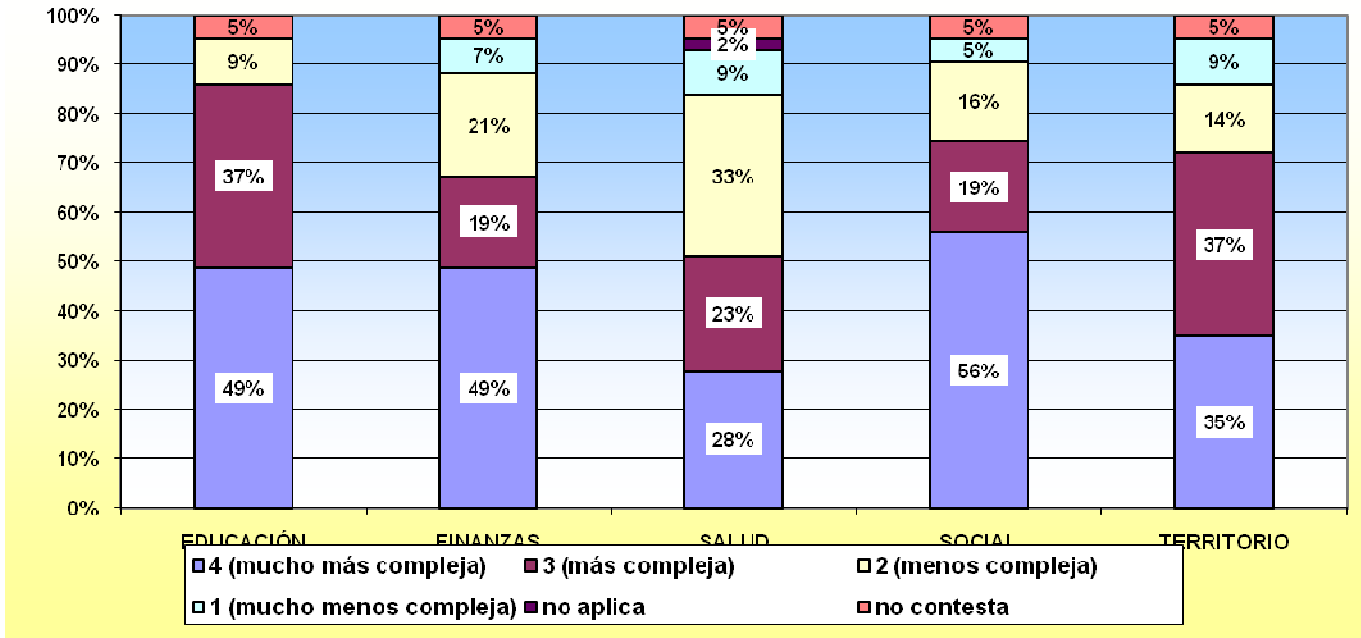
Fuente: Elaboración propia en base a los registros de encuestas.

¹¹⁴ Realizada en conjunto con la investigación, Reforma Municipal en la mira. Escuela de Trabajo Social, Expansiva, Observatorio de Ciudades UC. Santiago, 2007.

El caso de salud no es extraño, ya que ese equipo contiene el máximo nivel de profesionalización municipal, aunque persistan dificultades de atención en consultorios y postas. Lo que es sintomático de la naturaleza del cargo es la máxima evaluación de los equipos sociales, donde existen los menores promedios de profesionalización, pero corresponden en su jefatura a cargos de confianza del Alcalde. Es notable que reconociendo un importante aumento de la complejidad social y haciendo la mayor lista de dificultades de las cinco áreas estudiadas, no relacionen ésta variable confianza/vs profesionalización, con la nota puesta a los equipos, como sí sucede en el caso de educación, donde no es casual que ya se han instalado una serie de sistemas de evaluación y acreditación.

Por otra parte, al analizar el porcentaje de alcaldes que considera que existe un aumento de la complejidad en cada área (suma de los porcentajes para las categorías 3 y 4), el orden derivado del promedio no cambia. Sin embargo, al considerar el porcentaje de alcaldes que evalúa como mucho más compleja la situación el orden por área queda como sigue: primero el área social (56%), luego educación y finanzas (49%), territorio (35%) y finalmente salud (28%).

Gráfico N°3
Alcaldes
Percepción de Complejidad



Fuente: Elaboración propia en base a los registros de encuestas.

Entre los problemas señalados como los más importantes por aquellos alcaldes que estiman la situación actual como mucho más compleja que hace 10 años (categoría 4), se pueden mencionar los siguientes:

Educación

- Problema de financiamiento.
- El currículum no apunta a lo que es el país.
- **Cuesta manejar a los alumnos (drogas, alcoholismo).**
- Hay fuerte competencia con educación subvencionada.
- Problemas de infraestructura.
- Docentes sin capacitación adecuada.
- Municipios tienen la obligación de aceptar alumnos, no pueden seleccionar.

Salud

- Están implementando programas nuevos.
- La salud dental sigue siendo un problema.
- Sus aguas eran contaminadas por el río Mapocho.
- La gente tiene más conciencia de sus derechos.
- La creación de un SAPU a traído consigo mayor complejidad.
- Muchos programas pero faltan recursos.

Territorio

- Malas accesibilidad y conectividad vial.
- Escasísima planificación urbana genera grandes dificultades.
- Falta actualización de planos reguladores

Social

Finanzas

- Orgánica de los municipios no permite ser eficiente de acuerdo a las nuevas necesidades.
- Gran demanda por solución de problemas individuales.
- Carencia de ingresos sustantivos a diferencia de otras comunas.
- No alcanza el dinero, están minimizando constantemente el déficit.
- Existe un alto nivel de exigencia técnica.
- Falta de servicios adecuados a la población.
- Nivel de pobreza de la comuna.
- Cambio de enfoque del asistencialismo hacia lo promocional y falta de herramientas.
- Poca autonomía del equipo social, tareas repartidas con gente de afuera.
- Instalación de nuevas viviendas sociales ha creado nuevas necesidades.
- Falta de funcionarios en esta área.
- Funcionarios sin capacitación adecuada
- El nuevo Plan Regulador ha hecho aumentar la población, la mayoría de estas personas son de clase media-baja.
- La llegada de personas con características distintas de zonas urbanas de Santiago lo que trajo consigo un importante cambio cultural.
- Gran heterogeneidad social y demandas difíciles de satisfacer.

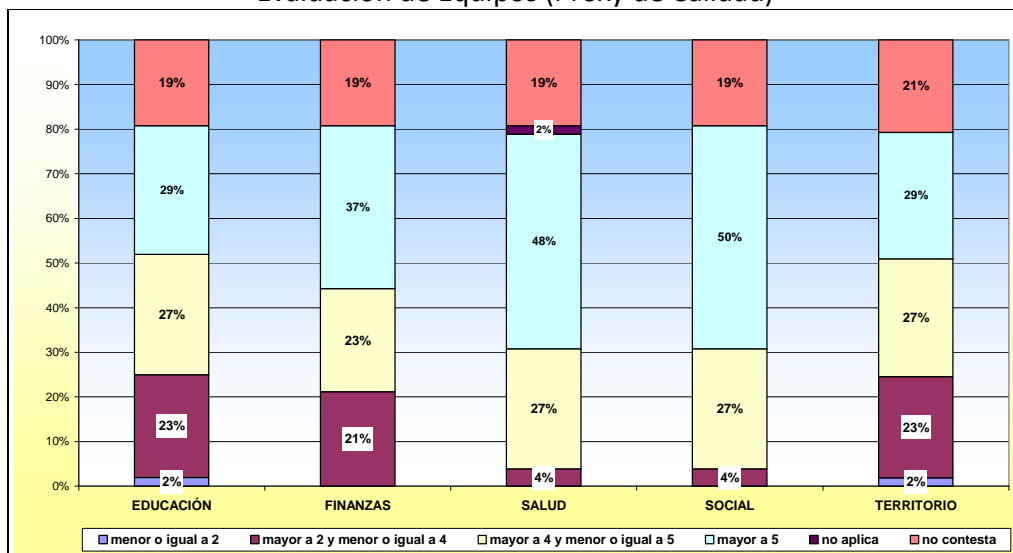
Es muy interesante que en esta lista amplia de las respuestas, los Alcaldes, la única alusión que realizan a mal clima, a convivencia escolar o a sus grados de violencia es que entre los alumnos hay drogas y alcoholismo, por eso cuesta “manejarlos”. Por tanto, no sólo el enfoque no puede ser más externo: “es claramente una cuestión de los alumnos, sus familias y sus barrios”; sino que el propio concepto de

violencia escolar no aparece en ningún lugar como un problema municipal, en ninguna de las 52 entrevistas.

Es relevante hacer esta constatación, ya que una cosa es la constatación de prensa, al reportear los casos de extrema negatividad, incluso con resultados de muerte, a propósito de la violencia escolar, otro el que esto se haya configurado en un problema comunal de cierta urgencia para el mundo municipal.

Por otra parte, en el caso de la evaluación de los equipos municipales, el porcentaje de alcaldes que evalúan con nota roja a sus equipos, definen el siguiente ordenamiento desde el área con el equipo peor evaluado: educación y territorio (25%), finanzas (21%), salud y social (4%). Este orden es relativamente consistente con el orden que resulta del análisis a través de los promedios.

Gráfico N°4
Alcaldes
Evaluación de Equipos (Proxy de Calidad)



Fuente: Elaboración propia en base a los registros de encuestas.

Los alcaldes que evalúan con nota roja a los equipos municipales señalan que entre los problemas más importantes se pueden mencionar los siguientes:

Educación

- Poco personal con muchas responsabilidades.
- Migración de alumnos.
- **Los profesores son refractarios al cambio.**
- Deuda previsional pendiente.
- Directores sumariados por Contraloría.
- **Falta de compromiso de los profesores.**
- **Falta de equidad en la entrega de educación.**
- **Falta de recursos.**
- **Rotación del personal a cargo.**
- **Normativa no adecuada para premiar el buen desempeño.**
- **Escaso compromiso de los educandos.**
- **Malos profesores.**
- **Malos resultados.**

Finanzas

- Cada vez mayor dependencia del Fondo Común Municipal.
- Carencia de una política de ingresos propios.
- Faltan recursos para modernizar el servicio.
- Equipo poco profesionalizado.
- La capacitación tiene que ver más con la aplicación de normas que con lograr competencias.
- La planificación financiera es un lío.
- No hay personal para fiscalizar.
- Mucha ley sin financiamiento.
- Muchas normas restrictivas.
- No se adecua a los cambios tecnológicos.
- Por que hay problemas administrativos

Salud

No hay compromiso con la gestión.

Mala calidad del servicio.

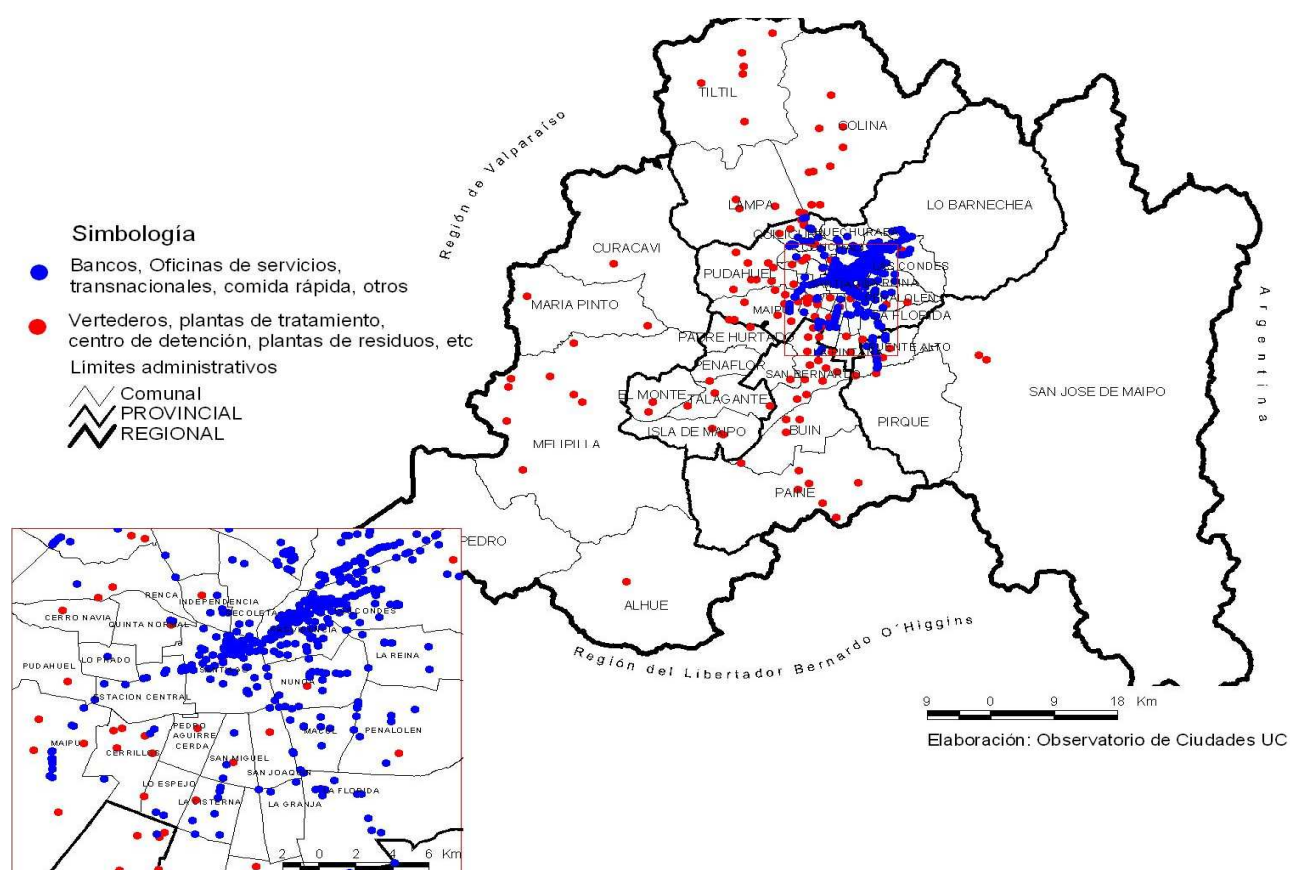
Como si se tratara de una dinámica en cadena, los Alcaldes, luego de responsabilizar a los propios estudiantes, ahora sostienen claramente la responsabilidad que les compete a los profesores.

Esta visión requiere, para aclararse, por tanto de una mirada más holística y donde nuestro propio país sea visto comparadamente en relación con otros. De allí que si colocamos dos factores de gran importancia en educación, la cobertura y la inversión en el desarrollo del conocimiento tenemos que:

COMPARACION DE CHILE EN RELACION A PAISES DE DESARROLLO MEDIO (Fuente: M.H. 2005)

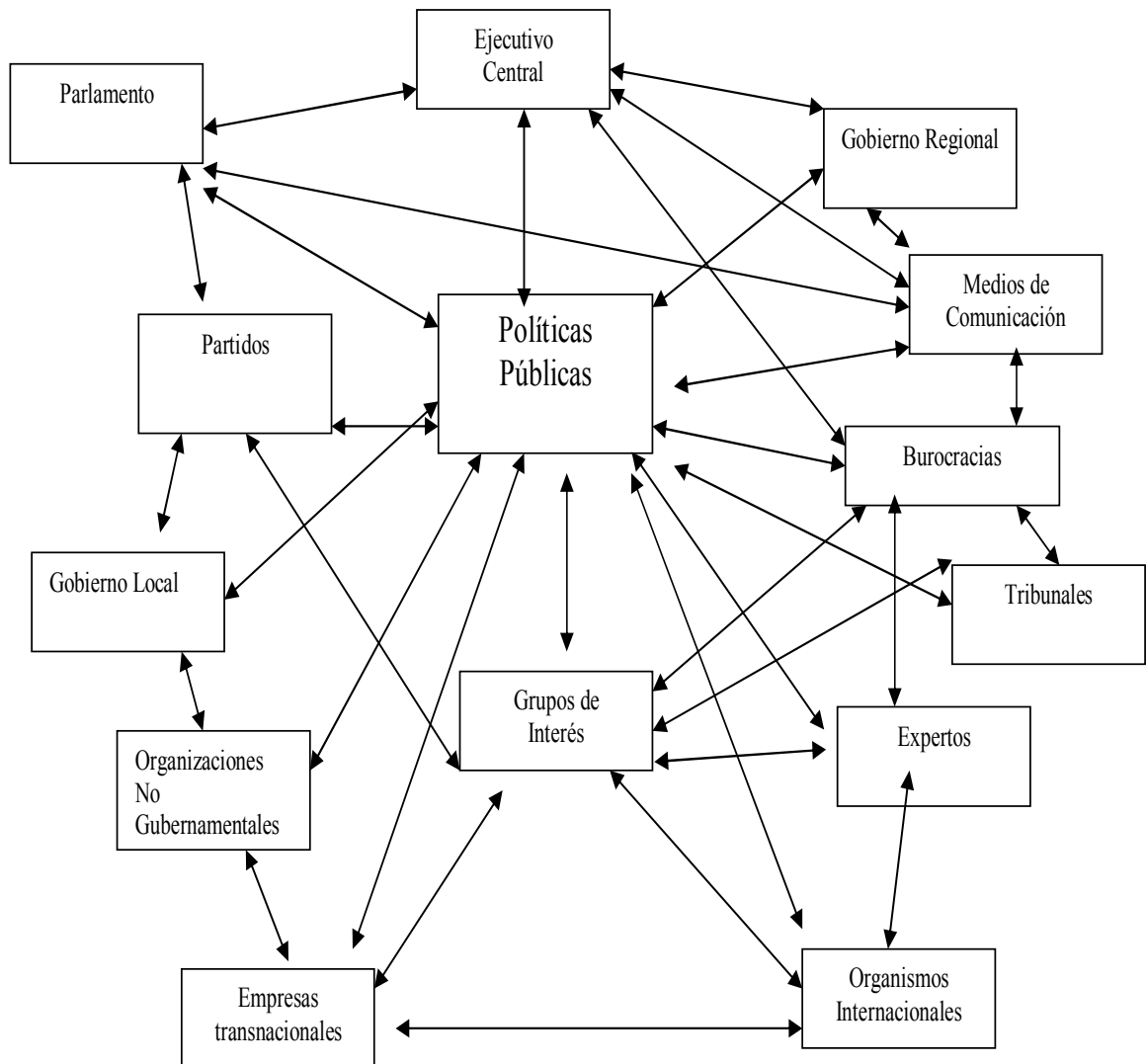
PAÍSES	DESIGUALDAD ENTRE QUINTILES EXTREMOS	COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR	INVERSION EN DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO
Australia	7,0	63%	1,5%
Finlandia	3,8	73%	3,4%
Islandia	nd	48%	2,3%
Nueva Zelandia	6,8	69%	1,7%
Noruega	3,9	64%	3,8%
Suecia	4,0	70%	3,4%
PROMEDIO	5,1	64,9%	2,3%
CHILE	18,7	37,5%	0,6%

No sólo Chile todavía es tres veces en promedio más desigual, que los países que busca como comparadores como Finlandia, sino que su cobertura educacional es sólo la mitad y tres veces menos la inversión en conocimiento. Pero no se trata solamente de una desigualdad país. Nuestras propias ciudades se encuentran fragmentadas. Como lo muestran múltiples estudios (Sabatini 2003, Marquez 2001, 2004; Espinoza, 2005) en ellas habitan realidades contradictorias y antinómicas. De este modo, si proyectamos un mapa de la Región metropolitana, en ella se pueden observar una sumatoria de áreas (que aparecen en azul), donde se concentran las externalidades positivas (entre ellas buenos colegios, mayor nivel de especialización de profesores, mejores niveles de convivencia) y otras zonas que aparecen en rojo que expresan, a la inversa de las anteriores, una sumatoria de externalidades negativas:



De este modo, es claro como la política pública puede ser vista no sólo de forma ambivalente, sino que en su producción existe, eso que ya Foucault denomina “una microfísica del poder”. Ese modelo reticulado de influencias se puede graficar como sigue:

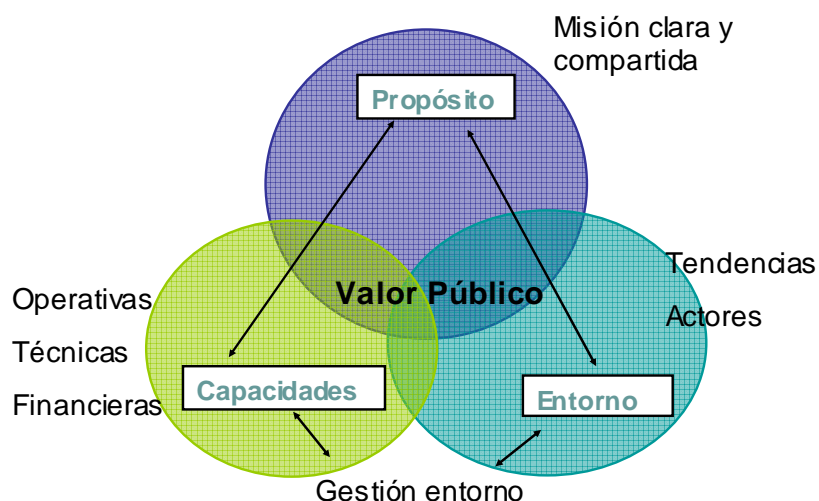
Figura N°5: Modelo reticular.



Fuente: Valles, 2000, pág. 390

La pregunta, por tanto, es ¿Cómo agregar valor a la política pública para que ella pueda en forma efectiva posibilitar un aporte al desarrollo local en su conjunto y a la política educativa en particular?

Valor Público



¿Cómo crear valor público?

Una de las premisas para lograr lo anterior, es la consideración de todos los actores y tendencias, así como una clara y diferenciada visión del entorno. Lo que afirmamos es que existe una especie de “ceguera” al decir de Saramago, o de “opacidad” al decir de Rosanvallon. La pregunta por el valor se realiza en un vacío de medición de la relación entre complejidad y calidad.

Lo anterior es fundamental, ya que podemos conceptualizar el mal clima de convivencia escolar y el fenómeno de violencia escolar como un componente de alta complejidad, que se vuelve extrema si ello se da en un contexto de barrio que comparte las características de violencia.

De allí que la primera **recomendación para la política** es la observación de esa relación diferenciada entre complejidad y condiciones para la calidad de las escuelas:



De ella se desprenderán las siguientes hipótesis:

- ▶ H1: Las Escuelas han sufrido grandes cambios a nivel de la complejidad funcional tanto de su entorno como de las tareas encomendadas
- ▶ H2: No existe un sistema de observación que diferencie tareas de las escuelas según niveles de complejidad y los asocie a nivel de calidad de la gestión en relación con contextos de deterioro de clima y convivencia escolar
- ▶ H3: El umbral de equilibrio funcional entre la demanda de complejidad del sistema/entorno y la oferta de intervención escolar no se encuentra observado.

- ▶ H4: Por debajo del punto de equilibrio funcional, la calidad es baja y la efectividad es casi nula en relación con enfrentar los impactos de la violencia escolar
- ▶ H5: La violencia escolar y el deterioro del clima y la convivencia escolar tiende a ser entendida como un factor de complejidad del entorno pero no como una dimensión de la gestión escolar que requiere el desarrollo de estándares
- ▶ H6: Una noción imprescindible en la ampliación de esta visión la constituye la recuperación de una observación donde la política pública es parte del problema y de la solución.

En el Chile actual la relación entre investigaciones sobre violencia escolar y política pública es de alta relevancia. La violencia escolar es una de las dimensiones críticas con las que tiene que lidiar no sólo la escuela sino también la propia política.

Internacionalmente, existen interesantes análisis sobre este nexo, como la realizada bajo la dirección de Eric Debarbieux y Catherine Blaya, denominada: “La violencia en la Escuela y las políticas públicas”¹¹⁵. En ella encontramos una innegable sintonía: la importancia de partir por la naturalización de la noción de violencia y su aplicación a la escuela como institución. De este modo, desde una conceptualización de la violencia, se procede a comparar la aproximación japonesa con la occidental, especialmente en Francia e Inglaterra. Desde este sustrato comparativo se levantan una serie de cuestionamiento y líneas de acción para la política pública. El presente trabajo quiere contribuir en ese delineado universo, con una dimensión particular: la relación existente entre complejidad del entorno y la forma de calidad de la gestión, tanto de la escuela como de las propias políticas para trabajar e intervenir en el fenómeno de la violencia escolar.

2. DIFERENCIACIÓN DE NIVELES DE COMPLEJIDAD: EL UMBRAL DE EQUILIBRIO FUNCIONAL

¹¹⁵ Debarbieux y Catherine Blaya, denominada: “La violencia en la Escuela y las políticas públicas” ESF Editor. Issy-les-molinos, 2001.

El que toda organización depende de sus equilibrios funcionales, está descrito desde distintos enfoques (Fitoussi y Rosanvalon: 1997, Lyotard: 1987, Bauman: 1999, Castel: 2004, Habermas: 1986, Luhmann: 1990, Bell: 1977, Sen, 1998).

Que la organización sea definida por sus redes de comunicación, no significa homogeneidad de la comunicación ni en un sentido espacial ni en un sentido territorial. En el proceso evolutivo de la formación de las organizaciones modernas, la comunicación se diferencia y va constituyendo sistemas funcionales orientados a resolver problemas específicos de esas organizaciones que emergen de su mismo proceso evolutivo. (Luhmann 2002).

Territorialmente tampoco la comunicación es la misma para todos los espacios y hablantes. Sus arreglos institucionales pueden ser formalmente equivalentes entre regiones (parlamento, tribunales, mercado, iglesia, universidades, centros de investigación, municipalidades, escuelas), pero los modos en que operativamente se acoplan y sus vías de expresión pueden variar (Luhmann 1997). Se podría hablar, en este sentido, de trayectorias de la diferenciación funcional caracterizadas por los diversos modos de instalación, por su reacción diferenciada frente a los procesos emergentes que en ella tienen lugar y por la forma en que la modernización ha afectado los espacios comunicacionales regionales (Chernilo/Mascareño 2005). Ahora bien, sin lugar a dudas, la forma de considerar el concepto y sentido de la comunicación variará según los enfoques usados y, por tanto, se podrán visibilizar diversos modos más prescriptivos o procedimentales en que se afecten los espacios específicos (Matus, 2004)

Conocimiento de dicha complejidad es “sentido cognitivo estilizado” (Luhmann 1992:138). Esto no significa que no exista producción de conocimiento en espacios no científicos; pero sí significa en cambio que el conocimiento que no se produce en la ciencia no es científico. Sólo de ese modo un conocimiento desarrollado en una tipología de

organizaciones puede ser probado, evaluado, rechazado o aceptado como premisa para nuevas investigaciones en otro espacio, y esto sólo puede hacerse nuevamente a condición del empleo de teorías y métodos científicamente aceptados. Para la aceptación o rechazo de una comunicación científica al interior de la ciencia, no sirve la introspección, la oposición política o la indignación moral. Quien se vea irritado política o moralmente por un conocimiento científico debe estar en condiciones de oponerse a él científicamente o de aceptar que su comunicación política o moral sólo tenga consecuencias en esos niveles, pero no en la posibilidad de entender como científicamente comprobado lo que ha sido formulado por medio de teorías y métodos de investigación.

Uno de los requisitos indispensables para la conservación y mejoramiento de los sistemas es la reducción de complejidad del entorno (Luhmann, 2001). De hecho, la organización que no pueda reducir complejidad si sobrevive lo hará sin calidad (Luhmann, 2002) Se trata, entonces de formular como noción la de equilibrio funcional mínimo. Es decir, las pre condiciones de posibilidad que ese sistema/entorno requiere para seguir a nivel crítico. De allí se puede plantear la siguiente relación: una escuela, o una política pública que no sepa reducir la complejidad del entorno, es imposible que genere respuestas de gestión de calidad.

En otras palabras, si una política pública en el sentido más amplio, o una escuela en su espacio de intervención específico no realiza un análisis homologable a los niveles de complejidad del fenómeno entre sus muchos impactos, la rentabilidad será nula. Es decir, lo que se gaste será pérdida, no gasto ni menos inversión pública. Por tanto, una buena intervención en violencia escolar no es sólo una cuestión de recursos. Paradojalmente, incluso los recursos (como en el presupuesto del país en el 2007) podrán ser aumentados, pero no necesariamente se conseguirá como objetivo el adecuado enfrentamiento de la violencia escolar. Los recursos son necesarios, pero no suficientes para, por sí mismos, enfrentar la violencia en la escuela.

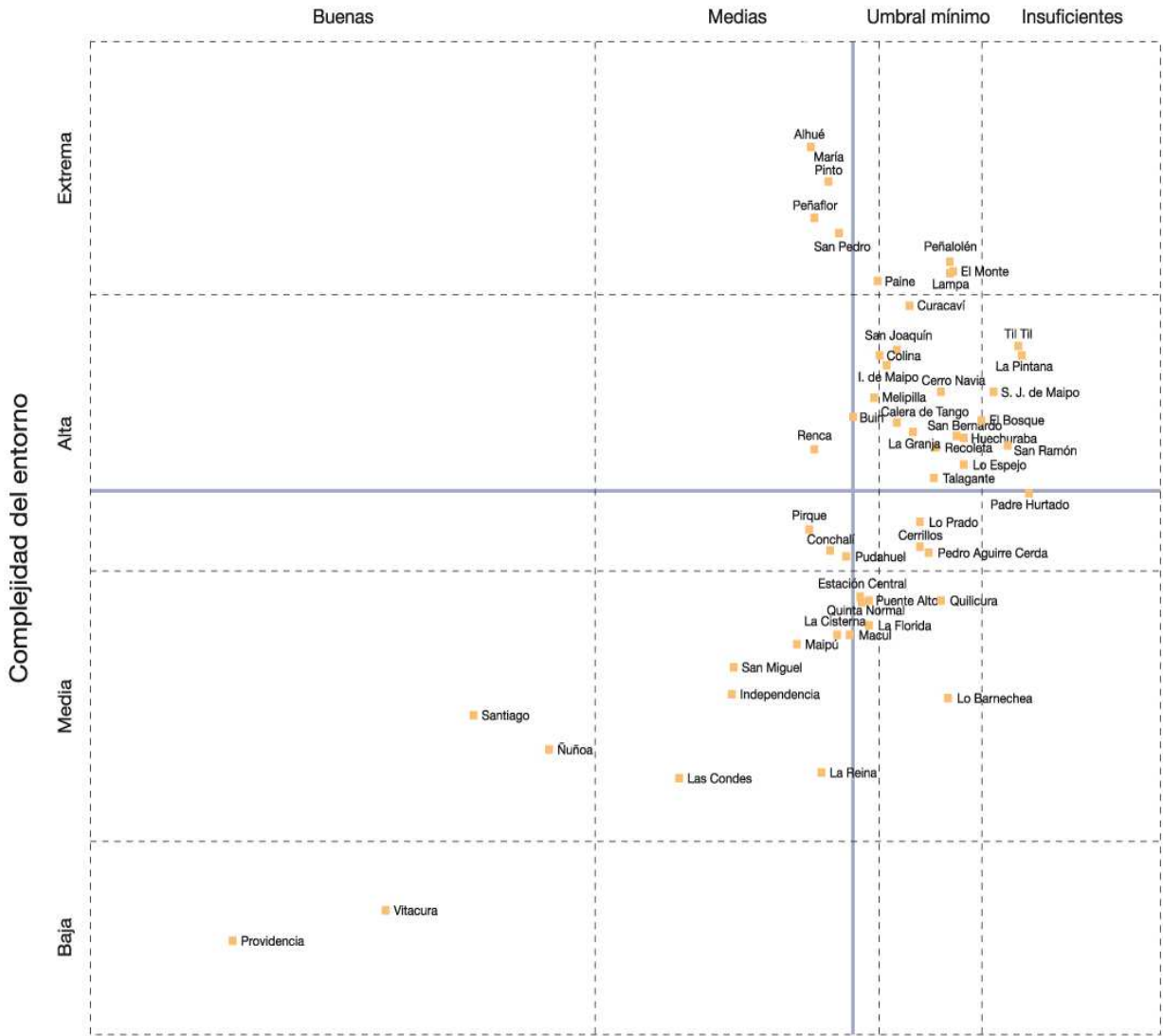


Por otra parte, una política o una escuela, no responde de la misma forma ni con el mismo nivel de exigencia en sus distintos departamentos. Del mismo modo, las comunas en que ellas están presentes, tienen entornos de mayor o menor nivel de complejidad según subsistemas de acción en relación con la violencia escolar.. Tal vez, el aporte más importante de lo anterior sea su contribución a la mensuración de la calidad de la gestión.

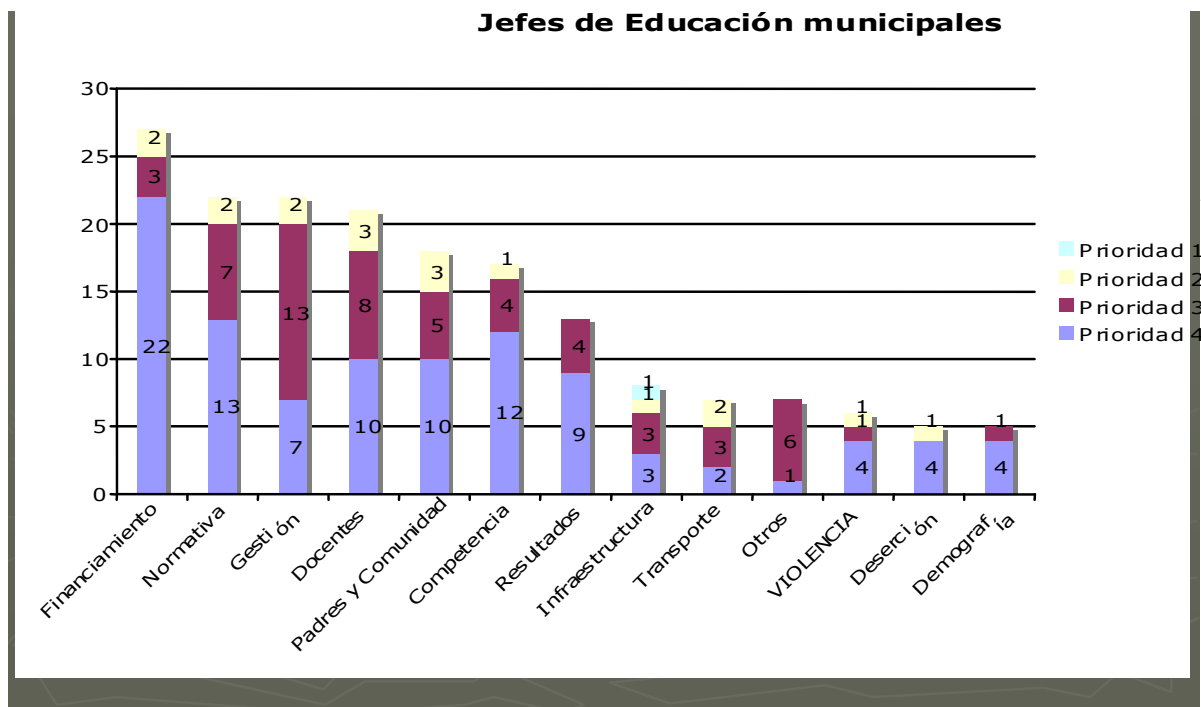
En una medición realizada para la Región Metropolitana¹¹⁶, en sus 52 comunas la relación complejidad educativa, condiciones para la calidad de la gestión, nos arroja el siguiente resultado:

¹¹⁶ La reforma municipal en la Mira. Expansiva. Escuela de Trabajo Social, Observatorio de Ciudades. Santiago, 2007.

Condiciones para la calidad de la gestión



Incluso igual de impresionante que el resultado, es que para los jefes de educación municipales no consideran la violencia escolar en sus prioridades:



Lo que se propone es que, consecuentemente se tome en cuenta el nexo entre complejidad y calidad, para innovar en otra tipología de intervención en relación con la violencia escolar.

Esto permite:

- Contar con una cartografía de Escuelas según niveles de complejidad y calidad de respuesta de gestión a la violencia escolar
- Generar un diagnóstico escolar asociándolo a una perspectiva de gestión de calidad
- Colocar un umbral de equilibrio funcional que dimensione brechas de productividad de gestión
- Analizar desde esta relación la gestión del personal
- Identificar de otra manera, desde otra dimensión las Escuelas Críticas

- **Proponer mecanismos de incentivo para diversos niveles de complejidad/calidad**



La escuela como un sistema organizacional:

De este modo, un sistema organizacional como la Escuela es una entidad compleja en un doble sentido:

- **como articulador de prestaciones de servicios que responde a un programa descentralizado de funcionamiento a nivel del país.**
- **según formas de gestión que permiten entender cómo se reacciona frente a la tarea de enseñar en contextos difíciles, donde ninguna complejidad**

sistema/entorno puede ser motivo de no enseñar o dar una enseñanza de baja calidad

- Por tanto, una escuela no responde de la misma forma ni con el mismo nivel de exigencia en sus distintos programas de enseñanza.. Por otra parte, las escuelas presentan entornos de mayor o menor nivel de complejidad según subsistemas de acción.

3. LOS MODELOS DE CALIDAD COMO HERRAMIENTAS DE MEJORA DE LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL.

ESTABLECER LA CALIDAD COMO UN STANDARD

Orienta la GESTIÓN

- **Aporta una noción: la de EQUILIBRIO FUNCIONAL**
nos muestra un umbral reproductor- el motor de la agregación desigual: lo inservible
- **Es una dimensión RELACIONAL**
a tal complejidad se requiere tal calidad
sólo funciona de ese modo-no deja aparecer cualquier ranking
- **Se vuelve un MECANISMO de ACCOUNTABILITY**
de evaluación de competencias-nos pone en la tarea-enfatiza los resultados
- **Nos coloca en un HORIZONTE DE EXCELENCIA**
no se llega nunca, pero es indispensable como referente-nos permite observar el movimiento
- **Nos permite avanzar por REFUTACIÓN**
por negación-nos da un índice de mejoramiento-relaciona antiguo/nuevo:
produce innovaciones al hacernos ver lo que no elegimos

Los Modelos De Excelencia En El Mundo:

Los principios y estructura del Modelo Malcolm Baldrige, sustentos del Premio Nacional a la Calidad en EEUU que fuera entregado por primera vez en 1988, han servido de base para el desarrollo de más de 60 modelos de excelencia y sus premios asociados, en distintos países en todo el mundo. Un factor común muy importante de estos modelos de excelencia es su constante evolución y mejoramiento continuo, lo cual ha permitido adecuar sus elementos de análisis (criterios de evaluación), a los crecientemente exigentes y cambiantes requerimientos de la competitividad global. Algunas demostraciones de esta evolución, son las siguientes:

- Un mayor énfasis en los factores claves y sus resultados, según el perfil de la organización o sus características particulares.
- Un mayor énfasis en invención, innovación, creatividad y aprendizaje, como una necesidad de los rápidos cambios tecnológicos y del mercado.
- Inclusión de elementos de análisis de los sistemas de gobierno y control de las organizaciones, con énfasis en las responsabilidades de la gerencia superior y los aspectos éticos del negocio.
- Un mayor énfasis en la responsabilidad social empresarial o institucional, en este caso de la escuela, y la ciudadanía corporativa, son condición indispensable de la competitividad global.
- Un mayor énfasis en la gestión de la información y el conocimiento

Chile calidad

En octubre de 1997 Chile Calidad entrega las bases y guía para la postulación al Premio Nacional a la Calidad de los Servicios Públicos. En el 2002 prepara una guía de autoevaluación para los hospitales, basada en los mismos principios y criterios del Modelo chileno de excelencia. En el 2003 amplía el campo de aplicación del Modelo desarrollando guías de autoevaluación para las Redes Asistenciales de Salud, los Establecimientos Educativos e INDAP, proceso que mantiene y profundiza en los años 2004 y 2005, incorporando otros sectores sociales, como por ejemplo, la educación preescolar a través de un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.

La Complejidad y la calidad de las Organizaciones: una perspectiva de innovación relacional

Una organización, esta formada por cientos de procesos. Un proceso es un conjunto de actividades lógicamente interrelacionadas para alcanzar un objetivo. En general en las organizaciones, estos procesos se encuentran desalineados, es decir, no están orientados hacia una misma dirección. Esto ocurre porque al estar concentrados en los objetivos particulares de cada proceso, es muy fácil, perder de vista el objetivo central de la organización. Esta situación se agrava aún más, ya que en general, no existe consenso dentro de la organización, de cuáles son los medios para llegar a los objetivos que debemos alcanzar. Así también, no existen análisis diacrónicos de la complejidad a la cual la organización ha devenido. En este sentido, este proyecto quiere partir respondiendo una pregunta escolar acuciante: ¿cómo llegamos hasta aquí? Este diagnóstico concreto es clave para desarrollar un proceso de mejoramiento de la calidad de la gestión y el enfrentamiento de la violencia en la escuela.

Por lo tanto, para que una organización alcance resultados excelentes requiere, que cada ámbito de gestión relevante sea abordado como un proceso y que los resultados de ese proceso sean “muy buenos”. Para ello es indispensable que cada ámbito de la gestión de una organización tenga, a lo menos: un método, metodología o procedimiento definido, Un objetivo claro y no interpretable, Indicadores y metas de desempeño, Un sistema de medición que genere datos que midan el nivel de cumplimiento del objetivo, Una instancia formal de análisis y mejoramiento que reflexione sobre esos datos y permita retroalimentar y mejorar el proceso.

Algunas ventajas de usar esta matriz de análisis relacional de complejidad y calidad para el caso de violencia escolar serían las siguientes:

- **Permite diferenciar niveles de gestión por cada tipo de funciones o departamentos, de acuerdo a resultados.**
- **Permite configurar un índice de complejidad según políticas y/o según subsistemas escolares**
- **A diferencia de un simple ranking, permite poner de relieve la importancia de un proceso a seguir, con identificación de aquellas dimensiones a fortalecer para alcanzar mejores niveles de calidad.**
- **Posibilitaría planificar acciones de especial apoyo, como en el caso de las Escuelas prioritarias, considerando metas específicas de mejoramiento de la violencia escolar.**
- **Posibilitaría entender la Escuela en una cadena diferenciada de sistemas de atención, como en el caso de la atención de la salud pública.**
- **Permitiría una aproximación procesual y procedimental.**
- **Permitiría un sistema de evaluación con la participación de los involucrados, de forma de poder personalizar la política pública a nivel de escuelas de manera eficiente.**
- **Identificar las capacidades y niveles de actualización existentes en los diversos equipos de gestión, según cada subsistema y poder acogerlas en un sistema de formación adecuada.**
- **Responder mejor a las demandas del entorno por una atención de calidad.**
- **Presentar de modo claro los resultados de la gestión a los usuarios de los servicios.**
- **Articularse mejor con las políticas públicas.**
- **Verse en una red integrada y relacional de servicios.**

Algunas pistas de acción:

- a) **Analizar y descomponer la gestión escolar en subsistemas de atención, de modo que sumándolos nos permita construir el índice de complejidad de la escuela frente a la violencia escolar.**
- b) **Para cada subsistema habría que elaborar las siguientes dimensiones, cada una con sus indicadores (tomar en cuenta los objetivos, las características del entorno, el**

presupuesto, el equipo a cargo, formas de intervención social, niveles de rendimiento ya alcanzado, dificultades centrales):

- c) Para cada una de estas dimensiones, elaborar algún paquete de medidas, que llevase a ese subsistema a trabajar en el horizonte de prácticas de excelencia en su ámbito específico.
- d) Levantar la noción y el listado de Escuelas prioritarias, desde el punto de vista social de cómo enfrentar la violencia escolar.

4. ALGUNAS MEDIDAS PARA IMPLEMENTAR EL NUEVO MODELO DE COMPLEJIDAD Y CALIDAD

El cambio de Modelo es necesariamente paulatino puesto que se trata de un cambio de carácter cultural. Sin embargo, este se hace posible a partir de intervenciones para desarrollar el Modelo de Atención propuesto, que al cambiar las prácticas incide en el cambio de cultura:

Impulso decidido a una política de comunas diferenciadas por nivel de complejidad en relación con la violencia escolar. Requiere involucrar al conjunto de los sectores sociales y económicos, lo que implica una tarea de Estado y voluntad política gubernamental, con visión intersectorial, siendo el punto de partida la COMUNIDAD, que adquiere un rol activo.

Incentivar la capacidad resolutive.

Interviniendo en niveles de actualización de post grado. Desarrollando sistemas de información que complementen la visión del especialista

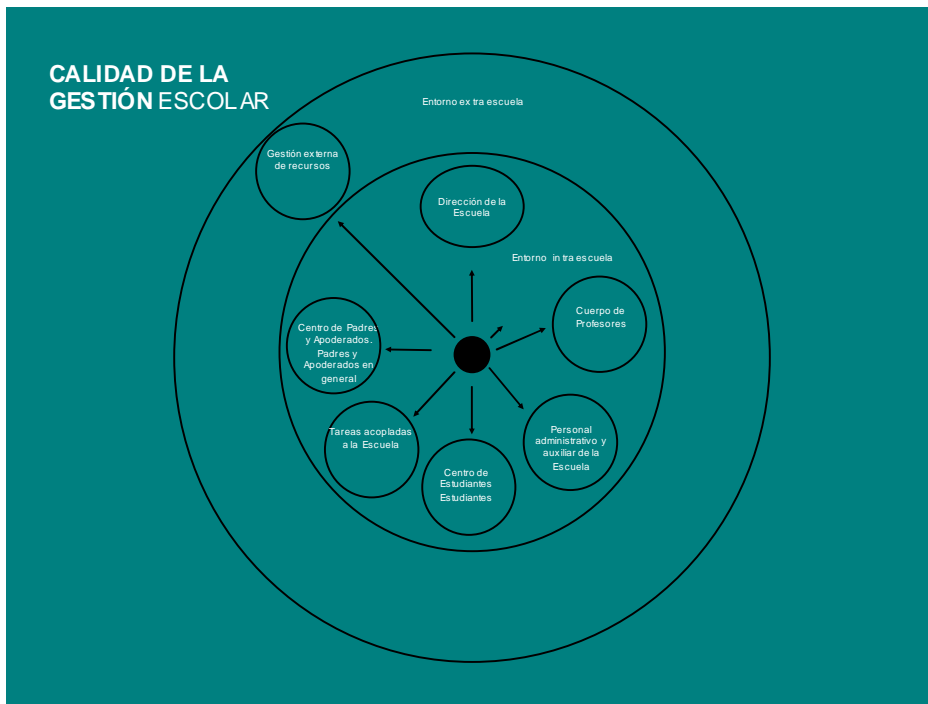
Modernizar la gestión social

Diseñar protocolos de diagnóstico y tratamiento, consensuados para toda la red, con indicadores

Definir la cartera de servicios disponibles

Fortalecer las capacidades del Recurso humano.

Desarrollar una política para el desarrollo del recurso humano en todos los niveles del sistema, incorporando incentivos monetarios y no monetarios que promuevan el mejor desempeño de los establecimientos y las respectivas unidades de trabajo.



Una gestión de calidad tendría que:

- **Facilitar mejores niveles de enseñanza, reduciendo la complejidad**
- **Utilización eficaz de los recursos, evitando segunda generación de escasez o de mala intervención en violencia escolar.**
- **Cuando los problemas son colectivos y ningún actor reúne por sí sólo los recursos competencias y legitimidad como para aportar una respuesta válida, se debe hacer frente a la complejidad con una gestión en red e intra red.**

Todo lo anterior requiere volver a entender el sentido como orientación escolar funcional. ¿Cuál es el sentido de la escuela? Estar al servicio de la gente, es decir de la comunidad escolar en funciones específicas e irremplazables, como ya lo decía Juan

Amós Commenio en pleno siglo XVII: “en la noble tarea de enseñar todo a todos”¹¹⁷. Para ello, es imprescindible si se quiere entender complejamente el fenómeno de la violencia escolar el conocimiento profundo de la subjetividad de los involucrados, en especial de los estudiantes. Si se diagrama lo dicho, queda una relación planteada entre complejidad y calidad que nos entrega el cruce siguiente:

		CALIDAD DE LA GESTIÓN			
		Complejidad/Calidad	Nivel de Excelencia	Nivel de Suficiencia	Umbral Mínimo
COMPLEJIDAD DEL SISTEMA/ENTORNO	Complejidad Muy Alta				Escuela Prioritaria
	Complejidad Alta				
	Complejidad Media				
	Complejidad Baja				Escuela Prioritaria
	Sin mayor Complejidad				Escuela Prioritaria

Por tanto, con ello se crea un poderoso dispositivo para involucrar a la política pública en la solución del problema y el desarrollo de mejores ambientes de convivencia escolar.

5. CONDICIONES DE EFECTIVIDAD DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL FRENTE AL FENOMENO DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

“Las frases truncadas trataban de penetrar en la inmovilidad y permanecían flotando entre dos aguas, como objetos infensivos: partículas de algodón, astillas, hebras de lana...Ciertos nombres despertaban ecos más intensos; se adherían durante más rato a la periferia y

¹¹⁷ Commenio, Juan Amós. Didáctica Magna. Ediciones Fondo de Cultura Económica. México, 1989.

*alguna de sus puntas lograba entrar en el reducto silencioso. Pero los nombres caían bajo la eterna condenación*¹¹⁸.

El uso de metáforas y su relevancia en el análisis de la violencia escolar

Pareciera obvio marcar el carácter construido de lo social. Sin embargo, uno de los olvidos recurrentes es no tener presente ese carácter. En las formas de producir los nombres y la semántica de los programas sobre violencia en la escuela, se instala demasiadas veces una renovada metafísica: la objetivación de un dato como si fuese externo, real, cognoscible. Hacia esa luz se camina, hacia ella se orientan las voces, los argumentos. Se parte de lo que está, se lo diagnostica con diversas cifras¹¹⁹, no se recurre a mostrar la ausencia, lo opacado, lo que sin embargo, flota chocando contra esa inmovilidad. Ese peso, esa fuerza que da alguna cuenta explicativa acerca de los factores que sustentan la preferencia, que perfila la memoria, que nos habla recordándonos los modos que fueron, densamente, elaborando lo que hoy se traduce como un elemento indiscutible y que, en ciertos casos, se vuelve casi una segunda naturaleza.

De este modo, la **violencia escolar** es una metáfora usada para iluminar aquellos aspectos incuestionados y en cierta forma naturalizados por la cultura¹²⁰ pero que actúan poderosamente como marco referencial, como sustrato básico, de las condiciones de efectividad de los programas de acción social. De allí que la noción de **violencia**, no puede desasociarse de los objetivos y las formas de evaluar los programas sociales ni homologarse a una indicación **sobre los violentos**¹²¹. Más bien nos habla del proceso mediante el cual se producen las formas de análisis, de esos mecanismos no colocados siempre en las discusiones y que aparecen como jirones, como astillas, como fuerza

¹¹⁸ Edwards, Jorge. El peso de la noche. Ediciones Seix Barral. Barcelona, 1965. Pág. 7

¹¹⁹ “En Chile, el debate sobre temas de desarrollo se construye en gran medida a partir de estadísticas. Diversos actores buscan servirse de su apariencia de cientificidad y neutralidad para legitimar sus puntos de vista, construir agenda de debate público, incidir en la toma de decisiones”. Marquez, Rodrigo. “De las cifras a los mensajes y de éstos a la acción”. PNUD, Chile. Pág. 1

¹²⁰ El cuerpo, el tejido social, los organismos, los edificios sociales, los juegos, los rational choice, la máquina, la jaula de hierro, la teodicea del mercado, están allí para recordarnos el carácter construido y conflictual de lo social. Jamur, Marilena “Reflexões sobre uma esfera construída y conflitual: o social” En: O Social em Questão nº1. O Trabalho. PUC Río de Janeiro. 1997. Pág. 7

¹²¹ A menos que sea para mostrar justamente el carácter falso de su intercambio. Derrida, Jacques. La Moneda Falsa: estudios sobre el valor de lo incuestionado. Editorial Trotta. Madrid, 2000. Págs. 7 y ss.

insustancial y meramente accesorio, reducida a veces a la emergencia de posiciones binarizadas donde, por lo general, se llega a suma cero.

Es indudable que mejorar la calidad de los programas y políticas sociales en violencia escolar, es desplegar un esfuerzo que contempla factores múltiples. Una de esas dimensiones es la eficacia, la medición y evaluación de resultados en un corto plazo, la mensuración de la incorporación de usuarios específicos.

Es decir, el estado en que hoy se encuentran los jóvenes y los jóvenes violentos, es el resultado de un proceso denso que amerita una política de reconocimiento,. A ello se adiciona el que no es sólo una cuestión de priorizarlos como grupo sino pensar en modelos más complejos de intervención social. Por ejemplo, si se persiste en una forma clásica de trabajo con “ancianos” o con “abuelitos”, entonces la intervención adquiere una forma de asistencia que, por lo general, nos lleva a desplegar lo que se entiende justamente como “hogar de ancianos”. Ahora bien, si se los enfoca desde otro modelo de intervención, al modo por ejemplo, de las residencias autogestionadas del programa del Hogar de Cristo¹²², ellos pueden ser reivindicados en cuanto sujetos, que pueden decidir muchos aspectos de su vida, entre otros, cómo podrían vivir si se organizan. Lo mismo pasa con relación a los jóvenes y mujeres y las formas que adoptan los programas sociales: es distinto crear un colegio especial para adolescentes embarazadas que integrarlas en sus escuelas, insistir en la tolerancia cero con cualquier tipo de drogas, seguir proponiendo formas de trabajo represivas para jóvenes o “maternalizar” a priori los programas de mujeres¹²³, así como asumir que por el hecho de ser mujeres y/o jóvenes es posible “flexibilizar” sin más los programas de empleo. Exactamente lo mismo, ocurre con la violencia escolar.

¹²² Para mayor análisis ver: división de estudios Hogar de Cristo. Pág. Web institucional.

¹²³ Aguirre, Rosario. El maternalismo en las políticas sociales. La ciudadanía a debate. ISIS International. Santiago, 1997. Págs. 87 y ss.

En fin, no se trata entonces sólo de fijarse en áreas prioritarias: jóvenes, ancianos, mujeres; sino de interrogarse y mejorar las estrategias de intervención social existentes, exigiéndoles condiciones de consistencia operacional. Un tipo de standard es el fijado en conjunto por las denominadas políticas de segunda generación que buscan promover una incorporación de la lógica de los derechos, aumentar la co-responsabilidad y la participación activa, contribuir a incrementar la autonomía y fortalecer posibilidades ciudadanas. Pero, como todos sabemos, que del dicho al hecho hay una distancia a veces radical, estudiar y generar modelos de intervención social más integrales, con una lógica de gestión orientada a resultados, son parte de una tarea hoy decisiva en el quehacer público nacional. Porque si bien y, a la vez, la discusión y enfrentamiento del desajuste requiere de diálogo y medidas específicas, también lo precisa con urgencia debatir sobre las condiciones de invención, multiplicación y competencia administrativa del presupuesto social. Un enunciado sintético y no exhaustivo de algunas de estas dimensiones a enfatizar en los modelos de intervención social serían las siguientes:

- Partir considerando el peso de los imaginarios culturales o cómo lo social va a ser producido.

La intervención social no trabaja con individuos en cuanto tales. Nadie llega a ella *“en su condición de persona natural”*, sino que emerge al interior de una categoría analítica determinada: joven violento, mujer golpeada, cesante, menor en situación irregular, directiva de una organización sindical, integrantes de un campamento. Por tanto, una dimensión clave de la intervención es considerarla una intersección, un cruce entre los sujetos y el fenómeno social que los convoca. Luego, si la categorización social se realiza en términos estigmatizadores, esos sujetos llevarán esa marca en forma persistente. De allí que estudiar los modelos de intervención social enfatizando su potencial simbólico-enunciativo, resulta clave en el logro de mayores oportunidades de equidad y desarrollo de la ciudadanía. Consecuentemente, la intervención es una actividad simbólica que renueva la acción social mediante una resignificación de los imaginarios culturales que se dan en el

mundo social. Dicho en otras palabras, opera en la producción de subjetividades, en la construcción de identidades, en la reconstrucción de los lazos sociales. Dar una oportunidad, no sólo involucra recursos sino justamente la movilización de imágenes encauzadas al logro de un reconocimiento público más positivo.

- Operacionalización de planteamientos conceptuales específicos

Si consideramos lo anterior, la intervención se constituye como una forma de ver que funda un hacer peculiar. Allí, existe un vínculo que no puede ser roto: no hay buenas acciones sociales sin una comprensión compleja de lo social. Es decir, no hay intervención efectiva sin una búsqueda rigurosa de una constelación explicativa que la configure. Esta articulación tensional es inseparable y funda formas de intervención que ya no pueden ser entendidas bajo la noción restrictiva de práctica. Por tanto, sus aportes a nivel de generación discursiva de elementos, son parte inherente e insustituible que constituyen el núcleo duro de gestiones sociales innovadoras que se traducen en mejores sistemas de acción. No se trata, por tanto, sólo de enunciar que la intervención adquiera un rostro participativo, autónomo, ciudadano, y contrastarlo binariamente y por negatividad con lo asistencial, dependiente o tradicional; sino que se requiere adentrarse en ofertas conceptuales específicas y operacionalizar sus dimensiones en forma rigurosa. Esto es un desafío que involucra considerar seriamente al menos dos cosas: que el reconocimiento de sustratos conceptuales específicos es fundamental en la intervención y que no hay una sola forma de llevar adelante esos procesos, es distinto fortalecer autonomía desde enfoques liberales, comunitaristas o de las éticas discursivas. Y esto no es un punto secundario para la especulación de expertos, sino un núcleo vital de la intervención.

- Hacia una ética procedimental que se constituya en criterio de evaluación o como pensar en criterios de personalización y generación de capacidades

Además, una ética de fortalecimiento de autonomía y ciudadanía requiere visibilizarse en dos trayectos importantes: el que va de los discursos a las estrategias de intervención y a los criterios de evaluación. Si en los programas se continúa evaluando sólo por los beneficios tangibles, por los mínimos a lograr, y no también por las formas asumidas por la intervención y el modo en que los sujetos involucrados generaron capacidades de autonomía; es muy difícil visibilizar condiciones y nudos críticos para una noción de sustentabilidad de ese programa específico.

En el mismo sentido, se requiere de una dimensión dialógica en cuanto sólo pueden pretender validez aquellas normas que pudiesen contar con el asentimiento de los afectados, como participantes en un discurso práctico. De allí que las formas de producción del orden, de mediación, de negociación, forman parte sustantiva de los propios principios comunicativos de operación. Esto podría ser fuente importante de personalización de los programas. Es decir: en vez de determinar a priori qué beneficios de salud, de educación, de trabajo, etc. Sería posible colocar un monto, y usarlo al conocer las situaciones específicas y la priorización que efectúan los propios usuarios. De esta forma la intervención social, aparecería realmente como una oferta en la que los sujetos tengan posibilidades contingentes de elección que sean formas específicas de fomento de su autonomía.

- La generación de más sofisticados sistemas de registro y análisis

Ahora bien, no es posible llevar a cabo mecanismos como los descritos sin innovar en los sistemas de registro y análisis para que ello pueda tener algo que decir en el mediano plazo, realizando ajustes propositivos. Una de las grandes torpezas es el no registro de aquellos que, por la forma en que los criterios se disponen, se van quedando fuera, siendo, a todas luces y visto personalmente por los profesionales de terreno, como merecedor de los beneficios del programa. Esto que no se hizo ni con los jóvenes en relación al crédito universitario, ni con los viejos en el programa Puente, ni con la forma de asignación de mujeres jefas de hogar en otros programas sociales y constituye una

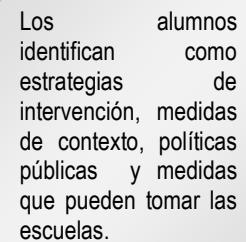
fuentes de acúmulo y de descontento potencial. Por otra parte, no se puede seguir registrando sólo las dimensiones cuantitativas más evidentes como la cobertura y la entrega. El desafío de integrar otros factores de registro y análisis es imperioso. En este mismo sentido, se requiere de una forma de registro que nos muestre la relación, la memoria de lo que ya se hizo en relación con esas materias. De lo contrario, partimos cada vez desde *un* proyecto, que se constituye en piloto, que se coloca como nueva piedra angular. Esa falta de reconocimiento de lo ya elaborado es crucial para el enriquecimiento de las condiciones de efectividad.

6. LINEAMIENTOS DE INTERVENCIÓN

Abordar el fenómeno de la violencia escolar es tarea compleja. Pese al conocimiento acumulado en la comprensión del fenómeno e incluso el interés social que despierta el tema, aún no existen consensos respecto a la forma de enfrentar el fenómeno adecuadamente e instalar estrategias de intervención orientadas a disminuir la violencia y que fortalezcan la sana convivencia escolar.

En este contexto, el siguiente apartado tiene por objeto contribuir al diseño de políticas y estrategias que busquen abordar el fenómeno de la violencia escolar en Chile a partir del análisis de medidas que los alumnos han identificado como intervenciones posibles al fenómeno de la violencia en los colegios. Así, se sistematiza y analiza la información relativa a aquello - que según los informantes- podría permitir que los estudiantes dejen el camino de la violencia y por otro lado, apunta a las medidas y acciones que- a juicio de los estudiantes, sirven para intervenir en violencia escolar.

El análisis de la información relevada a partir de las opiniones de los estudiantes da cuenta de tres niveles de intervención en esta materia y que refieren a ámbitos de acción de las medidas.



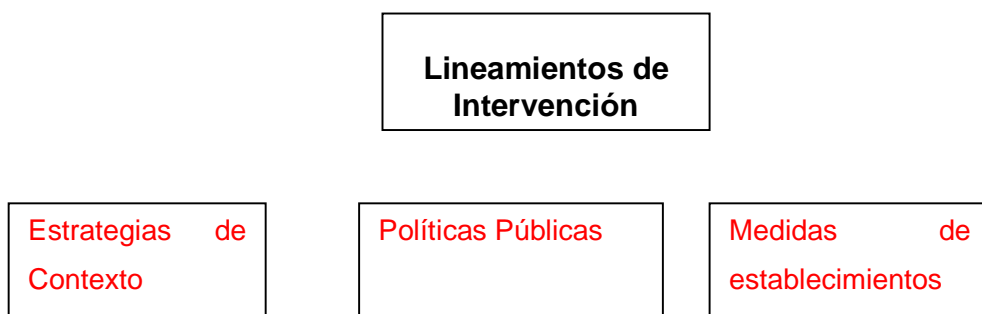
Los alumnos identifican como estrategias de intervención, medidas de contexto, políticas públicas y medidas que pueden tomar las escuelas.

En primer lugar, se identifican aquellas **medidas de contexto** que servirían para abordar el fenómeno. Entre estas se encuentran ideas muy generales que no especifican actores, ni contextos ni escenarios.

En segundo lugar, se constatan aquellas medidas que se instalan en el quehacer de la **política pública**, es decir, que dan cuenta de medidas de carácter general a nivel nacional y que refieren a la intervención en el ámbito educativo.

Por último, se identifican las **medidas que pudiesen tomar los mismos establecimientos educativos** y cuyo impacto se instala al interior del contexto escolar específico. En este punto, también es posible constatar que los estudiantes identifican diferentes momentos de intervención en este tema. Así, ellos señalan medidas que sirven para prevenir los hechos de violencia y las conductas violentas (antes de que la violencia ocurra) y medidas que apuntan a dar respuestas después de los hechos.

De esta forma, un diagrama general de las categorías relevadas del discurso de los estudiantes muestra es el siguiente:



6. 1. Medidas de Contexto

Relacionado a las medidas de carácter general que señalan los estudiantes, es posible identificar la asociación que ellos hacen entre comportamientos violentos y las causas de contexto que inciden y explican el ser violento de determinados sujetos o bien del desarrollo de conductas de riesgo. En este sentido, la influencia de pares o del mismo contexto es identificada como un factor facilitador de este tipo de conductas y por consiguiente, es necesario que el sujeto **salga de su contexto** y así poder poner fin a ellas.

M: *“(…), O de repente hay puras personas que son violentas y si la persona quiere cambiar es difícil que cambie en el medio en que está; tiene que alejarse, y las amistades igual influyen, a lo mejor uno no hace lo mismo, que la persona tiende a pensar en eso” (GF1).*

Por ejemplo, dentro del contexto escolar, los alumnos mencionan casos de compañeros que pudieron cambiar sólo al alejarse de la influencia de sus propios compañeros:

M: *“(…), yo tenía un compañero en 3º y era un curso como bien revuelto de todos los cursos; había montones de niños que fumaban pitos y todas esas cosas porque llegaban volados a la sala o fumaban ahí mismo y habían varios y ese año un solo compañero como que se puede decir que se rehabilitó, porque quedo uno solo que paso de curso, los otros que están en 3º los echaron del liceo...y ese compañero dejo de salir mucho a los carretes, ya no toma, no consume drogas y no se junta con los “flaites” con los que se juntaba antes. Cambio de vida todo; cambio de amigos, de ambiente y sí le ha funcionado ahora, y ahora está como más tolerante... como que cuenta hasta mil antes de decir algo y todo”. (GF 11).*

6.2. Políticas Públicas

Junto a las medidas o ideas generales que los alumnos manifiestan como medidas posibles para intervenir en violencia escolar, ellos aluden a las relacionadas a las políticas públicas orientadas al ámbito escolar. Dentro de estas, a su vez es posible identificar aquellas que están orientadas a **mejorar la seguridad de los alumnos** y otras medidas orientadas **al sistema educativo**.

Medidas orientadas a la seguridad de los alumnos

Llama la atención que los alumnos- junto a medidas de carácter mas social y educativo- identifiquen aquellas que son propias del sistema de vigilancia y control en materia de seguridad ciudadana (enfoque penal clásico de las políticas criminales). Al respecto, el análisis de la información relevada permite inferir que existiría un traspaso del discurso oficial instalado en la sociedad que enfatiza el rol de la vigilancia, el castigo y el control como solución al fenómeno de la violencia y la delincuencia.

De esta forma, las medidas enunciadas dicen relación con, **medidas de control y vigilancia, medidas de carácter legal (penal) y de represión de conductas antisociales e ilícitas**.

Respecto a las medidas de **vigilancia y control**, se constata la sensación de inseguridad de estudiantes- especialmente de los establecimientos emplazados en sectores mas vulnerables- quienes expresan el miedo o temor que a veces experimentan al salir de sus colegios. El contexto es percibido como inseguro y denuncian la falta de protección y preocupación de las autoridades escolares y de seguridad frente a los riesgos que ellos corren al salir del colegio. Para ello, medidas de vigilancia en el contexto al colegio servirían, a juicio de los estudiantes, para disminuir la violencia que allí ocurre y ellos sentirse y estar más seguros.

Determinadas medidas identificadas por alumnos son propias del enfoque penal clásico de las políticas criminales.

H: *Igual te deja para adentro lo que pasa afuera!!.. pasa afuera lo que pasa adentro (...).* (GF12)

Un segundo elemento que emerge del discurso de los alumnos en esta materia es la función que cumplen **las medidas legales de represión** de la violencia y de la delincuencia. En un caso por ejemplo, llama la atención el conocimiento que los jóvenes tienen respecto a las reformas a la ley penal juvenil y el impacto que ello genera en la disminución de la violencia y delincuencia.

E: Pero en el colegio hay menos violencia ahora, eso fue lo que dijeron antes? Y por qué hay menos violencia ahora? H: *Cambiaron la nueva reforma, la nueva constitución. E:¿Y qué hizo la reforma o el cambio de la Constitución?* H: *Los de 16 y 17 ahora tienen que ir a la cárcel (...), yo creo que se van a empezar a parar un poco los asesinatos, los robos a bancos.”* (GF11).

Las medidas de seguridad enunciadas dicen relación con, medidas de control y vigilancia, medidas de carácter legal (penal) y de represión de conductas antisociales e ilícitas.

Un tercer tipo de medidas son aquellas orientadas a **erradicar comportamientos antisociales e ilícitos** como son *el narcotráfico y la delincuencia* que sucede tanto al interior de los colegios como en su contexto. Para los alumnos de sectores más vulnerables, la expulsión de los “narcos” y de los delincuentes aparece como solución a estos problemas:

“H: Echar a todos los delincuentes. M: Echar a todos los que venden pasta. H: Echar a todos los delincuentes. M: Echar a todos los que venden pasta. H: Yo haría un colegio apartado para los delincuentes.” (GF 4)

Por último y relacionado a lo anterior resulta interesante destacar el carácter segregador y represivo de medidas que los alumnos consideran posibles en estas materias. Proponen por ejemplo, la creación de colegios especiales para delincuentes, para evitar que ellos se mezclen con jóvenes que no son delincuentes.

E: ¿Un colegio apartado para los delincuentes? H: *Por qué, si ahí van a pasar peleando?* H: *No por que por algo están ahí, están apartados, por que así tú no puedes ponerte a pelear. Yo haría un colegio apartado para delincuentes. (GF 4)*

6. 3. Políticas Educativas

Junto a las medidas orientadas a entregar mayor seguridad a los alumnos, es también posible identificar aquellas orientadas al ámbito escolar que traspasan a la autoridad de la escuela. Dentro de estas, podemos **aquellas orientadas a los alumnos; aquellas orientadas a la familia (padres y apoderados) y aquellas orientadas a los profesores.**

6.3.1. Medidas orientadas hacia los alumnos

En este grupo de medidas, los alumnos aluden especialmente a aquellas que tienen que ver con la generación de **espacios de convivencia y recreación** que incentiven el compartir de los alumnos y el desarrollo de sus intereses y gustos. De manera transversal al nivel socio económico de los alumnos y nivel educacional, se expresa la necesidad de generar estos espacios.

En este punto, cabe destacar que para los estudiantes una de las causas de la violencia en la escuela es el aburrimiento y la falta de espacios de esparcimiento durante la jornada escolar. En algunos casos, la duración de la jornada fue asociada a la manifestación de la violencia. Asimismo, el no acceder a este tipo de espacios genera la percepción que sus demandas y necesidades son poco tomadas en cuenta y de que ellos no son considerados por las autoridades escolares.

Las alternativas que los alumnos proponen en este punto tienen que ver con, instalación de mesas de ping pong; poner música en recreos; participar en talleres de distinta índole, acceder a horas de deportes, más horas

Para los estudiantes una de las causas de la violencia en la escuela es el aburrimiento y la falta de espacios de esparcimiento durante la jornada escolar.

de computación; realizar actividades recreativas para facilitar el conocimiento entre alumnos y la comunicación. De esta forma, los alumnos asocian la violencia con la calidad de la convivencia al interior de los establecimientos educacionales:

M: Yo como Ministra dictaría 2 horas recreativas diarias. **E: ¿Qué pondrías en las horas recreativas?** M: Música, deporte. M: Que los alumnos se recreen, que se conozcan más entre ellos. M: Que hicieran las cosas que cada uno quiere, lo que le gusta. M: Eso es lo que les falta para que se acabe la violencia. **E: ¿Por qué?** M: Porque falta compartir más, conocería más a los otros. H: Porque ahí uno conocería a la otra persona aquí cada uno. M: Las cosas que le gustan hacer lo que se destaca. H: Hace que se conozcan más. M: Porque hay muchos temas en común. H: Porque yo con varios no me caían mal pero no me llevaba bien, incluso varios me querían pegar pero nunca me hicieron nada y después ha tocado la ocasión y he compartido o de una u otra forma hemos entablado una conversación y ahora no nos podemos separar. H: A los cabros que no conocen el arte la fotografía no se la pintura yo creo que a lo mejor les puede gustar y ahí puede cambiar su forma de ser. (GF 13).

Estas medidas se fundamentan – según los estudiantes- en la necesidad que tienen los jóvenes de canalizar sus energías de manera no violenta:

M: Es que encuentro que hay personas que son muy impulsivas, entonces es como que le hacen algo y al tiro levantan la mano o le dicen algo y al tiro contestan, entonces explotan. Es el genio también. No sé, podría haber algo entretenido que capte a la juventud, cosa de poder ir modelando los caracteres, por que los caracteres son los que a uno le hacen explotar o la hacen reprimirse

Para los estudiantes medidas de esparcimiento y de convivencia se fundamentan en la necesidad que tienen los jóvenes de canalizar sus energías de manera no violenta

o la emoción. Según el carácter de uno por que si yo soy muy enojona a mi me van a ser algo y me voy a enojar y quizás que voy a ser, pero si yo soy una persona mas positiva como la profesora de arte que, te hacen algo y ella es como que ya no va más allá de enojarse o de explotar o de retar a los alumnos. (GF 1).

Dentro de las medidas orientadas a los alumnos, ellos también demandan **formas más didácticas y lúdicas de enseñanza sobre prevención y conductas de riesgo**. En este sentido, los alumnos señalan aburrirse con la forma en que el Ministerio de Educación aborda y enseña en estas materias:

H: El gobierno- para los alumnos- manda como libros sobre qué es alcohol; que es la violencia pero uno prefiere conversar así como grupo que andar haciendo el libro y cuestiones. M: Si como que pasan hartos libros y eso, pero no pasa nada!. M: Es como: '¿qué es la marihuana? una hierba de ...' y como que no te enseñan realmente que la marihuana te puede hacer mal. Te dicen: 'Es una sustancia química de la planta que mata las neuronas' y, como que tienes que aprendértelo todo así como textual mente.(GF 2)

Alumnos critican la forma en el Ministerio de Educación entrega los conocimientos sobre temas de prevención y de conductas de riesgo

Frente a lo anterior proponen métodos de enseñanza más testimoniales y charlas:

M: Si yo creo que las charlas y los debates y testimonios de personas, eso es como lo que más sirve. (GF 2)

Por otra parte, también se asocia la violencia ejercida por jóvenes y alumnos a la **falta de oportunidades y de apoyo a todos los alumnos**. En este sentido, el poder seguir estudiando para los mismos alumnos aparece como una medida que desincentivaría la violencia.

Más apoyo a alumnos y oportunidades para seguir estudiando son medidas asociadas a inhibir las conductas violentas y delictivas

M: *Yo les daría mas posibilidades a los niños que no tienen tan buenas notas para que puedan seguir estudiando, por que yo me acuerdo que hice un curso y se trató a un curso bien malo y un caballero les prometió a estos niños que si ellos terminaban la educación, él les iba a dar plata para que siguieran estudiando en la universidad. Al final todos estos niños cambiaron y como les habían dado las posibilidades todo ellos terminaron su educación y no tenían excelentes nota, ni promedio siete ni seis y todos pudieron conseguir su profesión y no fueron violentos si no que ellos se preocuparon de su futuro. Entonces dando mas posibilidades, no tan solo a los promedio seis, por que muchas veces las personas tiene un cinco nueve y ellos piensan ' no voy a poder optar a beca, entonces no voy a poder estudiar, entonces voy a ser lo que yo quiera'.*
(GF 1)

En este punto es interesante constatar la crítica que los alumnos hacen respecto a la falta de oportunidades dados los mecanismos que permiten seguir estudiando, pues a juicio de ellos, dicho acceso es restringido:

H: *Igual se daría más oportunidades a los que quieren estudiar- becas y cosas así- porque igual hay alumnos que vienen de barrios marginales y son buenos. Son buenos alumnos, tienen buena cabeza y todo eso. M: Claro, que para tener una beca hay poco menos que estar en la miseria y son buenos y no están tan en la miseria, pero necesitan esa plata para estudiar. Yo creo que eso es la proposición de nosotros para obtener esa beca hay que estar en la miseria y no es necesario. Porque uno cuando es pobre, una cosa es ser pobre y otro es la miseria. E: **Y en este minuto cómo es el sistema? Te dan beca si no tienes para estudiar?** M: Van a tu casa y te ven tus cosas. E: **O sea Uds. Cambiarían un***

Integrar a diferentes tipos de alumnos en los establecimientos escolares ayudaría a que alumnos mas conflictivos cambien de actitud y tengan otras motivaciones

poco la selección de los que estudian por beca? M: *Yo cambiaría un poco eso.* H: *Más que lo cambien, más oportunidad o sea pegas nuevas cosas así.* M: *Más oportunidades.* (GF 14)

También aparece como positivo en esta materia, el implementar ***políticas que integren a diferentes tipos de alumnos***, como por ejemplo tratar de mezclar a diferentes tipos de alumnos en un solo colegio con el objeto de evitar que todos los sujetos que ejercen violencia, que son expulsados de otros colegios y que son más flojos queden segregados y todos juntos. Esta idea es reforzada en el análisis que los estudiantes hacen respecto a las causas de la violencia y dentro de las cuales perciben que los “Liceos Para Todos” tienden a concentrar alumnos mas violentos y conflictivos porque reciben a todos los que son expulsados de otros liceos. Esto , disminuiría la posibilidad- a juicio de los alumnos- de que ellos cambien de actitud y tengan otras motivaciones.

M: *Yo creo que una medida puede ser que no hagan tanta distinción en colegios, por ejemplo los niños mas porritos, los que son más violentos siempre se van a un liceo y en ese quedan y aquí siguen, en otro pagados o no se, pero entonces hay tanta división que se forman grupos. Aquí no hay tanta violencia por que dejan entrar a personas que tienen mayor promedio a las personas que tienen buen comportamiento, entonces depende de todo un poco para que cambien las personas, por que hay mucha distinción entre colegios .(GF 2).*

6.3.2. Medidas orientadas a los apoderados y las familias

Una segunda línea de trabajo que se releva como importante al hablar del tema, es la orientada a trabajar con los padres y apoderados de los mismos alumnos.

Mejores lazos y vínculos entre el colegio y las familias de los alumnos ayudaría a abordar el problema de la violencia

Ellos señalan la **necesidad de generar mayores lazos entre el establecimiento educacional y las familias**, relación que a juicio de ellos, es bastante débil.

H: *Se debería enlazar el hogar y el liceo. H: Por ejemplo los apoderados dicen: 'oh me tengo que ir a la reunión de curso', o sea, uno lo piensa e igual deben estar aburridos de estar 12 años, viniendo a las reuniones, que lo pasan mal y más encima, van a que puro les pidan plata y cosas así, entonces es raro, que un papá diga: ¿cuando me toca reunión?, ¿Cuándo tengo que ir?, ¿Qué tengo que llevar? Para que sea como más entretenido, o sea, primero que nada el alejamiento de la frialdad del establecimiento con la familia es hartito (GF2).*

Esta línea se fundamenta en el reconocimiento de la importancia de fomentar y educar en valores a los estudiantes y el rol de la familia en esta tarea. Esta idea sin embargo no es compartida por quienes sitúan las causas del ejercicio de la violencia en un nivel más individual y difícil de cambiar, aún cuando se involucre el colegio y a la familia:

E: ¿Entonces cual sería la diferencia y que harías tú en ese caso?. M: *Primero partiría con un consejo de apoderado por que todo parte por la casa, los valores que te entregan tus padres y utilizaría como a los psicólogos para apoyar a los padres también. H: Igual esto nunca se va a acabar por que tu aunque reniegues, reniegues la familia va a decidir igual afuera y va hacerlo y eso nunca va a terminar, nunca va a terminar por que se pasa a un ciclo vicioso y nunca se va a acabar, capas que se reduzca pero igual van a ser y van a escuchar los gritos de sus amigos del barrio o la misma familia no va a cambiar (GF 2).*

Renovar; Apoyar y Capacitar a los profesores en orientación y en temas de prevención de la violencia ayudaría a disminuir la violencia entre alumnos y entre alumnos y profesores.

6.3.3. Medidas orientadas hacia los profesores

Un primer tema que surge al conversar de líneas de trabajo con profesores, son aquellas **políticas del gobierno orientadas a disminuir la violencia y agresión que ejercen los profesores hacia los alumnos**. La reflexión que realizan los alumnos asocia este tipo de maltrato a la presión y carga de trabajo que ellos tienen y la falta de renovación de los mismos después de mucho tiempo enseñando. Una medida que proponen los alumnos es **renovar más continuamente a los docentes:**

E: En relación con la violencia de los profesores que fue como el tema de esta conversación, los profesores, los paradocentes y si fueran ministros de Educación que harían con los profesores, para evitar ese tipo de situaciones? H:

Renovarlos. H: Si lleva 20 años en el establecimiento es él el que carga con uno y después cambia la generación de estudiantes y va a seguir cargando con él... ir renovando. Los profesores más jóvenes son menos problemáticos, porque tienen más paciencia. Se ponen mas en nuestra generación, eso es lo que yo creo que hace falta, ponerse en el lugar del otro. (GF 1)

Una segunda línea de trabajo que identifican es la **formación y capacitación de los profesores en orientación** con el objeto de ayudar de mejor forma los problemas de los alumnos y los comportamientos y conductas violentas de ellos. Ello a juicio de los estudiantes, facilitaría las relaciones humanas entre los alumnos y los profesores.

M: “Yo creo que los profesores deberían tener una educación más en el aspecto de psicología también, por que los profesores a parte de ser nuestros profesores son también los que nos tienen que escuchar y guiar también a nosotros y no tan solo enseñar la

materia. De los profesores jefe, ellos también nos deben ayudar a nosotros si ven algo malo en nosotros o si ven que un compañero esta actuando violentamente ellos tienen que hablar con él. Yo tenía una compañera de siempre que de un día para otro cambio, y se puso un poco violenta consigo misma, se hacía cosas, pero pasó que la profesora en vez de ayudarla así de acogerla más, como que la profesora habla un poco fuerte, entonces esta niña como que se revoluciona más. Yo creo que tendrían que tener un poco mas de educación en psicología para con los niños y no tanto decir que ustedes son grandes que ustedes tienen que ser así y de hecho por que poco menos quieren que uno de un día para otro tenga ochenta años así todos vividos. (GF1).

Por último los profesores también debiesen estar- a juicio de los alumnos- **mejor capacitados en materia de violencia** y de su prevención. Ello ayudaría a que los alumnos fueran más concientes de sus actos y consideraran mejor sus acciones.

H: Podría ser al revés, crear como más conciencia para no golpear a los niños para que cuando grandes no estén tan afectados y para que la violencia no genere más violencia. (GF 1).

6.4. Medidas de la Escuela

6.4.1. Medidas preventivas de la violencia escolar

Dentro de las medidas que los alumnos identifican como útiles para cambiar el comportamiento violento de los sujetos o que sirven para intervenir en violencia escolar, se encuentran aquellas que pueden ser implementadas por la misma escuela y dentro del contexto escolar.

Alumnos identifican medidas que pueden ser implementadas por los mismos establecimientos educacionales, como son formar en valores; mayor preocupación por los alumnos; generación de normas y atención especializada a lo alumnos

Entre múltiples medidas que fueron relevadas es posible identificar cuatro grupos de medidas o bien subcategorías. Ellas son las que tienen que ver con la formación en valores; con la preocupación y atención que el colegio tiene respecto al problema; las normas que organizan la vida escolar y la necesidad de contar con atención especializada para enfrentar el problema.

Un primer grupo de medidas está constituido por aquellas que los alumnos identifican como necesarias para tomar conciencia del problema y con ello, cambiar las conductas y comportamientos violentos. Entre estas medidas, se encuentran aquellas que dicen relación con la **formación formal o no formal en valores**, que debe ser impartida e inculcada permanentemente y desde los primeros años de educación básica. En este sentido, los valores a los cuales los alumnos aluden al conversar sobre la violencia son: el respeto al otro; la convivencia pacífica; la tolerancia; la confianza en los otros; la responsabilidad.

M: “Es que yo creo que hay que enseñarles a los niños chicos que es la convivencia; el respeto por las personas y sobre las cosas que son en verdad importantes y que no importa como anda vestido el otro, sino respetar y ser tolerante.” (GF 3)

M: “Una educación desde chicos, desde la edad preescolar; lo mismo que con la educación sexual, eso hablábamos ayer con unas compañeras, porque tienen compañeras que tu decís pene y buaa!, entonces, es lo mismo, la violencia y la sexualidad deben pasarlas desde chiquititos, o sea hacer costumbre y hablar y conversar los temas porque así se solucionan los problemas” (GF 2).

Asimismo, los alumnos aluden a mecanismos o formas de enseñar estos valores como son las *clases de orientación que tienen los cursos; charlas; trabajo o*

capacitaciones en mediación para la convivencia o bien que los enseñen los mismos profesores. Los alumnos refieren a experiencias que les mostraban que habían mecanismos u otras formas de prevenir la violencia:

H: *“Va en la formación de los profesores y que ellos enseñen a los alumnos a no ser violentos desde 1º básico, porque eso se enseña en la casa no más; porque en el colegio quizás te anotarán no más, pero nunca te van a decir que seas violento, a mi por lo menos nunca me lo han dicho”* H: *“no sé, por ejemplo, en 1º básico hay clases de orientación y yo no me acuerdo que hayan dicho que no tenía que golpear a los demás; eso me lo enseñaron en la casa, pero creo que deberían reforzarlo más en los primeros años en las escuelas”* (GF3)

M: *“Hubo un proyecto acá que yo y mi compañera estuvimos integradas en eso, era de mediadores de convivencia escolar, varios de aquí estuvieron involucrados, pero no siguió (...) y el año pasado estaba resultando hartito porque nosotros tenemos más confianza para hablar porque tenemos la misma edad. Nosotros mismos incentivamos y ayudamos para encontrar otras soluciones para que no se fueran a los golpes ni a los garabatos...”* (GF 11)

Un segundo grupo de medidas que los estudiantes explicitan como necesarias en este tema, es el que refiere a la **mayor preocupación del establecimiento educacional y de sus autoridades por los problemas de los alumnos y de los mismos profesores**. Al respecto, de manera compartida, los estudiantes se quejan por la poca preocupación y falta de cercanía existente, especialmente de los directores respecto a los alumnos y a juicio de ellos, un mayor apoyo y mayor preocupación ayudarían a disminuir los conflictos entre los alumnos y entre alumnos y profesores. En general, a juicio de los

Generación de vinculación más afectiva y con mayor preocupación de los profesores por los problemas de los alumnos es percibido como una forma de reducir las conductas violentas de los alumnos

La integración de los directores con los alumnos permitiría conocer mejor los problemas del colegio y de los alumnos.

alumnos la autoridad se auto- limita a participar de problemas porque es una figura desconocida por parte de los estudiantes y no tiene legitimidad.

*E: ¿Como es la relación con la Directora? H: nunca se le ve, casi nunca está en el colegio.
M: nosotros la vemos cuando hacen actos. Ahí aparece. (GF 6).*

También se quejan de la falta de afecto y preocupación de los profesores hacia los alumnos, ello impide que los alumnos puedan mejorar sus conductas. Los estudiantes consideran que existe despreocupación por parte de autoridades y profesores y sienten no ser tomados en cuenta y el que no consideren sus intereses y gustos.

H: “puede ser que haya un techo en el colegio o sea no hay quien te pueda ayudar; muchas veces la gente que viene con problemas de la casa no tienen nada que hacer acá en el colegio, o sea vienen a clases y nadie los apoya, nadie los escucha como que nadie los cuida, sobre todo cuando son más chicos, y a veces terminan metiéndose en cosas y cosas raras y si no “caga”, son personas medio depresivas que sienten- creo yo- que no tienen cabida, que en el colegio no hay un lugar donde tu puedas acudir cuando tienes problemas” (GF3).

H: “Yo más que tomar medidas drásticas, si fuera directora del colegio, yo me integraría con los alumnos, porque a lo mejor la violencia pasa porque el director no sabe realmente lo que pasa al interior del colegio... así como dicen que el presidente debe estar con el pueblo, a lo mejor el director debería estar un recreo con los niños o ir todos los días a las salas...” (GF 8)

Tamaño de cursos impide que profesores puedan preocuparse más por los alumnos

Junto a ello, los alumnos reconocen que el tamaño de los cursos influyen negativamente para que los

profesores puedan contener los problemas y preocuparse mas por los alumnos

M: *“Y acá cuando yo me cambie del colegio y era grande el curso y se dividía en grupo y la rivalidad y todo el curso, así entonces es mucha gente H: Debería haber más cursos y así no tantos niños en una sala M: O debería haber un tope por curso, o se ya esta bien que sea municipal y que no pueda rechazar gente, pero tampoco pueden estar en el extremo de tener tanta gente por que a veces por eso mismo alguno no entiende la materia que te pasan y por lo mismo, como son tantos, que a veces te desconcentran los demás y las profesoras están mas preocupadas mas del orden que de enseñarte. M: Y tu te paras y le dices a la señorita ‘sabe que no entendí, esto me lo puede explicar de nuevo’ y te dicen “yo ya les he explicado diez mil veces” y por culpa de los demás tú te quedaste y tu quieres aprender y los demás ya es cosa de ellos” (GF8).*

Asociado a lo anterior, aparece con fuerza el hecho que alumnos señalan que los establecimientos muchas veces- aún sabiendo sobre problemas de violencia en su interior- no asumen el problema. Frente a ello, alumnos destacan la necesidad de que cada establecimiento implemente medidas para abordarlo:

H: *“Ese día a mi me pegaron y a mi mamá le dijeron: Ud puede denunciar y todo, pero de la puerta para afuera, lo que pase ya no es responsabilidad de nosotros. Y adentro qué, tampoco!. O sea, no se responsabilizan ni de lo que pasa adentro ni de lo que pasa afuera... o sea, ¿de qué se responsabilizan aquí!.¿Para qué venimos al colegio si nadie se hace cargo de nosotros?. Igual ya estamos grandes nos podemos cuidar solos pero no siempre vamos a tener que andar así, por lo menos para ir a tomar al paradero. Con mis*

Establecimientos
educacionales
muchas veces no
asumen el problema

compañeros no siempre se puede. De repente igual me da miedo!!.” (GF 12).

H: *“Igual hay veces en que es como un poco insuperable, está bien un par de bromas que te canten y la lesera pero hay veces que es como insuperable y no hay como la excusa de que hay, es perseguido, sino que es demasiado, y en realidad el colegio como la única solución que le ha dado a eso es la opción a esa gente que si no se siente a gusto en su curso puede cambiarse de curso y no se la juega como por solucionar el problema sino que se vaya del curso. -: Si lo que pasa es que de repente como que no se da mucho la oportunidad de trabajar como con los cursos con la orientación por ejemplo, se hacen como encuestas o cosas así pero no se da la oportunidad de trabajar como con los cursos como grupo. (GF3)*

Otra categoría de medidas que los estudiantes identifican como importantes para abordar el problema de la violencia escolar, son las relacionadas con **las normas y reglamentos de los colegios**, que a juicio de algunos estudiantes, debiesen ser más estrictas, duras y ser mejoradas por las autoridades de los colegios. En este punto, cabe destacar que las opiniones de los alumnos están divididas y en algunos casos se observa un sesgo autoritario que busca en la rigidez de la norma, la solución a los problemas. De esta forma, los alumnos en este punto aluden a la necesidad de crear e *imponer normas de conducta mucho más estrictas que las existentes; poner mayores exigencias en los procesos de selección de los alumnos y pedir mayores niveles académicos a quienes ingresen el colegio*. En este sentido, se asocian directamente a los factores que ellos identifican como causas de la violencia escolar y las medidas para abordar el problema. Así por ejemplo, para quienes aluden a aumentar el nivel académico de los alumnos que ingresan a los colegios, los sujetos violentos son calificados como los más flojos, los más tontos y los que “botan otros liceos”.

H: *“No, que eso tienen que ver más con la autoridad del colegio, porque es muy blando y si fueran mas exigentes con los alumnos se darían a respetar y a lo mejor cambiaria un poco mas las formas en como se comportan los alumnos...tiene que ver con la autoridad.*
M: *“yo sería mas estricta con los que pelean, si pelean se van!” (GF 4).*

En contraste a estas opiniones, existen estudiantes que consideran que este tipo de medidas mas estrictas y punitivas no tendrían ninguna connotación de castigo para los sancionados.

E: Ahora poniéndose en el caso hipotético de ser Director del Colegio harían algo con el tema de la violencia. H: *Igual suspender no sirve de nada porque yo creo que es mejor que te manden a limpiar vidrios del liceo y pasar la vergüenza. Por lo menos en mi curso la otra vez cuando hubo unos compañeros suspendidos, yo le dije al inspector sabe que para que se van suspendidos si es como darles vacaciones y ellos felices de la vida. Yo escuché a mi compañero que le dijo ‘Para que me das una semana mejor dame un mes, es bacán irse suspendido, por lo menos venir a clases igual tengo que venir igual para superarme y toda la onda’ pero para mis compañeros suspendidos es bacán y dicen: ‘y una semana solamente? Como que quieren más tiempo. (GF12).*

Otro grupo de medidas son las que dicen relación con la necesidad de tener **atención especializada** en los establecimientos que se haga cargo de alumnos, profesores y que orienten a los apoderados. En este sentido, los alumnos enfatizan la necesidad de tener acceso a atención y tratamiento psicológico que ayuden a superar los problemas y apoyen a toda la comunidad escolar. Cabe señalar, que en el discurso de los alumnos,

se apela de manera recurrente y se enuncian de manera permanente elementos psicologizantes en las explicaciones y reflexiones del fenómeno de la violencia. De esta forma, la necesidad de tener sicólogos, siquiatras y reforzar las oficinas de UTP con especialistas en la materia, aparece como una medida altamente mencionada en todos los grupos focales.

M: “No se yo pienso que pondría más personas, como sicólogos, por decir está la UTP; que es el sector que ayuda supuestamente a los casos que tienen problemas pero en realidad no veo mucho la ayuda que les dan a ellos, por decir en algunos colegios particulares tienen su encargado que se preocupa de, por ejemplo a este niño de porque conversa tanto, o que le pasa, o no se, que se preocuparan de eso, que hubieran mas personas preocupadas de los problemas de los alumnos” (GF 1)

M: Yo pienso que como que a los alumnos los mandan al psicólogo, al Prof. también deberían mandarlo porque ir al psicólogo no es malo, porque ellos están con una presión de 45 alumnos por sala o cuarenta y eso es una presión y a veces los tratan de locos porque alguna vez lloran porque tienen algún problema...ellos también deberían ir al psicólogo porque también lo necesitan. Yo he visto que gente ha superado cosas y todo y a los profes deberían mandarlos porque son personas e igual llegan a extremos y a veces igual llegan a los golpes... (GF2).

Por último, y con menor fuerza aparece la idea de la necesidad de **tener mayor vigilancia en los patios y recreos**, como medida de prevención de la violencia. Este discurso es apropiado por quienes también

manifiestan la necesidad de tener mayor “mano dura” con los sujetos que ejercen la violencia.

H: Lo que yo pondría sería más inspectores vigilando porque son muy pocos” (GF 13)

6.4.2. Medidas de sanción de la violencia escolar

Respecto a las medidas que los estudiantes identifican importantes o significativas para abordar el problema de la violencia escolar se encuentran dos grandes grupos de medidas, cuyo momento de implementación es posterior a la ocurrencia del ejercicio de la violencia.

Por una parte, y asociado a la propuesta de rigidizar las normas y reglamentos, determinados alumnos aluden a la necesidad de imponer sanciones y castigos a los sujetos que ejercen violencia. Estos castigos o sanciones van desde la expulsión del alumno hasta el trabajo al interior del colegio como castigo al alumno. En este punto se genera un importante debate entre los entrevistados, quienes argumentan de diferentes puntos de vistas sus posturas. En este sentido la construcción del discurso sobre la sanción y el castigo es compleja y está mediada por las experiencias personales. Así, para jóvenes de sectores más empobrecidos la figura de la autoridad fuerte y de la dureza de la sanción tienen un impacto inhibitor de las conductas violentas, en cambio para alumnos de establecimientos más acomodados, la sanción es asociada a algo que enseñe y cambie la conducta en el mediano plazo.

Junto a lo anterior, y especialmente en el discurso de jóvenes de establecimientos más acomodados, es recurrente asociar la respuesta al acto con las causas que lo originaron. En esto cobra fuerza la idea de la necesidad de tener acceso a tratamientos y ayudas de especialistas en esta materia:

E: Ahora poniéndose en el caso hipotético de ser Director del Colegio, ¿Harían algo con el

tema de la violencia? H: *Los planes que tengo si yo echara al alumno violento, lo discrimino, le suspendo. H: Igual suspender no sirve de nada porque yo creo que es mejor que te manden a limpiar vidrios del liceo y pasar vergüenza. Limpiar el patio o cuestiones así porque ese es un castigo porque con vergüenza de todo lo van a pasar ahí, no te van a dar ganas de hacer nada más, por lo menos dentro del liceo. (GF 12)*

H: *“Tratar de evitar la que ya existe, reprimirla no más pero algo que haga cambiar a la persona de opinión, a mi parecer para que no lo siga haciendo y tampoco quede con rencor por lo que le hicieron. (GF-3).*

Contexto de políticas públicas y lineamientos de intervención.

Al pensar en las políticas públicas sobre el fenómeno de la violencia escolar, es necesario recurrir a tres niveles distintos que complejicen la mirada sobre el fenómeno. Es lo que presentaremos a continuación. El primer nivel y más amplio, incorpora a la comunidad dentro de las líneas de intervención. El segundo se refiere exclusivamente a variables educativas, pero que sin embargo son el centro sobre el cual se articula esta propuesta, al interpretar a la escuela dentro de un contexto de crisis de sentido. Y finalmente, a nivel de violencia propiamente tal, presentamos una propuesta de líneas de intervención con estudiantes.

- Violencia y Educación
- Violencia y Comunidad
- Violencia y Estudiantes

6.5 Violencia y Educación: Lineamientos política pública en educación para la intervención en Violencia Escolar

A partir del análisis de la información relevada en este estudio y considerando lo manifestado por los propios alumnos, se proponen a continuación algunos lineamientos

de acción orientados a dar respuesta a la problemática de la violencia escolar en los establecimientos educacionales. Cabe destacar que con el fin de contribuir a la política pública, a continuación se presentan algunos lineamientos que orientan el quehacer público en esta materia. Dichos lineamientos buscan potenciar dimensiones y componentes ya presentes, al menos formalmente, en el sistema escolar, y no buscar el desarrollo de nuevas propuestas enmarcadas en dimensiones no propiamente educacionales.

Esta propuesta releva el papel que juega el sistema educativo y especialmente la escuela, como uno de los principales agentes de cambio. En este sentido, se enfatiza el rol educativo y el rol socializador de la escuela y su incidencia sobre la prevención de la violencia que existe en el contexto escolar. Ello a través de tres ámbitos de acción: el proceso de enseñanza – aprendizaje; los Objetivos Fundamentales Transversales; y la gestión de la escuela a partir de la resignificación del Proyecto Educativo Institucional.

6.5.1 Mejorar localidad de la práctica de enseñanza- aprendizaje

La falta de sentido de la educación para el proyecto de vida de los alumnos se releva a partir de la reflexión que ellos sostienen en torno a la violencia. Esta tiene relación con la percepción de la baja calidad del proceso educativo y que no implica un efectivo desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este sentido, solo basta entender como prueba, que los alumnos frecuentemente saben que no pueden aspirar a ser profesionales porque a menudo ni siquiera comprenden los contenidos básicos de los sub-sectores de aprendizaje más importantes.

Ello incide en que los estudiantes no proyecten a largo plazo la utilidad de la escuela y no la asocien a una mejor calidad de vida futura. En este marco, la violencia aparece como salida válida y satisface la falta de sentido y de expectativas de futuro que la escuela y el sistema educativo son incapaces de entregarles.

Frente a esto, es imprescindible mejorar la calidad de la enseñanza desde el punto de vista de la metodología y de sus contenidos.

6.5.2 Reforzar los OFT para formación integral de los alumnos

El análisis de la reflexión que los alumnos realizan en torno a la violencia y en especial, del significado, funciones y sus causas da cuenta de la baja valoración que le entregan a la educación en sus proyectos de vida y como medio de formación integral. Esto se constata con mayor fuerza en el caso de establecimientos educacionales al cual asisten alumnos de más bajos recursos. En este sentido, es posible sostener que para los alumnos la violencia es un fenómeno aislado del proceso de enseñanza- aprendizaje del cual ellos son uno de los principales actores; no la asocian a las relaciones pedagógicas y cuando refieren a las medidas para abordar la problemática, hacen referencia a dimensiones que no tienen que ver con lo propiamente educativo (ayuda psicológica, vigilancia, normativas estrictas, etc). Asimismo, la falta de sentido de la educación en sus proyectos de vida da pie a que la violencia se constituya como un mecanismo de construcción de sentido. Esta se convierte en un espacio de reconocimiento, de identidad y de pertenencia que no es cubierto por la escuela ni por el sentido de estudiar.

Por ello, el reforzar el sentido de la educación y de la escuela en tanto formación para la vida y no solo ser un espacio cognitivo, cobra especial relevancia en esta materia. En este marco, se propone que una estrategia válida sería utilizar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como mecanismo de fortalecimiento del proceso de formación más integral de los alumnos. A través de esto, se pueden abordar temáticas que han sido mencionadas por los propios alumnos al señalar medidas de intervención posibles (formación en valores, sana convivencia, resolución pacífica de conflictos, mediación, entre otros). En este punto cabe tener cuidado con que estos objetivos no sean

abordados como un contenido más sino que se entreguen de manera experiencial (esto significa, por ejemplo, vivir la solidaridad y no enseñarla como contenido).

6.5.3 Resignificar el Proyecto Educativo Institucional

La gestión del establecimiento debe hacerse cargo del mejoramiento integral del proceso de formación de los alumnos, para lo cual debe buscar resignificar el Proyecto Educativo Institucional, como una efectiva herramienta de conducción educativa del establecimiento. Se deben incorporar e implementar en él, mecanismos de evaluación de procesos y resultados, considerando en ello la formación integral de los alumnos y la calidad de las relaciones pedagógicas y humanas existentes entre los diversos actores de la Comunidad Escolar. Esto da cuenta de las demandas de los alumnos por mejorar y construir vínculos entre el establecimiento y las familias, también entre alumnos y profesores, y directivos y alumnos. Sólo con ello la percepción que los alumnos tienen de no ser considerados podría ser superada.

Otro aspecto que esta resignificación podría cubrir, es el potenciar los mecanismos de apoyo a la sana convivencia, de resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia. Con ello disminuiría la incidencia de los factores que explican el ejercicio de la violencia entre los alumnos, tales como: el bullying, la violencia femenina, la violencia de los profesores.

6.6 Violencia y Comunidad: Abrir la escuela al contexto socio comunitario

Para abordar la violencia en la escuela, es menester situar a la escuela dentro del contexto en el cual se inserta, en el sentido de ser consciente de las condiciones y problemáticas del mismo y potenciar de manera concreta las relaciones del establecimiento con su entorno más próximo.

Como se ha señalado en páginas anteriores, la escuela es un espacio donde se sitúan conflictos y agresiones que responden a lógicas relacionales que trascienden al sistema escolar. Aún cuando la escuela es percibida por parte de los alumnos como un espacio protegido en determinados contextos, es inevitable que esta sea permeada por la realidad que la rodea y que muchos de los conflictos que allí se producen tengan como causas y motivaciones, factores que vienen del contexto externo a ella. Frente a ello, se prioritario repensar la escuela como un agente activo que tiene una función y rol que cumplir en el contexto socio comunitario en el cual se inserta. En este aspecto, es relevante que la escuela interactúe con otros actores institucionales y sociales presentes en el nivel local para abordar el fenómeno de la violencia escolar.

6.7 Violencia y Estudiantes

6.7.1 *Intervenir sobre el Observador.* En la lógica de los estudiantes, uno de los puntos centrales sobre los cuales organizamos muchos de nuestros análisis, tenía que ver con la necesidad de reconocimiento, sobre la cual se hacía comprensible el ejercicio de violencia.

Al incorporar el reconocimiento a este lineamiento, descentramos el problema de la violencia exclusivamente desde la relación agresor – víctima. No se trata por tanto de intervenir reparatoriamente con la víctima, o de llevar un proceso individual terapéutico con un agresor individualizado. Esto por varias razones.

Primero porque el tema del reconocimiento sitúa el problema por fuera de la relación víctima – agresor, poniendo énfasis, en el **factor del observador** como sostén de muchas de las dinámicas de violencia. La violencia del estudiante se ejerce para un tercero. Y en este sentido, la violencia escolar se diferencia claramente de la dinámica de la violencia intrafamiliar. La violencia escolar no pretende ejercerse bajo un velo, sino más bien sobresalir en busca de un reconocimiento subjetivo.

De ahí que uno de los ejes sobre los cuales se debe centrar la intervención con estudiantes, debe ser la **intervención sobre este observador**, que sostiene las dinámicas de la violencia. Cambiando la mirada de este observador es posible mitigar la dinámica sobre la cual se teje la violencia en las escuelas. Esta intervención puede ser cambiando la mirada del observador, esto es con políticas sobre el conjunto de estudiantes, o redituando el valor de un observador decaído, como es la figura del profesor. Esta última figura se incluye dentro del apartado anterior sobre lineamientos.

6.7.2 Intervenir sobre los Grupos. Por otro lado, en la misma línea de este observador, pero en un sentido distinto, hemos podido observar que en las dinámicas del hostigamiento sostenido, los agresores no necesariamente son individualizables y que cuando lo son, responden más bien al carácter de representante de un grupo. Así el agresor es más bien intercambiable, no así la víctima. Incluso este agresor puede ser el curso entero más que un grupo en particular. De ahí que las intervenciones deben centrarse más que en la individualización de víctimas o agresores, en la intervención sobre el grupo. Es decir, **privilegiar las intervenciones sobre los grupos humanos más que sobre los individuos.**

De esta forma, se incluye la variable del observador también dentro de la lógica de grupo. El grupo curso, es una variable relevante tanto para inhibir la violencia como para exacerbarla.

Esto se sostiene sobre la hipótesis de que la violencia no es un hecho unilateral, sino que solo es entendible dentro de una dinámica, donde la violencia adquiere sentido en la relación, más que en las partes involucradas. Hemos visto, como la propia definición de la violencia depende fundamentalmente de la relación que establecen los involucrados.

Es con todo lo anterior, con todos sus elementos, en conjunción, que la relación entre violencia escolar y política pública podría construirse en el sustrato de un desencanto fructífero. Más que exclusivamente con más recursos, resulta clave develar la importancia de mejores modelos de comprensión e intervención social en la violencia escolar. Desde ellos sería posible pensar mejores políticas públicas. Si la política social y las escuelas no se vuelcan a la tarea de entender la violencia de manera compleja, develando sus implicancias de la calidad en la gestión escolar y recuperando la subjetividad de los estudiantes, seguirá la violencia escolar siendo una materia pendiente y el punto de equilibrio funcional se seguirá inclinando al despilfarro de los dineros públicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajoit Guy et Emmanuel Belin. Contributions á une sociologie du sujet. L'Harmattan. Logiques Sociales.
- Barthes, Roland. En: Elementos de Semiología. La Semiología. Ed. tiempo Contemporáneo. Buenos Aires. 1972
- Bellei, C. (1998a): Estado de avance del mece-media en los liceos. *Análisis preliminar de la encuesta de seguimiento*. Programa MECE-MEDIA, Ministerio de Educación. Santiago: MINEDUC.
- Benoist J Et Karsenti B Phénoménologie et Sociologie. PUF. París France
- Berger, Peter y Luckmman, Thomas: La construcción social de la realidad. Harmondsworth. Penguin. 1971.
- Bernstein , B . Poder , Educación y Conciencia . Sociología de la transmisión cultural . El roure . Barcelona . España . (1990)
- Bernstein, B. Clases, códigos y control, Madrid: Akal, 1988.
- Bersnein, B. Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural, Barcelona: El Roure Ed., 1990.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Madrid: Editoria Laia, 1977.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. Respuestas. Por una antropología reflexiva, México: Grijalbo, 1995.
- Bourdieu, Pierre.: La Distinction. Critique Sociale du Jugement. Les Editions de Minuit. Paris.
- Cariola L. y Cox C. "La Educación en los Jóvenes: Crisis de la Relevancia y Calidad de la Enseñanza Media". CIDE-CIEPLAN-INCH-PSI-SUR. 1990.
- Castro, E. (1992): «La educación media y los retos de la modernidad». Documento de Trabajo N°56. Santiago: CPU.
- CEPAL. "Cultura juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas: La Escuela en la Tormenta. Seminario Taller "Reforma de la Enseñanza Media Chilena

¿Más Equidad?”. 1995.

Cibois Philippe.: L'analyse des données en Sociologie. Paris. PUF. 1990.

CIDE Encuesta Nacional de Indicadores de calidad de la Educación. 2002

Cohen, E. (Editor) (1998): Educación, eficiencia y equidad. Santiago: Cepal, OEA, Sur.

Collao, O.; R. Irrazabal y A. Oyarzún (1998): «'Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles'. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas».

Documento de Trabajo N°4. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995): Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Santiago: Editorial Universitaria.

Cortés F. “Los jóvenes y la escuela: imágenes de esperanzas y frustraciones. En Análisis y Proyecciones en torno a la Enseñanza Media y el Trabajo”. Editoras Sylvia Rittershausen y Judith Scharager. CPU, 1992.

Debarbieux, E. (en colaboración con Garnier, A., Montoya, Y & Tichit, L.) La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses, Paris: ESF, 1999.

Develay, M., Donner du sens à l'école, Paris: ESF, 1996.

Dubet, F. & Martucelli, D., En la escuela. Sociología de la experiencia, Buenos aires: Losada, 1997.

Dubet, F. “En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. España. 1998

Dubet, F. “Sociologie de l'expérience”. La couleur des idées. SEUIL. París. 1994

Dubet, F., “Les figures de la violence à l'école”, in Revue française de pédagogie, nº13, 1998.

Edwards, V. et al. (1995): El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Santiago: Mineduc.

Erikson Erik: La juventud en el mundo moderno. Editorial Paidós. Buenos Aires 1969.

Flores Luis.: El sentido de la educación y las transformaciones antropológicas del mundo moderno. Primera aproximación al fenómeno de la violencia en la escuela.

Revista Pensamiento Pedagógico, PUC 2001.Vol. 28. p.105-128.

Foucault, M. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, México: Siglo veintiuno, 1976.

Freud, S. : “Lo Ominosos”, en: *Obras completas*, vol.19, Amorrortu, B. Aires, 1998.

García, M. : “Que quiere decir la violencia escolar”, *Boletín de Educación*, 2003, (en prensa)

Ghiglione Rodolphe et.al.: *Manuel d'analyse de contenu*. Armand Colin. Éditeur. Paris. 1980

Grawitz, Madeleine: *Méthodes des sciences sociales*. Livre III, Chapitre II, Section III: La technique des sondages. La détermination de la population. Dalloz. Paris. 1986.

Greimas A. J. et Courtes J.: *Sémiotique*. Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage. Tome I et II. Hachette Université.

Greimas A. J. *Sémantique Structurale*. Langue et Langage. Larousse. Paris. 1966.

Hassoun, J. : *L'obscur objet de la haine*, Aubier, Paris, 1997.

Jodelet, Denise.: *Représentations sociales: un domaine en expansion*. En: *Les Représentations Sociales*. Les Sous la direction de Denise Jodelet. Sociologie d'aujourd'hui. PUF. Paris. Marzo. 1989.

Kojève, Alexandre : *La dialectica del amo y el esclavo en Hegel*, B. Aires, La Pléyade, 1985.

Lacan, J. *Le seminaire, livre XI: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973.

Lacan, J. *Le seminaire, livre XX: Encore*, Seuil, Paris, 1995

Lacan, J. : *Le Séminaire, livre IV. La relation d'objet*, Seuil, Paris, 1994

Lacan, J. “La gresividad en Psicoanálisis”, en: *Escritos*, Siglo XXI, Mexico, 1995

Laporte-Castelan Anne Marie. *La gestion de soi*. ESF Editeur. Paris. 1994

Lipovetsky G. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, 1986.

Magendzo, A. et al. (1997): *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

Martinic, Sergio: *El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la Educación Popular*. CIDE. Documento de Trabajo. Santiago de Chile. Octubre 1987

Ministerio de Educación de Chile (1992): *Propuesta. Objetivos fundamentales y*

contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media.

Santiago: Mineduc.

(1992) "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad."

(1993): Criterios para elaborar el Reglamento Interno del establecimiento educacional, Santiago: Mineduc.

(1994a): Llevemos a la práctica la estrategia del proyecto. Santiago: Mineduc.

(1994b): Programa Mece-Media, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes. Vol. 1. Santiago: Mineduc.

(1995a): Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, 1995-2000. Santiago: Mineduc.

(1995b): Programa Mece-Media, 1995-2000. Líneas de acción. Vol.2. Santiago: Mineduc.

(1995c): Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, Mece-Media. Informe de estado de avance, Santiago: Mineduc.

(1995d): Manual de proyectos de mejoramiento educativo. Santiago: Mineduc.

(1996): Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, Mece-Media. Informe de estado de avance, Santiago: Mineduc.

(1996^a): Los Jóvenes y el Liceo". Modulo de Cultura Juvenil. Manual GPT.

(1997a): Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago: Mineduc.

(1997b): Resultados por región del Estado de avance Programa Mece-Media. Resultados de encuesta de seguimiento. Santiago: Mineduc.

(1998a): Información estadística. Proyectos de mejoramiento educativo enseñanza básica y media, 1992-1997. Santiago: Mineduc.

(1998b): La edad y sus implicancias legales. Derechos y obligaciones. Santiago: Mineduc.

(1998b): Opinión de docentes y alumnos sobre el Programa Mece-Media. Santiago: Mineduc y L. M. Pérez (1999): Financiamiento de la educación: Implicancia sobre la

equidad. Santiago: Unicef.

- (1998c): Manual para la Educación Media. Proyecto de mejoramiento educativo. Santiago: Mineduc.
- (1998d): Orientaciones programa Mece-Media, Santiago: Mineduc.
- (1998e): «Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico de jornada escolar completa del establecimiento educacional». El Reloj septiembre. Santiago: Mineduc.
- (1998f): Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago: Mineduc.
- (1998g): Componentes del Mece-Media. Agenda, 1998. Santiago: Mineduc.
- (1998h): La biblioteca como centro de recursos para el aprendizaje. Manual para el coordinador pedagógico. Santiago: Mineduc.
- (1998i): Enlaces. Red educacional N°16. Santiago: Mineduc.
- (1998j): “Reforma en Marcha. Buena Educación para Todos” MINEDUC
- (1999a): Enlaces. Red educacional N°17. Santiago: Mineduc.
- (1999b): Evaluación de asistencia técnica. Santiago: Mineduc.
- (1999c): Programa Mece-Media. Componente gestión directiva. Líneas programáticas, 1999. Santiago: Mineduc.
- (1999d): Agenda liceos. Programa Mece-Media. Santiago: Mineduc.
- (1999e): Fondo de proyectos de mejoramiento educativo para educación básica y media. Santiago: Mineduc.
- (2000): “Compendio de Información Estadística Educacional.”
- (s/f,a): Centro de recursos para el aprendizaje. Programa Mece-Media, 1995-2000. Santiago: Mineduc.
- (s/f,b): Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media. Podemos soñar con confianza. Santiago: Mineduc.
- (s/f,c): La Reforma. Un cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes. Jornada completa para todos. Santiago: Mineduc.
1979.
- Pain Jacques en Violence à l' école. Fatalité ou Défi. Doudain P. A. y Erkohen- Markus M (Éds). De Boeck Université. 2000. Bruxelles. Belgique.

PNUD. Informe de Desarrollo Humano en Chile. "Las Paradojas de la Modernidad". 2002.

Revista Universitaria. Pontificia Universidad Católica. Septiembre -Octubre Nº 77. 2002

Salinas, Alvaro y Franssen, Abraham: El zoológico y la selva: La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo. CIDE. Santiago de Chile. Enero 1997.

Sandoval Mario. "Jóvenes del Siglo XXI. Sujetos y Actores en una sociedad en cambio. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago de Chile. 2002

Todorov Tzvetan: *La vie commune: essai d'anthropologie générale*, Seuil, Paris, 1995.

Touraine A *La Recherche De Soi (Dialogue Sur Le Sujet)*. Fayard. Paris. 2000

Touraine A *Podremos Vivir Juntos*. FCE. Argentina. 1997.

Touraine. A. *La Parole et la Sang. Politique et Société en Amérique Latine*. Editions Odile Jacob. Paris. Mars. 1988.

Touraine. A. *Critique de la Modernité*. Edit. Fayard. Paris.1992.

Valenzuela E.: *La Rebelión de los Jóvenes*. Ediciones Sur. 1984.

Valenzuela E.: *Movimiento Juvenil en la transición?*. En: *Formación cívico-política de la juventud. Desafío para la democracia*. Cristián Parker y Pablo Salvat (compiladores). Las producciones del Ornitórrinco. Santiago de Chile. 1992

Van Rillaer Jacques. *La gestion de soi*. SH Mardaga Editeur. Liège. Belgique. 1992

Varela F. *El fenómeno de la vida Dolmen*. Santiago. Chile. 2000

Vegh, Isidoro: *Hacia una clínica de lo real*, Paidós, B. Aires, 1998.