

# **ESTUDIO FACTORES ESCOLARES RELACIONADOS CON MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS**

**INFORME FINAL**

Encargado por Ministerio de Educación  
y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

Autores:  
César González M.  
Claudio Montero U.

Octubre, 2014

## **Estudio factores escolares relacionados con manifestaciones de violencia al interior de las escuelas: Informe Final**

Autores: César González M. y Claudio Montero U.

Equipo de Investigación:

Claudio Montero U. (Coordinador)  
César González M.  
Daniel Barril S.  
Domingo Asún S.  
Elizabeth Jorquera P.  
Martín Herrera P.  
Paula Asún I.  
Rodrigo Asún I.  
Víctor Gallardo P.

Contraparte Técnica: Eduardo Candia A. (MINEDUC) y Jorge Castillo P. (PNUD)

Área de Estudios - Galerna Consultores  
Independencia 2686, Valparaíso  
[www.galerna.cl](http://www.galerna.cl)

Valparaíso, 16 de octubre de 2014

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cómo citar este estudio: Galerna Consultores. (2014). *Estudio factores escolares relacionados con manifestaciones de violencia al interior de las escuelas: informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Valparaíso, Chile: González, C. & Montero, C.

# INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	8
I. PRESENTACIÓN	22
II. SINTESIS METODOLÓGICA DEL ESTUDIO	23
2.1 Unidades de Observación y Técnicas de Producción de Información	25
2.2 Organización del Trabajo de Campo	26
2.3 Modelo de Análisis	28
III. PERSPECTIVA DE ABORDAJE Y TRATAMIENTO DEL TEMA	31
3.1 La Escuela como Organización	31
3.2 Escenario Escolar y Actores Educativos	33
3.3 Clima Social Escolar	39
3.4 Dimensiones de Exploración	46
IV. HALLAZGOS DEL ESTUDIO	48
4.1. Marco Normativo	48
a. Legitimación del marco normativo	48
b. Tipo de marco normativo	52
c. Desarrollo procedimental del marco normativo	55
4.2. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia	58
a. Tipo de estrategias implementadas	58
b. Abordaje de los conflictos y la violencia	60
c. Énfasis de las estrategias implementadas	61
4.3. Capital Profesional	63
a. Autopercepción de capacidades para el abordaje de la violencia	63
b. Vínculo con estudiantes	64
c. Vinculación con docentes directivos y docentes de aula	66
d. Vinculación con padres y/o apoderados/as	67
4.4. Síntesis de Hallazgos	69
V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	72
5.1. Tipos de Agenciamiento de la Convivencia	74
5.2. Recomendaciones a nivel de Política Pública	80
a. Orientaciones para la convivencia escolar	80
b. En relación a la fiscalización de la Ley de Violencia Escolar	82
c. Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores	83

VI. BIBLIOGRAFÍA	84
VII. ANEXOS	89
7.1. Anexo N° 1: Reporte metodológico construcción grupos homogéneos	89
7.2. Anexo N° 2: Reporte construcción del Índice de Prevalencia de Violencia (IPVE)	93
7.3. Anexo N° 3: Reporte de Casos	113
a. Escuela A1	113
b. Escuela A2	142
c. Escuela B1	169
d. Escuela B2	191
e. Instituto C1	214
f. Instituto C2	238
g. Polivalente D1	261
h. Polivalente D2	286
i. Colegio E1	301
j. Colegio E2	321

## Índice de Tablas

Nº Tab.	Nombre	Pag.
1	Establecimientos Seleccionados	24
2	Resultados IPVE Establecimientos Seleccionados	25
3	Entrevistas Planificadas por Unidad Educativa	26
4	Competencias Críticas del Liderazgo Directivo	37
5	Tipos de Clima Según Bris	40
6	Características Climas Escolares Tóxicos y Nutritivos Según Arón y Milicic	42
7	Factores Escolares Vinculados a la Prevalencia de Manifestaciones de Violencia	70
8	Análisis de Correlación Matrícula, Docentes y Asistentes de la Educación	89
9	Fuentes de Información Indicadores Utilizados en el Análisis de Conglomerados	90
10	Establecimientos Incorporados al Análisis de Conglomerados	90
11	Resultado Análisis Conglomerados por Subgrupo de Establecimientos	92
12	Bases de Datos Iniciales Análisis Factorial	93
13	Bases de Datos Finales	96
14	Establecimientos por Conglomerados Base de Datos Análisis Factorial	96
15	Variables Base de Datos Análisis Factorial	98
16	Comunalidades Base de Datos 56 Variables AF	101
17	Varianza Total Explicada Modelo con 56 Variables	103
18	Comunalidades Base de Datos 35 Variables AF	104
19	Varianza Total Explicada Modelo con 35 Variables	106
20	Matriz de Configuración Modelo con 35 Variables	107
21	Comunalidades Base de Datos 8 Variables AF	110
22	Varianza Total Explicada Modelo con 35 Variables	110
23	Matriz Factorial Modelo con 8 Variables	111
24	Análisis de Fiabilidad	111
25	Matriz Coeficientes para el Cálculo de las Puntuaciones Factoriales	112

<b>Nº Tab.</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pag.</b>
26	Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela A1	113
27	Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela A2	142
28	Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela B1	169
29	Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela B2	191
30	Técnicas de Producción de Información Implementadas Instituto C1	214
31	Técnicas de Producción de Información Implementadas Instituto C2	238
32	Técnicas de Producción de Información Implementadas Polivalente D1	261
33	Técnicas de Producción de Información Implementadas Polivalente D2	286
34	Técnicas de Producción de Información Implementadas Colegio E1	301
35	Técnicas de Producción de Información Implementadas Colegio E2	321

## Índice de Figuras

Nº Fig.	Nombre	Pag.
1	Organización Trabajo en Terreno	27
2	Dimensiones de Exploración	46
3	Factores Escolares Vinculados a la Prevalencia de Manifestaciones de Violencia	71
4	Agenciamiento de la Convivencia	74
5	Proceso de Construcción Grupos Homogéneos	91
6	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela A1	141
7	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela A2	168
8	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela B1	190
9	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela B2	213
10	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar en la Instituto C1	237
11	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Instituto C2	260
12	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Polivalente D1	285
13	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar en el Polivalente D2	300
14	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Colegio E1	320
15	Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Colegio E2	335

## Índice de Gráficos

Nº Fig.	Nombre	Pag.
1	Resultado Análisis Paralelo Base de datos 56 Variables	100
2	Resultado Análisis Paralelo Base de datos 35 Variables	104

## RESUMEN EJECUTIVO

### 1. NOTA INTRODUCTORIA

A continuación se presenta el Resumen Ejecutivo del estudio denominado «**Factores Escolares relacionados con Manifestaciones de Violencia al Interior de las Escuelas**» desarrollado por el Área de Estudios de Galerna Consultores por solicitud del Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo durante el año 2013 - 2014.

Este estudio buscó identificar y describir factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las escuelas del país desde una perspectiva sociológica de abordaje y tratamiento del tema desarrollada a través de una metodología cuantitativa-cualitativa bajo la modalidad de estudio de casos múltiples.

Considerando los objetivos del estudio se desarrolló un análisis en profundidad intra-caso e inter-caso a nivel del funcionamiento de las escuelas y un análisis comprensivo e integrado que permitió reconocer la agencia de la escuela de la convivencia y la violencia escolar.

### 2. SÍNTESIS METODOLÓGICA

El universo del estudio estuvo constituido por todos los establecimientos educacionales urbanos de enseñanza básica y media subvencionados por el Estado de la Región de Valparaíso, del Libertador Bernardo O'Higgins y Metropolitana. En coherencia con el enfoque de estudio de casos múltiples, se elaboró una muestra intencionada generada a partir de criterios teóricos. De este modo, se determinó como pertinente y suficiente la selección de 10 casos, los cuales se escogieron buscando asegurar la heterogeneidad respecto a sus condiciones de funcionamiento y la magnitud de las manifestaciones de violencia que estos presentaban.

De este modo, para resguardar la comparabilidad intercaso, se elaboraron a partir de un análisis de conglomerado, grupos homogéneos de establecimientos atendiendo a las siguientes variables: 1) ingreso económico mensual promedio de los apoderados del establecimiento, 2) escolaridad promedio de los apoderados del establecimiento, 3) índice de vulnerabilidad escolar, 4) matrícula y 5) población total de la comuna en donde se encuentra instalada la escuela. De este modo, a través de este procedimiento, se lograron conformar cinco grupos de establecimientos que, considerando las variables señaladas, tenían características similares. Luego, para determinar la prevalencia de las manifestaciones de violencia de cada establecimiento, se elaboró, a partir de algunas preguntas del cuestionario SIMCE 2011, un Índice de Prevalencia de Violencia Escolar (IPVE). De esta manera, en el marco de cada grupo homogéneo de establecimientos, se contó con un ranking de escuelas según el nivel de violencia reportado por los estudiantes, seleccionando, dos establecimientos por conglomerado, uno con alta y otro con baja prevalencia de violencia.

Respecto a las unidades de observación y las técnicas de producción de información utilizadas en cada caso de estudio, estas fueron las siguientes:



## Cuadro A: Unidades de Observación y Técnicas de Producción de Información

Unidad de Observación	Técnica de Producción de Información
Documentos institucionales (PEI, Reglamento de Convivencia y/o de Disciplina escolar, Plan de Mejora SEP, Reglamento de Evaluación, Plan de gestión de la convivencia escolar)	Investigación documental
Miembros/roles de la comunidad educativa del establecimiento (sostenedor/a, director/a, representante equipo de gestión, encargado/a de convivencia, inspector/a de patio)	Entrevistas semiestructuradas
Miembros/roles de la comunidad educativa del establecimiento (docentes, estudiantes, apoderados/as)	Entrevistas grupales
Instalaciones de los establecimientos	Observación semiestructurada
Interacciones relevantes entre miembros de los establecimientos	Observación semiestructurada

El proceso de levantamiento de información fue realizado por profesionales de las Ciencias Sociales con amplia experiencia en investigación cualitativa y en el ámbito educacional. Se desarrolló entre los meses de noviembre y diciembre del año 2013 e implicó en promedio, tres semanas de actividades en cada establecimiento, considerando reuniones de organización y coordinación con los equipos directivos y la aplicación de los diversos instrumentos diseñados en el contexto del estudio.

### 3. HALLAZGOS DEL ESTUDIO

A continuación se presentan los principales hallazgos del estudio vinculados directamente con las acciones que desarrollan las unidades educativas para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia escolar. En este contexto, los hallazgos se exponen sintéticamente a la luz de las siguientes dimensiones de análisis:

- Marco Normativo: por esta dimensión se entendió el carácter, desarrollo y validación institucional de las normas, reglas y protocolos que orientan y regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento.
- Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia: estas se entendieron como las cualidades de las acciones generadas en las escuelas tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar.
- Capital profesional: se entendió como el capital humano (conocimiento experto para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar), el capital social (recursos asociativos de influencia mutua que permiten validar y sustentar estrategias para promocionar la convivencia y abordar la violencia en el ámbito escolar) y el capital decisional (capacidad para elaborar juicios profesionales fundados, los que permiten vincular funcionalmente el conocimiento teórico y la práctica contingente que demanda la cotidianidad de las escuelas) disponible en los establecimientos para abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Finalmente, estos hallazgos, que se presentan a modo de factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de la escuela, se deben entender como aquellos elementos que en el marco de cada una de estas dimensiones se presentan o manifiestan de forma distinta entre los establecimientos que presentan una alta o baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Así, en relación al marco normativo fue posible distinguir diferencias entre los establecimientos en función del tipo de marco normativo existente, su legitimación por la comunidad educativa y su operacionalización procedimental. Por su parte, las estrategias de promoción de la convivencia y abordaje de la violencia se diferencian en relación a sus características, énfasis y formas de abordaje de los conflictos. En cuanto al capital profesional se destaca la autopercepción de las capacidades institucionales para el abordaje de la violencia y los vínculos entre los actores involucrados como factores relevantes para discriminar entre los establecimientos.

En el siguiente cuadro se entrega una síntesis de los mismos:

**Cuadro B: Síntesis Hallazgos Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Violencia Escolar**

Dimensión	Factor	Establecimientos con baja prevalencia de violencia	Establecimientos con alta prevalencia de violencia
<b>Marco Normativo</b>	Legitimación del marco normativo en la unidad educativa.	Marcos normativos legitimados y validados en la comunidad educativa.	Marcos normativos con escasa validación en la comunidad educativa.
	Tipo de marco normativo existente en el establecimiento.	Marcos normativos con marcado énfasis formativo.	Marcos normativos con marcado énfasis punitivo.
	Desarrollo procedimental del marco normativo.	Marcos normativos con desarrollo procedimental o protocolar.	Marcos normativos con escaso desarrollo procedimental o protocolar.
<b>Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia</b>	Tipo de estrategias implementadas en el establecimiento.	Estrategias institucionales para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia.	Estrategias discrecionales para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia.
	Abordaje de los conflictos y la violencia.	Tendencia hacia el abordaje temprano de los conflictos.	Tendencia a la naturalización de los conflictos y manifestaciones de violencia.
	Énfasis de las estrategias implementadas en el establecimiento.	Énfasis en el desarrollo y aplicación de estrategias promocionales y preventivas consistentes.	Énfasis en el desarrollo y aplicación de estrategias remediales tras la emergencia de manifestaciones de violencia.
	Autopercepción de las capacidades institucionales para el abordaje de la violencia.	Se disponen de conocimientos y capacidades adecuadas para el abordaje de la violencia.	No se disponen de conocimientos y capacidades adecuadas para el abordaje de la violencia.
	Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia los estudiantes.	Relación cercana y afectiva basada en el apoyo del proceso formativo de los estudiantes.	Relación distante basada en la imposición de autoridad y respeto a través de la aplicación de sanciones.
<b>Capital Profesional</b>	Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia con docentes directivos y de aula.	Relación cercana y colaborativa con clara distribución de roles y funciones.	Relación muy distante y en algunos casos conflictiva, en donde existe un organigrama institucional deslegitimado o en tensión.
	Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia con padres y apoderados/as.	Relación cercana y colaborativa, basada en la confianza y el respeto mutuo.	Relación distante y conflictiva, en donde predomina la desconfianza e incompreensión.

Es decir, considerando estos resultados, es posible visualizar que las escuelas presentan aspectos propios de su funcionamiento (a nivel del marco normativo, de las estrategias para la promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar, así como de las características del capital profesional con el que cuenta para promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar) que potencialmente podrían favorecer o desfavorecer la emergencia de manifestaciones de violencia en el espacio escolar.

Figura A: Dimensiones y Prevalencia de Manifestaciones de Violencia



#### 4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio, fue posible constatar que las unidades educativas desarrollan acciones, normas, protocolos, estrategias y estilos heterogéneos para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. Al respecto, hay que entender que las unidades educativas y los actores que en ellas se desenvuelven, desarrollan e interactúan, no operan en el vacío. Muy por el contrario, y como bien lo ha demostrado la sociología estructuralista y las corrientes que han analizado la relación entre estructura y acción (Bourdieu, 2007; Archer, 1997; Giddens, 1995), sus acciones siempre se desarrollan y cobran sentido en un determinado marco estructural derivado de un contexto histórico cultural particular.

Archer (1979), por su parte, define a un sistema educativo nacional como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental. Actualmente a nivel nacional, las unidades educativas se encuentran a nivel estructural y normativo vinculadas a una nueva institucionalidad cristalizada en al menos tres instituciones con funciones y competencias específicas: Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de la Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

Sin embargo, como lo demuestra la literatura especializada en extenso y los resultados de este estudio, las estructuras normativas en general y las vinculadas a la promoción de la convivencia en particular, no deben entenderse como productoras de prácticas uniformes en las unidades educativas, sino, parafraseando a Giddens, como un conjunto de propiedades articuladoras o estructurales que hacen posibles que las prácticas sociales existan en segmentos de espacio y tiempo y adquieran una forma sistémica. Es decir, las posibilitan, pero no las determinan.

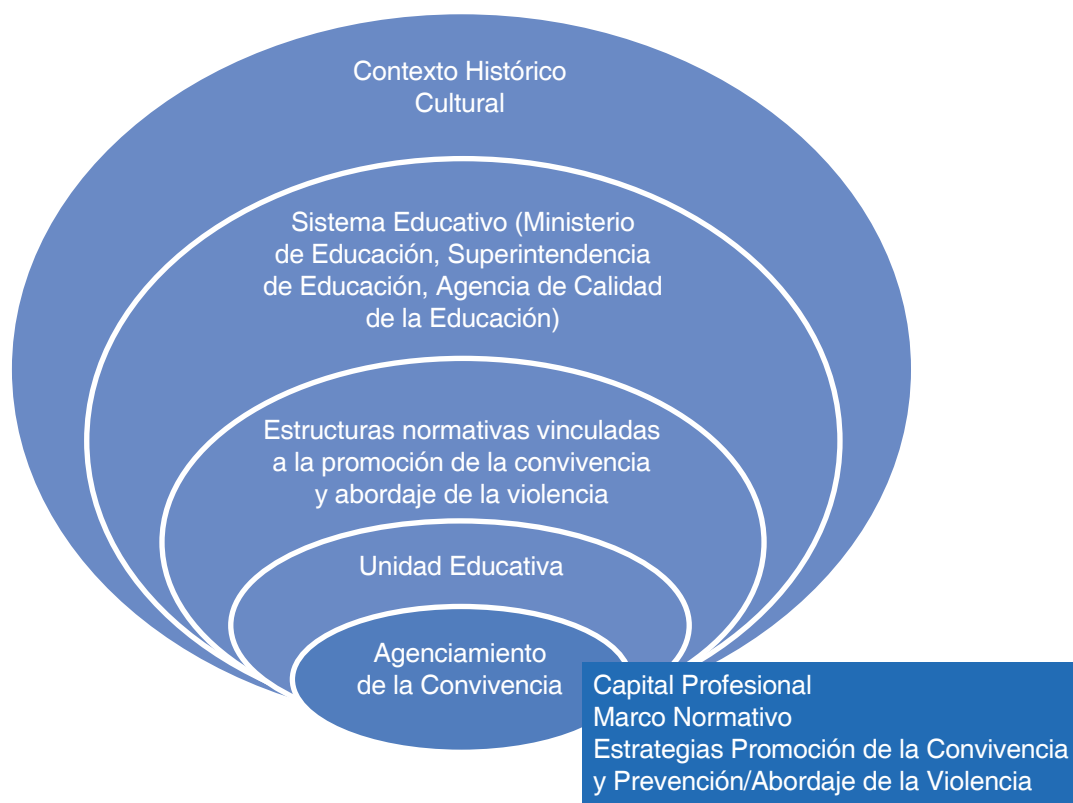
Desde esta perspectiva, las distintas normativas y orientaciones a partir de las cuales operan los distintos establecimientos, se deben entender en la práctica tanto como reglamentaciones, procedimientos o procesos generalizables de acción, como recursos, medios utilizados y reproducidos por los actores educativos en el curso de las interacciones. De este modo, la «cotidianidad» de las unidades educativas, se genera y reproduce tanto a partir de estas estructuras normativas en general, como del agenciamiento o apropiación particular que realizan los actores educativos de dichas estructuras.

Es así como, a la luz de los resultados de este estudio, no todas las unidades educativas se apropian y desarrollan las normativas vinculadas a la convivencia y el abordaje de la violencia del mismo modo o a través de las mismas prácticas.

En este marco, a partir de los resultados del estudio, es decir, tras la identificación de los distintos atributos vinculados al marco normativo de las instituciones, a las estrategias de promoción de la convivencia y los mecanismos de prevención y abordaje de la violencia que utiliza, así como a las características del capital profesional con el que cuentan las unidades educativas para promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, es posible señalar que estos se cristalizan en lo que hemos denominado como el agenciamiento de la convivencia que realiza cada una de las instituciones.

Por agenciamiento de la convivencia, entendemos a la apropiación particular que realizan los actores educativos de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia reproduciendo e innovando ciertas condiciones de acción de acuerdo a ideales colectivos y/o individuales, lo que les permite instalar una dinámica cotidiana en los establecimientos en base a la reproducción rutinaria de un determinado marco normativo, de la utilización de ciertas estrategias de promoción de la convivencia y mecanismos de prevención y abordaje de la violencia, así como al estilo y vínculos que establecen los actores encargados justamente de promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar en las unidades educativas.

Figura B: Agenciamiento de la Convivencia



Respecto a esta apropiación particular que realizan los actores educativos de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, a partir de los resultados del estudio, es posible reconocer distintos tipos de agenciamiento de la convivencia entre las instituciones educativas. Estos tipos son:

- a. **Agenciamiento colectivo de la convivencia:** esta modalidad particular de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, se vincula con una preocupación y acción colectiva de los actores educativos para enfrentar los conflictos de convivencia y cualquier manifestación concreta de violencia. En este sentido, en estos establecimientos se encuentra instalada una tematización en torno a la convivencia, formando parte de las conversaciones cotidianas y existiendo espacios sistemáticos de intercambio de experiencias y puntos de vistas o instancias colectivas de enriquecimiento de las estrategias implementadas. Es así como en estas unidades educativas existe una capacidad colectiva para reflexionar en torno al tema y a las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, lo que les permite elaborar e instalar una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución coherentes con el proyecto educativo y la cultura escolar de las instituciones. Esta perspectiva común para la comprensión y abordaje que existe en estos establecimientos se asocia a la existencia de un marco normativo que busca promover la reflexión y análisis del sentido de las normas existentes en la unidad educativa, las consecuencias de su transgresión y la búsqueda de procedimientos de corrección y/o reparación. De este modo, existe un énfasis formativo que busca que los actores internalicen el sentido de las normas y desarrollen, en última instancia, las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente. Así también,

en estos establecimientos se presentan un abordaje temprano de los conflictos de convivencia, existe una percepción generalizada de disponer de las capacidades técnicas para abordar las manifestaciones de violencia escolar y tiende a existir buenas relaciones entre todos los actores educativos basada en una cultura escolar fundamentada en la familiaridad (predomina un clima escolar nutritivo). Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento colectivo de la convivencia y el abordaje de la violencia presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento eran los que tenían una matrícula relativamente pequeña (no superior a 500 estudiantes) y presentaban heterogeneidad en relación a sus niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

- b. Agenciamiento focalizado de la convivencia:* esta modalidad particular de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, ya no se vincula con una preocupación y acción colectiva, sino más bien, con la existencia en los establecimientos de un grupo de actores específicos, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, inspector de patio), que tienen la capacidad para reflexionar en torno al tema y a las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, lo que les permite elaborar e instalar una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución coherentes con el proyecto educativo y la cultura escolar de las instituciones (al igual que en el agenciamiento colectivo de la convivencia). No obstante, esta perspectiva para la comprensión y abordaje del fenómeno no ha sido generada de forma colectiva o participativa, sino que se ha elaborado por un grupo específico de actores, los que han tenido la capacidad de validarla e instalarla en la unidad educativa. De este modo, si bien en estos establecimientos no es posible identificar una tematización institucional en torno a la convivencia o espacios sistemáticos de intercambio de puntos de vistas entre los actores educativos, si existen y se encuentran validados, un grupos de actores encargados del abordaje de estas problemáticas y un conjunto de estrategias y mecanismos para su resolución. Sin embargo, a diferencia de los establecimientos que presentan un agenciamiento colectivo, en estas unidades educativas la perspectiva común para la comprensión y abordaje de la convivencia no es necesariamente de corte formativo, ya que también existen algunos con un claro énfasis punitivo centrado en el comportamiento indeseado, prohibido y el castigo, más que de las conductas deseables y esperables. En estas unidades educativas tienden a predominar los liderazgos de corte más autoritarios en donde las instancias colectivas en donde se abordan temáticas asociadas a la convivencia escolar se utilizan para la difusión y validación decisiones tomadas por este grupo de actores específicos. Así también, en estas escuelas tienden a predominar relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, pero más distantes que las identificadas en las unidades educativas con agenciamiento colectivo. Por otro lado, en estos establecimientos tiende a existir una percepción generalizada de disponer de las capacidades técnicas para abordar las manifestaciones de violencia escolar (buena evaluación de las competencias técnicas de los actores encargados) y también presentan un marco normativo muy bien desarrollado a nivel procedimental, encontrando una gran diversidad de protocolos y planes de acción (explicitación de los modos en que se debe proceder frente a situaciones que afecten la convivencia escolar), los cuales están socializados, validados y son utilizados de manera diaria por los actores educativos. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento focalizado de la convivencia, al igual que las que poseen un agenciamiento colectivo, presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. A partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento eran los que tenían mayores matrículas y presentaban menores niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

- c. *Agenciamiento difuso de la convivencia:* esta modalidad de agenciamiento la vinculamos con los establecimientos en donde existe una escasa capacidad de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia. En estos establecimientos no se evidencia ni un agenciamiento colectivo ni uno focalizado, ya que por una parte no se reconoce una preocupación y acción colectiva de los actores educativos para enfrentar los conflictos de convivencia y cualquier manifestación concreta de violencia, y por otra, el grupo de actores específicos, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, inspector de patio), a cargo formalmente de gestionar la promoción de la convivencia y abordaje y resolución de las manifestaciones de violencia, no se encuentran validados o legitimados a nivel institucional. Esta situación no le permite a la unidad educativa como organización disponer de una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como para desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución que sean consistentes con su proyecto educativo y la cultura escolar de la institución. Más bien, lo que se identifica en estas escuelas es la existencia de algunas acciones individuales esporádicas de algunos actores específicos para promocionar la convivencia y prevenir y abordar las manifestaciones de violencia escolar. Así también, en estas escuelas tiende a existir una externalización de las causas que originan la violencia escolar, percibiéndose la unidad educativa como una entidad impotente frente a la violencia social que existiría en la sociedad. En estos establecimientos tienden a existir conflictos internos entre los distintos actores, problemas de comunicación entre los estamentos, se autopercibe una incapacidad técnica para abordar los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia, así como una necesidad de contar con apoyo externo y normalmente existen microclimas tóxicos o un clima escolar en general predominantemente tóxico. A diferencia de los establecimientos que presentan un agenciamiento colectivo o focalizado de la convivencia, en estas unidades educativas tiende a predominar un marco normativo de corte punitivo, en donde el supuesto de aprendizaje que subyace es que los actores a partir de un conjunto de sanciones aprenderían a comportarse y podrán generar un clima de buena convivencia. Es decir, la convivencia y la violencia escolar son abordadas desde la perspectiva de la sanción, buscando regular las situaciones de convivencia conflictivas o las manifestaciones de violencia mediante el castigo, buscando restituir el orden, pero sin identificar y analizar las causas, contexto, consecuencias y desaprovechando la instancia como espacio formativo para los implicados. El resultado de la aplicación de este tipo de marco normativo de corte punitivo en estos establecimientos, ha generado una convivencia frágil y con la emergencia de conflictos y problemas de convivencia recurrentes en la cotidianidad de la escuela. En estas unidades educativas tienden a existir liderazgos en disputa, conflictos latentes entre los distintos estamentos y miradas y acciones divergentes en relación a la promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento difuso de la convivencia, presentan altos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento tenían tamaños heterogéneos en relación a su matrícula y presentaban mayores niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.
- d. *Agenciamiento burocratizado de la convivencia:* esta modalidad de agenciamiento la vinculamos con los establecimientos en donde no se ha logrado generar una apropiación pertinente de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia a la dinámica institucional, al proyecto educativo y a la cultura escolar de las escuelas. En este sentido, la apropiación se genera a partir del diseño e implementación de una estructura de manuales, procedimientos y protocolos que abarcan todas las acciones e interacciones que se generan en el establecimiento. De este modo, todas las acciones e interacciones se encuentran pautadas o



reglamentadas, estableciendo claramente como se debe proceder en cada una de ellas. En este caso, la agencia no se encuentra ni en el colectivo ni en un grupo particular, sino que en los manuales y protocolos elaborados normalmente por un grupo de actores específicos, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, jefe/a de la unidad técnico pedagógica). No obstante, en estos establecimientos no existe a nivel institucional una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, lo que repercute lógicamente en la no validación o legitimación de estos manuales, procedimientos y protocolos que deberían regular las interacciones, orientar la promoción de la convivencia, prevenir y determinar el abordaje de la prevención de las manifestaciones de violencia que se generan en el establecimiento. Es decir, en estas unidades educativas se desarrollan procedimientos, pero si establecer un trabajo previo en relación a construir una mirada común respecto a la convivencia. Esta inconsistencia en la apropiación ha generado que la implementación de dichas normativas se convierta justamente en un obstaculizador de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, ya que los mismos actores perciben los protocolos y normativas como complejos y de difícil aplicación práctica considerando la cotidianidad de las unidades educativas. De este modo, en estos establecimientos se reconoce la existencia de acciones individuales puntuales y poco sistemáticas de algunos actores educativos para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia. En estos establecimientos tienden a existir problemas serios de comunicación entre los estamentos y se autopercebe a las estrategias utilizadas como ineficaces y predomina la existencia de microclimas tóxicos o un clima escolar en general con características tóxicas. En estas unidades educativas tiende a existir una deslegitimación de los docentes directivos, lo que dificulta cualquier intento por validar su perspectiva de promoción de la convivencia y abordaje de la violencia. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento burocratizado de la convivencia, presentan altos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento tenían un tamaño de matrícula relativamente grande (sobre 700 estudiantes) y presentaban heterogeneidad en relación a sus niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

## 5. RECOMENDACIONES A NIVEL DE POLÍTICA PÚBLICA

A continuación se desarrollan una serie de propuestas y recomendaciones en función de fortalecer el abordaje de la convivencia escolar en el sistema educativo.

Actualmente, en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar participan cuatro instituciones que velan por la calidad de la educación, la mejora continua de los aprendizajes y el fomento de las capacidades de gestión de los establecimientos. Estas instituciones son:

- Ministerio de Educación
- Superintendencia de Educación Escolar
- Agencia de Calidad de la Educación
- Consejo Nacional de Educación

En este sentido, considerando que las orientaciones, reglamentos y normativas generadas por estas instituciones inciden de diversa manera en el clima escolar y la convivencia que se establece en las unidades educativas del país, a continuación se proponen una serie de recomendaciones focalizadas en las políticas y normativas más directamente vinculadas con el tema de la convivencia escolar.

Así, se considera el trabajo que desarrolla el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Transversalidad Educativa de la División de Educación General, como ente encargado de orientar la actividad educativa; la Superintendencia de Educación Escolar, encargada la fiscalización de la normativa educacional, en particular la fiscalización al cumplimiento de la Ley de Violencia Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación, a través de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores.

#### a. Orientaciones para la convivencia escolar

Se sugiere a la Unidad de Transversalidad Educativa, profundizar en las orientaciones a las unidades educativas el carácter formativo de la convivencia escolar. A partir de los resultados del estudio se constata que la convivencia positiva no se genera o emerge en las escuelas espontáneamente, sino que se intenciona, «se enseña y se aprende» en la cotidianidad de las unidades educativas, en los distintos espacios formativos: el aula, los recreos, la salida y entrada de clases, consejos de curso, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores/as, reuniones de apoderados/as, etc. Al respecto, los profesionales de la educación deben cumplir y asumir un rol preponderante en dicha tarea formativa y convertirse en verdaderos promotores de la convivencia positiva en las unidades educativas.

Como lo demuestran los hallazgos de este estudio, los marcos normativos de carácter formativo, tienden a generar y promover la instalación de ambientes nutritivos para la tarea pedagógica. En este sentido, se debe instalar en las unidades educativas la visión de que el Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, no debe elaborarse a partir de un énfasis punitivo centrado en el comportamiento indeseado, prohibido y el castigo. Este debe construirse desde una perspectiva esencialmente formativa, que promueva el desarrollo personal y social de todos los actores educativos, este debe promover la reflexión y análisis del sentido de las normas existentes en la unidad educativa, de las consecuencias de su transgresión y la búsqueda de procedimientos de corrección y/o reparación. De este modo, dicho reglamento debe buscar que los actores internalicen el sentido de las normas y desarrollen, en última instancia, las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente.

El estudio demuestra que más allá de la existencia, o no, concreta de un marco regulatorio para abordar los problemas de convivencia que se pueden generar en las unidades educativas, lo más relevante es que dicho marco de referencia se encuentre validado y sea utilizado para orientar las conductas e interacciones entre los actores educativos. En distintos establecimientos fue posible constatar la existencia de Reglamentos Internos en materia de Convivencia Escolar muy acabados en términos formales, pero los cuales no eran validados por los actores de la comunidad educativa. En este sentido, parece central instalar la convivencia escolar como una dimensión específica dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que la posicione como uno de los pilares de los aprendizajes de calidad y que le de sentido a las acciones incorporadas al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en dicho ámbito. Al respecto, estrategias utilizadas por algunos establecimientos se vinculan con la generación de instancias participativas (involucrándose los distintos estamentos: estudiantes, docentes, docentes directivos, asistentes de la educación) que permitan la construcción de una mirada común en torno a la convivencia, la cual otorga sentido a los marcos regulatorios, además de establecer canales de difusión y socialización sistemáticos en la comunidad educativa de dicho marco regulatorio.

Parece necesario fortalecer en las unidades educativas la dimensión procedimental del Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, ya que muchos de los manuales y reglamentaciones analizados se quedan sólo a nivel enunciativo o ideal a la hora de desarrollar las normativas, sin señalar los procedimientos o protocolos de acción asociados a cada una de ellas (explicitación de los modos en que se debe proceder frente a situaciones que afecten la convivencia escolar). Esta situación incide

en la convivencia diaria y en la dinámica de funcionamiento de estos establecimientos, la que no logra alinearse en una visión y prácticas comunes en torno a la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de la violencia. En este sentido, se recomienda orientar en la definición de criterios específicos que permitan aunar esfuerzos y construir una mirada común, eminentemente pedagógica y formativa, en el abordaje de las situaciones que trasgredan las normas de convivencia, enfoque que debe constituir el eje central para la construcción de protocolos de actuación específicos y acotados. Algunos criterios relevantes a tener en cuenta son: que toda medida o procedimiento sea formativo, que resguarde los derechos de los/as involucrados/as, que permita escuchar todas las opiniones involucradas, que permita el aprendizaje de los demás estudiantes, que involucre a la familia, que en los casos más complejos siempre se analice el procedimiento en Consejo de Profesores y con Encargado de Convivencia y evitar la improvisación, que nunca se apliquen medidas no consideradas en el Reglamento Interno.

Igualmente aparece como relevante establecer estrategias de apoyo focalizadas en aquellos establecimientos que presenten eventos críticos en su desarrollo institucional, considerando asesoría técnica directa desde el nivel ministerial o a través de instituciones de Asistencia Técnica Educativa (ATE), así como la generación de estrategias de trabajo en red colaborativa, que permita potenciar la vinculación de los establecimientos educacionales con instituciones o redes institucionales relacionadas con la agencia de la convivencia.

En este sentido, el apoyo y asesoramiento a los establecimientos educacionales debería enfocarse en generar estrategias de acompañamiento que fortalezcan las capacidades de autodiagnóstico y reconocimiento de fortalezas y debilidades por parte de las comunidades educativas, potenciando justamente el agenciamiento colectivo de la convivencia escolar. En este punto, es particularmente relevante incorporar activamente a los equipos psicosociales instalados en los establecimientos, que abren una oportunidad de abordaje multidisciplinario de la convivencia escolar.

En relación a lo anterior, se sugiere que la Unidad de Transversalidad Educativa desarrolle una línea de acción específica orientada a los equipos psicosociales, orientando sus estrategias de intervención hacia la generación de «equipos de convivencia» en conjunto con el Encargado de Convivencia.

Finalmente, en relación al Encargado de Convivencia, generar orientaciones que establezcan su perfil profesional y dedicación horaria, que permita cumplir con lo establecido en la Ley Sobre Violencia Escolar, en relación a la elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia y potenciar su rol de conducción del mismo.

## **b. En relación a la fiscalización de la Ley de Violencia Escolar**

En el marco de la Ley sobre Violencia Escolar (2011), se entiende la buena convivencia escolar como «la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes» (Art. 16º letra A).

Más allá de las críticas y debilidades de la ley evidenciadas por otras investigaciones, como la coexistencia de dos paradigmas antagónicos: uno vinculado al control y sanción y otro asociado a la promoción de una convivencia escolar democrática (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2012), en dicha ley, se obliga a todos los establecimientos educacionales del país a: 1) diseñar estrategias de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de la violencia escolar, estableciendo protocolos de actuación frente a estas situaciones en el marco de un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar elaborado a partir de las medidas generadas por el Consejo Escolar (los establecimientos particulares pagados,

que no están legalmente obligados a contar con Consejo Escolar, deben crear un Comité de Buena Convivencia); y a 2) contar con un/a Encargado/a de Convivencia Escolar.

Al respecto, en el marco de los procesos de fiscalización e inspección en terreno que realiza la Superintendencia de Educación Escolar, se sugiere:

Focalizar la supervisión no sólo en la existencia formal o no del Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, sino más bien en su funcionamiento e impacto, en cómo dichas instancias promueven la buena convivencia escolar y previenen la ocurrencia de manifestaciones de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Dichas instancias deben generar un Plan de Gestión de la Convivencia.

Así también, resulta central, fiscalizar además del funcionamiento de los Consejos Escolares o Comités de Buena Convivencia, su vinculación con los encargados de convivencia, quien es el responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar. Es decir, asegurar la existencia de canales de comunicación sistemáticos entre ambas instancias.

Finalmente, fiscalizar la organización del Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, considerando los elementos ya señalados en relación a su estructura y enfoque, considerando la centralidad de la mirada formativa, pedagógica y el agenciamiento colectivo de la convivencia escolar.

### **c. Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores**

El Ministerio de Educación elaboró los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para establecimientos de educación básica y media y sus sostenedores, que constituyen un marco de referencia orientador para la evaluación de los procesos de gestión de los establecimientos educacionales y que constituyen la base del proceso de Evaluación Indicativa de Desempeño que realiza la Agencia de Calidad de la Educación. Estos EID se conforman a partir de cuatro Dimensiones de la Gestión Escolar (Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos) con sus correspondientes Subdimensiones, considerando los objetivos del estudio, se realizan sugerencias en relación a la Dimensión Formación y Convivencia, en la Subdimensión Convivencia.

Incorporar un estándar específico en la Subdimensión Convivencia, asociado al agenciamiento de la convivencia escolar, que permita discriminar como cada establecimiento se apropia de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, reproduciendo o innovando ciertas condiciones de acción de acuerdo a miradas colectivas o individualistas de la temática, en donde a partir de su evaluación se entreguen indicaciones de mejora que promuevan el abordaje colectivo de la convivencia en los establecimientos educacionales.

Así mismo, el Ministerio de Educación a través de un proceso de revisión y discusión de expertos, estableció los denominados Otros Indicadores de la Calidad Educativa (OIC) que tienen como objetivo entregar información relevante a los establecimientos educacionales en los ámbitos relacionados con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, siendo indicadores complementarios que entregan elementos significativos para evaluar los Estándares Indicativos de Desempeño.

En el marco de estas recomendaciones, nos focalizaremos en el indicador asociado al Clima de Convivencia Escolar, cuya información es levantada a partir de la aplicación de cuestionarios de contextos, percepciones y actitudes, que son respondidos durante la administración de la Prueba SIMCE por es-

tudiantes, padres, madres, apoderados/as y profesores/as. Este indicador considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

Considerando los hallazgos del estudio, se sugiere incorporar en los cuestionarios de contextos, percepciones y actitudes una batería de preguntas asociadas a las dimensiones Capital Profesional, Marco Normativo y Estrategias de Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia que permita construir un Índice de Agenciamiento de la Convivencia Escolar como insumo relevante para la Evaluación Indicativa de Desempeño en la Dimensión Formación y Convivencia, a fin de generar recomendaciones de mejora para los establecimientos y sus sostenedores que permitan optimizar los procesos de gestión asociados a un agenciamiento colectivo de la convivencia escolar.

Las recomendaciones presentadas apuntan a promover un proceso multilateral de fortalecimiento de la convivencia escolar por parte del sistema educativo, siendo el contexto de reforma educacional una significativa oportunidad para profundizar y avanzar en el abordaje integral de una temática central para el desarrollo de las comunidades educativas de los establecimientos educacionales del país.

## I. PRESENTACIÓN

El presente texto corresponde al informe final del estudio denominado «**Factores Escolares relacionados con Manifestaciones de Violencia al Interior de las Escuelas**» desarrollado por el Área de Estudios de Galerna Consultores por solicitud del Ministerio de Educación y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo durante los años 2013 - 2014.

Este estudio, como su nombre lo indica, busca incrementar la comprensión del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar contribuyendo en la exploración de los factores escolares que pudiesen estar relacionados con su prevalencia al interior de las escuelas. En este marco de indagación, el estudio espera dar respuesta a la pregunta: ¿Qué factores escolares (aspectos propios del funcionamiento de los establecimientos) son los que potencialmente pueden favorecer - desfavorecer la emergencia de manifestaciones de violencia en el espacio escolar?

Para ello, el estudio se basó en un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo implementado a través de una metodología cuantitativa - cualitativa bajo la modalidad de estudio de casos múltiples. A nivel del análisis, el estudio desarrolló un análisis en profundidad intra-caso e inter-caso a nivel del funcionamiento de las escuelas y un análisis comprensivo e integrado en torno a los factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las escuelas.

En este contexto, el presente informe busca justamente exponer un panorama general de la estructura del estudio y explicitar y difundir los resultados derivados del análisis inter-caso a nivel del funcionamiento de las escuelas y el análisis comprensivo e integrado en torno a los factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las escuelas.

Estructuralmente, el presente informe se ha organizado a partir de los siguientes apartados: 1) Resumen ejecutivo del estudio, 2) Síntesis metodológica del estudio, 3) Perspectiva de abordaje y tratamiento del tema, 4) Hallazgos del estudio y 5) Conclusiones.

A partir de los resultados del estudio y del conocimiento generado en torno a los factores inherentes de las escuelas como organizaciones y sistemas sociales que se vincularían con la emergencia de violencia en el ámbito escolar, se busca aportar a la elaboración e implementación de políticas, programas, planes y estudios orientados a analizar y abordar la ocurrencia de manifestaciones de violencia escolar en las unidades educativas.

## II. SÍNTESIS METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

El objetivo general del estudio fue el describir factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de la escuela. De este modo, a nivel específico se buscaba describir y comparar establecimientos con distinta prevalencia de manifestaciones de violencia, en aspectos como: las estrategias utilizadas por las unidades educativas para la regulación de las conductas y conflictos, el capital profesional disponible para abordar manifestaciones de violencia, la dinámica organizacional, cultura escolar, calidad de los espacios físicos y características del contexto local.

En este marco, el estudio tuvo un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo implementado a través de una metodología cuantitativa - cualitativa bajo la modalidad de estudio de casos múltiples. Se entendió la aproximación de estudios de caso múltiples, como una estrategia metodológica que se fundamentó en un entendimiento comprensivo de una determinada situación –en este caso, análisis de los factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia– a través de un levantamiento de información sistemático, una descripción integral (utilización de distintas fuentes y técnicas) y un análisis global del contexto y sus condiciones (análisis integrado).

El universo del estudio estuvo constituido por todos los establecimientos educacionales urbanos de enseñanza básica y media subvencionados por el Estado de la Región de Valparaíso, del Libertador Bernardo O’Higgins y Metropolitana. En coherencia con el enfoque de estudio de casos múltiples, la muestra elaborada no fue probabilística y se generó a partir de criterios teóricos. De este modo, se determinó como pertinente y suficiente la selección de 10 casos, los cuales se escogieron buscando asegurar la heterogeneidad respecto a sus condiciones de funcionamiento y la magnitud de las manifestaciones de violencia que estos presentaban.

Para resguardar la comparabilidad intercaso, se elaboraron a partir de un análisis de conglomerados, grupos homogéneos de establecimientos atendiendo a las siguientes variables: 1) ingreso económico mensual promedio de los apoderados del establecimiento, 2) escolaridad promedio de los apoderados del establecimiento, 3) índice de vulnerabilidad escolar, 4) matrícula y 5) población total de la comuna en donde se encuentra instalada la escuela. De este modo, a través de este procedimiento, se lograron conformar seis grupos de establecimientos que, considerando las variables señaladas, tenían características similares.<sup>1</sup>

Luego, para determinar la prevalencia de las manifestaciones de violencia de cada establecimiento, se elaboró, a partir de algunas preguntas del cuestionario SIMCE 2011, un Índice de Prevalencia de Violencia Escolar (IPVE). Dicho índice se aplicó al universo de establecimientos de las regiones implicadas en el estudio (Región de Valparaíso, Región Metropolitana y Región de O’Higgins). De este modo, en el marco de cada grupo homogéneo de establecimientos, se contó con un ranking de escuelas según el nivel de violencia reportado por los estudiantes, seleccionando, dos establecimientos por conglomerado, uno con alta y otro con baja prevalencia de violencia.<sup>2</sup> Para la elección final de establecimientos,

1 Para revisar en detalle el proceso de construcción de los grupos homogéneos se sugiere revisar el Anexo N° 1 Reporte Metodológico Construcción Grupos Homogéneos.

2 Para ver más detalles acerca del proceso de construcción del índice de prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, se sugiere revisar Anexo N° 2 Reporte Metodológico Construcción del Índice de Prevalencia de Violencia (IPVE).

de los seis conglomerados se seleccionaron los cinco más representativos y dentro de cada uno de ellos, se eligió al que presentaba mayor y menor nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar. De este modo, los establecimientos seleccionados fueron los siguientes:

Tabla N° 1: Establecimientos Seleccionados

Conglomerado	Características del Conglomerado	Nivel de Violencia	Dependencia Administrativa	Caso Seleccionado	Región	Comuna
A	Establecimientos que imparten educación básica y tienen en promedio menor matrícula, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.	Bajo	Municipal	A1	V	Valparaíso
		Alto	Municipal	A2	RM	Recoleta
B	Establecimientos que imparten educación básica y tienen en promedio más matrícula, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos	Bajo	Municipal	B1	RM	Ñuñoa
		Alto	Municipal	B2	RM	Cerro Navia
C	Establecimientos que imparten educación básica y media de forma conjunta y tienen en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pero tienen en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseen menores niveles de vulnerabilidad.	Bajo	Subvencionado	C1	VI	Rancagua
		Alto	Subvencionado	C2	V	Valparaíso
D	Establecimientos que imparten educación básica y media de forma conjunta y tienen en promedio más matrícula, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos.	Bajo	Subvencionado	D1	RM	Maipú
		Alto	Subvencionado	D2	RM	Puente Alto
E	Establecimientos que imparten educación básica y media de forma conjunta y tienen en promedio menor matrícula, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.	Bajo	Municipal	E1	V	Villa Alemana
		Alto	Municipal	E2	V	Viña del Mar



Ahora, en relación a los resultados de los establecimientos seleccionados obtenidos a través del Índice de Prevalencia de Violencia Escolar (IPVE), estos fueron los siguientes (ordenados de menor a mayor prevalencia de manifestaciones de violencia):<sup>3</sup>

Tabla N° 2: Resultados IPVE Establecimientos Seleccionados

Posición IPVE	Resultados IPVE	Conglomerado	Nombre Establecimiento
1	0,01	C	C1
2	0,04	D	D1
3	0,07	A	A1
4	0,07	B	B1
5	0,09	E	E1
6	0,30	D	D2
7	0,42	C	C2
8	0,57	E	E2
9	0,64	B	B2
10	1	A	A2

## 2.1. UNIDADES DE OBSERVACIÓN Y TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la consecución de los objetivos planteados, se desarrolló un abordaje analítico e interpretativo a los factores escolares que potencialmente pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las escuelas desde un pluralismo metodológico, desde allí, las unidades de observación y las técnicas de producción de información utilizadas durante el trabajo de campo fueron las siguientes:

- a. Lectura analítica de documentos institucionales: incluyendo cuando estaban presentes, al Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento de Convivencia y/o de Disciplina escolar, Plan de Mejora SEP (si aplica), Reglamento de Evaluación, Plan de gestión de la convivencia escolar y otros documentos relevantes para el tema de estudio. Esta lectura se realizó a partir de una pauta de revisión que buscó la producción de un corpus de datos cuantitativos y cualitativos similar para todos los establecimientos seleccionados.
- b. Miembros/roles de la comunidad educativa del establecimiento. Esta unidad de observación se abordó a través de entrevistas semiestructuradas y entrevistas grupales a actores claves. Dichas entrevistas desarrolladas en cada una de las unidades educativas fueron las siguientes:<sup>4</sup>

3 Para conocer en profundidad el proceso de análisis estadístico realizado, se sugiere revisar el Anexo N° 1: Reporte metodológico construcción grupos homogéneos y el Anexo N° 2: Reporte construcción del Índice de Prevalencia de Violencia (IPVE).

4 Las actividades de producción que no se realizaron por factores externos al equipo de investigación fueron las siguientes: Entrevista sostenedor Escuela A1, Entrevista sostenedor Polivalente D2, Entrevista sostenedor Colegio E1, Entrevista sostenedor Colegio E2. Sin embargo considerando la saturación de información obtenida a través de las otras entrevistas realizadas en cada una de las unidades educativas implicadas, se optó por cerrar en estas unidades educativas el proceso de producción de información.

Tabla N° 3: Entrevistas Planificadas por Unidad Educativa

ENTREVISTA	ACTOR	Nº
Semiestructuradas	Sostenedor	1
	Director/a	1
	Representante del equipo de gestión	1
	Encargado de convivencia escolar	1
	Representante de los asistentes de la educación	1
Entrevistas Grupales	Docentes	1
	Estudiantes	1
	Apoderados/as	1
Total Entrevistas por Establecimiento		8

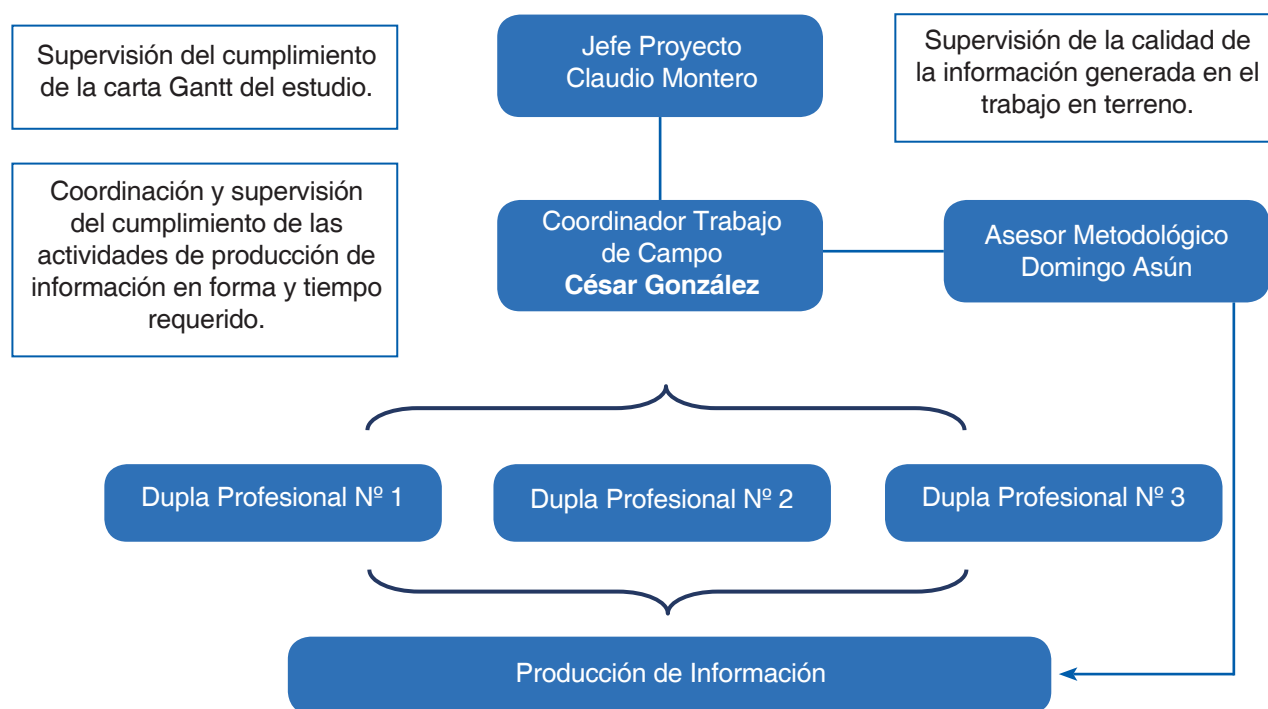
- c. Instalaciones de los establecimientos: Para describir y analizar la calidad y características de las instalaciones e infraestructura de los establecimientos, se utilizó una pauta de observación en donde se registraron y evaluaron elementos asociados el tamaño de los espacios, ventilación, luminosidad, higiene y limpieza, etc.,
- d. Interacciones relevantes entre miembros de los establecimientos. Para el abordaje de esta unidad de observación, también se utilizó una pauta de observación a implementar durante tiempos de recreo e ingreso y salida del establecimiento en donde se registraron elementos de carácter cuantitativo y cualitativo de las interacciones entre los miembros de los establecimientos.

Cabe destacar, que en el marco del estudio y previo al proceso de trabajo de campo, los instrumentos fueron probados a través de una aplicación experimental en un establecimiento de la Región de Valparaíso con características similares a los seleccionados para el estudio de casos múltiple.

## 2.2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La estructuración operativa del equipo en el marco del trabajo de campo (estudio de casos múltiples), buscó resguardar la calidad del proceso de producción de información. En este contexto, la organización del equipo fue la siguiente:

Figura N° 1: Organización Trabajo en Terreno



Como se observa en este esquema, el proceso de producción de información se desarrolló considerando la figura de un Coordinador del Trabajo de Campo, función que fue asumida por un profesional con amplia experiencia en investigación social y sólida formación académica, quien se encargó de coordinar, apoyar y supervisar las actividades implementadas en cada una de las escuelas seleccionadas.

Así también, para resguardar la calidad de la información generada a través de la implementación de los instrumentos en cada una de las escuelas, el proceso estuvo a cargo de una dupla profesional con experiencia en investigación social y en el ámbito educativo, compuesta por un profesional encargado de gestionar las actividades con los actores educativos y aplicar las entrevistas individuales semiestructuradas (sostenedor/a, director/a, encargado/a de convivencia, inspector/a de patio) y un profesional de apoyo encargado de implementar las técnicas grupales (entrevistas con estudiantes, apoderados/as y docentes).

Cabe destacar, que los profesionales integrantes de las duplas de trabajo de campo, contaron con un proceso de inducción al estudio y fueron capacitados en torno a la aplicación de los instrumentos.

De este modo, las duplas profesionales fueron entregando a medida que implementaban cada una de las técnicas de producción de información, el respaldo en audio de las entrevistas, el registro de las observaciones y los documentos asociados a la revisión de información secundaria al asesor metodológico, quien revisaba el material y en caso de ser necesario, solicitaba algunas acciones de profundización o aclaración a las duplas profesionales.

En este sentido, este proceso de levantamiento de información que se desarrolló entre los meses de noviembre y diciembre del año 2013, implicó en promedio, tres semanas de actividades en cada establecimiento, considerando reuniones de organización y coordinación con los equipos directivos y la aplicación de los diversos instrumentos diseñados en el contexto del estudio.

Finalmente, en paralelo al proceso de levantamiento de información, se realizó la transcripción de entrevistas, ordenamiento de pautas de observación y la organización de la información secundaria recopilada. De este modo, se construyeron carpetas digitales con la información asociada a cada establecimiento, a fin de facilitar su posterior análisis.

### 2.3. MODELO DE ANÁLISIS

Considerando las técnicas aplicadas y la información y corpus de datos generado, el análisis se orientó a partir de la búsqueda permanente de una triangulación metodológica cualitativa (entrevistas semiestructuradas, observaciones de las interacciones, observaciones de las instalaciones, entrevistas grupales, revisión documental). De este modo, se buscó a través del análisis por un lado examinar las diversas situaciones, acontecimientos, prácticas o significados desde de diversos ángulos institucionales (dependiendo de la posición institucional del actor), y por otro, disponer de un dispositivo que permitiera establecer un control cruzado de la información producida utilizando las diferentes fuentes, instrumentos o técnicas implementadas.

Así también, cabe destacar que todas las entrevistas fueron registradas a partir de la grabación del audio y transcritas de forma textual. Para las técnicas observacionales y la revisión de información secundaria, se dispuso de un acabado registro protocolizado para cada una de las unidades educativas.

En este contexto, el proceso de análisis consideró los siguientes momentos:

- **Análisis intra-caso:** en el marco de esta fase, se describió en detalle el funcionamiento de cada uno de los establecimientos, destacando los aspectos asociados a las formas del establecimiento para la regulación de la conducta y conflictos en el espacio escolar; al capital profesional disponible en el establecimiento para abordar manifestaciones de violencia; al funcionamiento organizacional del establecimiento en aspectos tales como estilo de liderazgo y comunicaciones, calidad de las relaciones interpersonales entre sus miembros; la cultura escolar (supuestos básicos en que funda el funcionamiento de la escuela y la convivencia entre sus miembros); calidad de los espacios físicos del establecimiento en que se dan interacciones entre miembros de la comunidad educativa y las manifestaciones de violencia en el contexto local en que opera el establecimiento.<sup>5</sup> De esta manera, el análisis intra-caso se desarrolló a partir de los siguientes pasos:
  - Se implementó un análisis paralelo de la información en relación a la naturaleza de los datos e información producida. De este modo, se codificó y analizó por un lado todos los datos generados por la aplicación de las técnicas de revisión documental y observación y, por otro, toda la data resultante de la aplicación de las técnicas conversacionales (entrevistas semiestructuradas y grupales).
  - Respecto al análisis de la data obtenida a través se la aplicación de las entrevistas (individuales y grupales), esta se sistematizó a través del programa computacional ATLAS.ti (versión 6.2). Respecto al análisis, el modelo adoptado fue el análisis de contenido, particularmente en esta investigación, se optó por la técnica del análisis de contenido categorial (Valles 1997, Op. Cit., Pourtois y Desmet 1992), el cual buscó delimitar «unidades de codificación» o de registro, finalizando con la elaboración de inferencias a partir de las

5 Para conocer en profundidad el análisis de cada uno de los casos, se sugiere revisar el Anexo N° 3: Reporte de Casos.

propiedades y atributos de estas categorías según su frecuencia y relevancia (Pourtuois y Desmet, 1992: 217). De este modo, para la codificación del material, se elaboraron categorías dentro de cada una de las dimensiones de exploración definidas a partir de los objetivos y el marco teórico - conceptual del estudio.

- Tras haber codificado y analizado los datos generados tanto por la aplicación de las técnicas de revisión documental y observación, como por las técnicas conversacionales, buscando aumentar la consistencia de las interpretaciones, se desarrolló un análisis de convergencia y/o complementariedad de los hallazgos derivados de cada una de estas fuentes de información.
- Luego de este análisis que buscaba describir el funcionamiento de cada unidad educativa atendiendo a las dimensiones de exploración y al enfoque teórico conceptual del estudio, se realizó una exploración que buscó identificar algunos factores inherentes de cada escuela como organizaciones y sistemas sociales que potencialmente podrían explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que presenta.
- Finalmente, y para fines expositivos, se estructuró un reporte por escuela buscando: 1) dar cuenta del trabajo de campo implementado en cada unidad educativa, 2) describir el funcionamiento y dinámica del establecimiento, 3) identificar factores inherentes de la escuela que potencialmente podrían explicar su nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia.
- Dicho reporte de la escuela, se generó tras un proceso de construcción y revisión del caso que implicó las siguientes fases o etapas:

#### Fase de Construcción del Caso

- Elaboración, tras el análisis de la data disponible, por parte del coordinador/a de la dupla profesional a cargo del proceso de producción de información en la unidad educativa, de una caracterización de la escuela atendiendo dimensiones de exploración definidas a partir de los objetivos y el marco teórico-conceptual del estudio.
- Revisión por parte del profesional de apoyo de la caracterización de la unidad educativa elaborada por parte profesional coordinador, profundizando los análisis desarrollados.

#### Fase de Profundización/ Validación del Caso

- Tras la revisión por parte del profesional de apoyo, la caracterización de la unidad educativa se le envió al asesor metodológico, quien cuando correspondía, solicitó aclaraciones y profundizaciones en relación a algunos tópicos del análisis.
- Tras el desarrollo de las mejoras solicitadas por el asesor metodológico, cada uno de los casos fue conversado y discutido a nivel del equipo de investigación, con especial detención en la identificación de los factores inherentes a los establecimientos que explicarían el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que estos presentaban.
- Redacción y elaboración final del caso.

- **Análisis Inter-caso dentro del grupo homogéneo:** en donde se realizó un análisis comparativo entre casos del mismo grupo homogéneo, buscando identificar los factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de la escuela.
- **Análisis entre los grupos homogéneos:** Por último, se realizó un análisis comprehensivo e integrado, identificando y describiendo, a partir de la teoría, evidencia disponible y las observaciones empíricas, los factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las escuelas.

Respecto a la fiabilidad y validez de los resultados del estudio, se utilizaron distintos tipos de triangulación: 1) Triangulación de espacio: la selección de casos incorporó criterios que permitieran reunir diversidad territorial, considerando comunas heterogeneas dentro de las tres regiones participantes del estudio; 2) Triangulación de investigadores: se realizó una verificación intersubjetiva de las interpretaciones entre los investigadores; 3) Triangulación de fuentes y métodos: se utilizaron diferentes instrumentos y métodos para explorar y profundizar en las mismas variables; y 4) Triangulación de observadores / expertos: los resultados del estudio fueron sometidos a la revisión y juicio de expertos en el tema en el marco de un taller de presentación de resultados desarrollado el día 14 de agosto del año 2014 en dependencia del Ministerio de Educación.

### III. PERSPECTIVA DE ABORDAJE Y TRATAMIENTO DEL TEMA

A lo largo de la investigación se ha señalado que la perspectiva de abordaje y tratamiento del tema que ha orientado el estudio ha sido principalmente sociológica, lo que ha implicado considerar a las unidades educativas como subsistemas u organizaciones. Dichos subsistemas, se manifiestan a través de una determinada organización interna que les permite operar cotidianamente, a partir de las distintas formas en que sus integrantes se comportan socialmente en su interior y desde una cultura que subyace y reproduce a su vez su dinámica cotidiana y sus vínculos con el exterior.

En este contexto, asociado a las dinámicas cotidianas que se generan en las unidades educativas, la problemática de la violencia escolar se ha instalado en las últimas décadas, y de manera progresiva, como una preocupación social relevante (González, 2010).

Al respecto, para Yoneyama y Naito (2003) el hallazgo más relevante generado por las perspectivas y análisis sociológicos en torno a la violencia en el ámbito escolar y el bullying es justamente la identificación de su alta prevalencia entre los estudiantes. Normalmente en sociología, una gran prevalencia de determinado problema es visualizado y comprendido como un problema social, y que por lo tanto, es necesario analizarlo como un problema potencialmente estructural inherente a un determinado medio social.

Si es un problema estructural, hay un límite para lo que un individuo puede hacer para resolver su problema en el día a día, y por lo tanto, es necesario realizar una lectura y comprensión a nivel de la estructura social, de la organización y/o sistema en el cual se manifiesta. En este contexto, después de revisar un número substancial de estudios, Yoneyama y Naito (2003) establecen que muchos de los problemas de violencia en el ámbito escolar y bullying se encuentran vinculados profundamente a las dinámicas y funcionamiento propio de cada escuela y que el ethos escolar tiene una gran incidencia en el comportamiento del estudiantado. El presente estudio, se enmarca justamente en esta perspectiva de abordaje y tratamiento del tema.

Estructuralmente, el enfoque teórico se ha organizado a partir del desarrollo de los siguientes ámbitos de indagación: 1) La escuela como organización, 2) Escenario escolar y actores educativos y 3) Clima Social Escolar.

De esta manera, en el marco de cada uno de estos ámbitos, se identificaron y desarrollaron conceptualmente las dimensiones de exploración más relevantes para del estudio, las cuales orientaron las construcción de los instrumentos de producción de información y se configuraron posteriormente, como claves de análisis para tratar los datos generados.

#### 3.1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Entender a la Escuela como organización (Guerrero, 2003), implica considerarla como un sistema social en sí mismo, que se encuentra abierto a su medio o entorno social y posee una estructura formal

con una jerarquía de roles determinada. De este modo, la Escuela, al considerarla un sistema abierto que cambia mediante la interacción con el entorno, es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior.

La reflexión teórica sobre qué se entiende por pautas culturales o por cultura en el marco de un grupo social u organización, da cuenta de un concepto polisémico y complejo desde donde se da cuenta de un entramado de relaciones sociales, simbólicas y materiales. En este contexto, definiremos cultura como *«el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social»* (Pérez, 1998: 16-17).

Por ello, siguiendo a Pérez, entenderemos a la escuela como un sistema e institución social que *«desarrolla y reproduce su propia cultura, es decir, los significados y comportamientos que ella misma genera. Estas tradiciones, costumbres rutinas y rituales se estimulan, conservan y reproducen a través del tiempo, logrando con ello condicionar el tipo de vida que se desarrolla al interior de la escuela. Por tanto, comprender las interacciones producidas en el contexto escolar requiere entender las características de esta institución social de acuerdo a los diversos escenarios políticos y económicos de cada época y lugar»* (Pérez, 1998: 127).

Desde esta perspectiva teórica, al comprender a las Escuelas como organizaciones humanas con valores y normas propias que las particularizan, implica también su reconocimiento como sistemas productores, poseedores y reproductores de una cultura propia, con normas, reglas y protocolos particulares que buscan regular las interacciones de sus miembros. No obstante, como se ha demostrado por diversas investigaciones, la escuela no se presenta como un escenario compacto en términos culturales, sino como un espacio cultural denso, donde se encuentran subculturas, ya sea diferenciadas por sus roles distintos, por sus condiciones generacionales y/o por su pertenencia socioeconómica o capital cultural diferenciado (Baeza, 2008).

Al respecto, Stoll y Fink (1999) plantean que las Escuelas son una aglomeración de distintas subculturas: la de los/as profesores/as, los/as estudiantes, los sostenedores, el personal no docente y los padres y/o apoderados/as. Esto implica el desafío de reconocer que al acercarnos a la Escuela debemos evitar la reducción unilateral de dicha diversidad, *«esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar»* (Bertely, 2000: 34).

Actualmente, se sabe que la dinámica institucional u organizacional no está sólo determinada por el Currículo Escolar oficial o por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino que también por el contenido actitudinal, los procedimientos y, en fin, toda la *«aportación cultural»* que le entrega la escuela a los niños, niñas y jóvenes (Cornejo y Redondo, 2001). Esta *«aportación cultural»* ha sido definida por los especialistas como el currículo oculto, el que se entenderá en el marco del presente estudio como el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas y/o perpetuadas en la escuela por parte de los estudiantes a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas de las y los actores institucionales: profesores, docentes directivos, asistentes de la educación, etc., (Altable, 1993; Gonzáles, Río y Rosales, 2001; Torres, 1996).



En este sentido, en la escuela, como espacio de encuentro social y cultural, se cruzan y tensionan las miradas de los diversos actores de la comunidad educativa, en relación a como se entienden los factores constituyentes de la escuela, sus fines y sentidos, en un contexto nacional de crisis y cuestionamiento del sistema educativo.

Por ello, la cultura escolar es una construcción diversa y contradictoria, con elementos invariantes o de cambio en una mirada de largo plazo (como señala Fullan siempre es más complejo un cambio cultural que uno estructural) y que también recibe el impacto de procesos sociales de reciente configuración e incierto resultado, como son las tecnologías de la comunicación asociadas a los procesos educativos.

De esta manera, esta organización también tiene una historia propia, la que se vincula con una tradición, trayectorias y experiencias históricas particulares, así como su relación e interacción con las políticas educacionales implementadas en cada uno de los países. Al respecto, en el caso de Chile, tras el retorno a la democracia, se desarrolla una reforma educativa que tiene como eje central la transformación curricular en todos sus niveles a partir de un enfoque constructivista (Donoso, 2005).

En este sentido, toda reforma educativa establece directrices orientadas al cambio, buscando mejorar una situación inicial determinada e involucrando la dimensión estructural, histórica y la epistemológica del sistema educativo en cuestión (Popkewitz, 2004).

Al respecto, Fullan (2002) establece que la innovación y el cambio educativo desarrollado a través de un programa o política siempre implica o coloca en juego al menos tres dimensiones o componentes: 1) el posible uso de materiales nuevos (implementación de nuevos recursos didácticos, curriculares o tecnológicos), 2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (nuevas estrategias o actividades docentes) y 3) la posible modificación de creencias (transformación de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). De este modo, Fullan considera que el cambio tiene que darse, en la práctica, en las tres dimensiones de forma ordenada e implicar a los distintos actores educativos para que tenga alguna posibilidad de afectar los resultados.

En relación a los actores, a continuación, se profundizará justamente en el escenario escolar, reconociendo los subsistemas que lo componen, sus funciones y características.

### 3.2. ESCENARIO ESCOLAR Y ACTORES EDUCATIVOS

Goffman (1993) utiliza la metáfora dramática de escenario, para indicar que la vida social es como un teatro, en cuanto consiste en actuaciones (performances) y existen actores y público. En este sentido, las interacciones sociales, son entendidas en términos de actuaciones o de papeles representados frente a una audiencia determinada.

La Ley General de Educación, N° 20.370, en su artículo 9°, establece que la comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales. De manera similar, Enguita (1997) señala que la comunidad en una escuela está formada principalmente por la administración, el profesorado, la dirección, apoderados y estudiantes, generando dos bloques notorios: uno institucional y otro social o clientelar. Ellos justamente serían los actores que se desenvuelven en este escenario, cada uno con capacidades, recursos y características particulares.

En relación a estas capacidades, recursos y características particulares de los actores, Fullan destaca el rol de los docentes. Al respecto plantea que las aulas y las escuelas funcionan con eficacia cuando: «1) recurren a personal docente de calidad, y 2) el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar resultados» (Fullan, 2002: 141).

Respecto a las condiciones a partir de las cuales profesores y profesoras desarrollan su labor, Fullan, tras revisar diversas investigaciones y estudios sobre el tema, señala que *«las condiciones de la docencia... exigen mucho del profesor en términos de responsabilidad y trabajo diario y, a cambio, ofrecen poco tiempo para la planificación, la discusión constructiva, la reflexión o, simplemente, en cuanto a compensaciones reales y tiempo para reponerse... La tendencia resultante de estas condiciones es rotundamente negativa»* (Fullan, 2002: 143).

En este contexto, algunas de las características identificadas por el autor a través de esta revisión de estudios, vinculadas a las condiciones en las cuales los docentes desarrollan su labor, serían las siguientes:

- Se podría dar un aislamiento autónomo, entendiendo este como la autonomía docente desarrollada en un contexto de aislamiento, más que de dialogo enriquecedor entre profesores. Es decir, dentro de la escuela, *«los vínculos entre los profesores para ayudarse eran débiles o inexistentes. Una gran mayoría afirmaba no observar nunca la práctica de los otros maestros, aunque el 75% de los profesores, en todos los niveles de escolarización, aseguraba que le gustaría observar cómo trabajan sus compañeros»* (Fullan, 2002: 147).
- Algunas escuelas podrían presentar poco o ningún interés por los objetivos institucionales como conjunto. Estos centros educativos se caracterizarían por un *«... aislamiento del profesorado, las limitaciones en la formación profesional, las dudas respecto al qué y el cómo enseñar y un escaso nivel de compromiso con el trabajo y la escuela. Esta constelación de factores actuaba en las escuelas como un círculo vicioso, que acababa por suprimir la iniciativa y lo avances del profesorado y los alumnos»* (Fullan, 2002: 147).
- Crisis de autoridad del profesorado. El profesorado experimentaría una pérdida de status y reconocimiento de la profesión, lo que algunos autores sudamericanos como Noel (2008) y Martucelli (2009) explican a partir de la constatación de que el rol social docente ya no transmite de forma automática y mecánica la autoridad a los profesores para ejercer su oficio: *«la autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el sistema o en la institución, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales»* (Martucelli, 2009: 104). Al respecto, Noel (2008) plantea que *«hay aquí una tarea pendiente, que consiste en pensar y crear nuevos mecanismos, no sólo para construir sino también para transmitir legitimidad, haciendo posible eso que Weber llamara la rutinización del carisma»* (Noel, 2008: 144).

Para Fullan (2002) las escuelas que funcionan con eficacia son las que poseen profesores con capacidad para interactuar, dar o recibir ayuda, o simplemente conversar sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas. A esta capacidad existente entre los docentes de algunos centros educativos, este autor la llama «cultura del trabajo cooperativa», en donde se asume que la mejora de la docencia es una empresa mas colectiva que individual. En relación a los centros educativos que poseen esta cultura, establece que *«... es más probable que los maestros confíen, valoren y legitimen el compartir habilidades, pedir consejo o proporcionar ayuda dentro y fuera de la escuela. Así mismo, es más probable que sean cada día mejores en el ejercicio de su profesión»* (Fullan, 2002: 151).

En este contexto, la literatura especializada también destaca la relevancia del liderazgo docente para abordar los cambios que se dan en la sociedad contemporánea y que repercuten dentro y fuera de la escuela, afectando, directa o indirectamente, los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes (Shirley; Fernández; Ossa; Berger y Borda, 2013). Entre los impactos positivos asociados al fortalecimiento del liderazgo docente, se destacan el mejoramiento de las capacidades de los educadores para dominar los contenidos académicos; el desarrollo de relaciones profesionales con colegas en el sistema escolar y el mejoramiento de la capacidad para tomar buenas decisiones pedagógicas (Shirley; Fernández; Ossa; Berger y Borda, 2013).

De este modo, el liderazgo docente se vincula directamente con lo que Hargreaves y Fullan (2012) denominan como «capital profesional». Para Hargreaves & Fullan el «capital profesional» es la combinación de tres tipos de capital y componentes fundamentales de la pedagogía:

- El capital humano, es decir el conocimiento experto, que va desde psicología del desarrollo, la teoría cultural al dominio disciplinar y didáctico.
- El capital social, vinculado a los recursos asociativos de influencia mutua que expanden y hacen sustentable el capital humano tanto al interior de las organizaciones escolares como en sus vínculos laterales.
- El capital decisional, derivado de la capacidad para elaborar juicios profesionales fundados (lo que podríamos asociar a lo que comúnmente se denomina como criterio profesional), lo que permite vincular funcionalmente el conocimiento teórico y la práctica contingente que demanda la cotidianidad.

En este contexto, como señala Carrasco (2013), la docencia es una práctica situada, colaborativa e incremental y la formación, circulación y expansión del capital profesional requiere de cada uno de estos tres capitales: la ausencia de uno debilitará los restantes.

Ahora, si bien la definición de liderazgo docente aun es tema de debate, Shirley, Fernández Ossa, Berger y Borda (2013) apoyándose en los trabajos de Harris (2005), mencionan las características y/o condiciones que deberían presentar los contextos institucionales para la promoción de este tipo de liderazgo:

- Creación de normas colegiadas entre los profesores, que ayuden a la eficacia y desarrollo escolar.
- Ofrecer a los profesores oportunidades para ser un guía, influenciando positivamente la calidad de las relaciones y enseñanza dentro de la escuela.
- Promoción de los profesores como líderes pedagógicos, que pueden modificar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje.
- Mejorar la cultura escolar, donde el liderazgo sea el resultado de la dinámica entre relaciones interpersonales en lugar de acciones individuales.

De esta manera, el liderazgo docente no se realiza en la labor aislada del profesor enseñando a sus estudiantes, sino que necesita de un escenario adecuado para su emergencia y desarrollo. Los beneficios asociados al liderazgo docente inciden de forma directa y primera sobre los profesores involucrados en

promover un desarrollo profesional (obtención de conocimiento; mejor práctica docente; desarrollo de habilidades y prácticas de liderazgo; mejor autoestima, actitud, motivación y satisfacción en el trabajo, entre otros), para luego repercutir en una mayor calidad en cuanto a la educación proporcionada a sus estudiantes y una mejora sustancial de los aprendizajes escolares (Shirley; Fernández; Ossa; Berger y Borda, 2013).

Respecto a la dirección, Fullan (2002) plantea que su rol es de suma relevancia, ya que cumple una función de intermediar entre el profesorado y las dinámicas internas con los factores o individuos externos. Así, establece que lo que caracteriza a la mayoría de los directores es la saturación, la falta de oportunidades y la insatisfacción de las políticas y la administración, lo que a la larga lleva a no cumplir eficazmente su labor, acarreando desmotivación y abandono o intenciones de abandono del trabajo.

En este contexto, para Fullan el rol que juega la dirección de las escuelas al momento de implementar una innovación o plan de mejora, se debe centrar en el promover y profundizar la «comunidad profesional de aprendizaje» basada en la «cultura del trabajo cooperativo». De este modo, el autor es claro al plantear que la mejora escolar no es un tema individual, sino más bien es un fenómeno organizacional, por lo que la responsabilidad del director o directora es fundamental.

Así también, la evidencia empírica ha demostrado que el liderazgo directivo es la segunda variable más influyente para el aprendizaje al interior de las escuelas luego de la labor docente en el aula: *«el liderazgo directivo puede tener un positivo y fuerte efecto... en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes... la magnitud de sus efectos se encontraría en torno al 25% de la varianza total de los resultados entre las escuelas»* (Muñoz y Marfán, 2011: 64). Al respecto, Sevilla (2011) postula que *«la elaboración, transmisión y mantención de metas y propósitos en la organización escolar es un aspecto crítico en el desempeño de los directores»* (Sevilla, 2011: 4).

En este sentido, Muñoz y Marfán (2011) plantean que en la base de un trabajo de dirección escolar efectivo se combinan competencias conductuales, referidas a disposiciones previas, actitudes y formas de respuesta de los directores a los deberes de su rol, y competencias funcionales, de acuerdo a las capacidades particulares que permiten cumplir las funciones propias de la dirección de la escuela. A partir de esta distinción y considerando las orientaciones explicitadas por el Ministerio de Educación en el Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Competencia para Directivos Escolares, Muñoz y Marfán (2011) elaboran lo que ellos denominan como un modelo integrado de competencias críticas para los líderes escolares en Chile. Estas competencias críticas son las siguientes:

Tabla N° 4: Competencias Críticas del Liderazgo Directivo

Tipo de Competencia	Dimensión	Indicadores
COMPETENCIAS FUNCIONALES	1. Establecer una visión orientadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseminar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes</li> <li>– Desarrollar una cultura de altas expectativas</li> </ul>
	2. Generar condiciones organizacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento</li> <li>– Construir apoyo y oportunidades a partir del entorno y contexto de la escuela</li> <li>– Organizar estructuras, funciones y prácticas alineadas con la misión</li> <li>– Construir una cultura colaborativa</li> <li>– Incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes</li> <li>– Desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos</li> </ul>
	3. Gestionar la convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar y solucionar conflictos de manera rápida y efectiva</li> <li>– Promover la responsabilidad colectiva</li> <li>– Promover el sentido de bienestar y protección</li> </ul>
	4. Desarrollar a las personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo profesional e intelectual de los docentes</li> <li>– Atender las necesidades especiales de los docentes</li> </ul>
	5. Gestionar la pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Supervisar/evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum</li> <li>– Usar datos para iniciar y monitorear el progreso</li> <li>– Monitorear los resultados del aprendizaje</li> <li>– Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje</li> <li>– Proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativas</li> </ul>
COMPETENCIAS CONDUCTUALES	1. Gestión flexible para el cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprende el proceso de cambio y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar capacitadores más efectivos</li> <li>– Resuelve problemas complejos</li> <li>– Adecúa su comportamiento y liderazgo a las necesidades de la situación</li> </ul>
	2. Habilidades comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha activamente a sus interlocutores</li> <li>– Influye positivamente en la comunicación</li> <li>– Genera impacto a través de su comunicación</li> </ul>
	3. Construcción de la confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Modela visiblemente los valores centrales de la organización (escuela)</li> <li>– Posee valores que le posibilitan dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa</li> <li>– Posee una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás</li> </ul>
	4. Articulación entre conocimiento y práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ejerce las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible</li> </ul>

Cuadro Elaboración Propia. Fuente: Extraído de Muñoz y Marfán, 2011.

En relación a los tipos de liderazgo, las investigaciones desarrolladas por Fullan (2002) indican que de seis estilos de liderazgo analizados, cuatro obtuvieron resultados positivos: el Autoritario («haz lo que te digo»), el Afiliativo (crea armonía y vínculos personales), el Democrático (fomenta participación) y el Formativo (desarrolla especialistas para el futuro).

Respecto a las autoridades locales existentes en el territorio y que inciden en las dinámicas de los establecimientos (que en Chile podrían asociarse a los Asesores Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación, a los Fiscalizadores de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, además de los DAEM/Corporaciones), Fullan (2002) establece que si estos «... *no promueven las comunidades profesionales de aprendizaje de forma deliberada, las socavan por defecto. Ahora sabemos que las escuelas no se desarrollaran si se abandonan a su suerte*» (Fullan, 2002: 189). De este modo, Fullan a partir de sus estudios e investigaciones establece las siguientes características positivas de las autoridades locales existentes en el territorio que inciden en las dinámicas de los establecimientos:

1. *Estar pendientes del trabajo (orientación al aprendizaje).*
2. *Supervisar la actuación (orientación a la responsabilidad).*
3. *Modificar las políticas/prácticas (orientación al cambio).*
4. *Mostrar consideración y comprensión hacia las personas implicadas (orientación humana).*
5. *Crear valores compartidos (orientación al compromiso).*
6. *Crear apoyo comunitario (orientación a la comunidad).*

Por otro lado, otro actor relevante en la dinámica de las escuelas son los padres y apoderados, y particularmente su implicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que están experimentando sus hijos/as. Al respecto, a partir de sus estudios, señala que existe «... *diferencias en la manera en que los maestros de las escuelas que progresan y los de las escuelas estancadas se relacionaban con los padres. El profesorado de las escuelas estancadas no tenía como objetivo la participación de los padres, en cambio los maestros de las escuelas que progresaban concentraban sus esfuerzos en implicar a los padres en el contenido académico y así reducir la brecha entre la educación de la casa y la de la escuela. El profesorado de escuelas estancadas asumía fácilmente que no había nada que hacer con los padres, en cambio, los maestros de escuelas en movimiento veían a los padres como parte de la solución*» (Fullan, 2002: 222).

Respecto a los estudiantes, el autor plantea que «*un alto porcentaje de alumnos está desmotivado y esta proporción aumenta a medida que el estudiante se hace mayor*» (Fullan, 2002: 184). En este sentido, el rol de los profesores es crucial, ya que «*el aprendizaje parece mejorar cuando los estudiantes entienden qué se espera de ellos, obtienen reconocimiento por su trabajo, aprenden rápidamente de sus errores y reciben orientación para progresar*» (Goodlad, 1984: 11-112; Citado en Fullan, 2002: 181).

Es así como «*implicar a los estudiantes en la construcción de su propio sentido y aprendizaje es fundamentalmente una aspiración pedagógica esencial: aprenden más y, en consecuencia, están motivados para ir aún más lejos... Del mismo modo que las comunidades profesionales de aprendizaje establecen una presión eficaz y unas condiciones de aprendizaje para motivar a los docentes poco comprometidos, trabajar para involucrar a los estudiantes desmotivados es la vía hacia el progreso cognitivo y afectivo de los estudiantes*» (Fullan, 2002: 187-188).

De esta manera, a partir del reconocimiento de estos distintos actores educativos, en el marco de su interacción cotidiana, se va generando a nivel colectivo un ambiente o atmosfera particular dentro de la organización escolar.

### 3.3. CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Vinculado a esta concepción que reconoce la existencia de múltiples y diversos actores en la institución escolar, pero desde una perspectiva más interaccional, surge el concepto de clima escolar, el que se vincula con las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar. Diversas investigaciones y estudios (Adaszko y Lia, 2008; Milicic y Arón, 2000a) han destacado el papel crítico que los climas escolares desempeñan en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y conductas cotidianas de los actores educativos.

El Ministerio de Educación define clima escolar como *«el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar; está determinado por una serie de condiciones necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum y posibilita –o dificulta– el aprendizaje, no solo de cómo convivir con otros y otras, sino, también, de los contenidos y objetivos de aprendizaje de las diversas asignaturas. Mientras más organizado sea el entorno, con mayor claridad, aceptación y consistencia en las normas, con docentes (y adultos en general) que cultivan altas expectativas respecto de sus estudiantes, con modos de relacionarse colaborativos y respetuosos, entre otros factores, más favorable será el ambiente para enseñar y para aprender»* (MINEDUC 2013: 8).

En el mismo sentido, señala Oneto (2003), *«... si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender»* (Oneto, 2003: 100). En este sentido, el origen conceptual de clima escolar lo encontramos principalmente en la psicología organizacional.

Bris (2000), en su texto «Clima de trabajo y organizaciones que aprenden», a partir de una revisión de la literatura especializada, establece una clasificación de las definiciones existentes en torno a clima institucional atendiendo a las líneas de pensamiento que están a la base de cada una de las conceptualizaciones. De este modo, las clasifica entre aquellas que:

- El clima sería algo objetivo, tangible, medible de las organizaciones. En donde el clima sería el conjunto de características objetivas de la organización, perdurables y en ciertos modos medibles que distinguen una entidad de otra.
- El clima desde un sentido subjetivo, pero individual. En donde el clima no es un constructo mental colectivo, sino individual: cada persona elabora su propia visión de la organización y de las cosas que en ella suceden. De este modo, el clima se reduce, por tanto, a un constructo personal.
- El clima desde una visión subjetiva, pero colectiva. Esta visión, que será la que utilizaremos en el presente estudio, nos indica que el clima es la percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores. Es decir, se podría definir como la visión global de la institución compartida por los miembros de las organizaciones.

Zabalza (1996), sintetiza las 3 orientaciones mencionadas anteriormente (objetivo, subjetivo-colectivo y subjetivo-individual) proponiendo que el clima de una organización:

- Se ve afectado por componentes objetivos (estructurales, personales y funcionales) de las organizaciones.
- Se construye subjetivamente: son las personas las que «interpretan» la naturaleza de las condiciones subjetivas.

- Esa construcción subjetiva puede analizarse tanto a nivel individual como a nivel colectivo.
- Acaba afectando tanto las conductas y actitudes individuales como colectivas.

En relación a los tipos de clima, Bris (2000) define y desarrolla 2 tipos de climas principales, el autoritario y el participativo, los cuales, a su vez, se subdividen en 2, generando un total de 4 tipos de climas. Las características de cada uno de ellos son las siguientes:

Tabla Nº 5: Tipos de Clima Según Bris (2000)

CLIMA TIPO AUTORITARIO		CLIMA TIPO PARTICIPATIVO	
Tipo I: Autoritarismo explotador	Tipo II: Autoritarismo paternalista	Tipo III: Consultivo	Tipo IV: Participación en grupo
En este tipo, la dirección no tiene confianza en sus empleados. La mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la organización y se distribuyen según función descendente	La dirección tiene una confianza condescendiente en los empleados, como la de un amo a su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores.	La dirección tiene confianza en sus empleados. Las decisiones se toman en general en la cima, pero se permite a los empleados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es de tipo descendente.	La dirección tiene plena confianza en sus empleados. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización, y muy bien integrados a cada uno de los niveles. Los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evaluación del rendimiento en función de los objetivos. Existe una relación de amistad y confianza entre los superiores y los empleados.

Considerando estos aspectos Bris señala que «(...) aparecen una serie de elementos que mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede desarrollarse en positivo ninguna organización basada en relaciones humanas y necesitada de un orden y una estructura organizativa formal y funcional» (Bris, 2000: 114). Esta serie de elementos que identifica y reconoce el autor son los siguientes:

- Comunicación: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos.
- Participación: grado en que el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados en grupos de trabajo.
- Motivación: grado en que se encuentra motivado el profesorado en el centro en que desempeña su actividad profesional.
- Confianza: grado de confianza que el profesorado percibe en el centro. Grado de sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.



- Planificación: técnica para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, como una serie de instrumentos técnicos puestos al servicio de la organización, con un carácter integral en el que predominen los planteamientos globales e interrelacionales de la organización.
- Liderazgo: es el sello o marca que el líder impregna en la institución.
- Creatividad: fundamento de la innovación. La creatividad como la capacidad de desaprender y volver a aprender, capacidad de adaptarse y explorar nuevas posibilidades, capacidad de estar atento e integrar los cambios que se producen en el entorno social y educativo, creando la necesidad de adaptaciones, innovaciones y cambios en las organizaciones.

Al respecto, Arón y Milicic entienden que *«el clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar»* (Arón y Milicic, 2000a: 118). De esta manera, esta definición está cruzada por el escenario, el ambiente donde se desarrolla la convivencia escolar y sus protagonistas, que en este caso son principalmente los estudiantes y profesores: *«El clima social escolar se refiere al escenario y a las condiciones ambientales en que se desarrolla esta novela, en la mayoría de los casos dramática, y con algunos intermedios que permiten la distensión de los actores. El clima puede ser muy nutritivo para el desarrollo personal y otras veces tóxico... Al hablar de clima social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral»* (Arón y Milicic, 2000a: 117-118).

Al profundizar entonces sobre los aspectos negativos y positivos del clima escolar, nos encontramos con las definiciones de climas tóxicos, climas nutritivos y aquellos indivisibles (los cuales tienen poco impacto en su entorno): *«Los climas nutritivos son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas. Por el contrario, los climas sociales que podrían describirse como tóxicos, son aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, además se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y por lo tanto existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interferentes con una resolución de conflictos constructiva»* (Arón y Milicic, 2000a: 118).

Es así como una de las principales características de clima social escolar, siguiendo a estas autoras, es que este nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales. En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradaos y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores.

En este contexto, Arón y Milicic (2000a) plantean que las principales características de los climas escolares tóxicos y nutritivos son las siguientes:

Tabla N° 6: Características Climats Escolares Tóxicos y Nutritivos Según Arón y Milicic (2000a)

CARACTERÍSTICAS TÓXICAS	CARACTERÍSTICAS NUTRITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Percepción de injusticia</i></li> <li>• <i>Ausencia de reconocimiento y/o descalificación</i></li> <li>• <i>Predomina la crítica</i></li> <li>• <i>Sobre focalización en los errores</i></li> <li>• <i>Sensación de ser invisible</i></li> <li>• <i>Sensación de marginalidad, de no pertenencia</i></li> <li>• <i>Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión.</i></li> <li>• <i>Rigidez de las normas</i></li> <li>• <i>No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias</i></li> <li>• <i>Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información</i></li> <li>• <i>Interfiere con el crecimiento personal</i></li> <li>• <i>Pone obstáculos la creatividad</i></li> <li>• <i>No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos</i></li> <li>• <i>Favorece la creatividad</i></li> <li>• <i>Se percibe un clima de justicia</i></li> <li>• <i>Favorece el crecimiento personal</i></li> <li>• <i>Acceso y disponibilidad de la información relevante</i></li> <li>• <i>Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias</i></li> <li>• <i>Flexibilidad de las normas</i></li> <li>• <i>Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión</i></li> <li>• <i>Reconocimiento explícito de los logros</i></li> <li>• <i>Predomina la valoración positiva</i></li> <li>• <i>Tolerancia a los errores</i></li> <li>• <i>Sensación de ser alguien valioso</i></li> <li>• <i>Sentido de pertenencia</i></li> </ul>

(Fuente: Arón y Milicic, 2000a: 120).

Dependiendo en gran medida de la percepción de sus protagonistas, el clima escolar también puede subdividirse en microclimas: «Además del clima social general percibido en una institución existen microclimas al interior del contexto escolar que a veces actúan como protectores frente al clima social más amplio» (Arón y Milicic, 2000a: 118). De este modo, el ambiente de estos microclimas puede ser negativo o positivo dependiendo de su conformación y por lo tanto afectar de una u otra manera al clima general de las escuelas. En una escuela, por ejemplo, en donde existe un clima laboral negativo con continuos problemas interpersonales y diferencias entre los docentes y el director, algunos profesores pueden tener un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar el efecto adverso de un clima laboral disonante. Es decir, las personas envueltas en microclimas positivos pueden verse protegidas del impacto asociado a climas negativos.

Mena y Valdés (2008) señalan que dentro de una organización escolar pueden distinguirse dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el Clima de Aula y el Clima Laboral.

En relación al Clima de Aula, se señala que «(...) en términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula» (Mena y Valdés, 2008: 5). Respecto a los factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes en relación a lo que sucede al interior del aula, Mena y Valdés (2008) identifican la incidencia de aspectos estructurales de la clase y de aspectos relacionales al interior del grupo aula.

En relación a los aspectos estructurales de la clase, se enfatiza en la «(...) *Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende: la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima de Aula. Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, etc., que si la percibe como una pérdida de tiempo producto de su desorganización, sinsentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden. Los estudiantes se motivan con las asignaturas que les permiten hacer y sentirse competentes*» (Mena y Valdés, 2008: 5).

Ahora, respecto a los aspectos relacionales al interior del grupo de aula, a partir de una revisión de la literatura sobre el tema, Mena y Valdés (2008) reconocen diversos factores, entre los cuales destacan:

- Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes: el Clima de Aula se ve influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos. En un aula se «respira» un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras.
- Percepción del profesor sobre sí mismo: un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula cargándolo de positivismo y confianza en las propias habilidades, entre otras.
- Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor: también las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del Curso. Lógicamente, las percepciones con connotación positiva tenderán a vincularse con mejores Climas de Aula.
- Percepción de los estudiantes sobre sí mismos: las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje.
- Percepción de la relación profesor-alumno: en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes, junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes.

Profundizando en las percepciones que tienen los estudiantes en relación al clima escolar, y aún dentro de los márgenes del clima de aula, Arón y Milicic (2000b), identificaron diversos factores que influyen en ésta, según la relación que se establece con el profesor. Entre estos factores se mencionan:

- Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación: confidencialidad, apoyo.
- Percepción de justicia vs. injusticia en la relación: se relaciona con el tipo de medidas disciplinarias, notas, atención y manejo de poder que ejerza el profesor.
- Valoración vs. descalificación en la relación.
- Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar: se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima de Aula construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- Percepción del profesor frente a las exigencias académicas: los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error.
- Estilo pedagógico: el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización. La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder. Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. En este contexto existe poca libertad y es difícil desarrollar la creatividad y el PEI es sentido como algo impuesto, en donde hay pocas posibilidades de participación. Además no hay enfrentamiento de conflictos, existe un silenciamiento de las opiniones, propuestas y emociones de los que ocupan los niveles inferiores de la jerarquía, lo que contribuye a su perpetuación. A diferencia de la jerarquía de dominio, la jerarquía de actualización se basa en una organización solidaria, más flexible, que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución.

Finalmente, el clima de aula positivo se ve evidentemente influenciado por la relación existente entre pares, la que se caracteriza *«por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás»* (Ascorra, Arias y Graff, 2003: 129).

Por otra parte, el clima laboral o clima de trabajo, *«(...) corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los profesores y otros trabajadores del centro educativo. Se asocia con la manera de trabajar y de relacionarse de los docentes, con sus pares, la institución educativa, el quehacer docente y los recursos educativos. El Clima Laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes»* (Mena y Valdés, 2008: 7). En el mismo sentido, Raczynski y Muñoz (2005) plantean que un Clima Laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica. Arón y Milicic (1999), al respecto, reconocen que las principales características de un clima laboral positivo son las siguientes:

- Autonomía personal de los profesores, acompañada de un adecuado apoyo de los pares.

- Se reconocen los logros y se permite la percepción de autoeficacia.
- Existen espacios que permiten al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.
- Permiten el desarrollo de la creatividad.
- Existe una focalización en las fortalezas y recursos propios.
- Se promueve el auto-cuidado.
- Existen relaciones cooperativas.
- Las relaciones se basan en el respeto mutuo.
- El estilo de relaciones es democrático y de colaboración.
- La resolución de conflictos es en forma no violenta.
- Carga laboral equilibrada que permita el adecuado desarrollo profesional al personal.

De este modo, como lo plantea Adaszko y Lia (2008), una de las características constitutivas del clima social escolar es su multidimensionalidad: «*Los fenómenos sociales son multidimensionales y complejos, con lo que puede pensarse en la existencia de una gran heterogeneidad de climas sociales escolares dependiendo de cómo se combinen los distintos atributos que pueden adoptar en cada una de las dimensiones de análisis*» (Adaszko y Lia, 2008: 80). En este sentido, Adaszko y Lia (2008) en el marco de su estudio que busca analizar la relación entre clima social escolar y violencia, se plantean las siguientes variables sintéticas para examinar el fenómeno (Adaszko y Lia, 2008: 82):

- Autoritarismo por parte del docente.
- Exigencia.
- Valoración del esfuerzo del alumno e interés por que aprenda.
- Se puede hablar con los docentes sobre temas personales.
- Los docentes propician la comunicación y la integración a través de actividades curriculares.
- Se puede contar con adultos de la escuela (docentes y autoridades generales) frente a distintos problemas (notas, conducta, dificultades varias).
- Los docentes intervienen cuando hay problemas de violencia entre compañeros.

Respecto a los resultados de su estudio, Adaszko y Lia (2008) plantean que «*el análisis de datos revela una clara asociación entre tipo de clima social escolar y situaciones de violencia. A medida que las condiciones del clima se vuelven más desfavorables, los episodios de violencia entre alumnos se incrementan, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a violencia propiamente dicha*» (Adaszko y Lia, 2008: 90). Así también, en relación a la variable que muestra mayor incidencia en el clima social escolar, Adaszko y Lia (2008) concluyen que «*los resultados en lo que respecta a prácticas autoritarias por parte de los docentes son contundentes. Esta es la variable que tiene más peso en la definición del clima social escolar y la que a su vez está más fuerte asociada con la variable de violencia. A mayor nivel de autoritarismo se incrementan sustancialmente las situaciones de hostigamiento y violencia propiamente dicha entre alumnos*» (Adaszko y Lia, 2008: 92).

En síntesis, la principal conclusión de este estudio fue: «*los climas sociales escolares favorables en los que se propicia el dialogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo de los alumnos, disminuye considerablemente la frecuencia de situaciones violentas. Esto implica que las escuelas no son impotentes frente a las manifestaciones de violencia y que los escenarios favorables del clima social escolar influyen en la gestión y resolución de los conflictos por vías no violentas*» (Adaszko y Lia, 2008: 102).

### 3.4. DIMENSIONES DE EXPLORACIÓN

En este marco, a partir de la revisión del desarrollo teórico en los ámbitos de La Escuela como Organización, Escenario Escolar y Actores Educativos, y Clima Escolar, vemos que las unidades educativas presentan aspectos propios de su funcionamiento que potencialmente podrían favorecer o desfavorecer la emergencia de manifestaciones de violencia en el espacio escolar.

Estos aspectos propios del funcionamiento de las escuelas y que en el marco del estudio se configuraron como dimensiones de exploración, son las siguientes:

Figura 2: Dimensiones de Exploración



De esta manera, estas dimensiones de exploración se entendieron en el contexto del estudio del siguiente modo:

- Historia de la Unidad Educativa: Aspectos del origen y trayectoria histórica de los establecimientos que marcan elementos identitarios relevantes y/o inciden en las dinámicas organizacionales actuales.
- Cultura escolar: Significados, expectativas y comportamientos compartidos y/o legitimados por los miembros de la escuela, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y las realizaciones individuales y colectivas.

- Marco Normativo: por esta dimensión se entendió el carácter, desarrollo y validación institucional de las normas, reglas y protocolos que orientan y regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento.
- Dinámica Organizacional: Características del estilo de funcionamiento cotidiano de las escuelas a partir de las interacciones entre los distintos actores educativos y el entorno.
- Clima Escolar: Cualidades de las condiciones ambientales en que se desarrolla la vida escolar.
- Capital profesional: se entendió como el capital humano (conocimiento experto para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar), el capital social (recursos asociativos de influencia mutua que permiten validar y sustentar estrategias para promover la convivencia y abordar la violencia en el ámbito escolar) y el capital decisional (capacidad para elaborar juicios profesionales fundados, los que permiten vincular funcionalmente el conocimiento teórico y la práctica contingente que demanda la cotidianidad de las escuelas) disponible en los establecimientos para abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.
- Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia: estas se entendieron como las cualidades de las acciones generadas en las escuelas tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar.
- Características de los espacios físicos del establecimiento: Condiciones materiales de funcionamiento y valoraciones de los actores educativos de la infraestructura del establecimiento.
- Características del Contexto Local: Cualidades y valoraciones del espacio territorial y social en el cual se encuentran emplazadas las escuelas.

## IV. HALLAZGOS DEL ESTUDIO

El análisis en torno al funcionamiento de los establecimientos educativos se realizó a partir de una serie de dimensiones de exploración elaborada a partir de los objetivos y el marco teórico - conceptual del presente estudio. Entre estas dimensiones de exploración destacan: 1) Marco normativo de la escuela, 2) Estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar, 3) Capital profesional disponible en la unidad educativa para abordar las manifestaciones de violencia, 4) Dinámica organizacional característica de la escuela, 5) Clima escolar, 6) Cultura escolar, 7) Características de la infraestructura del establecimiento, 8) Características del contexto local en el cual se encuentra emplazada la escuela y 9) Historia de la unidad educativa.

En común acuerdo con la contraparte técnica, en el presente informe se optó por desarrollar en profundidad los hallazgos del estudio a partir de un reporte basado en describir las acciones concretas que desarrollan las unidades educativas para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. De este modo, a continuación se describen las dimensiones asociadas justamente a estas acciones concretas que desarrollan las unidades educativas: marco normativo, estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar y capital profesional; colocando el resto de las dimensiones de exploración al servicio de dicha descripción.

A continuación se presentan los resultados del estudio vinculados a cada una de estas dimensiones.

### 4.1. MARCO NORMATIVO

Respecto al carácter, desarrollo y validación institucional de las normas, reglas y protocolos que orientan y regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en los establecimientos, algunos de los aspectos claves y en cuales fue posible constatar diferencias entre los establecimientos que presentaban una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar son los siguientes:

#### a. Legitimación del marco normativo

En el marco del estudio se pudo constatar, que en los establecimientos que presentaban un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, los manuales, protocolos y normativas en general, y las vinculadas al abordaje de la violencia en particular, generalmente no eran manejadas ni conocidas por todos los actores de la unidad educativa. De este modo, las normas y orientaciones pueden haber sido elaboradas formalmente, pero sin considerar la participación de distintos actores, ni tampoco han generado instancias sistemáticas de difusión o socialización, lo que en definitiva no ha permitido su instalación y validación a nivel institucional.

(Respecto al proceso de generación de los documentos institucionales y el establecimiento de un marco normativo en el establecimiento) «... mi impresión es que en general fueron hechos entre tres, cuatro personas, no fueron socializados nunca... los hicieron para cumplir con la norma, pero además, cuando hay un problema, nadie los aplica. Yo de repente digo 'y ¿qué dice el manual?' 'ay, que no sé', yo les digo 'ustedes lo deberían tener en la piel, no deberían necesitar ir a verlo, lo deberían recitar,



porque lo hicieron ustedes. Si no lo hicieron ustedes entiendo, entonces por qué no lo usan'. Entonces, sí, hay manuales, no se usan» (Sostenedor Escuela A2).

Las causas asociadas a este problema de legitimidad del marco normativo son diversas entre los establecimientos, así nos encontramos con unidades educativas en donde esta situación es generada por tensiones internas entre los distintos estamentos, por una escasa validación institucional del profesional a cargo de la gestión de la convivencia, por la escasa participación de los actores institucionales en su elaboración y/o por una difusión y socialización restringida y poco sistemática.

De este modo, destaca la situación de una unidad educativa que experimentó hace muy pocos años un proceso de fusión de escuelas, el que generó una crisis que aún no logra ser resuelta por los actores educativos. Uno de los resultados de dicha fusión fue que los directivos de la escuela que se cerró continuaron en el cargo, pero ahora con la infraestructura y más el personal del otro establecimiento. Esto ha generado resistencias y tensión entre los docentes de este último establecimiento, generando una distinción nítida entre «ellos y nosotros», que aún permanece de forma manifiesta en la unidad educativa.

El nuevo equipo directivo viene de una tradición diferente, en la que con reconocido éxito académico, habían logrado establecer un marco normativo de carácter formativo. En cambio, la tradición histórica de la otra escuela previa a la fusión, se vinculaba a un marco normativo de tipo punitivo («de mano dura»). En este sentido, actualmente en la escuela conviven dos miradas acerca del carácter que deben tener las normas y protocolos para promocionar la buena convivencia y abordar y tratar las manifestaciones de violencia escolar en el establecimiento. A partir de este contexto, actualmente existe tensión entre directivos y algunos de los docentes más antiguos de la escuela, quienes poseen miradas contrapuestas acerca del sentido de las normas existentes en la institución. Esto incide naturalmente en la convivencia diaria y en la dinámica de funcionamiento del establecimiento, la que no logra alinearse en una visión y prácticas comunes.

De este modo, podemos señalar que en esta unidad educativa existiría un marco normativo en tensión o transición y que, por el momento, concentra su energía y sus esfuerzos en la actualización del Manual de Convivencia, proceso que debería validar un marco referencial para entender las normas y protocolos existentes en el establecimiento. Sin embargo, esta es la ruta impulsada desde el equipo directivo y que no siempre tiene eco en los demás estamentos.

«(...) Cuando hay una situación de violencia o una situación de conflicto, la escuela tiene dentro esta parte formativa que es la que yo aspiro a promover en mis colegas, como nuestro trabajo que hacíamos allá, en la escuela Blanco Encalada, nuestra forma de cómo resolver. Pero en la escuela acá, los profesores y parte de los inspectores, ellos están en desacuerdo con esta forma porque sienten que hay que ser sancionador, punitivo, castigador, e incluso ellos sienten que cuando yo llegue, un poco deje de lado el reglamento que ellos habían hecho (...) porque ellos tenían hartos problemas como yo digo de violencia al comienzo y la forma de resolver eso era sacando a los niños de la escuela, siendo muy sancionador (...) entonces mi discurso es distinto, no solo mi discurso, es mi actuar también, yo digo que los niños necesitan oportunidades y si unos necesitan mil oportunidades, yo se las voy a dar... éramos más formativos en la manera de resolver los conflictos (en la escuela cerrada por la fusión), se conversaba mucho con los niños, había mucha cercanía entre los profesores y los alumnos, era una escuela con una dirección que era abierta, digamos la puerta de la directora o del director estaba abierta, los niños podían entrar con familiaridad, cosa que no pasaba cuando llegamos acá (...)» (Directora Escuela B2).

Así también, en uno de los establecimientos que presentaba problemas manifiestos de legitimación del marco normativo, esta situación se vinculaba principalmente con la escasa validación institucional del profesional a cargo de la gestión de la convivencia. De hecho, durante el trabajo de campo, la persona que cumplía esta función fue removida de la institución y reemplazada por otra profesional, situación que fue altamente valorada por los distintos actores educativos. La profesional que actualmente tiene el cargo de inspectora general y encargada de convivencia, es profesora de lenguaje y antes estuvo 13 años en el establecimiento como docente. Según el resto de los actores educativos, entre las cualidades y capacidades que la llevaron a ocupar el cargo de inspectora general destacan la buena relación con todos los actores educativos y su coherencia disciplinaria.

«... lo que pasa es que lamentablemente Patricio (inspector anterior), eh, conciliaba también, pero tenía menos credibilidad que Marta. Marta tiene credibilidad frente a los chiquillos. Patricio en su labor como docente tenía pifias, digamos, tiene sus cosas que los chicos le conocen, entonces eso hacía que su trabajo profesional no fuera más eficiente» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«... yo he sido como profesora de ramo una profesora pesada, lo digo honestamente, a mí no me gusta... soy estricta. Y después los alumnos me dicen: 'profesora sabe qué, me gusta que sea así'... para mí todos los alumnos son iguales, nos hay diferencias, y eso creo que lo logran identificar los alumnos y lo valoraban mucho. Entonces yo creo que las colegas percibieron eso, porque yo creo que cuando salió eso de que podía ser una de nosotras inspectora que no era de la sociedad, creo que en eso se fijaron... yo creo que las profesoras tienen mucha llegada conmigo, segundo que ellas han tenido mucha confianza en decirme los problemas que tienen y siempre llegan a consultarme» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

Normalmente estos establecimientos que presentan problemas relativos a la legitimidad del marco normativo, también presentan claras deficiencias respecto a la legitimación del liderazgo directivo existente en la institución y/o a la existencia de un organigrama difuso vinculado a las funciones y tareas de cada uno de los actores.

«Yo tengo una observación personal, yo alguna vez conversé con el inspector de la escuela el tema de la disciplina, que pa' mí es súper importante, no se trata de ser como... Hitler, sino que debe haber disciplina, para poder lograr los procesos de aprendizaje, y la observación que yo vi de su respuesta fue que no notan en dirección los problemas gigantescos que estamos hablando nosotros ahora, en el aula. Partiendo en el primer ciclo... porque no están en el aula» (Docente Escuela E2).

«... a la gente hay que aclararle... porque ve dos cabezas, ve una cabeza que tiene que ver todo el día con los atrasos, con esto y ve otra cabeza administrativa por ahí y es muy difícil coincidir en todos los aspectos... yo veo que estas cabezas van zigzagueantes, no siempre estamos haciendo un camino derecho, yo veo que no vamos derecho...» (Sostenedor Instituto C2).

«Yo siento que por más, nosotros preguntamos en los consejos de profesores y nos dicen 'yo hago esto, ella esto, esto, esto y esto', a la hora de los que hubo hay uno que se mete en el trabajo del otro y nos da indicaciones al otro del trabajo que no tiene que hacer, trabajo entre comillas, de lo que le correspondería, entonces como que se desautorizan entre ellos mismos, se contradicen (...) No se orientan, uno dice una cosa, le llaman la atención de otro lado, tenemos que cambiar y volver. Por eso yo no le hago caso a nadie» (Docente Escuela A2).

«O sea como el inspector general es nuevo acá en la escuela, pero él es bien buena persona, o sea, él no toma las cosas como las otras personas acá, o sea, no lo hacen todos así como grande, sino que le dije 'yo conozco a la niña', le conté todos los problemas que tenía la niña, y le dije 'trate de no hablar con la orientadora, porque la orientadora de repente va a llamar a la abuelita, la abuelita le va a pegarle, y no sé, yo lo tomo, usted convérsele' (...) Entonces voy un día subiendo la escalera y dice 'aquí la paradocente no manda', dice 'aquí la que manda soy yo'. Entonces yo bajé, le dije a la directora que qué onda, si yo venía acá como, que me diera bien mis funciones que tenía que hacer en este colegio» (Inspectora de Patio Escuela A2).

En cambio, en las escuelas que presentaban un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, existía un conjunto de reglas y normas conocidas y validadas por los distintos actores educativos, que les permitía funcionar cotidianamente a partir de un marco de referencia compartido y generar una rutina diaria en base al orden. Así también, existe en estos establecimientos una valoración por parte de todos los actores respecto de las normas y disciplina en general.

«no lo que pasa es que hay un sistema en el colegio... que son tres anotaciones pasan a falta, se repite una vez, falta de nuevo, después pasa a falta gravísima y así uno puede perder la matrícula... si te han anotado 10 veces por no usar capa te pueden echar, entonces también el tema de las anotaciones no se toma tan a la ligera acá, porque si te anotan por no sé, tirarle el lápiz a alguien en el ojo pasa a falta gravísima, entonces te pueden echar o te pueden suspender y si teni' problemas de asistencia es jodio igual po» (Estudiante Colegio E1).

En este contexto, es común encontrar en estos establecimientos, desde el director hasta los docentes e inspectores, una preocupación importante por «hacer cumplir la normativa», y que este cumplimiento sea algo estandarizado en la escuela, no susceptible a las subjetividades o temperamentos individuales.

«No se trata de ser flexible o no. El otro día yo con mi curso discutía, que me dijeron '¿profesora, ahora que ya se están terminando todas las notas y todo, podemos escuchar música en su clase?' yo dije que no, 'pero por qué si otras profesoras nos dejan' si pero a mí el reglamento me dice que si yo sorprendo un audífono, mp3, mp4, celulares, es mi deber requisarlo, ¿sí o no? ¿yo puedo ir en contra de eso? Ya, entonces ya te respondí, y yo soy más pesa' que eso, saben que si yo los veo con audífonos voy saco la tijera y se los voy a cortar, al otro día van a aparecer con otros más penca pero no importa, pero saben que conmigo... las consecuencias pueden ser enormes» (Docentes Escuela B1).

«Yo lo resuelvo de la siguiente manera... el corte de pelo, 'es que a mí no me dijo nada la inspectora y yo pase al lado de ella' ¿y tú pasaste al lado de ella y realmente pensaste que ella te vio o pasaste corriendo cuando ella estaba distraída? Y yo te estoy hablando de a la tercera hora de clases y le digo '¿y tú apoderado me mando una comunicación?' 'ay, que...' entonces yo le dije, no sé po', si no hay la comunicación, no, entonces ahora yo te pido que vayas a inspectoria, tráeme un pase y yo te dejo entrar, bueno, no tengo ningún problema, pero usted vuelva con un pase, para que el inspector sepa que tú estás con ese corte de pelo porque después claro entra el director y dice 'profesora, mire y ese alumno cómo lo dejo entrar'» (Docente Escuela B1).

No obstante, dicha situación no se generaba espontáneamente, sino que era buscada intencionalmente por los directivos de estos establecimientos. Por ejemplo, en uno de estos establecimientos, cuando se incorpora un nuevo docente, se generaba un proceso de inducción al marco normativo y a la dinámica institucional que dura al menos un semestre, en donde el equipo directivo intenta ir transmitiendo las características, cualidades y estilo docente que opera en la unidad educativa. Dicho proceso

de inducción, no tiene un carácter propiamente técnico y pedagógico, sino más bien lo que busca es orientar al nuevo profesional respecto a las normas existente en la institución y al estilo de vinculación e interacción que se espera genere con los estudiantes y apoderados/as del establecimiento.

«El proceso de inducción que uno hace con el profesor, es para explicarle el perfil, que continúe la misma corriente que hemos tenido por años, ya... es para que se vaya adaptando a las reglas del colegio» (Directora Escuela A1).

Este proceso de validación e inducción al marco normativo también se realiza con los estudiantes y apoderados nuevos, a partir de reuniones semanales que buscan monitorear en conjunto con la familia el proceso de adaptación al establecimiento.

«... cuando viene un papá o mamá a pedir matricula, nosotros le decimos traiga al niño, a ver dime ¿tú vas aceptar el reglamento de esta escuela?, porque el reglamento dice esto, esto y esto, ¿tú lo vas aceptar?, si profesora, si mamá, lea ahí o yo le leo, de ahí que el niño tiene un compromiso con su escuela, con su profesor, con su compañero, con todo el mundo con que va a compartir todos los días en esta unidad educativa» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

(Respecto a los estudiantes nuevos) «Lo bueno si que se les hace seguimiento, todas las semanas se cita a los estudiantes y a su apoderados, se les dice las cosas buenas y las cosas malas, si se adapta o no se adapta, se les dice al apoderado sabe que, su hijo se está adaptando, se ve que le gusta el colegio, lo veo bien, lo veo reír, lo veo relacionarse con los demás, o por el contrario, no sabe que su hijo no se acostumbra, no quiere estudiar...» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En contrapunto a la situación identificada en los establecimientos que presentan problemas relativos a la legitimidad del marco normativo, en los establecimientos en que este se encuentra legitimado e instalado a nivel institucional, también se identifica la existencia de un liderazgo directivo y un organigrama validado en la unidad educativa.

«Somos como muy líderes, si cada uno hace lo suyo, ¿Por qué tendríamos que andar con dificultad? Si aquí en esto del complemento de los roles es muy importante, hay que tener claro cuál es su rol. Mientras tú no intervengas en el otro (...) Pero cuando una persona lidera y quiere estar en todo, no puede, un buen líder tiene que delegar y cuando no se delega creo que se suscitan muchos conflictos y ahora creo que tenemos esa...ese tipo de liderazgo, que delega, que confía, que creo que eso ha sido y te digo que ha sido este año no más, este es un cambio de este año» (Encargada de convivencia Instituto C1).

#### b. Tipo de marco normativo

Así también, otra de las diferencias manifiestas identificadas a nivel del marco normativo entre los establecimientos que presentaban un alto y bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, se vincula justamente con el tipo de normas que orientan la convivencia y regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento.

En este contexto, en los establecimientos que presentaban una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, normalmente los manuales y protocolos tendían a configurarse a partir de un marcado énfasis en las reglas y normas existentes en las unidades educativas, más que en el proceso formativo que vivencian los y las estudiantes.

(Misión) «Formar alumnos y alumnas que sean capaces de ser respetuosos con todos los miembros de la comunidad escolar, con las normas establecidas, responsables de sus deberes, asistiendo a clases, cumpliendo con los horarios establecidos, teniendo una buena presentación personal, presentando sus tareas y sus trabajos en forma oportuna» (Extracto Reglamento Interno, Escuela A2).

De esta manera, el supuesto de aprendizaje que subyace al marco normativo es que los actores a partir de un conjunto de sanciones generadas para abordar la transgresión de las normas y reglamentaciones establecidas, aprenderían a comportarse y podrían generar un clima de buena convivencia.

Es decir, la convivencia y la violencia escolar son abordadas desde la perspectiva de la sanción, buscando regular las situaciones de convivencia conflictivas o las manifestaciones de violencia mediante el castigo, buscando restituir el orden, pero sin identificar y analizar las causas, contexto, consecuencias y desaprovechando la instancia como espacio formativo para los implicados.

El resultado de la aplicación de este tipo de marco normativo de corte punitivo en estos establecimientos, ha generado una convivencia frágil y con la emergencia de conflictos y problemas de convivencia recurrentes en la cotidianidad de la escuela.

«Hay un manual de convivencia, y lo manejamos en forma de normas no más, haciendo respetar la norma, porque no tenemos nosotros el tiempo para ir al fondo del conflicto, y quién provoca el conflicto; por lo tanto se le aplica la norma, se le reta, se le anota; en caso contrario se llama a inspección, para que sigan el conducto regular, de citar apoderado, y hasta ahí llegamos» (Docente Escuela A2).

«Se llama, bueno los chicos primero, se les llama al apoderado cuando es una cosa más delicada... se conversa con los papás, se suspende de clases, eh, para más o menos bajar las revoluciones o como le quieras llamar...» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

Así también, normalmente los establecimientos que presentan un marco normativo de corte punitivo, también presentaban un liderazgo directivo de tipo autoritario, predominio de relaciones verticales entre los actores y escasez de instancias de participación e intercambio a nivel institucional. Las decisiones se toman de forma centralizada por los directivos del establecimiento y comunicadas hacia el resto de los actores. En este sentido, todas las decisiones son visadas por los docentes directivos y son ellos quienes tienen la última palabra en las disputas, conflictos y/o problemas de convivencia.

«La directora ese día dijo, 'que tanto' dijo 'tanta información', dijo 'ustedes no tienen por qué', dijo, 'saber tanta información'» (Inspectora de Patio Escuela A2).

En cambio, en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, existía un marco normativo que buscaba promover la reflexión y análisis del sentido de la norma, las consecuencias de su transgresión y la búsqueda de procedimientos de corrección y/o reparación. De este modo, existía un énfasis formativo que busca que los actores internalicen el sentido de las normas y desarrollen, en última instancia, las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente.

(Misión) «Formar integralmente a sus alumnas con una educación centrada en aprendizajes de calidad» (Extracto PEI, Instituto C1).

(Objetivo) «Para facilitar una convivencia fraterna al interior de la Comunidad Educativa es necesario el conocimiento, aceptación, interiorización y la práctica de ciertos requerimientos que

regulen la conducta y permitan el respeto al interior de la comunidad escolar, favoreciendo el desarrollo de un trabajo productivo, serio y organizado. La disciplina constituye un bien personal y comunitario que permite orientar la conducta y asumir las propias acciones» (Extracto Reglamento Interno, Instituto C1).

(Visión) «Entregaremos una Educación integral de calidad a alumnos y alumnas, seremos un lugar en donde desarrollen sus talentos personales, potenciando sus capacidades de creatividad, iniciativa, espíritu crítico y valórico con la participación y compromiso de toda la Comunidad Escolar» (Extracto PEI, Escuela B1).

(Visión) «... se educa con afecto, respeto y en autodisciplina, para formar y proyectar al futuro, personas realizadas, capaces de superar desafíos con éxito y constituirse en aporte positivo al Chile actual y al futuro» (Extracto PEI, Escuela A1)

«Primero, escuchar las partes. Aquí se privilegia mucho la parte formativa. Primero que reconozcan su error. Que asuman su responsabilidad en lo que hicieron. Porque lo hicieron, buscar una solución pacífica. Después citar al apoderado, para que también tome conocimiento de lo que pasó, firmar un compromiso, de que para que esto no se vuelva a repetir, y monitorear de que esto funcione. Y también a veces, cuando ya son reincidentes pueden haber sanciones, el máximo es suspensión. Puede ser 1 día, o nosotros le damos trabajo comunitario. Buscamos, que el alumno no falte a clases, pero se quede media hora realizando una tarea. A veces de limpiar su mesa, limpiar la sala, ayudarle al auxiliar, o también a veces pedirle que vaya al CRA, a ordenar, a ayudar y tenemos también incorporado pero eso no se puede ayudar a niños que estén a lo mejor en alguna dificultad de aprendizaje, ir a algún curso a hacer alguna presentación de algo que a ellos les pueda significar un aprendizaje. A veces se da el pedir disculpas. Se ha dado que los alumnos han pedido disculpas públicas. 'Yo me disculpo he cometido un error con el profesor, lo traté mal... Eso lo hago mucho yo, entre niños que se disculpen... Entonces es una práctica, la otra es la de los trabajos comunitarios...» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Suspensión de un día siempre y cuando no tengan prueba, y no hay otras en realidad, más que nada el trabajo comunitario que es lo que no les gusta mucho a los chiquillos, pero para arreglar su hoja de vida lo hacen y les termina gustando... Por ejemplo, un chico había escrito garabatos en la pizarra e insultos para una de sus compañeras... así que se llegó al acuerdo, que trabaje en el colegio, cuando estemos todos en recreo, que trabaje, cuando nosotros terminemos de almorzar, que el limpie el comedor y el estuvo dispuesto... dijo yo hago lo que usted quiera y terminan los chiquillos de almorzar, las bandejas las retira el auxiliar, y lo que queda lo retira él y ayuda al auxiliar a limpiar» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«Cuando hay un problema de Bulling, acoso etc., al principio, a ver, la escuela es un espacio formativo, una escuela no es un espacio para castigar» (Director Colegio E1).

Respecto a las medidas, en general estas van desde el diálogo abierto y mediador, el compromiso a cambiar conductas o comportamientos en un período de tiempo, hasta el acompañamiento y apoyo psicológico y/o procesos de orientación cuando la situación lo amerita.

«Nosotros tuvimos a principio de septiembre una pelea ahí en la plaza, la primera reacción que tuvieron los niños fue venir a buscarnos inmediatamente, tía sabe que la Valentina y la tanto están peleando, y salimos corriendo, las separamos, entonces les decimos a ver ustedes nos

pueden explicar que paso aquí, porque tampoco tú puedes descontrolarte ni ponerte agresiva, porque ellas ya viene descontroladas, entonces ya, vamos al baño, lavémonos la cara, respira profundo, toma un poco de agua, siéntate, curemos los rasmillones, ya, ahora que tú estás calmada, necesito saber qué es lo que paso, porque no puedo entender que es lo que paso, explícame tú, no es que ella me tiene mal, me manda mensajes por el Facebook, mientras ella me dice eso, yo miro a la secretaria y ella sabe qué hacer, ella saca todos los documentos donde ellos habían declarado que se comprometían a no ofender y todo, entonces ahí estuvimos conversando un buen rato, luego llamamos a la mamá porque es una situación delicada, entonces la mamá aparece y empezamos a dialogar... y bueno una de las chicas era mamá hace muy poco, entonces nosotros fuimos por el lado que tú tienes que entender que tú eres responsable de tu guagua, con lo que paso hoy podrían hasta quitarte a tu hija, porque tú iniciaste esto, porque si la madre de la niña hace una denuncia contra ti, mira todo lo que tú puedes sufrir por esto, tía, pero es que yo no sabía, si es probable que tú no hayas sabido, pero el tema no es que tú no hayas sabido, el tema es que tú no tienes porque agredir al otro, tú tienes que aprender a respetar a tu compañero, si yo pienso diferente a ti, tú me vas a pegar a mí, no tía es que no..., entonces tampoco se puede tratar de sólo castigar y dejarla de lado como te decía antes, sino que hay que apoyarla y acogerla y decirle aquí estamos, esto hay que repararlo y salir adelante» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... a los mismos niños, los toman, les hablan. Por ejemplo, yo el otro día me di cuenta de eso, un niño se cayó y otro vino y lo agarró a patadas, la profesora los tomos a los dos y les tomo el parecer a los dos, que hiciste tú, que hiciste tú y ahí castigo para los dos, pero no que siempre digan, tú me hiciste eso, y lo castiguen a uno solo» (Apoderado Escuela A1).

En contrapunto a la situación identificada en los establecimientos que presentan un macro normativo de corte punitivo, en las unidades educativas en donde se encuentra legitimado e instalado a nivel institucional un marco normativo formativo, se identifica la existencia de un liderazgo directivo de tipo democrático, existencia de instancias de participación e intercambio a nivel institucional.

«... no... no hacemos diferencias, si vamos a tomar un desayuno, que siempre se hace para navidad, y todos juntos, y todos en la misma mesa, todos almorzamos en la sala de profesores, porque, bueno por el espacio no tenemos casino, pero todos almuerzan ahí, todos ocupamos el microondas, el que lo quiera ocupar... hacemos todo de todo, porque si yo tengo que pescar un escobillón y barrer el patio, lo vamos a hacer, si yo tengo que lavar los platos, los voy a lavar, de por si no tenemos rol, el rol está definido porque lo manda la corporación con un rol, pero dentro del colegio todos hacemos todo, ahora yo hago caso, pero si tengo que cuidar un curso, voy me quedo con el curso, tengo que hacerles las guías, les paso las guías, estoy con ellos para que no estén solos.... eso es lo que más me gusto de este colegio, no había una discriminación por ser menos que ellos, porque ellos de por sí son los profesores, y ellos tienen estatus, pero ellos no, todos por iguales, para todos el mismo trato...» (Inspectora de Patio Escuela A1).

«... aquí somos todos partícipes de... todos lo miran, le buscan lo bueno, lo malo, va por un tema que aquí nada se impone, no se impone el reglamento, si no que los mismos apoderados, deciden bajo lo que se propone» (Docente Escuela A1).

### c. Desarrollo procedimental del marco normativo

Así también, otra de los aspectos asociados al marco normativo en los cuales es posible reconocer diferencias entre los establecimientos que presentan una alta y baja prevalencia de manifestaciones de

violencia, se vincula justamente con el nivel de desarrollo procedimental de las normas que orientan la convivencia y buscan regular el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en las unidades educativas.

En este contexto, en los establecimientos que presentan un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, la formulación de los manuales y reglamentaciones se queda sólo a nivel enunciativo o ideal a la hora de desarrollar las normativas, no desarrollando los procedimientos o protocolos de acción asociados a cada una de ellas (explicitación de los modos en que se debe proceder frente a situaciones que afecten la convivencia escolar). Es decir, el marco normativo existente en el establecimiento, no cuenta con un desarrollo a nivel procedimental y práctico y sólo se queda en definiciones generales en relación a lo prohibido y permitido en la institución. Esta situación incide naturalmente en la convivencia diaria y en la dinámica de funcionamiento de estos establecimientos, la que no logra alinearse en una visión y prácticas comunes en torno a la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de la violencia.

En cambio, en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, tiende a existir un marco normativo muy bien desarrollado a nivel procedimental, encontrando una gran diversidad de protocolos y planes de acción, los cuales están socializados, validados y son utilizados de manera diaria por los actores educativos.

(Objetivo) «Un plan de gestión es una planificación táctica para formalizar determinadas acciones de una organización o institución con la finalidad de cumplir con una meta. El plan de gestión de convivencia escolar debe contener las tareas necesarias para promover la convivencia y prevenir la violencia escolar, estableciendo responsables, prioridades, plazos de tiempo, recursos y formas de evaluación...» (Extracto Plan de Gestión de la Convivencia, Instituto C1)

«Los niños tienen las normas claras... Y te preguntan ‘¿Y cuál es el objetivo profesora?’ porque ya están tan acostumbrados, están listos... que te preguntan ‘¿y cuál es el objetivo?’ Y si tú no lo mencionas porque por último por planificación tu lo tienes, que lo infieran... te lo exigen, tenis que llenar 4 objetivos, pero ellos te lo exigen, entonces es el diario mural o siempre hay algunas cosas importantes que se pegan en el diario mural pa’ los niños más grandes hacen ellos su mural, con los chiquititos se utiliza otro sistema pero a pesar de que los chiquillos tienen su propio protocolo de la lectura, 15 minutos... todo» (Docente Escuela B1).

«Cuando hay un hecho de violencia grave bueno, se lleva a inspectoría, se escucha que pasó y de acuerdo se aplica el reglamento de suspensión que lo máximo es expulsar. En este caso si hay una pelea se les suspende y posteriormente va al psicólogo, es decir, segundo proceso es seguir conversando para que se calmen las aguas. Nosotros le llamamos periodo de reflexión... entonces de repente el apoderado me dice pucha en la casa es otra realidad, todos trabajan... entonces los castigo o periodo de reflexión los viernes en la tarde, entonces yo le digo todos se van, pero usted por haberse portado mal se va a tener que quedar acá tranquilamente, mientras les pasa libros y se ponen a hacer copias, entonces bueno ya tiene la experiencia, si se sigue peleando, se arreglan. En general no vuelven porque a nadie le gusta quedarse» (Director Escuela B1).

«Y ellos ya saben lo que tienen que hacer. Saben cómo tienen que vestirse, saben cómo tienen que comportarse frente a un profesor, frente a un adulto. Respetan las normas» (Apoderada/o Polivalente D1).



En estas unidades educativas la regulación de las conductas dentro del establecimiento y el establecer líneas de acción claras ante eventuales acontecimientos disruptivos, es una preocupación central en el equipo directivo y en el resto de los actores de la escuela. Es así como se han elaborado una serie de protocolos que han sido socializados entre la comunidad educativa, comunicados al ingreso del año escolar y registrados, por ejemplo, en la libreta de comunicaciones de los estudiantes, de modo de estar disponible para su constante revisión tanto para los niño/as como para sus familias y apoderados.

«Que, si uno pega, sabe la consecuencia que tiene, la expulsión del colegio y lo dice el reglamento y nos exigen saber el reglamento a veces, dicen no, si el reglamento lo dice usted debería saberlo, entonces uno sabe que si se pone a pelear aquí lo van a echar, entonces nadie lo hace. Yo creo que mas de alguno ha quedado picado o con las ganas de pegarle a alguien, pero no lo hace porque sabe lo que va a pasar» (Estudiante Polivalente D1).

«Prácticamente no dejan nada al azar, o sea está todo muy pauteado, esta todo organizado en protocolos. Además que es una exigencia, pero todo está así pauteado en protocolos, la toma de pruebas hay que seguir pasos y uno como profesor o como director o inspector hay que seguirlos; la hora de los retiros, en protocolo, o sea, uno no puede venir a retirar a un alumno a la hora que se le ocurra, entonces esta todo como bien pauteado, formalizado como en un papel, que hay que respetarlo y uno tiene que hacerlo» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

«Entonces, ya tiene que ser el extremo que me saque alumnos de la sala, si lo llega a sacar tiene que mandarlo con el material, son las reglas, el protocolo que nosotros tenemos» (Director Escuela B1).

Así también, normalmente los establecimientos que presentan un marco normativo enunciativo o con escaso desarrollo procedimental (alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar), no aparece la convivencia ni en los discursos ni en las prácticas observadas como un tema relevante para la unidad educativa. Es decir, no existe una reflexión y/o trabajo institucional sistemático y riguroso asociado a la convivencia escolar. En este marco, a partir de la información disponible, se pudo cotejar un conocimiento muy limitado de la Ley de Violencia Escolar.

(En relación a las manifestaciones de violencia escolar) «Yo pienso que está igual. No hay ningún cambio por la ley, es que como le digo, acá en la escuela no se hace nada para enfrentar el asunto... ¿usted sabe de qué se trata la ley de violencia escolar? Un poco, la verdad es que no sé mucho» (Inspectora de Patio Escuela A2).

Así también, en esta unidad educativa no fue posible identificar instancias o espacios institucionales destinados a la discusión, conversación y/o reflexión sobre la convivencia escolar entre los distintos actores que la componen.

En cambio, en la escuela que presentan un desarrollo procedimental acabado de su marco normativo (bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar), existe una preocupación sistemática por la convivencia, convirtiéndolo en un tema central dentro de las conversaciones que se desarrollan en la escuela.

Es así como en estos establecimientos existen espacios institucionalizados de dialogo, intercambio y generación de acuerdos que permiten abordar de forma temprana potenciales problemas de convivencia y/o violencia, convirtiendo la convivencia en un tema recurrente y relevante en las conversaciones cotidianas que se desarrollan en la institución. En estos espacios se suelen reunir tanto el equipo directivo como los docentes y funcionarios de la escuela.

«... se hacen consejos directivos todas las semanas, y a acá se hace consejo técnico de la jornada de la mañana los días miércoles, todos los miércoles, y todos los jueves la de la media en la jornada de la tarde, y hay un jueves al mes que se junta las dos, que es un consejo de reflexión, y ahí vamos todos, nosotros como paradocentes y los auxiliares de aseo... ahí se ven todos los problemas de convivencia que pueden ir surgiendo» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En este contexto, cabe destacar que esta dimensión vinculada al desarrollo procedimental del marco normativo se manifiesta con especial nitidez y relevancia en los establecimientos de matrícula mayor (sobre 600 estudiantes). En este sentido, a partir de los resultados del estudio, es posible señalar que el tamaño del establecimiento parece configurar la necesidad de un mayor desarrollo a nivel procedimental del marco normativo. No obstante, si bien se muestra como un elemento relevante en los establecimientos de mayor matrícula, en el marco del estudio se evidencia que lo procedimental por sí sólo no puede ser visto como una característica positiva de los marcos normativos en pos de una buena convivencia sino va acompañado de un énfasis formativo.

## 4.2. ESTRATEGIAS PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN/ABORDAJE DE LA VIOLENCIA

Respecto a las cualidades de las acciones generadas en las escuelas tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar, algunos de los aspectos claves y en cuales fue posible constatar diferencias entre los establecimientos que presentaban una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar son los siguientes:

### a. Tipo de estrategias implementadas

Este aspecto surge como central en el discurso de los actores de la comunidad educativa al momento de la valoración de las estrategias desplegadas en los establecimientos para la promoción de la convivencia y abordaje de situaciones de violencia escolar.

Así, en los establecimientos que presentan un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, no se identifican estrategias claras y compartidas de promoción de la convivencia escolar y prevención de la violencia. En este sentido, no se reconoce una línea común o una percepción compartida entre los actores de la unidad educativa respecto de la forma y mecanismos para fortalecer la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia escolar, lo que genera prácticas diversas en relación a la temática, en donde la estrategias implementadas quedan supeditadas al criterio de cada docente o asistente de la educación. Es decir, se destacan respuestas discrecionales que tienden a asociarse con una resolución arbitraria de las situaciones de violencia.

«(...) cada profesor tiene distintas normas, distintas reglas (...) yo creo que la escuela no tiene un método único y debería tenerlo, porque yo creo que hay escuelas que por ejemplo tienen una forma común, en ese aspecto yo creo que somos más bien informales (...) porque hay colegios, por ejemplo no se por dar cualquier ejemplo, el profesor llega y todos se paran y saludan que ya eso te marca cierta disciplina, bueno va a llegar el profesor, lo vamos a saludar, nos vamos a sentar y a trabajar, vamos a escuchar, a hacer la actividad, vamos a copiar la tarea de la casa y nos vamos. Entonces yo creo que también ese orden si bien es algo estructurado, creo que en alguna medida es positivo, yo creo que eso nosotros no lo tenemos, porque aquí en la escuela depende de cómo sea el profesor, es como es la clase (...)» (Docente Escuela B2)

En este sentido, la percepción de la existencia de estrategias institucionales discrecionales se enmarca en contextos educacionales tensionados por diversas problemáticas, en donde el clima escolar es más bien tóxico, la escuela es percibida como una entidad impotente frente a la violencia o con limitada posibilidad de generar cambios y el cuerpo docente se manifiesta sobrepasado en su rol.

«¿Sabes lo que nos transmiten? Que si un niño nos pega, es porque nosotros somos malos profes. –¿Quién les transmite eso?– La dirección del establecimiento. Dicha en el DAEM. Eso es lo que supuestamente traen de la municipalidad, eso es lo que ven. Nosotros lo provocamos. Claro, porque a un buen profesor... No le pega, no le falta el respeto...un niño no lo agrade. Eso es lo que nos dicen de allá de la administración municipal» (Docentes Escuela A2).

Por otra parte, en los establecimientos que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, en general, se identifican estrategias más claras y definidas de promoción de la convivencia escolar y prevención de la violencia, asociadas a una rutina normativa internalizada, políticas de promoción y prevención operacionalizadas a través de protocolos conocidos por la comunidad educativa y un esfuerzo por incorporar a diversos actores en el abordaje de estas temáticas.

Así mismo, si bien existe una diversidad de condiciones y características en los establecimientos que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, se observan algunos elementos transversales asociados a clima y cultura escolar que en su articulación e interrelación, dan luces para comprender porque en estos establecimientos se desarrollan estrategias más institucionales que discrecionales para la promoción de la convivencia y abordaje de la violencia, así la valorización de la comunidad educativa como una «familia», aparece en el discurso de diversos actores de estos establecimientos.

«... esta escuela tiene estructura, hay formación, los profesores tienen estrategias antes de comenzar una clase, de tratar de tener una rutina súper clara, desde kínder cuando pasan a primero, tienen una rutina, entonces ellos ya están con... ellos ya saben que va a pasar» (Docente Escuela A1).

«Si nosotros a los niños los tenemos en un ambiente familiar es porque nosotros somos como una familia acá, entonces nosotros somos, trabajamos acá todos desde hace mucho tiempo, la mayoría, y la gente que llega nueva, se integra tal cual estamos los demás, trabajamos todos juntos, trabajamos unidos, todos en un equipo, y la relación entre nosotros es buena, es excelente, cuando hay cosas las decimos, si hay algún problema se conversa, si hay algo que no estás de acuerdo, uno lo conversa, nada se impone, el director está bien abierto a todo lo que sea democracia, el no impone que tal día se va a hacer cada cosa, sino que sugiere, y los demás conversamos si es que estamos o no estamos de acuerdo, o hacemos los cambios. Y eso hace que todos nos llevemos...que la relación, que la convivencia entre todo el personal sea muy buena, muy buena» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

Así mismo, en los establecimientos con estrategias institucionales de promoción de la convivencia y abordaje de la violencia se observa una gestión de las situaciones de violencia más colegiada, en donde diversos actores son convocados en función de su resolución, por su parte en los establecimientos con estrategias discrecionales, dicha discrecionalidad se relaciona también con una gestión individual asumida por un actor específico.

«Por ejemplo aquí al los profesores se les pide una colaboración en la hora del patio, que es que ellos cooperen con el mirar, y se les pide un día, un ratito, con quince minutos, y esa es la disposición» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

«... entonces lo tome y me lo llevé de la mano... Yo nerviosa de que no me fuera a llegar algún combo y tratar de asomarme, no había ningún inspector, ninguno... nunca hay nadie» (Docente Escuela E2).

«(...) en relación a un par de años atrás donde mi actuar, mis decisiones eran consideradas mucho más que ahora ¿ya? Porque era otra la forma de trabajo que existía ahora es todo vía la directora en la escuela, entonces no es igual a hace un par de años atrás son menos consideradas que antes...» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

## b. Abordaje de los conflictos y la violencia

Un segundo elemento significativo, que surge del análisis transversal de los casos incorporados al estudio se relaciona con la naturalización de las situaciones de violencia o un abordaje preventivo proactivo de las mismas.

Así en los establecimientos con un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar existe una tendencia a minimizar o naturalizar estas situaciones, lo que limita las posibilidades de un abordaje promocional y preventivo, esto en un contexto de atribución determinista de ciertas características culturales a los estudiantes y sus familias, por parte de los docentes.

«Yo pienso que esta violencia escolar es una violencia sana, lo que pasa es que está mal encauzada, porque estos niños reaccionan al choque inmediatamente, yo les digo 'son igual que una pistola mal dirigida, al primer contacto disparan', porque están mal dirigidos en cuanto a la resolución de conflictos. Ellos así nacieron, en la violencia, en el maltrato; entonces ellos así responden. Pero no son niños que anden portando armas, que anden consumiendo drogas, aunque en el barrio se da mucho el consumo de drogas, las armas, pero ellos no. –Y sana, ¿en qué sentido, en que no es tan grave?– En que no tienen consumo de drogas, de alcohol, ni andan con armas, pero sí son muy violentos porque ellos se pegan combos, se pegan patadas, se insultan por cosas mínimas, como por ejemplo, vio un gol, y el compañero le dice 'no, no fue gol', y ahí se agarran, se golpean, se escupen, se sacan la madre, pero hasta ahí llega. Como te digo, son cosas que ocurren en esta escuela, pero son sanas, son de niños violentos comunes y corrientes» (Directora Escuela A2).

«... hay profes que parecen asustados y como con miedo... otros no hacen clase, nos pasan películas, pero como que no pescan... son pocos los entretenidos... que enseñan... pero los asustados deberían ser más estrictos y poner reglas para que los respetemos...una vez me lo preguntó la directora y yo le dije, tienen que ser más valientes (...）」 (Estudiante Escuela B2).

«Mi hijo es gordito. Entonces él me dice 'mamá, me han hecho bullying', y nosotros hemos venido a hablar, y la profesora '¿qué bullying?' o sea, le dicen a él '¿qué bullying?' Entonces ellos por miedo se quedan callados. Entonces yo le digo a él... Yo le digo a él, le digo yo 'pero dile lo que me dijiste, dime a mí, dile a ellos lo que me dijiste a mí'. Y me quedan mirando, y los miran a ellos... Entonces... entonces no sé a quién creerles. Si realmente es bullying, y si no... Entonces ése es más o menos lo que yo capto, o sea, como que lo ponen entre la espada y la pared. Por lo menos al mío me ha pasado. Y que no era bullying, que los niños jugaban así, que se molestaban entre ellos... Y yo, bueno, eso lo entiendo, son niños, se molestan entre ellos, pelean, se abuenan, todo, pero nunca uno le puede decir una cosa cierta, porque ellos dicen que no es así. Claro, le bajan el perfil. Lo mismo que pasó la otra vez que salió el colegio en la tele, cuando pasó todo lo que pasó acá: también, todos le bajaban el perfil para no darle más auge a la cosa» (Apoderada Escuela A2).

Por contrapartida, en los establecimientos con un un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, se observa un esfuerzo por realizar un abordaje temprano de las situaciones de violencia a fin de limitar su impacto y desborde, lo que da cuenta además de una perspectiva más crítica de análisis de conductas y comportamientos observados en las escuelas.

«... Yo les digo, ustedes como profesores tiene que tener un grupo a su cargo y tienen que tomar determinaciones importantes, entonces tiene que haber una complicidad con sus alumnos» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Por las conversas, por las miradas, por ejemplo, yo los miro y eso como, un guiño de ojo. Entonces yo me acerco y le digo ya ¿qué estoy pensando?, ¿a quién le voy a pegar?, ¿con quien voy a pelear?, no si no pasa na tío Nelson, no ya le dije, quien es po dime y le empiezo a nombrar, no ninguno de esos, es tal por cual, ya viste, no po no podi hacerlo aquí» (Inspector de Patio Escuela B1).

Así mismo, es posible observar en diversos actores educativos una mayor valoración de las características de sus estudiantes y familias, aún cuando la percepción del compromiso de padres y apoderados frente a la escuela tiende a ser transversalmente pesimista en el discurso docente.

«La tolerancia, la aceptación, la diversidad, el darnos cuenta que somos todos distintos, y no tanto físicamente sino que intelectualmente. Los niños por ejemplo, con Asperger, hay niños que son brillantes, que tiene un vocabulario mucho más avanzado y que significa un aporte, y que ese aporte beneficia a sus compañeros, porque después repiten muchas palabras de los niños, entonces eso yo creo que ha sido un avance para todos, para el profesor, la familia y del mismo alumno» (Docente Escuela A1).

«A lo largo de los años ha ido decayendo cada vez más, más y más el compromiso de los papás, los papás descansan en el profesor, en todo sentido, en hábitos, valores, y... yo soy profesor jefe, todos somos profesores jefe, yo soy profesora jefe de séptimo, y yo tengo apoderados que ni siquiera saben si su hijo va a pasar de curso o no hasta el final, o sea, mañana tengo reunión, mañana van a aparecer todos, pero la verdad es que ese es nuestro punto débil, nuestro talón de Aquiles es el compromiso de los papás» (Docentes Escuela B1).

### c. Énfasis de las estrategias implementadas

Un tercer elemento que se releva en el análisis se relaciona con los énfasis o principales ejes de desarrollo de las estrategias de fortalecimiento de la convivencia escolar y abordaje de la violencia, donde se observa en los establecimientos con mayor prevalencia de manifestaciones de violencia estrategias remediales centradas en la resolución de estas situaciones antes que en el despliegue de estrategias promocionales y preventivas consistentes, las que pueden existir pero no son reconocidas y/o valoradas por los actores de la comunidad educativa. Lo que igualmente se relaciona con dinámicas organizacionales, en las que prima la fragmentación y conflictividad.

«Actualizamos el manual de convivencia, incorporamos protocolos de acción frente al bullying y nos preocupamos en tratar de instalar el concepto de mediación. Nos vamos a capacitar, este año queríamos instalarlo pero no lo instalamos porque una cosa es decir pero otra hacerlo, porque no estamos preparados ni capacitados para eso. Siempre hacemos mediación inconscientemente, pero queremos hacer mediación no que sea una voluntad propia sino que sea por voluntad de la institución directamente. Más que impuesta, asumida como parte» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

«... nos costó un mundo hacer un manual de procedimientos, porque cuando ya lo íbamos a entregar... 'oye paso esto', ya, procedimiento nuevo... 'oye faltó'... oye, increíble, increíble... ahora debemos tener hasta un protocolo de hurto, protocolo de robo, protocolo de agresión, protocolo para todo...» (Director Escuela E2).

«Yo creo que no tiene una estrategia de prevención, y si la tiene a lo mejor, se la tiene a lo mejor no la ha exteriorizado de tal forma de que todo sea transversal y todos tengan la misma información» (Inspector de Patio Escuela E2).

Por su parte, en los establecimientos con menor prevalencia de manifestaciones de violencia, el discurso de los actores consultados da cuenta del reconocimiento de la existencia de estrategias de abordaje de la violencia con mayor énfasis en la promoción y en la prevención.

«Como te digo nuestras políticas, y que tienen que ver un poco con la convivencia escolar es precisamente tratar las cosas a tiempo en el momento preciso y en cuanto se detecta el problema, se conversa, se deriva si hay que derivar pero se hace lo más rápido posible la idea es que esto no trascienda, no vaya más allá» (Directora Instituto C1).

«Al comienzo bien, nosotros hacemos una campaña fuerte, desde el primer día. Cuando recibimos ahí a mí me toca, exponer algunas reglas y la convivencia, ese es nuestro foco principal. Queremos un ambiente grato de trabajo, basado en el respeto, y para eso tenemos nosotros normas que cumplir y obligaciones y aquí nosotros no queremos alumnos que vengan a hacer justicia solos. Cualquier problema comuníquenlo y nosotros vamos a ser los encargados de buscar la solución... Entonces eso lo estamos repitiendo permanentemente, a los grupos, a los cursos... tratando e instalando que para nosotros la convivencia es fundamental. Porque es lo que cada apoderado, confía en nosotros, que su hijo está aquí seguro. Que no lo vamos a tener que llamar que está accidentado, que le pegaron, o que le pasó algo... Hacemos siempre una asamblea para dar a conocer las reglas del colegio... También tenemos alumnos mediadores» (Encargado de Convivencia Colegio E2).

En este sentido, en estos últimos establecimientos las medidas utilizadas para abordar las situaciones de violencia se caracterizan por un enfoque más formativo y la progresividad en la utilización de medidas más punitivas. Lo que se diferencia de los establecimientos con mayor prevalencia de manifestaciones de violencia, que presentan un énfasis en medidas de corte más punitivo, lo que unido a la referida naturalización de la violencia, los lleva a privilegiar el control y la sanción, ya que no se implementan en forma consistente estrategias promocionales y preventivas.

«Yo creo que una de las estrategias importantes es conversar, nosotros nos preocupamos muchos de que la orientación se desarrolle como corresponde con temas que sean atingentes a las necesidades de los alumnos, con las preocupaciones de ellos o temas que ellos manejan internamente que ellos conocen y nos sacar de relucir en algún momento» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Mano dura, necesitan una mano dura, dura. No que les digan una cosa y después hacen lo mismo. Que si hacen alguna embarrada, se mandan alguna embarrada grande, echarlos al tiro, y no aceptarlos más en el colegio. Porque ésas son las malas vibras que, los malos... influencias que traen al colegio, que si los echan los echan, y no vuelvan más, ya. Yo creo que respetan más a la directora y al subdirector que hay ahora, porque por lo poco que yo lo he visto, es bien estricto, bien mano dura. Y el profesor de matemáticas también, que yo al que más siento gritar

a veces. (...) Yo creo que sacando... la violencia acá en el colegio, sacando toda la... la mala... cómo, a ver... Las manzanas podridas. –¿Y para dónde las mandamos?– Pero es que todo lo malo de otros colegios llega acá, entonces no sabría dónde ponerlos» (Apoderada Escuela A2).

### 4.3. CAPITAL PROFESIONAL

Respecto al capital profesional disponible en los establecimientos para abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, cabe destacar que en el marco del estudio fue posible reconocer en todos los establecimientos un círculo de actores que normalmente están vinculados directamente al tema. Estos actores destacan: 1) el director/a, 2) inspector general, quien normalmente tiene el cargo de encargado de convivencia y 3) el inspector/a de patio. En algunos establecimientos, a este equipo se le sumaba el/la jefe/a de la unidad técnica pedagógica, un encargado/a de resolución de conflictos, orientador/a, algún representante de los docentes y/o algún profesional del área psicosocial.

Ahora, en relación a las cualidades y características del recurso humano disponible en el establecimiento para abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, en general, algunos de los aspectos claves y en cuales fue posible constatar diferencias entre los establecimientos que presentaban una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar son los siguientes:

#### a. Autopercepción de capacidades para el abordaje de la violencia

Uno de los aspectos asociados al capital profesional en los cuales es posible reconocer diferencias entre los establecimientos que presentan una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia, se vincula con la autopercepción existente en la unidad educativa en torno a las capacidades y competencias disponibles para el abordaje de las manifestaciones de violencia escolar.

Así, en la gran mayoría de los establecimientos que presentaban un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, los directivos, docentes, asistentes de la educación y apoderados perciben que más allá de la experiencia y calificación profesional de los actores encargados formalmente de abordar los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia escolar, institucionalmente no se disponen de los conocimientos y capacidades técnicas para abordar algunas situaciones que se generan en el marco de la convivencia diaria en el establecimiento.

«Es que por ejemplo en mi caso yo siento que hay cosas que uno no todo lo sabe, por ejemplo sobre todo ahora los niños vienen con distintos síndromes y dificultades, ya sea dificultades en el área del aprendizaje, en el área emocional, y para eso, o sea, no solamente se requiere la parte de un profesor la parte afectiva, sino que también un especialista para trabajar a la par con ellos... porque uno al final se da cuenta que uno trabaja con niños todo el día, entonces hay veces que yo siento que el psicólogo debe estar incluido dentro del establecimiento para conocer la realidad» (Docente Instituto C2).

«Yo me acuerdo un caso cuando recién llegue acá al colegio... se agarraron a puñete limpio... y yo no sabía qué hacer» (Docente Instituto C2).

«... Es que la orientadora yo... yo encuentro que la orientadora no hace muy bien la, el trabajo de, de la orientadora. Yo el otro día conversaba con mi compañera, con la Carmen, yo le decía 'a mí me gustaría...' yo de repente me siento como orientadora frente al problema de la niña. Porque uno de repente sabe tantas cosas aquí, que ella no tiene ni idea (...) Ella se lleva en su

escritorio no más, y va donde la jefe de UTP, son las amigas, pero no hace nada como lo que le corresponde a ella. (...) Claro, o sea, que la orientadora no es mucho lo que haga el problema, sino que la orientadora como que tapa el sol con un dedo. Y siempre ella dice hay que bajarle el perfil a todo... pero yo creo que no hay que bajarle el perfil a todo, hay que solucionar el problema. Yo no le puedo estar bajándole el perfil a todas las cosas, es imposible» (Inspectora de Patio Escuela A2).

En este contexto, algunos de los docentes y asistentes de la educación de estos establecimientos manifiestan el impacto emocional que tiene para ellos el abordaje de la convivencia escolar en la institución y la falta de espacios de trabajo en torno a su salud mental.

«Que yo creo que dentro de la convivencia escolar, o sea, nosotros que estamos involucrados directamente con todo el tema, con los alumnos, con directivos, con gente superior, yo creo que quizás nos deberían dar postítulos o perfeccionamiento para lo académico, pero también deberían preocuparse de nuestra salud mental. Yo sé de países, y de colegios particulares en Chile, que a sus profesores dentro de sus horas como técnicas los mandan a yoga, y los mandan a yoga, y tienen que ir a yoga. Por qué no crear políticas públicas también que nos favorezcan a nosotros como profes. Quizás seguirnos poniendo en el centro, de posible culpable de, pero por qué no preocuparse de nosotros cómo estamos, no tenemos derecho a estresarnos, no tenemos derecho a tener una posible depresión o sentirnos afectados físicamente. Por qué no se preocupan también de nuestra salud mental, porque es un círculo: si yo estoy mal mentalmente, transmito eso a mis alumnos, o si mi jefe está mal, me transmite la maldad, la maldad, me transmite el malestar a mí... El mal...es un círculo, por qué no se preocupan de eso también, de mantenernos a todos... Nos dijeron el otro día 'su objetivo es hacer a los niños felices'... Son como máquinas no más... y por qué no nos hacen a nosotros también felices» (Docentes Escuela A2).

En cambio, en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, se tiende a percibir que la institución dispone de los conocimientos y capacidades técnicas para abordar los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. Así también, en estas unidades educativas, se reconoce una preocupación en generar perfeccionamiento constante entre los actores vinculados con el abordaje de la convivencia y las manifestaciones de violencia, desarrollando internamente charlas de expertos y/o facilitando la participación en cursos sobre violencia escolar, resolución pacífica de conflictos, mediación, bullying, comunicación asertiva, etc.

#### b. Vínculo con estudiantes

Otro de los aspectos asociados al capital profesional en los cuales es posible reconocer diferencias entre los establecimientos que presentan una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia, se relaciona con el vínculo que establecen los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia con los estudiantes.

Así, en la gran mayoría de los establecimientos que poseen un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia tienden a mantener con los estudiantes una relación distante basada en la imposición de autoridad y respeto a través de la aplicación de sanciones.

«(...) claro, lo que pasa es que yo pienso que cuando no se da una sanción real, también aparte de que uno pierde en cierta medida la autoridad frente a los niños, los demás niños comienzan a imitar esa conducta (...) y se pierde el respeto por las normas» (Docente Escuela B2).



«Entonces el niño se quiebra con esas normas porque no las tiene en la casa y cuando le queremos decir... eso no fluye, porque realmente no hay respeto hacia la autoridad, porque no ven en el padre, en la madre una autoridad... Acá lo tratamos de imponer» (Director Escuela E2).

En cambio, en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, tiende a existir entre los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia y los estudiantes una relación más cercana y afectiva.

(PEI) «Propiciamos una comunidad educativa cuyos miembros se integren, se sienten acogidos y se incorporen a un ambiente escolar caracterizado por la alegría, optimismo, espontaneidad, trato cordial y amistoso...» (Extracto PEI, Instituto C1).

«... tú cuando tratas bien a un niño, se abre contigo, y te viene a buscar, te viene a ver y participa y tía puedo hacer esto, puedo hacer la tarea, okay, yo no sé mucho pero te voy ayudar, ya listo, cuando tú crees que estás haciendo el ridículo es cuando el chico aprende... pasa por situaciones puntuales» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Tengo buena relación con los directivos, con mi jefe, y con los mismos docentes, con los niños, porque igual yo me pongo en el lugar de los niños, si hay que saltar la cuerda, yo me pongo a saltar, y si hay que jugar con los niños a la pelota yo voy y juego a la pelota con los niños» (Inspectora de Patio Escuela A1).

(Respecto al equipo directivo) «... lo bueno es que conocen a todos los niños, por sus nombres y apellidos, conocen su situación, ellas saben al tiro si están mal, qué les pasa, conversan, los mismos niños les cuentan, si algún adulto tiene algún problema ellos tienen las posibilidades de darles algún permiso, cualquier cosa» (Inspectora Escuela A1).

«Acá es muy rica la relación profesor - alumno, es rica, es enriquecedora para las chiquillas, hay confianza, mucha, mucha confianza. Cuentan lo que les pasa, sus penas, sus alegrías es una relación rica, muy rica de respeto y a la vez es una relación muy amistosa» (Apoderada Instituto C1).

«Y no tengo nada en contra de los profesores, ni de los alumnos, porque son unidos, la humildad es lo que más se ve, la preocupación, de que si le falta, por ejemplo, la corbata o algo, se busca lo que hay para que al niño no le falte las cosas que necesita» (Apoderado Escuela A1).

«Los profesores son como papás, porque son estrictos, pero cariñosos» (Estudiante Escuela A1).

«También el apoyo de la directora, siempre ha estado ahí para cualquiera, si uno necesita hablar de un tema delicado, ella siempre te va a apoyar, siempre te va a dar consejos, y es como muy apegada a todos nosotros, entonces cualquier problema que tengamos la directora va a estar ahí y nos va a estar apoyando, obviamente si es algo bueno. Yo creo que se encarga lo más posible de que no pasemos malos ratos y de solucionar todos los problemas que uno tiene acá» (Estudiante Escuela A1).

«... uno ya no se hace parte solamente del niño, si no que la parte que viene detrás del niño, que hay niños que son abandonados, que no hay ningún tipo de apoyo detrás, entonces uno, no sé si afortunadamente o lamentablemente, uno se hace cargo de esto... porque si a un alumno

le falta para tomar once en su casa, uno aquí conversa con la directora o con cualquier persona y nosotros nos hacemos cargo de eso, entonces por eso se ve siempre familiar. Incluso para dentro de nuestro mismo año que tuvimos el caso de una alumna que tuvo una enfermedad, la misma escuela se hizo parte de la enfermedad, recolectando cosas, dinero, trabajando por la familia de ellos, entonces por eso siempre se torna familiar y con calidad humana» (Docente Escuela República de Argentina).

En este sentido, en estas unidades educativas el establecimiento de una relación cercana y afectiva no surge por generación espontánea, sino que es algo buscado a nivel institucional.

(En relación a la actitud de algunos docentes) «... hay otros que manifiestan y dicen no tengo porqué vincularme con el alumno, si vengo a trabajar, yo vengo a hacer mi asignatura y yo soy instructor, pero nosotros no te contratamos solamente como instructor, nosotros te contratamos como docente, porque tú tienes una jefatura, te tienes que vincular con tus estudiantes, yo siempre les digo, tienen que ser cómplices con sus cabros, la complicidad con el profesor jefe es impagable» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

(Al consultarle por las características y cualidades que identificó en las funcionarias que nombró como encargada de convivencia e inspectora de patio) «porque ellas tienen dominio, son capaces, la idea es que sean facilitadoras, y no que enreden más... ellas son como más enérgicas, pero también son cariñosas, conciliadoras... la clave del perfil del profesor de esta escuela es la afectividad» (Directora Escuela A1).

### c. Vinculación con docentes directivos y docentes de aula

Del mismo modo, otro de los aspectos asociados al capital profesional en los cuales es posible reconocer diferencias entre los establecimientos que presentan una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia, se relaciona con el vínculo que establecen los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia con los docentes directivos y/o docentes de aula de las unidades educativas.

Así, en algunos de los establecimientos que poseen un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, fue posible constatar que los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia tienden a mantener una relación muy distante y en algunos casos conflictiva con los docentes directivos y de aula de las unidades educativas. Esta situación genera entre algunos actores de la comunidad educativa, principalmente el encargado de convivencia, inspectores de patio y docentes, una sensación de abandono institucional en el contexto de su quehacer diario.

«(...) hay oportunidades en que nos sentimos muy solos y abandonados porque estamos como predicando en el desierto, en el fondo porque además entendemos también y yo estoy clara que también la dirección está limitada, tampoco ellos pueden hacer mucho porque si bien es cierto este es un colegio público y tienen la obligación de recibir al que sea y permanecer al que sea, y obviamente el expulsar a un alumno es una complicación para dirección lo entendemos pero en esa dinámica finalmente nos vemos algunos o muchos profesores frustrados permanentemente (...)» (Docente Escuela B2).

«(...) en relación a un par de años atrás donde mi actuar, mis decisiones eran consideradas mucho más que ahora ¿ya? Porque era otra la forma de trabajo que existía ahora es todo vía la

directora en la escuela, entonces no es igual a hace un par de años atrás son menos consideradas que antes...» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

«La directora ese día dijo, 'que tanto' dijo 'tanta información', dijo 'ustedes no tienen por qué', dijo, 'saber tanta información'» (Inspectora de Patio Escuela A2).

«Y aquí mismo en esta escuela nos han demostrado que hay que desconfiar hasta de la propia sombra. O sea, tengo que creer en mí y en nadie más que en mí. Entonces yo ya no sé si creer lo que dicen, lo que traen de la municipalidad, si es 100% verdad, o qué porcentaje es real» (Docente Escuela A2).

En cambio en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, tiende a existir entre los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia y los docentes directivos y de aula de las unidades educativas una relación cercana y colaborativa.

«... un profesor te llama en la mañana y te dice sabe que no puedo ir porque tal y tal cosa, yo le creo, perfecto solucione su problema nosotros nos haremos cargo y cuando se integre a la tarde lo vamos a entender y sabemos que a todos nos puede pasar... nosotros no decimos pucha, pero otra vez, porque te paso eso, porque eso también quiebra la relación, sino que cuando tu comprendes y sabes y valoras al profesional que tienes, tu puedes generar cierto desarrollo en él ... y eso también es parte del respeto» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... lo que pasa es que yo me siento una directora diferente, en todo soy diferente, en el sentido de manejar, estar comprometida, en el sentido que yo estoy en los recreos, me paseo de aquí para allá, de repente me paro en la puerta a saludar a la gente, en el patio...» (Directora Escuela A1).

«No si yo estoy todo el día aquí, y yo nunca niego que no estoy, o sea aunque tenga cinco minutos, ya, los atiendo, yo saludo a toda la gente, las conozco, y ante una carta yo le doy solución» (Directora Escuela A1).

«Yo soy nueva, o sea, yo entre este año y para mí ha sido fundamental el apoyo de mis colegas, o sea, el hazlo de esta manera porque te va a salir mejor, trabájalo así porque las niñas van a captarlo mejor o te recomiendo que hagas esto y la sugerencia, yo siento que a mí por ejemplo me ha servido mucho y de parte de todas, yo no puedo decir solamente una persona si no que el equipo completo es el que siempre ha estado apoyando, ayudando» (Docente Instituto C1).

«En las actividades por ejemplo de algún desayuno o algún coctel o alguna celebración todos somos iguales, aquí nadie trabaja más que el otro, en este caso se incluyen a todos porque como le digo yo comparo con otro colegio que estuve antes y es muy distinto, en ese caso los auxiliares eran otra parte del colegio, acá no, son todas iguales» (Inspectora de Patio Instituto C1).

#### d. Vinculación con padres y/o apoderados/as

Otro de los aspectos asociados al capital profesional en los cuales es posible reconocer diferencias entre los establecimientos que presentan una alta y baja prevalencia de manifestaciones de violencia, se relaciona con la vinculación establecen los actores encargados formalmente del abordaje de los

conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia con los padres y/o apoderados de las unidades educativas.

Así, en la gran mayoría de los establecimientos que presentaban un alto nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia mantienen una relación distante y conflictiva con los padres y/o apoderados de las unidades educativas.

«Mi hijo es gordito. Entonces él me dice ‘mamá, me han hecho bullying’, y nosotros hemos venido a hablar, y la profesora ‘¿qué bullying?’ o sea, le dicen a él ‘¿qué bullying?’ Entonces ellos por miedo se quedan callados. Entonces yo le digo a él... Yo le digo a él, le digo yo ‘pero dile lo que me dijiste, dime a mí, dile a ellos lo que me dijiste a mí’. Y me quedan mirando, y los miran a ellos... Entonces... entonces no sé a quién creerles. Si realmente es bullying, y si no... Entonces ése es más o menos lo que yo capto, o sea, como que lo ponen entre la espada y la pared.... Ellos le bajan el perfil. Lo mismo que pasó la otra vez que salió el colegio en la tele, cuando pasó todo lo que pasó acá: también, todos le bajaban el perfil para no darle más auge a la cosa» (Apoderada Escuela A2).

«Hay apoderados que como dice la señora que van... ‘y si usted me toca el niño los demando, o voy a la corporación, o voy a la secretaria ministerial’... yo de repente he estado esperando que me atiendan en la oficina de los profesores y hay apoderados que le faltan el respeto a los profesores... yo he visto a niños que le contentan a los profesores que... a ellos no les importa que este apoderados, el director, no se po, tienen que responder y le responden nomas...» (Apoderadas Escuela E2).

En cambio en las escuelas que presentan un bajo nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, tiende a existir entre los actores encargados formalmente del abordaje de los conflictos de convivencia y las manifestaciones de violencia y los padres y/o apoderados una relación cercana y colaborativa, basada en la confianza y el respeto mutuo.

(PEI) «Propiciamos una comunidad educativa donde la familia es la primera responsable de la formación humana y cristiana de sus hijos» (Extracto PEI Instituto C1).

«... sobre todo con la directora, hay harta cercanía, no es como distante, como en otros colegios que yo he podido ver» (Apoderado/a Escuela A1).

«... si uno se acerca a la directora, yo por ejemplo igual soy separada, igual tuve algunos problemas, lo conversé con la directora, y por lo menos ella, te escucha y te aconseja» (Apoderado/a Escuela A1).

En este tipo de establecimientos, en donde se mantienen buenas relaciones entre los actores encargados de la convivencia y los apoderados/as, se tienden a desarrollar en paralelo relaciones constantes con el entorno social y comunitario, lo que les permite configurarse como instituciones reconocidas y valoradas en sus territorios, contando con una red de apoyo para la resolución de problemas emergentes de distinto tipo y naturaleza que se suscitan en la cotidianidad de las unidades educativas.

«Yo he participado en el sector, cuando hago actos por ejemplo, el diez y ocho de septiembre, yo lo hago en la calle, porque aquí se me hace muy chico, entonces invito a toda la comunidad... invito a toda la comunidad y la gente viene, una vez hice una campaña de las calles limpias, mi

barrio limpio, salimos a barrer con los niños y con la gente de los restaurantes, había un representante... yo he trabajado con las puertas abiertas» (Directora Escuela A1).

«... esta escuela es muy protegida por la comunidad, la verdad nosotros no tenemos problema ni de robos ni ninguna situación que se metan en la escuela, hay mucho respeto por el espacio, porque nosotros también interactuamos mucho con la comunidad» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... he trabajado con la junta de vecinos, me han regalado libros... o sea he tenido buena relación con la gente... a mi me dicen la medan, medan... medan, una vez me entregaron el primer lugar del concurso medan, porque si yo tengo una necesidad voy a ir a una empresa y pido, me medan esto, medan esto, medan esto otro, yo tengo algún problema... Qué hago, qué hago, empiezo, afortunadamente tengo otros directores de media, que ellos cobran por los alumnos, tienen plata, manejan cierta plata, nosotros no manejamos nada, entonces les voy pidiendo... oye te sobra un tarro, te sobra unas latas, que se yo...» (Directora Escuela A1).

#### 4.4. SÍNTESIS DE HALLAZGOS

En síntesis, a partir del análisis desarrollado, es posible reconocer una serie de hallazgos, los que se deben entender como aquellos elementos que en el marco de cada una de estas dimensiones se presentan o manifiestan de forma distinta entre los establecimientos que presentan una alta o baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. De este modo, dichos hallazgos se configuran en el marco del estudio como factores escolares que pueden contribuir a explicar la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de la escuela. De esta manera, los principales hallazgos son los siguientes:

Tabla N° 7: Factores Escolares Vinculados a la Prevalencia de Manifestaciones de Violencia al Interior de la Escuela

Dimensión	Factor	Establecimientos con baja prevalencia de violencia	Establecimientos con alta prevalencia de violencia
Marco Normativo	Legitimación del marco normativo en la unidad educativa	Marcos normativos legitimados y validados en la comunidad educativa	Marcos normativos con escasa validación en la comunidad educativa
	Tipo de marco normativo existente en el establecimiento	Marcos normativos con marcado énfasis formativo	Marcos normativos con marcado énfasis punitivo
	Desarrollo procedimental del marco normativo	Marcos normativos con desarrollo procedimental o protocolar	Marcos normativos con escaso desarrollo procedimental o protocolar
Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/ Abordaje de la Violencia	Tipo de estrategias implementadas en el establecimiento	Estrategias institucionales para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia	Estrategias discrecionales para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia
	Abordaje de los conflictos y la violencia	Tendencia hacia el abordaje temprano de los conflictos	Tendencia a la naturalización de los conflictos y manifestaciones de violencia
	Énfasis de las estrategias implementadas en el establecimiento	Énfasis en el desarrollo y aplicación de estrategias promocionales y preventivas consistentes	Énfasis en el desarrollo y aplicación de estrategias remediales tras la emergencia de manifestaciones de violencia
Capital Profesional	Autopercepción de las capacidades institucionales para el abordaje de la violencia	Se disponen de conocimientos y capacidades adecuadas para el abordaje de la violencia	No se disponen de conocimientos y capacidades adecuadas para el abordaje de la violencia
	Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia los estudiantes	Relación cercana y afectiva basada en el apoyo del proceso formativo de los estudiantes	Relación distante basada en la imposición de autoridad y respeto a través de la aplicación de sanciones
	Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia con docentes directivos y de aula	Relación cercana y colaborativa con clara distribución de roles y funciones	Relación muy distante y en algunos casos conflictiva, en donde existe un organigrama institucional deslegitimado o en tensión
Vínculo de actores asociados directamente a la promoción de la convivencia, prevención y abordaje de la violencia con padres y apoderados/as	Relación cercana y colaborativa, basada en la confianza y el respeto mutuo	Relación distante y conflictiva, en donde predomina la desconfianza e incompreensión.	

Es decir, considerando estos resultados es posible visualizar que las escuelas presentan aspectos propios de su funcionamiento (a nivel del marco normativo, de las estrategias para la promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar, así como de las características del capital profesional con el que cuenta para promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar) que potencialmente podrían favorecer o desfavorecer la emergencia de manifestaciones de violencia en el espacio escolar.

**Figura 3: Factores Escolares Vinculados a la Prevalencia de Manifestaciones de Violencia al Interior de la Escuela**



## V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

A partir de los resultados del estudio, fue posible constatar que las unidades educativas desarrollan acciones, normas, protocolos, estrategias y estilos heterogéneos para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. Al respecto, hay que entender que las unidades educativas y los actores que en ellas se desenvuelven, desarrollan e interactúan, no operan en el vacío. Muy por el contrario, y como bien lo ha demostrado la sociología estructuralista y las corrientes que han analizado la relación entre estructura y acción (Bourdieu, 2007; Archer, 1997; Giddens, 1995), sus acciones siempre se desarrollan y cobran sentido en un determinado marco estructural derivado de un contexto histórico cultural particular.

Archer (1979), por su parte, define a un sistema educativo nacional como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental. Actualmente a nivel nacional, las unidades educativas se encuentran a nivel estructural y normativo vinculadas a una nueva institucionalidad cristalizada en al menos tres instituciones con funciones y competencias específicas: Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de la Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

En este marco, el Ministerio de Educación tiene por misión el asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.<sup>6</sup>

La Superintendencia de Educación Escolar tiene por objetivo el fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal. Además, debe proporcionar información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atender las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda.<sup>7</sup> Mientras la Agencia de Calidad de la Educación, tiene por objeto el evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.<sup>8</sup>

Sin embargo, como lo demuestra la literatura especializada en extenso y los resultados de este estudio, las estructuras normativas en general y las vinculadas a la promoción de la convivencia en particular, no deben entenderse como productoras de prácticas uniformes en las unidades educativas, sino, parafraseando a Giddens, como un conjunto de propiedades articuladoras o estructurales que hacen posibles que las prácticas sociales existan en segmentos de espacio y tiempo y adquieran una forma sistémica. Es decir, las posibilitan, pero no las determinan.

Desde esta perspectiva, las distintas normativas y orientaciones a partir de las cuales operan los distintos establecimientos, se deben entender en la práctica tanto como reglamentaciones, procedimientos

6 [http://www.mineduc.cl/contenido\\_int.php?id\\_contenido=19775&id\\_portal=1&id\\_seccion=4191](http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191)

7 [http://www.supereduc.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68&Itemid=217](http://www.supereduc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=217)

8 <http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/>



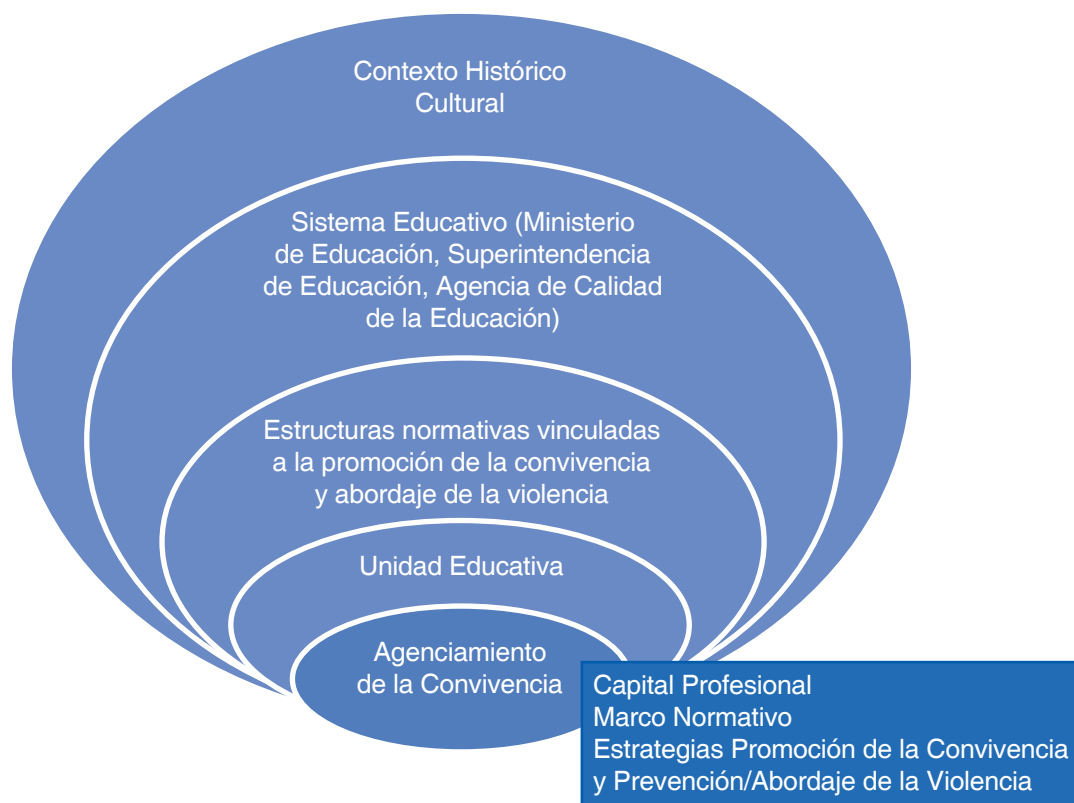
o procesos generalizables de acción, como recursos, medios utilizados y reproducidos por los actores educativos en el curso de las interacciones. De este modo, la «cotidianidad» de las unidades educativas, se genera y reproduce tanto a partir de estas estructuras normativas en general, como del agenciamiento o apropiación particular que realizan los actores educativos de dichas estructuras.

Es así como, a la luz de los resultados de este estudio, no todas las unidades educativas se apropian y desarrollan las normativas vinculadas a la convivencia y el abordaje de la violencia del mismo modo o a través de las mismas prácticas. Por práctica, entendemos a todas aquellas acciones sociales desarrolladas por actores educativos que no son originadas puramente por ellos mismos (sino que a partir de normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia), pero que autoreproducen y recrean recursivamente en sus dinámicas escolares diarias, creando finalmente las condiciones para su producción. En este sentido, como señala Giddens (1995), los agentes educativos poseen una «conciencia práctica» y una «conciencia discursiva» sobre las normativas vinculadas a la convivencia y el abordaje de la violencia, que les permite «reflexiva», «racional» y «rutinariamente» dar razones de su hacer y de su decir.

En este marco, a partir de los resultados del estudio, es decir, tras la identificación de los distintos atributos vinculados al marco normativo de las instituciones, a las estrategias de promoción de la convivencia y los mecanismos de prevención y abordaje de la violencia que utiliza, así como a las características del capital profesional con el que cuentan las unidades educativas para promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, es posible señalar que estos se cristalizan en lo que hemos denominado como el agenciamiento de la convivencia que realiza cada una de las instituciones.

Por agenciamiento de la convivencia, entendemos a la apropiación particular que realizan los actores educativos de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia reproduciendo e innovando ciertas condiciones de acción de acuerdo a ideales colectivos y/o individuales, lo que les permite instalar una dinámica cotidiana en los establecimientos en base a la reproducción rutinaria de un determinado marco normativo, de la utilización de ciertas estrategias de promoción de la convivencia y mecanismos de prevención y abordaje de la violencia, así como al estilo y vínculos que establecen los actores encargados justamente de promocionar la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar en las unidades educativas.

Figura 4: Agenciamiento de la Convivencia



Respecto a esta apropiación particular que realizan los actores educativos de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, a partir de los resultados del estudio es posible señalar, que es posible reconocer distintos tipos de agenciamiento de la convivencia entre las instituciones educativas, las que desarrollaremos en el siguiente apartado.

### 5.1. TIPOS DE AGENCIAMIENTO DE LA CONVIVENCIA

Como se señaló, a partir de los resultados del estudio en relación a las acciones que desarrollan las unidades educativas para promover la convivencia y abordar las manifestaciones de violencia escolar, es posible reconocer distintos tipos de agenciamiento de la convivencia en los establecimientos analizados.

No obstante, hay que ser conscientes que las dimensiones analizadas no operan en la cotidianeidad de las escuelas de forma aislada o independiente, sino que acumulativamente. En este sentido, a continuación se presentará un modelo construido a partir de los resultados del estudio relativo a los tipos de agenciamiento de la convivencia identificados, que busca generar una mirada global de las escuelas como organización integrando los hallazgos generados en todas las dimensiones de análisis.

Si bien el empleo de clasificaciones y tipologías en las ciencias sociales se remonta casi a sus orígenes (Durkheim, 1984), los criterios procedimentales para su construcción aún no logran consensuarse. En esta investigación, se ha entendido la construcción de una tipología como una operativización conceptual que estructura y caracteriza la agencia de la convivencia a partir de cualidades o atributos

vinculados a las dimensiones de análisis que permiten captar las especificidades y dinámicas que se producen al interior de las escuelas.

De este modo, la construcción de una tipología como recurso teórico-metodológico permite construir tipos discontinuos a partir de un referente empírico, a través de los cuales se visualizan las cualidades que permiten acentuar las discontinuidades entre los establecimientos y así captar de mejor manera las divergencias y especificidades que manifiesta el fenómeno de la agencia de la convivencia.

Cabe destacar que los tipos de agenciamiento que presentamos se deben considerar como tipos ideales. Siguiendo a Weber (1982), un tipo ideal es un instrumento para unificar partes de un determinado fenómeno, en este caso de la agencia de la convivencia en las unidades educativas, elegidas contingentemente desde la base del interés particular de la investigación. Es importante resaltar que en un mundo real, es difícil encontrar un tipo ideal puro. Esto no supone un problema ya que el valor principal del concepto es su capacidad heurística, es decir, su capacidad de generar nuevas ideas y finalmente, de establecer mejores mecanismos para fortalecer la convivencia educativa.

Al respecto, hay que entender como lo establece Weber (1982) en sus ensayos sobre metodología sociológica, que el término «ideal» nunca debe entenderse como positivo, deseable, perseguible, ejemplar, sino como abstracto, puro, lógico, utópico.

Realizadas estas aclaraciones conceptuales, los tipos de agenciamiento de la convivencia identificados entre las escuelas son los siguientes:

- a. **Agenciamiento colectivo de la convivencia:** esta modalidad particular de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, se vincula con una preocupación y acción colectiva de los actores educativos para enfrentar los conflictos de convivencia y cualquier manifestación concreta de violencia. En este sentido, en estos establecimientos se encuentra instalada una tematización en torno a la convivencia, formando parte de las conversaciones cotidianas y existiendo espacios sistemáticos de intercambio de experiencias y puntos de vistas o instancias colectivas de enriquecimiento de las estrategias implementadas. Es así como en estas unidades educativas existe una capacidad colectiva para reflexionar en torno al tema y a las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, lo que les permite elaborar e instalar una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución coherentes con el proyecto educativo y la cultura escolar de las instituciones. Esta perspectiva común para la comprensión y abordaje que existe en estos establecimientos se asocia a la existencia de un marco normativo que busca promover la reflexión y análisis del sentido de las normas existentes en la unidad educativa, las consecuencias de su transgresión y la búsqueda de procedimientos de corrección y/o reparación. De este modo, existe un énfasis formativo que busca que los actores internalicen el sentido de las normas y desarrollen, en última instancia, las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente. Así también, en estos establecimientos se presentan un abordaje temprano de los conflictos de convivencia, existe una percepción generalizada de disponer de las capacidades técnicas para abordar las manifestaciones de violencia escolar y tiende a existir buenas relaciones entre todos los actores educativos basada en una cultura escolar fundamentada en la familiaridad (predomina un clima escolar nutritivo). Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento colectivo de la convivencia y el abordaje de la violencia presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento eran los que tenían

una matrícula relativamente pequeña (no superior a 500 estudiantes) y presentaban heterogeneidad en relación a sus niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

- b. **Agenciamiento focalizado de la convivencia:** esta modalidad particular de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, ya no se vincula con una preocupación y acción colectiva, sino más bien, con la existencia en los establecimientos de un grupo de actores específicos, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, inspector de patio), que tienen la capacidad para reflexionar en torno al tema y a las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, lo que les permite elaborar e instalar una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución coherentes con el proyecto educativo y la cultura escolar de las instituciones (al igual que en el agenciamiento colectivo de la convivencia). No obstante, esta perspectiva para la comprensión y abordaje del fenómeno no ha sido generada de forma colectiva o participativa, sino que se ha elaborado por un grupo específico de actores, los que han tenido la capacidad de validarla e instalarla en la unidad educativa. De este modo, si bien en estos establecimientos no es posible identificar una tematización institucional en torno a la convivencia o espacios sistemáticos de intercambio de puntos de vistas entre los actores educativos, si existen y se encuentran validados, un grupos de actores encargados del abordaje de estas problemáticas y un conjunto de estrategias y mecanismos para su resolución. Sin embargo, a diferencia de los establecimientos que presentan un agenciamiento colectivo, en estas unidades educativas la perspectiva común para la comprensión y abordaje de la convivencia no es necesariamente de corte formativo, ya que también existen algunos con un claro énfasis punitivo centrado en el comportamiento indeseado, prohibido y el castigo, más que de las conductas deseables y esperables. En estas unidades educativas tienden a predominar los liderazgos de corte más autoritarios en donde las instancias colectivas en que se abordan temáticas asociadas a la convivencia escolar se utilizan sólo para la difusión y validación de decisiones tomadas por este grupo de actores específicos. Así también, en estas escuelas tienden a predominar relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, pero más distantes que las identificadas en las unidades educativas con agenciamiento colectivo. Por otro lado, en estos establecimientos tiende a existir una percepción generalizada de disponer de las capacidades técnicas para abordar las manifestaciones de violencia escolar (buena evaluación de las competencias técnicas de los actores encargados) y también presentan un marco normativo muy bien desarrollado a nivel procedimental, encontrando una gran diversidad de protocolos y planes de acción (explicitación de los modos en que se debe proceder frente a situaciones que afecten la convivencia escolar), los cuales están socializados, validados y son utilizados de manera diaria por los actores educativos. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento focalizado de la convivencia, al igual que las que poseen un agenciamiento colectivo, presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. A partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento eran los que tenían mayores matrículas y presentaban menores niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.
- c. **Agenciamiento difuso de la convivencia:** esta modalidad de agenciamiento la vinculamos con los establecimientos en donde existe una escasa capacidad de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia. En estos establecimientos no se evidencia ni un agenciamiento colectivo ni uno focalizado, ya que por una parte no se reconoce una preocupación y acción colectiva de los actores educativos para enfrentar los conflictos de convivencia y cualquier manifestación concreta de violencia, y por otra, el grupo de

actores específicos, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, inspector de patio), a cargo formalmente de gestionar la promoción de la convivencia y abordaje y resolución de las manifestaciones de violencia, no se encuentran validados o legitimados a nivel institucional. Esta situación no le permite a la unidad educativa como organización disponer de una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, así como para desarrollar e implementar mecanismos o estrategias compartidas para su resolución que sean consistentes con su proyecto educativo y la cultura escolar de la institución. Más bien, lo que se identifica en estas escuelas es la existencia de algunas acciones individuales esporádicas de algunos actores específicos para promocionar la convivencia y prevenir y abordar las manifestaciones de violencia escolar. Así también, en estas escuelas tiende a existir una externalización de las causas que originan la violencia escolar, percibiéndose la unidad educativa como una entidad impotente frente a la violencia social que existiría en la sociedad. En estos establecimientos tienden a existir conflictos internos entre los distintos actores, problemas de comunicación entre los estamentos, se autopercibe una incapacidad técnica para abordar los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia, así como una necesidad de contar con apoyo externo y normalmente existen microclimas tóxicos o un clima escolar en general predominantemente tóxico. A diferencia de los establecimientos que presentan un agenciamiento colectivo o focalizado de la convivencia, en estas unidades educativas tiende a predominar un marco normativo de corte punitivo, en donde el supuesto de aprendizaje que subyace es que los actores a partir de un conjunto de sanciones aprenderían a comportarse y podrán generar un clima de buena convivencia. Es decir, la convivencia y la violencia escolar son abordadas desde la perspectiva de la sanción, buscando regular las situaciones de convivencia conflictivas o las manifestaciones de violencia mediante el castigo, buscando restituir el orden, pero sin identificar y analizar las causas, contexto, consecuencias y desaprovechando la instancia como espacio formativo para los implicados. El resultado de la aplicación de este tipo de marco normativo de corte punitivo en estos establecimientos, ha generado una convivencia frágil y con la emergencia de conflictos y problemas de convivencia recurrentes en la cotidianidad de la escuela. En estas unidades educativas tienden a existir liderazgos en disputa, conflictos latentes entre los distintos estamentos y miradas y acciones divergentes en relación a la promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento difuso de la convivencia, presentan altos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento tenían tamaños heterogéneos en relación a su matrícula y presentaban mayores niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

- d. **Agenciamiento burocratizado de la convivencia:** esta modalidad de agenciamiento la vinculamos con los establecimientos en donde no se ha logrado generar una apropiación pertinente de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia a la dinámica institucional, al proyecto educativo y a la cultura escolar de las escuelas. En este sentido, la apropiación se genera a partir del diseño e implementación de una estructura de manuales, procedimientos y protocolos que abarcan todas las acciones e interacciones que se generan en el establecimiento. De este modo, todas las acciones e interacciones se encuentran pautadas o reglamentadas, estableciendo claramente como se debe proceder en cada una de ellas. En este caso, la agencia no se encuentra ni en el colectivo ni en un grupo particular, sino que en los manuales y protocolos elaborados normalmente por un grupo de actores específicos, habitualmente docentes directivos (director/a, inspector general, jefe/a de la unidad técnico pedagógica). No obstante, en estos establecimientos no existe a nivel institucional una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno, lo que repercute lógicamente en la no

validación o legitimación de estos manuales, procedimientos y protocolos que deberían regular las interacciones, orientar la promoción de la convivencia, prevenir y determinar el abordaje de la prevención de las manifestaciones de violencia que se generan en el establecimiento. Es decir, en estas unidades educativas se desarrollan procedimientos, pero sin establecer un trabajo previo en relación a construir una mirada común respecto a la convivencia. Esta inconsistencia en la apropiación ha generado que la implementación de dichas normativas se convierta justamente en un obstaculizador de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, ya que los mismos actores perciben los protocolos y normativas como complejos y de difícil aplicación práctica considerando la cotidianidad de las unidades educativas. De este modo, en estos establecimientos se reconoce la existencia de acciones individuales puntuales y poco sistemáticas de algunos actores educativos para la promoción de la convivencia y el abordaje de la violencia. En estos establecimientos tienden a existir problemas serios de comunicación entre los establecimientos y se autopercibe a las estrategias utilizadas como ineficaces y predomina la existencia de microclimas tóxicos o un clima escolar en general con características tóxicas. En estas unidades educativas tiende a existir una deslegitimación de los docentes directivos, lo que dificulta cualquier intento por validar su perspectiva de promoción de la convivencia y abordaje de la violencia. Normalmente, las unidades educativas que presentan un agenciamiento burocratizado de la convivencia, presentan altos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. Así, a partir de los casos analizados, es posible señalar que los establecimientos educativos que presentaron este tipo de agenciamiento tenían un tamaño de matrícula relativamente grande (sobre 700 estudiantes) y presentaban heterogeneidad en relación a sus niveles de vulnerabilidad social según el Índice de Vulnerabilidad Escolar.

De este modo, a partir de los tipos de agenciamiento de la convivencia identificados en las escuelas, es posible reconocer tanto entre los tipos de agenciamiento que presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia, como en los que presentan alta prevalencia, algunas semejanzas que pueden ser entendidas como características o atributos críticos o claves en relación a sus resultados en cuanto a la convivencia y a la configuración final que asumen en cada unidad educativa las acciones que desarrollan para promover la convivencia y prevenir y abordar las manifestaciones de violencia escolar.

En este sentido, los agenciamientos colectivos y focalizados de la convivencia, que son los que presentan bajos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, comparten los siguientes atributos: a) existe en estas unidades educativas una capacidad de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y la violencia de forma coherente al proyecto educativo y la cultura escolar de las instituciones; b) lo anterior, promueve y posibilita la instalación de una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno y el desarrollo e implementación de estrategias institucionales de promoción, prevención y resolución legitimadas por la comunidad educativa; c) en estas unidades educativas, además de la legitimidad social de las estrategias utilizadas, existe una percepción de autosuficiencia técnica para abordar y tratar de la violencia y la promover la convivencia, d) así también, existe entre los distintos actores integrantes de la comunidad educativa, relaciones sociales colaborativas y/o cercanas, basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Por otro lado, los atributos más significativos que permiten distinguir entre los agenciamientos colectivos y focalizados de la convivencia, son los siguientes: a) mientras en el agenciamiento colectivo la capacidad de apropiación de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, se vincula con una preocupación y acción colectiva, en el agenciamiento focalizado dicha capacidad se encuentra concentrada en un grupo de actores específicos de los establecimientos (normalmente docentes directivos: director/a, inspector general, inspector de patio); b) en las unidades educativas en donde se identificó un agenciamiento colectivo de la convivencia, tendían a existir lide-

razgos predominantes a nivel institucional de corte democrático y/o participativos. En cambio, en los establecimientos que presentaron un agenciamiento focalizado tendían a predominar los liderazgos de corte más autoritarios en donde las instancias colectivas y/o participativas se utilizaban sólo para la difusión y validación de decisiones tomadas por un grupo de actores específicos; c) así también, en las unidades educativas que presentaron un agenciamiento colectivo existía un marco normativo que buscaba promover la reflexión y análisis del sentido de las normas existentes. De este modo, existía un énfasis formativo que subyace a las normas, reglas y protocolos que orientaban y regulaban el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento. En cambio, en los establecimientos que presentaron un agenciamiento focalizado, la perspectiva común que orientaba la comprensión y abordaje de la convivencia no era necesariamente de corte formativo, ya que también existían algunos con un claro énfasis punitivo centrado en el comportamiento indeseado, prohibido y el castigo.

Al respecto, cabe destacar que la instalación de una buena convivencia debe ser entendida como un fin en sí mismo y no como un mero medio para la consecución de mejores resultados académicos o la disminución de los niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia. De esta manera, más allá de que tanto el agenciamiento colectivo como el focalizado presenten bajos niveles de violencia, no hay que olvidar que las actitudes, comportamientos e interacciones sociales que se generan en las unidades educativas, representan y se configuran como instancias formativas para los y las estudiantes, en donde se instalan, reproducen y difunden valores, derechos y responsabilidades. En este sentido, la existencia de liderazgos de corte autoritarios y de normas, reglas y protocolos con un marcado énfasis punitivo, más allá de los resultados que puedan exhibir en cuanto a los niveles de violencia, no resultan coherentes con el enfoque formativo de la Política Nacional de Convivencia Escolar.<sup>9</sup>

En relación a los agenciamientos difuso y burocratizado de la convivencia, que son los que presentan altos niveles de prevalencia de manifestaciones de violencia escolar, estos comparten los siguientes atributos: a) no se evidencia una capacidad de apropiación pertinente de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia a la dinámica institucional, al proyecto educativo y a la cultura escolar de las escuelas; b) no existe a nivel institucional una perspectiva común para la comprensión y abordaje del fenómeno; c) vinculado a lo anterior, no existen estrategias institucionales de promoción, prevención y resolución legitimadas por la comunidad educativa; d) el grupo de actores a cargo formalmente de gestionar la promoción de la convivencia y abordaje y resolución de las manifestaciones de violencia, normalmente docentes directivos (director/a, inspector general, inspector de patio), no se encuentran validados o legitimados a nivel institucional; e) en los establecimientos que presentan estos tipos de agenciamiento, tienden a existir liderazgos en disputa, conflictos latentes entre los distintos estamentos y miradas y acciones divergentes en relación a la promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar; f) en estas unidades educativas existe una percepción de insuficiencia técnica interna para abordar y tratar de la violencia y promover la convivencia, g) así también, existe entre los distintos actores integrantes de la comunidad educativa, relaciones sociales distante y/o conflictivas, fundadas en la desconfianza y/o incompreensión.

Por otro lado, la característica más significativa que permite distinguir entre los agenciamientos difusos y burocratizados de la convivencia, se vincula a que mientras que el agenciamiento difuso se funda y origina a partir de la deslegitimación del grupo de actores formalmente a cargo de gestionar la promoción de la convivencia y abordaje de la violencia, en el agenciamiento burocratizado dicha deslegitimación se asocia a los manuales, procedimientos y protocolos existentes en la unidad educativa y que buscan orientar y regular las acciones e interacciones.

9 Ver Política Nacional de Convivencia Escolar, División de Educación General, Ministerio de Educación, 2011. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.cl>

En síntesis, el agenciamiento colectivo sería el que se encontraría más en la línea de la Política Nacional de Convivencia Escolar. De este modo, el análisis de los casos permite señalar que los establecimientos que lo presentaron son los que efectivamente han logrado, más allá de las dificultades contingentes y obstaculizadores contextuales, generar y desarrollar una verdadera comunidad educativa. Al respecto, parece central para promover la buena convivencia en las escuelas del país, otorgarle sustancia y contenido a la concepción de comunidad educativa, desplegando acciones que permitan entre los actores, el intercambio e instalación de significados compartidos, prácticas comunes, confianzas interpersonales, etc., que fomenten la configuración de una identidad común. Para los docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados, resulta fundamental sentir que forman parte de un grupo y que a su vez son reconocidos y valorados por dicha comunidad. Tanto el docente como el estudiante requieren de cierta estructura formal en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo, necesitan desenvolverse en espacios organizacionales en donde se establezcan vínculos que superen la mera formalidad.

## 5.2. RECOMENDACIONES A NIVEL DE POLÍTICA PÚBLICA

A partir de los hallazgos del estudio, a continuación se desarrollan una serie de propuestas y recomendaciones en función de fortalecer el abordaje de la convivencia escolar en el sistema educativo.

Actualmente, en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar participan cuatro instituciones que velan por la calidad de la educación, la mejora continua de los aprendizajes y el fomento de las capacidades de gestión de los establecimientos. Estas instituciones son:

- Ministerio de Educación
- Superintendencia de Educación Escolar
- Agencia de Calidad de la Educación
- Consejo Nacional de Educación

En este sentido, considerando que las orientaciones, reglamentos y normativas generadas por estas instituciones inciden de diversa manera en el clima escolar y la convivencia que se establece en las unidades educativas del país, a continuación se proponen una serie de recomendaciones focalizadas en las políticas y normativas más directamente vinculadas con el tema de la convivencia escolar.

Así, se considera el trabajo que desarrolla el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Transversalidad Educativa de la División de Educación General, como ente encargado de orientar la actividad educativa; la Superintendencia de Educación Escolar, encargada la fiscalización de la normativa educacional, en particular la fiscalización al cumplimiento de la Ley de Violencia Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación, a través de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores.

### a. Orientaciones para la convivencia escolar

Profundizar en las orientaciones a las unidades educativas el carácter formativo de la convivencia escolar. A partir de los resultados del estudio se constata que la convivencia positiva no se genera o emerge en las escuelas espontáneamente, sino que se intenciona, «se enseña y se aprende» en la cotidianidad de las unidades educativas, en los distintos espacios formativos: el aula, los recreos, la salida y entrada de clases, consejos de curso, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores/as, reuniones de apoderados/as, etc. Al respecto, los profesionales de la educación deben cumplir y asumir un rol



preponderante en dicha tarea formativa y convertirse en verdaderos promotores de la convivencia positiva en las unidades educativas.

Como lo demuestran los hallazgos de este estudio, los marcos normativos de carácter formativo, tienden a generar y promover la instalación de ambientes nutritivos para la tarea pedagógica. En este sentido, se debe instalar en las unidades educativas la visión de que el Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, no debe elaborarse a partir de un énfasis punitivo centrado en el comportamiento indeseado, prohibido y el castigo. Este debe construirse desde una perspectiva esencialmente formativa, que promueva el desarrollo personal y social de todos los actores educativos, este debe promover la reflexión y análisis del sentido de las normas existentes en la unidad educativa, de las consecuencias de su transgresión y la búsqueda de procedimientos de corrección y/o reparación. De este modo, dicho reglamento debe buscar que los actores internalicen el sentido de las normas y desarrollen, en última instancia, las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente.

El estudio demuestra que más allá de la existencia, o no, concreta de un marco regulatorio para abordar los problemas de convivencia que se pueden generar en las unidades educativas, lo más relevante es que dicho marco de referencia se encuentre validado y sea utilizado para orientar las conductas e interacciones entre los actores educativos. En distintos establecimientos fue posible constatar la existencia de Reglamentos Internos en materia de Convivencia Escolar muy acabados en términos formales, pero los cuales no eran validados por los actores de la comunidad educativa. En este sentido, parece central instalar la convivencia escolar como una dimensión específica dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que la posicione como uno de los pilares de los aprendizajes de calidad y que le dé sentido a las acciones incorporadas al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en dicho ámbito. Al respecto, estrategias utilizadas por algunos establecimientos se vinculan con la generación de instancias participativas (involucrándose los distintos estamentos: estudiantes, docentes, docentes directivos, asistentes de la educación) que permitan la construcción de una mirada común en torno a la convivencia, la cual otorga sentido a los marcos regulatorios, además de establecer canales de difusión y socialización sistemáticos en la comunidad educativa de dicho marco regulatorio.

Parece necesario fortalecer en las unidades educativas la dimensión procedimental del Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, ya que muchos de los manuales y reglamentaciones analizados se quedan sólo a nivel enunciativo o ideal a la hora de desarrollar las normativas, sin señalar los procedimientos o protocolos de acción asociados a cada una de ellas (explicitación de los modos en que se debe proceder frente a situaciones que afecten la convivencia escolar). Esta situación incide en la convivencia diaria y en la dinámica de funcionamiento de estos establecimientos, la que no logra alinearse en una visión y prácticas comunes en torno a la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de la violencia. En este sentido, se recomienda orientar en la definición de criterios específicos que permitan aunar esfuerzos y construir una mirada común, eminentemente pedagógica y formativa, en el abordaje de las situaciones que trasgredan las normas de convivencia, enfoque que debe constituir el eje central para la construcción de protocolos de actuación específicos y acotados. Algunos criterios relevantes a tener en cuenta son: que toda medida o procedimiento sea formativo, que resguarde los derechos de los/as involucrados/as, que permita escuchar todas las opiniones involucradas, que permita el aprendizaje de los demás estudiantes, que involucre a la familia, que en los casos más complejos siempre se analice el procedimiento en Consejo de Profesores y con Encargado de Convivencia y evitar la improvisación, que nunca se apliquen medidas no consideradas en el Reglamento Interno.

Igualmente aparece como relevante establecer estrategias de apoyo focalizadas en aquellos establecimientos que presenten eventos críticos en su desarrollo institucional, considerando asesoría técnica directa desde el nivel ministerial o a través de instituciones de Asistencia Técnica Educativa (ATE), así

como la generación de estrategias de trabajo en red colaborativa, que permita potenciar la vinculación de los establecimientos educacionales con instituciones o redes institucionales relacionadas con la agencia de la convivencia.

En este sentido, el apoyo y asesoramiento a los establecimientos educacionales debería enfocarse en generar estrategias de acompañamiento que fortalezcan las capacidades de autodiagnóstico y reconocimiento de fortalezas y debilidades por parte de las comunidades educativas, potenciando justamente el agenciamiento colectivo de la convivencia escolar. En este punto, es particularmente relevante incorporar activamente a los equipos psicosociales instalados en los establecimientos, que abren una oportunidad de abordaje multidisciplinario de la convivencia escolar.

En relación a lo anterior, se sugiere que la Unidad de Transversalidad Educativa desarrolle una línea de acción específica orientada a los equipos psicosociales, orientando sus estrategias de intervención hacia la generación de «equipos de convivencia» en conjunto con el Encargado de Convivencia.

Finalmente, en relación al Encargado de Convivencia, generar orientaciones que establezcan su perfil profesional y dedicación horaria, que permita cumplir con lo establecido en la Ley Sobre Violencia Escolar, en relación a la elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia y potenciar su rol de conducción del mismo.

#### b. En relación a la fiscalización de la Ley de Violencia Escolar

En el marco de la Ley sobre Violencia Escolar (2011), se entiende la buena convivencia escolar como «la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes» (Art. 16º letra A).

Más allá de las críticas y debilidades de la ley evidenciadas por otras investigaciones, como la coexistencia de dos paradigmas antagónicos: uno vinculado al control y sanción y otro asociado a la promoción de una convivencia escolar democrática (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2012), en dicha ley, se obliga a todos los establecimientos educacionales del país a: 1) diseñar estrategias de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de la violencia escolar, estableciendo protocolos de actuación frente a estas situaciones en el marco de un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar elaborado a partir de las medidas generadas por el Consejo Escolar (los establecimientos particulares pagados, que no están legalmente obligados a contar con Consejo Escolar, deben crear un Comité de Buena Convivencia); y a 2) contar con un/a Encargado/a de Convivencia Escolar.

Al respecto, en el marco de los procesos de fiscalización e inspección en terreno que realiza la Superintendencia de Educación Escolar, se sugiere:

Focalizar la supervisión no sólo en la existencia formal o no del Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, sino más bien en su funcionamiento e impacto, en cómo dichas instancias promueven la buena convivencia escolar y previenen la ocurrencia de manifestaciones de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Dichas instancias deben generar un Plan de Gestión de la Convivencia.

Así también, resulta central, fiscalizar además del funcionamiento de los Consejos Escolares o Comités de Buena Convivencia, su vinculación con los encargados de convivencia, quien es el responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar. Es decir, asegurar la existencia de canales de comunicación sistemáticos entre ambas instancias.

Finalmente, fiscalizar la organización del Reglamento Interno en materia de Convivencia Escolar, considerando los elementos ya señalados en relación a su estructura y enfoque, considerando la centralidad de la mirada formativa, pedagógica y el agenciamiento colectivo de la convivencia escolar.

### c. Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores

El Ministerio de Educación elaboró los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para establecimientos de educación básica y media y sus sostenedores, que constituyen un marco de referencia orientador para la evaluación de los procesos de gestión de los establecimientos educacionales y que constituyen la base del proceso de Evaluación Indicativa de Desempeño que realiza la Agencia de Calidad de la Educación. Estos EID se conforman a partir de cuatro Dimensiones de la Gestión Escolar (Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos) con sus correspondientes Subdimensiones, considerando los objetivos del estudio, se realizan sugerencias en relación a la Dimensión Formación y Convivencia, en la Subdimensión Convivencia.

Incorporar un estándar específico en la Subdimensión Convivencia, asociado al agenciamiento de la convivencia escolar, que permita discriminar como cada establecimiento se apropia de las estructuras normativas vinculadas a la convivencia y al abordaje de la violencia, reproduciendo o innovando ciertas condiciones de acción de acuerdo a miradas colectivas o individualistas de la temática, en donde a partir de su evaluación se entreguen indicaciones de mejora que promuevan el abordaje colectivo de la convivencia en los establecimientos educacionales.

Así mismo, el Ministerio de Educación a través de un proceso de revisión y discusión de expertos, estableció los denominados Otros Indicadores de la Calidad Educativa (OIC) que tienen como objetivo entregar información relevante a los establecimientos educacionales en los ámbitos relacionados con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, siendo indicadores complementarios que entregan elementos significativos para evaluar los Estándares Indicativos de Desempeño.

En el marco de estas recomendaciones, nos focalizaremos en el indicador asociado al Clima de Convivencia Escolar, cuya información es levantada a partir de la aplicación de cuestionarios de contextos, percepciones y actitudes, que son respondidos durante la administración de la Prueba SIMCE por estudiantes, padres, madres, apoderados/as y profesores/as. Este indicador considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

Considerando los hallazgos del estudio, se sugiere incorporar en los cuestionarios de contextos, percepciones y actitudes una batería de preguntas asociadas a la dimensiones Capital Profesional, Marco Normativo y Estrategias de Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia que permita construir un Índice de Agenciamiento de la Convivencia Escolar como insumo relevante para la Evaluación Indicativa de Desempeño en la Dimensión Formación y Convivencia, a fin de generar recomendaciones de mejora para los establecimientos y sus sostenedores que permitan optimizar los procesos de gestión asociados a un agenciamiento colectivo de la convivencia escolar.

Las recomendaciones presentadas apuntan a promover un proceso multilateral de fortalecimiento de la convivencia escolar por parte del sistema educativo, siendo el contexto de reforma educacional una significativa oportunidad para profundizar y avanzar en el abordaje integral de una temática central para el desarrollo de las comunidades educativas de los establecimientos educacionales del país.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Adaszko, A. y Lia, A. (2008). *Clima social escolar y violencia entre alumnos*. En *Violencia y conflictos en las escuelas*, Daniel Miguez. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Altable, R. (1993). «El currículum oculto: La coeducación sentimental». En: Barattini, C. (ed.). *Educación y género: Una propuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones La Morada/Mineduc.
- Archer, A. (1979). *The social origins of Educational Systems*. USA: Sage.
- Archer, M. (1997). *Cultura y Teoría Social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Aron, A. y Milicic N. (1999): «Clima social escolar desarrollo personal». Santiago: Editorial Andrés Bello. García, M. y Madriaza P. (2006): «Estudio cualitativo de los determinantes de violencia escolar en Chile». *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256
- Arón, A. y Milicic, N. (2000a). *Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar*. *Psykhe*, 9 (2), 117-123.
- Arón, A. y Milicic, N. (2000b). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135.
- Asún, D. (2009). *INFORME FINAL: Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso*. Proyecto FONIDE N°: F320805-2008.
- Ávalos, B. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur*. Catastro de programas y proyectos. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Baeza, J. (2008). *El Diálogo Cultural de la Escuela y en la Escuela*. *Estud. pedagóg.* [online]. 2008, vol.34, n.2. Recuperado el 10-05-2013, pp. 193-206. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200012&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052008000200012.
- Berger, C. Lisboa, C. (2009). *Hacia una Comprensión Ecológica de la Agresividad entre Pares en el Microsistema Escolar*. En C. Berger y C. Lisboa (editores): *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (59 – 81). Santiago: Editorial Universitaria.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara Ediciones: México.
- Bris, M. (2000) *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Universidad de Alcalá. Recuperado el 10-09-2013, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Candia, E., Castillo, H. (2012) *Convivencia escolar: una mirada a la participación y la violencia en la escuela*, Centro de Estudios, MINEDUC, Serie 1, N° 3, Santiago.
- Carrasco, A. (2013). *Reseña de libro. Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educativa: la experiencia anglófona*. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 163-172.

- Chile, Ministerio de Educación - UNESCO - IDEA (2005). *Informe Ejecutivo Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar, La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Política de Convivencia Escolar, Hacia una Educación de Calidad para todos*. Santiago: Secretaría Técnica, Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Chile, Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103050142570.Ley\\_N\\_20370\\_Ley\\_General\\_de\\_Educacion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación (2010). *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo: Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos y todas los integrantes de la comunidad educativa*. División de Educación General, Departamento de Educación Extraescolar.
- Chile, Ministerio del Interior y Ministerio de Educación (2007). *Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2007*. División de Seguridad Pública – Adimark.
- Comisión de Educación, Deportes y Recreación. (2011). Informe de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, recaído en el proyecto de ley sobre violencia escolar. En Boletín n° 7123-04-1 (s). CÁMARA DE DIPUTADOS- LEGISLATURA 359ª. Sesión 27ª, miércoles 11 mayo de 2011 (Ordinaria, 10.43 a 15.10 horas). Recuperado desde: <http://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=8352&prmTIPO=TEXTOSesion>.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*. [online]. Vol.9, n.15, pp. 11-52. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>.
- Cranton, P. A. y Smith, R. A. (1990). Reconsidering the unit of analysis: A model of student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 207-212.
- Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educativa en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. Recuperado en 27 de septiembre de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tIng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&tIng=es). 10.4067/S0718-07052005000100007.
- Durkheim, E. (1984). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- Enguita, M. (1997). *La escuela como sistema: Comunidad, participación y profesionalismo*. En Sociología de las instituciones de educación secundaria. Enguita, M. Editorial Horsori, Barcelona.
- Flores, L. (2001-2003). Proyecto FONDECYT N° 10110771. *Hacia una Interpretación de la Violencia en la Escuela. Lineamientos de Estrategias de Convivencia Social en el Espacio Educativo*. Santiago
- Flores, L. (2007). Proyecto FONIDE. *Claves para el Mejoramiento de los Aprendizajes desde la Convivencia Escolar. Lineamientos para la Gestión de la Calidad Educativa*.
- Flores, L. (2009). *Interpretaciones Fenomenológicas sobre el Sentido de la Violencia Escolar*. En C. Berger y C. Lisboa (editores): *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (211 - 230). Santiago: Editorial Universitaria.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2007). Estudio: «La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares». Resumen Ejecutivo.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- García, M. Madriaza, P. (2005). *Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*. Revista Psike (165 - 180). Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 14, N° 001.
- García, M. Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudos de Psicologia*, setembro - dezembro , 247-256.

- García, M. y Madriaza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*. (31) N° 2: 27-41.
- GeoDelphos y Tendencias Research (2009). *Estudio de percepción de bullying en Chile*. Disponible en: <http://www.geodelphos.com/delphoeduca/wp-content/uploads/2009/12/ESTUDIO-DE-PERCEPCI%C3%93N-DE-BULLYING-EN-CHILE.pdf>.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. AMORRORTU: Buenos Aires.
- Gonzáles, S.; Río, E. y Rosales, S. (2001), *El Currículum oculto en la escuela*. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 105-135. Recuperado el 06-05-2013 desde: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Guerrero, A. (2003). *Sociología de la organización escolar*. En Fernández, F. (coordinador) 2003: *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Ed. Pearson.
- Guerrero, A. (2003). *Sociología de la organización escolar*. En Fernández, F. (coordinador) 2003: *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Ed. Pearson.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Nueva York & Toronto: Teachers College Press & Ontario Principals' Council. Citado en: Shirley, D. et al. «La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina», *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2013, 50(2), 5-27.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219. Citado en: Shirley, D. et al. La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2013, 50(2), 5-27.
- Jiménez, F. (2012): «Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural». *Revista Psicoperspectivas*, 11(2), 8-30.
- Ley N° 20.536. Ley sobre Violencia Escolar. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. 17 de Septiembre de 2011.
- Llana, M. (2009). *Revisión y Actualización de la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, Informe de Final*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos Departamento de Educación Unidad de Formación Integral y Relaciones Corporativas - DBE Universidad de Chile.
- Llaña, M. (2008). *Las Voces de los Actores*. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Estudio encargado por el Ministerio de Educación.
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20, 536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 377-391.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer Netherlands.
- Martinic, S. (2006). *Participación y Calidad educativa*. Serie en foco N° 82. Expansiva UDP. Instituto de Políticas Públicas.
- Martuccelli, D. (2009). La Autoridad en las Salas de Clase, Problemas Estructurales y Márgenes de Acción. *Diversia, Educación y Sociedad* (online). 2009, Año 1 N° 1. Recuperado 10-05-2013, pp. 99-127. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>.

- Mena, I. Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC. Recuperado el 04 de Septiembre de 2013 desde [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf).
- Míguez, D. (2008). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós: Buenos Aires.
- MINEDUC (2006): «Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar». Edición electrónica ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)).
- MINEDUC (2009): «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica y media». Edición electrónica ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl))
- MINEDUC (2011). Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación. Ley 20.501. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>
- MINEDUC (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*, División de Educación General. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.cl>
- MINEDUC (2013). «Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo».
- MINSAL (2000): Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48 (1), 63-80.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e.
- Noel, G. (2008). *La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares*. En D. Míguez (coordinador): *Violencia en la escuela* (113 - 146). Buenos Aires: Paidós.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Popkewitz, T. (2004). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia. Pp. 32-44.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.
- Raudenbush, S. W. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Sage.
- Saldarriaga, L; Velasquéz, A.; Santo, J.; Bukowski, W. y Chaux, E. (2009). Agresión en las escuelas en Colombia y El Salvador: Variaciones contextuales en su frecuencia y efectos. En Berger, C. y Lisboa, C. (editores): *Violencia escolar* (85-107). Chile: Editorial Universitaria.
- Sepúlveda, C. (2011): «Violencia escolar. Visión de si mismos, de los pares y del mundo en adolescentes de enseñanza media municipalizada de Villa Alemana». Valparaíso: Tesis de Magister en Psicología.
- Sevilla, M. (2011). Liderazgo directivo y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Colectivo. Un análisis del período 2005-2008. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48 (1), 1-13.
- Shirley, D; Fernández, M; Ossa, M; Berger, A. y Borda, G. (2013). La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. Vol. 50, nº 2. Pag. 5-27.
- Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Ed. Octaedro.
- Timmerman, M. E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological methods*, 16(2), 209.

- Toledo, I. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Proyecto FONIDE N°: 32. Disponible en: [http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310832\\_M\\_Isabel\\_Toledo\\_UDD.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310832_M_Isabel_Toledo_UDD.pdf).
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trautmann, A. (2008). *Maltrato entre pares o «bullying»*. *Una visión actual*. Revista Chilena de Pediatría, Vol 79.
- UNICEF (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Edición electrónica ISBN: 978-92-9250-006-1. Noviembre de 2011.
- Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 3-56.
- Weber, M. (1982), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. (Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 1922).
- Yoneyama, S. y Naito, A. (2003) Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3): 315-330.
- Zabalza, M. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo. En Domínguez y otros. *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Zerón, A. (2006). *Sentido de la Violencia en Chile. Un Estudio de Sociología Comprensiva*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.



## VII. ANEXOS

### 7.1. ANEXO Nº 1: REPORTE METODOLÓGICO CONSTRUCCIÓN GRUPOS HOMOGÉNEOS

Considerando la revisión de las bases de datos facilitadas por el Ministerio en el marco del estudio y los acuerdos tomados con la contraparte técnica durante el proceso, la opción desarrollada para construir los grupos homogéneos fue la de enriquecer la clasificación según nivel socioeconómico elaborada por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos Subvencionados con el tamaño de matrícula de los establecimientos (variable relevante al tema de estudio) y la población total de las comunas en la cual se instalaban las instituciones educativas (elemento estructural que potencialmente afecta las dinámicas y funcionamiento de los establecimientos).

La justificación de las dos variables agregadas a las utilizadas por el SNED para la construcción de los Grupos Homogéneos, se vincula al objetivo de ir más allá de la ordenación socioeconómica de establecimientos, buscando clasificar también a las escuelas en función de criterios de carácter estructural (matrícula de los establecimientos y población total de las comunas en la cual se instalaban las instituciones educativas). De este modo, la clasificación de establecimientos elaborada tiene un sentido bidimensional, ya que se ha realizado atendiendo tanto al nivel socioeconómico como al tamaño de la población vinculada a los establecimientos (matrícula y tamaño de la población total de la comuna).

Se evaluó la posibilidad de incorporar otras variables estructurales, como el número de profesores y el número de asistentes de la educación por establecimiento, pero estas presentaron una correlación sumamente alta con la variable Matrícula, con lo cual, como no aportaban una dimensión nueva para la conformación de los grupos, se optó por no considerarlas.

Tabla Nº 8: Análisis de Correlación Matrícula, Docentes y Asistentes de la Educación

		Matrícula	Asistentes	Profesores
Matrícula	Correlación de Pearson	1	,821**	,899**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	2619	2600	2595
Asistentes	Correlación de Pearson	,821**	1	,843**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	2600	2600	2595
Profesores	Correlación de Pearson	,899**	,843**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	2595	2595	2595

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De este modo, para la construcción de los grupos homogéneos se utilizaron los siguientes indicadores: ingreso promedio del hogar, educación promedio del padre y la madre, índice de vulnerabilidad de JUNAEB, Matrícula y población total de las comunas en la cual se instalan las instituciones educativas.

Las fuentes de la información de los indicadores utilizados para la construcción de los grupos homogéneos fueron las siguientes:

Tabla N° 9: Fuentes de Información Indicadores Utilizados en el Análisis de Conglomerados

Grupos Homogéneos	Variables	Fuentes de Información
Condiciones de Funcionamiento	Ingreso del hogar promedio del establecimiento	SNED 2012 - 2013
	Promedio de la educación del padre y de la madre	SNED 2012 - 2013
	índice de vulnerabilidad promedio del establecimiento	JUNAEB 2013
	Matrícula total del establecimiento	MINEDUC 2013
	Población comunal	Proyección INE 2013

A partir de estos indicadores:

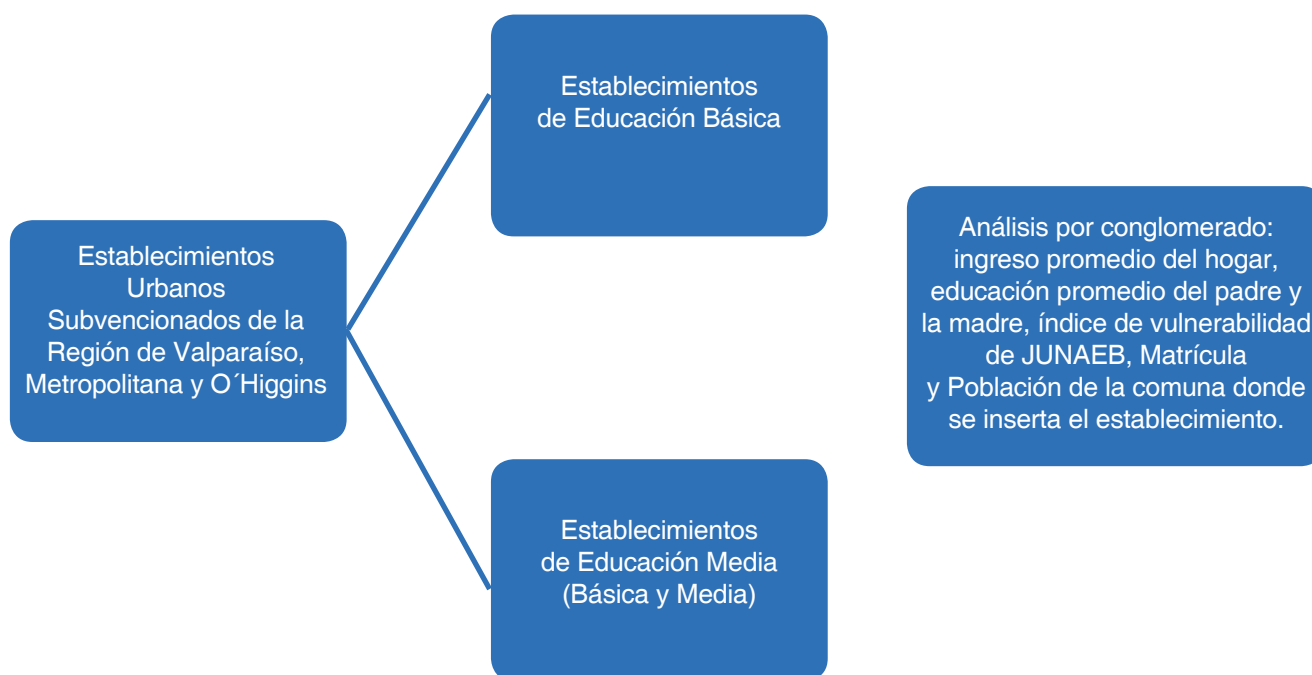
- Los Grupos Homogéneos (GH) se estimaron considerando el total de los establecimientos educativos de las regiones implicadas en el estudio (Región de Valparaíso, O'Higgins y Metropolitana).
- Se clasificó los establecimientos de acuerdo al nivel de enseñanza impartido, trabajando para los fines de este estudio, sólo con los establecimientos que imparten únicamente educación básica y los establecimientos que imparten conjuntamente educación básica y media (se dejó afuera los establecimientos que sólo imparten educación media, ya que en ellos no se dispone de la información asociada a la prevalencia de violencia en el ámbito escolar derivada del cuestionario SIMCE 2011 para 8º Básicos).

Tabla N° 10: Establecimientos Incorporados al Análisis de Conglomerados

Tipo de Establecimiento	Total de Establecimientos	Porcentaje
Sólo Básica	1362	58,1
Básica y Media	981	41,9
Total	2343	100

En síntesis, el proceso de construcción de los grupos homogéneos fue siguiente:

Figura Nº 5: Proceso de Construcción Grupos Homogéneos



Tras esta agrupación, se estandarizó en cada subgrupo de establecimientos (sólo de básica y de básica y media) la métrica de todas las variables a utilizar para el análisis de conglomerados de 0 a 1, para que todas tuvieran aproximadamente el mismo rango de variación y evitar que una variable numéricamente más grande y dispersa pesara más. En este sentido, debido a la distancia en algunas variables entre los casos extremos y aquellos más próximos o cercanos a la media, se optó por no utilizar los casos extremos como límite 0 y 1 en el marco de la estandarización, sino que tomar como límite el caso ubicado en el percentil 5 y el otro límite el caso ubicado en el percentil 95. De esta manera, todos los casos que tuvieron más o menos valor que el caso límite en cada una de las variables se le asignó el puntaje máximo inferior (0) o superior (1) según correspondiera.

Luego de la estandarización, se analizó a través de un histograma la distribución de cada una de las variables estandarizadas (ingreso promedio del hogar, educación promedio del padre y la madre, índice de vulnerabilidad de JUNAEB, Matrícula y Población de la comuna donde se inserta el establecimiento). Al respecto, se comprobó que ninguna variable se presentaba demasiado descompensada. Posteriormente, al interior de los dos subgrupos (establecimientos de educación básica y establecimientos que imparten conjuntamente educación básica y media), a partir del método de análisis de conglomerados K-medias implementado mediante el software estadístico SPSS en su versión 20, los establecimientos se clasificaron en GH en función de los cinco indicadores señalados, vinculados con las condiciones de funcionamiento de las instituciones: ingreso promedio del hogar, educación promedio del padre y la madre, índice de vulnerabilidad de JUNAEB, Matrícula, Población de la comuna donde se inserta el establecimiento.

Luego de distintas pruebas de agrupación, la más consistente y coherente con el propósito de la presente investigación, fue la implementada con tres conglomerados. De este modo, el resultado del análisis por conglomerados fue el siguiente:

Tabla N° 11: Resultado Análisis Conglomerados por Subgrupo de Establecimientos

Enseñanza	Total	Matrícula				Población				Ingreso				Años de Escolaridad				Ive			
		Min	Max	Prom	DesvEst	Min	Max	Prom	DesvEst	Min	Max	Prom	DesvEst	Min	Max	Prom	DesvEst	Min	Max	Prom	DesvEst
Básica 1.1	689	19	624	278,6	118,5	3061	931211	148605,0	128049,9	99055	336740	213576,6	40821,4	6,56	11,98	9,72	0,94	0,52	0,98	0,81	0,08
Básica 1.2	328	17	1393	355,2	214,5	5717	931211	240655,5	254016,6	215489	1214997	419640,5	149279,5	10,88	16,21	12,61	0,97	0,23	0,9	0,58	0,11
Básica 1.3	235	381	1551	754,2	227,1	10595	931211	251578,2	246011,9	140765	396622	254845,8	50469,3	7,92	12,6	10,52	1,00	0,48	0,93	0,73	0,09
Básica_Media 2.1	326	200	4450	834,8	505,3	7475	779984	184360,2	132341,4	355825	1326275	675822,4	212614,2	11,99	16,31	14,04	0,87	0,15	0,74	0,47	0,10
Básica_Media 2.2	118	122	3652	1032,2	729,9	779984	931211	851752,7	75837,7	193561	1299339	464274,2	219009,4	8,78	15,24	12,25	1,59	0,15	0,9	0,60	0,17
Básica_Media 2.3	478	115	4062	760,2	498,9	4634	396684	139423,1	101502,6	140451	735202	301456,7	81895,1	7,82	13,56	10,94	1,22	0,42	0,96	0,73	0,10

A nivel interpretativo, el análisis por conglomerados generó los siguientes resultados:

- **Establecimientos de Básica:** En un conglomerado (básica 1.3) se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio más matrícula, pertenecían a comunas más populosas y los padres y apoderados presentaban un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos. En otro conglomerado (básica 1.1), se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio menor de matrícula, pertenecían a comunas menos populosas y los padres y apoderados presentaban un ingreso y una escolaridad menor y poseían mayores niveles de vulnerabilidad. De esta manera, en el último conglomerado (básica 1.2), se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecían a comunas medianamente pobladas, pero tenían en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseían menores niveles de vulnerabilidad.
- **Establecimientos que Imparten Educación Básica y Media:** En un conglomerado (básica-media 2.2) se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio más matrícula, pertenecían a comunas más populosas y los padres y apoderados presentaban un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos. En otro conglomerado (básica-media 2.3), se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio menor de matrícula, pertenecían a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentaban un ingreso y una escolaridad menor y poseían mayores niveles de vulnerabilidad. De esta manera, en el último conglomerado (básica 2.1), se agruparon todos los establecimientos que tenían en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecían a comunas medianamente pobladas, pero tenían en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseían menores niveles de vulnerabilidad.

## 7.2. ANEXO Nº 2: REPORTE CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE PREVALENCIA DE VIOLENCIA (IPVE)

La construcción del índice de prevalencia de violencia en ámbito escolar se desarrolló a partir de la implementación de un análisis factorial de una serie de preguntas del cuestionario SIMCE 2011 para estudiantes y apoderados, a continuación se presentan los pasos, decisiones y resultados de su ejecución. Para la elaboración del índice de prevalencia de violencia en el ámbito escolar se construyeron inicialmente dos bases de datos:

Tabla Nº 12: Bases de Datos Iniciales Análisis Factorial

Base de Datos	Fuente de Información	Nº de Casos	Nº de Variables
Estudiantes	Cuestionario para alumnos SIMCE 2011 8º Básico	102.037	43
Padres y Apoderados	Cuestionario para padres y apoderados SIMCE 2011 4º y 8º Básico	186.034	20

Respecto a la base de datos de estudiantes, inicialmente se seleccionaron 43 ítems asociados a la prevalencia de manifestaciones de violencia, convivencia y clima escolar del cuestionario para alumnos SIMCE 2011 8º Básico de las regiones implicadas en el estudio. De este modo, la base de datos original estuvo compuesta por 43 variables y 102.037 estudiantes.

En relación a la base de datos de padres y apoderados, se seleccionaron 20 ítems asociados a la prevalencia de manifestaciones de violencia, convivencia y clima escolar del cuestionario para padres y apoderados SIMCE 2011 de 4º y 8º Básico de las regiones implicadas en el estudio (para ambos cursos era el mismo instrumento). De este modo, la base de datos original estuvo compuesta por 20 variables y 186.034 apoderados.

A nivel de establecimientos, esta primera versión de la base de datos estuvo compuesta por estudiantes y padres y apoderados de 2033 establecimientos.

#### a. Elaboración de la Medida de Violencia Escolar

La medida de violencia escolar se generó a partir de la implementación de un análisis factorial de un número determinado de preguntas del cuestionario complementario SIMCE 2011. En relación al objetivo, el análisis factorial se utilizó tanto para determinar la dimensionalidad del constructo latente y para identificar la existencia de ítems o preguntas que no guardaban relación con el resto, y que por lo tanto, se debían eliminar, como para determinar las cargas factoriales de los ítems y para establecer los pesos de cada variable en el índice total. No obstante, antes utilizar la ponderación derivada del análisis factorial, estas fueron revisadas, analizando su pertinencia teórica.

En esta investigación, para la construcción del índice de prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, se ha trabajado con dos niveles de integración de los datos: i) los estudiantes y apoderados que son la fuente de información básica (nivel 1); ii) las escuelas que son finalmente la unidad de análisis (nivel 2).

Al respecto, un elemento relevante que es destacado por la literatura especializada (Raudenbush, 2002) se vincula con la necesidad de comprender que las variables que pueden explicar la varianza de las respuestas a un nivel no necesariamente son las mismas en el otro nivel y, por tanto, se debe señalar cuál es el nivel principal que se desea investigar.

Por ejemplo, los estudios sobre evaluación docente (Cranton y Smith, 1990; Marsh, 2007) han mostrado que las variables que explican la varianza a nivel 1 son de lo más variopinto (por ejemplo, el haber tenido un encuentro casual en el pasillo con el profesor y haberse sentido tratado poco respetuosamente al hacerle una pregunta), y en verdad muchas de ellas indican que las respuestas de los estudiantes no están relacionadas con la calidad docente del profesor, sino con variables extra académicas y extra docentes. Por ello, estudios que se han hecho a nivel 1 tienden a desacreditar la evaluación docente como herramienta de evaluación de los profesores.

No obstante, cuando los datos se agrupan a nivel de curso (fusionando de alguna manera todas las respuestas a cada pregunta de todos los alumnos de cada curso), se ha observado que gran parte de las variables extra académicas y anecdóticas se tienden a controlar por simple azar (algunos alumnos han tenido encuentros casuales positivos y otros negativos con el profesor por ejemplo), tendiendo a emerger otro tipo de variables en la relación entre las respuestas medias por curso y el docente, mostrando que la calidad profesional del docente explica una proporción interesante (entre 30 y 40%) de la varianza de estas respuestas medias. Por ello, los investigadores que hacen estudios con variables a nivel 2, tienden a señalar que las encuestas de evaluación docente si son relativamente válidas para valorar la capacidad de un profesor.

Este tipo de estudios ha demostrado que algunos epistemólogos o investigadores críticos de aplicar a los sujetos propiedades descubiertas en un colectivo o viceversa (y que denominaban «falacia ecológica»), tenían razón: las relaciones entre variables a distintos niveles de agregación de los datos son

diferentes y conducen a distintas representaciones teóricas de la relación entre conceptos. En general hay más relaciones sustantivas entre constructos sociológicos a nivel agrupado que a nivel individual, mientras que a nivel individual parecen ser más relevantes las variables explicativas psicológicas. Lo interesante es que ambas fuentes de explicación son perfectamente verdaderas en la misma base de datos, sólo a que niveles diferentes de agregación de las variables.

En el caso de este estudio, como se señaló en el marco teórico conceptual, el nivel central de análisis es el nivel de escuelas (nivel 2), ya que lo que se busca es conocer, determinar e identificar los factores escolares (aspectos propios del funcionamiento de los establecimientos) que potencialmente pueden favorecer - desfavorecer la emergencia de manifestaciones de violencia en el espacio escolar.

En este sentido, y considerando además los resultados de los ejercicios de análisis factorial realizado a nivel de los sujetos, se optó por trabajar con el análisis factorial sobre puntuaciones agregadas que agrupan las respuestas de todas las entidades de nivel 1 en cada colegio (por una parte a nivel de estudiantes y por otra de apoderados).

## b. Preparación de los Datos para el Análisis

Para la preparación de la base de datos, se tomaron las siguientes decisiones y desarrollaron los siguientes procedimientos:

### i. Revisión de Datos Ausentes

- **Eliminación de variables:** en primera instancia se eliminaron todas aquellas variables que presentaron más de un 5 % de datos perdidos en ambas bases de datos (estudiantes y apoderados), siempre y cuando no fuesen teóricamente fundamentales para la construcción del índice (para la base de datos de estudiantes se eliminaron 6 variables quedando conformada por 37 ítems y para la base de datos de apoderados se eliminó 1 quedando con 19 variables).
- **Eliminación de casos:** luego de la eliminación de variables, se eliminaron todos los sujetos o casos que presentaban datos ausentes en algunas de las variables seleccionadas. De este modo, ambas bases de datos quedaron conformadas sólo con los sujetos que presentaban un 100 % de respuesta. Para verificar la aleatoriedad de los datos ausentes y la inexistencia de algún patrón latente, se analizaron las medias de cada pregunta de los casos eliminados (de los eliminados, pero que hayan contestado) y de los no eliminados para determinar la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos (los resultados corroboraron la aleatoriedad de la mayoría de los casos eliminados).<sup>10</sup>
- **Eliminación de establecimientos:** se eliminaron de las bases de datos todos los casos asociados a establecimientos que no presentaron más de 10 cuestionarios en estudiantes y en apoderados y/o que en su conjunto no lograron cubrir el 25 % del total de la matrícula de ese nivel (para el caso de estudiantes, el total de la matrícula fue la de 8º básico y para los apoderados fue la suma entre la matrícula de 4º y 8º básico).

10 Esta propuesta de trabajar sólo con los sujetos que presenten respuestas en todas las variables seleccionadas, siendo conscientes de sus desventajas, se fundamenta en el reconociendo de los sesgos asociados a todo proceso de imputación de respuestas y se justifica técnicamente en el marco presente estudio, si se considera que uno de los objetivos del índice de prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar fue el de orientar el proceso de selección de establecimientos para el estudio de casos.

A partir de estos procedimientos, la base de datos final utilizada para realizar los análisis factoriales se configuró de la siguiente manera:

Tabla N° 13: Bases de Datos Finales

Base de Datos	Fuente de Información	N° de Casos	N° de Variables
Estudiantes	Cuestionario para alumnos SIMCE 2011 8° Básico	57.708	37
Padres y Apoderados	Cuestionario para padres y apoderados SIMCE 2011 4° y 8° Básico	109.420	19

Como se aprecia en esta tabla, se trabajó con un 56,5% de los estudiantes que conformaban la base de datos inicialmente y con el 58,8% de los apoderados. En relación a los establecimientos, se trabajó con un 70,9% de los establecimientos que formaban parte de la base de datos inicial (1662 establecimientos).

De esta manera, si tras la limpieza de la base de datos se realiza el análisis de los establecimientos que quedaron para cada uno de los conglomerados, los resultados eran los siguientes:

Tabla N° 14: Establecimientos por Conglomerados Base de Datos Análisis Factorial

Grupos Homogéneos	Conglomerado	N° de Establecimientos	Regiones
1. Básica	1.1: establecimientos que tienen en promedio menor de matrícula, pertenecen a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.	515	V, VI y RM
	1.2: establecimientos que tienen en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecen a comunas medianamente pobladas, pero tienen en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseen menores niveles de vulnerabilidad.	233	V, VI y RM
	1.3: establecimientos que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos	206	V, VI y RM
2. Básica y Media	2.1: establecimientos que tienen en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecen a comunas medianamente pobladas, pero tienen en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseen menores niveles de vulnerabilidad.	271	V, VI y RM
	2.2: establecimientos que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos.	94	RM
	2.3: establecimientos que tienen en promedio menor de matrícula, pertenecen a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad	343	V, VI y RM



Como se observa en esta tabla, todos los conglomerados quedaron con un número de establecimientos significativo. Así también, todos los conglomerados quedaron con establecimientos de las tres regiones implicadas, salvo el conglomerado de básica y media 2.2 que queda sólo con escuelas y colegios de la Región Metropolitana (establecimientos que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos).

De esta manera, posterior a la revisión de datos ausentes, se transformó la base de datos a nivel de establecimientos en donde cada caso correspondía a un colegio o escuela. Tras lo anterior, se integraron ambas bases de datos (estudiantes y apoderados) para desarrollar el análisis factorial.

#### *ii. Revisión de supuestos básicos*

Si bien el supuesto básico del análisis factorial asociado a disponer de un tamaño muestral elevado se cumple a cabalidad, también se probó la normalidad de las variables a través de histogramas, cálculo de asimetría y curtosis de cada una de ellas, obteniendo resultados que promovían la implementación del análisis factorial.

#### *iii. Evaluación pertinencia del análisis factorial*

Para corroborar la pertinencia de implementación del análisis se examinó la matriz de correlación R. Así también, para determinar el grado de intercorrelación entre las variables y la presencia de una estructura latente, se utilizaron los siguientes estadísticos: la prueba de esfericidad de Barlett, Índice KMO, medida de adecuación de la muestra. Los resultados de estos análisis fueron positivos y justificaron la implementación del análisis factorial.

### **c. Análisis Factorial: Construcción del Índice**

Como se señaló, se implementó un análisis factorial exploratorio con estimación por máximo verosimilitud incorporando en una misma base de datos los datos de estudiantes y apoderados a nivel de establecimiento y utilizando la rotación de factores oblimin.

De este modo, la base de datos estuvo compuesta por las siguientes variables:<sup>11</sup>

11 Cabe destacar que en la base de datos se mantuvo la numeración de ítems y preguntas del cuestionario original SIMCE 2011 tanto para los padres y apoderados como para los estudiantes.

Tabla N° 15: Variables Base de Datos Análisis Factorial

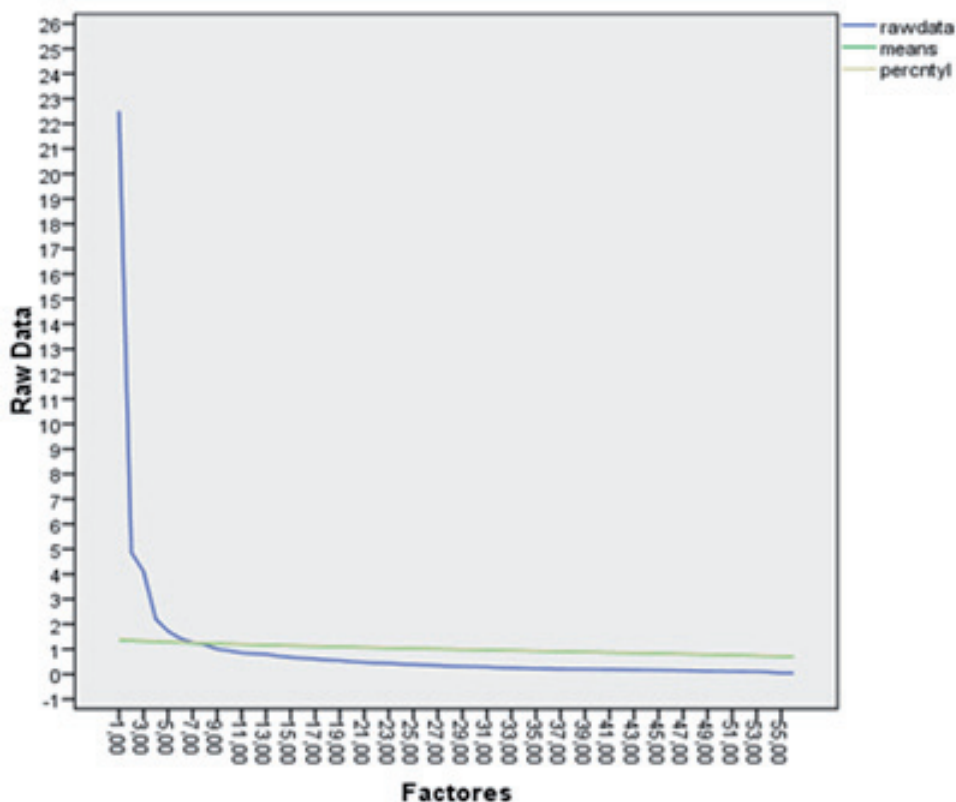
VARIABLES / PREGUNTAS	CONTENIDO
p24_2_rec_mean_APO	Las normas de convivencia o disciplina se respetan
p24_8_rec_mean_APO	Se informa oportunamente a los padres y apoderados sobre cualquier problema que tiene el estudiante.
P24_10_rec_mean_APO	El establecimiento tiene disposición para recibir mis inquietudes y sugerencias.
p25_rec_mean_APO	Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?
p26_2_rec_mean_APO	Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes.
p27_7_rec_mean_APO	El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración.
p27_9_rec_mean_APO	La seguridad de los estudiantes en el establecimiento.
p27_10_rec_mean_APO	La disciplina escolar.
p27_11_rec_mean_APO	La forma en que se manejan las faltas graves de conducta.
p27_12_rec_mean_APO	El trato de los profesores hacia los estudiantes.
p27_13_rec_mean_APO	El trato de los estudiantes hacia los profesores.
p27_14_rec_mean_APO	El trato entre estudiantes.
p27_22_rec_mean_APO	Cuidado y limpieza del establecimiento.
p27_23_rec_mean_APO	La calidad de las instalaciones (salas, baños, patios, canchas, etc.).
P29_1_mean_APO	A mi hijo/a le gusta ir al establecimiento.
P29_2_mean_APO	Este establecimiento es un buen lugar para aprender.
P29_3_mean_APO	Mi hijo/a va tranquilo al establecimiento.
P29_4_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado por sus compañeros.
P29_5_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado y acogido por sus profesores.
P12_1_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes de mi curso.
P12_2_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes y profesores de mi curso.
P12_3_mean_EST	Siento confianza para acercarme a algunos de mis profesores cuando tengo un problema.
P13_1_mean_EST	Corrigen a los alumnos que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas, etc.
P13_3_mean_EST	Nos hacen cumplir las sanciones que correspondan.
P15_1_mean_EST	En mi establecimiento todas las personas se tratan con respeto.
P15_2_mean_EST	Siento confianza para acercarme a los profesores de otros cursos, al inspector o al director.
P15_3_mean_EST	Siento que mi establecimiento es un lugar acogedor y amigable.
P16_1_mean_EST	Conozco las normas de convivencia o disciplina de mi establecimiento.

Continuación Tabla N° 9: Variables Base de Datos Análisis Factorial

VARIABLES / PREGUNTAS	CONTENIDO
P16_2_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina del establecimiento son conocidas por todos los
estudiantes.	
P16_3_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se aplican en forma justa.
P16_4_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se respetan.
p17_1_rec_mean_EST	Robos o hurtos.
p17_2_rec_mean_EST	Rumores mal intencionados, aislamiento («ley del hielo») entre estudiantes.
p17_3_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.).
p17_4_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes.
p17_5_rec_mean_EST	Amenazas u hostigamiento entre estudiantes.
p17_6_rec_mean_EST	Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas) o manoplas, linchacos, etc.
p17_7_rec_mean_EST	Agresiones o amenazas con armas de fuego.
p17_8_rec_mean_EST	Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.).
p17_9_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, golpes, etc.).
p17_10_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.
P20_2_mean_EST	Sala de clases
P20_3_mean_EST	Pasillos
P20_4_mean_EST	Patios
P20_5_mean_EST	Baños
P20_6_rec_mean_EST	Casino o comedores
p20_7_rec_mean_EST	Gimnasio
p20_8_rec_mean_EST	Camarines
p21_1_rec_mean_EST	Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.
p21_2_rec_mean_EST	Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.
p21_3_rec_mean_EST	Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.
p21_4_rec_mean_EST	Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.
P23_mean_EST	¿Sabes cómo denunciar en tu establecimiento situaciones de intimidación o maltrato?
p24_rec_mean_EST	¿Has denunciado alguna vez una situación de intimidación o maltrato en tu establecimiento?
p25_1_rec_mean_EST	Se dan cuenta de que ocurre maltrato e intimidación entre estudiantes.
p25_2_rec_mean_EST	Intervienen cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes.

Considerando el tamaño de la muestra (cantidad de casos o establecimientos), para determinar el número de factores se utilizó como criterio el «análisis paralelo» a través de un macro existente para el software SPSS (no viene como opción por defecto). El Análisis Paralelo (AP) intenta controlar la capitalización del azar en la estimación de los autovalores de un análisis factorial. Esto se realiza simulando un amplio número de bases de datos ficticias del mismo tamaño que la que se está analizando, obteniendo de ellas el promedio de los autovalores de los distintos factores aleatorios. Se emplea como punto de corte para distinguir factores reales de ficticios obtenidos en las bases simuladas, con lo que es posible asegurarse que los autovalores encontrados en la base real son más altos que lo que se obtendría simplemente por azar (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011). De este modo, los resultados del análisis paralelo fueron los siguientes:

Gráfico N° 1: Resultado Análisis Paralelo Base de Datos 56 Variables



Como se observa, a través del análisis paralelo se encontró una solución de 6 factores latentes a las variables implicadas. Así también, las comunalidades de los ítems derivadas del análisis factorial son las siguientes:

Tabla Nº 16: Comunalidades Base de Datos 56 Variables AF<sup>12</sup>

Variable	Contenido	Inicial	Extracción
p24_2_rec_mean_APO	Las normas de convivencia o disciplina se respetan	,860	,851
p24_8_rec_mean_APO	Se informa oportunamente a los padres y apoderados sobre cualquier problema que tiene el estudiante.	,580	,544
P24_10_rec_mean_APO	El establecimiento tiene disposición para recibir mis inquietudes y sugerencias.	,576	,501
p25_rec_mean_APO	Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?	,548	,469
p26_2_rec_mean_APO	Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes.	,418	,315
p27_7_rec_mean_APO	El trabajo del establecimiento con los estudiantes que tienen problemas de conducta o integración.	,702	,702
p27_9_rec_mean_APO	La seguridad de los estudiantes en el establecimiento.	,894	,883
p27_10_rec_mean_APO	La disciplina escolar.	,948	,934
p27_11_rec_mean_APO	La forma en que se manejan las faltas graves de conducta.	,857	,825
p27_12_rec_mean_APO	El trato de los profesores hacia los estudiantes.	,824	,745
p27_13_rec_mean_APO	El trato de los estudiantes hacia los profesores.	,936	,946
p27_14_rec_mean_APO	El trato entre estudiantes.	,932	,943
p27_22_rec_mean_APO	Cuidado y limpieza del establecimiento.	,843	,653
p27_23_rec_mean_APO	La calidad de las instalaciones (salas, baños, patios, canchas, etc.).	,783	,447
P29_1_mean_APO	A mi hijo/a le gusta ir al establecimiento.	,728	,593
P29_2_mean_APO	Este establecimiento es un buen lugar para aprender.	,828	,790
P29_3_mean_APO	Mi hijo/a va tranquilo al establecimiento.	,862	,764
P29_4_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado por sus compañeros.	,716	,530
P29_5_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado y acogido por sus profesores.	,750	,580
P12_1_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes de mi curso.	,626	,509
P12_2_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes y profesores de mi curso.	,717	,598
P12_3_mean_EST	Siento confianza para acercarme a algunos de mis profesores cuando tengo un problema.	,529	,391
P13_1_mean_EST	Corrigen a los alumnos que están cometiendo una falta como insultar o pegarle a un compañero, copiar en las pruebas, etc.	,570	,487
P13_3_mean_EST	Nos hacen cumplir las sanciones que correspondan.	,499	,422
P15_1_mean_EST	En mi establecimiento todas las personas se tratan con respeto.	,704	,686
P15_2_mean_EST	Siento confianza para acercarme a los profesores de otros cursos, al inspector o al director.	,622	,533
P15_3_mean_EST	Siento que mi establecimiento es un lugar acogedor y amigable.	,758	,727
P16_1_mean_EST	Conozco las normas de convivencia o disciplina de mi establecimiento.	,640	,518

- 12 Las preguntas recodificadas se asocian a variables ordinales en donde fue necesario recodificar la dirección de las escalas para que fueran coherentes con el resto. De este modo, todas las respuestas indican de forma progresiva una mayor prevalencia de manifestaciones de violencia o una percepción más negativa de la convivencia escolar.

Continuación Tabla N° 16: Comunalidades Base de Datos 56 Variables AF<sup>13</sup>

Variable	Contenido	Inicial	Extracción
P16_2_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina del establecimiento son conocidas por todos los estudiantes	,695	,587
P16_3_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se aplican en forma justa.	,714	,711
P16_4_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se respetan.	,725	,719
p17_1_rec_mean_EST	Robos o hurtos.	,572	,490
p17_2_rec_mean_EST	Rumores mal intencionados, aislamiento («ley del hielo») entre estudiantes.	,594	,538
p17_3_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.).	,787	,777
p17_4_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes.	,798	,828
p17_5_rec_mean_EST	Amenazas u hostigamiento entre estudiantes.	,837	,840
p17_6_rec_mean_EST	Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas) o manoplas, linchacos, etc.	,809	,735
p17_7_rec_mean_EST	Agresiones o amenazas con armas de fuego.	,790	,740
p17_8_rec_mean_EST	Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.).	,748	,712
p17_9_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, golpes, etc.).	,756	,735
p17_10_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.	,790	,769
P20_2_mean_EST	Sala de clases	,742	,728
P20_3_mean_EST	Pasillos	,853	,889
P20_4_mean_EST	Patios	,818	,847
P20_5_mean_EST	Baños	,772	,797
P20_6_rec_mean_EST	Casino o comedores	,402	,195
p20_7_rec_mean_EST	Gimnasio	,493	,165
p20_8_rec_mean_EST	Camarines	,478	,194
p21_1_rec_mean_EST	Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.	,765	,688
p21_2_rec_mean_EST	Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.	,757	,637
p21_3_rec_mean_EST	Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.	,705	,552
p21_4_rec_mean_EST	Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.	,638	,568
P23_mean_EST	¿Sabes cómo denunciar en tu establecimiento situaciones de intimidación o maltrato?	,269	,201
p24_rec_mean_EST	¿Has denunciado alguna vez una situación de intimidación o maltrato en tu establecimiento?	,190	,109
p25_1_rec_mean_EST	Se dan cuenta de que ocurre maltrato e intimidación entre estudiantes.	,648	,495
p25_2_rec_mean_EST	Intervienen cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes.	,719	,591
Método de extracción: Máxima verosimilitud.			

- 13 Las preguntas recodificadas se asocian a variables ordinales en donde fue necesario recodificar la dirección de las escalas para que fueran coherentes con el resto. De este modo, todas las respuestas indican de forma progresiva una mayor prevalencia de manifestaciones de violencia o una percepción más negativa de la convivencia escolar.

La varianza explicada del modelo y de cada factor fue la siguiente:

Tabla N° 17: Varianza Total Explicada Modelo con 56 Variables

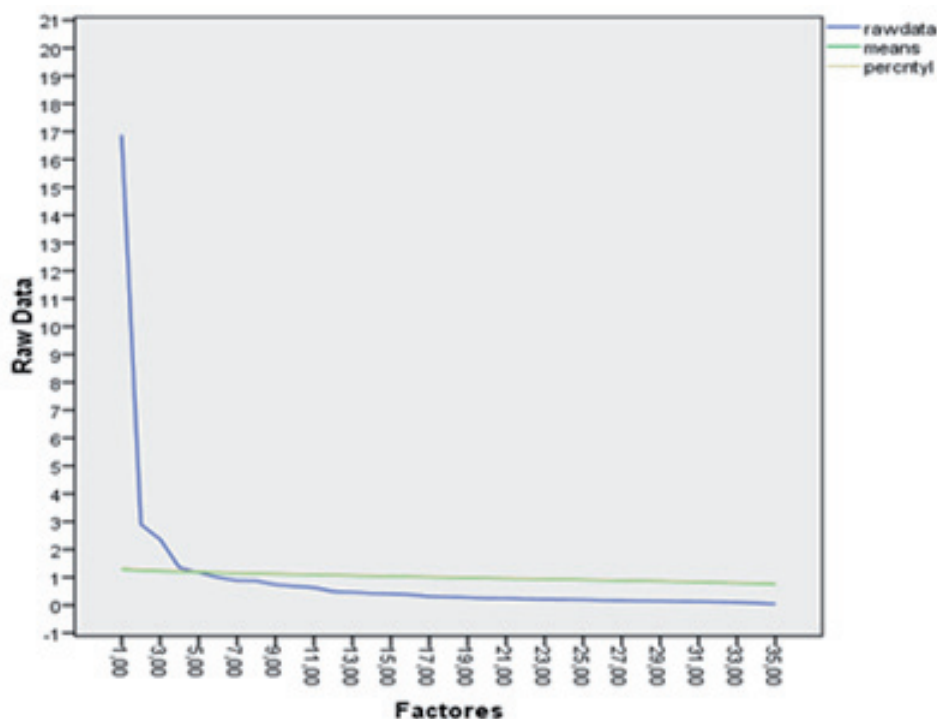
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	23,143	41,327	41,327	22,017	39,315	39,315	6,437
2	5,033	8,987	50,315	5,029	8,981	48,296	10,819
3	4,111	7,341	57,655	3,793	6,773	55,069	15,031
4	2,249	4,016	61,672	1,402	2,504	57,573	13,621
5	1,715	3,062	64,734	1,239	2,213	59,786	13,680
6	1,434	2,561	67,294	1,244	2,221	62,006	8,489
7	1,206	2,153	69,447				
8	1,114	1,990	71,437				
9	,942	1,683	73,120				
10	,914	1,632	74,751				

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

a. Cuando los factores están correlacionados, no se pueden sumar las sumas de los cuadrados de las saturaciones para obtener una varianza total.

A partir de estos resultados, se comenzó a reducir la complejidad del modelo de 6 factores eliminando las preguntas que cargan factores secundarios con baja comunalidad y poca capacidad explicativa empírica y teórica. Tras este análisis y eliminación de variables, la base de datos quedó conformada por 35 ítems. Los resultados del análisis paralelo considerando sólo estas 35 variables fue el siguiente:

Gráfico N° 2: Resultado Análisis Paralelo Base de datos 35 Variables



Como se observa en el gráfico anterior, el análisis paralelo encontró una solución de 4 factores latentes a las variables seleccionadas. De este modo, las comunalidades de estos ítems derivadas del análisis factorial son las siguientes:

Tabla N° 18: Comunalidades Base de Datos 35 Variables AF

Variable	Contenido	Inicial	Extracción
p24_2_rec_mean_APO	Las normas de convivencia o disciplina se respetan	,845	,842
p25_rec_mean_APO	Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?	,522	,456
p26_2_rec_mean_APO	Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes.	,366	,291
p27_10_rec_mean_APO	La disciplina escolar.	,913	,917
p27_12_rec_mean_APO	El trato de los profesores hacia los estudiantes.	,757	,599
p27_13_rec_mean_APO	El trato de los estudiantes hacia los profesores.	,932	,925
p27_14_rec_mean_APO	El trato entre estudiantes.	,926	,916
P29_3_mean_APO	Mi hijo/a va tranquilo al establecimiento.	,826	,738
P29_4_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado por sus compañeros.	,706	,532
P29_5_mean_APO	Mi hijo/a se siente aceptado y acogido por sus profesores.	,731	,462
P12_1_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes de mi curso.	,618	,507
P12_2_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes y profesores de mi curso.	,679	,543



Continuación tabla N° 18: Comunalidades Base de Datos 35 Variables AF

Variable	Contenido	Inicial	Extracción
P15_1_mean_EST	En mi establecimiento todas las personas se tratan con respeto.	,695	,703
P15_3_mean_EST	Siento que mi establecimiento es un lugar acogedor y amigable.	,687	,612
P16_4_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se respetan.	,635	,613
p17_1_rec_mean_EST	Robos o hurtos.	,551	,484
p17_2_rec_mean_EST	Rumores mal intencionados, aislamiento («ley del hielo») entre estudiantes.	,583	,521
p17_3_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.).	,781	,700
p17_4_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes.	,793	,759
p17_5_rec_mean_EST	Amenazas u hostigamiento entre estudiantes.	,830	,785
p17_6_rec_mean_EST	Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas) o manoplas, linchacos, etc.	,805	,665
p17_7_rec_mean_EST	Agresiones o amenazas con armas de fuego.	,784	,634
p17_8_rec_mean_EST	Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.).	,737	,712
p17_9_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, golpes, etc.).	,751	,665
p17_10_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.	,785	,720
P20_2_mean_EST	Sala de clases	,726	,716
P20_3_mean_EST	Pasillos	,849	,906
P20_4_mean_EST	Patios	,813	,851
P20_5_mean_EST	Baños	,760	,786
p21_1_rec_mean_EST	Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.	,761	,719
p21_2_rec_mean_EST	Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.	,754	,628
p21_3_rec_mean_EST	Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.	,698	,576
p21_4_rec_mean_EST	Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.	,633	,597
p24_rec_mean_EST	¿Has denunciado alguna vez una situación de intimidación o maltrato en tu establecimiento?	,136	,080
p25_1_rec_mean_EST	Se dan cuenta de que ocurre maltrato e intimidación entre estudiantes.	,448	,371
Método de extracción: Máxima verosimilitud.			

La varianza explicada del modelo y de cada factor fue la siguiente:

Tabla N° 19: Varianza Total Explicada Modelo con 35 Variables

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	17,226	49,217	49,217	16,469	47,055	47,055	11,701
2	2,984	8,526	57,743	2,718	7,767	54,822	11,634
3	2,387	6,820	64,563	1,843	5,265	60,087	10,088
4	1,331	3,803	68,366	1,498	4,281	64,368	10,569
5	1,163	3,323	71,689				
6	,977	2,790	74,479				
7	,930	2,658	77,137				
8	,787	2,248	79,385				
9	,630	1,801	81,186				
10	,616	1,760	82,946				

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

a. Cuando los factores están correlacionados, no se pueden sumar las sumas de los cuadrados de las saturaciones para obtener una varianza total.

Respecto a la matriz de configuración del modelo, los resultados fueron los siguientes:

Tabla Nº 20: Matriz de Configuración Modelo con 35 Variables

Variable	Contenido	Factor			
		1	2	3	4
p26_2_rec_mean_APO	¿Ha habido denuncias de intimidación o maltrato (bullying) entre estudiantes?	,416			
P20_3_mean_EST	Pasillos		,961		
P20_4_mean_EST	Patios		,931		
P20_5_mean_EST	Baños		,879		
P20_2_mean_EST	Sala de clases		,676		
p21_1_rec_mean_EST	Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.			,771	
p21_4_rec_mean_EST	Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.			,727	
p17_7_rec_mean_EST	Agresiones o amenazas con armas de fuego.			,696	
p21_2_rec_mean_EST	Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.			,649	
p21_3_rec_mean_EST	Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.			,643	
p17_6_rec_mean_EST	Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas) o manoplas, linchacos, etc.			,638	
p17_9_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, golpes, etc.).			,598	
p17_10_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.	,271		,547	
p24_rec_mean_EST	¿Has denunciado alguna vez una situación de intimidación o maltrato en tu establecimiento?				
P16_4_mean_EST	Las normas de convivencia o disciplina se respetan.				,698
p17_4_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes.				,692
P15_1_mean_EST	En mi establecimiento todas las personas se tratan con respeto.				,692
P12_2_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes y profesores de mi curso.				,641
P12_1_mean_EST	Hay una relación de respeto entre los estudiantes de mi curso.				,625
p17_2_rec_mean_EST	Rumores mal intencionados, aislamiento («ley del hielo») entre estudiantes.			,259	,586
P15_3_mean_EST	Siento que mi establecimiento es un lugar acogedor y amigable.		,318		,531
p17_3_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes (empujones, pateaduras, combos, etc.).			,357	,489
p17_5_rec_mean_EST	Amenazas u hostigamiento entre estudiantes.			,408	,411
p17_8_rec_mean_EST	Estudiantes que rompen o dañan el establecimiento (rompen bancos, vidrios, sillas, computadores, etc.).	,259		,293	,409
p17_1_rec_mean_EST	Robos o hurtos.			,339	,377
p25_1_rec_mean_EST	Se dan cuenta de que ocurre maltrato e intimidación entre estudiantes.		,278		,291
		Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.			
		a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.			

Como se muestra en el gráfico N° 2, el análisis paralelo encontró una solución de cuatro factores entre las variables seleccionadas, los que a partir del análisis factorial se presentan con bastante consistencia y sentido teórico. El factor 1 que agrupa todas las preguntas de apoderados, indica con claridad la evaluación que hacen los padres respecto a la calidad de la convivencia escolar y el respeto de las normas dentro del colegio. Esta agrupación sólo de las preguntas de los padres y apoderados en un factor, podría estar indicando que por mucho que las respuestas de los apoderados tengan coherencia con las de los alumnos (hay correlación alta entre todos los factores y especialmente entre este y los que incluyen preguntas de los alumnos), casi con seguridad la gran mayoría de las percepciones de los padres se sostienen sobre una imagen del colegio mediada por lo que sus hijos/as les quieren contar respecto de este (o la que les transmiten los profesores en las reuniones de apoderados). Y muy posiblemente los hijos/as cuentan sólo una parte de lo que ellos viven y experimentan a diario en los establecimientos. Ese «filtro informativo» que implica una mayor distancia con el fenómeno (o la diferente interpretación que hacen los padres de hechos relatados por sus hijos/as) potencialmente podría explicar la diferencia entre las imágenes de los apoderados con la de los estudiantes.

Como se observa, en los resultados presentados, tanto la variable p25\_rec\_mean\_APO (Durante este año, ¿el estudiante ha faltado alguna vez a clases para evitar ser víctima de intimidación o maltrato por parte de otros estudiantes del establecimiento?) como la p26\_2\_rec\_mean\_APO (¿Ha habido denuncias de intimidación o maltrato –bullying– entre estudiantes?) presentan una carga baja en relación al factor. Esta situación se da porque el factor mide más bien «calidad percibida de la convivencia escolar» y no «existencia de violencia escolar», que es lo que estarían midiendo estas variables. Es decir, hay relación entre ambas cosas, por eso es que los dos ítems mencionados cargan significativamente en el factor de preguntas de apoderados, pero estas dos últimas preguntas miden otro objeto (o quizá podríamos decir que miden la misma idea general, pero en forma más radical, mientras que la mayoría de los ítems la miden en forma más suave o atenuada).

Lo que nos demuestra esta agrupación es que no es lo mismo medir «calidad de la convivencia escolar», que es lo que miden la mayor parte de las preguntas, que «nivel de violencia escolar» que es lo que miden las dos últimas.

En relación a los factores que se arman con las preguntas de estudiantes, estos también presentan bastante sentido teórico. En primer lugar, aparece un factor muy claro que se configura con las preguntas 20 («que tan seguro, tranquilo y sin temor te sientes en los siguientes lugares»: sala de clases; pasillos; patios y baños), que se trata de un factor de percepción de seguridad de los estudiantes en los distintos espacios de los establecimientos. De este modo, este factor sólo mide si los sujetos se sienten seguros en los distintos espacios de los establecimientos, con lo cual es una medición más indirecta de la «convivencia» o la «violencia escolar» que los otros dos factores que se forman con las preguntas y respuestas de los estudiantes.

Un segundo factor de estudiantes (que es el cuarto en los resultados y que está encabezado por la variable P16\_4\_mean\_EST) es el que agrupa a las mismas preguntas que conforman el factor de los apoderados: aquellas que miden calidad de la convivencia escolar (que si bien puede considerarse el contexto en que ocurren las manifestaciones de la violencia escolar, no constituyen los casos paradigmáticos y más graves de ella). A diferencia de lo que sucede con las respuestas de los apoderados, estas preguntas y respuestas podrían considerarse más válidas que las del factor de apoderados, pues constituyen información «de primera mano» de lo que ocurre en los colegios, y trata más directamente del tema de la violencia escolar que el factor conformado por las preguntas 20 de estudiantes anterior. Finalmente el tercer factor de estudiantes es el que incluye a muchas de las preguntas 21 y 17 (preguntas 21: Durante este año, ¿con que frecuencia otros estudiantes de tu establecimiento te han intimidado

o maltratado de la siguiente manera? –Físicamente; verbalmente; socialmente; electrónicamente. Preguntas 17: Durante este año, ¿con que frecuencia han ocurrido las siguientes situaciones en tu establecimiento?– Peleas entre estudiantes y profesores; insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores; agresiones con arma blanca o manoplas, linchacos; agresiones o amenazas con armas de fuego) y es el que mide más directamente el constructo que se quiere estudiar: «violencia en el ámbito escolar».

En relación a la situación de la pregunta N° 24 de estudiantes (¿Has denunciado alguna vez una situación de intimidación o maltrato en tu establecimiento?), la que quedó fuera de los tres factores de estudiantes, presenta cierta invalidez en relación al tema de estudio, ya que no es lo mismo percibir la violencia en el ámbito escolar, que estar dispuesto a denunciarla ante otros o autoridades. Muchas personas que hayan visto y/o sufrido violencia no necesariamente ni mecánicamente la denunciarán, pues denunciar implica superar una barrera bastante alta de presión de pares y/o enfrentamiento con autoridades. Por ello, es posible plantear que esa pregunta no mide percepción de violencia en el ámbito escolar, sino más bien «empoderamiento efectivo respecto a la presencia de violencia escolar», concepto bastante distinto al primero. Por ello, optamos por eliminar esta pregunta del índice.

De esta manera, a partir de estos resultados y desde la revisión bibliográfica, se optó por construir un índice de prevalencia de violencia escolar que mida lo más específicamente el constructo en cuestión: manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. Es así como, en el contexto de la construcción de este instrumento (IPVE), se utilizó una definición restringida de violencia (Míguez, 2008), que la circunscribe a todas las acciones desarrolladas por miembros de un centro educativo que transgreden las normativas escolares y/o marcos jurídicos imperantes, que dañan o que poseen el potencial de dañar en su integridad a un integrante de una comunidad educativa o a un conjunto de ellos. Las principales ventajas de esta opción es que se han empleado las preguntas del factor más directamente relacionado con las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar según sus mejores informantes: los estudiantes.

De este modo, se tomó la decisión de eliminar del índice todas las preguntas salvo las que conformaron el tercer factor y volver a realizar el análisis paralelo para ese subconjunto de preguntas para confirmar su unidimensionalidad, rehacer el análisis factorial con un factor para esas preguntas (tras confirmar su unidimensionalidad y analizar su fiabilidad) y luego, para obtener las puntuaciones factoriales, utilizar el método de regresión, que no pondera directamente los ítems por las cargas factoriales, sino por un peso de regresión obtenido por el inverso de la correlación entre el ítem y el factor, multiplicado por la carga factorial del ítem.

De esta manera, el resultado del análisis paralelo confirmaron la unidimensionalidad del modelo y los resultados del análisis factorial fueron los siguientes:

Tabla N° 21: Comunalidades Base de Datos 8 Variables AF

Variable	Contenido	Inicial	Extracción
p17_6_rec_mean_EST	Agresiones con armas blancas (cuchillos, cortaplumas) o manoplas, linchacos, etc.	,780	,684
p17_7_rec_mean_EST	Agresiones o amenazas con armas de fuego.	,771	,661
p17_9_rec_mean_EST	Peleas entre estudiantes y profesores (empujones, golpes, etc.).	,737	,697
p17_10_rec_mean_EST	Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes y profesores.	,715	,692
p21_1_rec_mean_EST	Físicamente; pegándote o rompiendo tus cosas.	,741	,696
p21_2_rec_mean_EST	Verbalmente; insultándote, burlándose o amenazándote.	,704	,541
p21_3_rec_mean_EST	Socialmente; aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.	,668	,528
p21_4_rec_mean_EST	Electrónicamente; amenazándote, humillándote o burlándose de ti por internet (redes sociales, correos electrónicos) o mensajes de texto.	,619	,585

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Tabla N° 22: Varianza Total Explicada Modelo con 35 Variables

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,452	68,156	68,156	5,084	63,552	63,552
2	1,039	12,985	81,140			
3	,421	5,268	86,408			
4	,345	4,316	90,724			
5	,249	3,117	93,841			
6	,189	2,365	96,206			
7	,170	2,131	98,336			
8	,133	1,664	100,000			

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Tabla N° 23: Matriz Factorial Modelo con 8 Variables

Variables	Factor
	1
p17_9_rec_mean_EST	,835
p21_1_rec_mean_EST	,834
p17_10_rec_mean_EST	,832
p17_6_rec_mean_EST	,827
p17_7_rec_mean_EST	,813
p21_4_rec_mean_EST	,765
p21_2_rec_mean_EST	,736
p21_3_rec_mean_EST	,726
Método de extracción: Máxima verosimilitud. a. 1 factores extraídos. Requeridas 5 iteraciones.	

Los resultados del análisis de fiabilidad del Índice de Prevalencia de Violencia Escolar (IPVE) fueron los siguientes:

Tabla N° 24: Análisis de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	8

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PREGUNTA 17,6 ESTUDIANTES	10,103821	2,870	,767	,913
PREGUNTA 17,7 ESTUDIANTES	10,175024	3,039	,756	,917
PREGUNTA 17,9 ESTUDIANTES	9,967226	2,666	,786	,911
PREGUNTA 17,10 ESTUDIANTES	9,744248	2,451	,790	,916
PREGUNTA 21, 1 ESTUDIANTES	9,959892	2,799	,825	,909
PREGUNTA 21, 2 ESTUDIANTES	9,586161	2,697	,728	,917
PREGUNTA 21, 3 ESTUDIANTES	9,752888	2,857	,723	,916
PREGUNTA 21, 4 ESTUDIANTES	10,034091	2,996	,748	,917

Como se observa, el IPVE entrega un coeficiente de fiabilidad de 0,924, lo que demuestra una alta consistencia interna del instrumento, justificando la incorporación de cada uno de los ítems (en caso de eliminar algún ítems, baja la consistencia interna del índice). De este modo, las puntuaciones factoriales resultantes fueron las siguientes:

Tabla N° 25: Matriz Coeficientes para el Cálculo de las Puntuaciones Factoriales

Variables	Factor
	1
p17_6_rec_mean_EST	,167
p17_7_rec_mean_EST	,153
p17_9_rec_mean_EST	,176
p17_10_rec_mean_EST	,173
p21_1_rec_mean_EST	,175
p21_2_rec_mean_EST	,102
p21_3_rec_mean_EST	,098
p21_4_rec_mean_EST	,118
Método de extracción: Máxima verosimilitud. Metodo de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser. Método de puntuaciones factoriales: Regresión.	

Como se señaló, la ventaja de esta opción es que con ella se privilegió la medición del constructo eje de la investigación: las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, resguardando que la selección de establecimientos para el desarrollo de la fase de estudio de casos múltiples se realizase efectivamente atendiendo a esta variable.



### 7.3. ANEXO Nº 3: REPORTE DE CASOS

#### a. Escuela A1

##### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla Nº 26: Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela A1

- Entrevista semiestructurada director
- Entrevista semiestructurada encargado de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

##### b. Descripción del Establecimiento

La Escuela A1 se encuentra ubicada en la comuna de Valparaíso, en la subida a uno de los cerros más turísticos de la ciudad. Es un establecimiento mixto de dependencia municipal que imparte educación parvularia y básica con un sistema de jornadas alternas: de kínder a cuarto en la mañana y de quinto a octavo en la tarde.

La escuela tiene una capacidad de 260 estudiantes, pero actualmente cuenta con una matrícula de 291. El tamaño justamente de la escuela es uno de los elementos que más valoran sus integrantes, ya que les ha permitido mantener un ambiente «familiar». En este contexto, tiende a predominar en el establecimiento las relaciones horizontales y en muchos afectivas entre los distintos actores.

En términos de infraestructura, es una escuela pequeña que presenta una adecuada mantención de los distintos espacios. En las áreas de recreación, principalmente alrededor del patio central, presenta algunos maceteros con plantas y árboles lo que promueve la generación de una imagen grata y acogedora.

El establecimiento se ubica en la subida de un cerro, en un sector residencial caracterizado por su atractivo turístico y reconocido como un lugar de alta concurrencia nocturna (existe un gran número de bares bajando hacia el centro de la ciudad). Es un sector con alto tránsito peatonal debido a que se encuentra en uno de los cerros más visitados de la comuna de Valparaíso.

En síntesis, en la unidad educativa tienden a predominar las relaciones amistosas y cercanas entre los distintos actores (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados/as). Prácticamente, en el marco del trabajo de campo, no se observaron situaciones violentas o agresivas entre los estudiantes.

## *i. Dinámica Organizacional*

Respecto al estilo de funcionamiento característico de la escuela, se observa la existencia de un organigrama y una distribución de roles y funciones, conocida y respetada que orienta la dinámica organizacional de esta unidad educativa. Así también, un aspecto que se valora respecto a la dinámica del establecimiento se asocia a la existencia de una estructura normativa, que permite mantener buenas relaciones de convivencia entre los actores en general y entre los estudiantes en particular.

«... lo que pasa que el niño en este espacio se porta bien porque aquí le rallamos la cancha todos, y todos remamos para el mismo lado, pero cuando salen de la puerta para fuera, se acabaron las reglas» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Para mí, es la disciplina, primero que nada, porque he visto en otros lados como van vestidos, he visto cómo van los niños con cosas que no tienen que ir... veo a niñas que andan con chalecos de otros colores que no corresponden, con trabas de otros colores que no corresponden. Acá si vienen chascones los mandan a peinarse, igual les enseñan cosas, porque si salen chascones o con chalecos con los que no tienen que salir acá están pendientes, porque he estado aquí cuando han llegado niñas sin peinar, le pasan la peineta y vaya a peinarse, entonces de los niños están pendientes, les enseñan una disciplina a los niños, a mí me encanta la disciplina» (Apoderado/a Escuela A1).

Así también, si bien se reconoce la existencia de algunos conflictos o problemas de convivencia entre los distintos actores de la unidad educativa, estos se abordan directamente, para evitar su mantenimiento y agravamiento a lo largo del tiempo. Es decir, se promueve un abordaje temprano de los conflictos.

«Igual, hay hartos conflictos, pero los conflictos se resuelven, como consultando, hay una solución de conflictos, yo observo eso que en otra escuelas no se da, porque hay una arrastre de conflictos hasta que se forma una bola gigante... Pero acá, yo encuentro que hay una resolución de conflictos» (Docente Escuela A1).

«... yo creo que tenemos una buena, muy buena relaciones humanas, diferencias tenemos por supuesto, pero las aclaramos, porque la verdad que tampoco nos gusta dejar las cosas así» (Directora Escuela A1).

«... no dejamos cosas a la deriva y que nos digan algo, a ya, no después lo vemos, no al tiro, entonces yo creo que eso también hace que nuestra escuela fluya en esto de resolver los conflictos importantes y que le pongamos soluciones a los conflictos» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... el tema de las relaciones humanas, parte desde la directora, desde el equipo de gestión, que es la jefa de UTP, hasta la directora... Ellas son de una línea que los problemas se conversan, los problemas se hablan, se solucionan, tratar de que no se dividan los grupos, que trabajemos todos de forma unida, transversal» (Docente Escuela A1).

Por otra parte, se observa en el marco del funcionamiento y dinámica de la escuela la existencia un trabajo colectivo que es promovido a partir de la participación de los actores educativos en las distintas tareas, actividades y metas institucionales, lo que genera procesos de identificación significativos con el establecimiento.

«... aquí somos todos participes de... todos lo miran, le buscan lo bueno, lo malo, va por un tema que aquí nada se impone, no se impone el reglamento, si no que los mismos apoderados, deciden bajo lo que se propone» (Docente Escuela A1).

Esta participación, se daría en un contexto en donde tiende a predominar una horizontalidad en las relaciones que se desarrollan en la unidad educativa.

«... no... no hacemos diferencias, si vamos a tomar un desayuno, que siempre se hace para navidad, y todos juntos, y todos en la misma mesa, todos almorzamos en la sala de profesores, porque, bueno por el espacio no tenemos casino, pero todos almuerzan ahí, todos ocupamos el microondas, el que lo quiera ocupar... hacemos todo de todo, porque si yo tengo que pescar un escobillón y barrer el patio, lo vamos a hacer, si yo tengo que lavar los platos, los voy a lavar, de por si no tenemos rol, el rol está definido porque lo manda la corporación con un rol, pero dentro del colegio todos hacemos todo, ahora yo hago caso, pero si tengo que cuidar un curso, voy me quedo con el curso, tengo que hacerles las guías, les paso las guías, estoy con ellos para que no estén solos.... eso es lo que más me gusta de este colegio, no había una discriminación por ser menos que ellos, porque ellos de por sí son los profesores, y ellos tienen estatus, pero ellos no, todos por iguales, para todos el mismo trato...» (Inspectora de Patio Escuela A1).

«... lo que no se pierde es la autoridades del cargo, pero claro si tenemos que limpiar hay que limpiar, entonces yo creo que ese reconocimiento que es lo que tiene la escuela por muchos años no se ha perdido y no creo que se vaya a perder tampoco» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Respecto al estilo directivo, este se caracterizaría por ser dialogante y activo, ya que cree y utiliza el dialogo como estrategia central para la resolución de problemas, y su vez, si bien delega y deriva entregando responsabilidades, también se compromete en la resolución de dichas problemáticas. Del mismo modo, no es un estilo meramente administrativo, sino que también es pedagógico e interesado en la resolución ejecutiva de las problemáticas.

«... en un consejo me llamaron los alumnos de quinto que querían hablar conmigo y la profesora jefe, que ellos sentían que había un problema con la profesora nueva de matemática, no le entendían la metodología, que la profesora así y asa, bueno, ahhh y los apoderados también, entonces hable con la profesora, le informe lo que estaba pasando y a la reunión siguiente yo invite a los profesores nuevos, y para que no pasará tan así, presente a todos los profesores nuevos a los apoderados y les pedí a cada uno que diera su metodología de trabajo, como era, entonces al final les pregunte, si alguien había tenido un problema con alguna profesora, que preguntará para salir de las dudas, que no, quedo todo claro, o sea que no hubo problema» (Directora Escuela A1).

(En relación al abordaje de algunos incumplimientos por parte de docentes) «Aunque emocionalmente tú entiendes que la persona se puede sentir mal uno tiene que buscar las mejores palabras, aunque no se trata de adornar las cosas, somos profesionales, y si tenemos una meta, para lograrla debemos hacer nuestro mejor esfuerzo» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... lo que pasa es que yo me siento una directora diferente, en todo soy diferente, en el sentido de manejar, estar comprometida, en el sentido que yo estoy en los recreos, me paseo de aquí para allá, de repente me paro en la puerta a saludar a la gente, en el patio...» (Directora Escuela A1).

«... un profesor te llama en la mañana y te dice sabe que no puedo ir porque tal y tal cosa, yo le creo, perfecto solucione su problema nosotros nos haremos cargo y cuando se integre a la tarde lo vamos a entender y sabemos que a todos nos puede pasar... nosotros no decimos pucha, pero otra vez, porque te paso eso, porque eso también quiebra la relación, sino que cuando tu comprendes y sabes y valoras al profesional que tienes, tu puedes generar cierto desarrollo en él ... y eso también es parte del respeto» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«No si yo estoy todo el día aquí, y yo nunca niego que no estoy, o sea aunque tenga cinco minutos, ya, los atiendo, yo saludo a toda la gente, las conozco, y ante una carta yo le doy solución» (Directora Escuela A1).

«Es un liderazgo... a ver... compartido, compartido, no es una jerarquía, no es jerárquico, es un liderazgo pedagógico, porque me gusta estar en la parte pedagógica, a parte como yo también fui UTP, tengo un manejo también y me gusta...» (Directora Escuela A1).

En este sentido, la dirección le otorga autonomía a los docentes para desarrollar su labor pedagógica, no obstante, les coloca algunos límites e intercede cuando la situación lo amerita, otorgándole preponderancia a la promoción de relaciones afectivas entre los actores educativos.

«... exigente en lo que es su trabajo, cien por ciento debe cumplirse, pero relajada, y que no andan detrás de tuyo, que no andan que haces ahí, y tu porque no estás acá, no... uno sabe lo que tiene que hacer... los mismos directivos nos dan la chance de tomar decisiones» (Inspectora de Patio Escuela A1).

(En relación a un problema con una docente) «... aquí un día ella me dijo, pero no me gusta que se metan en mi vida privada, porque yo la llamo un día, la llamo y le dijo profesora necesito hablar con usted, a usted le pasa algo, me dijo sí, es una cosa personal y en las cosas personales me dijo, yo no las hablé con usted, ni con nadie. Yo no le estoy pidiendo que usted me cuente profesora, yo le pido a usted, que su problema ojala lo pueda solucionar, porque para mí es importante que el profesor que llegue aquí, llegue feliz de la vida, afecta que no llegue contento, yo trabajo tres partes del día aquí, y es agradable llegar a un colegio que la gente te está esperando alegre y cuando llega una persona como con alguna carga negativa, te va a afectar y los niños ya me lo dijeron, directora por qué anda enojada ella, entonces le pido, si la puedo ayudar en algo, tenga en cuenta que le voy a ayudar, no pido que me cuente sus problemas, lo único que le pido que usted sea, que se demuestre más afectiva, y que venga feliz, que los niños noten que usted está feliz aquí» (Directora Escuela A1).

(En relación a la actitud de algunos docentes) «... hay otros que manifiestan y dicen no tengo porqué vincularme con el alumno, si vengo a trabajar, yo vengo a hacer mi asignatura y yo soy instructor, pero nosotros no te contratamos solamente como instructor, nosotros te contratamos como docente, porque tú tienes una jefatura, te tienes que vincular con tus estudiantes, yo siempre les digo, tienen que ser cómplices con sus cabros, la complicidad con el profesor jefe es impagable» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Así también, la dirección no duda en gestionar y buscar el apoyo en recursos internos y externos para resolver algunos problemas de convivencia, de infraestructura o necesidades de los estudiantes que se generan en el establecimiento.

«... yo necesito algo, recurro, voy donde el psicólogo, ¿cómo actuarías tú en este caso?, estoy bien o mal, al tiro dime si está bien o mal...» (Directora Escuela A1).

«Qué hago, qué hago, empiezo, afortunadamente tengo otros directores de media, que ellos cobran por los alumnos, tienen plata, manejan cierta plata, nosotros no manejamos nada, entonces le pido a mi hermana que es la directora del Náutico, oye te sobra un tarro, te sobra unas latas, que se yo... después la Liceo Uno, Marcos sabes que necesito esto, me puedes regalar unas resmas, ya después voy, la llamo por teléfono al Polanco que nos conocemos y que me quiere, oye sabes que me falta esto, esto otro, tú tienes por casualidad, si ven a buscarlo, que se yo. Entonces, al TPS voy y les digo, me falta esto, tengo un gerente que una vez trabajo con nosotros y siempre viene a los actos, también si tengo algo que pedirle le pido, si no voy en la mañana a las ocho de la mañana a hablar con el alcalde, y lo espero, me conoce, y me soluciona el problema» (Directora Escuela A1).

«Sinceramente a mi hijo una vez se le rompieron los zapatos y yo hablé con la directora, y le dije, no tengo como comprar y me dijeron ya, y me consiguieron un par de zapatos» (Apoderado Escuela A1).

Del mismo modo, la dirección realiza un esfuerzo sostenido por mantener una comunicación fluida y relación cercana con los apoderados y estudiantes que le permita conocer con mayor detalle y profundidad la situación de vida de cada uno de ellos, para detectar de forma temprana cualquier potencial problema. En este contexto, la directora para mantener este contacto utiliza incluso las estrategias y recursos que le brinda la tecnología.

«tu cuando tratas bien a un niño, se abre contigo, y te viene a buscar, te viene a ver y participa y tía puedo hacer esto, puedo hacer la tarea, okay, yo no sé mucho pero te voy ayudar, ya listo, cuando tú crees que estás haciendo el ridículo es cuando el chico aprende... pasa por situaciones puntuales» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... si uno se acerca a la directora, yo por ejemplo igual soy separada, igual tuve algunos problemas, lo conversé con la directora, y por lo menos ella, te escucha y te aconseja» (Apoderado Escuela A1).

«yo tengo un Facebook, no me meto mucho, pero todos mis alumnos son amigos míos, yo lo hice con ese fin y una vez a las mil yo me meto a los nombres de los niños y voy viendo las fotos, las cosas. Por ejemplo tenía uno de sexto año, con un muy mal ambiente, pero conozco a sus abuelos que son buenos, y los mande a buscar porque el niño salía con armas, con armas como escopeta y el niño andaba en muy malos pasos... entonces al niño le dije, si tu no cambias mañana tu foto de Facebook, te va a llegar, así que al otro día directora vamos a ver mi Facebook ya puse otra foto... de repente a las mamás las llamo porque las fotos muy provocativas...» (Directora Escuela A1).

«También el apoyo de la directora, siempre ha estado ahí para cualquiera, si uno necesita hablar de un tema delicado, ella siempre te va a apoyar, siempre te va a dar consejos, y es como muy apegada a todos nosotros, entonces cualquier problema que tengamos la directora va a estar ahí y nos va a estar apoyando, obviamente si es algo bueno. Yo creo que se encarga lo más posible de que no pasemos malos ratos y de solucionar todos los problemas que uno tiene acá» (Estudiante Escuela A1).

«... sobre todo con la directora, hay harta cercanía, no es como distante, como en otros colegios que yo he podido ver» (Apoderado Escuela A1).

(Respecto a la directora y la jefa de UTP - encargada de convivencia) «... lo bueno es que conocen a todos los niños, por sus nombres y apellidos, conocen su situación, ellas saben al tiro si están mal, qué les pasa, conversan, los mismos niños les cuentan, si algún adulto tiene algún problema ellos tienen las posibilidades de darles algún permiso, cualquier cosa que pase» (Inspector de Patio Escuela A1).

En este contexto, a nivel teórico y siguiendo la categorización propuesta por Sergiovanni (1984),<sup>14</sup> se observa en el establecimiento un liderazgo humano y cultural, humano por la relevancia que le otorga a la participación, a las relaciones humanas y a las competencias interpersonales en la unidad educativa, y cultural, ya que en todo su actuar busca definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad propia («escuela familiar»).

En paralelo a esta horizontalidad en las relaciones entre los distintos actores del establecimiento, también se constata la existencia de relaciones de apoyo y compañerismo entre los docentes, lo que les permite constituirse como estamento a modo de una red de soporte institucional en donde se intercambian estrategias y prácticas pedagógicas efectivas. De este modo, siguiendo los planteamientos de Fullan (2002), esta capacidad de los docentes de interactuar, dar y recibir ayuda, conversar sobre sus prácticas pedagógicas promovería la eficacia de la unidad educativa y la instalación de una cultura de trabajo colaborativa.

«...si, también en el almuerzo, pregunto cosas que no se, o en el desayuno, uno pregunta, ¿cómo puedo hacer esto? ¿Cómo hiciste esto? ¿Cómo puedo inventar esto? ¿Cómo lo hiciste tú? Y también pasa por un tema... de que el consejo es como la formalidad de hablar las prácticas pedagógicas, si la experiencia es positiva, negativa, buena o mala. Pero yo creo que en todas las instancias se comparten estos temas... yo no tengo problema siempre en interrumpir a la Margarita, a la tía Marta, siempre en el almuerzo conversamos de los casos y siempre está la disposición» (Docente Escuela A1).

A su vez al interior del cuerpo docente, como se señaló, se promueve explícitamente desde el equipo directivo y se ha logrado instalar un estilo afectivo y cercano para con los estudiantes y apoderados.

«... Yo les digo, ustedes como profesores tiene que tener un grupo a su cargo y tienen que tomar determinaciones importantes, entonces tiene que haber una complicidad con sus alumnos» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... encontramos que usted es una excelente profesora, el problema es la parte personal, que no hay un trato, un filling con los niños, y si no hay filling es más difícil que los niños quieran aprender, y un apoderado muy humilde le dijo, profesora, lo único que le pido yo, que tenga un poco más afectividad con los niños, nada más, eso es... la clave del perfil del profesor de esta escuela es la afectividad» (Directora Escuela A1).

«... el perfil que nosotros queremos y ese perfil tiene que ver con ser persona de servicio de una ayuda comunitaria, fíjate que más que conocimiento que traiga de su profesión, lo fundamental es que quiera servir y ayudar... si quiere aprender y quiere participar, vamos a tener un proceso

14 Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. Educational Leadership, 41(5), 4-13.

de trabajo y vamos a poder resolver conflictos y ahí se va a poder apoderar de las situaciones de los cursos y eso es un proceso que nosotros tenemos que aceptar y tenemos que apoyar uno, dos, tres años, lo que sea necesario... este año tuvimos un tema muy especial que tiene que ver con los colegas que jubilaron y que se fueron en mayo. Tuvimos que incorporar a 5 colegas jóvenes a la escuela, donde hemos tenido que apoyar y desarrollar ese perfil que te decía. Algunos lo tienen y otros en definitiva no quieren tenerlo, este perfil se vincula con tener un compromiso importante, en evidenciar cariño en lo que uno hace, en mostrar que se está a gusto... en el caso de algunos profesores que no tenían este perfil, tuvimos que llamarlos y decirles uno a uno que si bien eran unos excelentes profesionales, necesitábamos que colocaron mucho de su parte para poder mejorar todo lo que significaban las relaciones humanas con los estudiantes, apoderados y profesores..., entonces hemos tenido que trabajar eso» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... los profesores están pendientes de los alumnos, si necesitan algo, si faltan me llaman para saber porque no han venido, entonces pienso que están bien preocupados de los niños» (Apoderado Escuela A1).

«Y no tengo nada en contra de los profesores, ni de los alumnos, porque son unidos, la humildad es lo que más se ve, la preocupación, de que si le falta, por ejemplo, la corbata o algo, se busca lo que hay para que al niño no le falte las cosas que necesita» (Apoderado Escuela A1).

«Los profesores son muy buenos y eso es lo que hace una buena relación, y de todo el colegio, la escuela no sería nada si no fuera por los profesores y la directora» (Apoderado Escuela A1).

«Los profesores son como papás, porque son estrictos, pero cariñosos» (Estudiante Escuela A1).

«Es que de repente es tanto como una familia, que los profesores se meten tanto como en una familia» (Estudiante Escuela A1).

Este mismo estilo cercano y afectivo, que se configura como una de las características y sellos de esta escuela que es descrita por sus actores como «familiar», lleva a los docentes a conocer y considerar en el marco de sus relaciones con los estudiantes el contexto social y cultural que existe detrás de cada uno de ellos.

«... uno ya no se hace parte solamente del niño, si no que la parte que viene detrás del niño, que hay niños que son abandonados, que no hay ningún tipo de apoyo detrás, entonces uno, no sé si afortunadamente o lamentablemente, uno se hace cargo de esto... porque si a un alumno le falta para tomar once en su casa, uno aquí conversa con la directora o con cualquier persona y nosotros nos hacemos cargo de eso, entonces por eso se ve siempre familiar. Incluso para dentro de nuestro mismo año que tuvimos el caso de una alumna que tuvo una enfermedad, la misma escuela se hizo parte de la enfermedad, recolectando cosas, dinero, trabajando por la familia de ellos, entonces por eso siempre se torna familiar y con calidad humana» (Docente Escuela A1).

Respecto a la relación que mantiene la escuela con el sostenedor (Corporación Municipal de Educación), el equipo directivo declara que esta es netamente administrativa y que faltan canales de comunicación expeditos y constantes. Esta situación dista mucho del ideal establecido por Fullan (2002) en relación a las características que deberían asumir las autoridades locales vinculadas a la supervisión y

seguimiento de las unidades educativas. Para promover una dinámica de trabajo que potencie la consecución de los objetivos buscados.

«Falta comunicación, mucha comunicación... Por ejemplo, en todo lo que es la elaboración del plan de mejora, como se llama, en dar información como se debe elaborar, cada cierto tiempo van cambiando las situaciones y nosotros no sabemos y nos llaman no hay que hacerlo de esta manera y después vuelven a llamar hay que hacerlo de esta otra manera, en cosa de los requerimientos» (Directora Escuela A1).

Por otra parte, si bien en el establecimiento se reconoce que la participación en términos generales de los apoderados no es la ideal (problemática transversal que afecta al sistema educativo nacional), el grupo que normalmente participa se encuentra muy identificado con el establecimiento, incluso haciendo uso constante de sus instalaciones.

«Si, la participación es mala, es baja. Siempre estamos las mismas personas» (Apoderado Escuela A1)

«Tengo un grupo de apoderados que no trabajan en la tarde, están toda la tarde afuera porque no tienen plata para irse a su casa, cuando llueve yo los invito, ellos traen su termo, les damos agua, para que se queden aquí, los entramos en alguna parte, para que esperen a sus hijos» (Directora Escuela A1).

(En relación a los apoderados/as) «la otra vez se ganaron tres computadores, los que nosotros usamos allá, unos negros, ellos los pasaron a nosotros, porque ellos pueden venir a usarlos cuando quieran, no hay problemas» (Directora Escuela A1).

Así también, en el establecimiento se han desarrollado algunas iniciativas que buscan mejorar su participación y fortalecer su rol como apoyo educativo de los procesos de enseñanza - aprendizaje que experimentan los estudiantes, al respecto destaca la escuela para padres que se ha implementado en algunos niveles. En la misma dirección, desde el establecimiento se realizan esfuerzos constantes por incentivar la participación de los padres y apoderados en la escuela, lo que es coherente con las cualidades de las instituciones educativas que avanzan y progresan (Fullan, 2002).

«... aquí hay profesoras que hacen reuniones de apoderados vinculadas sólo a la parte pedagógica, porque ellos manifiestan de que no son capaces de ayudar matemática a su hijo, entonces la profesora se ha dado el trabajo, de decir, mira yo les enseño a ustedes, para que ustedes me ayuden a enseñarles a los niños» (Directora Escuela A1).

«Mira, la directora siempre está haciendo una cosa o la otra, y nos informa, con el centro general de padres, uno viene todos los jueves y se informa de lo que van a hacer, y uno como directiva se lo informa al curso» (Apoderado Escuela A1).

«... acá va todo en la voluntad de los apoderados, si aquí está bien, el que quiera va a participar, y el que quiera va a ver como esta su hijo. Aquí se incentiva a que vengan a las reuniones, no hay nada que decir. Ese ya es tema de cada uno, si mas no le podemos pedir al colegio, o sea, y a los profesores, si se preocupan un cien por ciento de nuestro hijos, y yo lo veo, entonces que más querí...» (Apoderado Escuela A1).



(Respecto a los problemas de participación de los apoderados existentes en el sistema educativo a nivel general) «No es solamente problema del apoderado, sino que también tiene que ver con el profesor de curso, que motive a los apoderados a asistir, y despertar el interés por saber de su hijo» (Docente Escuela A1).

«Creo que hay que re-encantar a los apoderados... ocupando diferentes estrategias, convivencias dentro de la sala, hacer reflexiones, hablar temas que a ellos les interesen y les llame la atención» (Docente Escuela A1).

Por otra parte, el establecimiento mantiene relaciones constantes con el entorno social y comunitario, lo que ha permitido que sea una institución valorada y querida en el sector.

«Yo he participado en el sector, cuando hago actos por ejemplo, el diez y ocho de septiembre, yo lo hago en la calle, porque aquí se me hace muy chico, entonces invito a toda la comunidad... invito a toda la comunidad y la gente viene, una vez hice una campaña de las calles limpias, mi barrio limpio, salimos a barrer con los niños y con la gente de los restaurantes, había un representante... yo he trabajado con las puertas abiertas» (Directora Escuela A1).

«... esta escuela es muy protegida por la comunidad, la verdad nosotros no tenemos problema ni de robos ni ninguna situación que se metan en la escuela, hay mucho respeto por el espacio, porque nosotros también interactuamos mucho con la comunidad» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Esta buena vinculación con el entorno, le ha permitido al establecimiento contar con una red de apoyo para la resolución de problemas de distinto tipo y naturaleza que se suscitan en la cotidianidad de esta unidad educativa.

«... he trabajado con la junta de vecinos, me han regalado libros... o sea he tenido buena relación con la gente... a mi me dicen la medan, medan... medan, una vez me entregaron el primer lugar del concurso medan, porque si yo tengo una necesidad voy a ir a una empresa y pido, me medan esto, medan esto, medan esto otro, yo tengo algún problema... Qué hago, qué hago, empiezo, afortunadamente tengo otros directores de media, que ellos cobran por los alumnos, tienen plata, manejan cierta plata, nosotros no manejamos nada, entonces les voy pidiendo... oye te sobra un tarro, te sobra unas latas, que se yo...» (Directora Escuela A1).

## ii. *Marco Normativo de la Escuela*

Respecto a las normas, reglamentos y protocolos que regulan las interacciones entre los actores educativos y modelan el abordaje y tratamiento de la violencia en el establecimiento, todos se generan y orientan buscando resguardar y promover una identidad que los distintos actores le atribuyen a la escuela. Según los distintos actores educativos, esta identidad histórica se asocia a la configuración de una «escuela familiar».

En este contexto, cuando se genera la incorporación de un nuevo docente al establecimiento, se gatilla todo un proceso de inducción que dura al menos un semestre, en donde el equipo directivo intenta ir transmitiendo las características, cualidades y estilo docente que opera en la unidad educativa. Dicho proceso de inducción, no tiene un carácter propiamente técnico y pedagógico, sino más bien lo que busca es orientar al nuevo profesional respecto a las normas existente en la institución y al estilo de vinculación e interacción que se espera genere con los estudiantes y apoderados/as del establecimiento.

«El proceso de inducción que uno hace con el profesor, es para explicarle el perfil, que continúe la misma corriente que hemos tenido por años, ya... es para que se vaya adaptando a las reglas del colegio» (Entrevista Directora Escuela A1).

Este proceso de inducción y seguimiento también se realiza con los estudiantes nuevos, a partir de reuniones semanales en conjunto con los apoderados/as que buscan monitorear en conjunto con la familia el proceso de adaptación de los/as estudiantes al establecimiento.

(Respecto a los estudiantes nuevos) «Lo bueno si que se les hace seguimiento, todas las semanas se cita a los estudiantes y a su apoderados, se les dice las cosas buenas y las cosas malas, si se adapta o no se adapta, se les dice al apoderado sabe que, su hijo se está adaptando, se ve que le gusta el colegio, lo veo bien, lo veo reír, lo veo relacionarse con los demás, o por el contrario, no sabe que su hijo no se acostumbra, no quiere estudiar...» (Entrevista Inspectora de Patio Escuela A1).

Así también, buscando resguardar esta identidad de «escuela familiar» se elaboran los distintos documentos institucionales que orientan las interacciones al interior de la escuela y protocolos para el abordaje y tratamiento de las manifestaciones de violencia. No obstante la existencia de estas orientaciones, frente a la ocurrencia de un hecho de violencia, prima el criterio profesional. Es decir, los protocolos orientan, no determinan las acciones, ya que en el establecimiento se valora la aplicación del criterio profesional para evaluar las situaciones y determinar las medidas y/o sanciones siempre que se basen en los protocolos y documentos institucionales. En este sentido, para el equipo directivo es sumamente relevante la elaboración en conjunto y de forma participativa de las normas y sanciones disciplinarias, así como su difusión entre los integrantes del establecimiento. Así se observa al revisar los distintos documentos instituciones (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno), en donde existe una visión positiva sobre la lógica de integrar diferentes miradas, especialmente en la resolución de problemas asociados a los temas de convivencia y violencia escolar.

«... cuando viene un papá o mamá a pedir matricula, nosotros le decimos traiga al niño, a ver dime ¿tú vas aceptar el reglamento de esta escuela?, porque el reglamento dice esto, esto y esto, ¿tú lo vas aceptar?, si profesora, si mamá, lea ahí o yo le leo, de ahí que el niño tiene un compromiso con su escuela, con su profesor, con su compañero, con todo el mundo con que va a compartir todos los días en esta unidad educativa» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

(En relación a la construcción del reglamento) «... porque se hace un consenso a final de año con todas las directivas de los cursos, y se empiezan a dar ideas de reglas, 'que te gustaría a ti', 'que sientes que podría ser bueno', y después se llega a un acuerdo con la directiva y con los profesores, y las reglas que están más adecuadas a las normas que exige el Ministerio de Educación, se toman» (Apoderado Escuela A1).

(Respecto a la judicialización de algunos problemas o conflictos en la escuela) «... entonces yo creo que atacar esas cosas en el minuto que pasa y tratar de solucionar aunque te ocupe todo el día, el minuto, la semana. La misma corporación tiene una persona que está encargada de las leyes para que te apoye, para esto y esto y la denuncia, pero primero me enfoco en conocer la situación en profundidad... Nosotros tenemos un protocolo y sabemos que cosas hacer, pero de repente es más resolutivo conversar y resolver en conjunto con los apoderados para tomar determinaciones antes que denunciar inmediatamente» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Así también, en el establecimiento existen espacios institucionalizados de diálogo, intercambio y generación de acuerdos que permiten abordar de forma temprana potenciales problemas de convivencia y/o violencia. En estos espacios se reúne tanto el equipo directivo como los docentes y funcionarios de la escuela.

«... se hacen consejos directivos todas las semanas, y a acá se hace consejo técnico de la jornada de la mañana los días miércoles, todos los miércoles, y todos los jueves la de la media en la jornada de la tarde, y hay un jueves al mes que se junta las dos, que es un consejo de reflexión, y ahí vamos todos, nosotros como paradocentes y los auxiliares de aseo... ahí se ven todos los problemas que pueden ir surgiendo» (Inspectora de Patio Escuela A1).

Así también, si bien en el establecimiento existe un claro organigrama que genera un conocimiento de la distribución jerárquica de roles y funciones dentro de la unidad educativa, parece existir una suerte de autoridad compartida o distribuida (más que concentrada) para abordar y tratar los problemas de convivencia o las manifestaciones de violencia. De este modo, es el colectivo el encargado de abordar estas situaciones, y sólo, cuando estos revisten una gravedad significativa pasan a ser abordados por los directivos de la escuela (Directora - Encargada de Convivencia).

«... yo siempre trato de tener una buena relación con mis alumnos y con mis colegas, yo creo que las cosas tú no te las puedes apropiarse, decir yo soy la encargada de convivencia y todo pasa todo por mí, yo creo que las cosas hay que repartirlas inteligentemente para que todos podamos hacer la convivencia buena, no solamente la encargada y cuando tú le das cierta responsabilidad a cada uno de los docentes, y a los profesores jefes para mejorar el tema de la convivencia y como yo además soy UTP, desarrollo alguna actividad de orientación también para poder mejorar eso, para desarrollar esto transversalmente en todas las actividades, yo creo que esto se hace, se logra... la gente tiene que conocer, tiene que ser participe, tiene que saber que les compete a ellos, que responsabilidad les compete a los padres, a los alumnos, a los asistentes de la educación, a toda la comunidad» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

(En relación a quien está a cargo de abordar los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia) «La que está en el patio, puede ser yo, mi compañera o un profesor o los mismos auxiliares, porque todos tenemos la misma autoridad, los estudiantes no le pueden faltar el respeto a nadie... sólo si la situación uno no la puede solucionar, si la situación es mucho más grave, ya, se le deriva a la jefa de UTP o a la directora, y ellas son las que cortan el queque, si es que hay que mandar a buscar al apoderado, se trae al apoderado y conversan ahí los cuatro» (Inspectora de Patio Escuela A1).

«Lo que pasa es que el paradocente o el profesor primero calma la situación, los lleva a la jefa de UTP o a la directora y ellas cumplen el rol de lidiar, ya. Por qué ocurrió, por que fue el insulto, por que pelearon, fue un juego, no se po, y ahí hay diferentes formas para que ellos compensen lo que hicieron» (Docente Escuela A1).

En este escenario, uno de los principales mecanismos utilizados diariamente para regular las interacciones entre los estudiantes se asocia a la generación de una supervisión constante por parte de los docentes, paradocentes y directivos en los distintos espacios del establecimiento.

«En todos los recreos, nos ubicamos siempre en distintas partes del patio, en esta comunidad de capitana page funcionamos en el patio» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... siempre estamos deambulando nosotros por el patio, entonces siempre uno se da cuenta cuando un niño pelea, no hay lugares donde aquí ellos se puedan esconder o hacer cosas que uno no los vaya a ver, porque yo he trabajado en escuelas con tres pisos y es muy difícil. O sea aquí, todos los profesores trabajamos en colectivo» (Docente Escuela A1).

«... No, es que el colegio es tan chiquitito que siempre hay un profesor aquí o un paradocente, siempre hay alguien que está vigilando» (Estudiante Escuela A1).

Así también, en el establecimientos existen una serie de normas disciplinarias, que los mismos actores las describen como «tradicionales», entre ellas destaca la costumbre de formarse antes de entrar a clases y las reglas de presentación personal que debe seguir cada estudiante. Más allá de lo «tradicional» de estas prácticas disciplinarias, su implementación no se configura meramente como una práctica rutinizada o como una costumbre institucional, sino que se fundamenta justamente en la búsqueda y ejecución de estrategias que permitan mantener la buena convivencia entre los actores educativos y el clima escolar.

«El hecho de tu pararte todos los días en la formación, porque si se hace formación ellos se forman, los niños pasan de forma ordenada a la sala, también es un ritual de la sala importante, no se hace con el tema de que los chicos pierdan clases, sino que tiene que ver con un tema de relajarse, de entrar a la clase calmado después de un rato de agitación en un patio» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Se les exige el corte de pelo escolar para los niños, entonces a veces vienen así 'washituro', después el apoderado entiende que lo mejor es que le corte el pelo a la antigua, como escolar, terminan acatando las normas» (Docente Escuela A1).

De este modo, en el establecimiento se reconoce los cambios culturales que ha experimentado la educación en general y las familias de los estudiantes en particular, pero se considera que muchos de ellos han repercutido en una laxitud a nivel de las normas y la disciplina en las unidades educativas lo que ha provocado un deterioro progresivo y sostenido de la convivencia escolar.

Respecto a las sanciones y/o medidas que se utilizan para abordar las manifestaciones de violencia y que están explicitadas en los reglamentos del establecimiento, estas se aplican de manera flexible, no estandarizada, a partir del análisis de cada caso y apelando al criterio profesional de cada uno de los docentes, directivos y funcionarios del establecimientos. Así también, estas medidas o sanciones, son implementadas con un sentido formativo y buscando no sólo detener la situación, sino que solucionar verdaderamente el problema o tensión que la originó. En este sentido, normalmente frente a la ocurrencia de hechos que revistan niveles de violencia significativos, en el establecimiento se intenta desarrollar procesos de entendimientos y comprensión de las faltas o problemas con los involucrados, utilizando como técnica principal la conversación y el dialogo.

«Nosotros tuvimos a principio de septiembre una pelea ahí en la plaza, la primera reacción que tuvieron los niños fue venir a buscarnos inmediatamente, tía sabe que la Valentina y la tanto están peleando, y salimos corriendo, las separamos, entonces les decimos a ver ustedes nos pueden explicar que paso aquí, porque tampoco tú puedes descontrolarte ni ponerte agresiva, porque ellas ya viene descontroladas, entonces ya, vamos al baño, lavémonos la cara, respira profundo, toma un poco de agua, siéntate, curemos los rasmillones, ya, ahora que tú estás calmada, necesito saber qué es lo que paso, porque no puedo entender que es lo que paso, explícame tú, no es que ella me tiene mal, me manda mensajes por el Facebook, mientras ella

me dice eso, yo miro a la secretaria y ella sabe qué hacer, ella saca todos los documentos donde ellos habían declarado que se comprometían a no ofender y todo, entonces ahí estuvimos conversando un buen rato, luego llamamos a la mamá porque es una situación delicada, entonces la mamá aparece y empezamos a dialogar... y bueno una de las chicas era mamá hace muy poco, entonces nosotros fuimos por el lado que tú tienes que entender que tú eres responsable de tu guagua, con lo que paso hoy podrían hasta quitarte a tu hija, porque tú iniciaste esto, porque si la madre de la niña hace una denuncia contra ti, mira todo lo que tú puedes sufrir por esto, tía, pero es que yo no sabía, si es probable que tú no hayas sabido, pero el tema no es que tú no hayas sabido, el tema es que tú no tienes porque agredir al otro, tú tienes que aprender a respetar a tu compañero, si yo pienso diferente a ti, tú me vas a pegar a mí, no tía es que no..., entonces aparece la abuelita, aparece la tía, ya que pasen todos los que quieran pasar, pero ahí nos dimos cuenta que la abuela y la tía apoyaban y promovían las conductas agresivas de la niña, entonces dijimos, bueno aquí estamos mal, aquí nos tenemos que detener un poquito y distinguir entre quienes son los adultos y quiénes son los niños, porque independiente a que sea madre, es una niña, entonces hicimos un trabajo con ella y la mamá de varias sesiones con un psicólogo, porque tenía problemas afectivos con la madre, siempre tratando de ayudar y apoyar... entonces tampoco se puede tratar de sólo castigar y dejarla de lado como te decía antes, sino que hay que apoyarla y acogerla y decirle aquí estamos, esto hay que repararlo y salir adelante» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Muchas ya hemos tenido alguien que está castigado por décima y octava vez, ya ahí hay una medida de sanción, se llama al apoderado o se suspende, pero en otras tiene que limpiar, tiene que ordenar, se está tomando esas medidas, se les da una ocupación» (Docente Escuela A1).

«... a los mismos niños, los toman, les hablan. Por ejemplo, yo el otro día me di cuenta de eso, un niño se cayó y otro vino y lo agarró a patadas, la profesora los tomos a los dos y les tomo el parecer a los dos, que hiciste tú, que hiciste tú y ahí castigo para los dos, pero no que siempre digan, tú me hiciste eso, y lo castiguen a uno solo» (Apoderado Escuela A1).

«... por ejemplo si no hay mucho que hacer y son cosas de hiperactividad, cosas que no tienen que ver con agresión, okey venga, vamos a limpiar la escuela, señora Marta aquí tiene un joven que la va ayudar, ya, porque yo creo que las cosas tiene que ser significativas, porque sino que haces parado toda la tarde o en la casa echado viendo tele o con el famoso teléfono» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«El que raya limpia y aquí todo se sabe, porque los mismos niños hablan po... claro... tía el niño de tal curso rayó, tú rayaste... si tía yo raye, usted sabe lo que tienes que hacer y se la pasa un pañito con algo, alcohol y ellos limpian, ellos saben que no tienen que rayar» (Inspectora de Patio Escuela A1).

«Pero nosotros no somos muy amigos de esas suspensiones, ya que ahora parecen unas vacaciones más que una suspensión, entonces generalmente, y dependiendo de la situación, los citamos a la jornada alterna, y como estamos todo el día como hasta las 8 y algo más, los hacemos trabajar, profesora el niño tiene tarea, si, si tiene, tiene que hacer un trabajo, y hoy día el trabajo de historia, mañana el trabajo de esto y después el trabajo de tanto, y así se va a las 6, llamamos a la mamá para avisarle que el niño ya salió y para pedirle que nos avise cuando el niño haya llegado» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Así también, esta suerte de autoridad compartida o distribuida (más que concentrada) para abordar y tratar los problemas de convivencia o las manifestaciones de violencia, implica también que su resolución también debe ser colectiva. Es decir, debe implicar la participación no sólo de los involucrados en estas problemáticas, sino que también, de todos los integrantes de la unidad educativa. De este modo, en el establecimiento se observan algunos rasgos vinculados a lo que se ha denominado como liderazgo distribuido, en donde este deja de focalizarse en sólo una persona y comienza a ser depositado en la comunidad (Murillo, 2006).

En este escenario, es común que frente a la ocurrencia de algunas problemáticas específicas, los directivos del establecimiento busquen recursos especializados en sus redes de apoyo próximas para su adecuado abordaje y tratamiento.

«Una vez hubo una pelea acá afuera entre alumnas de 8vo, que hicimos nosotras, fuimos, separamos, llamamos al psicólogo, llamamos a la asistente social, nosotros no dejamos la cosa ahí, porque el tema la suspensión es un tema que tampoco te ayuda mucho en términos de resolver un conflicto, aquí las cosas pasan más allá de eso, entonces tú no sacas nada con sólo aplicar el reglamento, el reglamento ellos lo tienen claro, saben que los van a suspender, pero esa no es la solución final, la solución no es que se quede acostado o acostada en la casa, que se levante a la hora que quiere y no venga al colegio. Lo que hacemos es analizar y conocer a fondo la situación para aplicar alguna medida remedial o alguna conversación, un dialogo, para tratar de solucionar esto, pero a través de un acompañamiento, porque que a lo mejor no lo vas a solucionar, pero el hecho de haber acompañado y decirle mira esto no puede volver a suceder porque no ganaste nada y no sacaste nada en limpio maltratando verbalmente o golpeando a tu compañera o compañero, tenemos que llegar a un consenso y prevenir antes que esas cosas exploten» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... yo te voy a contar, el año pasado hubo un niño de la escuela Pedro Martínez, vino a pegarle con un cuchillo a un niño y me dijeron, directora está afuera, yo salgo afuera a ver qué estaba pasando, entonces ahí me entere de todo, lo que pasaba era que el niño de acá le había quitado las pololas a varios de esa escuela, a dos y es muy enamorado el niño, y entonces vinieron a pegarle, que hice yo, hable con la directora de ese colegio, que no la conocía porque es un colegio particular subvencionado, invite a la directora e invite a los niños con sus apoderados, estaba yo, la jefe técnico y una abogada de la corporación. Entonces antes hable con la abogada primero, abogada tengo este problema usted podría darle una charla y ella le dio una tremenda charla de lo que podría significar este problema, la directora del otro colegio quedo súper fascinada, todos tratando de arreglar el problema, los chiquillos terminaron bien y todo. Hasta el día de hoy la directora siempre me invita a sus ceremonias... pero yo trato de buscar todos los canales para poder solucionar los problemas» (Directora Escuela A1).

«... yo te voy a contar un problema que tuvimos hace poco, lo que pasa es que un profesor les decía a unas estudiantes cosas que no debía decir, cosas desatinadas, cosas muy desatinadas, entonces ellas no le contaron a su papá o mamá, sino que a la Carmen y a mí. Yo luego llame inmediatamente a los padres y les informe, y dije apoderados vamos a hacer esto, vamos a ir a una charla con la abogada y ella les va a explicar que es lo que vamos a hacer, ellos me dijeron, directora nosotros confiamos en usted, en todo lo que sea, así que los lleve, fuimos a la charla con la abogada y ella nos explicó todo paso a paso... a partir de eso se generó un sumario y ahora ya no está el profesor con nosotras...» (Directora Escuela A1).

«Nosotros supimos de un niño que consumía marihuana afuera de la escuela, qué hice yo, llame a la OS7 y les dimos charlas a todos los niños de quinto a octavo, charlas fuertes, porque ellos me decían, les damos una charla suave o una fuerte, una fuerte no más porque hay que decir las cosas por su nombre» (Directora Escuela A1).

Por otro lado, respecto a la promulgación de la ley de violencia escolar del año 2011, los directivos del establecimiento valoran su existencia, pero extrañan una dimensión o componente de carácter preventivo en esta ley.

«... se promulgo, se castiga, pero no hay, no hay un proceso, como para que esto no suceda; (...) faltan cosas que te ayuden a prevenir esta violencia, o sea... claro es castigar pero falta un componente más de prevención... prevenir antes de castigar» (Directora Escuela A1).

«Mira yo no creo que tengan que haber leyes para que uno se preocupe de su grupo o comunidad educativa, uno tiene que prevenir antes que lamentar, me duele mucho que haya una ley para que esas cosas no sucedan, y para poder atacarlas..., en el caso nuestro por supuesto que la acogimos, la estudiamos y la adecuamos a lo que nosotros tenemos, pero no es que nos sea indiferente sino es que nosotros hemos estado trabajando ese tema desde hace años, ahora si en términos legales, apoya a la escuela, a los docentes, en diferentes situaciones con los apoderados, bajo la ley N° tanto el apoderado que agrede o diga tal cosa puede ser sancionado con tal, no debíamos llegar a ese tipo de cosas, no debíamos, pero están sucediendo, entonces la unidad educativa te sirve para apoyarte y decir sabe que señora nosotros podemos hacer esto y esto y la ley nos apoya, sirve para respaldar eso, pero nos va a respaldar en la medida que uno la comunique y la exprese al resto de la gente con la que uno trabaja y a los apoderados también, porque si los apoderados no la conocen o no tienen idea van a seguir actuando de la misma manera, entonces hay que procesarla bien...» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

### iii. *Clima Escolar*

En relación a la percepción de los actores educativos de las condiciones ambientales en que se desarrolla la vida escolar (Milicic y Arón, 2000a), en términos generales, existe una evaluación positiva de las relaciones sociales que se desarrollan al interior del establecimiento.

«... bueno por lo que yo he visto, todos bien, se relacionan así con respeto, es gente buena, confiable» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En este contexto, durante los recreos y en los horarios de entrada y salida de clases se observan relaciones amistosas y cercanas entre los estudiantes sin evidenciar grandes situaciones conflictivas o de violencia.

«Yo cuando me separé vivía en Viña, y de allá me cambie y me vine a un colegio de aquí de Placeres y mal, mi hija sufrió un montón una vez que nos cambiamos del colegio que ella empezó y bueno en el colegio igual había una compañera que le hacía bullying y de hecho nos fuimos de ese colegio y en el otro colegio igual, porque mi hija es bonita, entonces, como niña nueva, le querían pegar, la molestaban, en cambio cuando llegó acá, completamente diferente el trato. Ella llegó contenta, me decía mamá, de hecho ahora me dice voy a extrañar hartito a mis compañeros, porque han sido poca las discusiones que he tenido y me dice que además desde que llego acá siempre sintió que la trataron bien, de hecho ella dibuja precioso y llegaba a dibujar y le dijeron ooh que bonito, en cambio en el otro colegio le decían 'ahh te apuesto a que te lo hizo

tu mamá'... entonces ella se sentía bien aquí, nunca tuvo ese problema, porque en los otros colegio llegaba diciendo 'pucha mamá me trataron mal, me dijeron esto, me miraron feo', entonces uno prácticamente obligándola a que se defendiera, ella trataba de aislarse y acá nunca ha sido así...» (Apoderado Escuela A1).

«Por ejemplo, tuvimos una compañera que estaba embarazada, si... y todos la ayudamos, aunque a algunos no les caía bien, pero todos cooperaban para hacerle algo, entonces somos bien colaboradores, unidos y amigos, entre todos nos ayudamos. Aunque nos peleemos a veces, o nos echemos garabatos o cosas así, saben que es con cariño y no en serio... (Risas)... Un garabato con cariño (Risas)» (Estudiante Escuela A1).

«Yo, por ejemplo, cuando me vaya de este colegio, voy a llorar mucho, voy a extrañar a mis compañeros, porque más que unos amigos, son como hermanos para mí, las chiquillas son mis mejores amigas, los quiero mucho po... entonces, uno se queda con las ganas de quedarse más tiempo aquí... por eso me gusta venir al colegio, estar con los chiquillos, de lunes a viernes... Uno se siente bien siendo parte de este colegio, porque es chiquitito, siempre hacemos cosas divertidas, por ejemplo proyectos y es divertido formar parte de eso... me gusta mi colegio y sobre todo mis compañeros» (Estudiante Escuela A1).

Respecto al clima de aula, la percepción de los docentes de las condiciones, las relaciones interpersonales y las metodologías educativas y contenidos desarrollados durante las clases, nos habla de un espacio nutritivo (Milicic y Arón, 2000a), que más allá de las complejidades y dificultades contingentes que se pueden presentar, se logra establecer una atmosfera que promueve finalmente los procesos de enseñanza - aprendizaje. No obstante, se reconoce que esta atmosfera no se establece por generación espontanea, sino que se debe buscar, se debe intencionar por parte de los docentes.

«... los niños vienen con tantas cargas, a lo mejor emocionales, un sinfín de cosas, que ellos llegan tan agitados, que hay que partir armonizando, con técnicas de relajación, de conversar, de hablar de los valores. Yo creo que siempre hay que hablarles del respeto, compromiso, de la unión, del grupo, de la diferencia, entonces, yo creo que de ahí parte la estructura, ya que yo no puedo partir una clase si están todos gritando, o en el suelo o diciéndose garabatos, o malas palabras, entonces parte por eso, lograr un clima propicio, adecuado para comenzar a pasar cualquier tipo, sea artístico, la asignatura que sea... entonces yo creo que el armonizar, el darle un equilibrio a la clase, tanto en valores, en aprendizaje, se obtienen mejores resultados, por lo menos en mi clase» (Docente Escuela A1).

Así también, entre los estudiantes, existe una percepción positiva del clima de aula y de las relaciones de compañerismo que se desarrollan en el establecimiento (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

«Dentro de la clase bien, yo llevo más de cuatro años aquí, y al final uno se convierte como en hermano, cuenta las cosas, y tiene más confianza hasta con los mismos compañeros o compañeras que con los mismos papás o parientes. Y aquí he hecho buenas relaciones, no me llevo mal con mi curso, y tampoco veo que son desordenados así» (Estudiante Escuela A1).

«... por lo general uno dentro de la sala se siente acogido, uno se siente bien, aunque no todo el mundo sea simpático, hay algunos pesaditos por ahí, pero los problemas se solucionan, si hay algún problema dentro de la sala se solucionan rápido, como estamos todo el día encerrados y años en la misma sala, entonces terminamos conociéndonos bien con nuestros compañeros, y ya por ejemplo, sabemos cuándo alguien se siente mal, cuando alguien tiene un problema y todos tratamos de ayudarlo» (Estudiante Escuela A1).



«Como somos así chacoteros, de repente podemos estar en clases, y no como en los otros cursos que a veces los profesores te retan al tiro, sino que nosotros les decimos de repente a los profesores... chacoteamos, pero en buena onda y los profesores nos entienden. O sea, de repente está todo aburrido, y alguien dice: 'cri cri cri' y ahí saltó el chistoso, quien sea, pero al final igual la pasamos bien, porque no vamos a estar todos aburridos, uno va aprendiendo igual... El ambiente en la sala es grato» (Estudiante Escuela A1).

«Por lo menos para mí es mejor estar en clases, porque estoy con mi compañeros, estoy divertida, porque a pesar que a veces estamos todos aburridos en la sala, no falta el que sale con una broma y hasta los profesores de repente nos molestan y tiran la talla, entonces es como, cada curso se acoge a sí mismo y todos se tienen buena onda» (Estudiante Escuela A1).

Del mismo modo, entre los funcionarios del establecimiento, existe una percepción positiva del ambiente laboral, el que promueve el compromiso e identificación con la escuela (Mena y Valdés, 2008).

«... nuestro ambiente laboral yo lo calificaría como bueno, por no decir muy bueno, pero bueno porque uno siente gusto al venir a trabajar aquí, se siente apoyado, se siente comprometido» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Yo creo que es bueno el ambiente de trabajo, porque se acogen todos los aportes que uno pueda hacer, se escucha y se comparte, más allá de solamente ser profesional, sino que también se crean ciertos lazos de cercanía, a lo mejor no todos tienen una amistad profunda, pero si hay amistad entre nosotros... y eso también de que en muchos lugares no se ve, que es que todos se saluden, que tengan una buena comunicación. No se ve como peleas...» (Docente de Convivencia Escuela A1).

(En relación a cómo es trabajar en esta escuela) «...bueno como todo trabajo hay días que son más agitados, hay días que son más tranquilos, día agitado me refiero a que puede haber accidentes, que hay que correr, que llevar, o momentos tensos con apoderados que llegan desesperados porque se calló un niño o cuando llegan las subvenciones hay que correr, de aquí, yo le digo documento allá, documento acá, así que hay días tranquilos como hoy que no pasa nada, que están todos parejitos... yo me siento muy a gusto de trabajar acá, a mí me han ayudado mucho acá» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En síntesis, las relaciones en el establecimiento se desarrollan en un ambiente grato, receptivo y ameno donde predomina la buena convivencia, donde los y las estudiantes perciben que pueden desenvolverse con libertad y soltura.

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

En relación a las acciones generadas en la escuela tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar, en el establecimiento se valora la existencia de una rutina escolar, es decir de una dinámica recurrente y conocida por todos los actores educativos.

«... esta escuela tiene estructura, hay formación, los profesores tienen estrategias antes de comenzar una clase, de tratar de tener una rutina súper clara, desde kínder cuando pasan a primero, tienen una rutina, entonces ellos ya están con... ellos ya saben que va a pasar» (Docente Escuela A1).

Así también, en el establecimiento se generan una serie de programas y proyectos que en distintos niveles y a través de diversas modalidades intentan promover un buen clima de convivencia en la escuela. De este modo, el Plan de Mejoramiento desarrollado en el establecimiento, el que ha obtenido buenos resultados en los dos últimos años consiguiendo la categoría de escuela autónoma, también ha permitido mejorar el recurso humano disponible para abordar justamente los problemas de convivencia escolar y el equipamiento educativo existente en la unidad educativa (compra de computadores de libre acceso para estudiantes y apoderados/as, guías didácticas, colchonetas, etc.).

(Respecto al Programa de Mejoramiento) «Yo compro treinta computadores, para toda mi escuela, compro no sé po... colchonetas, para todos, eso me permite a mí, aumentar los elementos didácticos de la escuela, tener guías didácticas para todos por ejemplo... Yo tengo una psicóloga del plan de mejoramiento por seis horas... el Plan de Mejoramiento está en base a los aprendizajes de los alumnos... yo tengo que cumplir metas, claro... y llevamos dos años con la calificación más alta... dos veces consecutiva hemos salido como escuela autónoma...» (Directora Escuela A1).

En este contexto, también destaca el Proyecto de Integración Escolar que implementa el establecimiento, el que se aborda y ejecuta buscando realizar una intervención específica con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, pero que también busca generar un aporte significativo para toda la comunidad escolar, instalando valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad.

«La tolerancia, la aceptación, la diversidad, el darnos cuenta que somos todos distintos, y no tanto físicamente sino que intelectualmente. Los niños por ejemplo, con Asperger, hay niños que son brillantes, que tiene un vocabulario mucho más avanzado y que significa un aporte, y que ese aporte beneficia a sus compañeros, porque después repiten muchas palabras de los niños, entonces eso yo creo que ha sido un avance para todos, para el profesor, la familia y del mismo alumno» (Docente Escuela A1).

Respecto al grado de problemas de convivencia o violencia percibido por los actores, este es más bien bajo, lo que es coherente con los datos generados a partir de los procesos de observación desarrollados.

«... la escuela en si no es un lugar de agresión o de la falta de respeto o agresión verbal, así no es la escuela en general las cosas pasan fuera y nosotros no podemos controlar eso, a veces estamos mirando por una puerta que da para la plaza, y vemos cierta situación y bajamos, pero específicamente aquí dentro no lo vemos mucho... se dan situaciones puntuales pero controlables, no sé, cosas que los niños están inquietos en la sala y que se demoran en sentarse, pero son cosas más cotidianas que no tiene que ver con la ofensa o no tiene que ver con las agresiones verbales de parte de, ni de los docentes ni de los alumnos» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

(Respecto a la ocurrencia de situaciones de violencia escolar) «Es que no lo hemos vivido, a lo más un par de palabras feas, y uno les llama la atención y a dirección y listo» (Docente Escuela A1).

«... pero pelea, peleas a combos para nada, no. El año pasado nunca hubo... hum... una creo, y este año también, pero nunca ha pasado a mayores, por lo menos aquí nada» (Estudiante Escuela A1).

«Peleas, pero más que nada de palabras, que se agarren así a combos, así fuerte, no... Discusiones de por sí, si hay, porque todos tienen caracteres diferentes, pero que tengamos que separar, no» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En este escenario de bajo nivel de prevalencia de situaciones de violencia escolar, uno de los problemas de convivencia que ocurren con más frecuencia en el establecimiento se asocia a lo que se ha denominado como ciberbullying.

«... nuestros problemas tiene que ver con las situaciones culturales que aparecen en el ambiente, tiene que ver con el tema de la computación, de la transferencia de informaciones, del garabato, más que el garabato yo diría como menospreciar al otro, ridiculizarlo» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... pero aquí en el colegio hubo un tema en el curso, que es de bullying, pero fue porque, justo tocó esto cuando los profesores se cambiaron y todo, los profesores antiguos ya estaban como ya cansados y todo y no se daban cuenta de esto. Pero llegaron los profesores nuevos, mi profesora puso orden todo y se arregló ese tema, y el niño ahora está con nosotros, ahora en el curso súper bien» (Estudiante Escuela A1).

No obstante lo anterior, el equipo directivo es bastante crítico y se mantiene bajo un actitud de atención permanente frente a las relaciones y convivencia que se establece dentro del establecimiento.

«Haber, no es que esto sea una taza de leche que aquí nunca pase nada, porque nos pasan cosas igual, pero somos súper críticos también, porque pensamos y decimos porque no nos dimos cuenta que esto estaba pasando, uno también hace su mea culpa y dice pucha donde estaba yo cuando esto paso...» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

En este contexto, las principales estrategias que utiliza el establecimiento tanto para la promoción de la buena convivencia como para la prevención de hechos violentos, se asocian, como se señaló, a la supervisión constante que realizan directivos, docentes y paradocentes de las interacciones que se generan en la escuela, y a la generación de espacios de conversación y orientación cercanos para con los estudiantes.

«Yo creo que una de las estrategias importantes es conversar, nosotros nos preocupamos muchos de que la orientación se desarrolle como corresponde con temas que sean atingentes a las necesidades de los alumnos, con las preocupaciones de ellos o temas que ellos manejan internamente que ellos conocen y nos sacar de relucir en algún momento» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... nuestros espacios estratégicos donde podrían ocurrir algunos problemas, están en el costado de acá por ejemplo, ahí siempre hay una persona que está en la esquina en el recreo, asistente de la educación o la directora o yo en el otro patio, entonces ellos siempre están acostumbrados a que estemos en el patio o que escuchemos lo que ellos hablan o independiente que estén dentro de la sala o afuera del patio, ellos saben que nosotros andamos por ahí y que vamos a percibir ciertas actitudes» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Los niños nos dicen que somos los sapolios, que estamos siempre con la oreja parada» (Inspectora de Patio Escuela A1).

Así también, como se señaló, si bien en el establecimiento es el colectivo el encargado de abordar los problemas de convivencia, estos cuando revisten una gravedad significativa pasan a ser abordados por los directivos de la escuela (Directora - Encargada de Convivencia).

(Respecto a las personas encargadas del abordaje y tratamiento de los problemas de convivencia o violencia) «... los paradocentes, la profesora que esté de turno, cualquiera persona que pertenezca a la escuela, puede ser la auxiliar incluso. Aquí la auxiliar también se preocupa de que no digan garabatos, de que no se anden tironeando o jugando muy brusco» (Directora Escuela A1).

«... uno se interioriza que paso y después nosotros mismos lo derivamos, sabe que paso esto y esto... y ellas son las que dicen ya... no esto es muy grave, hay que solucionarlo con el apoderado, o no sabes que esto es superficial, no sabes qué, y le explican el porqué lo trajeron, que no lo vuelvan hacer y que la próxima es apoderado o suspensión, pero todo pasa por ahí, por ellas, por la directora» (Entrevista Inspectora de Patio Escuela A1).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

Si bien el abordaje y tratamiento de las manifestaciones de violencia que ocurren en el establecimiento se realiza de forma colectiva, es posible identificar algunos actores en el establecimiento quienes normalmente son los encargados de abordar estas situaciones cuando revisten un nivel de gravedad significativo. Estas figuras institucionales son: la directora, la jefa de la unidad técnica pedagógica (que cumple el rol de encargada de convivencia) y la inspectora de patio.

Un aspecto significativo y compartido por las personas que cumplen con estos cargos se asocia a su amplia trayectoria en el establecimiento, la que ha generado que ellas hayan pasado por distintos cargos, cumpliendo diversas funciones, antes de llegar a cumplir el rol que actualmente están desarrollando en la unidad educativa.

«Cuando llegue a esta escuela me hicieron una entrevista con la directora que se fue, la que dejo el cargo digamos, yo llegue como profesora... fui profesora como cinco años, y después fui profesora y UTP. De a poco y después me quede solamente con UTP. Después se fue ella, quede dos años como directora subrogante, después vino el concurso, se presentaron dieciocho personas, me presente yo y quede, después pasaron otros años, y volví a presentarme y volví a quedar» (Directora Escuela A1).

«Yo llegue a esta escuela como profesora de básica, me asignaron un tercero básico, me acuerdo hice tercero y cuarto, después estuve de primero a cuarto nuevamente cuando la directora era jefa de UTP, después me fui a un colegio particular pagado por 7 u 8 años en un cargo de dirección, y de ahí yo postule, volví a llevar mi curriculum a la corporación, y de ahí en una oportunidad x, buscando profesores la directora vio mi curriculum y dijo que está haciendo, vengase al tiro, necesito una profesora. Tuve la oportunidad de estar un año como profesora de tercero y paralelo a eso tenía horas de UTP, yo tenía 10 horas y la otra colega en las horas alternas, y después de eso, bueno, se decidió que yo iba a ocupar el cargo las horas completas de UTP y ya llevo 5 años como UTP» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Estuve como seis años en el servicio, después ya como que las mismas jefes veían que los niños me hacían mucho caso, me tenían como respeto, ya... viene la tía, viene la tía... y me empezaron a apoyar, y me decían que me iban a cambiar para otro puesto, porque veían que

los niños me respetaban, tenía buena llegada también con los apoderados, así que dije ya... las dos jefas me han ayudado mucho, bueno yo les digo que mi talento estaba, pero ellas me han ido puliendo, me han ido puliendo, el trato con los mismos niños de la mañana, no tienes que ser tan amiga, porque a ti te respetan, me dicen, yo no quiero que tú seas como amiga, porque amiga no eres, eres una funcionaria, si puedes ser una funcionaria cercana, pero tú siempre mantiene el límite, claro... y siempre déjales en claro, que podemos conversar todo lo que tú quieras, pero tú me respetas a mí y yo te respeto a ti, y en eso si me he esforzado mucho y he tenido buenos resultados, buenos resultados, hasta los mismos niños manifiestan que a la que más respetan es a mí» (Inspectora de Patio Escuela A1).

En ese sentido la escuela tiende a traer profesionales y funcionarios, y hacerlos parte de la comunidad educativa. El establecimiento no se ve como un espacio laboral donde «hacer experiencia», sino más bien, se presenta como una institución que reconoce el mérito y el esfuerzo, en donde se puede hacer carrera. Este hecho es coherente con la identidad y cultura institucional que los directivos y docentes le atribuyen al denominarla como una «escuela familiar», fortaleciendo el sentido de pertenencia y por ende, los compromisos y esfuerzos que realiza cada actor a favor del desarrollo del establecimiento.

«... yo les digo a los colegas cualquiera de ustedes puede llegar a ser directora o ser UTP u orientadora, lo que ustedes quieran ser, siempre y cuando ustedes se dediquen a esto, crean en lo que están haciendo, se preparen» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

En relación a las cualidades del recurso humano disponible en el establecimiento para abordar las manifestaciones de violencia escolar, en el establecimiento se tiende a buscar un equilibrio entre la capacidad de control de los estudiantes y un acercamiento afectivo y cercano.

(Al consultarle por las características y cualidades que identificó en las funcionarias que nombró como encargada de convivencia e inspectora de patio) «porque ellas tienen dominio, son capaces, la idea es que sean facilitadoras, y no que enreden más... ellas son como más enérgicas, pero también son cariñosas, conciliadoras...» (Directora Escuela A1).

«Tengo buena relación con los directivos, con mi jefe, y con los mismos docentes, con los niños, porque igual yo me pongo en el lugar de los niños, si hay que saltar la cuerda, yo me pongo a saltar, y si hay que jugar con los niños a la pelota yo voy y juego a la pelota con los niños» (Inspectora de Patio Escuela A1).

De este modo, se podría decir considerando las características y cualidades de las figuras a cargo del tema que el estilo que existe en el establecimiento para abordar los problemas de convivencia y la potencial ocurrencia de hechos de violencia busca combinar un acercamiento afectivo - formativo con los estudiantes, pero considerando siempre el marco disciplinario que impone la identidad institucional («escuela familiar»).

## vi. *Cultura Escolar*

A lo largo de la caracterización de la escuela se ha presentado como un atributo recurrente señalado por los actores el carácter «familiar» de esta unidad educativa. Esta característica, los actores educativos la asocian principalmente a que la mayoría de los niños y niñas que asisten son hijos/as de ex alumnos y a la cercanía, trato afectivo y preocupación que presentan los docentes y directivos del establecimiento para con los estudiantes y los apoderados.

«... es una escuela familiar, familiar en dos términos, una porque los alumnos nuestros, son hijos de ex alumnos, de abuelos, de padres, que han estudiado aquí, entonces es como una tradición, los traen y lo otro porque es familiar, es porque lo que uno le da a los niños es como si fuera un hogar para ellos, entonces el ser por ejemplo, más afectivo, estar preocupados por cada uno de ellos, si tienen algún problema, en qué podemos ayudar, en hacerle un cariño en el hombro, decirle, te quiero, eso ya lo hace al niño que se sienta en la casa, como en su casa o mejor que en su casa, tratamos que sea familiar, porque muchos niños no tienen hogares, viven allegados... entonces queremos que este sea su ambiente más acogedor que el de su propia casa» (Directora Escuela A1).

(Respecto a su opinión de la escuela) «es humana la escuela, a mí me gusta porque hay harto eso de cuidar a los alumnos en la parte humana, de verlos involucrados en muchas áreas y no solo la parte académica, los profesores tienen muy buena disposición» (Apoderado Escuela A1).

«A ver, nuestra escuela, es una escuela muy familiar, los alumnos que pertenecen a esta comunidad son alumnos que viene por recomendaciones de sus tíos, de sus abuelos, sus vecinos, de distintas partes por lo tanto es una escuela que nosotros analizamos como acogedora, en términos de su espacio físico es una escuela muy pequeña que tiene jornada alterna, en la mañana funciona de 5to a 8vo y en la tarde de primero a cuarto más un kínder y un pre kínder en ambas jornadas, es una escuela cercana, hay una relación de la comunidad muy estrecha en términos de los profesores, porque tampoco somos muchos profesores, somos también un curso por nivel solamente, lo que nos permite tener una cercanía importante con nuestros niños y la verdad que la comunidad reconoce a la escuela como una escuela familiar, una escuela que se preocupa de sus niños, se preocupa de sus apoderados y de su gente, esa es nuestra línea de trabajo... yo creo que la comunidad reconoce que nosotros tenemos un trabajo más allá de la educación, tenemos un compromiso generalizado en el quehacer con nuestros niños y niñas» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«... entonces, yo definiría a la escuela, como una escuela familiar, que va de generación en generación, es una escuela donde viene los abuelos, los tíos, los sobrinos, vienen los primos de los sobrinos y viene toda una familia completa, entonces queda claro y en evidencia que es de calidad, porque el hecho de que a pesar de que los avances de la tecnología, a pesar de que la estructura no tiene una infraestructura que se destaque, siguen viniendo igual los sobrinos, los nietos, por algo, porque tiene un sello propio, que dice relación con las relaciones humanas, somos cercanos, participativos, somos directos, entonces, como en toda institución, hay discusiones, hay problemas, pero siempre se trata de llegar a un consenso...» (Docente Escuela A1).

«Yo diría que por parte de los profesores, directora y todos los que trabajan, son muy buena gente, cariñosa, y este es un colegio familiar, siempre se ríen, pero por ejemplo, un cahuín que se sepa, se sabe desde primero básico hasta octavo básico. Es familiar y es bonito. Y es chiquitito...» (Estudiante Escuela A1).

«... es un establecimiento familiar, que viene por generación, los papas de los alumnos que están ahora, han estudiado acá, y así sucesivamente, se conocen, todos se conocen entre sí, la gente que trabaja, conoce a todos los niños por sus nombres, quienes son sus papás, quienes son sus familiares, quién los viene a buscar... Es qué cuando llega el papá a dejar al niño, 'hijo le dice, mira yo también estudie aquí, yo iba en esa sala... pero tienes que tener cuidado con la escala del comedor, yo una vez me caí' le cuentan vivencias de ellos» (Inspectora de Patio Escuela A1).

Así también, un aspecto relevante vinculado al conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos y/o legitimados por los miembros de la escuela, se vincula con una visión de la educación que va más allá de lo meramente pedagógico, sino que incluye los elementos valoricos asociados a la formación de los niños y niñas y como se señaló, con una visión de comunidad que se genera a partir de un trato igualitario y horizontal entre los distintos integrantes.

«... en esta comunidad de capitán a page funcionamos en el patio... si hay que limpiar porque la basura llega hasta el cuello, ahí hasta la directora, ahí limpiando, estamos todos, creo que esa es una muestra muy importante de lo que es esta escuela... nos incorporamos todos en todo y para todo» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Esta situación es coherente con lo establecido en los documentos institucionales que orientan la gestión del establecimiento (PEI, Reglamento de Convivencia, Proyecto de Mejoramiento), los que se elaboran a partir de un discurso democrático que busca integrar e incentivar la participación de los actores que conforman la unidad educativa, especialmente a través del fortalecimiento de la comunicación entre los distintos estamentos. Estos presentan una estructura discursiva que se crea en el «nosotros», pero que integra al «ellos», en especial en cuanto a los tratamientos de los temas de convivencia y violencia escolar. En estos documentos, principalmente se adopta una perspectiva educativa integral, donde se busca abordar el ámbito académico no tan solo desde la óptica particular del establecimiento, sino también integrando la mirada de la familia y de la comunidad en general. De esta manera, la educación es vista como un proceso formativo donde no sólo participan profesores y estudiantes, sino todos los actores que integran la unidad educativa, incluidos padres, madres y apoderados/as.

En este contexto, los docentes le otorgan gran relevancia al rol que ellos tienen en la escuela y el impacto potencial que pueden tener en la trayectoria de vida de los estudiantes.

«... yo creo que cuando se logra el significado es cuando el niño necesita de uno y uno responde a su necesidad, tanto emocional, como educativa, como familiar, es súper importante, porque ellos te lo reconocen, te lo reconoce su mamá, su papá y todas su familia. Porque a pesar de que pasan los años, ellos te siguen viendo en la calle y te siguen diciendo ‘hola tía, cómo está’ o cualquier cosa. Entonces ahí uno dice aquí yo deje una huella» (Docente Escuela A1).

«... somos un valor agregado muy importante para los corazones de los niños y los padres y los tíos y los abuelos que lo conocen. Porque tú te puedes olvidar de tus niños, pero los niños te ven en la calle y te gritan ‘mira la tía’» (Docente Escuela A1).

Así también, a través del relato de los docentes se reconocen altas expectativas de los estudiantes de la unidad educativa.

«Yo creo que todos tenemos altas expectativas, queremos que todos lleguen a la universidad. Y que ojala tengan mayor, tengan más éxito que uno y que, también va en los logros que ellos van alcanzando, motivándolos, diciéndoles simplemente: ‘tú puedes, eres capaz y tú eres inteligente’» (Docente Escuela A1).

Otro elemento relevante asociado a los significados compartidos y legitimados por los miembros de la escuela, se asocian a las causas que gatillarían la ocurrencia de los hechos de violencia en las unidades educativas. Dichas causas se asociarían principalmente al impacto que han tenido las transformaciones sociales en las configuraciones familiares y en los modelos de educación y crianza de los niños y niñas.

«cuando yo quedo embarazada a los 17 años y tengo un hijo de 10 años, tengo 25 y 27 y mi hijo me domina a mí y yo no soy capaz de poner autoridad, en esa casa tengo un hijo agresor que hace lo que él quiere y por ende tienes en primero básico un gran número de niños agresivos con cero porcentaje de tolerancia a la frustración, porque hay que dárselo todo al tiro, porque si no arma un escándalo y patalea, entonces para que no patalee le damos lo que él quiere, el celular, todo lo que ellos quieren, todas esas cosas van sumando a la violencia que existe en las unidades educativas o en todas partes» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«Yo creo que eso viene de la casa, porque los papás les enseñan a los hijos, la envidia, mala onda» (Apoderado Escuela A1).

«... yo creo que depende de cada persona, los problemas familiares, por ejemplo los malos tratos en la educación. También es como la cultura también, porque acá en Valparaíso siempre sucede, que dan en las noticias, que pasan peleas y cosas así y... o aquí también se han dado peleas, pero también eso va porque vienen con la educación de la casa, porque claro, se creen más chorritos, que son mejores que los otros» (Estudiante Escuela A1).

«Los papás forman así a los niños, y los niños al final son aquí como lo papás en realidad» (Estudiante Escuela A1).

En este sentido y como se ha señalado, en los documentos institucionales (PEI, Reglamento de Convivencia, Proyecto de Mejoramiento), la convivencia y la violencia escolar son abordadas desde una perspectiva participativa, instalando procedimientos de resolución de conflictos de manera consensuada entre los distintos actores del establecimiento. Pero, en este escenario, la escuela no se presenta como un ente impotente frente a esta situación de violencia social o cultural, sino como un contexto que puede generar procesos de educación, modulación y cambio de conductas.

«... yo creo que de esas situaciones nace el tema de que tengo que crear la convivencia escolar y buscar la forma de tratar el tema para que los niños logren insertarse y logren evitar esos grado de violencia que cada vez son más altos... lo que pasa que el niño en este espacio se porta bien porque aquí le rallamos la cancha...» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Por otro lado, como puede observarse a lo largo del informe, entre los distintos actores educativos consultados existe un alto grado de identificación con el establecimiento.

«... hemos ido a otras unidades educativas donde los espacios son impresionantes, donde quedas alucinada mirando, pero hay mucha agresividad, hay malos rendimientos, hay disfunciones que uno observa todos los años... mejor me quedo en mi escuela chica, tiene que ver más con el grupo humano que con los espacios de repente» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

«a mí lo primero que nada, me encanta la disciplina. Igual es una buena enseñanza y si están preocupado por los alumnos, como decía denante, que si han faltado y me ha pasado, llaman a la casa preguntando porque no vino la niña, que le paso, en eso están pendientes, y hay harta preocupación» (Apoderado Escuela A1).

«Todos en algún momento se quieren ir, pero es bonito estar aquí» (Estudiante Escuela A1).

«... nosotros vemos al colegio como parte nuestra y si hay que luchar por el colegio lo vamos a hacer... si yo tuviera un hijo lo traigo para acá de nuevo» (Inspectora de Patio Escuela A1).



### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

Respecto a las condiciones materiales de funcionamiento de la escuela, a partir de los procesos de observación desarrollados, es posible señalar que se trata de una escuela relativamente pequeña en términos espaciales, pero que sin embargo la infraestructura parece ser suficiente para la cantidad de estudiantes, sobre todo considerando la división del estudiantado en dos jornadas: primer ciclo en la mañana y segundo ciclo en la tarde.

Si bien la escuela, considerando sus limitaciones espaciales, no presenta grandes áreas verdes, si muestra maceteros con plantas y algunos árboles distribuidos en los distintos espacios, lo permite generar la atmósfera de un lugar grato y agradable. Así también, existe protección contra el sol en los patios que se encuentran sin techo, asegurando una mayor confortabilidad en los espacios de recreación, especialmente durante los meses de más calor.

Destaca, en el patio central, la utilización de una de las paredes como un diario mural en donde se exhibe un cartel informativo sobre normas y sanciones respecto al maltrato al interior de la unidad educativa. Se observa, a su vez, una adecuada mantención de los distintos espacios, no existiendo grandes daños o deterioros en la infraestructura.

Considerando el funcionamiento del establecimiento, las características de las dinámicas descritas y el tamaño del establecimiento, no existe en la escuela un lugar específico en donde se concentre la ocurrencia de hechos de violencia o conflictos de convivencia.

En relación a las valoraciones de los actores educativos de la infraestructura del establecimiento, existe una consciencia de que esta es muy limitada y en muchos aspectos no es la ideal.

«Pequeña, chiquitita, no es grande. Igual considero que para la cantidad de niños que hay no es adecuada. Porque imagínate, para jugar a la pelota, los cabros chicos no pueden, pero hasta con las botellas juegan, y juegan en la tierra, ¿cachai?, pero no se po', faltan lugares donde ellos puedan sentirse libres, que salgan de la sala de clases con la cabeza hasta aquí con materia, pero digan vamos a salir un rato a relajarse. Pero la verdad es que los recreos son, yo lo considero así, tú ves las cárceles, lo mismo, todos caminan para allá y otros corren para acá, pero están todos apretados» (Apoderado Escuela A1).

«De hecho el centro general quería hacer estantes en las salas y todo, y no caben po', no caben estantes porque las salas son pequeñas. Imagina lo chico que es el colegio, que se tuvo que sacar una parte que había de árboles, para poner una media agua para que los profesores pudieran tomarse una taza de café, porque no tenían sala de profesores, entonces, qué podemos decir de los baños... Los profesores se tenían que tomar una taza de café en la sala o en el patio. Entonces, una media agua donde tu entras, de tres por tres y están todos apretados y ellos no tienen comodidad, menos los alumnos, entonces va por ahí el tema» (Apoderado Escuela A1).

«Imagínate que en primero básico yo lleno mi sala con 20, compartiendo con otro curso, y cuando me piden el diario mural, ya, se lo tengo que entregar, entonces, es como... uno no puede hacer ninguna actividad, dejar un material en la esquinita, como lo hacen los kínder... como no es jornada completa» (Docente Escuela A1).

«... es que es muy pequeño. Yo creo que hay que cambiar un poco los baños... después de volver educación física no podemos ducharnos, son enanos los baños» (Estudiante Escuela A1).

Sin embargo, este reconocimiento de las debilidades infraestructurales de la escuela no se utilizan como excusa para justificar algunas problemáticas o situaciones que ocurren en el establecimiento.

«A ver nuestra infraestructura no es buena en general, esta escuela tiene una capacidad de alumnado hasta 260 alumnos, nosotros tenemos 291 y no podemos tener más porque nuestros espacios tampoco lo permiten, debiéramos tener más patio, más patio techado, un gimnasio, tener duchas, tenemos solo una, baños para auxiliares que tampoco tenemos, deberíamos tener un casino, un comedor más amplio para que los niños almuerzen con más tranquilidad y que no tengamos que apurarlos para ir cambiando a los alumnos, deberíamos tener más oficinas, deberíamos tener muchas cosas, que hacen que una escuela funcione de una forma cotidiana con normalidad... sin embargo a pesar de todo eso, funcionamos bien y nos adaptamos bien, los niños saben lo que tienen y lo cuidan, no se ven murallas rayadas, no se ven baños sucios, no se sienten malos olores, porque es lo que tenemos y con lo que tenemos funcionamos y tenemos que trabajar y salir adelante» (Encargada de Convivencia Escuela A1).

Respecto al contexto territorial donde se encuentra emplazada la escuela, esta se ubica en un sector residencial, muy cercano al centro de la ciudad de Valparaíso, caracterizado por su atractivo turístico y reconocido como un lugar epicentro de la vida nocturna (existe un gran número de bares en sus proximidades, bajando el centro). Es un sector normalmente tranquilo, con alto tránsito peatonal debido a que se encuentra en uno de los cerros más turísticos de la ciudad.

El establecimiento se encuentra ubicado a pocos metros de una plazuela reconocida en la ciudad como lugar de encuentro y de alto atractivo turístico. Durante el día, el entorno se presenta como un lugar agradable y acogedor.

Respecto a las cualidades del espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazada la escuela, los actores reconocen que este presenta algunas características negativas, pero que no afecta mayormente las dinámicas interpersonales ni el funcionamiento de la escuela.

«... la plaza es muy linda la que tenemos afuera de día, muy preciosa, pero yo te digo a la noche llega gente de otro cerro y se juntan ahí a carretear...» (Inspectora de Patio Escuela A1).

«... en el día no tiran ninguna cosa para acá, pero yo llego el lunes en la mañana muy temprano y el auxiliar a las siete de la mañana esta barriendo las botellas que han tirado de arriba, o me las dejan afuera en la puerta, hay delincuencia a los turistas, porque aquí hay muchos turistas, ahora yo, ni Dios quiera que me pase algo, nunca ha nosotros nos paso, ni nos ha pasado nada aquí, nada» (Directora Escuela A1).

### c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia

La Escuela A1 corresponde al conglomerado A, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos de educación básica que tienen en promedio menor de matrícula, no pertenecen a las 5 comunas más populosas del país, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

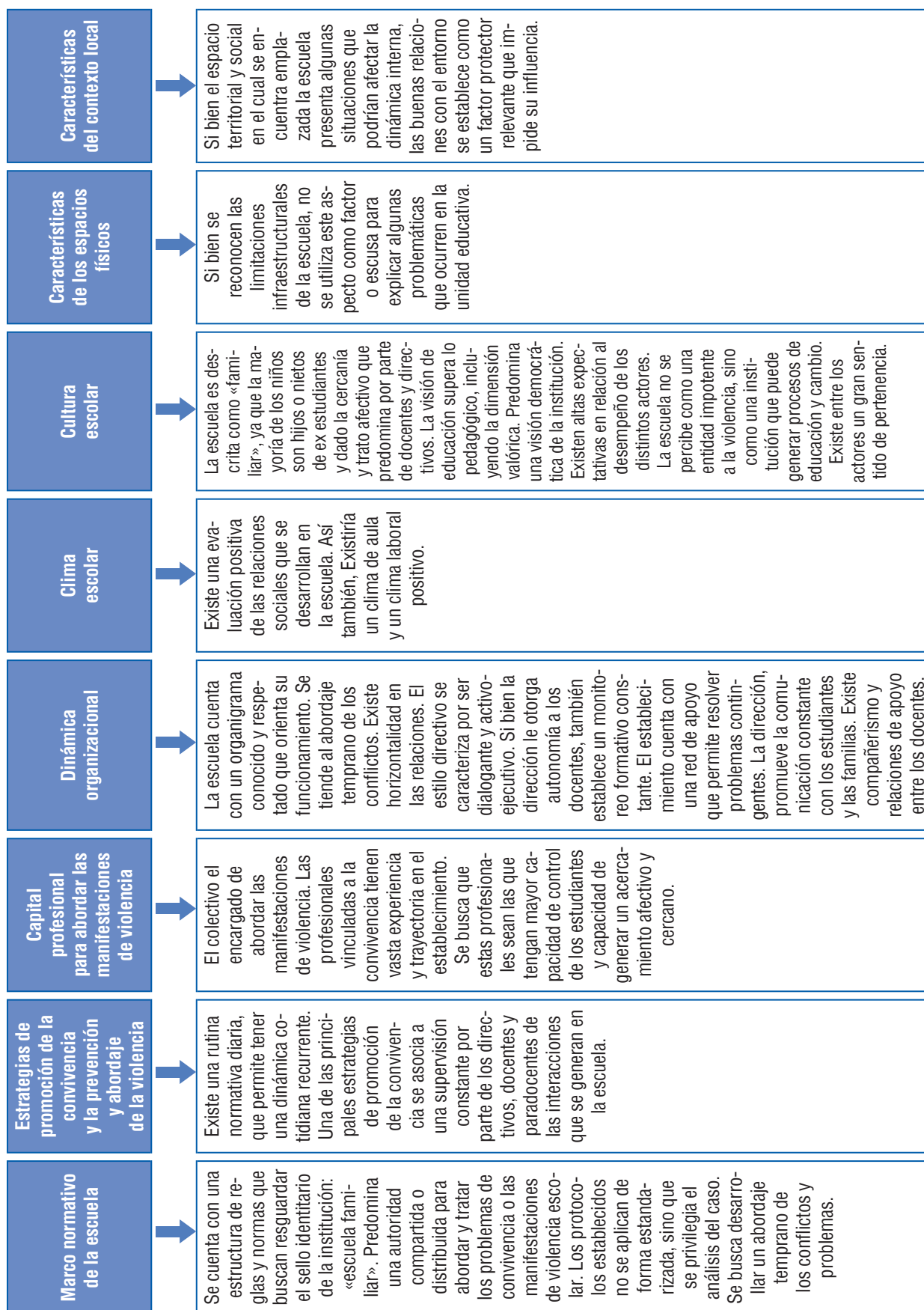
En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo de la escuela**, se cuenta con una estructura de reglas y normas que buscan resguardar el sello identitario de la institución: «escuela familiar». Si bien existe un organigrama claro y conocido en la escuela, tiende a predominar una autoridad compartida o distribuida para abordar y tratar los problemas de convivencia o las manifestaciones de violencia escolar. Si bien existen protocolos establecidos y conocidos por los actores para abordar los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia, estos no se aplican de forma estandarizada, sino que se privilegia el análisis del caso y la aplicación del criterio profesional. En la unidad educativa se busca desarrollar un abordaje temprano de los conflictos y problemas. Existe una justificación de las normas y reglas en pro de la buena convivencia.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar**, en el establecimiento se reconoce la existencia de una rutina normativa diaria, que permite tener una dinámica cotidiana recurrente. Una de las principales estrategias de promoción de la convivencia se asocia a una supervisión constante por parte de los directivos, docentes y paradocentes de las interacciones que se generan en la escuela.
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia**, si bien es el colectivo el encargado de abordar las manifestaciones de violencia, cuando las situaciones revisten un nivel de gravedad particularmente significativo, las figuras institucionales encargadas de su resolución son la directora, Jefa de UTP - Encargada de Convivencia e Inspectora de patio. Cabe destacar, que todas las profesionales que ocupan estos cargos tienen vasta experiencia y trayectoria en el establecimiento, en distintos cargos y cumpliendo diversas funciones. De este modo, el establecimiento se configura como un espacio en donde las funcionarias hacen carrera. Una de las características centrales que la dirección busca entre las funcionarias que ocupan cargos vinculados a la convivencia escolar, se asocian a la capacidad de control de los estudiantes y a la capacidad de generar un acercamiento afectivo y cercano. En este marco, el estilo de las funcionarias vinculadas a temas de convivencia escolar busca conciliar un acercamiento afectivo - formativo a las situaciones, pero siempre en el marco disciplinario de la escuela.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, la escuela cuenta con un organigrama y una distribución de roles y funciones, conocida y respetada que orienta el funcionamiento de la escuela. Se tiende al abordaje temprano de los conflictos para evitar su mantenimiento y agravamiento. Así también, existe una horizontalidad en las relaciones que se desarrollan en la unidad educativa. El estilo directivo se caracteriza por ser dialogante y activo - ejecutivo. Si bien la dirección le otorga autonomía a los docentes, también establece un monitoreo formativo constante de su desempeño. El establecimiento, a partir de la gestión de la dirección principalmente, cuenta con una red de apoyo que le permite resolver con eficacia problemas y necesidades contingentes. La dirección, promueve la comunicación constante y expedita con los estudiantes y las familias, así como un estilo vincular afectivo y cercano. Existe compañerismo y relaciones de apoyo entre los docentes. La relación con el sostenedor es puramente administrativa, siendo escasos los canales de comunicación. Si bien la escuela experimenta el problema transversal a la educación vinculado a la participación de los apoderados, mantiene en general buenas relaciones con las familias. La escuela mantiene relaciones constantes con el entorno social y comunitario, lo que le permite ser una institución valorada en el sector.

- **Sobre el clima escolar**, en general, existe una evaluación positiva de las relaciones sociales que se desarrollan al interior del establecimiento. Así también, entre los distintos actores se declara la existencia de un clima de aula y un clima laboral positivo.
- **Respecto a la cultura escolar**, el atributo asignado por los actores a la escuela al describirla como «familiar», lo asocian principalmente a que la mayoría de los niños son hijos o nietos de ex estudiantes y a la cercanía, trato afectivo y preocupación que predomina en el establecimiento por parte de los docentes y directivos. La visión de educación que opera en el establecimiento supera lo meramente pedagógico, incluyendo la dimensión valórica. Se valora y predomina una visión democrática de la institución. Existen altas expectativas en relación al desempeño de los distintos actores del establecimiento. Si bien se le otorga gran importancia a la familia en la génesis de las situaciones de violencia, la escuela no se percibe como una entidad impotente, sino como una institución que puede generar procesos de educación y cambio de conductas. Entre los distintos actores existe un gran sentido de pertenencia a la institución.
- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento**, si bien se reconocen las limitaciones infraestructurales de la escuela, no se utiliza este aspecto como factor o excusa para explicar algunas problemáticas que ocurren en la unidad educativa.
- **Sobre las características del contexto local**, si bien el espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazada la escuela presenta algunas situaciones que potencialmente podrían afectar la dinámica interna, las buenas relaciones con el entorno se establece como un factor protector relevante que impide su influencia.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 6: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela A1



## b. Escuela A2

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 27: Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela A2

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

La Escuela A2 es un establecimiento de dependencia municipal que cuenta con reconocimiento oficial a partir del año 1981. La escuela trabaja con alrededor de 200 niños y niñas de nivel parvulario y básico. El establecimiento está ubicado en la comuna de Recoleta en la Región Metropolitana, muy cercana al Parque Mahuidahue, un sector catalogado por los miembros de la comunidad escolar como inseguro, de difícil acceso, con alta vulnerabilidad, y en donde se presenta la problemática del tráfico de drogas.

«Tenemos un índice de vulnerabilidad de 90,9%, y tenemos muy difícil acceso a esta comunidad, porque hay una sola micro, que cada 40 minutos llega en el sector (...) nosotros sabemos por los propios funcionarios y por los propios apoderados antiguos que aquí en las noches y los fines de semana hay tremendas balaceras» (Directora Escuela A2).

«El caso de la Escuela A2 además está, la escuela está emplazada en un sector que para nosotros es complejo, de mucha vulnerabilidad. Nosotros tenemos en la comuna, son cinco o seis puntos que nosotros sabemos que son complicados, donde tenemos algunas situaciones de tráfico de drogas (...) Yo sé, por ejemplo, que hay muchos de nuestros niños que consumen pastillas, de chiquititos. (...) Las mismas pastillas, anfetaminas y eso, se venden en la feria, y los chicos las muelen y las consumen» (Sostenedor Escuela A2).

A través de las observaciones se pudo constatar la presencia de perros vagos, el mal estado en general de calles y viviendas, y el difícil acceso al sector mediante locomoción pública. A esto se suma el hecho de encontrarse situado cercano a la ladera de un cerro y a media cuadra de la garita de un recorrido de autobuses, lo que genera que en el sector existan constantemente buses estacionados y choferes aparcados entre recorrido y recorrido en unos sillones dispuestos en las veredas, elementos que potencian la imagen de ser un lugar con ciertos niveles de inseguridad para los miembros de la comunidad, especialmente para los estudiantes.

Se trata además de una escuela que ha sufrido ciertas transformaciones en cuanto a la matrícula y proveniencia de sus estudiantes, en el sentido de que antiguamente se trataba mayormente de niños y niñas provenientes del mismo sector, pero que con el paso del tiempo han crecido y han ido emigrando hacia otros sectores de la comuna o de la región, quedando básicamente una población adulta mayor, viendo afectada negativamente la matrícula del establecimiento. Este hecho ha provocado que la escuela deba abrir sus puertas a estudiantes de otros sectores y comunas, y a estudiantes que no son aceptados en otros establecimientos, lo cual es percibido por los miembros de la comunidad como un hecho sumamente desfavorecedor y negativo.

«Y en segundo lugar, ellos estaban muy conectados con la escuela porque era parte de su comunidad y tenían sus hijos educándose aquí y era la época más maravillosa hace 50 años atrás, donde teníamos una matrícula de sobre 500 alumnos. Después el sector se rodeó de escuelas particulares subvencionadas, los niños crecieron, se casaron, se fueron, y aquí quedaron pero poquísimos niños del barrio, y los demás son los niños de que no tienen matrículas en otras escuelas y vienen a esta escuela. Por lo tanto hay poco compromiso de los actuales apoderados, porque la mayoría o son allegados, o es gente vieja que se ha hecho cargo de sobrinos o nietos» (Directora Escuela A2).

«Por lo tanto tenemos mucho movimiento de alumnos. ¿Ya? Y desde hace unos años atrás hemos estado, por problemas de matrícula, hemos tenido que recibir alumnos de cualquier parte, en el sentido que antes esta escuela era muy de barrio, ¿ya?, teníamos todos los niños del barrio; pero ahora que, como que ha ido desapareciendo la población escolar en los alrededores tenemos alumnos hasta de otras comunas (...) A esta escuela yo llegué el año 2007, ¿ya? Mira, aquí imperaba el respeto y el cariño, la mayoría eran vecinos. (...) Sí, eran vecinos de acá. Tú llegabas a la escuela, mira, porque se supone que ahora están en clases, ¿escuchas tú? No debería haber ese ruido, ¿verdad? Antes se notaba inmediatamente, la hora de clases y la hora de recreo, era impresionante. Era una escuela donde, mira, los niños eran como sin conducta de niños mayores, porque eran todos de la edad que correspondía, ahora nosotros tenemos niños mucho mayores para el curso, para cada curso. Entonces había otra, se notaba una diferencia» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

En cuanto a la infraestructura de la escuela, se trata de un establecimiento bastante pequeño, que es considerado por la comunidad educativa como insuficiente para la cantidad de estudiantes, tanto en su espacio total como en la calidad de infraestructura.

«A ver, la escuela es una escuela pequeñita, en comparación a otras. Es una escuela básica, con una infraestructura muy precaria, muy precaria» (Sostenedor Escuela A2).

«Yo evaluaría en este momento, aún con la precipitación que ha ocurrido todo, que no ha habido para esta escuela un apoyo específico, y se demuestra con que yo desde el 28 de febrero del 2013 que estoy pidiendo mobiliario para la escuela, aunque sea reciclado, y no me llegó nada. Trabajamos con una pobreza de mobiliario pero espantoso, donde se nos hace tira la ropa, los niños se lastiman las piernecitas, porque son mesas antiquísimas, sillas antiquísimas, todas deterioradas (...) La infraestructura sólo cuando yo tengo pero un problema gravísimo, de inundación de baños, por ejemplo, viene un equipo de cuatro personas que tienen que suplir todas las necesidades de la comuna. Tuve un árbol que se cayó para el temporal; no vino nadie, pero qué puertas no golpeé. Fui hasta al Parque Metropolitano a pedir entrevista con el Director General, ni con eso logré que vinieran» (Directora Escuela A2).

En términos generales la escuela está constituida por un patio central de forma cuadrada, rodeado de salas de clases, y hacia la parte posterior una sección separada y cerrada con candado, que corresponde a las salas de los niños y niñas de párvulos.

Lo que prima en la Escuela A2 es el concreto, no se aprecian mayores sectores de plantas, flores o áreas verdes. El patio es de cemento y corresponde a una multicancha, la cual tampoco cuenta con su implementación en buen estado (aros de basquetbol rotos, un solo arco de fútbol).

La disposición de las salas es en torno a este patio central, en dos pisos, las cuales permanecen cerradas con candado, al igual que el comedor, la biblioteca y todas las salas en general. La biblioteca permanece cerrada y consiste en una sala pequeña con algunos libros, desordenada y con material y espacio insuficiente para la cantidad de estudiantes.

En el segundo piso las barandas son protegidas por rejas, las cuales rodean además la periferia de la escuela, hecho que le da un matiz de encierro en términos generales. Las salas que se pudo observar estaban en condiciones deficientes, con agujeros en las paredes, deterioro en enchufes e implementos en general, basura en los suelos, desorden. A esto se suma el deterioro de los baños, cuyas puertas no cierran ni abren con facilidad y que en general muestran condiciones precarias. Predomina el color gris, el cemento y hay escasa entrada de luz solar, por lo cual en el establecimiento hay en general una temperatura fría.

«A veces las salas pueden estar un poco húmedas (...) El techo malo... así» (Estudiantes Escuela A2).

Los rayados en las paredes constituyen una constante, insultos, garabatos y apelativos despectivos hacia las niñas, dando indicios de maltrato verbal o de violencia de género.

Como se señaló, predomina el cemento, el gris y el frío en la escuela, las rejas y los candados, a lo que se suma que no existen mayores dibujos o señaléticas de color, mensajes que inspiren calidez, convivencia, compañerismo, alegría. Más bien se trata de mensajes que ahondan en la prohibición, «no correr», «no escupir», etc. Todo lo cual genera la sensación de encierro, incluso en los momentos de recreación y esparcimiento de los estudiantes.

Este punto es importante, ya que el sentirse ameno o incómodo con el espacio donde se comparte la mayor parte del día puede influir en las actitudes y posturas que los estudiantes adoptan para relacionarse con sus pares y con los demás actores de la unidad educativa, y en última instancia, en la convivencia escolar que se genera en ese espacio.

En ese sentido, más allá de las deficiencias estructurales y en las instalaciones de la escuela, se pudo observar que no se promueve una sensación de comodidad al estar ahí, un espacio grato, acogedor o una convivencia armónica en el espacio físico, al contrario, sus espacios y la disposición y características de los elementos favorecen la sensación de encierro, vigilancia, control y prohibición.

Por otra parte, en toda la comunidad existe la percepción de que las deficiencias en infraestructura, principalmente en lo asociado a los patios e instancias recreativas de los niños y niñas, incide de manera perjudicial en su comportamiento y la disciplina general de la escuela, hecho que favorecería que el patio central fuera lugar bastante recurrente de los episodios de violencia, muchos de los cuales son juegos que terminan en conflicto producto de peleas, golpes, empujones, etc.



«No, no, no, mira, si aquí hechos de violencia, así, no son todos los días, no vayas a creer tú, no, ¿ya? Es más que nada de repente juegos que terminan en violencia, ¿ya?, pero eso se produce en el patio; de repente en la sala de clases, cuando se produce un conflicto y son niños que arreglan todo a golpes, ahí, ya. Pero la infraestructura no es buena, para nada, de hecho, no cumple con ciertas normas esta escuela, ¿ya?, pero es lo que hay» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«Yo creo que eso mismo influye en los espacios, porque el niño de repente quiere jugar a la pelota, y no puede jugar a la pelota, le pegan pelotazos a los demás niños, entonces acá no hay como, o sea, tenían un espacio atrás donde está el telecentro, pero es el patio del kínder, pero no tienen aquí como un patio grande, donde ellos corran, nada, y arriba en la escalera, el espacio igual yo creo que influye mucho en los niños» (Inspectora de Patio Escuela A2).

### *i. Dinámica Organizacional*

La Escuela A2 se caracteriza por tener un funcionamiento interno fracturado, con quiebres tanto en lo comunicacional, como en el funcionamiento mismo, esto producto de los intensos conflictos internos y desavenencias que existen entre los distintos estamentos y funcionarios del establecimiento, a lo cual se añade el hecho de que existe poca delimitación y definición de funciones y roles en términos generales.

En el marco de las conversaciones con los distintos actores, por ejemplo, se pudo observar que existen por una parte, diferentes discursos en torno a los mismos hechos o sucesos, y por otra, bastante desconocimiento de los mismos o del funcionamiento general de la escuela.

Así también, a partir de lo señalado por los distintos actores se observa en el establecimiento un tipo de liderazgo autoritario (Fullan, 2002), que en la mayoría de los entrevistados es visto de tipo puro, pero que sin embargo en parte del equipo directivo se presenta con algunas características consultivas.

«Pero en general nosotros somos como muy ‘consultivos’, por decirlo así. Mira, porque uno sabe que cuando la gente participa en las decisiones es mucho más sencillo cumplir las cosas, ¿cierto? Entonces trabajamos mucho esa parte» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«La directora ese día dijo, ‘que tanto’ dijo ‘tanta información’, dijo ‘ustedes no tienen por qué’, dijo, ‘saber tanta información’» (Inspectora de Patio Escuela A2).

Existe en forma bastante generalizada la sensación de no saber qué información es la veraz y en quien confiar, esto producto no sólo de la escasa consulta a los distintos estamentos, sino principalmente a los deficitarios procesos y canales comunicacionales en la escuela, a lo cual se suma el predominio de información infundada, producto de rumores que se expanden rápidamente entre los distintos funcionarios y favorece un clima de temor e incertidumbre generalizado.

«Y aquí mismo en esta escuela nos han demostrado que hay que desconfiar hasta de la propia sombra. O sea, tengo que creer en mí y en nadie más que en mí. Entonces yo ya no sé si creer lo que dicen, lo que traen de la municipalidad, si es 100% verdad, o qué porcentaje es real» (Docentes Escuela A2).

Por otra parte, se observa poca delimitación en las funciones, competencia y rivalidades, hecho que contribuye a que los distintos roles no sean claros, que se contrapongan las funciones, que se desautoricen entre ellos mismos y ante la comunidad en general. No existe, entonces, un funcionamiento

colaborativo (Fullan, 2002), es más, pareciera predominar la competencia y rivalidad entre funcionarios, entre estamentos y al interior del mismo equipo directivo.

«Yo siento que por más, nosotros preguntamos en los consejos de profesores y nos dicen ‘yo hago esto, ella esto, esto, esto y esto’, a la hora de los que hubo hay uno que se mete en el trabajo del otro y nos da indicaciones al otro del trabajo que no tiene que hacer, trabajo entre comillas, de lo que le correspondería, entonces como que se desautorizan entre ellos mismos, se contradicen (...) No se orientan, uno dice una cosa, le llaman la atención de otro lado, tenemos que cambiar y volver. Por eso yo no le hago caso a nadie» (Docentes Escuela A2).

«O sea como el inspector general es nuevo acá en la escuela, pero él es bien buena persona, o sea, él no toma las cosas como las otras personas acá, o sea, no lo hacen todos así como grande, sino que le dije ‘yo conozco a la niña’, le conté todos los problemas que tenía la niña, y le dije ‘trate de no hablar con la orientadora, porque la orientadora de repente va a llamar a la abuelita, la abuelita le va a pegar, y no sé, yo lo tomo, usted convérsele (...)’ Entonces voy un día subiendo la escalera y dice ‘aquí la paradocente no manda’, dice ‘aquí la que manda soy yo’. Entonces yo bajé, le dije a la directora que qué onda, si yo venía acá como, que me diera bien mis funciones que tenía que hacer en este colegio» (Inspectora de Patio Escuela A2).

Es así como la escasa claridad en funciones y el clima general desorganizado (MINEDUC, 2013) contribuyen a la deslegitimidad y desautorización entre los distintos roles, lo que en muchos casos tiene relación con las desavenencias generales y simpatías o antipatías entre los funcionarios de la escuela. Todo lo cual impide que exista una dinámica fluida en cuanto al funcionamiento general y puesta en práctica de las decisiones tomadas en la capa superior del aparato organizacional.

De este modo, tenemos en la Escuela A2 un equipo directivo que actualmente se encuentra fracturado, no sólo en lo interno, sino además hacia el resto de los estamentos en cuanto su credibilidad y legitimidad, hecho que contribuye a la confusión, poca delimitación de tareas y problemas evidentes en la comunicación.

El equipo propiamente tal está compuesto de cinco profesionales, la directora, el subdirector, la orientadora, que hace las veces de encargada de convivencia, la jefe técnico UTP y el inspector general. Las recientes modificaciones en el Departamento de Educación de Recoleta, según los entrevistados, provocaron la llegada de dos nuevas figuras, el subdirector, y el inspector general, quienes, en opinión de docentes y del resto del equipo directivo se incorporaron bajo la lógica de pasar por alto la estructura y dinámica que mantenían las otras profesionales del equipo directivo, principalmente asumiendo roles y funciones que no les correspondían, tomando decisiones de manera independiente, y pasando por alto la autoridad del resto del equipo, en especial de la directora.

«Es que antes estaba más claro, porque uno dice, ya, la directora tiene tal función, tal rol, entonces si yo necesito esto acudo allá; si necesito que alguien oriente un niño que tiene problemas, y yo veo que tiene dificultades, uno lo lleva allá; si es problema de notas, de planificaciones, uno dice UTP; y párele, yo esas tres funciones veía el año pasado, no... ¿Y ahora cómo...?— Y ahora, claro, ahora uno no... Es que ahora, por ejemplo yo he visto que no se han delimitado las funciones dentro del equipo directivo» (Docentes Escuela A2).

Este hecho fue fuertemente criticado de parte del equipo directivo y de parte de la mayoría de los docentes en tanto acarreo problemas de autoridad y un ambiente general de desorganización y confusión, generando un deterioro en la credibilidad de todo el equipo y sus decisiones ante el resto de la comunidad.

Por otro lado, existen situaciones en la escuela que históricamente han separado a docentes y asistentes de educación, paradocentes, inspectoras de patio, quienes en la actualidad mantienen una rivalidad sostenida. Hecho que será retomado en el apartado de Clima Laboral, pero que cobra importancia en cuanto al funcionamiento organizacional de la escuela en el sentido de que el grupo de paradocentes y asistentes de educación se han aliado con el inspector general y el subdirector.

Por otra parte, los docentes en su mayoría, se mantienen a merced de las decisiones del equipo directivo y se han sumado al discurso y opiniones de las profesionales más antiguas del equipo en relación a estos dos nuevos profesionales incorporados, por lo cual, ha ido creciendo una suerte de enemistad entre estos dos bandos, hecho que sólo contribuye a un funcionamiento caótico, desestructurado y competitivo, que obstaculiza en gran medida el operar interno de la escuela.

«En el segundo semestre, en el mes de octubre otra vez, llegó el inspector general. No ha sido muy bienvenido por los profesores: él es como muy individualista, entonces se acabó como lo que había, que la dirección era como, éramos una, ahora como que él se dispara solo de repente, pero la directora como que hace un llamado de atención y como que trata de que la cosa de todas maneras siga bajo lo que tiene que ser, que es el director el que manda» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«Bueno, nosotros acá con la dirección, la podemos separar por partes, con la gente que trabaja en la oficina, que son harta gente, demasiada. Está por una parte la directora propiamente tal, después vienen en importancia, según nosotros, no lo legal, después viene la orientadora y la jefe técnico, subdirector e inspector general, aunque legalmente tenemos a la directora, subdirector, inspector general, y después las otras dos chiquillas, pero para nosotros quien tiene mayor validez son esas personas» (Docentes Escuela A2).

Por otro lado, el Departamento de Educación de la comuna, siendo el ente sostenedor de la escuela, el año pasado sufrió un cambio en sus autoridades municipales y una transformación generalizada de funciones y personal a cargo, lo cual no deja de ser importante si consideramos el escenario de confusión y desorden que ya se vive al interior de la escuela.

En términos generales la relación con el sostenedor es prácticamente nula, los contactos comunicacionales están dados en cuanto la directora realiza visitas al departamento buscando solución o respuesta a sus inquietudes y las necesidades de la escuela. Las visitas hacia la escuela principalmente están referidas a actos, ceremonias o actividades que tienen carácter público y/o de supervisión. Si bien existe desde el departamento la intención de generar mayores apoyos a las escuelas de la comuna, esto es algo que aún no queda de manifiesto en el funcionamiento interno de la Escuela A2 ni en su operar general.

«Yo no puedo llevarme días enteros en el municipio evitando ayudar a mis niños acá, que si tienen un problema grave yo tengo que solucionarlo, yo tengo que dirigir mi escuela y hacerme responsable, no puedo ir a desgastarme allá a rogar que hagan entrega de los recursos. Estoy pidiendo hace cinco meses tinta para la fotocopiadora» (Directora Escuela A2).

De parte de la comunidad educativa, el sostenedor es visto como un ente fiscalizador que contribuye a generar confusión, temor y sobrecarga, principalmente entre los docentes y en razón de la poca presencia que existe del departamento en la escuela y de la escasa e interferida comunicación.

«¿Sabes lo que nos transmiten? Que si un niño nos pega, es porque nosotros somos malos profes. - ¿Quién les transmite eso? - La dirección del establecimiento. Dicha en el DAEM. Eso es lo que supuestamente traen de la municipalidad, eso es lo que ven. Nosotros lo provocamos. Claro, porque a un buen profesor... No le pega, no le falta el respeto...un niño no lo agrade. Eso es lo que nos dicen de allá de la administración municipal» (Docentes Escuela A2).

«Al principio, con el cambio de gobierno comunal, también ellos, con muy poca experiencia al llegar a la comuna, se empezó una ola de rumores además, o sea...Una campaña del terror. (...) Empezaron a tirar sumario a todo el mundo que se le ponía por delante. Todo el mundo, directores salieron de muy mala forma, inspectores, gente... profesores, o sea, se los cortó... y eso llegó a todas las escuelas como 'lo que nos viene'. (...) Pero es que yo insisto, es un tema de comunicación. No está clara, no hay una buena comunicación, dentro del colegio, y fuera del colegio con nuestros jefes como el Departamento de Educación de la municipalidad. No existe, porque... No hay ninguna comunicación. (...) Entonces, cuando vino una persona, me habló de que sí teníamos derechos, los derechos humanos, pero parece que para las autoridades de educación, llámese ministerio, llámese municipalidad, o sostenedor cualquiera, nosotros no somos seres humanos; entonces no tenemos ningún derecho, solamente deberes» (Docentes Escuela A2).

Por otra parte, nuevamente priman simpatías y no los conductos regulares, en el sentido de que en ocasiones se recurre directamente al Departamento de Educación para resolver un problema, en caso de no haber podido resolverlo o encontrar respuesta al interior del aparataje interno del establecimiento, lo cual contribuye también a la ruptura interna en el funcionamiento, a la escasa cohesión y colaboración, al ruido generalizado en las comunicaciones y tratos.

«Entonces acá ese día yo me colapsé, había tenido otros problemas más, yo me fui al DAEM, pedí hasta audiencia con el alcalde acá, porque yo no conocía los jefes nuevos que tomaron ahora el DAEM, y yo estuve en la campaña de Jadue, estuvo en mi casa con un primo, entonces a él yo lo conocía un poco. Incluso yo conversé sobre la educación acá en Recoleta, antes que saliera electo acá en Recoleta. Ese día me atendió él muy bien, con el jefe de educación don Andrés Medina, me vio él también y otro joven más que no lo conozco» (Inspectora de Patio Escuela A2).

Es importante señalar que durante el periodo en que se desarrolló el trabajo de campo y producto de los cambios ocurridos al interior del Departamento de Educación, no existía un representante directo del sostenedor para la escuela, la persona que estaba a cargo se encontraba recientemente incorporada y no manejaba información o antecedentes del establecimiento, por lo cual el abordaje fue realizado a través de otro funcionario del departamento ligado a convivencia, quien tampoco tenía una labor definida en ese momento, también producto de las transformaciones internas y readecuaciones de funciones en el Municipio.

Es decir, al menos al momento del trabajo en terreno, la situación que se vivía al interior de la escuela en cuanto la poca estructura y organización ya descrita (MINEDUC, 2002), se espejaba con una situación similar que se vivía en el Departamento de Educación de la comuna de Recoleta, sin incluir ciertamente el componente relacional y conflictivo de la dinámica organizacional de la Escuela A2.

Por otra parte, las instancias más directas tanto en lo presencial como en los apoyos hacia la escuela de parte del sostenedor, están dadas en dos iniciativas comunales, las Mesas Psicoeducativas y los Directorios Colegiados. Estos últimos son espacios en donde se discute y resuelve temas emergentes, de

preocupación y/o de convivencia al interior de las escuelas, instancias en las que participan representantes de todas las esferas de la comunidad educativa, directivos, apoderados, estudiantes, docentes, asistentes de educación. Por otro lado, las Mesas Psicoeducativas concentran todo lo que constituye la red comunal en cuanto programas disponibles, es de carácter técnico y resolutivo de casos más problemáticos que requieren más apoyo, derivación y/o intervención.

De esta manera, se observa que los apoyos están más bien referidos a la parte técnica, seguimiento y en cuanto a la resolución de problemáticas importantes, no así en cuanto aspectos promocionales o referidos a contenidos sobre el sentido educacional (sobre el qué, para qué y cómo educar, etc.). En este sentido no se encontró evidencia de parte del sostenedor de lo que Fullan (2002) denomina «orientación humana y al compromiso».

«Nosotros como DAEM aquí hemos discutido harto, la verdad es que nuestro papel es supervisar; supervisar, orientar, pero no intervenir. Se supone que eso lo debiera hacer la escuela. El año pasado, claro, yo particularmente me metí mucho en la escuela, y eso, a ver... bueno, de partida, la escuela tiene que aprender por sí misma, y tiene que resolver sus temas. Entonces la idea es que para el año que viene nosotros vamos a más bien dirigir desde aquí, monitorear, capacitar, pero yo tengo que, por ejemplo, soltar un poquito más la mesa, soltar algunos Directorios Colegiados; ahora, ellos están obligados a mandarme actas siempre, y eso es lo que me permite hacer el seguimiento. Yo de repente a algunos no voy, pero les digo 'mándeme mañana el acta y yo miro qué es lo que pasó'. Ése debiera ser nuestro papel como DAEM» (Sostenedor Escuela A2).

Por su parte, la directora fue catalogada por parte de la comunidad en general como una persona bastante tradicional en cuanto a sus valores, opiniones y percepciones, y que se maneja de manera preferentemente autoritaria (Fullan, 2002). No obstante se aprecia además como una figura que pese a ese autoritarismo, en el cual sólo comparte decisiones y poder con la orientadora y jefe de UTP, aparece cercana, amistosa y accesible.

«A ver, hay, a mi juicio...éstas son escuelas y equipos, para que te hagas una idea, que vienen de los gobiernos anteriores, por lo tanto marcados, a mi juicio, con, por un determinado, determinada manera de entender las relaciones y de manejar un colegio. Entonces en ese sentido la directora, a mi juicio, es bastante autoritaria, pero yo también debo reconocer que en muchas ocasiones la he visto en actitudes muy cariñosas con los niños también» (Sostenedor Escuela A2).

Se caracteriza además por trascender sus funciones directivas, estando permanentemente fuera de su oficina, vigilando a los estudiantes, impartiendo disciplina, o resolviendo temas emergentes.

«¿Para el cargo de directora? Ser un poquito más flexible, o sea, así no... Muy gritona. Yo cada vez que la veo está gritando...está aburrída, yo igual creo son años...la directora, mire, le voy a explicar, porque ella debiera estar allá en la oficina (...) para eso hay otras personas, porque uno sabe los cargos que hay, que una que ha trabajado en colegio, sabe más o menos los cargos que cada uno tiene» (Apoderada Escuela A2).

Por otra parte, la escuela cuenta con tres inspectoras de patio, las que manifiestan tener un compromiso más bien con los estudiantes, que con la escuela en general, principalmente en razón de la situación de rechazo y discriminación que perciben de parte de los docentes.

Es importante señalar que las funciones de las inspectoras no aparecían del todo claras, ni en los discursos ni en lo observado directamente. Había instancias de recreo, entrada y salida de la escuela en que no había nadie en el patio, en que las auxiliares quedaban a cargo de los estudiantes y de la puerta. También se observó que estas funcionarias pasaban gran parte del tiempo al interior de la oficina, ejerciendo labores como secretarias, contestando el teléfono o atendiendo gente externa. En ocasiones y ante situaciones que emergían, la respuesta era permanecer sentada, sin mostrar mayor reacción, como fue observado cuando dos niños encontraron una paloma muerta en el baño y le pidieron ayuda a una de ellas.

Lo que se observó concretamente es que es el inspector general recientemente incorporado quien se preocupa constantemente de mantener la disciplina y resolver situaciones entre los estudiantes. La vigilancia, en ese sentido, que imparte esta persona es más bien la de dialogar con los niños y niñas y generar soluciones, contrario a lo observado de parte de la vigilancia que imparte la directora y los docentes que consisten básicamente en el grito desde lejos.

En las conversaciones y entrevistas realizadas a la comunidad educativa, específicamente a las personas que trabajan en la escuela, la mayor parte de la información entregada se vinculó con los conflictos entre funcionarios, con el sostenedor, con el inspector general, con los docentes, etc. Y sólo tangencialmente se tocó la problemática de los estudiantes, las condiciones de la escuela o del funcionamiento de la misma, lo cual entrega fuertes indicios de una gestión interna débil, y que no ha logrado responder a las necesidades reales de los niños y niñas de esta escuela, sumergiéndose en fuertes problemáticas de convivencia entre los adultos a cargo al interior del establecimiento.

Por otra parte, el estilo de conducción de los docentes en general es colaborativo (Fullan, 2002), pero al interior del mismo grupo, manteniendo relaciones armónicas entre ellos, buena recepción de profesionales nuevos, apoyo y solidaridad en general. Si bien no existen mayores instancias en que comparten, pues las horas de colación están divididas, existe un grado mayor de compañerismo que el observado con otros estamentos de la escuela. Una hipótesis que emerge es que el grado de desconcierto en que dicen sentirse, alimenta la cohesión del grupo.

En cuanto a los apoderados y familias de los estudiantes, en general parecieran no ser integrados en la comunidad educativa propiamente tal, más bien se les consideraría como representantes legales de los niños y niñas, a quienes se recurre para impartir disciplina a sus hijos y para anunciar sobre faltas a la disciplina, castigos y sanciones más severas. Familias con alta vulnerabilidad, bajo nivel educacional según los entrevistados, multiproblemáticas en función de sus carencias y presencia de consumo y tráfico de drogas, uso de armas, malos tratos y violencia en general.

En este sentido, existiría poco compromiso de parte de las familias en general, habiendo muy poca participación, lo cual se observó claramente en la dificultad para realizar las entrevistas a apoderados. Del mismo modo, no existe mayor sentido de pertenencia con la escuela o sensibilidad frente a lo educacional en la mayoría de los apoderados. La escuela, en ese sentido, pareciera ser vista como lugar de paso para los estudiantes, guardería, centro recreacional, en suma, como un servicio por donde transitan los estudiantes cuando no están en el hogar o en la calle.

«La familia ahora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños tiene muy poca injerencia, muy poca, porque ellos han decidido dejarle toda la responsabilidad a la escuela, ¿ya? (...) Entonces, bueno, todo eso va haciendo que la escuela tenga que ir tomando mayores responsabilidades en la educación de los niños; no es una responsabilidad compartida como lo era hasta hace unos años atrás, donde había un poco más de preocupación. Ahora, eso también incide en

la convivencia, porque los papás como que no validan mucho la escuela: la escuela tiene un rol de cuidador, ¿ya?, los papás no le dan mucha importancia al estudio, en realidad» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«Los apoderados, por ser de un ambiente muy vulnerable no tienen cultura frente a la importancia de la escuela, su vocabulario es muy soez y agresivo, y ésa es la gran lucha que tenemos en esta unidad, que ellos sepan respetarnos, que ellos sepan comunicarse con nosotros y vean la importancia de la escuela en el barrio. Ellos toman la escuela como un medio para saciar sus propias necesidades, ya sean deportivas, de generación de recursos, pero compromiso con la escuela para cuidarla, protegerla y ayudarla, cero» (Directora Escuela A2).

La falta de compromiso con la escuela es tal que los mismos apoderados tienen en general una visión negativa de ésta, se percibe como un establecimiento de baja calidad, con muchos problemas internos, y que de ser posible, cambiarían a los estudiantes a otro lugar.

«Uuuhh... horrible. Hasta balazos han habido, creo. Acá. Han echado a niños, niños expulsados, entonces no es, yo por cercanía tengo al mío acá. Pero... no, y otra que la cercanía y que está tanto tiempo acostumbrado acá con sus compañeros, todo el asunto. Pero... yo pudiera cambiarlo, yo lo cambio» (Apoderada Escuela A2).

Sumado a esta visión, existen muchas críticas de su parte en cuanto al modo en que se trata a los estudiantes, se percibe un mal manejo en general de los niños y niñas, pocas herramientas técnicas, tanto en los docentes como en los demás funcionarios de la escuela y poca preparación en general. Se critica la falta de disciplina interna que existe en el establecimiento, la falta de normas y de autoridad. Este último elemento es importante en el sentido de que hay llamados constantes a los apoderados en función del mal comportamiento de los niño/as, hecho que no debiese ser así en su perspectiva, pues la labor educativa y de impartir disciplina es de la escuela, específicamente de los docentes. Esto deja ver la poca complicidad y colaboración existente entre ambas esferas, Familia-Escuela, lo cual no se ve favorecido por la dinámica interna del establecimiento y su llegada a los apoderados.

En este sentido, no existe mayor estrategia de integración, encantamiento o adhesión con las familias en pos de generar alianzas colaborativas. La llegada es más bien penalizadora, acusadora e informativa.

Se suma además el hecho de que aquellos pocos apoderados comprometidos, cuando han buscado apoyo u orientación en la escuela respecto de problemas de violencia, escolares, u otros, no han recibido una respuesta satisfactoria.

«Mi hijo es gordito. Entonces él me dice ‘mamá, me han hecho bullying’, y nosotros hemos venido a hablar, y la profesora ‘¿qué bullying?’ o sea, le dicen a él ‘¿qué bullying?’ Entonces ellos por miedo se quedan callados. Entonces yo le digo a él... Yo le digo a él, le digo yo ‘pero dile lo que me dijiste, dime a mí, dile a ellos lo que me dijiste a mí’. Y me quedan mirando, y los miran a ellos... Entonces... entonces no sé a quién creerles. Si realmente es bullying, y si no... Entonces ése es más o menos lo que yo capto, o sea, como que lo ponen entre la espada y la pared. Por lo menos al mío me ha pasado. Y que no era bullying, que los niños jugaban así, que se molestaban entre ellos... Y yo, bueno, eso lo entiendo, son niños, se molestan entre ellos, pelean, se abuenan, todo, pero nunca uno le puede decir una cosa cierta, porque ellos dicen que no es así. Claro, le bajan el perfil. Lo mismo que pasó la otra vez que salió el colegio en la tele, cuando pasó todo lo que pasó acá: también, todos le bajaban el perfil para no darle más auge a la cosa» (Apoderada Escuela A2).

Importante señalar que el hecho de «bajar el perfil» frente a las problemáticas internas es una característica que trasciende lo referido a los estudiantes, y que se expande por todo lo que es la resolución institucionalizada de los conflictos y problemas, en lo organizacional, y en lo educacional.

Ahora bien, y en cuanto a los apoderados, en general sí existe entre ellos la percepción de que lo que ocurre en las familias es sustancial para los estudiantes, de la importancia de su función, modos de relacionarse y los contenidos que se transmiten. No obstante, como se mencionó, Familia y Escuela aparecen como dos espacios que no han podido desarrollar instancias, oportunidades y lenguajes en común, en función de crear un trabajo en conjunto y colaborativo (Fullan, 2002).

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

El marco normativo de la Escuela A2 adopta una perspectiva educativa fundamentada en las normas y conductas que deben desarrollar los y las estudiantes para poder convivir y desplegar sus competencias académicas. La mirada se centra principalmente en un proceso normativo de socialización de los estudiantes, buscando fortalecer, primero, un clima escolar óptimo para conseguir, luego, logros académicos efectivos.

En la misma línea, la convivencia escolar es abordada desde la normatividad, es decir, mediante la adquisición e internalización de los derechos y deberes básicos establecidos en los distintos documentos por parte de los integrantes de la unidad educativa. Mientras que la violencia escolar es abordada desde la perspectiva de la sanción, es decir, regular las situaciones conflictivas o de violencia mediante el castigo o el cumplimiento de ciertas sanciones de acuerdo a la gravedad de la falta.

El discurso, entonces, se desarrolla fundamentalmente bajo un marco que apela a la normatividad, incluso en lo referido a temas de convivencia existiendo una visión de la convivencia restringida, en el sentido de que se aborda fundamentalmente a través de la aplicación de reglas y normas que permiten, desde esta perspectiva, crear un clima escolar armonioso. No existiendo mayormente instancias, espacios o documentación asociada a discutir o reflexionar sobre el tema de las relaciones que se producen a nivel interpersonal, tanto entre los estudiantes como entre estudiantes y el resto de los integrantes de la unidad educativa.

«A ver, un manual de convivencia, y lo manejamos en forma de normas no más, haciendo respetar la norma, porque no tenemos nosotros el tiempo para ir al fondo del conflicto, y quién provoca el conflicto; por lo tanto se le aplica la norma, se le reta, se le anota; en caso contrario se llama a inspectoría, para que sigan el conducto regular, de citar apoderado, y hasta ahí llegamos» (Docentes Escuela A2).

Las sanciones en general son observadas de parte de los integrantes de la comunidad en relación a las faltas más severas que requieren suspensión o incluso desvincular al estudiante de la escuela. En el discurso parecieran no existir sanciones en cuanto a normas de convivencia interna, disciplina, uniforme, etc. De hecho, si bien el uso de aparatos reproductores de sonido está prohibido en la escuela, los estudiantes manifestaron que escuchan frecuentemente música en las clases, causando desorden y afectando el clima en aula.

Es decir, las sanciones y normas parecieran saltar desde lo invisibilizado a lo punitivo propiamente tal, obviando en gran parte medidas reconstructivas, reparadoras, y en suma formadoras. De hecho, cuando se consulta por faltas y sanciones severas, se menciona la presencia de carabineros, reflejando de alguna manera que la suspensión es la sanción más utilizada en el establecimiento, como medida precautoria habitual.



«Ahora, cuando el incidente es serio, de agresión, son niños grandes, nosotros tenemos la obligación de llamar a carabineros también; depende de la edad del chiquillo, ¿ya?» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

Los manuales, protocolos y normativas generales no aparecen mayormente en el discurso, es más, los miembros de la comunidad parecieran no manejar sus contenidos y pautas de acción, y en caso de hablar de normas se hace alusión a faltas graves, tal como se ha señalado.

«Mira, cuando nosotros llegamos en febrero, como te digo, del año pasado, pedimos los manuales. Aquí, tú sabes, que el manual, bueno, el manual se elabora en la escuela, eso va a la provincial de educación, la provincial aprueba, rechaza o emite modificaciones, indicaciones aparte, cuando están todas mal hechas. Y mal hechas básicamente por eso que te digo yo, no hay graduación de la sanción, eso no se dice porque la provincial no tiene cómo saber, pero mi impresión es que en general fueron hechos entre tres, cuatro personas, no fueron socializados nunca, y entonces, a mi juicio, porque todos los colegios tienen, pero los hicieron para cumplir con la norma, pero además, cuando hay un problema, nadie los aplica. Yo de repente digo ‘¿y, qué dice el manual?’ ‘ay, que no sé, que no lo hemos’, yo les digo ‘ustedes lo deberían tener en la piel, no deberían necesitar ir a verlo, lo deberían recitar, porque lo hicieron ustedes. Si no lo hicieron ustedes entiendo, entonces por qué no lo usan’. Entonces, sí, hay manuales, no se usan» (Sostenedor Escuela A2).

Este mismo hecho tiene relación, por ejemplo, en lo referido a la Ley de Violencia Escolar, en donde ninguno de los entrevistados estaba en conocimiento de los contenidos de la ley, confundiéndola con otras normativas más referidas a sanciones a los estudiantes, como es la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil u otras.

«Para nosotros ha tenido, sido un gran aporte, porque ya es un resguardo para el profesional, sabemos que contamos con la autoridad, y tiene la obligación carabineros o la PDI de apoyar un llamado de urgencia que hagamos. Pero también nosotros hemos sabido usar el sistema, porque en estos barrios no es llegar y llamar a la policía para demandar que un niño te golpeó, que un niño te robó, que un niño te hizo tira el auto» (Directora Escuela A2).

«A ver, lo que pasa es que de repente los niños piensan que por ser niños hay que disculpar las cosas, ¿ya?, y yo siento que es por eso que estamos como estamos en el sentido que de repente hay cosas que nos escapan de las manos, porque la gente no se hace cargo de lo que hace y dice. Entonces yo pienso que es una buena enseñanza para los niños el transmitirles que hay que hacerse cargo de las cosas que uno dice y que uno hace, y ir visualizando desde pequeño ‘¿qué pasa si yo hago esto?’, consecuencias, ¿ya?, y siento que los 14 años es una edad como para que el chiquillo ya se haga cargo de lo que hace y lo que dice. Yo encuentro que la ley está bien, porque, fíjate tú, cuántos niños han pillado en acciones delictuales, que los utilizan también, pero el chiquillo sabe a lo que va también, ¿ya?» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«Yo pienso que está igual. - No se ha hecho ninguna modificación a lo que hacen ni nada de eso.- Es que como le digo, acá en la escuela no se hace nada para... Tampoco parece, porque... –¿sabes cómo, de qué se trata la ley de violencia escolar o no?– Un poco, no sé mucho» (Inspectora de Patio Escuela A2).

«Me gustaría saber de la ley de violencia escolar, que se promulgó el 2011, quiero saber tu opinión, por una parte, y por otro lado, bueno, ustedes están desde ahora... –Nos vas a colgar.

(...) Sabes, que no la manejo en detalle—. Eso también es información, así que... – No. No. Mira, reconozco que la ley en algún momento, el jefe actual de convivencia escolar él ha estado más atento a la ley, yo no, no» (Sostenedor Escuela A2).

De parte de los docentes, tanto las reglamentaciones como leyes provenientes del Estado, más que un aporte, son visualizadas como un obstaculizador a su labor que afecta negativamente la autoridad asociada a su rol (Martucelli, 2009), restándoles libertad de acción y generando una suerte de atadura de manos a su labor diaria, en el sentido de no poder ejercer la disciplina de manera más directa con los estudiantes, independiente de los conductos y pautas de acción.

«Porque resulta que el Ministerio tiene una postura, y tiene hasta un manual que habla sobre la convivencia y ese tipo de cosas, pero nunca han bajado desde las oficinas desde el décimo piso a la escuelita de acá del lado del cerro a ver... La realidad...lo que realmente se vive... el terreno, como se dice...por ejemplo yo te digo ellos dictan políticas de oficina, entonces esas políticas de oficina a nosotros no nos sirven. (...) Global, porque como yo decía, no es problema aquí, yo creo que en la educación en general es eso, que no hay herramientas que el profesor pueda tener para poder manejar eso. No hay, porque el sistema, como decía el profesor, no lo permite. Yo reemplacé el año pasado a muchos profesores sumariados solamente porque tomaron al niño acá, o lo tomaron muy fuerte para que no le pegara al otro, porque podía haber sido mayor, lo sumariaron, y estuvieron tres, cuatro meses fuera de sus funciones. Y muchos que ya no querían volver por lo mismo, porque en el fondo el profesor no tiene la herramienta para manejar esas situaciones, y la ley también condena al profesor en todas las circunstancias, en todas. Entonces esto viene de arriba, el problema está arriba» (Docentes Escuela A2).

En síntesis, no se aprecia un marco regulatorio ni normativo claro, ni socializado, ni que efectivamente se lleve a la práctica. Sumado a esto, la prevalencia está dada por sanciones severas, sin rangos intermedios, con lo cual se aplican ante sucesos de variada gravedad, sujetos a percepciones de los actores implicados, es decir, el docente, el inspector, etc. Ante lo mismo, no existe un marco reparatorio, que contribuya a generar cambios conductuales, lo que prima es lo punitivo.

A esto se le añade el poco conocimiento respecto de la ley, y el escaso valor que se le entrega a la regulación estatal en temas de violencia y convivencia. De hecho, las percepciones que se manejaban en la escuela sobre la ley de violencia escolar eran en función de cómo los funcionarios de la escuela se «defienden y protegen» de los estudiantes, no de la responsabilidad que le cabe a la escuela para protegerlos a ellos/as de sucesos de violencia escolar y en promover una buena convivencia al interior de la escuela.

### *iii. Clima Escolar*

A partir de lo recabado en este estudio, se puede señalar que mayormente predomina un clima negativo dentro de la sala de clases, los niños/as hacen ruido y desorden, conversan y escuchan música, pero los incidentes también incluyen peleas entre los estudiantes, molestarse entre ellos, tirar cosas, llegando incluso a la agresión hacia los docentes cuando estos intentan restablecer el orden y disciplina.

Se reconoce en la comunidad educativa que los y las profesoras no poseen las herramientas adecuadas para el manejo de los estudiantes, y que las metodologías utilizadas no contribuyen a captar la atención, se trata de técnicas «aburridas», monótonas, «pasar clase», escribir en la pizarra, dictar. Un apoderado inclusive habla de que los docentes «estarían poco preparados».

«Entonces son profes que no se les ocurre implementar estrategias distintas. A mí, yo siempre que, habitualmente entro a la sala, ¿no?, estoy con los más chiquititos, y siempre cada vez que entro les digo ‘niños, hagamos un círculo, porque eso me permite verlos a todos’. Sin embargo ahí hay un tema que no, ‘tiene que estar ordenado de esta manera’, porque además uno enseña como uno le enseñaron. Entonces al profe no se le ocurre que mejor para poder verlos a todos, para que todos interactuemos dispongamos la sala de manera distinta. No, seguimos con una cosa así y el peque mirándole la espalda al compañero todo el día» (Sostenedor Escuela A2).

Los/as estudiantes reconocen que se portan mal y alteran el orden dentro de la sala de clases, los mismos apoderados están conscientes de que los/as estudiantes tienen en general un mal comportamiento en la escuela, sin embargo, lo que prima es que los docentes no estarían teniendo las herramientas necesarias para imponer disciplina, para manejar el clima dentro de la sala de clases, tarea que en su perspectiva le compete a ellos/as como educadores y para lo cual habrían sido formados.

Por otra parte, el clima laboral, tal como se menciona en apartados anteriores, es más bien tóxico (Arón y Milicic, 2000), en donde imperan relaciones fracturadas, distorsión en los mensajes y mala comunicación en general, competencia, rivalidad, etc. Así también, es importante señalar la existencia entre los asistentes de educación de una sensación de discriminación y diferencia, principalmente de parte de los docentes, quienes se verían a sí mismos como «actores privilegiados» y con un estatus superior en razón de sus estudios o calificación.

«Es que desde... bueno, yo cuando conversaba con la Gladis la Gladis lleva 20 años en este colegio, siempre se ha dado que ellos marcan mucho que son profesores, que tienen un título profesional y todo. Incluso ese día cuando tuve la pelea con el profesor, le dije ‘¿de qué le va tanto tener un título si usted no tiene respeto por sus pares ni por mi persona?’, le dije yo, ‘yo que tengo un título técnico yo tengo más educación que usted, caballero’, le dije yo, ‘lo que pasa es que usted el título lo compró’, le dije ‘en la feria’, le dije yo» (Inspectora de Patio Escuela A2).

Esta situación se potencia por el hecho de no almorzar todos juntos, de no hacer partícipe de las actividades externas a este grupo, de no compartir y de estar constantemente remarcando la diferencia en el sentido del poder que estaría asociado a cada cargo. De hecho, el tema de «quién manda», es un tema recurrente en el discurso de los actores en términos generales, en este sentido, y a modo de ejemplo, la directora dice ser «quien manda», la orientadora menciona que «el inspector general quiere mandar por sobre la directora», los docentes hablan acerca de «no saber quién manda» y sentirse confusos respecto a eso, las inspectoras de patio declaran su frustración por sentir que «ellas no mandan», etc. Es un tema que atraviesa las relaciones y los conflictos, el tema de la autoridad, de los roles, las funciones y sus delimitaciones.

Entonces, si bien existe un liderazgo autoritario (Fullan, 2002), pareciera no estar desarrollándose un liderazgo efectivo en el sentido de que existe una autoridad legitimada, clara, establecida y respetada, y a partir de ello, funciones, cargos, roles interconectados en función de esa estructura. Se puede pensar entonces, que prima un liderazgo débil (poco legitimado) en ese sentido, ante lo cual surge este fenómeno de funcionarios compitiendo por el poder y el mando.

De este modo, existiría un clima laboral predominantemente autoritario explotador (Briss, 2000) y tóxico (Arón y Milici, 2000), relaciones rotas o cortadas, en donde no se comparte entre todos los estamentos y funcionarios y en donde hay gente muy disconforme con el ambiente pues se sienten atacados, menospreciados y discriminados.

Existe además una fractura o división en lo que es la capa directiva de la escuela, eso genera distorsión e interrumpe los canales de comunicación y de funcionamiento general del establecimiento, creándose dos bandos rivales, de alguna manera, por un lado, docentes, jefe de UTP, orientadora y directora; y por otro, asistentes, inspectores, subdirector, inspector general.

La problemática se intensifica aún más si a este escenario añadimos el hecho de que apoderados parecieran sentirse más cercanos a un bando que a otro, principalmente a dos figuras nuevas que de algún modo son elementos clave del conflicto, el inspector general y el subdirector. Importante mencionar que en el transcurso de las entrevistas, sólo este profesional (inspector general) fue capaz de apoyar la convocatoria de manera efectiva, e inclusive rápidamente, con los apoderados. Y que en el transcurso de las conversaciones con las familias, se pudo observar que efectivamente esta persona pareciera contar con mayor legitimidad tanto ante los apoderados, como ante los estudiantes.

Por otra parte, tenemos profesionales, principalmente los docentes, desbordados, que se sienten abrumados, sin las herramientas suficientes, atacados y presionados por distintas partes. Se menciona, en ese sentido, el uso bastante frecuente de licencias médicas o psiquiátricas. No existiendo entonces un clima colaborativo (Fullan, 2002), que genere sostén a la labor docente, que refuerce las buenas prácticas, que fortalezca el compañerismo y la cohesión de la comunidad en general. Más bien, la sensación que pareciera primar es la del desamparo institucional.

En la práctica, no pasa desapercibido para el estudio el hecho de existir una denuncia entre estamentos en la escuela, en donde una inspectora de patio denuncia a un profesor por maltrato y agresión en función de que al interior de la escuela, específicamente en los directivos, no encuentra sostén, respaldo o no se genera la instancia para resolver la situación a tiempo.

Tampoco es menor el hecho de que no se haya consultado o avisado a los docentes del proceso de entrevistas para el presente estudio, de modo tal de llegado el momento imponerles el participar del proceso, sin mayor consulta o explicación. Evento que se repite tanto para los demás funcionarios como con los estudiantes. Por lo cual pareciera existir un modelo en donde existe un líder, una autoridad, que impone sin consulta ni diálogo, que dispone de los tiempos y voluntades, y que a la vez no ha conseguido legitimarse del todo, por lo cual las interrupciones se mantienen, tanto a nivel de personal como entre los mismos estudiantes.

Por otra parte y en relación a la percepción de los apoderados, podemos señalar que existe entre ellos/as inquietud respecto del manejo de los niños/as, el trato que se les da y la forma en que se les llama al orden. Se habla de «zamarreos», de parte de docentes e inspectores.

«La gente toda comenta lo mismo: que los zamarrean mucho a los niños, los gritan, bueno, tienen que gritarles, si son tantos; y por eso yo creo que ha bajado la matrícula» (Apoderada Escuela A2).

«En general, hay actitudes que no me gustan. Por ejemplo, yo he visto acá inspectores de patio, o asistentes de la educación que le llaman ahora, tironear a los niños. Los mechonean. Los mechonean de verdad. Los profesores también de repente los pescan» (Apoderada Escuela A2).

En ese sentido, si bien la relación entre docentes y estudiantes no pareciera ser negativa, sí existe una percepción de tener un «mal manejo de curso», y mostrar formas que para los apoderados son vistas como inadecuadas.

«Yo hablé con la... yo vi, o sea, yo... como yo conozco años a la... a la persona que yo la vi, a las dos personas, yo le dije por qué maltrataban a los niños: porque estaban aburridos; si están aburridos váyanse» (Apoderada Escuela A2).

En este sentido, se critica además el hecho de que algunos docentes privilegiarían hacer clases con un perfil de estudiantes, y la medida con quienes mostrasen un comportamiento más disruptivo o desordenado sería sacarlo de la sala de clases, lo cual ciertamente no evidencia un trabajo de aula integrador.

«Yo creo que sí también, influye. Influye. Incluso yo pienso que los profesores ayudan más a los niños que ven son más interesados en las materias, en todo lo que es colegio, y a los demás los dejan, yo creo, a un lado» (Apoderada Escuela A2).

Por otra parte, la relación entre la directora y los estudiantes no es tan evidente, en el sentido de que no se pudo constatar ni mediante las observaciones en terreno ni mediante el diálogo con los entrevistados que hubiese mayor cercanía o vinculación.

Las relaciones entre estudiantes en general evidencian conflictos, peleas, agresiones, poco compañerismo. Lo que más prima en los discursos es lo referido a peleas que surgen a partir de juegos, agarrarse del pelo, empujarse, quitarse o romper cosas. Eso es lo que sobresale en el discurso entre los adultos. Pero entre los mismos estudiantes se suma situaciones de agresiones psicológicas y verbales, el hostigamiento, las burlas, sobrenombres. Se nos mencionan algunas situaciones más graves, como el caso del hostigamiento a un niño en función de su sobrepeso, tras lo cual ha sufrido una desmotivación por asistir a la escuela, lo cual lo llevaría a repetir de curso. También se habla de agresiones sexuales entre estudiantes, en donde niños más grandes tienen comportamientos con rasgos abusivos hacia niños más pequeños. Finalmente, está el caso del estudiante que habría sido punzado por el compás de un compañero, suceso que fue noticia durante el año pasado. Hechos que ciertamente evidencian situaciones importantes de agresión entre los niño/as.

«Pero también reciben, por ejemplo el mío, que está en segundo básico, llegó un niño más grande, como de 11 años a ese curso, y un día ese niño le enseñó a jugar a los violadores, y se... los acostaban, al mío se lo hicieron, lo acostaron y le metieron palos de helado en el ano» (Apoderada Escuela A2).

«No, es que, ay, entre ellos hay harta... se arrastran, y el otro día están jugando a la pelota re bien, después no querían que jugara un niño le tiraron, porque yo vengo todos los días a dar pruebas, le tiraron la pelota y se la tiraron para que el niño se pegara en la mano, le sacaron una uña» (Apoderada Escuela A2).

Al observar las interacciones entre los niños/as se constató que prevalece una forma brusca de relacionarse, tirarse del pelo, empujarse, quitarse la pelota, reírse del compañero/a, etc. A lo cual se suma la escasa integración en el grupo, evidenciándose en la presencia de niños y niñas aislados y solitarios, que no juegan ni comparten con los demás, que inclusive no quieren participar de las clases, quedándose sentados en un rincón, lo cual es reprendido por medio de gritos de parte de los docentes o de una suerte de indiferencia de parte de las inspectoras de patio. El inspector general pareciera ser la figura que mayormente logra generar un cambio en ese tipo de situaciones, mediante el diálogo, el cariño en la cabeza, mediando entre los niño/as que pelean por la pelota de fútbol, etc.

#### iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia

A partir de los hallazgos del presente estudio, se puede señalar que la Escuela A2 no presenta una estrategia clara y socializada de promoción de convivencia escolar, los discursos fueron variados entre los distintos actores de la comunidad escolar, no existía una línea común o una percepción compartida respecto de la forma y mecanismos para fortalecer la convivencia.

Desde el plano directivo se menciona mucho todo lo que tiene relación con actividades extraprogramáticas y refuerzos positivos asociados a éstas. Actividades que consisten principalmente en la participación de los estudiantes en competencias deportivas y debates estudiantiles, ambas actividades ligadas a la competencia. Y los refuerzos asociados básicamente a actos y ceremonias de premiación, entrega de medallas, trofeos, etc., en función de un reconocimiento por parte de la comunidad hacia los estudiantes ganadores en estas instancias o personal y familias que han mostrado un comportamiento adecuado y colaborativo.

«Ayer se hizo un acto precioso, donde se les dio unos galvanos muy valiosos, que los compramos con la ley SEP, que permite una de las tantas actividades que tenemos es incentivar y articular familia y escuela, y hacer premios. Y compramos unos galvanos estimulando a los padres más colaborativos con sus hijos y con el proyecto educativo. (...) Nosotros festejamos todos los eventos artísticos que tienen los niños premiándolos con medallas, diplomas, galvanos, porque como son tan exitosos en el deporte y la recreación, lo incentivamos. Este año le hemos dado muchas facilidades y apoyos para participar en eventos curriculares intelectuales, porque este año han ido a debates, han ido a concursos de lectores, han ido a concursos de velocidad lectora, y además de eso, cálculo mental. Entonces ya se está diversificando las actividades extraprogramáticas y culturales para nuestros niños» (Directora Escuela A2).

Esta estrategia de «premiar» conductas, es algo que también se comparte desde la inspección de patio, donde se menciona el refuerzo mediante obsequios a los estudiantes, regalar cosas o premiarlos con buenas notas, como medidas promocionales deseables.

Desde el área docente más que hablar sobre estrategias promocionales específicas con los estudiantes, se menciona la necesidad de elaborar estrategias para la salud mental del cuerpo de profesores, talleres y acciones de autocuidado principalmente.

«Que yo creo que dentro de la convivencia escolar, o sea, nosotros que estamos involucrados directamente con todo el tema, con los alumnos, con directivos, con gente superior, yo creo que quizás nos deberían dar postítulos o perfeccionamiento para lo académico, pero también deberían preocuparse de nuestra salud mental. Yo sé de países, y de colegios particulares en Chile, que a sus profesores dentro de sus horas como técnicas los mandan a yoga, y los mandan a yoga, y tienen que ir a yoga. Por qué no crear políticas públicas también que nos favorezcan a nosotros como profes. Quizás seguirnos poniendo en el centro, de posible culpable de, pero por qué no preocuparse de nosotros cómo estamos, no tenemos derecho a estresarnos, no tenemos derecho a tener una posible depresión o sentirnos afectados físicamente. Por qué no se preocupan también de nuestra salud mental, porque es un círculo: si yo estoy mal mentalmente, transmito eso a mis alumnos, o si mi jefe está mal, me transmite la maldad, la maldad, me transmite el malestar a mí... El mal...es un círculo, por qué no se preocupan de eso también, de mantenernos a todos... Nos dijeron el otro día 'su objetivo es hacer a los niños felices'... Son como máquinas no más... y por qué no nos hacen a nosotros también felices» (Docentes Escuela A2).

No existe entonces ni una estrategia específica que incluya acciones que directamente refuercen aspectos de la convivencia, sólo se mencionan acciones que están ligadas a procesos de socialización condicionante, en donde se «premia» los «comportamientos deseables», y se invisibiliza el resto, potenciando más la separación que la integración de los estudiantes y la comunidad en general. Asimismo, los refuerzos que se mencionan tienen relación con objetos, no evidenciándose estrategias que ahonden en los contenidos implícitos a la labor formativa, al sentido de la educación, etc., en suma, contenidos que podrían posibilitar procesos reflexivos tendientes al cambio de conductas.

En cuanto a las estrategias preventivas el caso es bastante similar. No se evidenciaron estrategias claras y compartidas. Sí se menciona como ejemplo, el uso del Recreo Entretenido durante un tiempo, no actualmente. Esta actividad básicamente consistía en adquirir implementos deportivos y lúdicos y posibilitar que los niños y niñas hiciesen uso de estos en los recreos. Actividad que finalmente no prospera pues los estudiantes rompen los implementos, se pierden, y pelean por hacer uso de ellos.

También existe la estrategia de los recreos diferenciados, esto es, separar los distintos cursos en recreos diferentes, básicamente en función del tamaño del patio y por la dificultad de cuidar a todos los estudiantes al mismo tiempo.

De parte del sostenedor se destaca además el uso de medidas en cuanto a la infraestructura para prevenir accidentes, como es la instalación de barandas y mallas en el segundo piso, elementos que favorecen la sensación de encierro descrita anteriormente.

Como medida preventiva lo que más resalta es la labor que estaría desarrollando la orientadora con los estudiantes, en el sentido de que es ella quien recibe los niños/as ante las primeras manifestaciones de comportamientos disruptivos, instancia en la que desarrolla diálogos con los estudiantes, tratando de generar reflexión y comprensión, de modo tal de poder prevenir acciones de mayor agresividad en el futuro.

Ahora bien, y tal como se ha señalado, el abordaje de los hechos de violencia tiene un conducto que no aparece del todo claro, en el sentido de que existen diferencias en cuanto sea el docente o la inspectora de patio quien observe las acciones de violencia de los niño/as. En caso de ser el docente, el conducto pasa por hablar con el estudiante y acto seguido enviarlo a la orientadora. En el caso de ser la inspectora de patio, se nos manifiesta que en general se intenta no enviar a los niño/as a la orientadora para que «no se agrande la cosa». Y optan por conversar ellas mismas o solicitar apoyo del inspector general, quien, como se ha señalado, no tiene una relación fluida con la orientadora. Existe entonces un quiebre en el conducto, por un lado el docente que de algún modo pareciera sentir que no tiene las habilidades para hacerse cargo de las situaciones al interior del aula, y por tanto, delega rápidamente a la orientadora. Y por otro lado, las inspectoras de patio, que en su deseo de «proteger» a los estudiantes y a la vez, en base al escenario conflictivo sobre «quien manda a quien», decide resolver las situaciones por su cuenta.

«O sea, claro, yo era la de la idea que llegáramos, o sea como, el inspector general es nuevo acá en la escuela, pero él es bien buena persona, o sea, él no toma las cosas como las otras personas acá, o sea, no lo hacen todos así como grande, sino que le dije ‘yo conozco a la niña’, le conté todos los problemas que tenía la niña, y le dije ‘trate de no hablar con la orientadora, porque la orientadora de repente va a llamar a la abuelita, la abuelita le va a pegar, y no sé, yo lo tomo, usted convérsele’, o de repente si uno llama a la abuelita, decirle a la abuelita lo que está pasando, pero no que, que no le peguen, sino que la conversen y la lleven al médico» (Inspectora de Patio Escuela A2).

A lo anterior se suma el hecho de que desde la inspección de patio se tiene la percepción de que en la unidad de orientación que corresponde además a la encargada de la convivencia en la escuela, no se hacen cargo de manera idónea de las dificultades diarias y no logra desarrollar procesos de resolución frente a los conflictos. Es decir, no existe una legitimidad de las capacidades de la persona a cargo de la orientación, lo cual de algún modo se comparte desde la visión que se obtuvo del sostenedor, quien considera que se requiere mucho aprendizaje aún y que inclusive, hay elementos de personalidad que es difícil poder modificar.

«No, ahora que llegó el inspector general él conversa con los apoderados... con los alumnos, porque antes no se hacía, o sea, la orientadora igual le mandaba buscar al apoderado, pero yo he visto que ha cambiado un poquito más ahora la estrategia que tiene, porque él habla con los apoderados, les dice 'bueno, él cometió esta falta, tiene que firmarme aquí un documento, vuelve mañana, si él vuelve a hacer la misma tontera o se pone a pelear de nuevo, un día suspendido van a ser dos días, se le van a ir sumando todos los días', o sea, una estrategia más, porque antes no se hacía, porque antes se iba suspendido una semana se iba, no más. (...) Es que la orientadora yo... que la orien... yo encuentro que la orientadora no hace muy bien la, el trabajo de, de la orientadora. Yo el otro día conversaba con mi compañera, con la Gladis, yo le decía 'a mí me gustaría...' yo de repente me siento como orientadora frente al problema de la niña. Porque uno de repente sabe tantas cosas aquí, que ella no tiene ni idea (...) Ella se lleva en su escritorio no más, y va donde la jefe de UTP, son las amigas, pero no hace nada como lo que le corresponde a ella. (...) Claro, o sea, que la orientadora no es mucho lo que haga el problema, sino que la orientadora como que tapa el sol con un dedo. Y siempre ella dice hay que bajarle el perfil a todo, si ella (...) no hay que bajarle el perfil a todo, hay que solucionar el problema. Yo no le puedo estar bajándole el perfil a todas las cosas, es imposible» (Inspectora de Patio Escuela A2).

El conducto regular, en este sentido, es que ya sea el docente o la inspectora de patio, deriva a inspector general y desde ahí a la orientadora, quien debe ver si el hecho se puede resolver y en caso de que sea grave llamar al apoderado y las partes. En situaciones más complejas se involucra a la directora, y al Departamento de Educación ya en situaciones de violencia severa, como fue el caso que hizo noticia el año pasado.

«El caso más grave que ha ocurrido en esta escuela fue cuando la apoderada hizo ese show que inventó una cuchillada que nunca existió y trajo hasta la televisión, entonces ahí actúa el director y se le pide al director de educación y al departamento de convivencia que analice el caso para reubicar a ambos alumnos, por salud mental, el agredido y el agresor. (...) Las toma el departamento de educación en conjunto con la dirección del establecimiento para ver qué es lo mejor para el niño, y en este caso lo mejor para el niño agredido, entre comillas, que fue agredido con un compás escolar, se le dio un topón, nadie nunca vio nada, ni siquiera le quedó una herida, y después la madre lo usó para enlodar la escuela porque odiaba una profesora de aquí de la escuela. Entonces, para evitar conflictos que en la calle y en el barrio ya habían tenido los alumnos, decidió el director de educación con la gente encargada de convivencia escolar, que son psicólogos y especialistas en el tema, que lo mejor para ambos alumnos era salir de aquí de la escuela, y los reubicó en el sector municipal» (Directora Escuela A2).

En definitiva, no se aprecian estrategias claras y conocidas de promoción ni de prevención, y las acciones están más dirigidas a la sanción (suspensión y/o expulsión) ante casos graves y a minimizar la gravedad de las acciones menos severas que se presentan a diario. No existen en ese sentido acciones o estrategias regulatorias, moderadoras, conciliatorias. Tampoco estrategias que reparen o que



refuercen un sentido de comunidad, una identidad compartida, aspectos valóricos y de convivencia, empatía, compañerismo, etc.

Hay que señalar que esta escuela se caracteriza por tener buenos resultados a nivel deportivo, y se trata de un elemento importante en el sentido que los estudiantes manifestaron cierta adhesión identitaria en ese aspecto, el orgullo de salir ganadores, de obtener medallas, reconocimiento, etc. De hecho, en las observaciones se pudo observar que la actividad más presente en la que los estudiantes socializan y comparten es el fútbol, y en menor medida el ping pong. Este es un rasgo que bien podría rescatarse para elevar el nivel competitivo, pero aún más, para potenciar el desarrollo de valores y comportamientos ligados al deporte, al trabajo en equipo, a sobreponerse a la frustración, en síntesis, favorecer todo lo que implica el fair play, y por tanto, la convivencia y el compañerismo, por ejemplo.

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

En cuanto al capital profesional, la escuela cuenta con personal bastante capacitado profesionalmente, de hecho, algo destacable es que dos de las tres inspectoras de patio son profesionales de la educación, una profesora de historia (cesante), y otra técnico en párvulos. Lo cual da cuenta de conocimientos, preparación y experiencia en lo que es el trabajo al interior de una escuela y con niños/as.

Por otra parte, la orientadora (encargada de convivencia) es también profesora, de francés, con siete años de experiencia como orientadora del establecimiento. La directora por su parte tiene más de cuarenta años de experiencia, de profesión profesora básica y de castellano, con estudios en administración y experiencia como jefe de UTP, orientadora, inspectora y directora.

Sin embargo, más allá de la experiencia y calificación profesional, todos reconocen no tener las herramientas necesarias, no saber cómo manejar a los estudiantes, principalmente la directora, docentes y sostenedora. De común acuerdo se piensa que hace falta más apoyo y herramientas para tratar los casos de niño/as con mala convivencia o en general, específicamente horas psicólogo y psicopedagogo. En el transcurso del estudio se nos habla de dos psicólogas (una por integración y otra por ley SEP) y una psicopedagoga, no obstante, se las menciona tangencialmente, nunca asociadas a hechos específicos, e incluso en relación a la necesidad de contar con mayores horas de estas profesionales. Pareciera ser una necesidad importante para toda la comunidad, pues los estudiantes y apoderados también mostraron una valoración positiva, principalmente de las psicólogas y el deseo de que estuviesen más presentes en el colegio. De hecho, ante la pregunta, «a quién le contarías un problema», los estudiantes señalaron que a la psicóloga, pues «ella no cuenta nada». Es decir, existiría cierta confianza en estas personas, tanto de parte de los niños/as como de sus familias.

Existe además bastante apoyo desde la red de la comuna, COSAM, PIE, HpV, PIB, según lo que se nos señaló desde la dirección y el sostenedor.

En cuanto a los cursos de capacitación, si bien existe un curso de perfeccionamiento en este momento, es algo ligado al cambio de equipo en el Municipio, por tanto, no pareciera existir hacia atrás en el tiempo y tampoco está muy validado dentro de los mismos actores el realizar cursos de perfeccionamiento principalmente porque se imparten en horas extra a lo laboral. Esto principalmente en relación a la percepción de los docentes.

Finalmente cabe decir que en el transcurso del estudio no se encontró rastros de la existencia de actores mediadores, y de hecho, desde los mismos docentes se planteó esa inquietud, pues no existiendo sí aparece dentro de la documentación y manuales de la escuela.

## vi. *Cultura Escolar*

La escuela es descrita en general como una escuela pequeña, con baja matrícula, infraestructura deficiente en términos de tamaño y calidad, con resultados académicos bajos y con graves problemas de disciplina. Se la describe además como un lugar que incorpora todo lo que de algún modo «se desecha» de otros establecimientos, lo cual afectaría el que en definitiva no sea considerado como un buen establecimiento.

«Y desde hace unos años atrás hemos estado, por problemas de matrícula, hemos tenido que recibir alumnos de cualquier parte, en el sentido que antes esta escuela era muy de barrio, ¿ya?, teníamos todos los niños del barrio; pero ahora que, como que ha ido desapareciendo la población escolar en los alrededores tenemos alumnos hasta de otras comunas. Por ejemplo, tenemos alumnos que vienen de Huechuraba; entonces... de Independencia, entonces ha cambiado el panorama de convivencia al interior de la escuela. Muchos alumnos que han echado de otros establecimientos, y como nosotros no podemos seleccionar, una, porque tenemos baja matrícula, y otra, porque no está dentro de la educación pública la selección de alumnos como un método que se utilice» (Encargada de Convivencia Escuela A2).

«Por ejemplo, a eso iba yo en delante, de que están... yo sé que tienen que tener una matrícula para poder funcionar el colegio, por la subvención y todo eso, está bien, pero ¿por qué siempre tenemos que recibir los malos, los más malos elementos» (Apoderada Escuela A2).

«Pero no es una escuela que sea percibida públicamente como una escuela con logros. Es casi como la escuela donde va lo que botó la ola. Y eso también influye en los niños» (Sostenedora Escuela A2).

Se la describe además con altos logros en lo deportivo, con buenos docentes en general y con una directora preocupada. Sin embargo, se observa en los discursos que las expectativas que manejan los docentes respecto de sus estudiantes no son altas, sí se reconoce que ello/as son capaces de aprender y principalmente de desarrollarse. En ese sentido, si bien se los tiende a percibir desde las problemáticas que acarrearán, lo problemáticos que pueden llegar a ser en sus comportamientos diarios y se manejan pocas expectativas en cuanto al desarrollo académico y profesional de los niño/as, se tienen expectativas más positivas en cuanto a su desarrollo como personas, en relación a lo valórico, «que sean buenas personas».

Por otra parte, comparten la visión de que ellos/as como educadores pueden generar cambios y dejar «huellas» en los estudiantes, sin embargo, lo que predomina hoy en día es la sensación de sentirse vulnerables, desamparados, desprotegidos. Por otro parte, sobrecargados y demandados, presionados desde los distintos sectores, a lo cual se suma, principalmente para los docentes de más edad, la sensación de una progresiva deslegitimación de su rol y autoridad como docentes (Martucelli, 2009).

«Pero resulta que estamos nosotros en este momento siendo enjuiciados por los medios de comunicación, por la sociedad entera, y la convivencia está basada en los afectos; no solamente en las normas. Y si nosotros realmente podemos llegar en forma afectuosa a un alumno podemos lograr mayores resultados en cuanto a sus aprendizajes, pero nosotros nos estamos transformando en meramente entregadores de conocimiento porque no nos podemos acercar demasiado a un alumno, porque se malinterpreta. (...) Y si los... por el contrario, les llamamos la atención, por un problema, lo que sea, entonces estamos abusando de nuestra autoridad, y resulta que el rol del maestro, que es educar, está... y aunque uno lo haga con buena intención, como lo ha hecho con los hijos, o con los nietos, no sé, entonces igual no» (Docentes Escuela A2).

«...que yo reclamo y pataleo, y voy a seguir reclamando, en la educación nosotros nos hemos burocratizado demasiado, o sea, te piden papel sobre papel y no el enfoque directo que debes tener con el alumno. O sea, si tú, por ejemplo, detectas un problema de aprendizaje en el alumno, tú no tienes el tiempo para dedicarle, para tratar de solucionar el problema con ese alumno, porque estás contratado por 38 horas de clase, tienes 38 horas, 30 cursos, tienes que planificar para esas 38 horas, tienes que revisar los instrumentos evaluativos, y tienes que ir a las reuniones que te citan los directivos, y tienes que cumplir con este papel, con este otro papel, que manda el ministerio a pedir esta cuestión, que manda a pedir esta otra, entonces estamos acogotados de papeles y documentos, y de quién debemos preocuparnos... Es el alumno. Es el alumno, el estudiante...Y después piden resultados. Después te dan la prueba estandarizada: el SIMCE. Ésa es otra cosa» (Docentes Escuela A2).

Existe entonces una percepción bastante compartida en relación a la importancia que tiene la labor docente, los cambios que se pueden generar a través de sus acciones y la labor formadora integral para los estudiantes. A esto se suma el hecho de que la mayoría de los docentes manifiesta que es a través de la cercanía, del vínculo y el afecto que se puede fortalecer la llegada a los y las estudiantes, y que sin embargo, en la actualidad se encontrarían «atados de manos» en este sentido, pues esas muestras de afecto pueden ser mal interpretadas y provocar sanciones para ellos.

«Y cariño, yo les tengo un cariño pero enorme. Aparte que igual, eso no es que sean detalles, pero en el fondo a uno le afecta en el sentido de que ellos van a ser adultos también. Entonces, obviamente de lo que le podamos dar hoy día va a ser pero tremendamente importante y significativo en su vida futura. O sea, de alguna manera ellos tienen que entenderlo. Entonces yo digo... por ejemplo yo tengo mi esquema personal, a mí nunca me gritaron en mi casa, ni mi papá ni mi mamá, nunca, entonces, obviamente que yo, qué sé yo, siento de que las pocas veces que me han gritado uno se siente muy mal. Entonces yo les digo a ellos, de que cómo va a ser, que les guste que les griten, que los reten, que esto, que lo otro, que ellos mismos tienen que cambiar su forma de vida, para que ellos no repitan historia. En el fondo, eso. Y de pronto una responsabilidad tremendamente grande para con, digamos, para su formación, su proyecto de vida, para todo ese tipo de cosas. Yo te digo que a lo mejor, bueno, al parecer como que no lo asimilan, pero yo creo que al final de cuentas, algo de eso... pero el cariño yo creo que los atrae» (Docentes Escuela A2).

En este sentido aparece la necesidad de que en conjunto con medidas de protección hacia los estudiantes, como el hecho de la violencia sexual o abuso de autoridad, se generen estrategias que habiliten en nuevas herramientas educacionales y manejo de grupo, principalmente entre los docentes que tienen más edad y que parecieran haber quedado un poco rezagados en medio de todas estas transformaciones. De ahí esta sensación de desamparo, lo cual podría estar influyendo en mayores cuotas de desgano y desmotivación a la hora de desempeñar sus funciones, en conjunto con el agotamiento que manifestaron sentir cada día luego de la jornada. No resulta extraño, entonces, que se demande instancias de formación y autocuidado, más aún considerando las condiciones señaladas en cuanto al clima laboral que se vive en este establecimiento.

Por otro lado, de parte de los estudiantes predomina una visión bastante positiva de sus profesores, reconocen en ese sentido que hacen desorden y comprenden que el profesor los haga callar o se moleste. Sin embargo, se señala que sería ideal que los profesores fuesen más amables, que los retaran y gritaran menos, y que utilizaran metodologías más didácticas.

«No es que sea pesada...estábamos así, tranquilos, y ella ya!, estamos conversando y nos reta. Y nos quiere partir, y nos llena los dos pizarrones. Nada, nos reta. Si estamos conversando o nos paramos nos anota algunas veces. (...) Que sean amables. Que no reten tanto, porque se para a pedir sacapuntas solamente, me retan por eso. O retan porque van a pedirle algún lápiz aquí, te retan. Por no traer tu lápiz, no trajiste lápiz, te voy a anotar» (Estudiantes Escuela A2).

En cuanto a la violencia escolar propiamente tal, en general se la asocia a hechos graves de violencia como es el uso de armas o drogas y alcohol, los golpes, romper cosas, etc. En ese sentido llama la atención que exista una percepción de que hay una «violencia sana», pues «los niños no llevan armas o no consumen alcohol en la escuela» (Directora), o que en realidad «no existe la violencia escolar», sino que sería «la forma en que juegan y se relacionan los niños», pero que no tendría relación con factores internos de la escuela (Sostenedor).

«Yo pienso que esta violencia escolar es una violencia sana, lo que pasa es que está mal encauzada, porque estos niños reaccionan al choque inmediatamente, yo les digo ‘son igual que una pistola mal dirigida, al primer contacto disparan’, porque están mal dirigidos en cuanto a la resolución de conflictos. Ellos así nacieron, en la violencia, en el maltrato; entonces ellos así responden. Pero no son niños que anden portando armas, que anden consumiendo drogas, aunque en el barrio se da mucho el consumo de drogas, las armas, pero ellos no. –Y sana, ¿en qué sentido, en que no es tan grave?– En que no tienen consumo de drogas, de alcohol, ni andan con armas, pero sí son muy violentos porque ellos se pegan combos, se pegan patadas, se insultan por cosas mínimas, como por ejemplo, vio un gol, y el compañero le dice ‘no, no fue gol’, y ahí se agarran, se golpean, se escupen, se sacan la madre, pero hasta ahí llega. Como te digo, son cosas que ocurren en esta escuela, pero son sanas, son de niños violentos comunes y corrientes» (Directora Escuela A2).

«Entonces yo creo que todo esto, todo esto que no tiene que ver, por eso te decía inicialmente, tú me hablas de violencia escolar, no existe la violencia escolar. A mi juicio, la violencia que tenemos en la escuela, si es que uno pudiera llamar violencia, es la violencia del sistema que se instaló en la escuela, la escuela es parte del sistema. La escuela reproduce, nos hace de espejo de alguna manera, de lo que pasa en la sociedad. Y eso es lo que tenemos, pero la escuela no produce violencia. Es violencia, es una forma de enfrentar, de resolver un conflicto de manera violenta; pero no es de la escuela. Entonces yo por eso te digo, yo no estoy de acuerdo en ‘violencia escolar’, con el apellido ‘escolar’: es violencia. Y que es lo que nosotros los adultos le enseñamos permanente a los chiquillos que así se resuelven los conflictos. Bueno, cuando tuvimos esta situación, que fue muy dolorosa, muy dolorosa para todos, como te digo, los medios ‘bullying, primer caso de bullying’, lo que fue un empujón. –¿Lo empujó y cayó, algo así?– No, con tan mala suerte, que el niño estaba con un lápiz en la mano, y se enterró el lápiz acá... con tan mala suerte, con un lápiz de mina, fíjate, que claro, se rompe una venita, y (...) y el niño hace un derrame cerebral. (...) El tipo de juego que nosotros jugábamos cuando íbamos al colegio. Yo me acuerdo, yo pasaba con las muñecas quebradas, los tobillos, que el caballito de acero, ¿te acuerdas todas esas cosas? Y uno podría decir hoy día ‘violencia’, eran los juegos que jugábamos, los empujones estaban a la orden del día. Claro, entonces efectivamente yo creo que, qué es lo que tenemos que enseñar en nuestras comunidades, que hay formas de resolver los conflictos distintas» (Sostenedor Escuela A2).

Existe en ese sentido la concepción de una violencia grave, y formas «naturales» de relacionarse entre niño/as, sin considerar que pudiese haber aspectos intrínsecos a la dinámica interna de la escuela y que podrían estar favoreciendo este tipo de situaciones.

Sí se menciona constantemente el hecho de que se trata de estudiantes agresivos, violentos, que se relacionan agresivamente, que se expresan con groserías, insultos, que se dicen bromas hirientes entre ellos, en suma, que se agreden física, verbal y psicológicamente. Pero al menos de parte de la dirección, de la encargada de convivencia y del representante del Departamento de Educación, pareciera no observarse este tipo de incidentes como violencia o como indicios de ésta. Estos incidentes sí son más protagónicos en los discursos de los estudiantes y las familias.

Por otro lado, se destaca de parte de todos los actores de la comunidad el hecho de que la principal causa de la violencia escolar es el hogar y las pautas de crianza de los estudiantes, eso asociado a familias vulnerables, es decir, pobreza. La existencia de familias multiproblemáticas, con graves carencias, con ausencia de uno o ambos padres, son todos factores que incidirían en que los niños/as manifiesten mayores niveles de agresividad en su trato diario y principalmente en lo referido a la resolución de conflictos. En este sentido, y no existiendo una dinámica interna integradora, la diferencia se fortalece entre los estudiantes «buenos» y «malos».

«Mano dura, necesitan una mano dura, dura. No que les digan una cosa y después hacen lo mismo. Que si hacen alguna embarrada, se mandan alguna embarrada grande, echarlos al tiro, y no aceptarlos más en el colegio. Porque ésas son las malas vibras que, los malos... influencias que traen al colegio, que si los echan los echan, y no vuelvan más, ya. Yo creo que respetan más a la directora y al subdirector que hay ahora, porque por lo poco que yo lo he visto, es bien estricto, bien mano dura. Y el profesor de matemáticas también, que yo al que más siento gritar a veces. (...) Yo creo que sacando... la violencia acá en el colegio, sacando toda la... la mala... cómo, a ver... Las manzanas podridas. –¿Y para dónde las mandamos?– Pero es que todo lo malo de otros colegios llega acá, entonces no sabría dónde ponerlos» (Apoderada Escuela A2).

#### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

A partir de los procesos de observación de las instalaciones del establecimiento, es posible establecer que este presenta evidentes deficiencias estructurales, estéticas y de mantenimiento. La construcción es pequeña, predomina el cemento.

No existen espacios o áreas que incentiven la integración o relajo de los estudiantes, al contrario, el patio es una multicancha en donde frecuentemente se presentan incidentes. No se aprecian áreas verdes, ni colores, ni un sentido de comunidad a través de la utilización de diarios murales, informativos o la misma señalética. Muy por el contrario, se exagera el uso de rejas y candados para delimitar los espacios. Así también, los espacios presentan muy poca luminosidad natural (las edificaciones dificultan el ingreso de luz solar), lo que genera que en el establecimiento predomine una temperatura más bien baja. De este modo, las edificaciones del establecimiento tienden a generar una sensación de encierro. Respecto a las características del contexto local, cabe destacar que se trata de un lugar bastante aislado, de difícil acceso, cercano a una garita de buses y un cerro, con deficiencias en el estado del pavimento, con presencia de perros vagos, y por lo señalado por los entrevistados, con una manifiesta presencia de tráfico de drogas y violencia en general en el sector.

#### c. *Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia*

La Escuela A2 corresponde al conglomerado A, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos de educación básica que tienen en promedio menor de matrícula, pertenecen a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

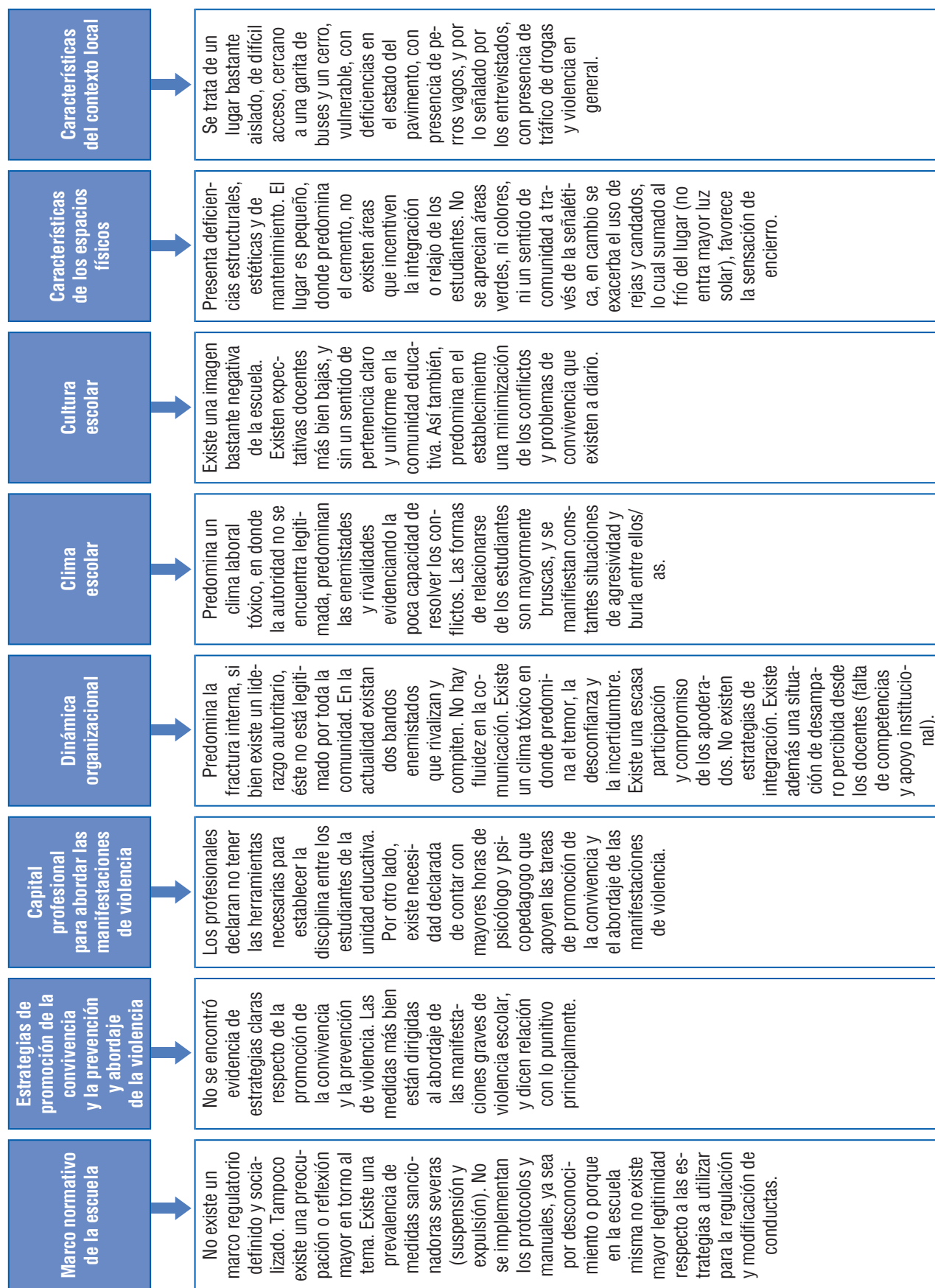
En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo de la escuela** se puede concluir que no existe un marco regulatorio definido y socializado, que tampoco existe una preocupación o reflexión mayor en torno al tema de las normas o regulación de conductas, así como sí existe la prevalencia de medidas sancionadoras severas como es la suspensión y la expulsión. En el día a día tampoco pareciera llevarse a la práctica lo establecido en protocolos y manuales, ya sea por desconocimiento o porque en la escuela misma no existe mayor legitimidad respecto a las estrategias a utilizar para la regulación y modificación de conductas.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar** se puede señalar que no se encontró evidencia de estrategias claras respecto de la promoción de la convivencia y la prevención de violencia, las medidas más bien están dirigidas al abordaje de las manifestaciones graves de violencia escolar, y dicen relación con lo punitivo principalmente.
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia** se puede decir que la escuela cuenta con profesionales capacitados y con experiencia previa, pero que sin embargo, declaran no tener las herramientas necesarias para establecer la disciplina entre los estudiantes de la unidad educativa. Por otro lado, existe necesidad declarada de contar con mayores horas de psicólogo y psicopedagogo que apoyen las tareas de promoción de la convivencia y el abordaje de las manifestaciones de violencia.
- **A nivel de la dinámica organizacional** predomina la desestructura y fractura interna, si bien existe un liderazgo autoritario, éste no está legitimado por toda la comunidad, se han desarrollado luchas de poder internas que ocasionan que en la actualidad existan dos bandos enemistados que rivalizan y compiten. No hay fluidez además en la comunicación, falta de información, o simplemente se distorsionan los mensajes, generando un clima tóxico en donde predomina el temor, la desconfianza y la incertidumbre, existiendo por lo general entre los actores educativos percepciones y visiones sesgadas y autoreferentes que tienden a amplificar los aspectos negativos de los demás integrantes de la unidad educativa (Arón y Milicic, 2000a). En este contexto, las interacciones parecen tornarse cada vez más estresantes y a obstaculizar una resolución de conflictos efectiva y constructiva. A esto se suma la escasa participación y compromiso de parte de los apoderados y familias, situación que se potencia al no existir mayores estrategias de integración. Existe además una situación de desamparo percibida desde los docentes, quienes perciben poca legitimidad en su labor y la falta de herramientas y estrategias para manejar a los estudiantes. El desamparo docente, desde el punto de vista de los profesores, tendría relación con una falta de apoyo institucional hacia este grupo.
- **Sobre el clima escolar** y muy referido a las características organizacionales del establecimiento, predomina un clima laboral tóxico, en donde no se legitima la autoridad por parte de todos, en donde predominan las enemistades y rivalidades evidenciando la poca capacidad de resolver los conflictos que se maneja en el establecimiento, tanto en cuanto a los estudiantes, como en cuanto a los profesionales y funcionarios. Las formas de relacionarse de los estudiantes son mayormente bruscas, y se manifiestan constantes situaciones de agresividad y burla entre ellos/as.

- **Respecto a la cultura escolar** existe una imagen bastante negativa asociada a la escuela, sin mayor relevancia del sentido de la educación o la labor de la escuela, con expectativas docentes más bien bajas, y sin un sentido de pertenencia claro y uniforme en la comunidad educativa. Por otro lado, desde los directivos del establecimiento la violencia está asociada principalmente a hechos de gravedad y las causas de su generación son exógenas a la escuela. Así también, predomina en el establecimiento una minimización de los conflictos y problemas de convivencia que existen a diario.
- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento**, señalar que el establecimiento presenta deficiencias estructurales y también estéticas y de mantenimiento. El lugar es pequeño, donde predomina el cemento, no existen áreas que incentiven la integración o relajo de los estudiantes, al contrario, el patio es una multicancha en donde frecuentemente se presentan incidentes. No se aprecian áreas verdes, ni colores, ni un sentido de comunidad a través de la señalética, en cambio se exagera el uso de rejas y candados, lo cual sumado al frío del lugar (no entra mayor luz solar), favorece la sensación de encierro.
- **Sobre las características del contexto local** se puede mencionar que se trata de un lugar bastante aislado, de difícil acceso, cercano a una garita de buses y un cerro, vulnerable, con deficiencias en el estado del pavimento, con presencia de perros vagos, y por lo señalado por los entrevistados, con presencia de tráfico de drogas y violencia en general.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 7: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela A2





## c. Escuela B1

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 28: Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela B1

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

La escuela B1 es un establecimiento de dependencia municipal que atiende a alrededor de 570 niñas y niños de educación parvularia y básica completa.

Actualmente cuenta con convenio de subvención escolar preferencial (SEP) y programas de orientación, de convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente y promoción de vida sana, junto con actividades de acción social.

Se encuentra ubicada en la región metropolitana, en la comuna de Ñuñoa, en un barrio residencial con edificios pareados (blocks) y casas, y con un gran parque cercano. Es percibido por la comunidad educativa como un lugar tranquilo y en las observaciones no se apreció mayores factores del sector que afecten nocivamente la calidad de la convivencia escolar interna del establecimiento.

Ampliamente valorado por los integrantes de la unidad educativa es el hecho de pertenecer a la comuna, lo que posibilita el poder acceder a varias ventajas provenientes del Municipio de Ñuñoa, principalmente las zonas destinadas para realizar actividad deportiva, y en específico el Polideportivo de la comuna.

«Ayuda, no cierto, el entorno a tener una vida grata ¿no cierto? Porque tú ves, aquí hay parque, hay áreas, hay luces, hay bancos, hay polideportivos, hay actividades. También puedes vivir en un departamento pequeño, pero tienes donde salir a hacer algo ¿no cierto? Que de repente otros barrios no se dan. No, yo creo que es un buen sector, si» (Sostenedor Escuela B1).

Desde la perspectiva de los actores educativos, aparece como una desventaja de la zona la cercanía al sector de Santa Julia, perteneciente a la comuna de Macul, en donde existen factores de alta vulnerabi-

lidad y problemáticas como la violencia, delincuencia y drogas. En este sentido se nos relata de manera reiterada la preocupación de que los/as estudiantes provienen en su mayoría de ese sector, por lo cual estarían expuestos a ese tipo de vivencias de manera habitual, y el espacio de la escuela es percibido como un entorno protegido.

«El colegio acá el entorno es bueno, o sea, de un nivel socioeconómico medio, de buenas familias por aquí alrededor, pero mis alumnos no son de acá, mis alumnos son de... Santa Julia, o sea, yo te diría que entre un 70 y 80% son de la Santa Julia, y la Santa Julia es un sector de escasos recursos, mucha droga, mucha violencia, de todas las noches redadas, asaltos, o sea, mucho tráfico de drogas, y mis alumnos son de allá pero yo siempre digo, mi mejor alumno ha sido de allá y el peor también, entonces nosotros tenemos todo, niños que son excelentes de allá, tienen sus mañitas, sus garabatos, sus cositas, pero les vamos enseñando de a poco» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

En cuanto a su infraestructura, la escuela si bien es pequeña, cuenta con espacios adecuados de acuerdo a su matrícula, así como también cuenta con una buena mantención de sus instalaciones para poder generar una buena convivencia en el marco de las relaciones interpersonales al interior de la unidad educativa. La infraestructura, en general, se encuentra en buen estado, con una adecuada mantención y presenta los espacios suficientes para el desarrollo interpersonal de los actores de la comunidad educativa al interior de la escuela.

Se valora positivamente desde la comunidad el proceso de desarrollo que ha habido en cuanto a la calidad de los espacios físicos del colegio, principalmente en cuanto a la mejora en los baños y en la construcción e implementación de la multicancha en donde los/as estudiantes pasan gran parte de los recreos.

En general existen necesidades estructurales que son compartidas por gran parte de la comunidad, específicamente referido a poder construir un techo a la multicancha y quizás poder agrandar algunos espacios en el futuro, como es el casino y el gimnasio. Pese a ello, se valora el cómo está actualmente la escuela, las modificaciones y mejoras que han observado a través del tiempo, se la considera en general «pequeña, pero acogedora».

Ahora bien, quizás debido a que no se trata de un establecimiento muy grande, los eventos problemáticos en la convivencia escolar no están referidos a un único espacio, más bien se distribuyen en todos los sectores disponibles en las horas libres, recreos y almuerzo.

«No, en los recreos y en el patio, pero no en un lugar específico, no tenemos lugares así que sean como para esconderse, lo que más de repente para atrás, del estacionamiento, afuera de la sala hay un borde así que los niños se va a sentar allá, pero están los niños más chicos, de repente las parejas que pololean se van para allá porque están más aislados» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

«Ah sí, en los recreos y en los baños» (Inspector General Escuela B1).

Sin embargo, se plantea a su vez que estos espacios cuentan de manera permanente con vigilancia y presencia tanto de los profesores como de los inspectores, quienes detectan de manera precoz los incidentes que pudiesen sobrevenir entre los niños y niñas de la escuela.

### *i. Dinámica Organizacional*

El director de la escuela ocupa el cargo hace ya 9 años y antes de eso estuvo vinculado al área de educación de la Corporación de Desarrollo Social de la Municipalidad de Ñuñoa. En total 12 años vinculado al tema en la comuna. El propio director comenta que su llegada a la Escuela B1 fue por decisión propia, ya que escogió personalmente el lugar en el cual quería ejercer como director y estableció las condiciones para ejercer el cargo con la mayor cantidad de facultades posibles.

De ahí que la Escuela funciona bajo la modalidad de administración delegada, lo que otorga al director un alto porcentaje de facultades autónomas para gestionar los recursos asignados al establecimiento por el municipio, así como la facultad de movilizar nuevos recursos.

«El legislador hará bastante tiempo atrás, pensó que sería bueno delegar algunas cosas en los directores de colegio para que ellos se hicieran partícipes y vieran que ellos eran los gerentes o los articuladores de los recursos que tenemos, pero el legislador yo creo que fue bastante, yo diría, egoísta, porque usted ve la norma que delega facultades y dice que los colegios podrán administrar algunos recursos y nombra por ejemplo la subvención de mantención, por ejemplo que ellos generen recursos por arriendo de algunas dependencias, cosa que se da, y así en fin, pero los limita bastante. Pero arreglo seguido dice que todos estos recursos no los puede gastar en pagar honorarios o remuneraciones a profesores, o sea borras con el codo lo que escribió, o sea el colegio no está para que este pintado, no está para que tenga las rejas bonitas, el colegio está para que profesores enseñen. Entonces nosotros como corporación encontramos que les íbamos a dar todas las facultades de administración, y cuando le digo todas, todas, absolutamente todas» (Sostenedor Escuela B1).

El hecho de que exista esta administración delegada en la figura del director, le otorga poder y autonomía, pasando a ser el responsable directo de la gestión y funcionamiento de la escuela, lo que potencia su figura y liderazgo en la cotidianidad de la escuela, con un carácter más bien autoritario, según se desprende de la escucha generada principalmente con apoderados de la comunidad escolar.

«El director maneja todos sus recursos, el director contrata sus equipos docentes, a su asistente de la educación, el director resuelve qué hacer en el colegio y en lo que no tiene la facultad lo firmo yo. Propiamente el Ministerio de Educación dice esto debe firmarlo el sostenedor, yo lo firmo y para lo bueno y para lo malo, porque te citan del Ministerio, de la superintendencia y yo le doy un papel notarial para que vaya y me represente, él tiene que poner la cara por las cosas que están llamando la atención. Entonces de esta manera nosotros tenemos un sistema de administración súper moderno, que pensamos que el que está cerca, el que gasta el recurso es el que mejor lo emplea» (Sostenedor Escuela B1).

Por otra parte, y en cuanto al funcionamiento organizacional de la escuela, existe un equipo de gestión que se reúne cada semana y que se configura como el espacio en donde se determina, planifica y toman las decisiones referidas al establecimiento. Este equipo está conformado por: el director, la inspectora general, un representante técnico, un representante de los profesores y la orientadora. Las resoluciones e información se comunican posteriormente hacia el resto de la comunidad educativa, quienes no participan mayormente de la toma de decisiones.

«Mi hijo me ha comentado sí que son bastante autoritarios respecto a algunas cosas y no tienen opción a decir na', siempre lo he considerado eso terrible en los colegios, en mi época era así también y lo que veo es que no ha cambiado mucho porque en el fondo, es lo mismo que dije

al principio, así tu no sentí que participai en el tema, igual que las empresas, eso ya más que estudiado, el clima laboral dentro de las personas es lo básico, tú te sentís conforme, te sentís realizado, o sea y hay una cantidad de cosas con portarte bien también, entonces si tú en el fondo acatai ordenes no más» (Apoderada Escuela B1).

Podemos decir entonces que prima un liderazgo más bien autoritario (Fullan, 2002), en donde las decisiones son tomadas en la cúpula y comunicadas hacia abajo. Todas las decisiones son visadas por la figura del director y es él quien tiene la última palabra en las disputas o discusiones en el ámbito docente, lo que refuerza la impresión de un liderazgo autoritario. Por otra parte esta particularidad de la escuela B1 genera que el rol del sostenedor quede fundamentalmente dirigido al control de la aplicación de los contenidos educativos y la evaluación sistemática de los resultados obtenidos, lo que genera un escenario de «estrés y tensión» tanto en profesores, alumnos y apoderados.

«Lo que sí, nosotros apoyamos lo importante: aprendizaje, eso no lo soltamos, nosotros centralizadamente hacemos pruebas a los alumnos materia por materia, ramo por ramo, una vez que pasan la unidad. Me explico, cuando pasan la unidad de algebra eee no se numero naturales, números... No se a los dos meses vamos centralizando para ver qué aprendieron, este colegio y de los dieciocho colegios que tenemos, y le entregamos los resultados a cada director y él llamara al profesor para ver por qué los alumnos saben o no saben, a nosotros nos interesa que los alumnos aprendan, que adquieran competencia para poder que después que les vaya bien en la vida, nosotros decimos que sin educación estas la mitad de la vida desempleado o con sueldos mínimos ¿no cierto? Así que nosotros, y lo otro que controlamos es la administración que el presupuesto sea equilibrado. Si el director tiene contratado, invento, mil docentes, tiene que generar los recursos para pagar las mil cuotas docentes ¿cómo lo genera? Con matriculas y con asistencia» (Sostenedor Escuela B1).

Esto genera un tipo de sostenedor orientado principalmente a supervisar la actuación, en lo que Fullan (2002) llama Orientación a la Responsabilidad, dejando de lado elementos referidos a las prácticas, cambios, o una orientación más humana, hacia las personas implicadas, la comunidad o la creación de valores compartidos. El sostenedor deja entonces de ser la cara visible o responsable por la escuela, asumiendo un rol fiscalizador y evaluador constante.

Ahora bien, dentro de las relaciones sociales que se desarrollan en el establecimiento, hay apertura y flexibilidad, existe diálogo, compromiso hacia el estudiante y la educación, elementos que inciden ciertamente en la dinámica general del establecimiento.

«Entonces están preocupados, están preocupados que los niños vengan porque tienen que preocuparse de sus ingresos y de sus egresos. Saben que tienen que competir con otros colegios, tienen que ganarse la matricula y usted ve los resultados de nuestra última PSU estamos dentro de los 20, con 5 colegios, dentro de los 20 mejores colegios de Chile. Tenemos el segundo, el octavo, el once, doce y el último lugar. El sistema sirve, sirve, de verdad que sirve y usted lo ve que camina porque el director está preocupado, si nosotros decimos mire todo lo que pasa dentro de su colegio usted es responsable. Los scouts, usted es responsable, y todo lo que se haga dentro del colegio tiene solo sentido si va en beneficio de los aprendizajes de los alumnos, si no va en beneficio no sirve, no sirve, o sea si algún scout permite que los niños que están en scout sean mejores alumnos, fantástico» (Sostenedor Escuela B1).

En este sentido, es interesante observar que existe una estrategia de la Corporación, tras esta delegación de la administración en los directores, que busca potenciar la eficacia de las escuelas y en

definitiva de cada uno de los integrantes de éstas, lo cual se justifica en pro de los estudiantes y su desarrollo futuro.

«Porque de repente a un profesor se le contrataba por 40 horas y hacia 20 horas de clases y 10 horas en colaboración, 10 horas aquí y tu sumabas las horas excedentes; 5000, 5000 horas. El plan de estudio era de 18.000 y teníamos contratadas 23 horas, se daba el caso de un colegio que era el República de Francia que tenía 8 cursos, les hacía dos horas de francés a cada alumno porque era el República de Francia y contrataba a estos por 30 horas ¿por qué? Porque al director le da lo mismo, porque en la administración estaba todo... Pasaban profesores malos en 20 colegios, 20 años dando vueltas... se fue dando una cosa, que se generó al interior de los colegios una suerte de presión, al que no trabajaba y que estaba con horas libres o que no cumplía, de ahí mismo se empezó a exigir; oye saca a ese profesor, cosa curiosa» (Sostenedor Escuela B1).

Sin embargo, el resultado de esta estrategia es la generación de un clima de estrés y tensión permanente entre los docentes, estudiantes y apoderados, que se siente evaluados y exigidos al punto de priorizar los resultados para las mediciones de la Corporación, por sobre la planificación anual establecida por cada profesor.

Producto de que se trata de una administración independiente, el equipo de gestión ha debido fortalecer su quehacer en cuanto a sus labores administrativas y técnicas, por lo cual se reúnen constantemente, y han instaurado un sistema de organización en que las decisiones y asuntos son discutidos y resueltos entre el mismo grupo. Este estilo de funcionamiento genera cierta distancia respecto del resto de la comunidad, por cuanto los roles asumidos están más bien referidos a la eficacia y funcionamiento, más que a la creación de un clima positivo, lazos o una identidad compartida. Es así, como se señaló, que se trata de un liderazgo autoritario (Fullan, 2002) enfocado en lo administrativo, en la eficiencia y en la disciplina.

«Uno los quiere igual, pero el rol es distinto, es como el rol como les explico a los papas, usted no es amigo de él, usted es el papá o mamá ese es su rol, uno los puede querer cualquier cantidad, mas que ha toda la gente en el mundo, pero es el papá, no es amigo, no es compadre, no ande cortándole el pelo como se usa ahora, tiene que cumplir reglas y esa es su función como padre y no va a tener problemas. Generalmente los que son amigos terminan los cabros siendo un poco anarquistas. Entonces ese rol es importante acá en el colegio, que el profesor se ubique, que mantenga la disciplina...» (Director Escuela B1).

«Tenemos una... nosotros nos reunimos una vez a la semana, dividimos en dos el consejo, la parte técnica y la parte administrativa y ahí uno plantea digamos, todo el quehacer, nosotros vamos a par del día a día y las proyecciones, vamos evaluando y vamos a un consejo de gestión todos los lunes.... Hacemos el otro, la parte práctica la ve la UTP, se reúne y fomenta la articulación entre los cursos, planea lo que significa... capacitación y mandamos a los profesores a cursos también. Pero estamos constantemente haciendo semana a semana reuniones, viendo como es esto, además las reuniones de evaluaciones, como van los cursos, como van porque no me gustan esos arreglos a última hora, ya estos niños van a repetir, como va esta cuestión y aquello... por los programas nuevos, en cuanto a la planificación diaria, entonces ven los contenidos, cual es el labor del jefe técnico y el va llamando a la gente a sus reuniones y él me informa a mí... entonces hay buena comunicación en ese sentido de trabajo» (Director Escuela B1).

Ahora, este elemento es visto por el resto de la comunidad, especialmente los apoderados y alumnos/as como distancia, e incluso cierta inaccesibilidad, específicamente de parte del director de la escuela, con quien no se mantendría mayor comunicación.

«Yo no tengo nada que decir del director porque tengo cero comunicación con él. Es una persona a la cual veo cuando llegó que habla por el micrófono, que saluda, dice lo que hay que hacer hoy día y es una persona totalmente ajena, porque yo no tengo contacto con él» (Apoderada Escuela B1).

Caso contrario es lo que sucede por ejemplo con los inspectores de patio, en donde son percibidos como personas cercanas y afectivas, principalmente por parte de los apoderados y estudiantes. Esto cobra relevancia en el sentido de la confianza que logran generar en estos grupos, principalmente los/as alumnos, lo cual permite principalmente tener una visibilidad importante de los eventos en la escuela y el acceso a historias de vida y problemáticas que muchas veces pueden estar incidiendo en el nivel de convivencia interna de los estudiantes, y en la misma resolución de los conflictos que pudiese generarse.

«Al menos conmigo es buena porque yo me acerco a ellos, yo converso, yo converso como corresponde, no les digo oye tú, de repente conversamos y se me sale un garabato y le digo ya, lo que conversamos queda entre nosotros, no quiero que lo andes divulgando, le dije yo, si usted me cuenta sus cosas y yo le cuento las mías y así los voy enganchando (...) Claro y hay muchas niñas, por ejemplo hay muchas niñas que me cuentan cosas, ¿Qué puedo hacer?, ¿si lo hago o no lo hago?, ¿si pololeo con él o pololeo con él? Y los hombres también, de acá han salido niños que uno ha querido hacerles cariño y se recogen así, no te voy a hacer nada, un cariñito... y ahí empiezan los niños de a poco a acostumbrarse al sistema, yo soy bien cariñoso con los chiquillos, converso hartito con ellos. Mayormente problemas no tengo, de agresividad tampoco, que me respondan mal o si me responden mal yo los dejo de ladito un rato, no les digo nada, me respondiste mal y andai haciendo cosas por detrás mío, somos amigos o no somos amigos, ya po' tío Nelson no sea así que esto que lo otro» (Inspector de Patio Escuela B1).

De esta manera es que se generarían las confianzas al interior de la escuela, principalmente las referidas a los inspectores de patio y docentes para los estudiantes, cuestión que cobra relevancia cuando hablamos de convivencia interna, de armonía, de pertenencia, elementos que quedarían entonces depositados en figuras específicas, docentes e inspectores principalmente. Ahora bien, destacable además es el hecho de que los apoderados valoran positivamente lo que es la labor docente y de inspectores en general, se los percibe como personas cercanas, comprometidas, que cuidan a los estudiantes de manera permanente, con quienes se puede dialogar, resolver dudas, inquietudes, quienes están más cercanos para ellos de lo que quizás podría estar el director o el equipo de gestión de la escuela. Entonces yo creo que si hay algo de autoritario del director, puede que llegue, pero llega hasta ahí, los docentes y el tío Nelson no lo reflejan para abajo, ósea yo creo que ellos no dan a conocer eso, yo creo que queda del director y hasta ahí porque más para abajo no se va a conocer porque pa' mí son personas muy buenas, personas que siempre están dedicadas a los niños, están preocupados, el Pipe siempre me ha dicho 'me pegue acá y llegó el tío Nelson y me llevó a la inspectoría, me limpió', una vez también tuvo un problema, con un niño grande y el también fue el que lo tomo, lo acogió, entonces si hay un problema yo creo que ellos no lo manifiestan más para abajo, creo que es entre el director y ellos no más» (Apoderados Escuela B1).

Tal como se ha señalado, pareciera existir una suerte de funcionamiento interno referido hacia lo disciplinar y la eficiencia, comenzando por un estilo sostenedor fiscalizador y evaluador técnico constante; un estilo directivo autoritario, disciplinario, que privilegia de algún modo la eficacia más que lo relacio-

nal; y un estilo de inspección de patio y de regulación de la convivencia en donde si bien existe confianza, apego y afectos, se enfoca en lo medular que sería la convivencia interna, la disciplina, la eficacia en resolver conflictos, en pesquisar tempranamente los eventos, en prevenir más que nada.

«Por las conversas, por las miradas, por ejemplo, yo los miro y eso como, un guiño de ojo. Entonces yo me acerco y le digo ya ¿qué estay pensando?, ¿a quién le vay a pegar?, ¿con quien vay a pelear?, no si no pasa na tío Nelson, no ya le dije, quien es po dime y le empiezo a nombrar, no ninguno de esos, es tal por cual, ya viste, no po no podi hacerlo aquí» (Inspector de Patio Escuela B1).

Es interesante, no obstante, que este mismo rol que decide asumir el sostenedor es el que propicia las mayores críticas hacia el establecimiento, las que provienen principalmente de los/as apoderados y se refieren básicamente a la sobrecarga de evaluaciones que se realizan a los estudiantes de manera constante de parte de la Corporación Municipal. Este hecho por una parte mantendría a los/as alumnos sobrecargados, estresados y agotados.

En este sentido, otra crítica mencionada desde los docentes dice relación no sólo con las evaluaciones de la Corporación Municipal, sino que en general con los sistemas evaluativos del país y objetivos curriculares, demandas que les restaría tiempo a los docentes para poder realizar una labor más focalizada e individualizada con sus estudiantes, para poder implementar técnicas y metodologías más participativas y didácticas, para poder en suma, propiciar un ambiente de aula más cautivador y en el cual los estudiantes pudiesen expresarse más libremente. En este sentido se nos menciona la falta de clases de música por ejemplo, de arte, instancias de expresión general para los niño/as.

«Yo también podría compartir... a mí me gusta mucho lo que hago, pero a mí lo que ya me molesta es que casi siento algo a nivel nacional y es que hoy día se está midiendo no al niño persona sino que se están construyendo maquinas por medición, el niño cuando rinde sirve y cuando no rinde no sirve, le estas quitando espacio de expresión porque tenemos que preocuparnos de que nos vaya bien en esto, que los resultados de las evaluaciones y se ve dejado de lado mucho los ramos que son artísticos, que son el único momento de expresarse que tienen los niños y es porque tiene que ser así, nosotros tenemos que rendir» (Docentes Escuela B1).

Esta preocupación nos habla de docentes comprometidos en su labor y con sus estudiantes, con altos niveles vocacionales en el sentido de este deseo por instalar innovaciones, por captar de mejor manera la atención de los alumnos/as, hecho que será retomado más adelante en el apartado de Cultura Escolar. No obstante, este modo de funcionamiento no potencia el trabajo colaborativo, ya que deja aparte a los apoderados y estudiantes de lo que son las grandes decisiones de la escuela, genera una suerte de incomunicación entre la familia y la escuela, hecho que es reconocido desde ambas partes, por un lado docentes y directivos enfatizando el poco compromiso y participación de los apoderados, y por otra parte estos últimos que reconocen su falta de participación, que manifiestan interés y preocupación por lo que sucede al interior del establecimiento y manifiestan su deseo de poder participar más o mantenerse más integrados y enterados del acontecer de la escuela y de sus hijo/as.

«A lo largo de los años ha ido decayendo cada vez más, más y más el compromiso de los papás, los papás descansan en el profesor, en todo sentido, en hábitos, valores, y... yo soy profesor jefe, todos somos profesores jefe, yo soy profesora jefe de séptimo, y yo tengo apoderados que ni siquiera saben si su hijo va a pasar de curso o no hasta el final, o sea, mañana tengo reunión, mañana van a aparecer todos, pero la verdad es que ese es nuestro punto débil, nuestro talón de Aquiles es el compromiso de los papás» (Docentes Escuela B1).

«Mire yo considero que en general la gente se compromete cuanto también se siente incluida, yo considero que el sistema de educación en general, no es una crítica a nadie en particular, uno está acostumbrado a verlo como un agente externo, uno no participa mucho en los cambios que puede haber, uno piensa que no. Entonces ahora estaban hablando que iban a cambiar el tema reglamento, iban a hacer participar a los apoderados, lo cual yo considero que es positivo, porque en el fondo, cuando tu estay dentro, independientemente de que no todas tus ideas se plasmen en lo que tu estay tratando... o sea en el reglamento, pero de todas formas tú te sentí incluido... te sentí incluido en el tema de comprometerte un poco más, yo creo que eso pasa con uno que de repente uno no se compromete mucho» (Apoderados Escuela B1).

En este sentido si bien existe poca participación de parte de los apoderados, en general es menor y se trata de unas cuantas familias preocupadas, concientizadas respecto de su rol en la educación y desarrollo de sus hijos y que demuestran preocupación respecto de lo que tiene relación con la convivencia, específicamente la violencia o sucesos de agresividad entre los estudiantes. Familias preocupadas con interés en participar más, conscientes de la problemática de violencia escolar y de cómo se están abordando esas situaciones al interior del establecimiento.

En ese contexto, es interesante mencionar que justamente hoy en día esta misma problemática se está abordando mediante la consulta vía encuestas a las familias, indagando sus necesidades y razones de su baja participación, para lo cual se ha generado algunas conclusiones que debiesen plasmarse en nuevos espacios de comunicación y participación, en donde las familias se sientan mayormente integradas, escuchadas, y visibilizadas.

Si hubiese que caracterizar de algún modo el operar de este establecimiento podría decirse que se maneja bajo la lógica del orden y del buen funcionamiento, hecho que se plasma por ejemplo en el nivel instaurado de normas de disciplina, en la forma en que se desarrollan los vínculos y relaciones, en la forma en que se toman las decisiones y se abordan las dificultades.

«Mira lo bueno es que nosotras acá contamos con una rutina diaria ya, que tener un protocolo para todo nos facilita enormemente el trabajo, por ejemplo, tenemos un protocolo de entrada, un protocolo de saludo, tenemos un protocolo de lectura de 15 minutos, tenemos un protocolo si tú ves ahí en la pizarra hay objetivos, porque siempre, siempre se les dice a los niños 'nosotros vamos a hablar de esto', al menos el segundo ciclo nosotros podemos consensuar muchas normas con ellos, creamos nuestras propias normas de convivencia dentro de aula de clases, ya, al consensuar nuestras normas de la convivencia en la sala de clases se nos facilita el trabajo, ya, algo tan simple por ejemplo... ellos saben que yo no trabajo en salas sucias, así que ellos saben que si les toca hacer una prueba, la sala tiene que estar impecable, o que tienen que levantar la mano para opinar, o que no pueden conversar cuando otro está hablando... todos en la sala de clases tenemos que saber escuchar» (Docentes Escuela B1).

No hay que olvidar, asimismo, que el sostenedor permanentemente está fiscalizando que «todo ande bien», principalmente desde la perspectiva académica, curricular, y en el financiamiento en relación a la matrícula y asistencia de los estudiantes.

«En general yo creo que es un colegio que cumple con la finalidad que nosotros esperábamos, que sea el poder educar y entregarle los conocimientos y hábitos a nuestros alumnos (...) yo la verdad que la relaciones entre alumnos y estudiantes las desconozco por absoluto, no la conozco, el director del colegio depende de la corporación, y el director de educación (1:37) depende de mí, o sea yo en la escala jerárquica estoy bastante lejos de ellos, pero si yo interactúo bas-



tante con los directores, nosotros tenemos un sistema de administración absolutamente descentralizado tanto en lo pedagógico como en lo técnico, pero si nosotros controlamos algunas variables que nos parecen importantes, una que son los aprendizajes de los alumnos y en el caso de este colegio se miden en relación a la prueba SIMCE nacional y la otra; la administración del colegio que tiene que ver con los recursos que maneja» (Sostenedor Escuela B1).

Por otro lado, como recae gran parte de la responsabilidad en manos del director, existe un compromiso importante en velar por cumplir con ciertos estándares y objetivos, para lo cual todo el aparato debe moverse y funcionar lo más adecuadamente posible, lo cual fortalece la idea de trabajar hacia el óptimo funcionamiento del establecimiento.

Si bien no se aprecia un trabajo colaborativo (Fullan, 2002) entre los/as profesores, sí se reconocen dentro de un marco de apoyo y sostén en general, en donde se percibe que existen las condiciones necesarias para poder desarrollar sus funciones de una manera adecuada.

«Yo podría aportar, quizás, a lo que han dicho las chiquillas que el ambiente laboral es grato, da gusto llegar a este colegio en la mañana, nos reciben con un rico desayuno, y como dicen también que hay un alto índice de alumno vulnerable, pero también quiero dejar claro que este colegio está bien organizado, digamos, tenemos buena... los directores, el equipo docente es un buen equipo docente que quiere trabajar con este grupo de niños, las metas bien claras y pese a la cantidad de alumnos con esa vulnerabilidad los resultados son bien favorables, hay buenos resultados» (Docentes Escuela B1).

Por otra parte, la escuela cuenta con variados apoyos externos, en total 8 profesionales provenientes del Programa de Integración y además cuenta con redes de apoyo bastante importantes, en donde destaca el Proyecto Confluir a cargo de la Corporación, desde donde se ha instaurado un programa de mediadores hace unos años, el cual está validado y reconocido dentro de la escuela como un gran aporte a todo lo que es la convivencia entre los/as alumnos.

«Acá contamos con un equipo de fonoaudiólogos, psicólogos, educadores diferencial, entonces eso es un gran aporte para el colegio (...) Además el colegio tiene unas redes de apoyo bastante importantes, con el programa SENDA-Previene, a Tiempo, Confluye, hoy día mismo se graduaron los mediadores, delante de todo el colegio, lo que pasa es que ellos son los que resuelven conflictos aquí entre los alumnos» (Docentes Escuela B1).

## ii. *Marco Normativo de la Escuela*

Tal como se ha venido señalado anteriormente, el modelo disciplinar de la escuela es altamente valorado, se destaca el buen funcionamiento en cuanto a la disciplina en general y al cumplimiento de las normas generales de convivencia. En este contexto, existe entre la comunidad educativa, desde el director hasta los docentes e inspectores, una preocupación importante por «imponer autoridad y normas», «que se cumpla la normativa», y que este cumplimiento sea algo estandarizado en la escuela, no susceptible a las subjetividades o temperamentos individuales.

«No se trata de ser flexible o no. El otro día yo con mi curso discutía, que me dijeron ‘¿profesora, ahora que ya se están terminando todas las notas y todo, podemos escuchar música en su clase?’ yo dije que no, ‘pero por qué si otras profesoras nos dejan’ si pero a mí el reglamento me dice que si yo sorprendo un audífono, mp3, mp4, celulares, es mi deber requisarlo, ¿sí o no? ¿yo puedo ir en contra de eso? Ya, entonces ya te respondí, y yo soy más pesa’ que eso, saben

que si yo los veo con audífonos voy sacó la tijera y se los voy a cortar, al otro día van a aparecer con otros más penca pero no importa, pero saben que conmigo... las consecuencias pueden ser enormes» (Docentes Escuela B1).

«No sucede porque acá la idea de... transversalidad de los objetivos transversales valga la redundancia y que por ejemplo yo al jefe técnico, le digo recuerda que siempre tiene que ir un valor... provocamos... Se llama justicia, libertad, paz, amor, ¿me entiende? Entonces siempre está impregnado que aquí por lo menos los profesores... oye aquí yo soy a la antigua... yo tuve un profe... que era a la antigua y nunca se me olvidó hasta el día de hoy, que los zapatos lustrados, que la presentación, que pedir permiso, que saludar (...) los niños hoy día cachan, al tiro saben con quién pueden y con quien no pueden, entonces el rol de autoridad, ese rol... esa es otra cuestión que llevo ya tres años en proceso dentro de mi análisis que aquí no hay tíos, aquí hay profesores y yo soy el director, no soy el tío. Lo que pasa que ha ido cambiando la cultura, uno los quiere igual, pero el rol es distinto, es como el rol, como les explico a los papas, usted no es amigo de él, usted es el papá o mamá ese es su rol, uno los puede querer cualquier cantidad, mas que ha toda la gente en el mundo, pero es papá, no es amigo, no es compadre, no ande cortándole el pelo como se usa ahora, tiene que cumplir reglas y esa es su función como padre y no va a tener problemas. Generalmente los que son amigos terminan los cabros siendo un poco anarquistas. Entonces ese rol es importante acá en el colegio, que el profesor se ubique, que mantenga la disciplina» (Director Escuela B1).

«Yo lo resuelvo de la siguiente manera... el corte de pelo, 'es que a mí no me dijo nada la inspectora y yo pase al lado de ella' ¿y tú pasaste al lado de ella y realmente pensaste que ella te vio o pasaste corriendo cuando ella estaba distraída? Y yo te estoy hablando de a la tercera hora de clases y le digo '¿y tú apoderado me mando una comunicación?' 'ay, que...' entonces yo le dije, no sé po', si no hay la comunicación, no, entonces ahora yo te pido que vayas a inspectoría, tráeme un pase y yo te deajo entrar, bueno, no tengo ningún problema, pero usted vuelva con un pase, para que el inspector sepa que tú estás con ese corte de pelo porque después claro entra el director y dice 'profesora, mire y ese alumno cómo lo deajo entrar'» (Docente Escuela B1).

Del mismo modo, este marco normativo referido al uniforme, también dice relación con la prohibición de utilizar aparatos electrónicos para escuchar música dentro de la escuela, el control del acceso a internet en la sala de computación, los atrasos, los cortes de pelo y algunos valores que se resaltan dentro de la cotidianidad de la escuela, el respeto en el trato principalmente.

«No se trata de ser flexible o no. El otro día yo con mi curso discutía, que me dijeron '¿profesora, ahora que ya se están terminando todas las notas y todo, podemos escuchar música en su clase?' yo dije que no, 'pero por qué si otras profesoras nos dejan' si pero a mí el reglamento me dice que si yo sorprendo un audífono, mp3, mp4, celulares, es mi deber requisarlo, ¿sí o no? ¿yo puedo ir en contra de eso? Ya, entonces ya te respondí, y yo soy más pesa' que eso, saben que si yo los veo con audífonos voy sacó la tijera y se los voy a cortar, al otro día van a aparecer con otros más penca pero no importa, pero saben que conmigo... las consecuencias pueden ser enormes» (Docentes Escuela B1).

De igual modo, algo singular en esta escuela es la presencia de multiplicidad de protocolos, los cuales están socializados y se utilizan de manera diaria, en los diferentes quehaceres al interior de la escuela, hecho que también habla de la relevancia entregada a lo normativo y regulatorio dentro del funcionamiento interno de esta unidad educativa.

«Los niños tienen las normas claras... Y te preguntan '¿Y cuál es el objetivo profesora?' porque ya están tan acostumbrados, están listos... que te preguntan '¿y cuál es el objetivo?' Y si tú no lo mencionas porque por último por planificación tu lo tienes, que lo infieran... te lo exigen, tenís que llenar 4 objetivos, pero ellos te lo exigen, entonces es el diario mural o siempre hay algunas cosas importantes que se pegan en el diario mural pa' los niños más grandes hacen ellos su mural, con los chiquititos se utiliza otro sistema pero a pesar de que los chiquillos tienen su propio protocolo de la lectura, 15 minutos... todo» (Docente Escuela B1).

Tal como dice el director, «no hay aprendizaje sin disciplina», y ese pareciera ser el marco bajo el cual se maneja el establecimiento, disciplina que de hecho se regula a partir de lo escrito en los distintos documentos y se hace cumplir mediante la vigilancia permanente y la misma mirada del director y personal a cargo (inspectores). En este sentido, por ejemplo, cabe destacar que todo conflicto interno al aula se espera sea resuelto al interior de ésta, no sacando a los alumnos fuera de ella, salvo contadas excepciones, todo para mantener la disciplina, el orden y la autoridad al interior de las salas de clases, y en definitiva, en la escuela.

«Hay un gran porcentaje, yo diría el 95% porque hay un caso, en general se manejan dentro del curso, porque nosotros siempre, está claro esa primicia, no hay aprendizaje si no hay disciplina, hay que grabársela, ¿está claro? Entonces ya tiene que ser el extremo que me saque alumnos de la sala, si lo llega a sacar tiene que mandarlo con el material, son las reglas, el protocolo que nosotros tenemos. Entonces yo veo un niño afuera y entro a la sala ¿qué pasó?, ya póngase a trabajar, muchas veces los tengo yo acá como nadie los controla, yo no tengo problema, puedo hacer mis cosas y los tengo sentado ahí pero ese es. Hemos tenido en una asignatura que se preste como religión excepto una, tengo una muy buena profesora que la cambié y ahora es de historia, se metió en el tema de historia y ella sí que me controla a los cabros en religión, no hay ningún problema porque como es optativa, llegó un niño... dos personas pa' cuidarlo.....yo hablé con él... apoyo igual pero tienes que terminar este año...» (Director Escuela B1).

Existen, además, procedimientos estandarizados para abordar las manifestaciones de violencia, si éstas no pueden regularse dentro de lo que es la autoridad del docente en el aula, acto seguido en cualquier caso es delegar al inspector general, quien debe resolver la gravedad de la situación, intentar generar soluciones y de no ser esto posible involucrar medidas sancionadoras, principalmente la suspensión por varios días, dependiendo de la gravedad del hecho acontecido. En este sentido existe una medida interesante de mencionar, los momentos de reflexión, que consisten en que en vez de cumplir con sanciones fuera de la escuela (suspensión), los estudiantes deben permanecer algunas horas extra desarrollando labores reparadoras o de estudio al interior de la escuela.

«Cuando hay un hecho de violencia grave bueno, se lleva a inspectoría, se escucha que pasó y de acuerdo se aplica el reglamento de suspensión que lo máximo es expulsar. En este caso si hay una pelea se les suspende y posteriormente va al psicólogo, es decir, segundo proceso es seguir conversando para que se calmen las aguas. Nosotros le llamamos periodo de reflexión... entonces de repente el apoderado me dice pucha en la casa es otra realidad, todos trabajan... entonces yo cambié las reglas, entonces los castigo o periodo de reflexión los viernes en la tarde, entonces yo le digo todos se van pero usted por haberse portado mal se va a tener que quedar acá tranquilamente, mientras les paso libros y se ponen a hacer copias, entonces bueno ya tiene la experiencia, si se sigue peleando, se arreglan, en general no vuelven porque a nadie le gusta quedarse» (Director Escuela B1).

Respecto de la ley de violencia escolar existe en general conocimiento y una valoración positiva en el sentido de algunas modificaciones que se han debido hacer, la formación del comité de convivencia y la elección del encargado de la convivencia, así como que se levante una preocupación a nivel nacional y estatal respecto del tema. Sin embargo, se nos señaló la necesidad de poder contar con mayor capacitación al respecto, principalmente la encargada de convivencia.

«De la corporación hay fondos pero si no, si mi colegio estuviera en Macul a lo mejor no podríamos andar haciendo todo esto porque esa ayuda que dijo el Ministerio que iba a llegar, ese apoyo, que iban a capacitar en convivencia, no ha habido ninguna capacitación de nada y yo siempre he estado atenta, siempre estoy revisando el correo, siempre estoy revisando el... revisando todo por si aparece algo... los niños de hoy en día no son los mismos que hace 20 años atrás, hace 40 años, yo me crie, mi papá me hablaba y yo obedecía, uno le dice al niño siéntate y escribe y no, yo tengo que tener las competencias para saber cómo llegar a ese niño, cómo hablar, y eso es través de capacitación y eso hace mucha falta, mucha falta, entonces yo el otro día entre a un curso que decía para inspectores generales de convivencia que lo daba la PUC, ya dije yo, que bueno, en enero, no importa, sacrifico vacaciones y fui, 300 mil pesos el curso, para mí que gano 600 mil pesos es impagable, es impagable, entonces no pega. Entonces si el MINEDUC hiciera un curso de convivencia gratis para los profesores, para los inspectores generales, los encargados de convivencia, uno lo toma, porque nosotros necesitamos ayuda, nosotros nos falta cómo trabajar con estos niños no solo a los inspectores generales sino también con los profesores, porque nosotros todos fuimos preparados para otros niños, no para estos niños que están hoy día. Incluso yo pensaba mandar al correo que me mandaron, que dónde estaba... dice que durante todo el año van a mandar ayuda, a través de folletos, preparación, capacitación, y nada, habrá llegado un par de folletos por ahí, los folletos no sirven mucho, si yo entrego un folleto, 'No a la violencia' en el patio, no sirve de mucho... Entonces ¿dónde está la capacitación que iban a dar a los encargados de convivencia? Necesitamos capacitación en convivencia porque a nosotros no nos formaron para eso, a nosotros nos formaron para hacer clases, de lenguaje, de música, pero no qué hacer en caso de violencia. Ahora la familia ha dejado todo de lado, todo, el niño se cría solo, entonces aquí nosotros hemos tenido que enseñarles de sexualidad, de prevención de drogas, tenemos que enseñarle convivencia, formación valórica, y también todo lo que es el aspecto de contenidos, entonces nos falta apoyo, tiempo y capacitación. Lo que más yo pido es capacitación en todo lo que es convivencia escolar» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

### iii. *Clima Escolar*

Sobre la base de este marco regulatorio señalado anteriormente, y sobre el entendimiento de la figura de autoridad del docente, se ve favorecido a la larga un modelo de clases en donde las condiciones son suficientes para desarrollar la labor docente y transmitir los contenidos, si bien se menciona hechos aislados de conversaciones entre estudiantes en clases o escuchar aparatos de música, el clima general de aula es positivo en el sentido de primar la disciplina y el orden.

A este hecho además se suma el que los docentes mantienen en general altas expectativas respecto de sus estudiantes, reconociendo sus dificultades, pero no por ello dejar de exigirles e instarlos a superarse y desarrollarse en su máximo potencial. Todos estos elementos contribuyen a crear un clima favorable para los alumnos/as, organizado, claro y conocido en cuanto a sus normas, objetivos, protocolos, con relaciones respetuosas en general (MINEDUC, 2013).

«Hemos aprendido a lo largo de los años, a trabajar con los alumnos que tenemos en la sala de clases, y no pretendemos más de lo que tenemos, o sea, tenemos hartas expectativas de nuestros alumnos, nos la jugamos con ellos, pero sabemos pedir y exigir lo que corresponde» (Docentes Escuela B1).

Las relaciones entre los distintos actores en general son percibidas como respetuosas y positivas, sin negar la existencia de sucesos de conflicto o problemas de convivencia, principalmente entre los estudiantes. No obstante, existe cierta percepción de solidaridad entre los/as estudiantes, en que «se unen por un objetivo más grande», y son capaces de generar estrategias y acciones para ayudarse unos a otros en caso de ser necesario.

«Sí, cuando alguien realmente necesita una mano todos aportan o cuando hay que aportar dinero, todo aportan, hay que aportar en alimento y todos aportan ¿sí o no? Pueden, pueden estarse molestando así todo el día, pero si alguien necesita algo de verdad...» (Estudiantes Escuela B1).

De este modo, en general el clima que pareciera primar es positivo, tranquilo, producto principalmente por la existencia de una normativa rígida, más que por la existencia de canales de comunicación efectivos entre los estamentos de la institución. Ahora bien, entre los estudiantes y el director no existiría mayor comunicación, lo mismo que se señaló en el caso de los apoderados. Sí las relaciones serían más cercanas con la figura de los inspectores y los profesores. Entre ellos, los estudiantes tenderían a sentir mayor con los profesores más jóvenes y lúdicos, y que empatizan más con ellos, destacándose una suerte de complicidad que se transmite al interior del aula, de ayuda y apoyo, lo que promueve un clima comfortable.

«La mayoría de los profesores jóvenes que tenemos son buena onda. Son simpáticos porque todavía no están estresados con los niños» (Estudiante Escuela B1).

«Es súper joven, se viste bien, es simpática... Tiene la capacidad de ponerse en nuestro lugar... tiene la capacidad de ponerse en nuestro lugar sin estresarse... Siempre está con nosotros y nos hace bromas... Como que hace materia pero hasta nos da tiempo pa' reírnos» (Estudiantes Escuela B1).

En general el clima laboral también es valorado como positivo por la comunidad educativa, en donde existe tranquilidad para realizar las distintas funciones. No obstante, pareciera existir una suerte de diferenciación interna en cuanto a que los distintos estamentos parecieran no relacionarse en demasía unos con otros. Es decir, si bien existe colaboración referida a los actos y ceremonias, en donde todos los funcionarios cooperan para que las actividades salgan adecuadamente, a partir del estudio se pudo observar que realmente no existe una cultura de cooperación (Fullan, 2002) entre estamentos, en el sentido de compartir en los espacios libres, de apoyarse unos a otros en las distintas funciones, de camaradería entre los distintos funcionarios y profesionales, y de privilegiarse un trato indiferenciado según función, labor y/estatus al interior de la escuela.

«Y entre los profesores también hay bastante ambientes de... de mi visión, hay bastante unidad, y siendo el grupo mayoritario algunas mujeres, que uno cree que podrían haber conflictos, de repente hay conflictos pero no de... mas de cosas muy puntuales, pero es raro, muy raro, casi todos trabajan por estamentos, por niveles» (Director Escuela B1).

Ahora, si bien existe un cierto clima autoritario en la escuela en el sentido del estilo de liderazgo y conducción del equipo directivo, más bien pareciera tratarse de un autoritarismo paternalista (Bris, 2000),

por lo cual los diferentes funcionarios no se sienten mayormente explotados o pasados a llevar. De hecho, se puede decir que existe un clima nutritivo en el sentido de que los entrevistados manifestaron agrado de pertenecer a la escuela y en donde se potencia una armonía y contención a nivel generalizado (Arón y Milicic, 2000).

«Si nosotros a los niños los tenemos en un ambiente familiar es porque nosotros somos como una familia acá, entonces nosotros somos, trabajamos acá todos desde hace mucho tiempo, la mayoría, y la gente que llega nueva, se integra tal cual estamos los demás, trabajamos todos juntos, trabajamos unidos, todos en un equipo, y la relación entre nosotros es buena, es excelente, cuando hay cosas las decimos, si hay algún problema se conversa, si hay algo que no estás de acuerdo, uno lo conversa, nada se impone, el director está bien abierto a todo lo que sea democracia, el no impone que tal día se va a hacer cada cosa, sino que sugiere, y los demás conversamos si es que estamos o no estamos de acuerdo, o hacemos los cambios. Y eso hace que todos nos llevemos...que la relación, que la convivencia entre todo el personal sea muy buena, muy buena» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

Se nos mencionó de parte de los apoderados la presencia de algún malestar entre un grupo de profesoras mujeres, quienes manifestarían descontento producto de una suerte de autoritarismo machista de parte del director, no obstante en el proceso del estudio no se halló mayor evidencia que corroborara esas afirmaciones y en virtud de lo analizado la hipótesis que surge es que esa percepción podría estar referida al mismo tipo de liderazgo autoritario enfocado en lo disciplinar y eficiencia ya mencionado anteriormente.

«Yo tengo entendido de que existe un tipo de presión y de poder, como mucho machismo al respecto, a través de ellos, y de o sea, no hay una igualdad, yo tengo entendido de aquí las profesoras tiene que hacer lo que él dice, el mandato que él dice, entonces eso para mí fue fuerte, y yo lo tengo prácticamente escrito, entonces por eso digo que esto para mí es muy delicado, y esto tiene que quedar acá, porque tiene que quedar acá por favor, se los pido porque yo estoy arriesgando también a esa persona que lo escribió, que es profesora de acá, entonces también eso para mí, como yo, como mujer, que ahora estamos todos peleando por derechos e igualdades, es fuerte, porque ya no estamos en esos tiempos, yo creo que hay que respetarnos mutuamente y aquí no se respeta, o sea, él tiene ovejas y las ovejas tienen que hacer lo que yo mande, o sea una cosa así, es el lobo, donde las ovejas tienen que trabajar para él, una cosa así, entonces yo creo que es muy injusto, injusto. Y no es con todos. Y unas ovejas trabajan más que las otras, y hay discriminación entre paradoscentes, entonces eso no puede ser» (Apoderado/a Escuela B1).

«Pero no es solamente entre docentes, es mucho más... es distinto, yo lo veo mía, por parte de las otras apoderadas que me dicen, o sea yo vengo sola y no pasa na' pero viene mi marido...» (Apoderado/a Escuela B1).

«Hay mujeres que están sufriendo en este colegio, mujeres que son la gran mayoría, yo te digo porque uno ve, uno cuando trabaja en esto ya ve los perfiles de las mujeres, cuales son las violentadas, cuales son...los... la sumisión. ¿Me entiendes? Entonces tú no puedes abusar si tienes un poder, no puedes abusar de esa sumisa y tratarla mal» (Apoderado/a Escuela B1).

«Yo soy un convencido de que la comunicación es muy importante, que haya un dialogo franco, que la gente entienda, si cuando no hay comunicación, se crean los chismes, que dijo, que no dijo, que parece, y eso no. Y siendo el grupo mayoritario de mujeres, que uno cree que podrían haber conflictos (...) yo le dije que no tengo problema pero el colegio no es guardería porque

yo le dije su marido también podría... porque acá, quédese tranquila porque se puso a llorar, mejor váyase tranquila a ver a su cuñado relájese, porque... como son mujeres al final terminan todas llorando y el colegio tiene que seguir funcionando (...) Cuesta entender esa situación, de repente pucha no puedo llevar... puedo ir, ya le digo está bien una vez pero otra, pa eso tengo a mi mamá sentá aquí, yo estaría preocupado entonces ahí se entiende el concepto... el alcalde no lleva a su familia a sentarse allá, es producto de esta buena relación que hay pero también la buena relación hay que ponerle ciertos límites» (Director Escuela B1).

Otro aspecto importante para analizar en cuanto al clima laboral del establecimiento tiene relación con la cultura del trabajo colaborativa (Fullan, 2002), en donde podríamos señalar que existe la capacidad instalada entre los profesionales y funcionarios de la escuela para trabajar en conjunto y colaborar, pero más que en las labores diarias de cada uno, esta cooperación está referida básicamente a lo que tiene relación con las actividades extra programáticas en la escuela, actos, celebraciones, fiestas, paseos, premiaciones, en donde todos colaboran para llevar a cabo la actividad, participando del arreglo de la decoración, de la entrega de información, de la confección de los disfraces, de la participación en los mismos actos, y en suma de la preparación general de la actividad a realizar y su convocatoria.

Es importante señalar que estas actividades fueron altamente valoradas de parte de los estudiantes y de los diferentes estamentos en general, como instancias de participación y convivencia entre la comunidad en general, y que están contemplándose además como las instancias propicias para fortalecer la participación e involucramiento de los apoderados y familias de alumnos/as.

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

En general las principales estrategias de prevención ya han sido mencionadas anteriormente y dicen relación con el acabado marco regulatorio y la importancia dada al cumplimiento de la norma y el respeto a la autoridad y lo establecido. En ese sentido, en el establecimiento se intenta generar un escenario ordenado, claro, estructurado en donde se posibilite el proceso de aprendizaje de la manera más adecuada posible (MINEDUC, 2013).

En ese sentido destaca la relevancia otorgada a la autoridad en general, representada en este caso por un líder (director) autoritario, poco cercano, que mantiene ciertas distancias y límites «soy el director, no el tío». Y seguidamente por la autoridad docente, en donde se maneja mucha mayor cercanía, pero bajo el alero de un marco normativo estricto y una serie de pautas de acción predefinidas y conocidas tanto por docentes como por los mismos estudiantes. Es importante destacar este hecho en el sentido de la crisis de la autoridad del profesorado señalada por Martuccelli (2009) y que aparece en otros casos de este mismo estudio.

La presencia de protocolos internos al aula, que se maneje la disciplina al interior del aula, sin generar «desorden externo», salvo excepciones, que haya una vigilancia constante en patios y sectores fuera de las salas de clases, todos estos son elementos constitutivos de la estrategia de prevención.

La constitución de un comité de convivencia y de un grupo de mediadores de manera reconocida y validada al interior de la escuela son también medidas preventivas utilizadas recurrentemente y que dicen relación con una preocupación respecto del tema de convivencia, de manejarlo a tiempo y promover la resolución no conflictiva de los problemas, antes de que acontezcan hechos de mayor gravedad.

Por otra parte y en relación a lo promocional se destaca las actividades extracurriculares que se desarrollan a lo largo del año, las cuales son altamente valoradas por toda la comunidad educativa, y que

implican compartir sin mayores diferencias, socializar, y relacionarse, generando diversión, bienestar y pertenencia con la comunidad, además de darse a conocer unos con otros, conocerse en definitiva. Son las instancias en que los roles de autoridad de algún modo quedan entre paréntesis posibilitando la camaradería entre los distintos estamentos, principalmente entre estudiantes y profesores.

Lo mismo en cuanto a las actividades de premiación, en donde se valora y destaca lo positivo en relación a algún tema en particular, medida que prontamente será implementada en relación a las reuniones de apoderados, a modo de incentivar su participación.

«O también, lo que me gusta a mi es que cuando, es bonito, que todos ven que alguien sobresale sobre los demás, por ejemplo, de alguna forma, bueno que todos son bien inteligentes pero, unos sobresalen a los demás, eh, el día lunes, cada lunes del primer mes lo presentan en el acto de... acto cívico, dicen, por ejemplo, Juanito Gutiérrez (Risas) sacó el primer lugar en la carrera de la triatlón, por decirlo de alguna forma, de Ñuñoa, sacó el primer lugar, 800 metros, o decir, el quinto B saco tal lugar en el SIMCE de la comuna de Ñuñoa» (Estudiante Escuela B1).

Las actividades realizadas en el Polideportivo, especialmente en la piscina, son muy aplaudidas por los estudiantes, quienes participan activamente y de forma entusiasta. De hecho, existe en la escuela una necesidad de parte del estudiantado de poder contar con mayores instancias deportivas, tener un gimnasio más grande, tener un curso de ciclismo, etc. Todo lo cual indica que la estrategia promocional tiene efectos positivos y de larga duración entre los estudiantes, quienes valoran el gusto por el deporte y tienen altas expectativas de su escuela en este sentido.

«Si, la piscina les encanta. Alejandro un muchacho de sexto, se estaba yendo por el lado del mal, estaba agrandado, mucha calle. Entonces a él le encanta ir a la piscina y un día lo dejaron castigado por portarse mal, 'no es que yo quiero ir a la piscina'. Pero da gusto, entonces yo ahora le digo 'todos los días piscina para ti si te portas bien', 'todos los días', me dice, y anda todo así feliz a él le encanta, le gusta» (Inspector de Patio Escuela B1).

En cuanto al abordaje de los hechos de violencia o los problemas de convivencia, en general tienen un conducto regular que desemboca en la inspectora general que debe decidir en razón del caso, su gravedad, y las acciones a seguir, ya sea con la ayuda de la orientadora o psicólogo, con un acuerdo entre las partes, o con una sanción más severa como es el caso de la suspensión o ya en los hechos de mayor gravedad, la expulsión. Tiende a primar una visión normativa en el establecimiento, se aplica el reglamento y se sanciona.

Es importante mencionar que hechos de extrema gravedad no suelen ocurrir en la escuela, más bien se nos mencionan eventos cotidianos de golpes, caídas, sobrenombres y ataques por facebook. En este sentido además mencionar que tanto la escuela como cada funcionario tiene un perfil facebook y agregados a los estudiantes, por lo cual intentan mantenerse al tanto de los comentarios entre alumnos/as, de modo tal de vigilar los problemas que pueden surgir entre ellos y resolverlos a tiempo. Parece existir en la institución cierta naturalización de la agresión verbal, la que no es vista como una manifestación de violencia.

#### v. *Capital Profesional para Abordar las Manifestaciones de Violencia*

Se trata de profesionales provenientes de áreas bien variadas, pero que llevan varios años de experiencia en lo educacional. Respecto de las estrategias de abordaje de la violencia y promoción de la convivencia, los docente reclaman la necesidad de poder contar con mayor capacitación, principalmente de



la encargada de convivencia, quien además tiene la labor de inspectora general, cargo que próximamente será separado en dos personas, dada la sobre carga de trabajo que implican ambas funciones.

«Yo podía hacer las 2 cosas pero si es verdad que me he visto colapsada de repente, entonces de repente tengo algún problema de disciplina, con cosas que, o sea... Por ejemplo yo hago un informe de inspectoría de lo que es disciplina y ahora este año no he podido hacerlo, porque me he encargado más de lo que es convivencia, por lo mismo yo comente al director este y le dije que estaba haciendo muchas cosas, veo SENDA, veo... todas las redes de apoyo y convivencia entonces que necesitábamos otra persona para que se encargara de alguna de las 2 cosas y dedicarme más a una de las 2, hasta que el director dijo que si y pal' próximo año vamos a haber 2 inspectoras generales» (Encargada de Convivencia Escuela B1).

Decir además que la escuela tiene 8 profesionales provenientes del Proyecto de Integración, y cuenta con dos psicólogos. Aunque se insiste en la necesidad de poder contar con mayor número de profesionales capacitados, con herramientas más especializadas.

Finalmente decir que la encargada de convivencia es profesora de educación general básica y el inspector de patio es electromecánico, en relación a los perfiles profesionales.

En cuanto al abordaje de los hechos de violencia o los problemas de convivencia, como se señaló, existe un conducto regular que desemboca en la inspectora general que debe decidir en razón del caso, su gravedad, y las acciones a seguir, ya sea con la ayuda de la orientadora o psicólogo, con un acuerdo entre las partes, o con una sanción más severa como es el caso de la suspensión o ya en los hechos de mayor gravedad, la expulsión.

Estos profesionales, abordan las manifestaciones de violencia siempre apegados a los marcos regulatorios y protocolos existentes en el establecimiento, orientando su actuar al cumplimiento de las normas y reglas, así como al respeto a la autoridad y lo establecido. Es decir, tiende a primar una visión normativa en el establecimiento, se aplica el reglamento y se sanciona. En ese sentido, el objetivo del abordaje de las manifestaciones de violencia se vincula más que al proceso formativo de quienes se ven implicados, en la necesidad de volver a generar en la unidad educativa un escenario ordenado, claro, estructurado en donde se favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El foco no está en la situación en sí, sino más bien en el mantenimiento de la estructura escolar.

De esta manera, estos profesionales se encuentran preocupados de forma permanente por el tema de convivencia, de manejar las situaciones potencialmente problemáticas a tiempo y promover la resolución no conflictiva de los problemas, antes de que acontezcan hechos de mayor gravedad que puedan generar impacto en el escenario escolar.

#### *vi. Cultura Escolar*

La escuela en general es percibida desde los distintos actores como una escuela sencilla, pequeña, pero con lo necesario para el nivel de matrícula actual. Una escuela donde existe un cierto reconocimiento tanto por lo disciplinar como por lo académico, pero donde además se valora bastante la presencia del Proyecto de Integración, hecho por el cual muchos de los apoderados la escogerían a la hora de matricular a sus hijo/as. A esto se suma el hecho de que en general existe una sucesión de generaciones por cuanto los padres en muchas ocasiones o algún pariente o conocido, ha estudiado anteriormente en la Escuela B1.

En general se maneja una percepción positiva de la escuela, que posee buenos niveles académicos y deportivos, en donde los docentes presentan altas expectativas de sus alumnos/as sin dejar de reconocer sus dificultades, pero incentivándolos a «dar lo mejor de sí».

«Nosotros tenemos un compromiso como colegio, a través de los profesores, como decirle, tenemos altas expectativas de los niños, especialmente, nosotros tenemos claro por vocación, por principios ideológicos, que pudiéramos pensar que la gente todos tienen las herramientas de salir adelante y nosotros somos una de ellas, de poder sacar adelante a estos niños, tener confianza, esa motivación de sacarlos adelante depende de los profesores, que tienen las expectativas de que todos los niños pueden aprender» (Director Escuela B1).

Existe un nivel de pertenencia destacable, en el sentido de una conformidad respecto de la escuela, y la percepción de ser parte de «una gran familia», lo cual se ve potenciado porque cada alumno/a es tratado por su nombre, lo cual es muy valorado principalmente por las familias, dándole un carácter de personalización y cercanía importantes. Sin embargo, dicha familiaridad entra en tensión frente al surgimiento de algún conflicto derivado de una diferencia de opinión o una mirada pedagógica distinta, por ejemplo. Lo que prima ahí es la aplicación rigurosa del reglamento, los protocolos y las planificaciones, sin apelaciones. En eso se sustentaría la «tranquilidad» en este establecimiento, que es más bien un «sometimiento» a la norma. En ese sentido, a partir de lo observado en el establecimiento, el discurso de cercanía se tiende a diluir en la práctica.

Otro elemento relevante es que existe el deseo de mejorar, de crecer, de superarse como establecimiento. Altas expectativas hacia sí mismos como comunidad, en ese sentido, «tener un gimnasio más grande, hacer clases de música, integrar a los apoderados, tener dos inspectoras generales». Todos elementos que apuntan a una mejora, al deseo de hacer las cosas mejor cada vez.

Altas expectativas de parte de los docentes, y además altas expectativas de parte de los estudiantes hacia ello/as, en el sentido de demandar mayor empatía, «que se pongan en su lugar».

«Pero igual a mí me gustaría que pensarán o cómo se sentirá él si yo lo reto mucho o cómo se sentirá él si hago este tipo de clase, cómo se sentirá él si por ejemplo, si yo me paseo mucho por la sala» (Estudiante Escuela B1).

«Me gustaría que los profesores lucharan más, como por lo que quieren... así como, por ejemplo la profe Flor quiere que todos los cursos tengan música y dice que está haciendo cosas para que tengamos música...» (Estudiante Escuela B1).

Ahora bien y en cuanto a la violencia, a nivel discursivo existe uniformidad en el sentido de tener una preocupación respecto del tema y observar a la violencia de manera amplia, incluyendo lo que es la violencia física y la psicológica. No obstante, en la práctica, hay aspectos de agresión no verbal que se toleran o se justifican por la edad de los niños y niñas o porque derechamente no son consideradas violencia. Los eventos en este sentido están más bien referidos a personas específicas que manifiestan comportamientos disruptivos hacia sus compañeros/as, o bien a problemas de convivencia producto de burlas y celos.

La familia es vista como la gran responsable en este sentido, y referido además al contexto donde viven los niño/as, específicamente en Santa Julia, sector donde habría amplias problemáticas de violencia y drogas, y en donde además los niños/as estarían expuestos al abandono familiar producto de la delincuencia o el trabajo, un abandono que de algún modo se expresa en un grupo de alumnos/as que evidenciarían cierta negligencia parental parte de los padres y madres.

No obstante en las familias consultadas se pudo observar el interés por poder generar instancias de apertura y comunicación de mayor fluidez, en el sentido de que la carga laboral a veces no posibilita el acceso a los horarios en que se maneja la escuela, dificultando entonces la fluidez en la comunicación Familia/Escuela.

En ese sentido se valora positivamente que la escuela y sus funcionarios estén inmersos en el mundo de internet y las redes sociales, pues posibilitan nuevos canales comunicacionales.

«Entonces no es tan fácil para mí estar metido acá a las 2 de la tarde, a mi me gustaría eso sí, tener más comunicación, lo que yo creo que ahora es tan fácil con el tema de las redes sociales y todo eso, tener buena comunicación, por ejemplo el uso de una página» (Apoderado Escuela B1).

«Alguien dijo mira pongamos una página en facebook o una página que se yo, correo electrónico, para que nos comuniquemos y así sabremos de qué es la prueba, y a la profesora no le gustó, bueno ella se fue, ya jubilo, y yo le pregunte por qué profesora no le gusto (Bueno, no todos piensan igual), porque eso es responsabilidad de los padres, y yo le dije que muchos padres no vienen porque están trabajando, o no vienen porque no quieren venir, entonces bueno por lo menos esto nos sirve como una forma de tenerlos comunicados todos... estuvieron como seis papás de acuerdo conmigo» (Apoderado Escuela B1).

#### *vii. Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento, señalar que si bien es una escuela pequeña, cuenta con lo requerido y logra generar un espacio agradable y cómodo para los estudiantes. Respecto a la infraestructura, el establecimiento ha generado avances significativos a lo largo de su historia, e incluso, desde el propio equipo directivo se proponen y esperan poder seguir creciendo en cuanto al espacio físico y la implementación general.

Sobre las características del contexto local, señalar que el establecimiento se encuentra emplazado en un sector residencial, en donde no se observan mayores problemáticas. Así también, la unidad educativa se ve favorecida por el entorno respecto a una serie de recursos e instalaciones que cuenta la comuna y coloca a su servicio, tales como acceso a espacios de áreas verdes, a un gimnasio con piscina, etc.

#### *c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia*

La Escuela B1 corresponde al conglomerado B, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos de educación básica que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

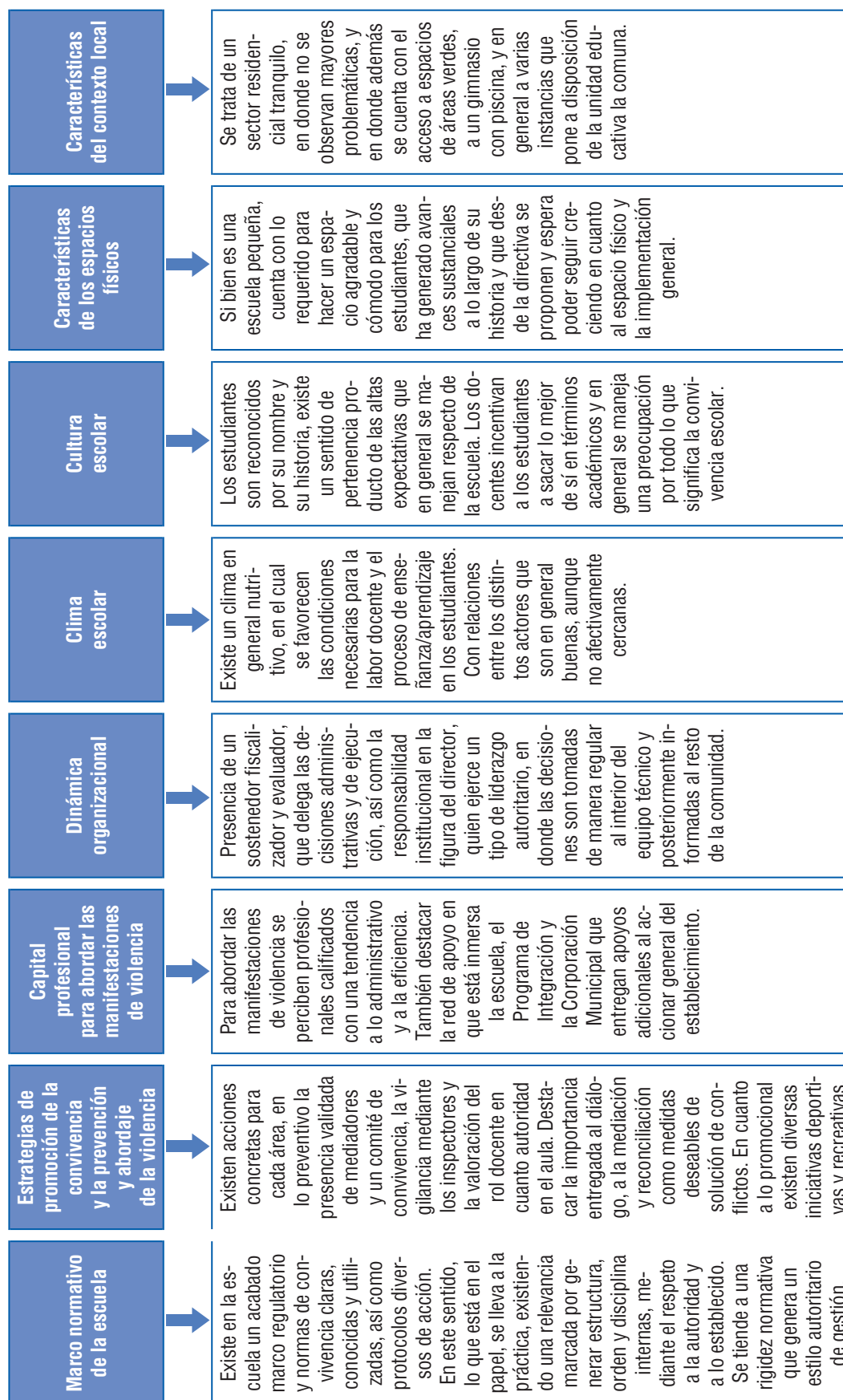
- **A nivel del marco normativo**, señalar que existe en la escuela un acabado marco regulatorio y normas de convivencia claras, conocidas y utilizadas, así como protocolos diversos de acción. En este sentido, lo que está en el papel, se lleva a la práctica, existiendo una relevancia marcada por generar estructura, orden y disciplina internas, mediante el respeto a la autoridad y a lo establecido. Se tiende a una rigidez normativa que genera un estilo autoritario de gestión.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje** de la violencia escolar señalar que existen acciones concretas y claras para cada área, en lo preventivo la regulación y la norma, la presencia validada de mediadores y un comité de convivencia, la vigilancia mediante los inspectores y la valoración del rol docente en cuanto autoridad en el aula. Destacar la importancia entregada al diálogo, a la mediación y reconciliación como medidas deseables de solución de conflictos. En cuanto a lo promocional existen diversas iniciativas deportivas y recreativas, paseos, celebraciones en donde se desdibujan las diferencias y normas y se posibilita el compartir, el conocerse y adueñarse de la escuela y la comunidad. En cuanto las estrategias de abordaje existe un conducto regular, conocido y respetado, en donde la figura protagonista que dirige es la del inspector general quien deriva hacia otras instancias o genera soluciones conciliatorias en el momento. Así también existen sanciones definidas, algunas reparatorias, otras meramente sancionadoras, en donde la gravedad del evento definiría la medida a aplicar.
- **En relación capital profesional** para abordar las manifestaciones de violencia se perciben profesionales calificados con una tendencia a lo administrativo y a la eficiencia, y con la necesidad de poder contar con mayores herramientas técnicas a través de capacitaciones en el abordaje de la violencia escolar y en la promoción de la convivencia. También destacar la red de apoyo en que está inmersa la escuela, el Programa de Integración y la Corporación Municipal que entregan apoyos adicionales al accionar general del establecimiento.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, destacar la presencia de un sostenedor fiscalizador y evaluador, que delega las decisiones administrativas y de ejecución, así como la responsabilidad institucional en la figura del director, quien ejerce un tipo de liderazgo autoritario, en donde las decisiones son tomadas de manera regular al interior del equipo técnico y posteriormente informadas al resto de la comunidad. Un funcionamiento básicamente referido a la eficacia, al buen procedimiento, a los resultados, y en donde la resolución pronta y eficaz de las dificultades es altamente valorada.
- **Sobre el clima escolar** señalar que existe un clima en general nutritivo, en el cual se favorecen las condiciones necesarias para la labor docente y el proceso de enseñanza/aprendizaje en los estudiantes. Queda la duda si ese clima es producto de una genuina comunicación o más bien es resultado de una aplicación autoritaria y rígida del reglamento y normativas. Al parecer, prima esta segunda opción. Con relaciones entre los distintos actores que son en general buenas, aunque no afectivamente cercanas. En donde se marcan algunas distancias especialmente en relación al director, en una «cercanía con límites». Relaciones entre los estudiantes que no presentan violencia severa en términos generales, en donde existen sí sucesos de mala convivencia producto principalmente de celos o bromas.
- **Respecto a la cultura escolar** se trata de una escuela descrita como una segunda familia, en donde los estudiantes son reconocidos por su nombre y su historia, en donde existe un sentido de pertenencia producto de las altas expectativas que en general se manejan respecto de la escuela, en crecer, mejorar los logros, tener más actividades, etc. En donde además los docen-

tes incentivan a los estudiantes a sacar lo mejor de sí en términos académicos y en general se maneja una preocupación por todo lo que significa la convivencia escolar.

- **En relación a las características de los espacios físicos** del establecimiento, señalar que si bien es una escuela pequeña, cuenta con lo requerido para hacer un espacio agradable y cómodo para los estudiantes, que ha generado avances sustanciales a lo largo de su historia y que desde la directiva se proponen y espera poder seguir creciendo en cuanto al espacio físico y la implementación general.
- **Sobre las características del contexto local**, señalar que se trata de un sector residencial tranquilo, en donde no se observan mayores problemáticas, y en donde además se cuenta con el acceso a espacios de áreas verdes, a un gimnasio con piscina, y en general a varias instancias que pone a disposición de la unidad educativa la comuna.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 8: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela B1



## d. Escuela B2

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 29: Técnicas de Producción de Información Implementadas Escuela B2<sup>15</sup>

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

La Escuela B2 imparte educación parvularia y básica y se encuentra ubicada en la comuna de Cerro Navia. Es un establecimiento municipal que fue fundado en 1970 y cuenta con una matrícula de 756 estudiantes durante el año 2013. La unidad educativa posee 96 funcionarios: 52 profesores y 44 personas más repartidas entre asistentes de la educación, inspectores de patio y auxiliares.

La Escuela tiene varias características que es necesario considerar para comprender su funcionamiento y dinámicas organizacionales.

- Primero, es una escuela que se inicia como una petición de la comunidad, haciendo clases en buses y con las sillas que hacían los propios apoderados.
- Segundo, sus estudiantes provienen de familias que residen en un sector extremadamente complejo en términos sociales.
- Tercero, la unidad educativa se ha configurado a partir de una historia de cambios, tanto infraestructurales, directivos y de enfoques educativos. El primer cambio, fue el año 2000, cuando se construyó la nueva escuela. Durante el proceso de construcción, que tuvo una duración de un año, los integrantes de esta unidad educativa debieron estar de allegados en la Escuela V2. Esta escuela, contaba con una infraestructura muy reducida, lo que generó un ambiente poco

15 A partir de la revisión del material producido en el marco del trabajo de campo en esta unidad educativa, se tomó la decisión de implementar las siguientes actividades extras de producción de información: Segunda entrevista de profundización temática con director/a, Segunda entrevista grupal con apoderados, Segunda entrevista grupal estudiantes.

confortable, lo que derivó en algunas manifestaciones de violencia entre los alumnos. Posterior a ello, el 2010 fue el terremoto, que los hizo funcionar por un año en un espacio nuevamente reducido. La mitad de la escuela hubo que reconstruirla. Luego, en el año 2011, la corporación de educación municipal decide fusionar esta escuela con la Escuela V2, que se cierra. La Escuela V2, también atendía a estudiantes vulnerables, y era más pequeña (con una matrícula equivalente a la mitad de la Escuela B2), con un sello propio vinculado a un espíritu comunitario, que se relata como una sensación de familia, apoyo mutuo, comunión de ideas y metas; y que traía una cultura de pedagogía formativa, definida por la directora como un enfoque de aprendizaje centrado en generar reflexión, entregar oportunidades de cambio y reforzar aspectos valóricos a los estudiantes en general y con aquellos conflictivos; lo que había comenzado a obtener buenos resultados académicos, puntualmente una mejora en las notas de los niños y una tendencia al alza en el SIMCE. En este contexto, La dirección antigua de la Escuela B2 es reubicada o cambia de función, y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica y 2 docentes de la Escuela V2 conformaron el nuevo equipo directivo.

«(...) la Escuela V2 fue fusionada con la escuela B2 a contar del año 2011 se cerró la Escuela V2 y a nosotros nos mandaron a este lugar, como yo era la única persona que había postulado por concurso a un cargo directivo me dejaron como encargada de la dirección de la escuela y en este cargo estoy desde ese entonces» (Directora Escuela B2).

#### *i. Dinámica Organizacional*

El sostenedor del establecimiento es la Corporación de Desarrollo Social de Cerro Navia, en la persona de su secretario general.<sup>16</sup> En su calidad de sostenedor, la autoridad municipal entrega una mirada general acerca del tema de la violencia, minimizando su origen e impacto real en la comunidad escolar.

«bueno, evidentemente el fenómeno que se vive dentro de las escuelas no es ajeno al contexto al cual se instala o se establecen estas escuelas, el contexto general diría yo, una de las características socio económicas de Cerro Navia es de violencia, de relaciones violentas digamos, eso se da al interior del hogar, se da entre los grupos y uno observa digamos en la comunidad en general y por tanto eso trasciende evidentemente hacia la escuela (...) ahora pese a eso yo diría que el nivel de violencia que uno ve en general no es crítico, se dan y se han dado situaciones de violencia física en muchos casos, pero yo diría que no son de una ocurrencia que yo pudiera decir que marque un nivel alarmante» (Sostenedor Escuela B2).

En su relación con la escuela, prima una mirada administrativa tradicional, donde si bien se comprende a la escuela como escenario en el cual se reproducen dinámicas aprendidas (de las familias, sus barrios, etc.), no se le otorga o concibe su capacidad de modificar esas dinámicas; y al mismo tiempo se tiende a naturalizar los sucesos de violencia que ahí ocurren. Se trata de un estilo pragmático y con sesgos autoritarios. El pragmatismo mencionado está claramente graficado en la decisión de fusionar dos escuelas con estilos de gestión opuestos, sin hacerse cargo de las consecuencias y tomado la decisión de manera inconsulta y sin entregar fundamentos claros al respecto a los propios involucrados. Su fundamentación dice relación con una política de reducción de gastos.

«(...) la estrategia que se ha seguido en los últimos años ha sido la de analizar una reformulación de la oferta que tenemos de los establecimientos; nosotros en este momento tenemos 23

16 Administrador Público, 51 años de edad, cuatro años en el cargo y más de 20 años trabajando en el ámbito municipal.



establecimientos de cuales 20 imparten educación básica, tenemos tres liceos y un centro de educación de adultos. Dada la demanda de educación en la comuna en sus distintos niveles, nosotros hemos planteado ya hace bastante tiempo que la oferta que nosotros tenemos en educación básica sobrepasa por mucho la demanda existente hoy día respecto del ámbito municipal, si lo miran digamos a nivel de la demanda general claro evidentemente puede que se pueda considerar que hay demanda en educación básica en número suficiente, sin embargo es por las razones que todos conocemos de la imagen que tiene la educación municipal en la comunidad, es una demanda que fundamentalmente se canaliza a las escuelas particulares subvencionadas y no hacia las municipales. Entonces, nosotros hemos planteado que junto con reformular nuestra oferta en términos de disminuirla en educación básica y, en su momento, la decisión de fusionar esas dos escuelas, debemos aumentar nuestra oferta en educación media y en eso se ha estado trabajando (...) y por tanto nosotros hemos planteado que debe disminuirse la oferta en educación básica y aumentarse en educación media que es donde no hay cobertura (...)» (Sostenedor Escuela B2).

Existe, por lo tanto, una gestión centrada en elementos administrativos y pragmáticos, donde no se visualiza, ni en el relato de los actores entrevistados, ni en las acciones que dan cuenta de la gestión del sostenedor, aquellas características que debiera tener una autoridad municipal para incidir positivamente en un establecimiento (Fullan, 2002), específicamente las referidas a orientaciones hacia el cambio, el compromiso y el apoyo a la comunidad. Se trata más bien de escuelas abandonadas a su suerte. Fullan (2002) establece que si estos (Sostenedores, en el caso de Chile) «... no promueven las comunidades profesionales de aprendizaje de forma deliberada, las socavan por defecto. Ahora sabemos que las escuelas no se desarrollan si se abandonan a su suerte» (Fullan, 2002: 189).

En relación al estilo directivo de la escuela, representado por su directora y jefes técnicos, se caracterizan por impulsar un estilo formativo, colaborativo, que apueste por la reflexión, la conversación horizontal y la formación valórica como ejes centrales para modificar comportamientos, pero que todavía responde más a declaración de intenciones que a resultados concretos.

«(...) uno invierte mucho tiempo en conversar con los niños, pero ellos logran reflexionar y logran hacer un compromiso y cuando ellos sienten que uno está creyendo en su compromiso, ellos tienen un cambio de actitud» (Directora Escuela B2).

Es posible sostener, asimismo, que el estilo de dirección tiende a la centralización del poder, con baja capacidad de delegación de funciones y responsabilidades. El estilo, está concentrado en la personalidad, habilidades y compromiso de la Directora y su equipo de gestión, donde es ella la que asume directamente el control y seguimiento de cada caso o suceso de violencia. Entre esas habilidades, destacan las sociales, esto es, capacidad de conversación, escucha, tolerancia, respeto, que la directora ha debido desarrollar tanto en su experiencia como Jefa de UTP en la Escuela V2, como directora de la Escuela B2, para lograr sus propósitos y hacer funcionar su equipo de trabajo en torno a los principios que postula no sólo en el discurso, sino en la práctica cotidiana.

«(...) hace poco tiempo me pasó que un niño estaba muy enojado porque el profesor le había dicho huacho y él no tiene mamá, entonces él se ofendió ¿qué hizo? él le contestó al profesor, lo gritó y le dijo un garabato al profesor. Estábamos acá conversando, yo tratando de contener al profesor y de contener al niño porque estaban los dos muy enojados y en eso el pequeño se enoja mucho y sale de la oficina y yo le digo al niño igual hay que controlarse y sale y me pasa a llevar, entonces sale muy enojado y al otro día viene igual de enojado, lo llame, salí a la siga de él, le dije contrólate, piensa el profesor no sabe tu situación, aunque yo estoy de acuerdo que no

debería haberte dicho así, pero igual tienes que ponerte en el lugar de él, que le da rabia, que hacen desorden, ya pasó, se fue igual de enojado ese día y al otro día vino en la mañana, me abrazo y me pidió disculpas» (Directora Escuela B2).

Si bien su estilo busca la generación de participación y mayor inclusión de la comunidad, el contexto y realidad en que se encuentra la escuela, determina un estilo más bien individual y centrado en sus criterios. El caso de la encargada de convivencia es gráfico. Ella asume el estilo directivo en la forma, pero en el fondo mantiene una mirada crítica respecto de la ausencia de «mano dura» y privilegia acoplarse al nuevo estilo para no generar conflicto.

«(...) en relación a un par de años atrás donde mi actuar, mis decisiones eran consideradas mucho más que ahora ¿ya? Porque era otra la forma de trabajo que existía ahora es todo vía la directora en la escuela, entonces no es igual a hace un par de años atrás son menos consideradas que antes...» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

Este relato grafica con claridad la existencia de dos culturas institucionales en tensión y expresa una sensación de desesperanza o pesimismo en los docentes pertenecientes a la antigua tradición de la escuela.

«(...) hay una situación que uno no tiene por que ocultar, que han ido ocurriendo esas cosas, no todo el mundo trabaja igual (...) bueno yo me he ido acomodando, a mi me quedan cuatro años para irme, no voy a estar peleando por cosas que uno instauro en un momento y que se han ido cambiando, pero si yo te digo dentro de mis colegas dentro de los asistentes y de los chiquillos yo considero que sigo siendo la misma persona de antes, considerada exactamente igual» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

En cuanto a los Docentes, la gran mayoría de los profesores y asistentes pertenecen a una cultura institucional previa a la fusión y al cambio de directivos. Están por muchos años en la escuela y son tributarios de un estilo más autoritario, punitivo, sancionador y poco acogedor, especialmente a la hora de escoger estrategias de abordaje para temas de convivencia o situaciones de violencia. Al parecer las circunstancias de violencia los han hecho atribuir a la sanción y al castigo mayor efectividad que la conversación y reflexión que postula el nuevo equipo directivo.

«(...) claro, lo que pasa es que yo pienso que cuando no se da una sanción real, también aparte de que uno pierde en cierta medida la autoridad frente a los niños, los demás niños comienzan a imitar esa conducta (...) y se pierde el respeto por las normas (...) yo creo que no hay formalmente alguna sanción para esos casos» (Docente Escuela B2).

El nuevo estilo directivo y de gestión, al posicionarse desde una perspectiva propia para abordar y explicar la convivencia y los sucesos de violencia, ha generado que algunos docentes no logren percibir con claridad el marco regulatorio de la convivencia, se percibe como un marco en transición, en proceso de construcción y eso contribuye de manera negativa a generar una sensación de no respeto por las reglas en los demás actores de la comunidad.

Por otro lado, como ya se ha ido consignando en este informe, los docentes dicen estar temerosos de represalias y agresiones por parte de alumnos e incluso apoderados y eso condicionaría su actuar pedagógico, ya que pondría en tela de juicio su autoridad como docente, afectando su capacidad de manejo del clima en el aula e impotencia a la hora de tratar de resolver sin éxito conflicto entre sus estudiantes.

Esto es consistente con la mirada teórica que sustenta el presente estudio, respecto de los alcances de una crisis de autoridad del profesorado, el que experimentaría una pérdida de status y reconocimiento de la profesión, lo que algunos autores sudamericanos como Noel (2008) y Martuccelli (2009) explican a partir de la constatación de que el rol social docente ya no transmite de forma automática y mecánica la autoridad a los profesores para ejercer su oficio: «la autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el sistema o en la institución, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales» (Martuccelli, 2009).

«(...) yo encuentro que el profe está como más reacio a llamar la atención a los alumnos, temeroso más que reacio, o sea yo no me atrevo a llamarles la atención más allá, mas fuerte, quizás por ese temor a que me puedan agredir, a que me puedan acusar, entonces está como más temeroso el profe, no está como... no es ese referente o sea que el profesor era como autoridad, ahora encuentro que no se ve el profe con autoridad» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

«(...) tenemos casos de alumnos que amenazan a los profesores, a mi hace dos semanas atrás un alumno me dijo le voy a hacer zumbiar su auto y (...) yo lo creo capaz, lo creo capaz a ese niño de hacerlo» (Docente Escuela B2).

A partir de lo observado, es posible describir las relaciones entre los profesores como cordiales y donde prima, tanto en los docentes antiguos como nuevos, un compañerismo al compartir el mismo contexto de desempeño profesional, los mismos problemas; y por otro lado, en paralelo, una actitud pesimista acerca de su labor como docentes en un contexto social de vulnerabilidad. Hay entre ellos y ellas diferencias respecto a cómo abordar la violencia en la escuela, sobre todo en el contexto del aula, inclinándose la balanza hacia la mirada más punitiva por sobre la visión formativa que promueva la dirección de la escuela, la que consideran poco eficiente y hasta ingenua respecto de los resultados que se espera lograr. Y esto último, además, genera una fragmentación y diferencias en la relación de los docentes que promueven una mirada más acorde a la que propone el equipo directivo versus que no comparten esa mirada y tienen una relación más distante con la dirección de la escuela.

Respecto del perfil de los apoderados, la encargada de convivencia entrega, a través de su mirada, las características que los identifican como vecinos, particularidades que han mutado con el tiempo. Desde el compromiso y la participación activa en la comunidad escolar, de hecho son los apoderados el sustento fundacional de esta escuela, se ha caminado hacia una apatía y distancia casi total con lo que suceda en la escuela con sus hijos. Se instala en la percepción de los docentes, sobre todo, la idea de un deterioro en la mirada valórica de los apoderados respecto de la educación de sus hijos, donde no pesa ni importa tanto como hace 40 años cuando la escuela fue fundada.

«(...) bueno la escuela se inicia con una toma de terreno, entonces los apoderados en esa época tenían como una conciencia social distinta, y con el paso de los años ya la gente que se tomo los colegios son abuelos, muchos han fallecido, porque esta fue una toma de terreno entre el año 69 y 70; entonces ha ido cambiando el tipo de gente que había, porque antes había gente como te decía yo con mucha conciencia social, la gente con problemas de drogadicción, de alcoholismo, de delincuencia empezó por los años 85, empezó a cambiar la gente, el apoderado y el entorno de la escuela también, tenemos mucha droga dentro del sector, mucha venta y consumo. Se ha pasado sumado a la pobreza material que siempre ha existido, una pobreza de valores» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

En el contexto descrito respecto de una escuela en tensión, donde priman dos miradas o culturas institucionales para abordar los temas de convivencia y sucesos de violencia, la percepción de los apo-

derados consultados es más bien crítica respecto del abordaje de la escuela a los temas de violencia y convivencia, y empatizan con el discurso de exigir mayor «mano dura» del equipo directivo, para controlar las situaciones conflictivas que se generan.

«Yo creo que lo que pasa aquí, es más mano dura, y yo creo que desde abajo, aquí hay reglamento y el reglamento no se respeta, estamos ahí, en el aire, entonces yo encuentro que de repente aquí hay niños muy buenos y muchos se pierden, muchos se van, en 6º se van, se van a colegios que son mucho más avanzados, yo encuentro que ese es el problema de acá, que las reglas no se cumplen» (Apoderada Escuela B2).

Esta idea de que las reglas no se cumplen, tiene que ver con una distancia respecto de lo que está proponiendo la nueva dirección de la escuela y con la percepción de un contexto donde ya no se castigan «como antes» las faltas y donde los niños se sienten con mayor poder y control sobre las situaciones que los propios adultos a su cargo.

«(...) entonces yo creo que eso se ha perdido un poco (el respeto), porque yo creo que el mismo hecho de que los niños ahora están (...) no sé, no le toman respeto a los profesores, yo creo que eso de, como se llama, de a los alumnos no hay que pegarles, el derecho de los niños, eso es lo peor de todo, porque los niños ahora hacen y deshacen y eso se ha perdido. Porque antes a mi me daban un coscorrón y yo no me ponía a llorar, ahora no, a los niños les pegan y las mamá vienen acá y hacen el escándalo» (Apoderada Escuela B2).

Si bien dicen que la tendencia de sucesos de violencia ha ido disminuyendo con el tiempo, esto se debe más bien al egreso de los niños problemáticos de 8º básico, que a una estrategia puntual de la escuela.

«(...) hay menos peleas que el año pasado (...) y eso se debe a que los niños ya no están por si eran de 8º, sacaron a los más problemáticos (...) porque aquí es hasta 8º nomás po...» (Apoderada Escuela B2).

En ese sentido, perciben que la escuela va en retroceso, respecto de experiencias anteriores y que los cambios de comportamiento de los niños (más empoderados de sus derechos), superan las capacidades de reacción que tienen los actuales equipos directivos y docentes, ya que queda en evidencia, en opinión de los apoderados, que no saben cómo enfrentar las situaciones de conflicto.

«(...) pienso que hace años atrás era muy bueno, era muy bueno, de que estudiaba mi hija era excelente. O sea, yo lo veía desde ese punto de vista, depende de la experiencia que uno tiene, pero yo creo que con el tiempo se ha ido como quedando, no se si los niños, el cambio, la tecnología, no sé pero todo ha ido cambiando» (Apoderada Escuela B2).

No hay que olvidar que se trata de una escuela que se encuentra en una etapa de transición organizacional (que implica tanto temas culturales como de organización propiamente tal), y en ese contexto, la participación de apoderados es escasa, acotada a las fiestas o actos de la comunidad y esporádica. No se declaran estrategias de acción que contribuyan a cambiar esa tendencia, ni voluntad de los propios apoderados por revertirla. El contexto familiar en situación generalmente de vulnerabilidad, dificultaría esa mayor participación.

«(...) lo que pienso que de repente uno quiere pedir una opinión, o decir algo a la dirección, de repente sentimos como que no tenemos mucho el apoyo, es que no sé si es como muy light o nosotros lo vemos como muy light. Es mi punto de vista» (Apoderada Escuela B2).

La percepción del establecimiento sobre participación de los padres es compartida entre directivos y docentes, y dice relación con la falta de compromiso de los apoderados con la trayectoria educativa de sus hijos e hijas. Sin embargo, el tema no es abordado por la escuela de manera proactiva a través de políticas formales que estimulen una mayor participación de padres y apoderados. Se trata de un tema estructural que ven lejos de su alcance como docentes, lo que se condice con la actitud pesimista y sensación de impotencia frente a los problemas, que declaran los propios docentes respecto de su labor.

«(...) pasando a segundo ciclo hay cierta cantidad de apoderados como que después los dejan solos a los niños, como que en cierto modo se desligan, porque dicen no ya están más grandes el niño tiene que asumir su responsabilidad, se desligan (...) entonces a los niños ya no está esa preocupación (...) se comienza a dar ese tipo de diferencias con la falta de preocupación de compromiso de alguno de los apoderados» (Docente Escuela B2).

La escuela tiene una vinculación histórica con el medio, que no ha sido mermada por las dinámicas o cambios institucionales. Al parecer, su raigambre histórica y familiar en el sector de la comuna de Cerro Navia donde se ubica, le otorga cierta mística a su trabajo, que genera reconocimiento de su entorno. Siempre estuvo ubicada en la misma zona, si bien el año 2000 se cambió al edificio nuevo (actual), eso no cambia su alta vinculación el entorno.

«(...) es una escuela, como te digo yo, que nació en el año setenta a raíz de una toma, XXX fue el director y fundador de nuestra escuela; él es un profesor normalista de Chillán que por problemas políticos lo mandaron a Santiago; y él encuestó a toda la gente del campamento y él hizo toda la gestión para que se pudiese decretar la fundación de esta escuela. Él vivía en la escuela, entonces su relación con la población era muy buena, esta escuela empezó a funcionar en buses, cinco buses en ese tiempo de la empresa de transporte y colectivos del Estado, en desuso, le sacaron todos sus asientos de buses y le pusieron pupitres de escuela y un pizarrón» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

Es precisamente esta historia la que sustenta su vinculación con la comunidad, y una de las principales razones que explica la matrícula de la escuela, donde en su mayoría asisten los hijos e hijas de los alumnos antiguos, sus familiares o recomendados de ellos. Y lo otro que prima es una sensación de seguridad, al ver a la escuela como un espacio protegido de la violencia que acompaña cotidianamente a sus hijos en el sector donde habitan.

«(...) hay varias motivaciones, pero la principal es una porque yo fui alumna de la escuela, otra porque la escuela es buena, me han hablado muy bien de esta escuela, todavía mantienen una disciplina adecuada, todavía no se ve por ejemplo un niño drogado dentro de la escuela, nunca lo hemos tenido, por la preocupación que hay del establecimiento hacia los chiquillos, siempre por buenas referencias» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

De este modo, este nuevo equipo directivo vendría de una tradición diferente, en que con bastante éxito tanto formativo como académico, habían implementado en la otra escuela un tipo de disciplina formativa.

La fusión de escuelas, por tanto, generó una sensación interna de crisis que se refleja, en términos formales, en un sistema normativo que está en revisión por parte del nuevo equipo directivo, con la idea

de generar cambios de fondo en sus reglamentos internos. Esto ha generado resistencias y tensión entre los docentes antiguos, estableciendo una distinción entre «ellos y nosotros», que aún permanece manifiesta en la comunidad del establecimiento. Dicho conflicto dice directa relación con la historia de cambios institucionales vividos, que determinan el estado en curso del marco normativo de la escuela. Es así como, en esta escuela conviven dos miradas acerca del carácter que deben tener las normas y protocolos para promocionar la buena convivencia y abordar y tratar las manifestaciones de violencia escolar en el establecimiento. Una visión viene de la tradición histórica de la escuela, que había intentado desarrollar un reglamento y estilo más riguroso («de mano dura») para establecer la disciplina. Pensaban que esto incidiría en una mejor convivencia en la formación de los estudiantes que reciben, caracterizados por una compleja vulnerabilidad social y por habitar contextos de violencia en sus familias y entorno.

La mirada del sostenedor, en tanto, confirma el hito de la fusión de escuelas como un punto de inflexión para el establecimiento, si bien lo hace desde un énfasis pragmático y constatando el hecho, sin profundizar mayormente en los alcances concretos de la medida.

«(...) la situación de esa escuela tiene una particularidad; hace dos años atrás en el año 2011 se produjo la fusión de la Escuela B2 con la Escuela V2, que si bien está a poca distancia, dentro del punto de vista físico unas cinco cuadras de distancia, corresponde a una población distinta de la que provenían los niños de esa escuela (...) desde ese punto de vista se generó allí en primer momento una situación de bastante duda por parte de los apoderados principalmente de la escuela de recibir niños que venían de otro establecimiento, que correspondían a otra población, que aunque a escasa distancia y dentro de la misma zona, genero ciertas inquietudes (...) pero todo se resolvió de buena manera» (Sostenedor Escuela B2).

A partir de este contexto histórico, actualmente existe tensión entre directivos y algunos de los docentes más antiguos de la escuela, quienes poseen miradas más cercanas a una perspectiva punitiva respecto del manejo de conflictos. Esto incide naturalmente en la convivencia diaria y en la dinámica de funcionamiento del establecimiento, la que no logra alinearse en una visión y prácticas comunes. Se trata de un tema en desarrollo, lo que genera a una escuela en «transición» en cuanto a lo normativo y que, por el momento, concentra su acción en la actualización del MANUAL DE CONVIVENCIA como documento base que sintetice la mirada formativa con la disciplinaria más tradicional que operaba antes en la unidad educativa. Esto ha tomado ya dos años y las dificultades en avanzar al respecto dicen relación precisamente con el complejo contexto de convivencia que se vive en la escuela.

Actualmente, se trabaja sobre el marco normativo que ha regulado la escuela desde antes de la fusión y que está sustentado en la regulación oficial que otorga el Estado a través del MINEDUC (dependiente del sector municipal). No obstante, es posible identificar que los nuevos docentes directivos están realizando un esfuerzo por generar una participación democrática en la elaboración de los documentos que sirven de guía para el establecimiento, es decir, se incentiva la participación de los distintos actores que conforman la comunidad educativa, para rescatar sus diversas miradas y opiniones respecto a los instrumentos e ideas directrices del quehacer de la escuela, y buscando avanzar en la legitimidad e instalación del nuevo modelo normativo. Sin embargo, se trata de un proceso incipiente y en desarrollo paulatino, impulsado desde el equipo directivo y que no siempre tiene eco en los demás estamentos, ya que como se ha dicho se mantienen manifiestas las distinciones entre lo punitivo y lo formativo, así como los de «acá» y los de «allá», como factores que dificultan avanzar con mayor fluidez en estos temas.

«(...) éramos más formativos en la manera de resolver los conflictos (en la Escuela V2) se conversaba mucho con los niños, había mucha cercanía entre los profesores y los alumnos, era una

escuela con una dirección que era abierta, digamos la puerta de la directora o del director, los niños podían entrar con familiaridad cosa que no pasaba cuando llegamos acá (...)» (Directora Escuela B2).

El análisis documental realizado, permite inferir que se establece formalmente una perspectiva educativa integral, apoyada en la labor conjunta y la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. También se destaca una formación que se apoya de manera tangencial en la actividad deportiva como motor educativo. Sin embargo, no se abordan profunda y directamente los temas de convivencia y violencia escolar.

Es decir, se puede constatar que no se abordan aspectos centrales de todo marco normativo y se busca cumplir institucionalmente con lo solicitado desde el Ministerio, mientras logran aunar una mirada para abordar los temas complejos. Todos esos aspectos están presentes en la dinámica organizacional de la Escuela B2.

El único intento formal al respecto, como se señaló, es un MANUAL DE CONVIVENCIA en desarrollo, que establece un énfasis orientado a equilibrar el enfoque formativo con los aspectos punitivos, tendiendo a inclinar la balanza hacia el primer aspecto, buscando un punto de consenso. El MANUAL DE CONVIVENCIA, según declara la Directora de la Escuela, está en revisión y se pretende generar una reflexión participativa de la comunidad para mejorarlo y legitimarlo. Pero esta tarea, aún en proceso, no ha sido fácil.

«(...) Cuando hay una situación de violencia o una situación de conflicto, la escuela tiene dentro esta parte formativa que es la que yo aspiro a promover en mis colegas, como nuestro trabajo que hacíamos allá, en la Escuela V2, nuestra forma de cómo resolver. Pero en la escuela acá, los profesores y parte de los inspectores, ellos están en desacuerdo con esta forma porque sienten que hay que ser sancionador, punitivo, castigador, e incluso ellos sienten que cuando yo llegue, un poco deje de lado el reglamento que ellos habían hecho(...) porque ellos tenían hartos problemas como yo digo de violencia al comienzo y la forma de resolver eso era sacando a los niños de la escuela, siendo muy sancionador (...) entonces mi discurso es distinto, no solo mi discurso, es mi actuar también, yo digo que los niños necesitan oportunidades y si unos necesitan mil oportunidades, yo se las voy a dar(...)» (Directora Escuela B2).

Hay, por lo tanto, un legado institucional de carácter cultural que asume el nuevo equipo directivo. En este contexto, a partir de los documentos formales revisados, es posible constatar la existencia de un discurso predominante de tipo normativo (se puede/no se puede, se debe/no se debe) con acentos formales en la inclusión y un tono democrático en la resolución de problemas y abordaje de ciertos temas asociados a la convivencia escolar. Se está intentando modificar ese discurso hacia aspectos formativos y valóricos que abran espacio a nuevas estrategias de convivencia y prevención de la violencia. Todo esto, aún de manera muy incipiente, ya que se trata de un marco normativo en transición.

El discurso que se desarrolla en los documentos revisados, se presenta como democrático y orientado a la participación de los distintos actores que conforman la unidad educativa de la escuela. Sin embargo, no existe un desarrollo profundo y práctico, quedando el texto inacabado o inconcluso respecto a su potencialidad para desenvolver los diversos temas que atañen al establecimiento, como sobre la convivencia o violencia escolar.

«(...) si bien nosotros (como equipo directivo) tenemos un plan establecido para mejorar o para aminorar la violencia que existía, no solamente física sino que la psicológica, queremos promover

algunos valores (...) en eso hemos estado trabajando. En un plan de convivencia donde, por ejemplo, el respeto y la tolerancia primen, a eso está enfocado el plan de la convivencia (...) y a eso estamos convocando» (Directora Escuela B2).

### iii. *Clima Escolar*

El clima en la escuela está marcado por una tensa calma. Es una comunidad en transición, que ha vivido situaciones de crisis que hoy parecen estar disminuyendo y que si bien se intenta generar ciertos espacios de cordialidad entre los distintos estamentos, no existe una total armonía y se tienden a naturalizar ciertas dinámicas de maltrato (violencia verbal en el trato entre estudiantes, por ejemplo).

Las relaciones de afecto y sensaciones de buenas relaciones son más bien un discurso que busca alinearse con la doctrina del nuevo equipo directivo, pero que no todo el tiempo es consistente con las vivencias reales al interior de la comunidad. Por ejemplo, los estudiantes dicen tener confianza y hasta afecto por los inspectores de patio, pero se esconden de ellos cada vez que tiene la oportunidad. En los inspectores, en tanto, se aprecia cierta distancia en el trato con los estudiantes y parecen estar más enfocados en vigilar lo que ocurre en las interacciones de los niños y niñas en los recreos y espacios comunes, que en generar relaciones de confianza.

«(...) si de hecho del otro patio se vienen para acá, se esconden debajo de las escaleras y nosotros los inspectores estamos vigilando todo el rato (...) uno no se puede dar sus vueltas y busca los niños bajo las escaleras antes de entrar a las salas (...) eso sucede todo el tiempo» (Inspectora de Patio Escuela B2).

Por otro lado, se aprecia el uso reiterado del garabato entre los y las estudiantes cuando se refieren unos a otros, sin prestar menor importancia a la presencia de profesores o inspectores de patio y si bien la violencia verbal o simbólica es tematizada como problema en el PEI, ya que es un punto de anclaje en el abordaje de la convivencia escolar, parece no ser tematizada de forma práctica por docentes e inspectores de la escuela, de manera que es vivida en el cotidiano como común y normal.

«(...) cuando estamos entre amigos, estamos en grupo conversando pero después llega otro externo a nosotros y empieza a echar garabatos, ahí como que cae mal...nosotros nos tratamos con garabatos en confianza entre amigos, pero no le aguantamos a otro (...)» (Estudiante Escuela B2).

En ese sentido, la cita que antecede da cuenta de un sentido de grupo que se vincula con la existencia de los llamados «piños» o pandillas. Estos grupos funcionan o desarrollan su acción fuera de la escuela, pero cualquier situación que afecte a uno de sus miembros al interior del establecimiento, será «cobrada» por los piños al salir de clases. Esta dinámica mantiene en tensión a los docentes y directivos ya que ha generado sucesos de violencia que, si bien, han ido disminuyendo con el tiempo fue necesario abordar desde la institucionalidad de la escuela.

«(...) lo que a mí me sorprendió acá, cuando yo llegué, es que a pesar de que son el mismo tipo de apoderados, aquí los niños y fue una palabra que yo conocí aquí, estaban agrupados en piños ¿ya? Y los piños, lo que ellos mismos me explicaban, eran grupos de niños y niñas, un piño podía conformarse por cincuenta personas y que era así como que ellos se defendían en todo lo que pasaba y si le sucedía algo a un integrante de ese piño, estaban los cuarenta y tantos atrás defendiendo (...) a nosotros nos toca salir hasta Mapocho a parar peleas donde venían piños o sea era cuarenta a treinta niños que venían a pegarle a uno o dos que venían saliendo de acá



(...) después empezamos a llamar constantemente a los carabineros incluso le mande una nota al sub prefecto, y ellos mandaron una patrulla que estaba todos los días acá, todos los días y ahora eso ya no ocurre (...) pero lo que me sorprendió fue que en una de las veces que llame a un apoderado y le hice ver esto de los piños me dice, papá un varón, me dice y qué le voy a hacer yo si la niña se tiene que defender, ella tiene que pertenecer a un piño entonces (...) ahí conocí que existían los casesitos, las diabólicas y otros que no recuerdo» (Directora Escuela B2).

Sobre metodologías de trabajo en aula que permitan formar en colaboración, trabajo en equipo, debatir puntos de vista diferente, convivir con la diversidad, etc., hay bastante acuerdo de los estamentos adultos en que se usan poco, o bien no con suficiente destreza en las metodologías como para que se adviertan sus beneficios.

«(...) los estimulamos y valoramos y permanentemente estamos en ese desafío de estar destacando, pero a lo que yo me refiero explícitamente es al clima del aula, que finalmente no logramos a pesar de todo eso, no logramos con estos chicos que estén dispuestos al aprendizaje» (Docente Escuela B2).

No es fácil mantener la disciplina en los estudiantes, y estas metodologías requieren mayor manejo de grupo. Los más críticos (autocríticos) son los docentes. Asistentes de la educación también ven en el uso de metodologías tradicionales uno de las fuentes de los problemas de convivencia: los estudiantes se aburren, y eso hace que se entretengan molestándose entre sí.

«(...) yo creo que los niños son muy distintos y yo creo que el sistema también ha quedado atrás como decía la colega, ¿qué es lo que quieren ellos?, Computador, si tu los sacas a la sala de computación te basta con que des un par de vueltas y puedas mantener relativamente tranquilos haciendo lo que se les pide, pero si a lo mejor esa misma actividad tu se las das en la sala, tienes que pedir 10 veces silencio o diez veces trabajen (...) entonces también nosotros seguimos enseñando a la antigua, con tiza y pizarrón y no con el data y la proyección (...) donde hoy día ya los niños eligen lo que ven en tv cable, tienen internet, tienen computador, tienen Tablet, entonces es como pasarles el texto escolar y para ellos seguramente debe ser no tan motivador, entonces yo creo que los niños han ido cambiando, no así la educación o la forma en que nosotros hemos ido enseñando» (Docente Escuela B2).

Curiosamente, los estudiantes estiman que los docentes si les hacen trabajar y les enseñan a trabajar como equipo, debatir, resolver conflictos. Es probable que efectivamente se haga este tipo de actividades, y muchos docentes perciban que logran poco efecto con ellas justamente porque hay deficiencia en la implementación de estas metodologías.

«(...) por ejemplo algunos profesores pueden estar echando chistes toda la clase, pero hay otros que están pasando materia nada mas, pura materia (...) hay unos que hacen las dos cosas y es agradable, me caen bien (...)» (Estudiante Escuela B2).

La escuela está organizada, hay buena disposición hacia la dirección, independientemente que se esté o no de acuerdo con su enfoque. Entre los profesores la relación es de cordialidad y se sustenta en la empatía y el afecto que conlleva desarrollar su trabajo en un contexto de vulnerabilidad social complejo, privilegiando los aspectos de convivencia más informales, como la hora de almuerzo, y generando intercambio de opiniones sobre su acción pedagógica, los que son promovidos desde la dirección de la escuela, como parte de su estilo de trabajo, pero que está en sus primeros pasos y lejos de consolidarse como práctica habitual.

«(...) a mi lo que más me agrada es la relación con mis compañeros porque yo siento que igual lo paso bien con mis colegas, a la hora de almuerzo, como en la cosa mas informal y también en lo formal (...) siento que se da que uno conversa respecto de temas técnicos digamos, me gusta eso(...)» (Docente Escuela B2).

Al parecer, a pesar de la tensión que genera el estilo directivo en gran parte de los docentes, donde se privilegia el diálogo y la conversación por sobre las sanciones y los castigos, no ha impedido la cordialidad y no se obstaculizan las dinámicas de trabajo. Dependiendo en gran medida de la percepción de sus protagonistas, el clima escolar también puede subdividirse en microclimas: «Además del clima social general percibido en una institución existen microclimas al interior del contexto escolar que a veces actúan como protectores frente al clima social más amplio» (Arón y Milicic, 2000a: 118).

Es el caso de esta escuela, donde claramente existe un clima que ha logrado paulatinamente nutrir aspectos de colaboración profesional, a través de micro espacios nutritivos como la hora de almuerzo entre docentes, por ejemplo, pero con micro climas tóxicos, principalmente en profesores antiguos que no ven con buenos ojos el estilo dialogante de la directora, al considerarlo poco eficiente y poco eficaz.

«(...) Porque era otra la forma de trabajo que existía, ahora es todo vía la directora en la escuela, entonces no es igual a hace un par de años atrás, son menos consideradas que antes las opiniones de los antiguos y eso merma la identificación con la escuela, en términos personales una se siente menos identificada con la escuela, por supuesto» (Encargada de Convivencia-Inspectora General Escuela B2).

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

A partir del trabajo de campo desarrollado, no fue posible identificar la existencia formal de estrategias sistemáticas específicas que promuevan la convivencia y la prevención de manifestaciones de violencia escolar. Como se señaló, la escuela vive un proceso de ajuste institucional y cambio cultural que tomará un tiempo en desarrollarse (ya son dos años y medio), donde se ha intentado aunque sin un resultado acabado, consensuar y conformar una mirada única sobre el tema.

Mientras ese cambio cultural se desarrolla, conviven en la escuela una serie de experiencias aisladas. La escuela tiene actividades y hace esfuerzos por la formación socioemocional de los estudiantes, implementa por ejemplo, equipos de convivencia, talleres con profesores y alumnos sobre prevención de violencia, entre otros, pero aún falta sistematizarlas, hacerlas política institucional, y difundirlas, para lograr afectar a todos los estudiantes y al mismo tiempo, lograr involucrar a todos los actores de la unidad educativa (docentes, paradocentes y apoderados). En ese sentido, el equipo de convivencia, está conformado en su mayoría por personas afines al nuevo equipo directivo y solo participa la Encargada de Convivencia como representante de la mirada «tradicional» de la escuela.

«(...) tenemos un equipo de convivencia donde participan profesores, inspectores de patio, alumnos, apoderados y ahí trabajamos estos temas; hemos confeccionado nuestro manual de convivencia también, y año a año esto se va reformulando porque tiene que ser dinámico, porque los chiquillos no son siempre iguales (...) entonces así se trata el tema(...)» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

Muchas de las actividades que actualmente hay o se están programando son conocidas solo por algunos o promovidas de manera individual y espontánea, por ejemplo, por la propia Directora de la Escuela o el profesor de educación física, es decir, no responden necesariamente a un trabajo colectivo o a un plan de trabajo en convivencia, sino más bien a la mirada y posición ética particular de quien la realiza.

Persiste en este tema, la mirada comparativa entre lo que se hacía en la escuela de origen del equipo directivo (Escuela V2) y lo vivenciado en la escuela de arriba (Escuela B2). Por momentos se asemeja a una cruzada quijotesca, donde un grupo reducido de profesionales (tres exactamente) que están convencidos de su mirada formativa, deben batallar contra una cultura de trabajo donde ha primado históricamente la sanción y el castigo como medidas de disciplina y control.

«(...) yo en mi escuela hacia múltiples funciones: era jefe técnico, pero si tenía que hacer de auxiliar y sacar sillas, sacaba sillas; y acá lo mismo; de hecho a los pocos meses de haber empezado hubo un acto que hizo el Ministerio para entrega de premios y yo empecé a sacar sillas y le pido a un niño de octavo que me ayude a sacar sillas y la reacción de él fue esta, me chispeo los dedos, y no saco sillas, siguió de largo; yo no lo llame, ni le dije nada y después paso el tiempo; luego, en otra ocasión, les hice ver que el respeto era importante, cuando los traían para acá y ellos gritaban, porque no hablaban gritaban, les decía a ver a ver ¿yo les he gritado? no, entonces no me grite, porque yo no grito y es que me da rabia, si a mi igual me da rabia pero porque me da rabia no grito, les dije, porque me da rabia tengo que frenar esa rabia; bueno la cosa es que siempre conversaba de ese tema y en diciembre hubo el acto de finalización de las actividades e igual que siempre empiezo a sacar sillas y de repente aparece Alexis con otros mas ¿tía le ayudamos a sacar sillas? Ya ayúdenme ¿cómo las ponemos? Aquí qué se yo, entonces en el fondo cuando paso el año que muchas veces entrabamos sillas, sacábamos sillas, ordenábamos, ellos llegaban (...) yo nunca le volví a pedir a él, pero el solo después vino y me dijo (...) uno invierte mucho tiempo en conversar con los niños pero ellos logran reflexionar y logran hacer un compromiso y cuando ellos sienten que uno esta creyendo su compromiso ellos tienen un cambio de actitud» (Directora Escuela B2).

«(...) igual es gratificante, son pocos los logros que tienen los niños pero igual yo creo que a veces falta manifestárselos a ellos, porque tenemos muchos niños que tienen problemas que uno ni imagina pero si es importante decirles que ellos, a pesar de que tienen (...) están estigmatizados, pueden lograr cosas porque yo por lo menos en mi ramo que yo hago educación física, yo con los niños con problemas he obtenido muchas cosas, pero yo se los hago saber a ellos, que ellos son importantes para la escuela» (Docente de Educación Física).

#### v. *Capital Profesional para Abordar las Manifestaciones de Violencia*

Entre los docentes consultados existe la percepción generalizada respecto a no sentirse capacitados para abordar y tratar las manifestaciones de violencia escolar que se suscitan dentro de la unidad educativa.

El cambio de equipo directivo vivido por la escuela, generó una crisis institucional que apunta a un cambio de mentalidad respecto de la aplicación de dinámicas más punitivas para abordar expresiones de violencia escolar, lo que podríamos llamar la tradición de la Escuela B2, en favor de acciones más reflexivas y formativas, que es lo que propicia el equipo directivo inserto en lo que llamaremos la tradición de la Escuela V2.

Y en ese aprendizaje, nuevamente el cambio cultural aparece como contexto y catalizador de las prácticas que se desea implementar en la escuela. El caso que se expone sobre la inspectora general, con más de 30 años en la escuela, y su experiencia al momento de asumir como encargada de convivencia, es elocuente.

«(...) yo siempre le digo a los niños, uno no es ni más grande ni más chica al reconocer que se equivoca, pero uno tiene que reconocer que se equivocó y ahí va mejorándose como ser humano

como persona; entonces ¿qué pasa cuando hay una situación? me lo traen para acá y hablamos, no solamente yo, sino que también lo hace Walter que es el jefe técnico, también se ha sumado Olivia (...) que ella era de acá, era la inspectora general y cuando yo llegué ella gritaba mucho, mucho, mucho y ahora ella también conversa y ella a mi me ha sorprendido, en momentos donde han estado muy alterados, ella lograba que el niño y el profesor que estaban alterados, ella lograba calmar la cosa, lo que antes no pasaba y bueno ella también me lo ha reconocido que también ella ha entendido que esta forma es más efectiva que tener tanto, tanto, tanto castigo, castigo, sanción, sanción y por lo mismo es que estamos trabajando en el reglamento de convivencia para dejar de ser tan punitivo y que sea más formativo (...)» (Directora Escuela B2).

Si bien la directora expone su mirada de la situación de la escuela, enuncia sus acciones y las justifica, dicha mirada no se condice totalmente con la percepción de otros actores de la comunidad consultados, ni con los antecedentes recopilados. Se trata de una posición que es relativa y que permite esbozar con claridad una de las subculturas que coexisten en la escuela, pero no la totalidad de las visiones.

Es así como, por ejemplo, si bien los docentes han tenido talleres de contención y apoyo socioemocional, tanto ellos así como los otros estamentos, estiman que es necesario más formación en aspectos de convivencia y abordaje de sucesos de violencia en la escuela. Hay una clara demanda, además, a nivel técnico pedagógico y disciplinario. Se requiere de más estructura y de más trabajo en equipo.

«(...) cada profesor tiene distintas normas, distintas reglas (...) yo creo que la escuela no tiene un método único y debería tenerlo, porque yo creo que hay escuelas que por ejemplo tienen una forma común, en ese aspecto yo creo que somos más bien informales (...) porque hay colegios, por ejemplo no se por dar cualquier ejemplo, el profesor llega y todos se paran y saludan que ya eso te marca cierta disciplina, bueno va a llegar el profesor, lo vamos a saludar, nos vamos a sentar y a trabajar, vamos a escuchar, a hacer la actividad, vamos a copiar la tarea de la casa y nos vamos. Entonces yo creo que también ese orden si bien es algo estructurado, creo que en alguna medida es positivo, yo creo que eso nosotros no lo tenemos, porque aquí en la escuela depende de cómo sea el profesor, es como es la clase (...)» (Docente Escuela B2).

Lo anterior se refuerza con la expresión de una demanda docente por más tiempo para la planificación y la reflexión acerca de su quehacer en la escuela, lo que se escucha como complejo de resolver dadas las condiciones del entorno en que se desenvuelve la escuela y las exigencias a las cuales son sometidos los establecimientos municipales en cuanto a resultados, para sobrevivir.

«(...) necesitamos tiempo y ese tiempo no está porque estamos de una sala a otra, de una sala a otra el día completo (...) si es complicado (...) yo tengo aquí 40 horas y tengo 38 en sala en curso y 2 horas que son horas de reflexión del día miércoles (...) las únicas 2 horas (...) tiempo para planificar no hay, debo hacerlo en mi casa (...)» (Docente Escuela B2).

Al mismo tiempo, existe una demanda en aspectos emocionales, tendientes no solo a fortalecer las capacidades de trabajo y abordaje de temáticas complejas, sino a condiciones de seguridad y protección mínimas para los docentes.

«(...) hay oportunidades en que nos sentimos muy solos y abandonados porque estamos como predicando en el desierto, en el fondo porque además entendemos también y yo estoy clara que también la dirección está limitada, tampoco ellos pueden hacer mucho porque si bien es cierto este es un colegio público y tienen la obligación de recibir al que sea y permanecer al que sea, y obviamente el expulsar a un alumno es una complicación para dirección lo entendemos pero en

esa dinámica finalmente nos vemos algunos o muchos profesores frustrados permanentemente (...)» (Docente Escuela B2).

Por lo tanto, el establecimiento cuenta con un capital profesional que no está capacitado de manera adecuada para abordar los sucesos de violencia que acontecen en la escuela, ni para promover acciones de buena convivencia de manera sistemática y efectiva. Es necesario, según confirman los propios docentes, generar dichos espacios de formación en habilidades y conocimientos acordes a lo que se quiere instalar como paradigma a la hora de abordar la violencia: una mirada formativa y valórica por sobre la punitiva, siguiendo los lineamientos de la política nacional de convivencia escolar.

#### vi. *Cultura Escolar*

El proceso de fusión entre escuelas, ya descrito, ha implicado un choque de «culturas» que impide un avance fluido en la gestión cotidiana de la escuela. Todavía hay un discurso de los de «allá» (personal y alumnos de la Escuela V2) y los de «acá» (personal y alumnos de la escuela B2), que lleva consigo miradas y puntos de vista distintos a la hora de abordar temáticas de violencia o convivencia.

Si consideramos a la Escuela, como un sistema abierto que cambia mediante la interacción con su entorno, es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior. Desde esta perspectiva teórica, al comprender a las Escuelas como organizaciones humanas con valores y normas propias que las particularizan, implica también su reconocimiento como sistemas productores, poseedores y reproductores de una cultura propia que, a su vez, se presenta como un espacio cultural denso donde se encuentran subculturas, ya sea diferenciadas por sus roles distintos, por sus condiciones generacionales y/o por su pertenencia socioeconómica o capital cultural diferenciado (Baeza, 2008 ).

Las miradas acerca del sentido de la educación están claramente en tensión, conviven las dos miradas ya explicitadas con suficiencia en este informe. Ello se ve potenciado por el contexto de vulnerabilidad social de las familias que integran la comunidad y los sucesos de violencia que les afectan. Al momento de discutir cómo educar, aparecen las diferencias.

«(...) y si yo considero que hay un (estudiante) que necesita mil oportunidades, también se las voy a dar, por lo tanto, en eso hubo como un choque (de miradas), y a pesar de que yo tengo buena relación con los colegas, siento que ellos me estiman y me respetan, nos hemos ido conociendo con el tiempo y un punto que entra como en choque es ese, pero tengo que reconocer que al pasar el tiempo, ellos han visto que hay mas resultados» (Directora Escuela B2).

Los docentes consultados explican el contexto de vulnerabilidades sociales complejas en que se desarrolla su labor, como un entorno que limita las condiciones académicas de los niños y niñas que asisten a la escuela. La expectativa dice relación con dotar a los estudiantes de herramientas y valores que les ayuden a «salir» de su contexto. Pero estas expectativas no son homogéneas y surgen a partir de distinciones que los docentes realizan respecto del tipo de estudiante que les toca enseñar, donde existen algunos con situaciones de vulnerabilidad de alta complejidad donde el impacto de la escuela es nulo. Y eso se toma como un hecho.

«(...) rescatar o potenciar a estos niños que tienen problemas conductuales, obviamente no son todos porque hay niños con problemas conductuales que ni siquiera en el área deportiva se destacan, pero si es muy difícil y yo siento yo soy profe de asignatura y para mi es un desafío permanente lograr que los niños logren sus objetivos, porque finalmente el clima en el aula es muy

adverso y sobre todo yo trabajo en segundo ciclo por lo tanto es complejo (...)uno se encuentra con cosas que a uno lo dejan así como frío, con las realidades que les toca vivir a ellos, porque viven algunos en un desamparo absoluto, absoluto, entonces(...)por eso yo decía antes, no hay preocupación ni una motivación de la casa para que ellos ojala motivarse a venir al colegio y eso lo puede percibir uno porque llegan atrasados, les da lo mismo, no tienen ese hábito de ir cumpliendo con ciertas obligaciones mínimas, al menos de horarios(...)» (Docente Escuela B2).

Es un buen lugar de trabajo, pero que requiere de tolerancia a la frustración, y fortalecer capacidades y habilidades pedagógicas, aspectos que se perciben como deficitarios, generando la sensación de pesimismo e impotencia ya descritos. Ello genera una autopercepción más bien crítica respecto del real impacto de su labor en situaciones de vulnerabilidad muy complejas. Se trasluce en el discurso un cierto pesimismo y falta de expectativas sobre su labor y el real impacto de la escuela en las vidas de los niños y niñas.

«(...) los alumnos entran sin motivación, están solos no tienen supervisión de adultos en sus casas, nadie se preocupa de ellos, por lo tanto o una porque tienen problemas sociales que se yo delictuales algunos o drogadicción etc., o simplemente porque son familias donde la madre trabaja todo el día, por tanto tampoco está supervisando el proceso de enseñanza de aprendizaje y por tanto todo esto recae en la escuela, en que el profesor, que tiene que hacer maravillas con el alumno para que logre algún objetivo (...)» (Docente Escuela B2).

Esperan profesores más acogedores, más exigentes y valientes, es decir, docentes que sean capaces de enfrentar los conflictos de manera consistente, sin temores que les resten autoridad. Hay aquí un interés de los estudiantes por adultos guías, que acompañen sus procesos de manera sólida y con credibilidad, pero se dan cuenta que las situaciones conflictivas tienen una complejidad que los supera como profesionales e incluso como individuos.

«... hay profes que parecen asustados y como con miedo...otros no hacen clase, nos pasan películas, pero como que no pescan...son pocos los entretenidos...que enseñan...pero los asustados deberían ser más estrictos y poner reglas para que los respetemos...una vez me lo preguntó la directora y yo le dije, tienen que ser más valientes (...)» (Estudiante Escuela B2).

La violencia es comprendida como una agresión y un daño. Y en el discurso de los actores consultados, se percibe en todas sus dimensiones, tanto físicas como psicológicas.

«(...) había mucha micro violencia que eso genera violencia, genera conflicto y esa micro violencia va a generar el conflicto y eso a veces los profesores, los adultos, no nos damos cuenta que ejercemos y hacemos que explote pero como nosotros, yo y el jefe técnico que era con el que trabajaba en la Escuela V2, ya teníamos allá adelantado en esa parte, nos pusimos a pensar cómo frenamos todo esto...con más asistentes de aula...más miradas atentas... y en eso estamos» (Directora Escuela B2).

Hay consciencia de su presencia en la cotidianeidad de la escuela y de su necesidad de cambio, pero por momentos se tiende a naturalizarla o minimizarla, al asociarla a procesos de maduración de los niños propios de su edad. Ese, al menos es el discurso del sostenedor.

«(...) muchas veces estos temas desgraciadamente estigmatizan o tienden a enjuiciar a jóvenes y niños que están en una etapa muy inicial de sus vidas, entonces creo que ahí hay de repente algunas faltas de tino en términos de cuándo se puede considerar que efectivamente esto es un

problema, que tiene que ser tratado por un organismo o procedimiento determinado, y cuando esta dentro de ciertas expresiones que son naturales o propias de los muchachos que están como digo en una etapa de formación» (Sostenedor Escuela B2).

Destaca el uso de garabatos y sobrenombres entre estudiantes, lo que si bien no es un hecho violento severo, según acotan los actores consultados, se traduce como violencia verbal o simbólica que puede generar y gatillar situaciones conflictivas más severas.

«(...) ahora es muy común escuchar el garabato a flor de piel, en el trato entre pares y también con las profesoras, hemos tenido casos de chiquillos que le han dicho un par de garabatos a los profesores(...) yo creo que la violencia de esta escuela la puedo definir como una violencia infantil dentro de todo, porque es esa agresión del niño que te pego, que te molesto, que te dijo un apodo, un garabato, pero no es mayor, aquí nunca hemos tenido dentro del establecimiento por ejemplo una pelea con cuchillo jamás, peleas a como lo vamos a hablar en buen chileno de golpes de puños si hemos tenido, pero siempre es una pelea que uno la puede controlar y no es algo que se escape de las manos(...)» (Encargada de Convivencia Escuela B2).

Una particularidad de la expresión de violencia en esta escuela, como ya se mencionó en el apartado de clima escolar, es la existencia de pandillas o aquí llamadas «piños», que funcionan agrupando y protegiendo a sus integrantes de agresiones de otras pandillas rivales. Lo que se relata es que, estas pandillas, no funcionan adentro de la escuela, sino en la calles, afuera, generando sucesos de violencia generalmente a la salida de clases, en el entorno del establecimiento. Esto ha implicado abordar el tema desde la dirección. Con vigilancia diaria de carabineros e instalar la idea de respeto del espacio escolar, dejando fuera las divisiones entre grupos o pandillas. El tema parece estar controlado pero en absoluto superado. Es un conflicto latente.

Se destaca, asimismo, un desborde de energía en los recreos por parte de los estudiantes, una sensación de libertad que se aprecia, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes mayores, luego de salir del colegio, prende un cigarrillo y se saca la camisa. Esto se puede traducir en la idea de despojarse de ciertos amarres o límites (sensación de encierro) que impone el colegio y que pueden afectar las relaciones al interior de la unidad educativa.

A partir de lo observado, es posible inferir que más que una unidad educativa o comunidad, existen en su interior subgrupos que se vinculan diariamente, pero que son diversos en términos de visiones, intereses y creencias. Los más antiguos, por ejemplo, no se identifican con la visión de los nuevos, y eso genera un sentido de pertenencia fragmentado.

Al mismo tiempo, se destacan aspectos como la actividad deportiva, donde la escuela ha obtenido importantes logros a nivel comunal y regional, que ha contribuido a generar en los estudiantes una sensación de pertenecer a un espacio donde se valoran los logros obtenidos y se genera reconocimiento. El problema es que esa sensación no es producto de una política institucional que promueva el deporte como abordaje de situaciones de conflicto y aporte a la convivencia. Surge, más bien, de esfuerzos individuales de un par de profesores.

«(...) no todos tienen las mismas oportunidades y no todos aprenden de la misma forma pero si es gratificante de repente decirle a un niño gracias a ustedes logramos cosas para la escuela y ellos se sienten identificados aunque sean los más desordenados, porque generalmente yo saco a los deportistas que son los más inquietos, los más revoltosos, pero si a veces ellos logran muchas cosas y que aquí se les hace saber que esas cosas son importantes para ellos, porque

se les destaca los días lunes en la formación y cosas así que a ellos los hacen ser como líderes» (Docente Escuela B2).

### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

La escuela es amplia, tiene la capacidad adecuada y suficiente para la cantidad de estudiantes matriculados en el establecimiento. Sin embargo, en su interior existen pocas o nulas áreas verdes donde predomina el cemento en los espacios de recreación y el uso de rejas para separar los distintos patios de manera poco amigable. Esto marca y se relaciona con la idea de la sensación de encierro que se aprecia en los y las estudiantes.

«(...) yo sacaría las rejas que separan los patios, pero no las puedo sacar por decisión propia, porque es algo que hay que ir haciéndolo a medida, porque también fue difícil la relación con la gente en general y hay que ser sutiles, pero igual encuentro que dan una sensación de encierro que no me gusta y no contribuye a la convivencia (...)» (Directora Escuela B2).

Más allá de no contar con áreas verdes, las instalaciones presentan una adecuada mantención para su uso por parte de los integrantes de la unidad educativa. No obstante, cabe destacar que esta sensación de encierro que se destacó puede afectar negativamente la convivencia interna entre los actores del establecimiento.

El entorno de la escuela es un sector de alta vulnerabilidad social destacado por importantes niveles de delincuencia y micro-tráfico. Es un barrio complicado en el sentido de la relación escuela-entorno, ya que presenta características nocivas para el desarrollo formativo y educativo de los y las estudiantes.

«(...) hay muchos niños que son hijos de padres que son drogadictos, niños con mucha vulneración en ese sentido, niños que viven solos con sus mamás, otros que viven solos con el papa, son pocos los niños que viven con su mamá y su papá o con los abuelos, con vecinos también porque hay muchos de los niños que sus papas están detenidos o sus mamás por venta de drogas o se fueron de la casa o mamás que han ingresado al mundo de la droga(...)» (Directora Escuela B2).

Esto puede afectar, por ende, la convivencia escolar al interior de la unidad educativa, produciendo mayores niveles de violencia y conflictos, respecto a un contexto que no presente estas características.

«(...) yo pienso que ellos viven ambientes violentos, en sus casas en su población (...) aquí no es extraño, una colega contaba que un niño le decía, un niño de pre kínder ¿tú puedes dormir en la noche? Si por qué, yo no le decía el niño, porque por los balazos yo no puedo dormir, entonces tengo que dormir acá (...) porque ella le decía ¿por qué se dormía en la sala? Y yo tengo que dormir a esta hora porque en la noche no puedo; entonces yo creo que efectivamente si bien como dice Cristian no en todos los hogares hay un ambiente violento, pero si yo creo que en general lo hay (...)» (Docente Escuela B2).

### c. **Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia**

La Escuela B2 corresponde al conglomerado de educación básica B, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas y los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros grupos.



De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

La Escuela B2 tiene varias características que es necesario considerar para entender sus dinámicas. La primera, es ser una escuela que se inicia como una petición de la comunidad, el año 1970, haciendo clases en buses, con las sillas que hacen los apoderados, y con un director, profesor amante del deporte, que viene llegando del sur. Se organizaban actividades comunitarias, como por ejemplo una maratón en que la escuela invita a todas las escuelas de la comuna.

La segunda característica es que atiende a un sector sumamente vulnerable y complejo en términos socioculturales.

La tercera característica, ya mencionada en este informe, es la historia de cambios, tanto de lugar, dirección y enfoques que ha experimentado esta unidad educativa. El primer cambio, fue el año 2000, cuando se construyó la nueva escuela. Debieron vivir de allegados en la Escuela V2. En un espacio muy reducido, se generó un ambiente poco agradable y comienzan a gestarse acciones de violencia entre los alumnos. Cuando se cambian después de un año a las nuevas dependencias, se encuentran con una arquitectura muy diferente. Además aumenta al doble la matrícula, con lo que se incorporan alumnos y docentes nuevos.

La violencia de los estudiantes continuó, con docentes que ya tenían menos cercanía entre sí. Posterior a ello, el 2010 fue el terremoto, que los hizo funcionar por un año en un espacio nuevamente reducido. La mitad de la escuela hubo que reconstruirla. La dirección decide poner un reglamento que ponga más «mano dura», en el que participan y están de acuerdo los docentes. En ese momento, la corporación decide fusionar esta escuela con la Escuela V2, que se cierra. La directora de la escuela B2, termina su período y es reubicada junto a otros integrantes de la dirección, ya sea en otras escuelas o volviendo a ocupar sus puestos de docencia. De este modo, son reemplazados por la jefa de la unidad técnico pedagógico de la Escuela V2 como directora, y dos profesores de ciencias y matemáticas como Unidad Técnica Pedagógica. La Escuela V2, que también atendía a estudiantes vulnerables, era más pequeña (con una matrícula equivalente a la mitad de la Escuela B2), con un espíritu muy comunitario entre ellos, traía una cultura de pedagogía formativa que habían comenzado a obtener buenos resultados académicos (alza de notas y mejora en puntaje SIMCE, por ejemplo).

La nueva dirección, que se constituye también con la inspectora del antiguo grupo directivo, tuvo que enfrentar una gran resistencia. La nueva dirección ha buscado instalar la cultura de la antigua Escuela V2 en esta unidad educativa.

La cuarta característica, es que los profesores, de ambas escuelas tienen una historia compartida: largos años en la comuna, mucho compromiso con ella y su pobreza, y largas caminatas juntos cuando debían recorrer desde la estación del metro San Pablo, hasta las respectivas escuelas, al otro extremo de Cerro Navia. La violencia en la comuna era muy fuerte, y entre ellos se protegían con gran compromiso por llegar a sus escuelas, dando la posibilidad de educarse a cientos de estudiantes, según lo señala uno de los docentes consultados.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo** de la escuela, se establece un marco normativo sustentado en la regulación oficial que otorga el Estado a través del MINEDUC (dependiente del sector municipal). También se destaca una formación que se apoya de manera tangencial en la actividad deportiva como motor educativo. Sin embargo, no se abordan profunda y directamente los temas centrales del estudio: convivencia y violencia escolar. En el contexto de legitimar la nueva forma de abordaje y tratamiento de la convivencia que propone el equipo directivo, aspirando a un cambio cultural en la comunidad de la escuela, se evidencia un esfuerzo por generar una participación democrática en la elaboración de los documentos que sirven de guía para el establecimiento, es decir, se incentiva formalmente la participación de los distintos actores que conforman la comunidad educativa, pero ello no tiene un correlato efectivo en la cotidianidad de la escuela y no siempre tiene eco en los demás estamentos. El discurso predominante en los documentos es de tipo normativo (se puede/no se puede, se debe/no se debe) con acentos en la inclusión y un tono democrático en la resolución de problemas y abordaje de ciertos temas asociados a la convivencia escolar. Sin embargo, no existe un desarrollo profundo y práctico, quedando el texto inacabado o inconcluso respecto a su potencialidad para desenvolver los diversos temas que atañen al establecimiento, como la convivencia o violencia escolar., ya que como se ha indicado, se trata de un marco normativo en transición.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar**, formalmente no existen estrategias específicas que promuevan la convivencia y prevención de violencia. La escuela vive un proceso de ajuste institucional y cambio cultural que tomará un tiempo en desarrollarse (ya son dos años y medio), donde se ha tenido que consensuar y conformar una mirada única sobre el tema. Mientras ese cambio cultural se desarrolla, conviven en la escuela una serie de experiencias más bien espontáneas o esfuerzos particulares de algunos docentes, por ejemplo las iniciativas de potenciar habilidades deportivas en los estudiantes, favoreciendo así un reconocimiento por parte de la comunidad. Estas actividades y esfuerzos individuales, no están sistematizados, falta hacerlas política institucional, y difundirlas, para lograr afectar positivamente a todos los estudiantes.
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia**, en la escuela B2 trabajan 96 personas, entre docentes y paradocentes, y entre los docentes consultados existe la percepción acerca de una falta de conocimiento y manejo técnico en temas relacionados con la convivencia escolar y la prevención de la violencia. El cambio de equipo directivo vivido por la escuela, generó una crisis institucional que apunta a un cambio en el estilo de abordaje y tratamiento de la convivencia y la violencia, respecto de la aplicación de dinámicas más punitivas para abordar expresiones de violencia escolar, lo que podríamos llamar la tradición de la escuela B2, en favor de acciones más reflexivas y formativas, que es lo que propicia el equipo directivo inserto en lo que llamaremos la tradición de la Escuela V2. Y en ese aprendizaje, nuevamente el cambio cultural aparece como contexto y catalizador de las prácticas que se desea implementar en la escuela. Si bien los docentes han tenido talleres de contención y autocuidado, tanto ellos así como los otros estamentos, estiman que es necesario más formación. Y al referirse a aspectos para enfrentar situaciones de violencia o agresión hacia ellos como docentes, por parte de alumnos o apoderados, la sensación es de abandono por parte de la actual dirección de la escuela.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, el equipo directivo desarrolla un Liderazgo Consultivo que pretende crecer a participativo. Impulsa un estilo formativo, colaborativo, que apuesta por la reflexión, la conversación horizontal y la formación valórica como ejes centrales. Se trata, sin embargo, de un establecimiento en crisis de identidad. Si pudiésemos utilizar una metáfora, esta

sería la de una familia que se está ensamblando y recoge formas de ver el mundo de tradiciones opuestas que, por diversas circunstancias, se ven obligadas a co-existir y aprender a colaborar. La comunidad está aún inmersa en dicho proceso cultural-institucional difícil, que empieza muy mal, ya que la fusión de escuelas (hito relevante en su historia) es impuesta sin mayores explicaciones por parte del sostenedor. A partir de ese hecho forzoso, se generan cambios en la conducción y liderazgo del «nuevo» establecimiento B2, que pone en tensión experiencias, lealtades, prácticas pedagógicas, etc., y que ha generado la convivencia de climas al interior del establecimiento: por una parte nuevos espacios de reflexión, aprendizaje y disposición a la colaboración entre docentes y asistentes con los directivos; por otro resistencias y críticas a un estilo que es visto como «mano blanda» frente a las dinámicas de violencia que existen en el colegio, entre otros factores, producto de un contexto de vulnerabilidad social en que viven las familias que forman parte de su comunidad. En ese sentido y de acuerdo a la teoría, podemos señalar que se trata más bien de un liderazgo cultural, que busca definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. La nueva dirección, durante estos dos años ha intentado crear un estilo organizativo, que defina a la escuela como una entidad que ha superado hitos traumáticos (traslados, fusión, terremoto) que le ha tocado experimentar y que ha logrado generar una cultura propia. En ese sentido, la directora en particular busca articular una misión común, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura.

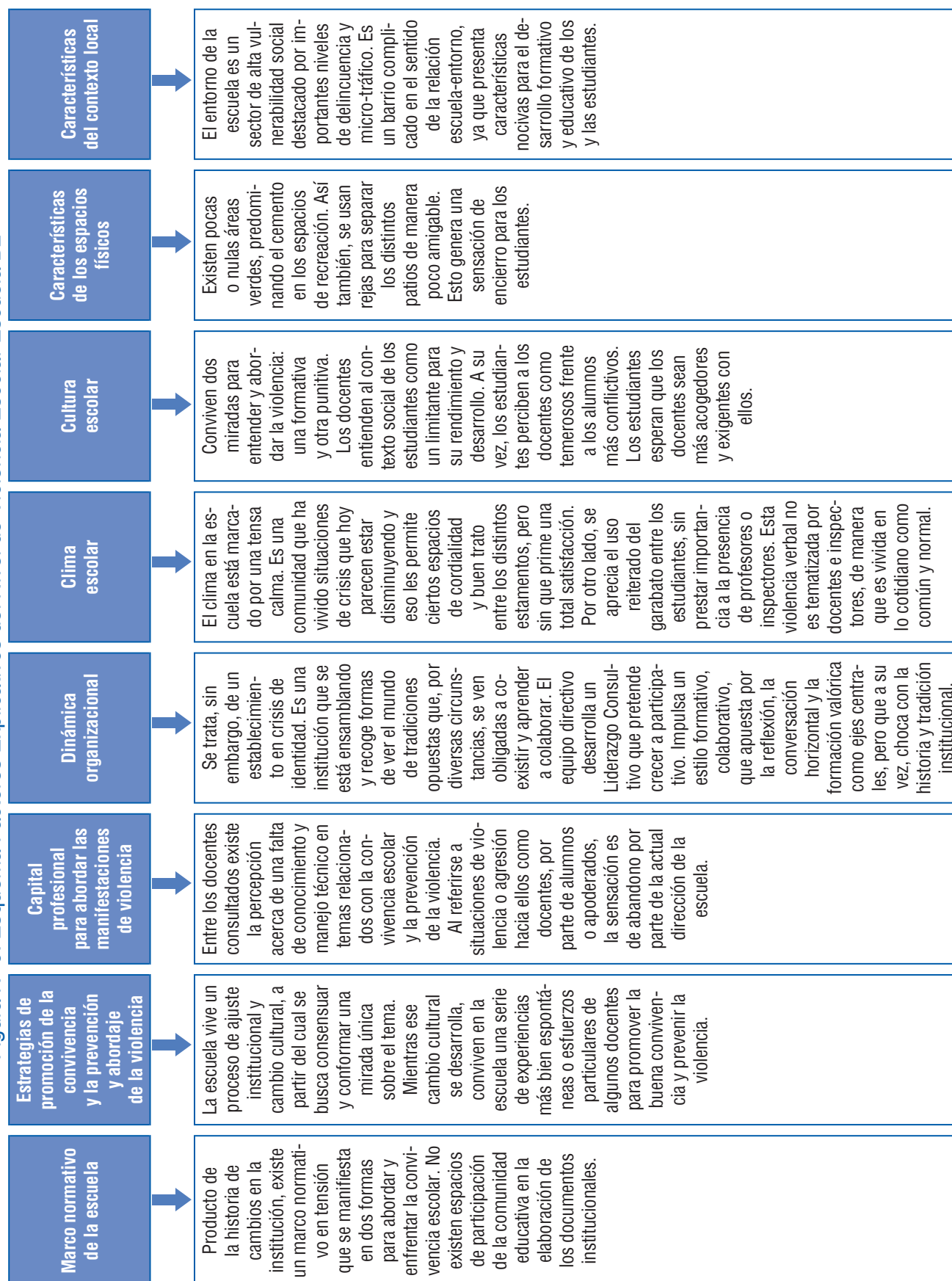
- **Sobre el clima escolar**, la escuela está marcada por una tensa calma. Es una comunidad que ha vivido situaciones de crisis que hoy parecen estar disminuyendo y eso les permite ciertos espacios de cordialidad y buen trato entre los distintos estamentos, pero sin que prime una total satisfacción. A pesar de los conflictos enunciados en este informe, de las distintas miradas que conviven, y las diferencias entre directivos y docentes, hay un sentido de pertenencia que sustenta el funcionamiento normal de la escuela dentro de un contexto socialmente complejo. Por otro lado, se aprecia el uso reiterado del garabato entre los y las estudiantes cuando se refieren unos a otros, sin prestar menor importancia a la presencia de profesores o inspectores de patio. Esta violencia verbal parece no ser tematizada de forma práctica por docentes e inspectores de la escuela, de manera que es vivida en el cotidiano como común y normal.
- **Respecto a la cultura escolar**, el sentido que se le otorga institucionalmente a la educación está en tensión, conviven las dos miradas ya explicitadas con suficiencia en este informe: una formativa y otra punitiva. No existen aún documentos formales que den cuenta del proceso de innovación en la gestión que el equipo directivo propicia. Están en desarrollo. Los docentes entienden que se trata de un contexto de vulnerabilidades sociales complejas, que limita las condiciones académicas de los niños y niñas que asisten a la escuela. La expectativa dice relación con dotar a los estudiantes de herramientas y valores que les ayuden a «salir» de su contexto. Los estudiantes, en tanto, esperan profesores más acogedores, más exigentes y valientes. Consideran que los profesores están temerosos respecto de algunos alumnos conflictivos, lo que les resta autoridad. En relación a la comprensión de la violencia en el ámbito escolar, se describe el uso de garabatos y sobrenombres entre estudiantes, lo que si bien no es un hecho violento severo, según los actores consultados, se traduce como violencia verbal o simbólica que puede generar y gatillar situaciones conflictivas más severas. Se destaca un desborde de energía en los recreos por parte de los estudiantes, una sensación de libertad que se aprecia, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes mayores, luego de salir del colegio, prende un cigarrillo y se saca la camisa. Esto se puede traducir en la idea de despojarse de ciertos amarres o límites (sensación

de encierro) que impone el colegio y que pueden afectar las relaciones al interior de la unidad educativa.

- **En relación a las características de los espacios físicos** del establecimiento, la escuela es amplia, tiene la capacidad adecuada y suficiente para la cantidad de estudiantes matriculados en el establecimiento. Sin embargo, en su interior existen pocas o nulas áreas verdes donde predomina el cemento en los espacios de recreación y el uso de rejas para separar los distintos patios de manera poco amigable. Esto marca y se relaciona con la idea de la sensación de encierro que se aprecia en los y las estudiantes, lo que puede afectar negativamente la convivencia interna entre los actores del establecimiento.
- **Sobre las características del contexto local**, el entorno de la escuela es un sector de alta vulnerabilidad social destacado por importantes niveles de delincuencia y micro-tráfico. Es un barrio complicado en el sentido de la relación escuela-entorno, ya que presenta características nocivas para el desarrollo formativo y educativo de los y las estudiantes.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura Nº 9: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Escuela B2



## e. Instituto C1

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 30: Técnicas de Producción de Información Implementadas Instituto C1

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

El Instituto C1 de Rancagua es un establecimiento educativo de dependencia particular subvencionado, con reconocimiento oficial desde 1954 y cuyo sostenedor es la congregación XXX. Es un establecimiento sólo de mujeres y que actualmente trabaja con aproximadamente 545 niñas y jóvenes de educación parvularia, básica y media y está emplazado en un sector residencial de la comuna de Rancagua, sexta región.

En relación a su infraestructura, se trata de una escuela que cuenta con espacios amplios y suficientes para el número de estudiantes, con zonas que promueven el encuentro interpersonal y la convivencia tales como las pérgolas, la capilla, espacios ligados a lo religioso básicamente.

Existe además la percepción por parte de los/as apoderados y estudiantes, de que se invierte en la infraestructura y en lo que sea que necesiten las estudiantes para su formación escolar, ya sea mediante la limpieza adecuada y mantención de los espacios y salas, como en la implementación mediante computadores, data show, estufas, etc.,

«Siempre lo he encontrado acogedor, tanto en el sentido de las salas porque por ejemplo en el otro colegio para todos los cursos habían pocos datos, y acá me sorprendió al llegar encontrar un data en cada sala, que haya computador, había estufa, encontré como mas... no se si decirlo así como acogedor» (Estudiante Instituto C1).

Uno de los elementos que destaca es la alta valoración de las áreas verdes y el patio principal que es bastante amplio y bien cuidado.

«A mi me gusta el colegio porque lo encuentro acogedor, lo encuentro en el tema más familiar que uno viene con problemas y al tiro te apoyan, porque también lo encuentro bonito porque no cualquier colegio tiene patio con pasto, eso» (Estudiante Instituto C1).

Lo mismo respecto de la mantención y limpieza de los baños, lo cual es ampliamente valorado por las mismas estudiantes.

«Yo creo que los baños, por ejemplo yo he ido a otros colegios y no es lo mismo, los baños están sucios o algo así, en cambio acá en el colegio hay jabón y todas esas cosas y es como súper. Uno va y el baño limpio, los espejos limpios, las paredes de los baños no están rayados ni nada, entonces no se si decirlo que es como acogedor pero es un ambiente lindo, en lo que es el baño» (Estudiante Instituto C1).

Las salas son acogedoras, ordenadas en general, con luz y con murales en donde las estudiantes muestran sus trabajos, noticias o dibujos. También destaca el uso de los murales para transmitir los valores de la congregación y de la buena convivencia, espacios que normalmente se utilizan con un enfoque promocional.

Destaca además el uso de las paredes del establecimiento para exponer la visión de la escuela, los valores compartidos, los deberes y derechos de las estudiantes. Del mismo modo, existe presencia de mucho colorido, murales pintados por las mismas estudiantes de pastoral, figuras hechas en papel mostrando personajes relevantes de la religiosidad, no sólo cristianos, sino incorporando figuras masculinas, femeninas y de diferentes religiones y razas.

La forma en que está diseñada la escuela y la gran cantidad de áreas verdes promueven también la convivencia y el compartir. Lo mismo entrega la sensación de hogar y de ser un lugar acogedor, agradable y cómodo.

La escuela además, está ubicada en una zona apartada del sector céntrico de la ciudad, en un barrio tranquilo, residencial, mayormente familiar, donde viven principalmente personas de la tercera edad. Es un lugar de poco tráfico peatonal, donde la mayor afluencia de gente se produce por la misma escuela. Se observa una adecuada mantención de los lugares aledaños al establecimiento (calles, veredas, casas), que ayuda a mantener el espacio interno de la escuela con el externo de manera armoniosa (buena mantención, áreas verdes, espacios amplios y seguros).

En general, no se observan en el entorno características que afecten negativamente las relaciones internas ni la convivencia entre los actores que conforman la comunidad educativa del establecimiento, sino que por el contrario, ayudan a crear un espacio grato y ameno para mantener una convivencia escolar armónica y lejos de situaciones conflictivas o de violencia.

A partir del relato de los actores consultados, las problemáticas estarían asociadas a actores externos que llegan al sector, no a los vecinos. Es un barrio seguro en general, alejado de la zona céntrica. Están cercanos a una parroquia y están incluidos con el plan cuadrante. Existe una sensación de seguridad en general, tanto por la infraestructura y funcionamiento de la escuela, como por las características de la zona en que está ubicada.

## *i. Dinámica Organizacional*

Un rasgo que resalta en la dinámica del funcionamiento de la escuela es que todos comparten por igual, no hacen distinciones a nivel de trato entre los estamentos: sostenedora, el personal directivo, docentes y auxiliares. Del mismo modo existe la concepción de que todos colaboran en la formación de las estudiantes, todo el tiempo, no sólo su profesor/a. Es una tarea conjunta, de la comunidad en general. La colaboración se manifiesta en el trabajo en equipo de manera permanente y en diversas tareas. En las actividades todos colaboran, no hay que estar encima porque hay funciones definidas y cada uno sabe lo que debe hacer. Se asignan roles, pero hay un trabajo colaborativo. Se observan funcionarios comprometidos con la escuela, con las estudiantes y la visión en general de la institución. Si bien hay revisión y supervisión sistemática, no hay que estar encima para resguardar el cumplimiento de compromisos o metas. Se puede delegar, entregando autonomía y dejando espacio para la iniciativa personal.

En cuanto a los procesos de revisión de prácticas y metodologías docentes, todas las semanas se reúnen en un espacio de reflexión pedagógica, donde se tocan temas académicos y también de la formación valórica de las estudiantes. En este espacio participan todos, desde UTP hasta docentes. Además todas las semanas hay reunión del equipo directivo, instancia en que se toman las decisiones que posteriormente se presentan en las bases a través del consejo de profesores.

Importante destacar que si bien el liderazgo es más bien afiliativo (Murillo, 2006), en el sentido de fomentar la armonía y los vínculos personales y en cierta medida fomentar la participación, distando de ser impositivo y autoritario, las decisiones se toman al interior del equipo directivo, nunca en las bases. Existe en este sentido la concepción de que es peligroso que las decisiones queden a merced de las voluntades o caracteres individuales, sin un criterio común, por lo cual se potencia el hilo conductor establecido.

También y en cuanto a aspectos formales, en el establecimiento se trabaja con abogados para asesorarse en lo concerniente a los documentos y protocolos, principalmente en cuanto a las modificaciones que haya que hacerles debido a la contingencia.

La lógica de funcionamiento en general es en torno a la búsqueda de soluciones, enfrentar de manera directa y resolver las dificultades, evitando ahondar los conflictos. Eso traspassa lo organizacional y también las relaciones directas con las estudiantes.

El trabajo colaborativo (Fullan, 2002) además permite que no se concentre el trabajo en algunos roles como es el del/a docente o de la directora, lo importante es que las funciones y roles estén delimitados, que no se interfieran. La idea central a la base tiene relación con velar por el bien común y éste tiene relación con la formación de las estudiantes. No existe en ese sentido rivalidades, competencias o luchas de poder manifiestas o que entorpezcan el funcionamiento.

Un dato importante es que el establecimiento viene saliendo de alrededor de diez años de un liderazgo autoritario y dictatorial, en donde la convivencia se vio negativamente afectada, tras lo cual se pretende hacer de otra manera las cosas, más en colaboración y armonía.

«Somos como muy líderes, si cada uno hace lo suyo, ¿Por qué tendríamos que andar con dificultad? Si aquí en esto del complemento de los roles es muy importante, hay que tener claro cuál es su rol. Mientras tú no intervengas en el otro (...) Pero cuando una persona lidera y quiere estar en todo, no puede, un buen líder tiene que delegar y cuando no se delega creo que se



suscitan muchos conflictos y ahora creo que tenemos esa...ese tipo de liderazgo, que delega, que confía, que creo que eso ha sido y te digo que ha sido este año no más, este es un cambio de este año» (Encargada de convivencia Instituto C1).

Se trata principalmente de un liderazgo directivo positivo, que delega tareas y funciones, que confía en el personal y en sus capacidades, que incentiva la formación y desarrollo de pequeños liderazgos. En ese sentido existe una visión orientadora que guía la gestión, y que tiene que ver con el desarrollo de las estudiantes. A su vez se observa la facilitación para el desarrollo de las personas, tanto en lo profesional como en lo humano. Posee además habilidades comunicacionales y existe esmero en construir relaciones de colaboración y confianza (en función de las competencias críticas del liderazgo directivo). Del mismo modo, se observa que el equipo ha sido capaz de generar las condiciones adecuadas para construir una cultura colaborativa (Fullan, 2002) e incluir a las familias dentro de la labor formadora del establecimiento.

El mantener los canales de comunicación expeditos y en constante flujo también es primordial en la gestión organizacional de la escuela y desde el equipo directivo. En este sentido, la inspectora general es quien informa de las resoluciones a las inspectoras de patio, quienes no pueden tomar decisiones de manera independiente. La comunicación es directa con la inspectora general y le informan de todo a ella, quien a su vez las percibe como sus asesoras directas.

La inspectora general tiene facultad para tomar algunas decisiones en base a la contingencia, pero muy rara vez. Lo formal es que sea el equipo completo quien determine, principalmente en las cosas importantes. Hay entonces un hilo conductor que atraviesa tanto lo administrativo como la gestión de la convivencia en general.

Siguiendo a Bris (2000), podríamos decir que se trata de un clima general de tipo participativo consultivo, en donde si bien se tiene confianza en los distintos funcionarios de la escuela, es en el equipo directivo en donde se toman las decisiones finalmente. Se trata entonces de un liderazgo abierto al diálogo en donde si bien las decisiones se toman al interior del equipo y específicamente en la figura de la directora, ésta se hace asesorar de manera permanente, lo mismo que el equipo en general. La excepción es cuando se desvincula a alguien, esas decisiones las toma la sostenedora de manera autónoma, pero consultando previamente al equipo directivo.

Es un liderazgo consultivo en ese sentido, en donde se reconoce que lo relevante es que se vea solidez y claridad en el equipo, en sus directrices. Se reconocen errores además, pero está la voluntad de conversar, de resolver las cosas. En este sentido se observa humildad, inquietud en conocer si están realizando bien las cosas e interés en adquirir nuevas herramientas y mejorar.

La directora por otra parte, aparece como una figura cercana y amistosa, lo cual se reafirma cada mañana al dar la bienvenida a las estudiantes, funcionarios, profesores/as y apoderados. Se manifiesta preocupada por el tema de la convivencia y que la gente se sienta a gusto en el establecimiento.

La directora además destaca el rol del docente como un factor fundamental en cualquier escuela y el cual ha perdido legitimidad y autoridad a nivel social (Martuccelli, 2009). Por lo mismo los/as docentes manifiestan sentirse muy respaldados/as por el equipo directivo en general, tanto en su labor como en el abordaje de las contingencias o imprevistos.

El equipo directivo está constituido sólo por mujeres, quienes se muestran amistosas, cariñosas, comprensivas y accesibles, tanto a las estudiantes como a toda la comunidad en general. Se observa

empatía, por ejemplo, con los/as apoderados para crear alianzas y compromisos. Generar un trabajo colaborativo en las casas.

«Uno tiene que partir de la base que yo al papa le estoy hablando de sus hijas entonces si yo solo empiezo a decir solo aspectos negativos, el papa se va a enojar, y se va a ir mal, entonces yo he aprendido y eso la sabiduría de la vida, no de los magister en realidad, es que yo tengo que a un padre iniciar hablándole que su hija es lo que más nos importa, que de su hija tengo que decir primero lo positivo y no lo negativo y después llegar a la problemática. Su hija le fue bien en esto, lo otro, está fallando y me ha dado muy buen resultado, los padres salen agradecidos de mi oficina» (Encargada de convivencia Instituto C1).

También está presente la visión de educar en lo cotidiano, entregando pautas de acción, corrigiendo siempre en la base del respeto y del empatizar con el otro, en lo valórico y en lo reflexivo.

«Ustedes o cambian o no hay video, porque yo ya les había dado las pautas, o sea las pautas estaban dadas, distinto que si ellas no supieran. Y las niñas lo cambiaron, entonces yo digo, gracias a Dios que nosotros tenemos autoridad sobre las alumnas y eso lo digo con emoción, porque nosotros siempre le estamos dando las pautas a las niñas. Miren si hay un acto de 3° a 4° no es para ofender a las compañeras, ustedes le están haciendo una despedida para agradecer el tiempo que estuvieron acá, es un homenaje. Y cuando es un homenaje uno se siente gratamente homenajeada, pero cuando se hace un homenaje yo no voy a decir una pesadez» (Encargada de convivencia Instituto C1).

En cuanto a la inspección de patio, estas funciones están a cargo sólo de mujeres, las que son vistas desde la comunidad en general como personas cercanas, amistosas y que inspiran confianza a las estudiantes, quienes ven en ellas figuras contenedoras para contarles inquietudes o temas personales. Este hecho pasa a constituir una fortaleza en el sentido de que las inspectoras están al tanto del acontecer de la vida de las estudiantes y sus problemáticas cotidianas.

Se observa su propia labor ligada a la entrega de cuidado y seguridad a las estudiantes, por lo mismo destaca el papel de guía consejera, de comprensión y cuidados, incluso desde una posición maternal. También se observa compromiso en la labor formativa de las estudiantes, y con la visión religiosa de la congregación en cuanto a la entrega valórica.

Importante destacar que la inspectora de patio maneja cuotas importantes de información de parte de las mismas estudiantes, por la confianza que inspira, y que en el compromiso de su labor ella se encarga de transmitir todo lo relevante a la inspectora general. De este modo pasa a ser un canal importante en la comunicación y un nodo relevante dentro de la red de abordaje de la convivencia en la escuela.

Por otra parte, la hermana Ester, representante actual del ente sostenedor de la escuela, la Congregación XXX, aparece como una persona cercana y comprometida, en permanente comunicación directa con el colegio. La comunicación es cara a cara básicamente, compartiendo el desayuno con los docentes cuando va a la escuela y participando activamente de los retiros y paseos, asumiendo incluso labores de servicio y colaboración. En ese sentido, nuevamente se observa que no se hacen diferencias según las funciones, estatus o roles, es un trato relacional integrador.

En lo cotidiano, la sostenedora asiste dos veces por semana a la escuela, participando de las reuniones del equipo de gestión en donde su labor principal es enfocarlos en la visión de la escuela que a veces se desvanece por privilegiar lo académico. También asiste a algunos consejos de profesores cuando

está presente. En cuanto a la administración revisa los protocolos, matrículas y otro tipo de documentación. Preocupada y velando por lo que se necesite en el instituto, principalmente en cuanto a lo económico y referido a infraestructura. Se preocupa además de contratar personal calificado para lo cual se hace asesorar por psicólogos.

Sumado a esto, cada año se encarga de realizar un desayuno con los cuartos medios, en donde les entrega una encuesta de satisfacción general con la escuela, que ella misma ha adaptado. En esa instancia las estudiantes pueden decir lo que quieran, y tiene un carácter confidencial. Esto mismo quiere extenderlo a los demás cursos, docentes y apoderados/as, pues valora la autoevaluación y retroalimentación que puedan darle los distintos miembros de la comunidad.

Se manifiesta consciente de que toda la comunidad es la encargada de educar, y que es esencial generar alianzas, principalmente con las familias. Otorga importancia además a la acción social, en el sentido de la reparación mediante acciones solidarias concretas. Esto tiene relación con la concepción que inspira la madre fundadora de la congregación, el velar por los más vulnerables y desamparados. De ahí la concepción de vivir en el amor y la reparación real con el que está al lado, no sólo mediante la oración y la fe. Esa es la concepción principal que se mantiene en el tiempo, la misión y visión, la preocupación por la pobreza, por quienes están en peor situación. En ese sentido su rol sería la de garantizar que el carisma, esto es, la misión de la congregación, se plasme en el proyecto educativo, en el currículum y en las prácticas.

En este sentido y en correspondencia con los planteamientos de Fullan (2002), la sostenedora se muestra atenta al trabajo dentro del centro educacional, se encarga de supervisar las diferentes acciones en términos generales, muestra consideración y comprensión hacia los distintos actores involucrados y está preocupada además de fortalecer los valores compartidos en la comunidad y desarrollar acciones de apoyo comunitario.

Los docentes por su parte, son altamente valorados pues se relacionan de manera igualitaria con los otros miembros de la comunidad, sin hacer mayores distinciones, comparten cada mañana el desayuno que se da como una instancia de distensión y conversación, y a la hora de almuerzo se sientan junto con las estudiantes y personal de la escuela.

Este es un rasgo que también se da entre ellos mismos, donde impera la solidaridad y compañerismo, entregando ayuda a los nuevos docentes, compartiendo estrategias y herramientas de trabajo. Por ejemplo, tienen reuniones semanales en donde además de revisar las prácticas, comparten y discuten sobre casos particulares.

En este sentido existe una «cultura del trabajo cooperativa» (Fullan, 2002), en donde los docentes comparten, se vinculan a sus compañeros/as y confían en ellos/as, intercambiando habilidades, orientaciones y consejos en torno a la labor.

«Yo soy nueva, o sea, yo entre este año y para mí ha sido fundamental el apoyo de mis colegas, o sea, el hazlo de esta manera porque te va a salir mejor, trabájalo así porque las niñas van a captarlo mejor o te recomiendo que hagas esto y la sugerencia, yo siento que a mí por ejemplo me ha servido mucho y de parte de todas, yo no puedo decir solamente una persona si no que el equipo completo es el que siempre ha estado apoyando, ayudando»(Docente Instituto C1).

En lo profesional aparecen como figuras altamente comprometidas con la misión formadora de la escuela, tanto en lo académico como en la formación valórica integral. Por lo mismo, la escuela posibilita

su constante perfeccionamiento, al menos una vez al año, desarrollando cursos o talleres de metodologías y habilidades docentes.

En lo relacional, son personas que la comunidad en general percibe como cercanas, cariñosas, que inspiran confianza a las estudiantes, incluso involucrándose más allá del aula, orientando o entregando ayuda en gestiones de becas, por ejemplo. Se encargan de llamar a los/as apoderados/as además cuando perciben algún comportamiento extraño en alguna alumna. Pacientes en el sentido de repetir contenidos si alguien no entiende, amistosos/as, cordiales tanto con estudiantes como con apoderados/as. Pero a la vez son figuras que guían, que imparten orden y disciplina cuando la situación así lo amerita.

En cuanto a la relación con las familias y apoderados/as, se reconoce en general la necesidad de establecer compromisos y alianzas, por lo cual se promueve constantemente su participación e integración en la escuela, para esto, se hacen por ejemplo, actividades para afianzar la relación de los padres/madres con sus hijas.

Se busca permanentemente integrarlos. Se les entregan herramientas en cursos y charlas, se les educa, se les invita a reflexionar. Se les transmiten habilidades parentales, la importancia de pasar tiempo de calidad con las estudiantes, que supervisen algunas tareas o las horas de acceso a internet. Se les informa sobre violencia escolar, sobre redes virtuales, etc.

El proceso de integración también se realiza entregándoles permanentemente información de las estudiantes, manteniendo los canales de comunicación fluidos y abiertos, el acceso además a los/as profesores y otros funcionarios del establecimiento en caso de requerirlo.

Las familias se muestran preocupadas porque los valores de la escuela coincidan con los que ellos entregan en la casa, que haya consistencia en lo que se entrega en ambas esferas. Por lo mismo, en general se trata de hogares donde se preocupan por el bienestar y formación de las niñas.

Existe un trabajo en conjunto entonces entre la escuela y la familia, los/as apoderados/as no se sienten abandonados/as frente a situaciones complejas, se sienten valorados/as y por ende apoyan en la labor docente y participan activamente, mostrando compromiso en la formación de las estudiantes y en la visión formadora general que tiene la escuela y la congregación.

Se reconocen como actores fundamentales en apoyar la formación de valores en casa y la formación general de las niñas. Reconocen además que en el tema de la violencia escolar es esencial lo que las estudiantes viven y ven en las casas, pues la violencia se reproduciría desde el hogar. Por lo mismo se involucran, participan, colaboran.

«Porque un colegio puede tener muchos proyectos, pueden haber muchas ideas buenas, pero si los papas no tienen las ganas de que eso salga adelante, porque en definitiva uno no tiene conciencia de lo que el colegio está haciendo por tu hijo y no lo guías, por mas bueno que sea el proyecto que ellos tengan no se va a conseguir, porque es fundamental que nosotras estemos detrás de todo eso, que apoyemos la labores educativas, que reforcemos no se po, los valores, ¿entiende?» (Apoderada Instituto C1).

En cuanto al entorno hay poca relación, en general el contacto ha sido a través de acciones de pastoral, puerta a puerta llevando un mensaje evangelizador o de ayuda social. El establecimiento es más bien cerrado al entorno, que abierto. Sí se plantea la inquietud de abrirse en el futuro a los vecinos.

Y quizás en este mismo sentido una de las pocas críticas que se hacen a la escuela es que se trata de un sistema mayormente cerrado a la realidad externa. Lo describen en varias oportunidades como una burbuja, en donde se informa poco de lo que está sucediendo en otros colegios a nivel país o de la realidad nacional.

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

Existe en el Instituto C1 de Rancagua una valoración respecto de las normas y disciplina en general, en donde los actores perciben positivamente las modificaciones que han debido realizarse a partir de la implementación de la Ley de Violencia Escolar. Modificaciones que en primera instancia implicaron un proceso de reflexión respecto de problemáticas que si bien, parecieran estar alejadas de la realidad de la escuela, sí han posibilitado generar medidas precautorias y preventivas más amplias, incorporando temas que no tenían bajo regulación anteriormente como es el caso del acoso escolar por ejemplo.

En este sentido destaca además el proceso de reflexión y cuestionamiento que se ha generado en la comunidad escolar en general, en términos de la necesidad de desarrollar diversos protocolos y documentos regulatorios formales. La instalación de estos documentos, entonces, ha permitido poner en evidencia algunas temáticas asociadas a la convivencia escolar, generando la posibilidad de replantearse, debatir, y evidenciar en el proceso de socialización con la comunidad.

La escuela cuenta además con la asesoría permanente de abogados para la modificación de los manuales y protocolos que han desarrollado, esto en función de que la contingencia y el día a día les exigen estar en constante reflexión y actualización de estos documentos. Existe en este sentido, una preocupación permanente por mantener al día los documentos normativos de la escuela y adecuados a la realidad de la misma.

En términos más específicos, los distintos actores manifestaron que la prohibición del uso del celular, con sus respectivas sanciones, es la medida utilizada más recurrentemente en la escuela, y que corresponde a una fortaleza en cuanto a la promoción de una buena convivencia y como medida preventiva de problemáticas a partir del uso del internet, que vendría siendo la mayor dificultad que deben enfrentar con las estudiantes en cuanto a disciplina.

Respecto de esta misma ley, se reconoce que la realidad de la escuela es distinta a la que podría existir en escuelas más vulnerables, en donde se vislumbra podrían haber mayores problemáticas o de mayor gravedad. En este sentido se manifiesta la necesidad de focalizar en las escuelas más vulnerables, instancias en donde quizás el marco regulatorio no de abasto para las necesidades reales.

Por otra parte, existe la percepción de que los/as profesores han perdido autoridad y protagonismo en su rol, lo cual incidiría negativamente en la disciplina de las escuelas, por lo cual se hace hincapié en la necesidad de resaltar el rol del docente tanto desde la sociedad en general como a nivel político, desde el Estado.

«El día a día como te digo es impredecible, tú puedes preparar muy bien tu clase pero el profesor está expuesto a muchas cosas, el profesor no es comprendido en estos momentos, en nuestra sociedad chilena, el profesor ha perdido su imagen de autoridad y bueno yo no puedo desconocer que ha sido culpa nuestra, pero también de una sociedad que lamentablemente, tú lo planteabas, ha dictado muchas normativas que de alguna manera le quita la autoridad al profesor, si bien es cierto la mayoría de las cosas se hacen por el bien de la sociedad, pero hay cosas que están muy mal diseñadas o están muy mal estructuradas, porque lo esencial en una sociedad debieran ser los profesores» (Directora Instituto C1).

Este hecho dice relación con una suerte de crisis de autoridad del profesorado, en donde, tal como se menciona en los lineamientos teóricos del presente estudio, el rol social docente ya no transmitiría la autoridad de forma automática y mecánica a los profesores, quedando sujeta en gran medida a los actores individuales en razón de sus rasgos personales y caracteres. (Martuccelli, 2009).

En cuanto a las normas de convivencia, éstas establecen reglas, deberes y sanciones sustentadas principalmente en los valores y moral cristiana del deber ser, y apuntando a la prevención y promoción básicamente, propiciando un ambiente de sana convivencia en base a los valores de la congregación. En este sentido, las medidas se enfocan principalmente en sancionar comportamientos que se desvían de esta norma, especialmente en lo referido al respeto, puntualidad y responsabilidad. Se trata en general de medidas que van desde el diálogo abierto y mediador, el compromiso a cambiar conductas o comportamientos en un período de tiempo y a veces acompañado de un apoyo psicológico y/o procesos de orientación, y, sólo en los casos más graves la suspensión.

Importante destacar que en el caso de suspender a la alumna, esta medida va acompañada de una reparación, hacer un trabajo sobre el tema en cuestión (el respeto, la puntualidad, la responsabilidad) y exponerlo en los murales de la escuela. Ante las faltas severas, y en caso de ser necesario, el equipo directivo se hace asesorar por abogados para hacer la denuncia correspondiente, si es que corresponde.

Finalmente destacar que existe en los distintos actores la concepción de la importancia de hacer cumplir con lo estipulado en los documentos, que las normas efectivamente sean conocidas y respetadas, todo en función de favorecer la convivencia y la disciplina escolar.

«Desde que estoy con las alumnas, en beneficio de las alumnas, favorecer a las alumnas, pero con normas porque la sociedad tiene normas, por lo tanto yo no puedo dejar que haga lo que quiera. Usted desde en el momento... la sociedad, nos regimos por normas por todos lados, no puedo hacer pasar la luz roja. Lo mismo a mí, si la niña falta en esto tiene una sanción, para qué, para lograr un aprendizaje. Pero si nosotros a todos les decimos que sí, no hay aprendizaje» (Encargada de Convivencia Instituto C1)

### *iii. Clima Escolar*

En general la escuela cuenta con un clima positivo y nutritivo tanto para las estudiantes como para el personal que trabaja en la institución, favorecedor de la convivencia en general.

Se reconoce que las estudiantes muestran en general una buena recepción en clases y alta participación cuando éstas son motivadoras y dinámicas. Las mayores dificultades estriban en las distracciones que se generan cuando las estudiantes conversan en clases. No obstante, esto se resolvería con el llamado de atención del/la docente e inclusive entre ellas mismas. Existe entonces una buena disciplina al interior del aula, en términos generales.

Se observa además, de parte de los/as docentes, que es importante captar la atención de las estudiantes, que las clases sean claras, entretenidas y estructuradas, que motive la atención y participación de las estudiantes. Esto también deja de manifiesto que las expectativas de los/as docentes en relación a sus estudiantes son altas, las reconocen participativas e incluso competitivas, con gran capacidad de aprendizaje.

Las estudiantes, por su parte, reconocen que a veces alteran el orden del aula con las conversaciones entre ellas, y comprenden que el/la docente las llame al orden en esas situaciones.

Hay en general coincidencia entre las percepciones de estudiantes y docentes en cuanto al clima al interior del aula, se reconoce positivo, y se coloca la relevancia en la metodología de enseñanza principalmente.

El clima laboral de la institución es valorado de manera muy positiva por los funcionarios, lo cual se corresponde con la baja rotación de personal. En ese sentido la escuela pareciera captar profesionales y funcionarios y hacerlos parte, incorporarlos a la lógica de la escuela, a la comunidad. No se ve como un semillero hacia afuera, más bien se observa la posibilidad de movilidad al interior de la misma escuela. Este hecho cobra relevancia en el sentido de fortalecer la integración en la comunidad y el sentido de pertenencia y por ende, los compromisos que pudiesen desprenderse hacia la escuela y sus miembros en general.

«Como le digo yo he trabajado en otras partes en otros colegios y es diferente la situación acá, bueno el estatus es distinto eee la gente es distinta como le digo dios me doto de mucha paciencia y mucha voluntad porque es cierto porque me caracterizo por eso, acá en el colegio siempre me han caracterizado por eso y pero a mí me encanta trabajar acá, yo llevo 10 años trabajando acá y empecé como auxiliar de aseo y de a poquito empecé a estar en recepción y después llegué acá, entonces me han dado oportunidades importantes aquí en el colegio y que hay que valorarlas como se dice hay que cuidar el trabajo y en este caso agradecer que le dan la oportunidad a la gente de aquí mismo, porque perfectamente podrían haber contratado a otra persona, pero no buscaron aquí mismo en el colegio» (Inspectora de Patio Instituto C1).

Uno de los rasgos constatados a partir de los procesos de observación desarrollados mayormente, dice relación con el trato igualitario que se da entre los distintos estamentos, incluyendo a las estudiantes. La convivencia, el compartir el almuerzo, las instancias de reflexión y distensión, el no hacer distinciones por estatus o función, etc. Se trata de una convivencia básicamente integradora, donde principalmente se destaca y valora que los/as docentes no hagan distinciones a la hora de relacionarse con auxiliares, asistentes de educación, estudiantes y apoderados/as.

«En las actividades por ejemplo de algún desayuno o algún coctel o alguna celebración todos somos iguales, aquí nadie trabaja más que el otro, en este caso se incluyen a todos porque como le digo yo comparo con otro colegio que estuve antes y es muy distinto, en ese caso los auxiliares eran otra parte del colegio, acá no, son todas iguales» (Inspectora de Patio Instituto C1).

Esta capacidad de convivir sin mayores distinciones pareciera incidir en la creación de un clima agradable y en armonía, en donde se logra desarrollar colaboración y ayuda mutua entre los distintos funcionarios, y entre las estudiantes por su lado. El trabajar en equipo y comprometidos en alcanzar una meta en común es un denominador común en el establecimiento, siendo una de sus principales fortalezas en la percepción de los mismos miembros de la comunidad escolar.

El trabajar colaborativamente les permitiría avances y logros continuos, todo sobre la base de una sana convivencia. Para que esto sea posible es imprescindible que haya claridad en los roles y funciones, delimitación en las tareas. Siendo así, cada funcionario realiza lo pertinente a su función, sabe de antemano lo que debe realizar, contribuyendo a que el equipo directivo no deba estar encima de cada uno. Para esto por otro lado, se hace imprescindible la capacidad y apertura del directivo para delegar, demostrando confianza en los funcionarios, y en sus habilidades.

Se reconoce que a veces hay dificultades, diferencias, que es natural en un grupo humano, pero se privilegia enfrentar las situaciones, abordarlas desde el diálogo conciliador, reparador, buscando ge-

nerar acuerdos y soluciones. En ese sentido no se teme a la diferencia o discusión, «las discusiones enriquecen», en palabras de la directora.

Es de esta manera, que el compromiso y responsabilidad de los profesionales y funcionarios de la escuela alivia la carga a la directora, y posibilita el no tener que estar encima diciendo lo que hay que hacer. Sí hay revisión, reflexión, evaluación a lo largo del año, pero en el intertanto se delega, cada uno a su labor, existe confianza en las distintas habilidades.

Los/as docentes por su parte perciben que el ambiente es tranquilo y agradable. No hay mayores rivalidades, hay solidaridad y colaboración entre ellos, y se dan instancias para compartir en los recreos y espacios libres. Manifiestan que esa tranquilidad les permite hacer bien su trabajo. También dicen que hay dificultades, no las niegan, pero lo ven con el énfasis puesto en reparar, llegar a acuerdos, resolver, más que perpetuar los conflictos. Se sienten respaldados y apoyados tanto por el equipo directivo, como por sus compañeros/as y las familias.

Los/as docentes reconocen la existencia de este trato igualitario con las auxiliares, lo perciben como algo positivo. Lo mismo en cuanto al trato amistoso y cercano con los/as apoderados/as. Valoran además el compañerismo entre ellos/as, el sentirse contenidos y al posibilitar crear vínculos de amistad. Demuestran confianza en los demás profesores cuando tienen algún problema o un mal día. Se apoyan mutuamente de manera solidaria.

Por otro lado se destaca también la parte espiritual del colegio, el sentido de pertenencia, de pertenecer a la comunidad, la entrega de confianza entre los miembros, el cariño y la preocupación. Por ende se trata de un ambiente ampliamente familiar, sin mayores distinciones, todos se reconocen como miembros de la comunidad, se privilegia el buen trato y amabilidad, el saludo, el compañerismo, independiente de las diferencias.

Anteriormente la escuela estuvo bajo un liderazgo percibido por los actores como autoritario, «muy dictatorial». Se presume que esa experiencia en que se vio ampliamente afectada la convivencia, sirvió de aprendizaje para lo que son hoy día, en el sentido de que más que los poderes individuales, la idea es fortalecer el bien común, trabajar todos por un objetivo en común que tiene relación con el tipo de estudiantes que se desea formar. Se reconoce que la convivencia es la que posibilita el avance, los logros en cualquier esfera.

Por lo mismo es que se observa una buena convivencia, un trato igualitario en un ambiente en el que todos se conocen, se saludan, y colaboran unos con otros. En donde independiente de las simpatías, el trato es amable y cordial, respetuoso. En donde existen profesores cercanos y preocupados, inspectoras cariñosas y maternales, que inspiran confianza a las estudiantes y a los apoderados/as, que entregan una sensación de hogar, de calidez y acogida.

La directora es alguien cercano, que conoce a las estudiantes, las saluda, es cordial y amistosa, preocupada. Tiene una buena impresión de las estudiantes, las valora como una fortaleza de la escuela.

La relación entre las estudiantes y los docentes es de afecto, confianza y calidez.

«Para mí es la unión y la confianza. Y eso porque todos unidos, todos confían, no sé si todos confían en todos, pero el hecho de que uno tiene la confianza para ir y acercarse a personas del colegio y que no lo van a criticar ni nada, entonces para mí es la unión y la confianza» (Estudiante Instituto C1).



A la vez existe respeto y los docentes mantienen su labor de formar y dirigir. Así también, describen los docentes y apoderados/as a las estudiantes como cariñosas, respetuosas, que regresan a la escuela a saludar cuando salen de cuarto medio.

«Acá es muy rica la relación profesor alumno, es rica, es enriquecedora para las chiquillas, hay confianza, mucha, mucha confianza. Cuentan lo que les pasa, sus penas, sus alegrías es una relación rica, muy rica de respeto y a la vez es una relación muy amistosa» (Apoderada Instituto C1).

Existe también cariño de parte de los/as docentes hacia las estudiantes y una buena percepción de ellas. Reconocen haber aprendido de ellas también, manifestando apertura y humildad. Disfrutan de convivir con ellas además. Los docentes se manifiestan preocupados/as en repetir al enseñar si alguien no entiende, pacientes y cercanos/as, involucrados/as en el proceso de aprendizaje de las estudiantes. La relación entre las mismas estudiantes también es de colaboración, se observa un fuerte compañerismo, en donde se acoge a las estudiantes nuevas, integrándolas. Hay buena recepción en ese sentido. También en el sentido de las estudiantes más grandes con las más pequeñas, las cuidan, las protegen. En ese sentido hay convivencia e instancias para compartir que traspasan los cursos, se comparte entre distintos niveles. Estudiantes además que reconocen tener diferencias, pero que saben unirse para un objetivo en común.

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

Hay que señalar que el promover una buena convivencia en la comunidad en general es la principal estrategia que se utiliza en el Instituto C1 de Rancagua para prevenir hechos de violencia o problemáticas relacionadas con la disciplina. Existe en ese sentido, desde la figura del sostenedor hacia abajo, la percepción de que es fundamental anticiparse a los hechos, no sólo en la detección precoz de los incidentes o problemáticas, sino además en cuanto a la configuración de un clima propicio y nutritivo, más que debilitado o apto para manifestaciones de violencia.

En ese sentido se ha reconocido como sustancial el papel de la familia en lo que acontece al interior de las escuelas. Son reconocidas como coautoras y partícipes de la formación de las estudiantes, colaboradoras y auspiciadoras de comportamientos deseables. Por lo cual el empeño está puesto en gran medida en integrar y sostener.

Integrar mediante el fortalecimiento del vínculo entre apoderados/as y estudiantes a través actividades extracurriculares, ritos o ceremonias simbólicas, charlas y talleres específicamente elaborados para la transmisión de habilidades parentales, conocimientos acerca de los cambios y dificultades asociadas a los ciclos de desarrollo que atraviesan las niñas, entrega de herramientas en el manejo de situaciones problemáticas como es el uso de internet y redes sociales, entre otros.

Sostener en cuanto estar disponibles a las inquietudes de los/as apoderados/as, mantener a las familias informadas constantemente, entregar sostén valórico y espiritual, colaborar con la familia en la formación integral de la alumna. En suma, generar alianzas con las familias de las estudiantes, compromisos y lealtades.

En este sentido, la concepción identitaria de la escuela como una «gran familia», no excluye a los/as apoderados/as y familias, es más bien incluyente e integradora. Los/as mismos/as apoderados/as manifiestan sentirse parte de una familia, como hermanos mayores.

Por otra parte, la promoción de la convivencia y ambiente favorable en general, está fuertemente enraizada en el componente espiritual y religioso de la escuela. Siendo éste el segundo aspecto más relevante, luego de lo académico, para incorporar a las estudiantes en el establecimiento.

La entrega de valores católicos cobra suma relevancia en la definición de un marco formativo positivo para las estudiantes y para sus familias además. Es en la base de este encuadre que todos y todas desarrollan su función en la escuela, tanto apoderados/as, como el personal y las estudiantes. El respeto, la solidaridad, la empatía son los valores que sostienen esta convivencia y atraviesan murales, discursos, documentos y acciones.

En lo concreto, actividades extraprogramáticas referidas a la acción pastoral de la que participa la escuela, cobran relevancia no sólo para promover los valores asociados a la congregación, sino además en el fortalecimiento de vínculos entre estudiantes de diferentes niveles, hecho que posibilita afectos y lealtades que traspasa edades y cursos específicos. Se menciona en repetidas ocasiones como las estudiantes más grandes realizan una suerte de amadrinaje sobre las estudiantes más pequeñas, cuidándolas, protegiéndolas, entregándoles cariño.

Se favorece entonces la vinculación entre distintos cursos mediante acciones en conjunto (misas, pastoral, etc.). Y de la mano con esto, se fortalecen los recreos como instancias de convivencia entre las estudiantes mediante la creación y mantención de espacios acogedores, infraestructura adecuada, máquinas de ejercicios, flores, mesas, pérgolas, áreas verdes. Se favorece además todo lo que sea música o cantos durante las horas libres, asociados en algunos casos a cánticos espirituales o religiosos que inicia alguna hermana y donde se suman las estudiantes posteriormente.

El sentido de pertenencia y comunidad también constituye una estrategia de promoción, en este sentido, hay símbolos y rituales que reafirman esto, entrega de medallas, ceremonias, actividades fuera de la escuela. Pero además la identidad religiosa entrega un carácter definido a la escuela y sus miembros, compartiendo aspectos valóricos y creencias religiosas. La espiritualidad en general, los momentos reflexivos espirituales a diario, las misas, la acción del movimiento eucarístico juvenil, todas esas son acciones promotoras.

El hecho de sentir que se pertenece a la comunidad también tiene relación con que se visibilice a cada uno de los integrantes, se reconoce a cada uno, se le saluda amistosamente, se conocen los nombres, las historias. Esto hace que principalmente las estudiantes y sus familias se sientan dentro de una gran familia institucional, en donde cada uno es importante y cuenta. Hecho que se ve favorecido porque se trata de una escuela pequeña en términos generales, con un solo curso por nivel.

Como se ha mencionado, una fortaleza en las estrategias desarrolladas en la escuela tiene relación con la capacidad de integrar, más que segregar o limitar. Integrar en el sentido amplio, a las familias, a los funcionarios, a los/as docentes. No se trata de una cultura punitiva o sancionadora, más bien integradora y conciliadora, dialogante. El interés es provocar procesos reflexivos en las estudiantes, que sean ellas quienes puedan desarrollarse y tomar las decisiones, pero sobre la base de lo inculcado anteriormente, en alianza con la familia.

«Yo creo que en el hecho de que se sientan acogidos, de que se sientan cómodos, que sientan un poco respuestas a sus inquietudes, se sientan escuchados ¿ya? El escuchar es muy importante, el escuchar el ser partícipe de sus vivencias, el formarlos, el hacerles entender de repente que hay ciertas conductas que no pueden seguir en ellos porque no le ayudan a crecer, no tanto lo punitivo, no es tanto lo punitivo sino que más bien resulta un poco utópico lo que te voy a decir

pero es verdad, se puede lograr el hacerle entender a los chiquillos dentro de toda su cabecita ahí con tanta cosa, tanto bombardeo de internet, de televisión de todo, hacerles entender que ellos pueden crecer mediante la fortificación de valores del no se, de repente nos insertamos en familias totalmente en crisis, pero hacemos intervenciones y nos insertamos ahí y de alguna manera vamos tratando de ayudar un poco de esa raíz de la familia, evidentemente que no siempre es así porque de repente no se puede entrar y no podemos, pero cuando tenemos la instancia, la familia nos acoge, nos permite ahondar un poquito para ayudar a la niña, lo hacemos dentro de nuestras posibilidades» (Directora Instituto C1).

En este sentido, se les conversa permanentemente, se dialoga, se les explica, con el foco en que las estudiantes puedan reflexionar y asimilar. Que haya un reconocimiento interno de la falta cometida, todo en base a la empatía, la solidaridad y el respeto. Integrar entonces, es también integrar la diferencia, al otro, aceptar, respetar. Y en ese sentido, se promueve el buen trato en general, más allá de las diferencias.

Por lo mismo existe cierta flexibilidad, otorgar oportunidades para que las estudiantes se expresen, más que limitar o manejar una cultura de la prohibición. Esto se ejemplifica en el hecho de permitirles hacer una manifestación a las estudiantes más grandes por educación gratuita y de calidad, se les presta el espacio, micrófonos, se permite que desplieguen pancartas y realicen su actividad.

En este mismo sentido, la autoridad no se impone desde figuras inaccesibles y distantes, autoritarias. Existe la intención de no ejercer liderazgos basados en el miedo, sino más bien fortalecer los compromisos y el trabajo en equipo, las alianzas. La autoridad se ejerce, pero va de la mano del afecto, de la comprensión, de la cercanía.

Siendo la principal estrategia preventiva el promover la convivencia escolar, cobra relevancia la forma en que se acata o no las normas y regulaciones de éstas. Por lo mismo, existe preocupación constante por tener criterios compartidos entre los distintos funcionarios, que las sanciones no queden a merced de caracteres, sino que se estipulen en una línea base. Normas comunes a todos, que haya una consistencia, claridad, una línea común. Que las normas se hagan respetar, independiente de los caracteres particulares.

Por lo mismo se habla de la prohibición del celular, pues es la medida que se utiliza más comúnmente y de forma pareja entre los distintos funcionarios. No está permitido el uso de celular y eso se sanciona quitándolo. No hay reparos en cuanto a ese tema, es norma y se acata. Y efectivamente, no se observan celulares. Dato interesante es que además los funcionarios tampoco pueden hacer uso del celular a vista de las estudiantes, ejemplificando la concepción que existe en la escuela de que se enseña con el ejemplo, que las estudiantes repiten lo que ven.

Asimismo y en la misma lógica de prevenir ciertos incidentes relacionados con el uso de internet, se ha limitado el acceso a éste desde los computadores de la escuela, los cuales están siempre bajo supervisión de la persona a cargo.

Como medida preventiva relevante además aparece la detección precoz de los problemas, detectar a tiempo, estar atentos a las señales. Y ante las situaciones emergentes se enfrentan con rapidez, se conversa, se busca llegar a una solución o un acuerdo, y en caso de ser necesario se deriva. La idea es que los pequeños incidentes no trasciendan más allá.

«Como te digo nuestras políticas, y que tienen que ver un poco con la convivencia escolar es precisamente tratar las cosas a tiempo en el momento preciso y en cuanto se detecta el problema, se conversa, se deriva si hay que derivar pero se hace lo más rápido posible la idea es que esto no trascienda, no vaya más allá» (Directora Instituto C1).

Se ha modificado además el enfoque desde lo punitivo y sancionador a lo reflexivo y dialogante. También se incorporó la acción de mediadoras, líderes intermediarios. Se conversa con las niñas constantemente. Diálogo, conversación, mediación, y el transmitir valores acerca de aceptar al otro y la empatía, el pensar antes de actuar son estrategias recurrentes en el establecimiento.

Se promueven entonces habilidades sociales tales como la empatía, la tolerancia y el manejo de la ansiedad en talleres específicos con las estudiantes. También se realizan talleres de entrega de herramientas para padres y apoderados en el sentido de habilidades parentales, manejo de problemas por uso de internet, talleres sobre bullying y violencia escolar, entre otras temáticas.

Se trabaja desde los valores, el respeto, y desde las pequeñas cosas, lo cotidiano, las burlas. La idea es efectivamente prevenir. En ese sentido no se permiten comportamientos disruptivos, se frenan a tiempo, se enfoca en hacer respetar las normas a tiempo.

«Partimos diríamos de la base del tema del respeto, o sea yo siempre tanto a los profesores diríamos en los consejos con el equipo directivo decimos la base de una buena convivencia empieza por el tema del respeto. El respeto en pequeñas cosas y que después puede ser en grandes cosas, yo creo que de que el tema a ver de la violencia, que puede ser diríamos una violencia emocional, psicológica, como llegar a ser algo físico, pero hay muchas maneras de violencia, por ejemplo la burla que es algo que hemos tratado acá sentimos que es una manera de violencia que es algo como muy propio aquí (...), le dijimos niñas eso es agresivo porque si yo ya le estoy diciendo a mi compañera determinadas cosas yo ya estoy de alguna manera haciéndole una devolución que para ella no es buena, ni la va a ayudar en su autoestima y no va a ser para ella gratificante, entonces estas cosas no son buenas y no podemos permitir que entre ustedes haya ese trato» (Sostenedora Instituto C1).

Del mismo modo, se trabaja constantemente con los/as apoderados, se los involucra, se les informa. Además hay buenas redes comunicacionales en general, todos se enteran de todo, hay fluidez. Por lo mismo, existe cierta noción de transparencia, los hechos problemáticos pueden ser detectados y abordados a tiempo y esto a raíz del compromiso de todos los funcionarios que están alertas a las señales y que además se incorporan dentro de lo que es la labor formativa integral de toda la comunidad.

En cuanto a los sucesos de violencia propiamente tales, se trata de casos muy aislados de peleas o burlas reiteradas. Más que nada existen problemas en relación a agredirse por facebook e insultarse por internet.

En cuanto al abordaje de las situaciones problemáticas o de violencia en la escuela, la primera figura es el profesor o profesora, ya sea el/la de la asignatura o el/la profesor/a jefe. Todo depende de quién esté presente en el lugar del incidente. De ocurrir en el patio, sería la inspectora de patio quien aborda en principio el hecho ocurrido.

Lo primero que se intenta hacer es resolver la situación dialogando con las estudiantes, buscando resolver y llegar a un entendimiento. Posteriormente se da aviso a la inspectora general, quien cita al apoderado/a en todos los casos pues es fundamental mantenerlos/as al tanto.

De este modo, se cita a las partes además y se intenta mediar y llegar a un acuerdo. En caso necesario se deriva a la orientadora, psicólogo y psicopedagoga. Todo se hace bajo el acompañamiento permanente de la escuela. En este sentido, la escuela no se desvincula del hecho, acompaña y orienta todo el proceso. En los casos muy graves se involucra también el equipo directivo.

Lo importante es pesquisar a tiempo los problemas. Todos colaboran en esa tarea, las auxiliares, la persona de la puerta, las secretarías, los/as profesores/as, inspectoras, etc. Todos están atentos a las señales. Existe además un protocolo establecido donde lo primero que se debe hacer es informar a la inspectoría. Las acciones están centradas en buscar remediar y resolver, y posteriormente hacer seguimiento de la situación.

En cuanto a las sanciones, antiguamente las estudiantes quedaban con condicionalidad, lo que se modificó por los compromisos que básicamente es establecer la promesa de cambiar la conducta o reparar el error en un período establecido de tiempo.

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

En general el abordaje de las problemáticas en la convivencia o situaciones de agresiones o violencia en la escuela se da de manera transversal y ascendente, incorporando acciones que van desde el/la docente a la directora, pasando por la psicopedagoga, el psicólogo, la orientadora, la inspectora general e involucrando a los/as apoderados/as. Se trata de un trabajo en equipo, pero que se inicia con el/la profesor/a de la asignatura o la inspectora de patio. Hay en este sentido un hilo conductor claro y un abordaje que se da de manera ascendente atravesando los distintos estamentos.

En general y en términos del capital profesional del establecimiento se privilegia la confianza, los años de servicio y de trabajo en la escuela, más que las certificaciones externas o profesionales. De esta manera, la congregación que es la que finalmente toma las decisiones de contratación, opta en general por personas con cierta antigüedad en la escuela, personas de confianza, que tengan habilidades como la responsabilidad, la vocación y el compromiso, más que solamente las cualificaciones profesionales. Así por ejemplo, la inspectora de patio si bien alcanza un nivel educacional de cuarto año medio completo, y sin experiencia previa en la función, es contratada en consideración a su antigüedad de diez años, realizando servicios de auxiliar de aseo y portera en el establecimiento. En el caso de la actual directora, tampoco cuenta con experiencia previa en el cargo, pero sí con años realizando labores docentes en el establecimiento.

Caso aparte es la situación de la encargada de convivencia, quien lleva casi veinte años en la escuela realizando funciones de inspectora general y como encargada de pastoral. De profesión docente general básica, anteriormente desempeñó funciones de orientadora en otra escuela de la ciudad y haciendo clases de religión.

En general se privilegia la contratación de personas con un cierto perfil, comprometidas con la visión cristiana de la escuela, con la espiritualidad que se transmite en cada una de sus actividades, y que hayan mostrado un buen desempeño anterior. Se manifiesta cuidado en la elección de las personas, para lo cual la congregación se hace asesorar por un grupo de psicólogos que realizan entrevistas y revisan certificación. Hay cuidado en la selección, lo cual podría incidir en que en general la permanencia de los profesionales es alta, manifestándose muy poca rotación de personal en general, incluyendo a los y las docentes.

Por otro lado, existe preocupación en generar perfeccionamiento constante a los distintos funcionarios de la escuela, de manera que cada año hay perfeccionamiento para docentes en cuanto a metodologías y herramientas generales, y para el personal encargado de la convivencia en la escuela, en cursos sobre violencia escolar, manejo de situaciones problemáticas, bullying, etc. Quienes asisten a estos cursos, charlas y talleres, son principalmente la encargada de convivencia, quien además es la inspectora general, y las inspectoras de patio. También asiste a veces la psicopedagoga y el psicólogo. Por su parte, la encargada de convivencia realiza cursos de perfeccionamiento por su cuenta, mostrando preocupación en adquirir nuevas herramientas de manera permanente.

La idea tras estos cursos es que el personal transmita posteriormente estos conocimientos y herramientas al resto de la comunidad educativa, incluyendo a los/as docentes y apoderados.

Existe por otro lado la percepción de contar con el personal suficiente para la realidad y necesidades de la escuela, sin embargo, en un escenario ideal se esperaría poder contar con un psicólogo a tiempo completo.

#### *vi. Cultura Escolar*

La escuela es descrita como un lugar familiar, donde prima la calidez y la integración de todos sus miembros, en donde hay cercanía y cordialidad en el trato, en donde todos se conocen, comparten sin distinciones, no se hacen diferencias en el trato y hay visibilidad de cada uno de sus miembros.

En cuanto a lo disciplinario se destaca la presencia de reglas claras, compartidas y conocidas lo que permite que haya un buen nivel disciplinario. Existe además la sensación de seguridad que inspira la escuela a los/as apoderados/as, tanto por su infraestructura como en su funcionamiento diario (siempre hay alguien en portería).

Un establecimiento con una infraestructura adecuada y agradable, confortable, con actividades extraprogramáticas ligadas a lo espiritual y religioso. Con presencia de valores compartidos y principios cristianos, privilegiando la concepción de una formación integral en cuanto a la calidad y logros académicos, como en relación a la formación valórica y espiritual de las estudiantes.

Un establecimiento con valores muy presentes ligados a la solidaridad, sin un afán de lucro manifiesto, con la misión orientadora de ayudar y formar a los más vulnerables en un afán de reparación social. Orientado al logro, pero con una fuerte base valórica y sostenida en la convivencia.

Un establecimiento en donde se valora al apoderado/a y a la estudiante, y en donde hay legitimidad al rol docente y respeto hacia ellos/as y su labor. En donde existe un sentido de pertenencia marcado ligado a las características de la escuela, en función de sus tres ejes, lo académico, lo religioso y lo valórico, cuya misión es formar mujeres líderes e íntegras, que sean la mejor versión de ellas mismas, que alcancen todo su potencial en todas las esferas, desde lo humano, a lo profesional, llevando con ellas el sello de haber pertenecido a la comunidad del Instituto C1.

Una escuela pequeña en donde se destaca el sentido de unión y hermandad. Una escuela de niñas, cuyo personal es mayormente femenino, hechos que generan tranquilidad en gran parte de la comunidad escolar, en donde se asocia lo femenino al comportamiento mesurado y libre de mayores agresiones físicas. Una escuela en la que se tiene la noción de que en la comunidad educan todos, no sólo los/as docentes, en una tarea diaria y constante de cada miembro de la comunidad en alianza con las familias.

Una escuela en donde los/as docentes presentan altas expectativas de sus estudiantes, en donde las perciben como niñas que aprenden y participan cuando están motivadas, entrando la mayoría a cursar estudios superiores, y no sólo en lo académico, también en su formación como mujeres independientes, con valores, madres de familia, y profesionales. En donde la labor es formarlas, entregarles herramientas para que sepan tomar buenas decisiones, prepararlas para la vida y formarlas como mujeres íntegras.

Estudiantes que respetan a sus docentes y les tienen afecto, que sí desearían que las clases fuesen más didácticas, menos repetitivas y predecibles. Más prácticas, en el sentido de aprender haciendo, pero que reconocen que este hecho tiene también que ver con el sistema educacional, más que solamente con los docentes. A ellos/as se les percibe como cariñosos, que facilitan el aprendizaje, que escuchan, orientan y manifiestan preocupación.

Los/as docentes por su parte demuestran compromiso con su labor, satisfacción cuando una alumna logra aprender algo, en el sentido de saber que están ayudándola a ser mejor persona, a formarla para la vida. Demostrando gratificación de verlas crecer.

«Mucha satisfacción de saber que estoy construyendo para que esa niña sea una mejor persona, tenga mayor conocimiento se pueda desenvolver mejor en la vida» (Docente Instituto C1).

Se reconocen en su importancia en la formación de las estudiantes, percibiendo que dejan una huella, y pueden marcar para toda la vida. En este sentido manifiestan una profunda vocación con la labor de formación, satisfacción con la función que desempeñan y compromiso con la escuela.

Por otra parte, y en cuanto a la violencia escolar, los actores del establecimiento diferencian entre la violencia física y la psicológica, en donde el bullying se manifiesta en ambas esferas, pero que se caracteriza por ser repetitivo en el tiempo.

En la escuela entonces, habría presencia de burlas o hechos aislados que no serían violencia propiamente tal, se trataría más bien de pequeñas desavenencias entre las niñas. Pero cuando se trata de hechos constantes en el tiempo sí se demuestra preocupación y se ve la necesidad de hacer algo para resolverlo, esto tanto desde el personal de la escuela como de las estudiantes y apoderados/as.

La violencia de los medios de comunicación es vista como una de las principales causantes de la violencia escolar, en donde la concepción que prima es que los niño/as reproducen lo que ven. Por lo mismo destaca el rol de las familias, principalmente aquellas más vulnerables o con muchas problemáticas, en donde la violencia pudiera ser un medio natural de resolver conflictos o relacionarse. Y por ende se transmite hacia los niño/as quienes lo reproducen en la escuela.

Sumado a los medios de comunicación, se percibe como otra de las principales causas de la violencia actual al internet, específicamente a las redes sociales que vendrían siendo una nueva fuente de problemas de violencia en general, y de difícil manejo en la escuela, por lo que requiere una alianza con familia. Lo mismo respecto de la violencia en la televisión, dibujos animados.

En general se deposita la responsabilidad en los medios de comunicación, el internet, y la familia. Todo esto asociado a factores como la pobreza y vulnerabilidad, y a lo masculino, en donde se percibe un elemento de género importante en el sentido de que las mujeres serían más tranquilas y femeninas y no andarían a los golpes, en cambio los hombres tenderían a tratarse a empujones, golpes y por lo mismo tendrían mayores cuotas de accidentes y serían más proclives a la violencia.

También se asocia a lo religioso en el sentido de que se mantiene el presupuesto de que actualmente la sociedad está más orientada a lo material que a lo espiritual, que por ende hoy en día ambos padres trabajan y eso significa abandono para los hijos e hijas, sumado al hecho de que los matrimonios se divorcian y esto conlleva una suerte de familia disfuncional moderna o poco tradicional desde la concepción religiosa clásica. Todos estos son factores que incidirían negativamente en la violencia escolar. No obstante sería aún mayor su impacto bajo condiciones de pobreza y vulnerabilidad, en donde los padres/madres abandonarían a sus hijos/as no sólo por trabajar sino porque tal vez estén privados de libertad o por problemas de drogas, por ejemplo.

El hecho del abandono de los niños/as tiene relación con la falta de control, cuidado, cariño y supervisión, pues a la vez se habla de niñas criadas por abuelas pero quienes se encargan de transmitir valores y educar en una manera que sería consistente para la visión del establecimiento en general.

En este sentido el papel de la familia se hace sustancial, y de ahí la urgencia de integrar en la labor educacional, de hablar un mismo lenguaje, de tener metas en común y estrategias compartidas. Es en muchos casos que la labor de la escuela entonces debe ir más allá, sirviendo de sostén y guía para las familias que muchas veces no tienen las herramientas suficientes para hacer frente a la contingencia, de ahí que haya que integrar y sostener.

Es entonces que los/as docentes perciben como gratificante la sensación de que se cuenta con el apoyo y respaldo de la escuela y por parte de la familia para poder hacer algo más en relación a las problemáticas de las niñas. La idea de base ahí es entonces desarrollar un trabajo colaborativo.

Existe además la percepción de que en los puestos de trabajo en los establecimientos municipales existe exceso de seguridad en el sentido de no demostrar preocupación a un posible despido o sanción, lo cual incide en que el personal actúe con menos compromiso o incluso de manera ineficiente. Esto sería una problemática en el sentido de que habiendo mayor vulnerabilidad y problemáticas asociadas a la carencia, los profesores estarían menos comprometidos, limitándose a cumplir y nada más, desarrollando estilos docentes excluyentes, en donde se privilegia al buen alumno y se excluye al desordenado o que tiene mayor lentitud o dificultad en su aprendizaje.

«Cómo era posible que la educación de un colegio público donde hay niños que hay más problemas pase solo por la voluntad del profesor? Que no tengan conciencia que ellos están educando a personas más vulnerables (...) Como el niño era tan revoltoso ándate al patio, toda la mañana en el patio jugando con piedras, con esto y esto, entonces el niño ya no estaba en clases, el niño iba poco a la sala al colegio, entonces es todo, sabes que al final de cuento todo es un complemento» (Apoderada Instituto C1).

Se reconoce además que la violencia es bidireccional, que puede darse entre los/as estudiantes y desde ellos/as a los docentes, o desde los/as docentes hacia los/as estudiantes. Y se considera que es amplia en el sentido de incluir la manipulación, el hostigamiento o acciones que impidan la participación o la inclusión en las distintas actividades. En ese sentido las estudiantes reconocen que la violencia psicológica es peor para ellas porque afecta la autoestima y desmotiva en la asistencia a la escuela.

Hay además una concepción de la violencia en el sentido más valórico relacionado a la falta de empatía, la soberbia y el egoísmo de sentirse con plena razón, la falta de caridad y la incapacidad de aceptar al otro o de aceptar la diferencia. Por lo mismo se establece que es primordial la formación en valores, principalmente en lo referido al respeto y a incluir, integrar.



El respeto pese a las diferencias o simpatías que pueden existir, en relación a la dignidad humana. Y en ese sentido es fundamental partir desde lo más pequeño y cotidiano, hasta llegar a lo más grande, esto es, educar en las pequeñas faltas como son las burlas que se dan entre compañeras, siempre en la lógica de empatizar y bajo la óptica del carisma de la congregación.

Por su parte las estudiantes tienen claridad ante qué hechos de violencia o problemas de convivencia buscarían ayuda y cuáles preferirían tratar de resolver de manera más privada e independiente. En ese sentido dependería del tipo de problema, por ejemplo, ante los hechos de desavenencias cotidianas la reacción básicamente sería la indiferencia o el tratar de resolver las cosas a través del diálogo y de manera directa. En caso de tratarse de algo más grave, agresiones o violencia propiamente tal, se buscaría ayuda, se hablaría con la profesora o profesor, con los padres, y/o las compañeras.

Sí existe una diferencia entre las más pequeñas y las más grandes en el sentido de que las estudiantes de cursos inferiores son más propensas a buscar la ayuda del profesor/a, en tanto que las más grandes optan por resolverlo hablando directamente con la otra persona involucrada o ignorando el hecho si se trata de algo aislado. Pero sí coinciden en que si es algo grave, se informaría y buscaría ayuda.

Ahora bien, en general las estudiantes se muestran felices de estar en el colegio, con una clara intención de mantenerse hasta cuarto medio, valorando mucho el establecimiento, principalmente en cuanto a sus espacios e infraestructura.

Existe la sensación de pertenecer a una familia, incluso desde los/as apoderados/as, y ese hecho genera lealtad, compromisos y pertenencia. Compromiso que desde los y las profesionales se plasma en trabajar con un objetivo en común, con responsabilidad y voluntad de resolver las cosas que se presenten.

Si bien se trata de un establecimiento pequeño, hay valores compartidos y marcados, hay unidad, sensación de pertenecer, de ser visible, de ser parte. Hay una identificación con el proyecto educativo en general, con la misión formadora de la congregación. Hay compañerismo, solidaridad, capacidad de integrar y acoger.

Existe una identidad compartida en relación a la madre fundadora además, eso implica valores compartidos, ideal de formación, vocación, compromiso y lazos sólidos entre los miembros de la comunidad. Mientras más identificados, más cohesión, más compromiso y voluntad (voluntad de hacer las cosas y de resolver dificultades, «remar para el mismo lado»). Existen además ritos simbólicos en la vida escolar para afianzar el sentido de identidad con la escuela, en donde participan todos, incluso los/as apoderados/as. Entrega de certificados y medallas, misas, retiros, jornadas, convivencias, etc.

Y tras todo esto existe una directora consciente de que para que se generen logros, avances y resultados, debe haber buena convivencia, debe existir una identificación con el colegio y la sensación de pertenecer a la comunidad.

«Nuestro proyecto de alguna manera está encausado hacia el logro y el logro se obtiene con una buena convivencia, el logro de todo, de la realización personal, de las alumnas, de las personas que trabajan aquí, de todos, eso hace una buena convivencia» (Directora Instituto C1).

### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

En relación a los espacios físicos del establecimiento, se trata de una escuela que cuenta con espacios amplios, suficientes para el número de estudiantes. Con extensas áreas verdes, acogedor, colorido, con espacios bien cuidados que favorecen la convivencia y bienestar de las estudiantes en general. Hay limpieza, luminosidad y orden. Del mismo modo la infraestructura es utilizada para la transmisión y fortalecimiento de los valores compartidos, de la normativa, y los deberes y derechos de las estudiantes.

En cuanto al contexto local, se trata de un barrio tranquilo, residencial que no presenta mayores problemas para la dinámica institucional ni factores de riesgo que pudiesen generar la ocurrencia de hechos de violencia. El establecimiento se encuentra instalado en un barrio alejado de la zona céntrica de la ciudad y en armonía estética con la escuela.

### c. *Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia*

El Instituto C1 de la comuna de Rancagua corresponde al conglomerado C, el que se caracteriza por integrado por establecimientos particular subvencionados que imparten de forma conjunta educación básica y media y que tienen en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecen a comunas medianamente pobladas, pero sus apoderados/as tienen en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseen menores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **En cuanto al marco jurídico y normativo** existen en el establecimiento estudiado normativas claras y actualizadas, conocidas y socializadas en la comunidad escolar. Normas que se hacen respetar de manera generalizada, independiente de los caracteres individuales. Preocupación por el tema disciplinar manifiesto en la constante reflexión sobre el tema y actualización de protocolos. Valoración positiva de regulaciones estatales en cuanto a lo disciplinar y la violencia en las escuelas, reflexión crítica al respecto en el sentido de la situación específica que acontece en las escuelas más vulnerables del país. Medidas y sanciones acompañadas de compromiso, reflexión para el cambio y reparación, con el foco puesto en la asimilación y comprensión para posibilitar el cambio, más que en lo punitivo o aplicación de la ley por la ley.
- **En relación a las estrategias de promoción, prevención y abordaje de la convivencia / violencia**, se pone el foco en la promoción de la convivencia positiva, sana y armónica entre los distintos miembros de la comunidad, favoreciendo la creación de un clima propicio y nutritivo. Se favorecen los espacios e instancias de encuentro entre los distintos estamentos y cursos, se potencia la integración de la familia (generando alianzas y colaboración) y de cada miembro de la comunidad escolar. Hay un predominio de valores compartidos e identitarios y enraizados en la visión católica de la congregación que dicen relación con el respeto, la reparación, la empatía y la solidaridad principalmente. El componente espiritual, valórico y religioso permite que exista un sentido de pertenencia fuerte en la comunidad en general, la percepción de ser parte de una familia. Hay visibilidad y buen trato entre cada uno de los miembros de la comunidad, visibilizar,

respetar, aceptar, integrar y sostener, sin hacer distinciones. Se presta atención a las señales, y hay buenos canales de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad. Se privilegia la detección temprana de los incidentes (por pequeños que sean) y el enfrentamiento reparador y conciliador precoz. Además existe un tipo de autoridad que no está basada en el miedo, que impone normas y disciplina pero desde la cercanía, el afecto y la comprensión. Se privilegia en ese sentido lo dialogante y reflexivo, más que lo punitivo y sancionador. Existen además mediadores e instancias en que se transmiten habilidades sociales (tolerancia, empatía, manejo de la ansiedad) y parentales. En cuanto al abordaje de las problemáticas, existe un hilo conductor estructurado y un protocolo conocido por los distintos actores involucrados, el cual es efectivamente respetado en el enfrentamiento de este tipo de situaciones. Si bien el abordaje se da finalmente de manera cooperativa, se respeta el hilo conductor establecido.

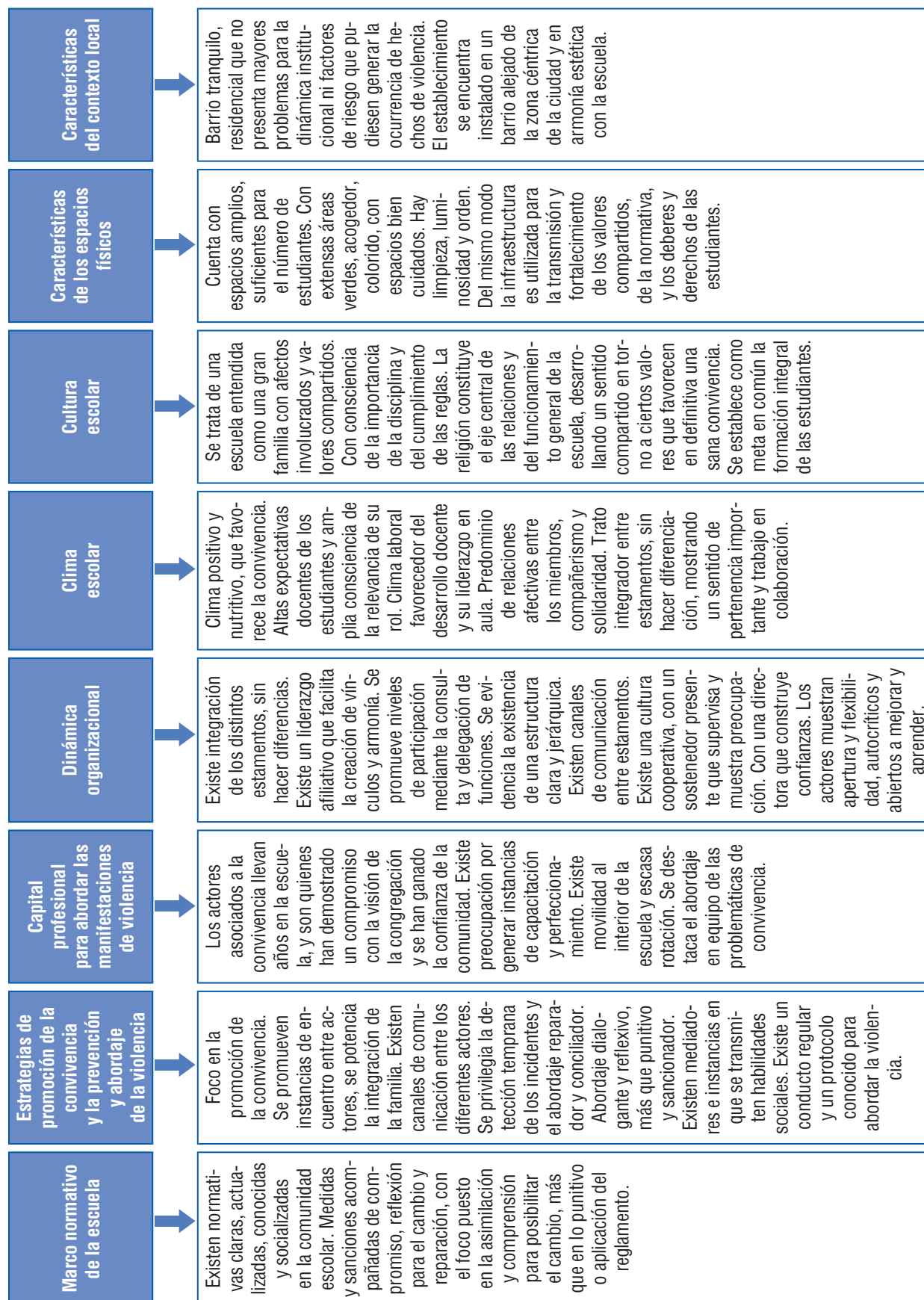
- **En cuanto al capital profesional** se privilegian ciertos aspectos de la personalidad y desempeño por sobre la cualificación profesional, en el sentido de que se opta por incorporar personal que tenga ciertos años de servicio en la escuela, y que haya demostrado un compromiso con la visión espiritual y formadora de la congregación, inspirando la confianza de los distintos miembros de la comunidad. A su vez existe la preocupación constante de generar y propiciar instancias de capacitación y estimulación al perfeccionamiento y desarrollo pleno de las habilidades de los funcionarios. Existe en este sentido movilidad al interior de la escuela y escasa rotación de personal hacia el exterior. Así también, se destaca el abordaje de las problemáticas en la convivencia o situaciones de agresiones o violencia en la escuela, el que se caracteriza por incorporar acciones que van desde el/la docente a la directora, pasando por la psicopedagoga, el psicólogo, la orientadora, la inspectora general e involucrando a los/as apoderados/as. Se trata de un trabajo en equipo, pero que se inicia con el/la profesor/a de la asignatura o la inspectora de patio. Hay en este sentido un hilo conductor claro y un abordaje que se da de manera ascendente atravesando los distintos estamentos.
- **En relación a la dinámica organizacional del establecimiento** existe un trabajo colaborativo en equipo, en donde todos son entes formadores y en donde se integra y comparte entre los distintos estamentos, sin hacer diferencias. Existe un liderazgo de tipo afiliativo en el sentido de facilitar la creación de vínculos y armonía, así como incentivar ciertos niveles de participación mediante la consulta y la delegación de funciones, demostrándose un nivel de confianza importante en las distintas habilidades de los funcionarios. Sin embargo no alcanza a ser democrático pues las decisiones son tomadas en el equipo directivo y luego son llevadas a la base, mostrándose el predominio de una estructura clara y jerárquica en ese sentido, la presencia de un hilo conductor con roles definidos. Existen canales fluidos de comunicación entre los distintos estamentos, y la sensación de trabajar por un bien común. El trato es integrador y existe una cultura cooperativa en general. Con un sostenedor que está atento, supervisando y mostrando presencia y preocupación constante. Con una directora que es capaz de construir confianzas y facilitar el desarrollo de vínculos y armonía entre las partes, con habilidades comunicacionales y presencia ante los distintos miembros de la comunidad. Destaca además la humildad en la mayoría de los actores consultados en el sentido de manifestar apertura y flexibilidad, reconocer fallas y estar abiertos a mejorar y aprender.
- **En relación al clima escolar**, se trata de un clima positivo y nutritivo, que favorece la convivencia armónica en general. Con altas expectativas de los docentes en relación a las estudiantes y sus capacidades en general, y una amplia consciencia de la relevancia de su rol. Un clima laboral favorecedor del desarrollo docente y su liderazgo en aula. Con presencia de afecto en las relaciones en general, compañerismo y solidaridad. Con un trato integrador entre estamentos, sin

hacer diferenciación, mostrando un sentido de pertenencia importante y trabajo en colaboración constante.

- **En relación a la cultura escolar**, se trata de una escuela entendida como una gran familia con afectos involucrados y valores compartidos. Con consciencia de la importancia de la disciplina y del cumplimiento de las reglas. En donde la religión constituye el eje central de las relaciones y del funcionamiento general de la escuela, desarrollando un sentido compartido en torno a ciertos valores que favorecen en definitiva una sana convivencia. La violencia es entonces entendida como la dificultad de aceptar al otro y la diferencia, de respetar al otro, y de relacionarse con el otro de una manera solidaria y empática, más allá de los causantes de la misma que son referidos básicamente a elementos externos (medios de comunicación en general y condiciones familiares). Una cultura escolar que en definitiva da muestras de una valoración de cada uno de sus integrantes, estudiantes, familias, docentes, auxiliares. Y con una meta en común que es la formación integral de las estudiantes, en el pleno desarrollo de sus capacidades, tanto en lo académico y profesional, como en lo espiritual y valórico.
- **En relación a los espacios físicos del establecimiento**, se trata de una escuela que cuenta con espacios amplios, suficientes para el número de estudiantes. Con extensas áreas verdes, acogedor, colorido, con espacios bien cuidados que favorecen la convivencia y bienestar de las estudiantes en general. Hay limpieza, luminosidad y orden. Del mismo modo la infraestructura es utilizada para la transmisión y fortalecimiento de los valores compartidos, de la normativa, y los deberes y derechos de las estudiantes.
- **En cuanto al contexto local**, se trata de un barrio tranquilo, residencial que no presenta mayores problemas para la dinámica institucional ni factores de riesgo que pudiesen generar la ocurrencia de hechos de violencia. El establecimiento se encuentra instalado en un barrio alejado de la zona céntrica de la ciudad y en armonía estética con la escuela.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura Nº 10: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar en la Instituto C1



## f. Instituto C2

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 31: Técnicas de Producción de Información Implementadas Instituto C2<sup>17</sup>

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

El instituto C2 es un establecimiento mixto particular subvencionado ubicado en un sector comercial del centro de la ciudad de Valparaíso. En esta unidad educativa se imparte educación parvularia, básica y media, posee una matrícula de 400 estudiantes aproximadamente y cuenta con 37 docentes.

El establecimiento fue fundado en 1905 por la red de escuelas cristianas de los hermanos XXX. La unidad educativa tuvo el nombre de C2 hasta el año 1964 aproximadamente, momento en el cual la congregación decide cambiar su nombre. En el año 1994 los religiosos abandonan la región, concesionando la infraestructura y quedando el colegio en manos de un grupo de profesores, quienes vuelven a utilizar el nombre original C2 e intentan continuar con la tradición y orientación educativa del colegio. De este modo, en el año 1994 el establecimiento tenía 25 dueños con posesión de acciones organizados a modo de directorio. Actualmente, el establecimiento está en manos de 11 profesores, todos integrantes del directorio y que a su vez trabajan en el establecimiento ocupando distintos cargos y desempeñando diversas funciones (sostenedor, rectora, jefe la unidad técnico pedagógica, encargada de resolución de conflictos y docentes). Esta duplicidad de roles entre algunos integrantes del establecimiento (dueño y trabajador) genera algunas tensiones y conflictos entre estos actores, los que serán abordadas en el apartado de dinámica organizacional y clima escolar.

Respecto a sus instalaciones, el establecimiento presenta una infraestructura en buenas condiciones en términos generales, pero posee algunos espacios que evidencian falta de aseo y mantenimiento (principalmente el baño de varones).

17 A partir de la revisión del material producido en el marco del trabajo de campo en esta unidad educativa, se tomó la decisión de implementar la siguiente actividad extra de producción de información: Entrevista de profundización temática con encargada de resolución de conflictos.

Por otra parte, cabe destacar la inexistencia de áreas verdes, siendo todo el patio de concreto. En relación al tamaño de este espacio de recreación y esparcimiento, este se percibe como reducido e insuficiente en los tiempos de recreos para la cantidad de estudiantes del establecimiento.

### *i. Dinámica Organizacional*

Respecto al funcionamiento rutinario de la escuela, se observa la existencia de un organigrama y una distribución de roles y funciones conocida por la comunidad educativa. Los ejes de este organigrama, son la rectora, encargada de coordinar los aspectos técnicos y pedagógicos que se desarrollan en el establecimiento, y el sostenedor, a cargo de las tareas administrativas y quien mantiene una oficina y asistencia periódica a la unidad educativa. Ambos a su vez, son accionistas y forman parte del directorio propietario de la institución. Esta duplicidad de algunos actores de la unidad educativa, compartida también por los otros accionistas, genera desde la perspectiva de algunos actores, ciertos roces y conflictos.

«... pero aquí se da un caso muy especial que crea más problemas que beneficios, que los mismos de la sociedad trabajan y ocupan cargos claves... ha costado, pero se han sacado de algunos lugares y se contrata gente de afuera, porque con gente de afuera usted puede dar las normas más claras y si no resulta, se saca, pero con uno de la sociedad es distinto... (Respecto al desempeño de los accionistas) Son los que menos cumplen, honestamente si usted ve los cumplimientos, las quejas que me llegan a mí... los que menos cumplen, que el tiempo, que andan atrasados, que tienen problemas allá, una serie de problemas... Sí, ahora en este momento... Llego yo en diciembre... y hay un grupo grande de gente afuera... porque les iba a tocar con tal profesora, bien compleja la cosa... Los apoderados de un curso básico... entonces en vista de eso me reuní con los cabecillas del grupo, enseguida hablé con la profesora, la profesora ya tenía muchos años aquí, tenía unas acusaciones de que pegaba, habían unas acusaciones que iban ya para los tres años, yo estaba también muy agotado con el tema... Entonces llegamos a un acuerdo que ella se retiraba y le dábamos una compensación económica, el Colegio, pero seguía siendo de la Sociedad, pero sin trabajar...» (Sostenedor Instituto C2).

De este modo, estos conflictos se asocian a la existencia latente en la institución de miradas divergentes respecto a la vinculación que los accionistas deben tener en el funcionamiento y dinámica del establecimiento. Este es un tema que atraviesa la cotidianidad del colegio, y que particularmente enfrenta al sostenedor con la rectora y los docentes miembros del directorio, existiendo finalmente en la institución distintas visiones respecto a cómo esta se debería manejar. De este modo, en el establecimiento existe una visión de la institución que enfatiza los aspectos económicos y administrativos a la hora de tomar decisiones y hacer proyecciones encarnada en la figura del sostenedor, y otra, que se despliega en paralelo y con muy pocos puntos de contacto y vías de comunicación con la anterior, enfocada en la dimensión propiamente educativa, pedagógica y humana de la unidad educativa.

«... a la gente hay que aclararle... porque ve dos cabezas, ve una cabeza que tiene que ver todo el día con los atrasos, con esto y ve otra cabeza administrativa por ahí y es muy difícil coincidir en todos los aspectos... yo veo que estas cabezas van zigzagueantes, no siempre estamos haciendo un camino derecho, yo veo que no vamos derecho...» (Sostenedor Instituto C2).

En este escenario, el sostenedor es visto por algunos actores del colegio como una figura distante que se maneja institucionalmente desde una actitud y comportamiento muy poco dialogante. En cambio, la rectora es percibida como un actor cercano y amable, dispuesta al diálogo con los otros actores educativos.

«... lo que le hace falta es presencia, presencia de involucrarse en la parte académica, no sé si me explico... porque él, él no está con los colegas, él no vive los consejos... y los profesores lo piden, porque él, yo creo que tiene una gran confusión. Yo soy de la sociedad también, pero es complicado porque él cree que tiene la razón y no la tiene... Él confunde su labor de sostenedor y él quiere un poco avasallar en todo, incluido la dirección... al margen que él es buena persona, lo que tú quieras, pero él avasalla en algunas cosas y no entiende cuál es su rol, es como patrón de fundo y eso no puede ser» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«Claro, entonces como te digo, ya cual es el objeto de esta Sociedad, así como una buena Sociedad de 'los panificadores', panaderos, es hacer un buen pan, que sea deseado, que la gente lo compre y sentirse orgulloso de ese pan po, si usted pone un negocio de cualquier cosa, sentirse orgulloso de la calidad, la atención, de lo que se vende y a la vez haga de lo que económicamente se vende algo sustentable... mi rol es asegurar que el colegio tenga su material de enseñanza adecuado, que tenga su plan educativo funcionando y que tenga resultado... es ver que la cosa marche, yo estoy mirando, yo me pongo un ejemplo, así estoy viendo por ejemplo, tengo un rancho, un ganado, tengo un buen ganado, de buena calidad, hacer experimento, porque también hay que innovar... uno tiene que estar innovando permanente, tiene que tener mentalidad de cambio» (Sostenedor Instituto C2).

«Yo he trabajado en colegios en que los rectores están en su oficina y no salen de su oficina, tienes que pedir cita para conversar con ellos, lejanos, distantes... en cambio, el liderazgo de la rectora es un liderazgo cercano, familiar... donde tú tienes confianza para contarle temas personales... nosotros hemos hecho actividades solidarias para colegas y por lo mismo con los colegas uno se siente como una familia en términos personales... hay liderazgos en términos de una preocupación por cada uno de nosotros y eso no se da en todas partes» (Docente Instituto C2).

«Yo creo que la directora es bien receptiva, ella siempre plantea los problemas, incluso a veces los plantea así muy abiertamente... es muy receptiva porque uno le va a plantear inquietudes y ella, no cierto, nos ayuda a buscarle solución» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«yo trabajo en otro lado, entonces yo capto el sistema y el estilo, ella de toda su vida integra, no impone, entonces... los demás estamentos también tienen la misma onda, no obstaculizar, sino que ayudar a mejorarlo, tienes que evaluar para poder mejorar, entonces yo creo que es participativo, por ejemplo, en todas las situaciones en que hay que tomar determinaciones no sólo de convivencia, no sólo el proyecto educativo, sino que en todo, bueno en la mayoría de las cosas, se plantea en el consejo, hagamos esto, cómo lo hacemos, trabajamos por departamentos a veces, hasta nuestro formato de planificación, trabajamos por departamento, buscamos el mejor, y después se juntan lo que cada departamento hizo y después que exponemos, en una especie de plenario, buscamos el mejor, y ahí queda» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«A ver, yo no soy una persona estructurada total ni apegada a los reglamentos ni a las cosas, y me ha dado buen resultado. Quizás... gracias a mi encanto personal... yo me planteo las cosas así, o sea... si fueran parte mía digo yo, o sea... parte de mi piel, porque los vínculos están, no están los vínculos consanguíneos, pero si están los vínculos afectivos y para mí eso es vital... yo nunca le levanto la voz a un alumno, nunca trato mal a un apoderado, lo acojo muy bien... con la sonrisa, el saludo diario, son cosas básicas, elementales... Yo no soy aquí la patrona del fundo, ni la dueña del fundo, soy uno más de los peones, entonces eso da buen resultado. Lo mismo me pasa con los chiquillos; yo converso con ellos, y les digo '¿te gustaría a ti que te



dijeran esto?', 'no tía', entonces no es bueno para ti, no es bueno para el otro, y siempre voy con eso... creo que cuando uno hace las cosas con cariño, con entrega, con dedicación, y muy responsablemente, siendo congruente entre el hacer y el decir, el actuar, uno logra cosas...» (Rectora Instituto C2).

De este modo, la rectora es receptiva y cariñosa con los estudiantes y, prácticamente, con todos quienes integran la comunidad educativa. Engloba una figura protectora y maternal, con una personalidad imponente: su voz es ley: esta relación hace de la rectora una persona que invoca respeto, así como también proyecta cercanía con el estudiantado. Los docentes directivos del establecimiento son la rectora, la inspectora general (quien también cumple el cargo de encargada de convivencia) y el jefe de la unidad técnica pedagógica, cada uno con funciones claramente establecidas y delimitadas.

(Respecto a la organización que ha generado la rectora en el establecimiento) «Tiene su forma bien organizada, cada uno tiene sus funciones, relega las funciones a los que deben ser, UTP se encarga de la parte de estudios e inspectoria de la parte de disciplina...» (Inspector de Patio Instituto C2).

En este contexto, a nivel teórico y siguiendo la categorización propuesta por Sergiovanni (1984),<sup>18</sup> se observa en el establecimiento que la rectora despliega un liderazgo humano y cultural, humano por la relevancia que le otorga a las relaciones humanas y a las competencias interpersonales en la unidad educativa, y cultural, ya que en todo su actuar busca definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad propia («escuela familiar cristiana»). Pero por otro, esta la figura del sostenedor, quien al ser una figura presente y reconocida en la institución, también desarrolla un tipo de liderazgo, el que se caracteriza casi exclusivamente por dirigir su atención y orientar su actuar hacia lo administrativo (Leithwood, Begley y Cousins, 1990).<sup>19</sup> Ambos liderazgos, son los que están en la cotidianeidad de la institución, sin canales de comunicación directos y expeditos y a su vez, en permanente tensión latente.

Por otra parte, cabe destacar que a partir de este estilo directivo que despliega la rectora en la institución, en el establecimiento se entrega cierta autonomía a los docentes respecto al manejo y desarrollo de sus asignaturas. Con esto, apoyándonos en lo señalado por Shirley, Fernández Ossa, Berger y Borda (2013), podríamos señalar que la institución presentaría algunas características y condiciones que podrían estimular y promover el liderazgo pedagógico de los docentes, al tener la posibilidad de modificar el currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje pre - establecidas.

(Respecto a la situación de los docentes en el establecimiento) «Yo creo que puedes manejarte, manejar el curriculum de acuerdo a las orientaciones... hay muchos colegio que no... entonces es una presión tremenda...» (Docente Instituto C2).

«... pero yo siento que hay una confianza enorme... nadie nos viene a decir 'oye no', al contrario, todos los aspectos que vayan en base a reforzar o retroalimentarnos, uno no está preocupada por ejemplo de que hay... siempre hay un apoyo, hay una empatía de la parte administrativa» (Docente Instituto C2).

A nivel de las relaciones sociales que se desarrollan dentro del establecimiento, en términos generales, se observa una atmosfera que es descrita por los actores como familiar, la que se vería fortalecida den-

18 Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

19 Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.

tro de otros aspectos, por la orientación religiosa de la institución, por un bajo recambio de profesores y el hecho de que algunos de los docentes son ex alumnos de la institución.

«... y los hermanos tenían esa mística y ese espíritu de que el colegio fuera como un grupo familiar, a pesar de que era muchísimo más alumnos, pero siempre había esta mística y yo creo que eso se heredó por el hecho de los que tomaron el colegio eran profesores que habían trabajado en la institución... entonces yo creo que todo esto habla un poco de herencia, y lo bueno que los profesores que se han ido incorporando se han metido también en la misma mística» (Docente Instituto C2).

(Respecto a cómo describe la unidad educativa) «Yo creo que es como familia» (Estudiante Instituto C2).

«El ambiente que, como le digo, es más de familia, se trata más a los niños como familia, no como en otros colegios, en otros colegios son más fríos, los niños no conversan con el... que problemas tienen, acá no, la directora es distinta... que problemas tiene el niño, lo lleva a la oficina, conversa con él, en otras partes no» (Inspector de Patio Instituto C2).

No obstante la existencia de esta atmosfera en el establecimiento, los docentes perciben que en la dinámica de funcionamiento de la unidad educativa tiende a resultar preponderante el tema administrativo, lo que determina muchas veces las decisiones que se toman en el establecimiento, generando cierta desmotivación e impidiendo en diversas ocasiones el despliegue cabal de las competencias del recurso humano o el capital profesional existente en el colegio (Hargreaves y Fullan, 2012).

«... aquí hay muchos problemas de pago de colegiaturas... entonces yo creo que se empieza a generar como una preponderancia y urgencia permanente en relación al tema administrativo» (Docente Instituto C2).

«Yo creo lo que sí falta dentro de la parte de gestión y creo que tiene que ver con falta de recursos porque de repente hay gente del equipo directivo que quiere avanzar más, pero de repente hay otros que ponen trabas... o sé, un ejemplo como muy simple, a lo mejor implementar tipos de... una sala de audiovisual nueva por ejemplo o una actividad extra programática para los chiquillos y de repente claro está la traba de cómo lo vamos a financiar, entonces eso de repente un poco frena... Yo me imagino que la forma de administrar que tiene el colegio es una sociedad... entonces hay como muchas manos...» (Docente Instituto C2).

«... los recursos humanos están, las ganas, que de repente la parte económica no nos acompaña mucho, pero está el recurso humano y las ganas de avanzar» (Docente Instituto C2).

En el establecimiento si bien existen en general relaciones de apoyo, apertura e intercambio técnico pedagógico, no existirían instancias formales e institucionalizadas en donde estas se promuevan o fortalezcan, sino más bien, estas se tienden a reproducir en espacios informales. Es decir, en la unidad educativa se constató la existencia de profesores con capacidad para interactuar, dar o recibir ayuda respecto a las prácticas pedagógicas, pero a nivel organizacional, no estarían dadas las condiciones (espacios institucionalizados) para promover y fortalecer esta incipiente «cultura de trabajo cooperativa» (Fullan, 2002).

Así también, por otro lado, en el marco de trabajo de campo, se evidenció la existencia de una relación cercana entre los docentes y los estudiantes.

«Tenemos consejos, pero el problema es que los consejo de repente se dedican en otras cosas que para nosotros son menos importantes que a lo mejor el trabajo en el aula... entre colegas se da de forma informal, por ejemplo yo tengo alguna determinada duda de lenguaje o matemáticas y tengo que recurrir a la Mónica, o a especialistas de las asignaturas... entonces no hay como una instancia donde sea concreta... en los consejos se abordan temáticas que van surgiendo a partir de la contingencia» (Docente Instituto C2).

«Uno se preocupa de intercambiar, no sé, formas de enseñanza o prácticas que a uno le sirvieron... pero aquí nosotros compartimos todo todos, aquí no hay diferencia de básica, media...» (Docente Instituto C2).

«Acá hay como una conexión cercana con los profesores» (Estudiante Instituto C2).

«... a mí los profesores me ayudan, no me dejaron de lado, yo vengo de otro colegio llegando a mitad de año... y hay una preocupación» (Estudiante Instituto C2).

En este contexto, desde el estamento directivo se reconoce más allá de las diferencias en el cuerpo docente, la existencia de una actitud receptiva, participativa y comprometida con el establecimiento.

(Respecto al cuerpo docente del establecimiento) «Son entusiastas, son participativos, son buenas personas, porque usted les pide algo y ahí están, hay algunos que rezongan más que los otros, como en todo... la diferencia humana, pero por lo general hay buena disposición, buena participación, cuando hemos tenido actividades acá se nota que hay un buen fiato, que se ponen la camiseta y que vamos con los chiquillos, que eso es lo más importante... Fíjese que mi gestión se ve ayudada y favorecida por ellos porque como digo; hay una buena disposición, y cuando hay una buena disposición para hacer las cosas, con errores o con virtudes, ¿me entiende?, porque no digo que todo resulte perfecto, cuadradito, listito, por ahí hay partecitas que tiene sus puntitas, sus asperezas, pero son las mínimas y son cosas del hacer, porque si dejáramos de hacer a lo mejor podría yo pintarle un cuadro perfecto, pero en el hacer siempre hay cositas que no son... Son corregibles y no son cosas significativas... me gustaría que todos, todos habláramos el mismo idioma y en todos los grupos humanos usted sabe que hay algunos que hay que chicotearles y otros que no, hay unos que les brota, emana, solitos entregan, solitos, hay otros que no» (Rectora Instituto C2).

Respecto a la participación de los apoderados y apoderadas en el establecimiento según el relato de los actores educativos, esta es más bien baja. No obstante, se destaca la existencia de un grupo de apoderados/as que manifiesta cierto nivel de compromiso y la consecución de algunos logros asociados a insumos a través de su alianza con el establecimiento.

(En relación a la participación de los apoderados en el establecimiento) «yo los dividiría en tres fases o tres etapas, no sé, como por ejemplo hay un grupo que es muy, muy comprometido, que es muy cooperador, muy preocupado de las actividades del colegio, otro que medianamente, y otro que escasísimo» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Yo la encuentro buena; hay apoderados que son un lujo, hay otros apoderados que no son tanto, pero casi todos responden a las demandas que uno les hace. Hay unos apoderados nuevos que han llegado que de repente se tienen que ajustar primero, pero por lo general el apoderado responde bien... Es un grupo bastante grande que están ahí con la camiseta puesta. Por ejemplo; nosotros implementamos data en todas las salas con aporte de los apoderados; un aporte

de los apoderados y el otro aporte lo pone el colegio, y hemos hecho cualquier adelanto o mejora con aporte de los apoderados y aporte del colegio» (Rectora Instituto C2).

De este modo, a partir de esta misma constatación que impacta en la dinámica del establecimiento, los actores educativos reconocen que la relación e implicación de los apoderados es un aspecto a trabajar. Sin embargo, no es posible reconocer en el establecimiento un esfuerzo institucional o estrategias formales para mejorar la vinculación de los padres y apoderados con la institución.

«... apoderados que vienen a puro reclamar... como por ejemplo, a las reuniones algunos papás nunca vienen, y justo cuando es la última reunión vienen a reclamar, entonces por qué reclaman, si nunca han venido...» (Estudiante Instituto C2).

«... aquí los problemas ¿sabes quiénes los hacen? Los papás. Pero si tú le preguntas a los chiquillos... a lo mejor no puedo hablar por todos, pero en general los chiquillos no se quejan, lo que es más, una vez mi hijo me hizo el comentario, me dijo 'yo no entiendo, mamá, por qué los apoderados vienen y hablan cosas si no están acá'» (Apoderada Instituto C2).

«Falta de... muchas veces de compromiso del apoderado, aquí los apoderados tienen... al colegio lo ven como una guardería, o sea, dejan a los chiquillos aquí y se van... hay mucho trabajo formativo que los apoderados no hacen, que se lo dejan al colegio... Yo creo que lo que tiene que hacer el colegio es trabajar con las familias, pienso que deberían generar instancias para convocar a los padres; yo sé que es difícil... de hacer un trabajo con ellos, por ejemplo de competencias parentales, hay colegios técnicos que están súper avanzados en eso. A nosotros nos toca ver a chiquillos que no traen nada de colación, de almuerzo, y los niños no comen nada durante el día, entonces creo que el colegio primero debería generar espacios para trabajar con los padres... en el fondo también que ellos se sientan parte de las actividades que va haciendo el colegio, así como hemos tratado que los chiquillos se sientan identificados con la institución, que ellos también se sientan identificados, que son parte de ella, que no son ajenos» (Docente Instituto C2).

En este contexto, los docentes vinculan esta relación distante y lejana que tendrían los/as apoderados/as con el establecimiento con el sistema educativo en general y con el sistema de financiamiento compartido en particular, lo que generaría y promovería estas actitudes y comportamientos.

«... yo voy a hacer una crítica como al sistema... lamentablemente en términos de educación el sistema ha hecho que la educación se convierta en un tema más de consumo ¿ya?, por lo tanto acá los apoderados no te ven acá como un educador, sino que ellos están exigiendo, están pagando por la educación... el colegio no se ve como una institución en la cual se entregan valores...» (Docente Instituto C2).

(Respecto al problema que significa en la relación con los apoderados el pago de las mensualidades) «Ahí tenemos un gran problema, porque hay que darles su tiempo y algunos se van sin pagar, que es un buen número, incluso en este momento estábamos con una deuda de treinta y cuatro millones de pesos; hay algunos que pagan partes, hay otros que se quedan y se van, hay gente que llega a veces con mucho rimbombo, con mucho alarde de hay... y después se van; en todo el año tienen dos, tres chiquillos y después no pagan ni uno, ¡ni un peso!» (Rectora Instituto C2).

Respecto a las relaciones que mantiene el establecimiento con el entorno, estas están limitadas principalmente a la vinculación con el reten de carabineros que está a menos de una cuadra de la unidad educativa, con la Oficina de Protección de los Derechos de Infancia comunal y el Departamento de Educación Católica.

«Bueno, yo lo encuentro bastante tranquilo, claro que tenemos la suerte de tener vigilancia policial aquí frente al colegio y tenemos mucho apoyo de ellos también, porque en más de una oportunidad ha querido llegar algo extraño e inmediatamente tenemos la colaboración de carabineros... nos ha apoyado también en darnos charlas de especialidades como de manejo de convivencia, de la violencia intrafamiliar, de drogas, de todas esas cosas yo creo que nos han ayudado muchísimo» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«... porque acá hay muy buenas conexiones con Carabineros, con nuestros vecinos, siempre, incluso andan con patrullas acá, brigadas escolares, entonces por cualquier cosa se llama a ellos y son súper rápidos y ya las cosas no pasan a mayores» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«Es buena, es buena, no tenemos grandes conflictos, porque tenemos hartos apoyos de carabineros, les hacen charlas sobre bullying, sobre violencia intrafamiliar, hay charlas y presencia de ellos y aconsejan... nosotros somos miembros de la OPD también, podemos derivar, podemos solicitar ayuda de asistentes, de psicólogos... También tenemos el apoyo del DEC, departamento de educación católica» (Rectora Instituto C2).

(En relación a la institución u organización de la comunidad con la que mantienen una mayor vinculación) «Los carabineros... sabe usted que el estamento que más coopera con el colegio, con la escuela, es carabineros, tenemos una cercanía extraordinaria con los carabineros» (Rectora Instituto C2).

## ii. *Marco Normativo de la Escuela*

En relación a las leyes, normas, reglas y protocolos que regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento, existe en la unidad educativa un manual de convivencia conocido por los actores educativos, en el cual se establecen las medidas y sanciones que se aplican frente a las transgresiones a la normativa imperante. La elaboración tanto de este manual como de los otros documentos institucionales que orientan la dinámica escolar, ha estado a cargo principalmente del equipo directivo del establecimiento y la participación de la comunidad educativa queda relegada a instancias esencialmente informativas. A pesar de esto, en los documentos institucionales se enuncia la relevancia e intención de que la comunidad escolar participe, principalmente los estudiantes y apoderados, sin embargo, no se explicitan los mecanismos institucionales para promover, generar y resguardar dicha participación.

En el establecimiento, atendiendo e intentando respetar el legado histórico de la institución, se desarrolla una educación que busca estar inspirada en la doctrina religiosa de los hermanos XXX. De esta manera, al revisar los documentos institucionales cobra relevancia la perspectiva educativa cristiana que intentaría promover el establecimiento basada en la formación integral del estudiante. Es decir, la unidad educativa intenta desarrollar el proceso formativo de los estudiantes a partir de un marco valórico y ético fundamentado en la cosmovisión cristiana. De este modo, como fue relatado por los distintos actores, el aspecto religioso-valórico es central en el desarrollo educativo del estudiantado, en vista de una formación que tenga como pilar los valores del cristianismo.

Por su parte, como se evidencia en los documentos institucionales y en el relato del sostenedor y los docentes directivos, la convivencia escolar es entendida desde la óptica normativa y moralista: en la medida que se desarrollen los valores que entrega el cristianismo se podrá crear un «ambiente de interacción fraterna y de desarrollo personal y profesional, basado en el respeto de la persona humana» (Manual de Convivencia 2013). Es una visión de la convivencia regida por el marco normativo del cristianismo y la fe religiosa: si se siguen estos (nuestros) valores se gozará (ustedes) de una sana convivencia. La violencia escolar, en tanto, es entendida bajo los mismos parámetros: las normas deben cumplirse, y quienes no las cumplan y atenten contra la convivencia que se ha instalado gracias a los valores cristianos adoptados, deberán ser sancionados.

«... hay que morir con las banderas puestas, pero dentro de los que se puede, pero yo no... yo personalmente me adapto hasta cierto punto porque no me entra, yo pienso soy hombre, tengo cincuenta y cuatro años de casado, cuatro hijos y no me entra eso de una niña un niño, y que hagan, que pierdan la esencia, el sabor de la vida con esa libertad sexual que tienen, porque pasa así como comprarse un vestido, un par de zapatos nuevos, se compran otros, y se da en muchos casos, yo tengo una empleada que tenía, tiene cuatro hijos o cinco hijos y todos de maridos diferentes, entonces eso como puede ser una familia pucha» (Sostenedor Instituto C2).

Respecto a las normas de convivencia, cabe destacar que existen ciertas reglas asociadas a las relaciones interpersonales y demostraciones de afecto en el marco de las relaciones de pareja que se desarrollan en el establecimiento, así como a la vestimenta y presentación personal del alumnado. En este contexto, los docentes de aula y directivos reconocen que las principales transgresiones a estas normas de convivencia las experimentan con los estudiantes nuevos, pero quienes tras vivir un proceso de conocimiento y aceptación de dichas normativas, terminan adaptándose al marco reglamentario de la unidad educativa.

«Bueno lo permitido es que el chico pueda pololear, que ande de la mano con la chica, que se yo, si no hay ningún problema, se juntan en los recreo que se yo, pero a lo que vamos es a la exposición, estar tirado arriba del muchacho o de la muchacha, eso no corresponde» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«... pero es porque son chicos nuevos, yo me he dado cuenta de eso, que son niños nuevos que llegaron este año, en el tiempo, los muchachos que permanecen acá van cambiando su forma y es chistoso, porque ellos al principio cuando llegaron a veces tenían un lenguaje poco adecuado, actitudes, vestimenta un poco así como de flaute, que le llaman ellos, pantalones apitillaos, la cuestión de la polera atrás, bueno, ellos después van captando el sistema, que tienen que venir adecuados o de acuerdo al manual de convivencia, de acuerdo a que no se le ve bien, que físicamente esos pantalones apitillaos no todo el mundo le quedan bien por una u otra razón... esas cosas lo conversamos, se ríen... y ya, lo aceptan. Y después es chistoso porque, por ejemplo, los chiquillos que salieron de cuarto, era el grupo más desordenado que llegó en primero medio, pero manejable, eran unos que estaban en otro colegio y le hacían burla y se jactaban de eso, entonces acá, en el fondo fueron cambiando su forma de actuar, y después cuando estaban en tercero medio, ellos trataban a los flaites que habían llegado a este colegio, y era chistoso, porque se acordaban que ellos...» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

Las estrategias implementadas y las medidas disciplinarias aplicadas en el establecimiento según la normatividad imperante para abordar los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia escolar, se asocian en primera instancia a la generación de espacios de conversación con los involucrados y luego, en caso de que la situación lo amerite, se toman y aplican las medidas disciplinarias pertinentes.

«Yo ahí como le digo, converso con ellos y después converso con la profesora... y si el por ejemplo mintió; no es efectivo lo que le dijo a la profesora, ahí llamo al apoderado... inclusive a veces doy hasta tres oportunidades, y les digo yo: 'es la primera, si usted se manda otro... usted va a asumir las consecuencias de acuerdo al manual de convivencia'... Luego, si corresponde, se llama al apoderado, ningún alumno se va suspendido sin previa conversación con el apoderado... Se hace de la siguiente manera, se ve que no tenga prueba, para inclusive no perjudicar al alumno en su quehacer académico, y hay apoderados que dicen: 'profesora, suspéndamelo acá en el colegio'. Lo he hecho en algunas situaciones específicas que no tienen con quién dejarlo, la condición es que se vaya a trabajar a la biblioteca durante toda la mañana previa vigilancia mía y de la persona de la biblioteca» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Se llama, bueno los chicos primero, se les llama al apoderado cuando es una cosa más delicada... se conversa con los papás, se suspende de clases, eh, para más o menos bajar las revoluciones o como le quieras llamar, después de eso... Lo que yo me he dado cuenta acá es que finalmente es formativo no es punitivo... acá la idea de nosotros es que ellos puedan dialogar en algún momento determinado y conversen que pasó, cuál fue el motivo de la pelea o la discusión, pero no ha trascendido a mayores, eso, eso más que nada, no ha sido solo un castigo en función de lo que se hizo, es llamar al papá, llamar a la mamá, conversar con él y con los papás y el papá apoya, generalmente...» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

En relación a la Ley de Violencia Escolar, en el establecimiento existe un conocimiento y valoración de su promulgación. No obstante, a nivel del funcionamiento del establecimiento y el abordaje de las manifestaciones de violencia escolar, no ha significado mayor cambio a nivel de organización o funcionamiento institucional, ya que, según los actores educativos, este era un tema que venía siendo trabajado hace ya algunos años en el colegio.

«Yo creo que se han mantenido las mismas estrategias porque afortunadamente nosotras somos agradecidas de Dios todos los días, porque nosotros no hemos tenido conflictos como ha habido en otros colegios que tienen conflictos muy grandes. Yo pienso que toda ley es un aporte, pero yo creo que el problema radica en que de repente como que las leyes se echan al bolsillo y cuando llega el momento de tomar las medidas de acuerdo a la ley eh, vienen los reclamos que por qué no puede ser como que me quiero apartar de la ley. Yo eso es lo que veo, no encuentro que la ley esta mala, obviamente que todo necesita mejorar, porque de repente hay cosas que se nos pueden escapar» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

(Con la Ley de Violencia Escolar) «... los chicos han tomado conciencia... hoy día un acto de lo que sea, tienen que asumir su responsabilidad, no es ahora llegar y retar o tratar mal a alguien o pegarle un combo, ya no es así, ya tiene toda una repercusión de asumir que es su culpa y su responsabilidad frente a esa situación... Yo creo que es un aporte, quizá no al 100%... siento también de que esta ley también hace un... como que se frena un poco la violencia, como que la frena porque ya nada puede pasar así, hay una mayor responsabilidad y también se involucra a la familia... también ellos ya tienen conciencia a los 14 años y responsabilidad mayor en este sistema, entonces yo creo que está bien» (Encargada Resolución de Conflictos Instituto C2).

### iii. *Clima Escolar*

A nivel general, existe una percepción generalizada de que más allá de dificultades y conflictos contingentes, en el establecimiento existen buenas relaciones entre los distintos actores educativos.

«A ver, acá el colegio se caracteriza por tener un ambiente bastante bueno entre profesores, y entre los profesores y alumnos y también con la parte administrativa... entonces yo creo que es uno de los puntos a favor que nosotros tenemos, es que podamos mantener buenas relaciones con todo, con todo el equipo que trabaja acá, sin distinción de roles, ese aspecto yo lo considero positivo» (Docente Instituto C2).

(En relación al ambiente a partir del cual se generan las relaciones entre los integrantes de la unidad educativa) «Yo creo que se ha desarrollado en la normalidad que corresponde a un trato de personas directivas, directivo docente, a hacia los profesores... aquí hay muchas facilidades en cuanto a los profesores, aquí somos seres humanos, tenemos problemas humanos, problemas familiares... eso se entiende» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

(Respecto a cómo son las relaciones entre los actores educativos) «Yo encuentro que buenas, porque no hay mayor..., cuando llega que ha ocurrido algún..., apoderado que es nuevo, algunos llegan así como un poco medios..., como pintados de guerra, como decimos nosotros los profes, rápidamente se van dando cuenta que el colegio lo que quiere es apoyar a sus hijos, eh, buscar soluciones, y... que su estadía acá sea placentera porque la idea es que... el apoderado tenga confianza, también en las personas que están acá, que son las personas que le van a cuidar a sus hijos, que los van a ayudar en su proceso... eh, la verdad es que yo considero que en el fondo, las relaciones con los alumnos... incluso a ellos les llama mucho la atención, que nosotros los tratamos por su nombre, a ellos les llama la atención eso, para nosotros no es ninguna novedad... es más acogedor» (Encargada Resolución de Conflictos Instituto C2).

«Bueno, siempre se han llevado bien, una buena relación, no hay problemas de peleas como en otros lados, aquí no se ven peleas... no se ven peleas... con los profesores llevamos una buena convivencia y con el sostenedor, con la directora» (Inspector de Patio Instituto C2).

«Yo por lo menos las considero muy buenas; hay hartito respeto, se tratan las cosas con afecto, de repente uno tiene un alza de adrenalina y muchas veces un enojo, pero generalmente las cosas se solucionan conversando, hay hartito diálogo, hay participación... hay harta integración; hablamos como de una familia, con los defectos y virtudes que a veces tienen las familias... aquí no hay un colega que trate de tonto, estúpido a un muchacho, porque de partida si él exige respeto tienen que respetar... aquí no hay huelgas, aquí no hay que se está luchando con el centro de alumnos, es un centro de alumnos colaborador, el centro de padres para qué decir, todos colaboradores» (Rectora Instituto C2).

(En relación a lo que más valora del establecimiento) «La unión que hay acá... los de primero medio, segundo, tercero, cuarto medio... por norma los de cuarto medio apadrinan a los de kínder, entonces ya los chicos conocen a los grandes...» (Apoderada Instituto C2).

Esta situación es coherente con la dinámica observada en el establecimiento en el marco del levantamiento de información, en donde no se apreciaron situaciones conflictivas entre los estudiantes, ni tampoco entre estudiante y profesores, inspectores, rectora u otro integrante de la unidad educativa. Las relaciones observadas se desarrollaron, por lo general, en un ambiente cercano y de respeto, sin percibir mayores problemas de convivencia o manifestaciones de violencia en la escuela. Así también, se pudo apreciar que la figura cercana y cálida de la rectora ayuda a generar este clima fraternal y grato, lo que es valorado positivamente por los estudiantes, docentes, inspectores, apoderados/as y en general por toda la comunidad educativa del establecimiento. Los únicos problemas o conflictos que se logro constatar a través de los procesos de observación, se asocia a una tensión permanente por la autoridad institucional entre la rectora y el sostenedor.



En este contexto, si bien se reconoce la existencia de algunos problemas de convivencia entre los estudiantes, se declara el mantenimiento en general de buenas relaciones entre el alumnado.

«... porque sé que no van a haber problemas de que haya peleas por ejemplo al interior de establecimiento, que les peguen a los más pequeños... acá al contrario, los chicos más grandes siempre andan como pendientes de los más chicos cuando están en el patio, entonces yo creo que los apoderados tienen esa confianza, que el niño va a estar bien... los chiquillos son bastante conciliadores...» (Docente Instituto C2).

«... a lo largo de los años que yo tengo acá, han sido muy pocos los casos conflictivos que hemos visto, y si hemos visto casos conflictivos, han sido por situaciones..., no sé..., el adjetivo que voy a usar es muy fuerte; estúpidas; pelear por una niña, discutir por una niña» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Si bien los problemas que hay son mínimos, yo considero que..., generalmente los problemas que se suscitan son por líos entre las chiquillas, las mujeres, que les gusta el mismo niño, eh, cosas así, pero llevaderas» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

Así también, la relación entre los docentes y los estudiantes en general es buena y cercana, asociándose los conflictos más frecuentes que se generan entre estos actores a la utilización de un lenguaje no adecuado por parte de los alumnos o por discrepancias asociadas a los procesos de evaluación desarrollados en el marco de las asignaturas.

«... cómo la mayoría de nosotros somos mujeres, la mayoría de las profesoras jefes somos mujeres, en el fondo tratamos de ser un poco como la mamá, porque usted sabe que en la mayoría de los hogares la mamá trabaja, a veces están a cargo de nanas, ¿cierto?, y de una u otra manera tratamos de suplir a ese... esa falta en los chicos. Entonces de esa manera... se conversa con los chicos, se les dice 'no hagan esto, no hagan lo otro' a veces hacemos reuniones a nivel de centro de alumnos, también tratamos de que se promueva la buena convivencia, que no hayan impases» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«El ambiente que... como le digo... es más de familia... se trata más a los niños como familia, no como en otros colegios, en otros colegios son más fríos... los niños no conversan con el... que problemas tienen... acá no... la directora es distinta... que problemas tiene el niño, lo lleva a la oficina, conversa con él... en otras partes no» (Inspector de Patio Instituto C2).

«El profesor jefe de partida para sus alumnos, es como una pequeña familia y ellos tienen conciencia de eso... pero acá hay papás que dicen, ya por favor dígame, que a usted sí que le hace caso, no sé por qué ocurre eso, pero ocurre. Hay una preocupación constante de conversar con los chiquillos, de hablar con ellos, de escucharlos, de tratarlos por su nombre, porque llegó un día decaído, porque llegaste un día enojado, qué pasa hoy día, esa es la confianza» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

(Respecto a la relación que mantienen con los docentes del establecimiento) «Hay como una conexión cercana a los profesores» (Estudiante Instituto C2).

«... ellos intentan ponerse a la misma altura y hablar de la misma manera, entonces a veces uno les tiene que hacer un rallado de cancha. No se trata de que a uno lo tengan en un altar, pero sí se trata de que a uno le traten con el mismo respeto con el cual uno los trata, ¿ya?... usan un

lenguaje demasiado coloquial y muchas veces vulgar, y cuesta mucho hacerlos entender... ellos no ven contextos, ¿ya?, ellos se comportan de la misma manera... yo creo que es importante hacerlos entender y recalcar este tema» (Docente Instituto C2).

«... yo creo que en general es buena, en general es bastante buena, salvo que de repente... yo le vuelvo a insistir, hay situaciones que son medias complicadas de repente, usted sabe que de repente las notas, cosas así a los chicos no les gusta las notas que salen, de repente puede que haya algunos conflictos, pero como le digo, se soluciona conversando» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

El clima laboral, por su parte, es descrito por los actores educativos como confortable y adecuado para el desarrollo de relaciones armónicas en el establecimiento.

«¿El ambiente laboral?, tranquilo, feliz, usted puede morir acá... es súper tranquilo» (Inspector de Patio Instituto C2).

«Yo creo que bastante bueno, yo creo que de repente, obviamente que hay algunas diferencias... pero yo creo que es más bien dentro de la normalidad... Y yo le he dicho incluso cuando hemos tenido algunos encuentros, que aquí es como le decía anteriormente, cómo trabajar en familia, porque yo desde el momento que llegué acá me sentí bastante acogida, y eso es lo que yo por ejemplo hago en mi cargo y la rectora también veo que lo hace; es que la persona que llega acá, se sienta acogida» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Bueno, es bueno, sí, porque... conozco mucho a mis colegas, de años, acá tengo ex alumnos, que fueron alumnos míos. Pero el clima, encuentro que es acogedor, es afectuoso, es de preocuparse cuando al otro le pasa algo, hay alegría, hay chacota... Yo paso mucho tiempo con los profesores, yo no me voy a la oficina, me gusta más estar acá y... es un clima agradable, yo lo vivo, la otra vez tuvimos un consejo, una jornada y fue gratificante porque uno ve, entonces ahí se puede confirmar y también se percibe» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

Así también, en relación al clima de aula, los docentes declaran que el establecimiento genera buenas condiciones para el desarrollo de las clases y que a su vez, estas se desenvuelven en el marco de buenas relaciones interpersonales con los estudiantes. Lo anterior nos habla de que en el aula se establece un espacio nutritivo (Milicic y Arón, 2000a), que más allá de las complejidades y dificultades contingentes que se pueden presentar, se logra establecer una atmósfera que promueve finalmente los procesos de enseñanza - aprendizaje.

«Acá no tienes complicaciones para hacer clases, los cursos son numerosos... pero acá tú puedes identificar claramente cómo funciona el orden de la clase... tenemos un trato muy cercano entre todos... acá puedes trabajar incluso con la puerta abierta y puede pasar otro colega y saludar, pero nadie está con esa tensión como en otros lugares donde andan viendo...» (Docente Instituto C2).

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

En relación a las acciones generadas para la promoción de la convivencia escolar, en el establecimiento se tienden a realizar charlas temáticas con apoyo externo vinculadas a diversos temas contingentes que buscan instalar el buen trato como paradigma orientador de las relaciones entre los actores educativos. Así también, una de las estrategias centrales y destacadas por los actores educativos para su

promoción, se asocia al desarrollo de actividades extraprogramáticas y al establecimiento de una relación cercana y una conversación constante con los estudiantes y apoderados difundiendo la doctrina religiosa institucional. Al respecto, en el establecimiento se ha institucionalizado que todos los meses los profesores jefes se deben hacer cargo de trabajar algún valor prosocial con los estudiantes, a través de la reflexión y la conversación de algún tema o acontecimiento contingente, buscando mejorar la convivencia entre los distintos actores.

«Trayendo a otros estamentos, por ejemplo yo traigo gente del DEC, traigo gente de carabineros que les hablan, les hablan, y nosotros es un trabajo diarios, todos los días, todos los días, controlando, viendo que hablan, a las siete y media de la mañana ya me estoy dando vueltas en los... recibo a los chiquillos... todos los días, todos los días, y tratando con respeto, diciéndoles que la violencia no los lleva a ninguna parte, el diálogo es importante, que el diálogo es importante. El ser humano tiene el don del lenguaje, no tiene que recurrir a los pies, a los puños... Entonces todo se refuerza con esas cosas y continuamente la empatía; lo que no es bueno para ti no es bueno para mí, lo que no nos produce satisfacción tampoco se la produce al otro. Así que eso está todo el tiempo; el cristiano es empático, el cristiano es respetuoso, y siempre hablamos eso; mirar con los ojos que mira Cristo...» (Rectora Instituto C2).

«Hemos conseguido, por ejemplo, personas especialistas para charlas que tienen que ver con el desarrollo psicológico, charlas de violencia intrafamiliar...» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«... nosotros conversamos con ellos como 15 minutos todos los días... Todos los días los profesores jefe tenemos 15 a 20 minutos con ellos, en el momento de la reflexión que llamamos, todos los días... Que no es solamente pasarles la lista, es hablarles de un tema contingente, noticioso, se habla del valor del mes, porque todos los meses tenemos un valor, la comunión, no de la primera comunión, sino la comunión, que sepan lo que significa, cómo se motiva en la sala, entre nosotros, entre los compañeros, con los demás» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«... sabe qué yo les doy harta actividad a los chiquillos; les tengo zumba, hay taekwondo, hay banda, una banda formada como por sesenta chiquillos» (Rectora Instituto C2).

Respecto a los sucesos de violencia que se han generado en el establecimiento, existe un cierto consenso entre los actores educativos que estos son eventos esporádicos y que no se generan con demasiada frecuencia, pero a su vez, reconocen la ocurrencia de distintos tipos de hechos violentos en el establecimiento, de distinta naturaleza y gravedad. De este modo, se declaran la ocurrencia de situaciones de bullying entre estudiantes, algunas peleas y hurtos menores.

«... un lio pasional, un chiquillo le pega a otro, lo deja incluso con un ojo medio morado...» (Docente Instituto C2).

«... yo recuerdo el caso de un chico amenazado por facebook» (Docente Instituto C2).

«Bueno, este año tuvimos algunas situaciones, pero no tanto de convivencia, sino que fue más bien de sustracción de cosas... en esas situaciones nosotros recurrimos a las instancias de carabineros, porque ya se estaba repitiendo mucho esta situación, entonces había que tomar alguna medida, por lo menos para... a ver, ¿cómo le dijera? Para que por lo menos los alumnos, el resto estuviera alerta. Pero dijéramos por alguna pelea interna, nada... Mire, el que yo recuerdo,

hará unos tres años atrás, porque uno de los chicos era de mi curso, que se pelearon por una chica, ahí hubo un intercambio de golpes» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Este año lo que ocurrió es que llegaron chicas nuevas y entre ellas mucha amistad de otro colegio, entonces, por ejemplo, si una se enoja con la otra, va y llegan chicos de otros colegios a esperar afuera. Ese ha sido nuestro gran problema» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«Bueno, había un niño que se burlaba de un compañero y se le advirtió, se le dijo, varias veces se le llamo el apoderado... y ya no entendió el niño... entonces al final tuvo que suspenderse del colegio, se le pidió... porque no podía seguir haciéndole bullying al otro niño...» (Inspector de Patio Instituto C2).

El abordaje que realiza el establecimiento de estos sucesos y situaciones de violencia escolar se basa justamente, más que en protocolos o en normas establecidas en manuales, en el establecimiento de esa relación cercana que mantienen los docentes directivos y profesores con los estudiantes, en donde la conversación es clave y central, buscando instalar procesos formativos para con los estudiantes más que sancionatorios. Así, muchos de los conflictos o problemas de violencia logran resolverse con los estudiantes, pero se señala que normalmente los apoderados son los que presentan mayores dificultades para lograr finalmente solucionar las problemáticas.

«Mire, yo creo que aquí se conversa mucho con los alumnos ¿ya? Si bien de repente tomamos algunas medidas de sanciones, es porque hay que tomarlas también, porque tiene que haber una especie de ejemplo para los demás chicos, pero se conversa la situación, se llama al apoderado, se conversa desde la posición apoderado alumno, se trata de ser... cómo la mayoría de nosotros somos mujeres, la mayoría de los profesores, de las profesoras jefes somos mujeres, en el fondo tratamos de ser un poco como la mamá, porque usted sabe que en la mayoría de los hogares la mamá trabaja, a veces están a cargo de nanas, ¿cierto?, y de una u otra manera tratamos de suplir a ese... esa falta en los chicos. Entonces de esa manera... se conversa con los chicos, se les dice 'no hagan esto, no hagan lo otro' a veces hacemos reuniones a nivel del centro de alumnos, también tratamos de que se promueva la buena convivencia, que no hayan impases» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«cuando la cosa se llega a poner un poquito más complicada yo voy al curso, converso con todo el curso, aquí converso con ellas, pero más que una sanción así es una conversación, porque por ejemplo 'Tía, me dijo que yo era fea' y yo le digo 'no les haga caso' y salen amigas. Y bueno también muchas veces el problema en los niños chicos se da más con los apoderados, porque los apoderados se toman como más a pecho como diríamos, las situaciones de sus hijos...» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«A ver, yo me baso en un principio; yo aquí sigo siendo mamá y trato de aplicar ese criterio de una mamá sensata, entonces yo voy al diálogo, converso mucho con los chiquillos, yo aquí se cosas que ni saben los padres que ni se imaginan que están haciendo los chiquillos, yo aquí las sé porque tengo la confianza» (Rectora Instituto C2).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

Respecto a los actores institucionales que normalmente son los encargados de abordar y tratar las manifestaciones de violencia que ocurren en el establecimiento son la inspectora general, la rectora, el

inspector de patio y en ocasiones puntuales en donde la situación es muy reiterativa, la encargada de resolución de conflictos.

La rectora es de profesión profesora básica egresada de la Escuela Normal de Viña del Mar. Ha trabajado durante sus 42 años de vida laboral en el establecimiento, primero como profesora cuando este dependía administrativamente de los hermanos XXX, y luego, tras pasar este a la sociedad de la cual forma parte, como inspectora, y hace cuatro años como rectora (por elección de los integrantes de la sociedad).

La inspectora general, por su parte, es profesora de lenguaje, este es su primer año en el cargo, ya que antes estuvo 13 años como profesora de asignatura con jefatura en distintos cursos. Este cambio que se genera en el establecimiento con su nombramiento como inspectora general, es percibido y relatado por los distintos actores como muy positivo, ya que ha significado una verdadera transformación en la forma en la cual se abordan las problemáticas conductuales, lo que ha incidido en un mejoramiento del clima escolar.

Antes de llegar a trabajar al establecimiento, estuvo por más de 32 años como profesora de castellano en un liceo municipal de la región. Ella plantea que no tiene una formación particular o capacitaciones específicas vinculadas al tema disciplinario o conductual que le permita abordar su nuevo cargo, por lo cual sólo se apoya en su experiencia y criterio profesional. Según el resto de los actores educativos, entre las cualidades y capacidades que la llevaron a ocupar el cargo de inspectora general destacan su coherencia entre su decir y actuar y la buena relación con todos los actores educativos.

«... lo que pasa es que lamentablemente Patricio, eh, conciliaba también, pero tenía menos credibilidad que Marta. Marta tiene credibilidad frente a los chiquillos. Patricio en su labor como docente tenía pifias, digamos, tiene sus cosas que los chicos le conocen, entonces eso hacía que su trabajo profesional no fuera más eficiente» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

«... yo he sido como profesora de ramo una profesora pesada, lo digo honestamente, a mí no me gusta... soy estricta. Y después los alumnos me dicen: 'profesora sabe qué, me gusta que sea así'... para mí todos los alumnos son iguales, nos hay diferencias, y eso creo que lo logran identificar los alumnos y lo valoraban mucho. Entonces yo creo que las colegas percibieron eso, porque yo creo que cuando salió eso de que podía ser una de nosotras inspectora que no era de la sociedad, creo que en eso se fijaron... yo creo que las profesoras tienen mucha llegada conmigo, segundo que ellas han tenido mucha confianza en decirme los problemas que tienen y siempre llegan a consultarme» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

El inspector de patio por su parte, lleva más de 30 años trabajando en el establecimiento, primero con los hermanos XXX y luego con la actual administración. Comenzó como auxiliar siendo el portero de la institución, cargo en el que estuvo 28 años y hace dos años lo nombraron paradocente, para lo cual hizo un curso y finalizó el cuarto medio. A partir del relato de distintos actores del establecimiento, el inspector de patio mantiene relaciones muy cercanas con los estudiantes y es una persona muy querida en la institución.

Respecto a la encargada de resolución de conflictos, ella es profesora de artes plásticas y realiza clases en quinto y sexto básico, y es accionista e integrante del directorio propietario de la institución. Está en el cargo hace dos años a partir de una solicitud del Ministerio de Educación, pero plantea que recién este año ha logrado entender en que consiste, cual es su rol y cuáles son las funciones que debe cumplir en el establecimiento.

«Pero un año formalmente, es más este año. El año pasado trabajamos, bien así, cómo se dice.... nos hacíamos cargo de todo, pero con menos información, este año se nos ayudó un poquito cuando la superintendencia nos llamó a los encargados de conflicto, también tuvimos que ir por un asunto a contraloría que nos llamó y eso nos muestra mucho más, porque estábamos como picoteando, esto será. No teníamos mucha información de cuál era nuestra labor, muy autodidacta en el fondo. Y este año empezamos, porque ya captamos bien de que se trataba e incluso separamos bien y también hicimos ver a la gente de UTP cuál era nuestra labor, porque no era de convivencia, convivencia, nosotros estamos encargados de conflictos, que es como un área de eso y ahí se aclararon las cosas y pudimos trabajar más afiatados» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

De esta manera, entre las competencias más valoradas para nombrar y cumplir las funciones asociadas al abordaje y tratamiento de los problemas de convivencia y emergencia de manifestaciones de violencia escolar en la unidad educativa son la capacidad de vinculación afectiva y comunicativa con los estudiantes.

«Quizás porque soy afectuosa... ehm, porque muchas veces me lo han dicho, no solamente mis colegas, me lo han dicho mis alumnos, yo mucho no reto, entonces... porque a mí me gusta que me escuchen, mi parecer, pero no ponerse a retar, uno puede ayudar, escuchando, dándoles su opinión, pero al final el que va a tomar la decisión es la otra persona... o creo, yo creo que fue eso, pero.... porque soy acogedora, no lo sé, no lo sé, yo creo que por eso, por lo que me he dado cuenta, siendo bien... a uno le cuesta ver a veces las cosas positivas que pueda tener, pero creo que es por eso, por lo que me han dicho ellos mismos.... preocupada también de los chiquillos, me echan siempre tallas de la mamá con sus pollos, la gallina con sus pollos, yo creo que por eso» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

(Respecto a los criterios que aplicó y las competencias que buscó para nombrar a los actores vinculados con la convivencia escolar) «Qué criterios se usaron... uno ve cuando se establecen fácilmente las relaciones afectivas, cuando hay una capacidad de vincularse con el otro, de entender, que aunque sean menores los problemas son tan válidos como en uno mayor, entonces esa capacidad de involucrarse, de tener claridad de discernimiento entre una cosa y otra, son factores que considere... que la persona también tenga una visión cristiana de la vida» (Rectora Instituto C2).

En este contexto, algunos actores de la institución, particularmente los docentes, reconocen la falta de algunas competencias técnicas y/o recursos para manejar algunas situaciones que se generan en el marco de la convivencia diaria en el establecimiento.

«Es que por ejemplo en mi caso yo siento que hay cosas que uno no todo lo sabe, por ejemplo sobre todo ahora los niños vienen con distintos síndromes y dificultades, ya sea dificultades en el área del aprendizaje, en el área emocional, y para eso, o sea, no solamente se requiere la parte de un profesor la parte afectiva, sino que también un especialista para trabajar a la par con ellos... porque uno al final se da cuenta que uno trabaja con niños todo el día, entonces hay veces que yo siento que el psicólogo debe estar incluido dentro del establecimiento para conocer la realidad» (Docente Instituto C2).

«Yo me acuerdo un caso cuando recién llegue acá al colegio... se agarraron a puñete limpio... y yo no sabía qué hacer» (Docente Instituto C2).

## vi. *Cultura Escolar*

A partir de la revisión de los documentos institucionales y del relato de docentes directivos, profesores, sostenedor, apoderados y estudiantes, se devela como relevante en el marco de los significados y comportamientos compartidos y/o legitimados en la unidad educativa la religiosidad derivada de la doctrina institucional. De este modo, a través de diversos comportamientos, estrategias, actividades y discursos, se busca desarrollar una educación fundamentada en los valores que sustentan la fe cristiana, lo que sumado al tamaño del establecimiento, a la buena vinculación de los docentes directivos y profesores con los estudiantes, le otorga una atmósfera familiar a la institución.

«Es una comunidad basada en los principios cristianos, y tenemos como guía a XXX que es el patrono de los educadores y como tiene su origen XXX nosotros seguimos manteniendo esa misma visión cristiana... por lo general está todo normado por un margen de respeto, porque aquí se habla de principios cristianos y se practican los principios cristianos... el colegio es bueno, hay una atención casi personalizada, o sea es cierto, uno se ocupa de los niños, entonces sabe qué problemas tiene, problemas de tipo social, problemas de tipo económico, problemas de tipo emocional o intelectual, porque hay algunos que están más disminuidos que otros, entonces uno los trata de conocer íntegramente y no dejar de lado. Aquí hay chicos que tienen grandes problemas, muchachos que francamente el único apoyo y la preocupación del 'pórtate bien, no hagas uso de ese vocabulario, habla acá, exprésate asá', es el colegio» (Rectora Instituto C2).

«... y los hermanos tenían esa mística y ese espíritu de que el colegio fuera como un grupo familiar, a pesar de que era muchísimo más alumnos, pero siempre había esta mística y yo creo que eso se heredó por el hecho de los que tomaron el colegio eran profesores que habían trabajado en él... entonces yo creo que todo esto habla un poco de herencia, y lo bueno que los profesores que se han ido incorporando se han metido también en la misma mística» (Docente Instituto C2).

«Yo creo que es un colegio en que nosotros acogemos con mucha afectividad a los alumnos, nosotros acá tratamos que los chiquillos se sientan como en su casa, tratamos de darles todo lo que está a nuestro alcance» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

«Bueno, por lo que me han contado algunos apoderados, confían que aquí los chicos están bien tratados y están cuidados y porque el clima es acogedor, es familiar, es un clima familiar, uno conoce a todos, conoce a los papás, conocemos al apoderado que viene a la reunión, que puede no ser el papá, el tío o tía, el hermano mayor y yo creo que también porque se pasan el dato, creo yo... que hay afecto, que hay preocupación, eh, si a alguien le duele el estómago o le duele la cabecita, llamamos a su mamá, qué hacemos con él, le damos una agüita, me entiendes, son cosas muy simples...» (Encargada de Resolución de Conflictos Instituto C2).

(Respecto a cómo describiría al colegio) «Yo lo describiría como una familia, porque acá todos nos conocemos, y tratamos de conversar con todos los niños, no aplicar tan fuerte la disciplina, si no más conversar... con los profesores también con la directora que es como la mamá de todos nosotros» (Inspector de Patio Instituto C2).

Respecto a las características sociales de las familias que forman parte de la unidad educativa, los docentes señalan que se trata de estudiantes que provienen principalmente de grupos familiares de clase media.

«... nosotros no tenemos niños vulnerables socioculturalmente o socioeconómicamente, es más equilibrado, son de clase media...» (Docente Instituto C2).

Por otro lado, los docentes perciben que existe una brecha generacional de tipo cultural significativa entre ellos y los estudiantes asociada tanto al uso de nuevas tecnologías como al lenguaje y a las estrategias de enseñanza - aprendizaje que ellos utilizan y demandan.

«... muchos de nosotros somos del siglo veinte... y los niños de hoy son del siglo veintiuno, o sea ha habido todo un cambio inmenso y nosotros no estamos del todo preparados para trabajar con estos niños... entonces sería importante poder tener cursos de perfeccionamiento, como decía, para soslayar esta brecha generacional que hay» (Docente Instituto C2).

No obstante lo anterior, existe un sentido de pertenencia significativo de parte de todos los actores, lo que los lleva a sentirse comprometido con el devenir de la unidad educativa.

«... porque todos los que somos jóvenes, y muchos colegas también tienen la intención de que esto salga para adelante» (Docente Instituto C2).

«Yo creo que se respeta mucho cuando nosotros los profesores, cuando como grupo de profesores hemos planteado algún tema» (Docente Instituto C2).

#### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

Respecto a las condiciones materiales de funcionamiento de la escuela, a partir de los procesos de observación desarrollados, es posible señalar que se trata de una escuela relativamente pequeña considerando el número de estudiantes que atiende. A primera vista, el colegio presenta una adecuada mantención de la infraestructura, sin embargo, existen partes de la construcción que se encuentran deteriorados o sin un mantenimiento adecuado, aunque no se observan daños estructurales severos que afecten la vida escolar cotidiana.

De este modo, se observa que ciertos espacios que no se ven a simple vista no se encuentran en óptimas condiciones. Por ejemplo, el baño de varones se encuentra con falta de aseo y es un lugar incómodo, lo que genera críticas por parte principalmente de los estudiantes del establecimiento.

«Todos los días acá los baños están sucios» (Estudiante Instituto C2).

Por su parte, no existen áreas verdes, todo el patio es de concreto y carece de espacios amplios para la recreación y esparcimiento de los actores educativos. Así, se percibe que las salas de clases y los espacios para la recreación, en particular, el patio y el comedor se vuelven lugares incómodos e insuficientes para la cantidad de estudiantes de la institución. De hecho, en el establecimiento se cuenta con un sistema de recreos alterno porque los espacios no darían abasto.

«Sería bueno que agranden el colegio, para que no ocupemos el salón como comedor» (Estudiante Instituto C2).

«... de repente nos sentimos apretados... nos gustaría, por ejemplo, tener un regío comedor para sentar a los niños; que no podemos tenerlo porque no hay espacio... almuerzan por turno» (Apoderados Instituto C2).



«De repente claro, de repente hacen falta un poco los espacios... Espacios como por ejemplo, quisiéramos por ejemplo tener unas salas de talleres, a veces es muy importante que haya un taller de artes por ejemplo que haya un taller para música... pero nos faltan salas, nos falta sala de taller, eh, nos gustaría tener un comedor, en esta época que se van temprano se come en el salón bien apegaditos» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

Considerando el funcionamiento del establecimiento, las características de la infraestructura y su tamaño, los lugares donde se tienden a concentrar la ocurrencia de hechos de violencia o conflictos de convivencia son en los subterráneos y en los baños del establecimiento.

(Respecto al lugar donde se concentran las manifestaciones de violencia escolar) «En el subterráneo claro, a veces se quedan las puertas abiertas, hay profesores apurados, cierran y a veces entran algunos por ahí a jugar, a desordenar y de repente en esa jugarreta hay un intercambio de palabras... en el baño también, a veces sale olor a cigarro, por eso hemos redoblado esfuerzos en el de los hombres... para que no vayan a ir a fumar... cigarro y... claro y bueno, y algún olor raro... como marihuana, entonces ahí se ha doblado la vigilancia por parte de los inspectores...» (Encargada de Convivencia Instituto C2).

Respecto al contexto territorial en donde se emplaza el establecimiento, este se ubica en un sector comercial en pleno centro de la ciudad de Valparaíso, caracterizado por su agitado movimiento de locomoción y transeúntes durante el día ya que a su alrededor existen variadas tiendas del comercio mayorista y minorista. La unidad educativa se encuentra emplazada muy cerca de una multitienda y a pocos metros de un reten de carabineros. Particularmente, la existencia de una comisaría de carabineros a pasos del colegio, es valorada de forma positiva por los actores educativos, ya que genera mayor seguridad.

Debido a la alta circulación de autos y personas en las afueras, el establecimiento durante el día se ve afectado por una considerable contaminación acústica. No obstante lo anterior, el entorno es percibido como positivo por los distintos actores que componen la unidad educativa.

«El barío es bueno, es bueno, claro que de repente uno se encuentra que vienen de otros colegios a amenazar por los flaites... Todos esos grupos de muchachos que están un poquito desprotegidos de la mano de Dios» (Rectora Instituto C2).

«El sector es de primera, no creo que se pueda exigir... en el barrio aquí no se produce ningún tipo de situaciones anómalas, es un barrio decente, es un barrio muy central y que aprovecha las ventajas de su localidad» (Sostenedor Instituto C2).

### c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia

El Instituto C2 corresponde al conglomerado C, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos particular subvencionados que imparten de forma conjunta educación básica y media que tienen en promedio una matrícula de tamaño intermedio en comparación a los otros grupos, pertenecen a comunas medianamente pobladas, pero tienen en promedio un ingreso y escolaridad mayor y poseen menores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

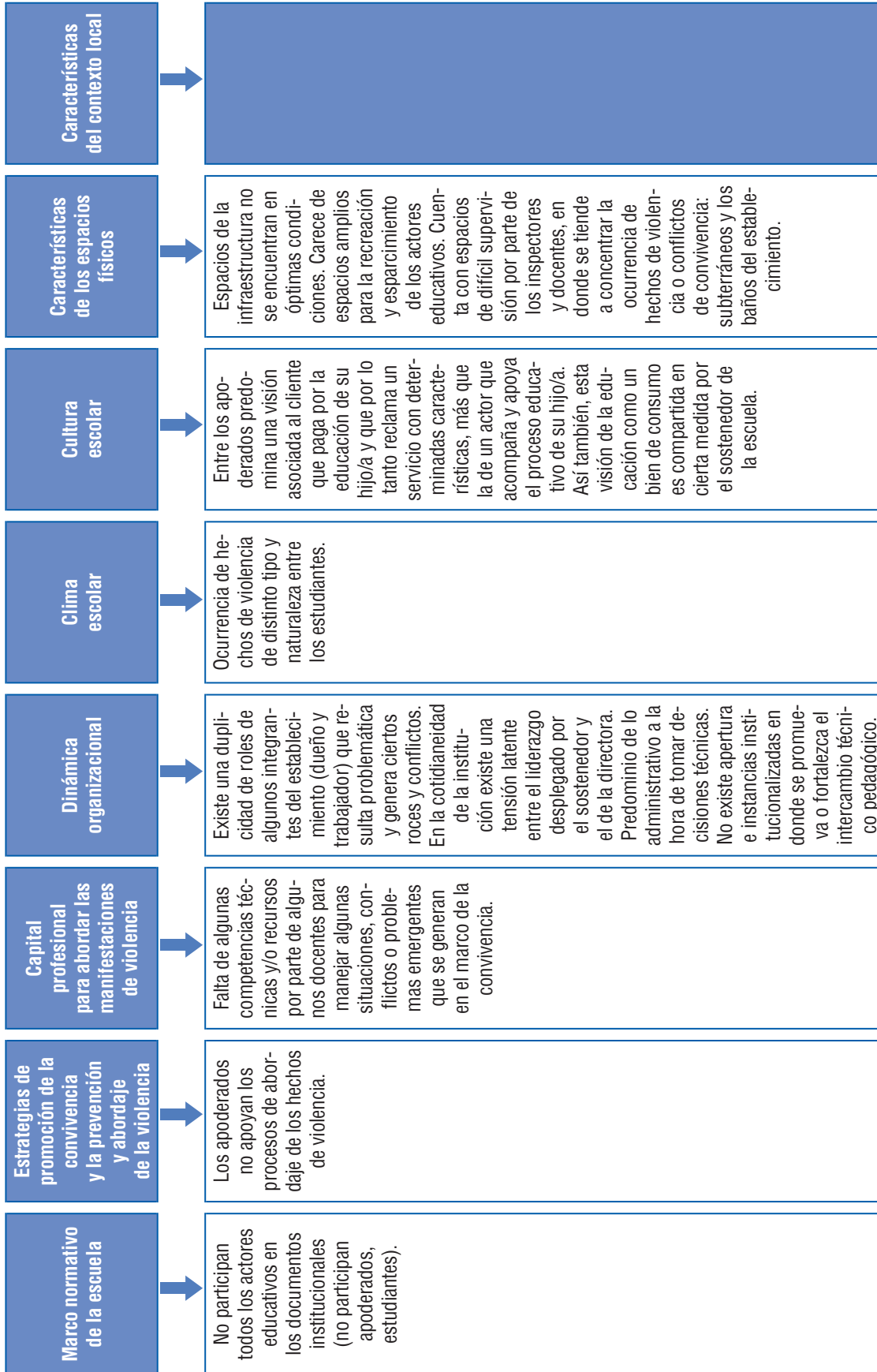
- **A nivel del marco normativo de la escuela**, es decir, de las leyes, normas, reglas y protocolos que regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento, destaca la elaboración de un manual de convivencia, el que estuvo a cargo principalmente del equipo directivo del establecimiento, quedando la participación de la comunidad educativa relegada a instancias esencialmente informativas. De esta manera, en los documentos institucionales se enuncia la relevancia e intención de que la comunidad escolar participe, principalmente los estudiantes y apoderados, sin embargo, no se explicitan los mecanismos institucionales para promover, generar y resguardar dicha participación. Esta falta de participación en la elaboración de estos documentos puede dificultar la apropiación de sus orientaciones y directrices por parte de estos actores y finalmente, puede afectar su nivel de compromiso con la institución.
- **Respecto a las acciones generadas para el abordaje de la violencia escolar**, se constata que muchos de los conflictos o problemas de violencia logran resolverse con los estudiantes, pero no sucede del mismo modo con los apoderados, quienes son los que presentan mayores dificultades para lograr finalmente solucionar las problemáticas. Según la opinión de los directivos y docentes del establecimientos, entre los apoderados predominaría una visión asociada al cliente que paga por la educación de su hijo/a y que por lo tanto reclama un servicio con determinadas características, más que la de un actor que acompaña y apoya el proceso educativo que experimenta el estudiante y dialoga en busca de consensuar las soluciones frente a eventuales problemáticas. Este sería un nudo crítico que el establecimiento aún no logra abordar adecuadamente.
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia**, algunos actores de la institución, particularmente los docentes, reconocen la falta de algunas competencias técnicas y/o recursos para manejar algunas situaciones, conflictos o problemas emergentes que se generan en el marco de la convivencia diaria en el establecimiento.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, actualmente el establecimiento está en manos de 11 profesores, todos integrantes del directorio y que a su vez trabajan en el establecimiento ocupando distintos cargos y desempeñando diversas funciones (sostenedor, rectora, jefe la unidad técnico pedagógica, encargada de resolución de conflictos y docentes). Esta duplicidad de roles entre algunos integrantes del establecimiento (dueño y trabajador) resulta problemática y genera ciertos roces y conflictos. Estos conflictos se asocian a la existencia latente en la institución de miradas divergentes respecto a la vinculación que los accionistas deben tener en el funcionamiento y dinámica del establecimiento. Este es un tema que atraviesa la cotidianidad del colegio, y que particularmente enfrenta al sostenedor con la rectora y los docentes miembros del directorio, existiendo finalmente en la institución distintas visiones respecto a cómo esta se debería manejar. De este modo, en el establecimiento existe una visión de la institución que enfatiza los aspectos económicos y administrativos a la hora de tomar decisiones y hacer proyecciones encarnada en la figura del sostenedor, y otra, que se despliega en paralelo y con muy pocos puntos de contacto y vías de comunicación con la anterior, enfocada en la dimensión propiamente educativa, pedagógica y humana de la unidad educativa. Ambos liderazgos, son los que están en la cotidianidad de la institución, sin canales de comunicación directos y expeditos y a su vez, en permanente tensión latente. En el contexto de esta pugna solapada, los docentes perciben que en la dinámica de funcionamiento de la unidad educativa tiende a resultar preponderante el tema administrativo, lo que determina muchas veces las decisiones que se toman en el esta-

blecimiento, generando cierta desmotivación e impidiendo en diversas ocasiones el despliegue cabal de las competencias del recurso humano o el capital profesional existente en el colegio. Por otra parte, si bien en la unidad educativa existen en general relaciones de apoyo, apertura e intercambio técnico pedagógico, no existirían instancias formales e institucionalizadas en donde estas se promuevan o fortalezcan, sino más bien, estas se tienden a reproducir en espacios informales. Es decir, en la unidad educativa se constató la existencia de profesores con capacidad para interactuar, dar o recibir ayuda respecto a las prácticas pedagógicas, pero a nivel organizacional, no estarían dadas las condiciones (espacios institucionalizados) para promover y fortalecer esta incipiente «cultura de trabajo cooperativa» (Fullan, 2002). Así también, en el establecimiento existe una baja participación de los padres y apoderados, lo que impacta en la dinámica del establecimiento, reconociéndose que este es un aspecto a trabajar, pero sin tener aún un mecanismo o estrategia institucional formal para mejorar la vinculación de este actor con la institución.

- **Sobre el clima escolar**, si bien a partir del relato de los actores se constata la ocurrencia de hechos de violencia de distinto tipo y naturaleza entre los estudiantes, estos serían situaciones poco frecuentes, por lo que a nivel general el clima es descrito como positivo. Así también, uno de los conflictos que impacta significativamente en el clima escolar se asocia a los problemas o conflictos derivados de la tensión permanente por la autoridad institucional entre la rectora y el sostenedor.
- **Respecto a la cultura escolar**, como se señaló, entre los apoderados predominaría una visión asociada al cliente que paga por la educación de su hijo/a y que por lo tanto reclama un servicio con determinadas características, más que la de un actor que acompaña y apoya el proceso educativo que experimenta el estudiante y dialoga en busca de consensuar las soluciones frente a eventuales problemáticas. Así también, esta visión de la educación como un bien de consumo es compartida en cierta medida por el sostenedor del establecimiento.
- **En relación a las características de los espacios físicos** del establecimiento, se observa que ciertos espacios de la infraestructura no se encuentran en óptimas condiciones. Por ejemplo, el baño de varones se encuentra con falta de aseo y es un lugar incómodo, lo que genera críticas por parte principalmente de los estudiantes del establecimiento. Por su parte, no existen áreas verdes, todo el patio es de concreto y carece de espacios amplios para la recreación y esparcimiento de los actores educativos. Así, se percibe que las salas de clases y los espacios para la recreación, en particular, el patio y el comedor se vuelven lugares incómodos e insuficientes para la cantidad de estudiantes de la institución. Así también, el establecimiento cuenta con espacios de difícil supervisión por parte de los inspectores y docentes, en donde se tienden a concentrar la ocurrencia de hechos de violencia o conflictos de convivencia: subterráneos y los baños del establecimiento.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 11: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Instituto C2<sup>20</sup>



20 El recuadro azul bajo la dimensión significa que la exploración y análisis no identificó aspectos asociados a ella que pudiesen estar vinculados con el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que la institución educativa presenta.

## g. Polivalente D1

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 32: Técnicas de Producción de Información Implementadas Polivalente D1<sup>21</sup>

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

La Polivalente D1 es un establecimiento educacional que acoge alumnas y alumnos de educación básica y media, contando actualmente con una matrícula aproximada de 780 estudiantes. Está ubicada en un sector residencial de la comuna de Maipú, en la Región Metropolitana.

A través de los procesos de observación se pudo constatar que el establecimiento se encuentra emplazado en un barrio más bien tranquilo, habitacional, en donde se ha edificado bastante en los últimos años, que cuenta con buenas vías de acceso y un buen estado de las calles que conforman el entorno del establecimiento.

Si bien no se pudo constatar in situ, algunos entrevistados manifestaron la ocurrencia de robos en el sector, lo cual ciertamente puede ser indicativo de un grado de peligrosidad en el ambiente, principalmente hacia los estudiantes de la escuela.

«Yo el otro día... un día yo venía hacia el colegio a dejar a mi hija, como vengo todos los días a dejarla y a buscarla a los talleres. Venía por Diego de Almagro y había un niño no de este colegio y asaltaron a un niño y lo tiraron contra la pared, yo no podía hacer nada porque venía también con otra niña» (Apoderada Polivalente D1).

«A otros niños los asaltaron hace 1 mes, a dos cuadras de acá en San José y en la micro también. Justo gracias a Dios venía un taxi, el taxista vio que estaban asaltando y el taxista se metió.

21 A partir de una solicitud expresa realizada por la directora del establecimiento, se implementó una entrevista grupal a directivos en desmedro de una individual. En esta entrevista participaron la directora de educación básica, la directora de educación media y el inspector general.

El niño salió arrancando y el taxista lo salió persiguiendo contra el tránsito. O sea el sector es bueno, yo vivo aquí como a 4 cuadras, es bueno el sector, pero como en todo sector yo no puedo decir 'no, aquí no ha pasado nada', aquí como a 3 cuadras, en Los Hermanos Carrera a mi hija hace como 4 años a las 8 de la mañana le querían quitar el celular, y la amenazaron hasta con 'te voy a matar'. El sector uno dice claro es bueno, pero como en todos lados» (Apoderada Polivalente D1).

Por otra parte, cabe señalar que se trata de un establecimiento particular subvencionado que actualmente no cuenta con la subvención escolar preferencial (SEP) y cuyo sostenedor es el Centro Integral de Educación Técnica Profesional Ltda.

En cuanto a su infraestructura, si bien la escuela no es muy amplia, sí cuenta con espacio suficiente para la cantidad de estudiantes y funcionarios que existen actualmente. Además presenta adecuada mantención e higiene en las distintas dependencias del lugar, observándose también espacios de recreación para el desarrollo y esparcimiento de los estudiantes y demás integrantes de la unidad educativa, los cuales resultan adecuados para la cantidad de estudiantes que presenta el colegio.

Se manifestó en las entrevistas que la escuela ha ido creciendo en el transcurso de los años y que la intención de parte del equipo directivo y los sostenedores es que ese proceso de crecimiento continúe. Las mayores críticas que se hacen en realidad provienen de los estudiantes y dicen relación justamente con aspectos que podrían de algún modo hacer más cómodo y/o agradable la estancia en la escuela, y por tanto, incidir a su vez en la convivencia de los distintos actores educativos. En este sentido, hay que señalar que la escuela tiene un horario extendido, de 8 am, a las 15:00 o 17:00 horas, por lo cual los estudiantes pasan la mayor parte del día ahí (jornada escolar completa).

«Yo creo que áreas verdes es prácticamente imposible, porque el colegio es muy chico, pero quizás sí sería posible darle color y yo no sé quién estará a cargo o quién será responsable de aprobar eso, pero yo creo que eso sí sería una buena opción como para mejorar el ambiente del colegio, y sería bueno porque también incentiva a los alumnos a la creatividad y esas cosas» (Estudiantes Polivalente D1).

En ese sentido, los/as estudiantes demandan por áreas verdes, más color, más lugares para compartir el almuerzo, ventiladores o mayor ventilación en las salas de clases. Es importante este aspecto pues todos estos elementos de algún modo son percibidos por los/as estudiantes en relación a «sentirse mejor» dentro de la escuela, reconociendo que estos cambios afectarían positivamente el proceso de aprendizaje en términos generales. Si bien reconocen que la escuela está orientada al aprendizaje y preparación para los estudios superiores, reconocen que se sentirían más a gusto en una escuela que para ellos/as resulte más «grata», y aún más, con el deseo de participar de ese proceso de «embellecer su escuela», creando ellos/as mismos murales, pinturas, decoración.

Señalamos esto último pues de algún modo habla de una suerte de deseo instalado en los estudiantes por apropiarse de su escuela, por generar mayor participación, elementos que ciertamente pudiesen estar referidos a un deseo de pertenencia más potente. En efecto, ese deseo se exhibe por el estudiantado, falta ahora que encuentre resonancia en instancias resolutorias para llevarlo a cabo.

«Creo que el color da vida, no sé, a mi me encantan los colores, pero yo creo que ni siquiera es como pintar y mandar a un caballero a pintar de rojo y de amarillo, si no que yo cacho que nosotros mismos podríamos pintar las cosas, pero no se dan las instancias» (Estudiantes Polivalente D1).

## *i. Dinámica Organizacional*

La dinámica de funcionamiento organizacional de la escuela se caracteriza por ser ordenada, estructurada, estando normativizadas gran parte de las relaciones, acciones e interacciones que se generan en el establecimiento a partir de documentos y protocolos. Existe una cúpula que lidera, discute y define soluciones, constituida por los integrantes del equipo directivo, llámese directora, inspectora general y otras dos directoras académicas de básica y media. No obstante, es un liderazgo que si bien es bastante autoritario (Fullan, 2002), en el sentido de que se asumen de forma centralizada la mayor parte de las discusiones y decisiones, tiene ciertos rasgos democráticos al mostrar apertura a la participación del resto de la comunidad educativa como es el caso de la participación del Centro de Apoderados, por ejemplo, o mostrándose accesibles a los requerimientos, inquietudes y/o necesidades tanto de las familias como de los estudiantes.

«Es que la idea de nosotros es que vean que el centro de padres trabaja y que los papás también se integren, los mismos niños y los profesores, todos. Si quieren una cosa, nos dicen y nosotros lo conversamos con el directora, porque eso es lo bueno, que uno llega al tiro a la directora por esa relación que hay. Eso es bueno, no hay que estar esperando a mañana o pasado, la solución está al tiro, y eso es bueno por el valor que le da el colegio a esta entidad» (Apoderada/o Polivalente D1).

Es interesante observar cómo se ha desarrollado en la escuela la creación de entidades representantes de los diferentes estamentos, principalmente el Centro de Alumnos y el Centro de Padres. Ambas instancias, por lo demás, tienen cierto acceso a la dirección para plantear necesidades e inquietudes, y proponer alternativas de resolución. No obstante, al ser entidades representantes, no se da por supuesto que la participación sea a nivel generalizado, más bien en las entrevistas se constató todo lo contrario: una baja participación de la comunidad educativa en general, principalmente de parte de docentes y apoderados. Hecho que será retomado posteriormente, pero que es importante mencionar en este apartado del análisis en el sentido de que si bien se abren posibilidades y oportunidades de participación, éstas quedan definidas bajo la representación de quienes ‘más acostumbran participar’ y que son electos como representantes, no desarrollándose mayormente estrategias de integración cotidianas y generalizadas.

«Desde el punto de vista organizacional las responsabilidades estén muy centradas en las jefaturas, cuando digo jefaturas es la dirección académica, es la inspectoría general, es una coordinación de tecnología, etc. y ahí es donde el profesor jefe falta, pero falta que también lo trabajemos nosotros en ese sentido (...) cuando el alumno está repitiendo y el apoderado dice que ‘nunca me llamaron, nunca me hizo venir’ y claro no habían mecanismos que el colegio asegurara que ese apoderado se presentara para tomar conocimiento que el alumno está con posible repitencia» (Directivo Polivalente D1).

Este mismo hecho hace pensar en que existen canales de comunicación que no estarían siendo del todo eficientes, principalmente entre la familia y la escuela, en donde el mensaje se transmite básicamente a través de la libreta de comunicaciones de los estudiantes, la cual maneja el/la estudiante y que en muchos casos queda sin supervisión del apoderado o la familia. A esto se suma que existe baja participación de las familias, básicamente en relación a las cargas de trabajo de ambos padres, tal como se nos manifestó tanto de parte de los apoderados, como de otros entrevistados (directivos, inspectores). Este hecho pareciera dificultar su asistencia a reuniones y citaciones en la escuela, por lo cual de alguna manera quedan excluidos de todo lo que es el funcionamiento cotidiano del establecimiento, y en definitiva, del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las comunicaciones y participación, entonces, quedan más bien sujetas a las voluntades particulares e individuales de cada cual, en el deseo e intención de unirse a estas instancias de participación, de informarse del acontecer diario, o de integrarse a los canales de representación como es el Centro de Padres.

Entonces, en este caso si bien hay apertura a la participación e integración, y se manejan estos elementos desde el discurso, los documentos y el funcionamiento general, no existen mayores estrategias de integración familia/escuela, en el sentido de una comunicación eficiente y generalizada.

Un punto importante, en este sentido, es que la figura del sostenedor –o sostenedores– queda invisibilizada prácticamente para el total de la comunidad educativa, salvo para los directivos, con quienes sí existe una relación constante, estableciendo vías de comunicación directa y generando instancias de toma de decisiones en conjunto. Pero para el resto de la comunidad educativa estas figuras son más bien reconocidas como «los dueños del colegio», sin haber mayor intercambio o conocimiento entre las partes, pese a que exista un lugar específico para su accionar dentro del establecimiento, pero que pasa a ser visto como «la sala cerrada donde no se puede entrar».

«O sea, cualquiera persona antigua, de más de un año, porque las del año puede ser que desconozcan, salvo los profesores, pero los apoderado que vienen menos, o los alumnos que preguntan ¿Quién es ese caballero?, o dicen hay una oficina en la cual nunca he entrado, me dijo el otro día un alumno egresado de 4to, yo abrí la oficina y preguntó y ¡uy! Quedo mirando y, ‘esta es la única oficina en la cual no he entrado’, que es la oficina de los sostenedores, que pasa ahí con llave cuando ellos no están» (Directivo Polivalente D1).

«Sí, o sea los conozco en el contexto de que son dueños de la escuela, que de repente vienen, saludan, dan vueltas y todo, nada, yo sigo haciendo mi función nomás, el buenos días ¿Cómo está?» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

En este mismo sentido es importante además señalar que no se trata de una despreocupación o un rechazo por generar mayor integración con el resto de la comunidad de parte de los sostenedores (lo mismo que sucedía con el estilo de liderazgo del equipo directivo, que no se cerraba a la participación), es más bien una escasa estrategia de integración general, la falta de comunicación, y una dinámica basada principalmente en una estructura con jerarquías delimitadas que escasamente se relacionan con los otros integrantes de la comunidad que no participan de esos grupos o jerarquías parciales (Centro de Padres/Alumnos).

De lo anterior, agregar que tanto directivos como docentes reconocen que los tres integrantes del grupo Sostenedor de la escuela se muestran interesados, involucrados y comprometidos con el proceso educativo. Dos de ellos son docentes y manifiestan una alta vocación por generar las herramientas y las oportunidades que permitan a los estudiantes en situaciones más desaventajadas, poder acceder a estudios de nivel superior y así desarrollarse profesionalmente y generar un cambio para sí mismos y para sus familias.

«Nosotros creíamos que eso era una cuestión que podíamos trabajar dentro del sistema, nuestro colegio fue siempre una instancia formal, obtuvimos el reconocimiento e impartíamos educación diurna, con una cierta vocación de atender a los más vulnerables desde el minuto 1. (...) Nosotros como profesores tenemos tareas mayores como formar para la vida, dicho de otra manera dedicarnos sólo a lo académico es empobrecer la educación. (...) Yo creo que hay espacios para todo, eso se da, pero yo creo que establezcamos el mínimo común múltiplo, entendamos



que tenemos una obligación para con los chicos, familia y comunidad nacional en términos de generar en nuestros alumnos un cierto nivel de conocimiento, pero también el desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan desenvolverse en el momento posterior al colegio, en la universidad o en el trabajo, yo diría que el 100% de nuestros alumnos va a la educación superior. Entendemos que la buena educación le hace bien al joven y a la familia, y a la comunidad nacional porque recibe personas aptas para integrarse al mundo del trabajo o al mundo de las profesiones» (Sostenedor Polivalente D1).

«Hay una preocupación por el colegio mas allá de un negocio, él es profesor, de los 3 miembros de la sociedad sostenedora 2 son profesores de profesión y hay otro como por vocación sin tener título, entonces hay una preocupación más allá del sentido de solamente tener lucro, hay una apuesta de entregar un servicio de calidad y él está presente con ese discurso de que si nos interesa que a los alumnos les vaya bien, si nos interesa que los alumnos logren sus metas, que si sus metas son ir a la universidad, aquí hay un aparataje para apoyarlos no solamente desde el colegio, sino que con estamentos anexos como por ejemplo un pre-universitario. Yo trabajo desde el 2008 en la parte de gestión con Don Juan (sostenedor), y yo tengo una frase muy de él, que es que 'uno debe entregar educación de calidad', son personas muy involucradas los sostenedores de este colegio, lo que buscan es educación de calidad, entonces por lo tanto de ahí también viene el espíritu de este colegio, que este colegio sea un colegio excelentista, el objetivo es que el alumno esté bien preparado para entrar a la universidad y se mantenga en la universidad» (Directivo Polivalente D1).

Retomando de alguna manera el tipo de liderazgo presente en la escuela y en relación además al estilo del grupo sostenedor, no puede dejar de destacarse el que se manejen altas expectativas en general de la posibilidad de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, muy ligado al carácter de excelencia académica que se le quiere entregar a la escuela, y que en los hechos, se visualiza en los resultados de evaluación formales: SIMCE, PSU. En este sentido existe, desde la perspectiva de Muñoz y Marfán (2011), una visión orientadora enfocada a mejorar los aprendizajes en la base de una cultura de altas expectativas y a gestionar los progresos y resultados en las prácticas de enseñanza (Gestión Pedagógica) con una visión flexible al cambio y apertura a las distintas demandas y necesidades.

No obstante, no se pudo constatar en el estudio la presencia de habilidades o estrategias referidas a la gestión de las condiciones organizacionales, al desarrollo de las personas (docentes) y en la construcción de confianzas y canales eficaces y claros de comunicación (Muñoz y Marfán, 2011).

Del mismo modo, y en cuanto a la figura del sostenedor en particular, y considerando los planteamientos de Fullan (2002), se observó primacía en cuanto a la orientación al aprendizaje, a la responsabilidad y al cambio, quedando en un segundo plano las acciones y estrategias en relación al componente relacional humano, a la creación de valores compartidos y a la relación solidaria con la comunidad circundante.

Así entonces, los sostenedores tienen una presencia permanente en la escuela, de hecho, de manera semanal, la cual se encuentra enfocada a la funcionalidad y monitoreo de la unidad educativa. Es necesario, desde este punto de vista, fortalecer una mayor vinculación e integración con la comunidad escolar o la transmisión de un sentido educativo que trascienda lo exitista y academicista.

Por otra parte, la figura de la directora aparece ante los entrevistados como más cercana y accesible, es descrita como un personaje que no permanece encerrada en su oficina, sino que por el contrario, siempre está deambulando por la escuela y esto de algún modo le permite estar al tanto del acontecer diario. Hay accesibilidad cotidiana, es decir, está disponible para los alumnos y apoderados, así como

para los diferentes funcionarios que trabajan en la escuela diariamente. Si bien se trata de una presencia vigilante y atenta, más que de una relación más vincular con los estamentos que componen la unidad educativa, existe un buen trato en los distintos niveles, amable, pero con distancia, sin perder de vista los roles y jerarquías.

«Claro de repente, a lo mejor aquí a mi jefa le gustaría que yo fuera ya como así, mas... Más estricta así como ella, pero yo soy totalmente opuesta con ella, pero nos llevamos bien, o sea mi forma de ser con ella son, así opuestas, pero nos complementamos» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

Caso que se repite en lo que es la inspección de patio, en donde si bien hay mayor relación con los estudiantes de manera constante, e incluso se generan mayores confianzas, no se deja de lado el rol, la vigilancia y la disciplina.

«Yo trato de no confundir, de que no me pase el que yo tenga que exigir a los niños, por ejemplo un buen comportamiento, una buena disciplina, con que yo converse con él de repente en el día, de que yo los puedo cuidar, yo les puedo llamar la atención, de que tienen que hacer caso (...) Es que con ella si confunden lo que es la tía buena onda, porque a mí me lo han dicho ¡Ah usted es pesada!, ella es distinta, le digo ¡no chiquillos!, ustedes tienen que tener un respeto por la gente mayor (...) Y le digo no me vengas a contestar así, yo te pregunté de una manera y contéstame de la misma manera, 'ya tía disculpe'. Entonces, mi compañera es diferente, porque no es su estilo» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Es interesante que las principales críticas que se dirigen hacia el funcionamiento del establecimiento provienen de los docentes, quienes quedan de alguna manera excluidos de esta estructura basada en jerarquías y que efectivamente van dirigidas hacia los mismos elementos que se potencian con la forma de funcionar de la escuela, la excelencia académica en base a la estructura y orden internos, más que a lo integrador o relacional.

Es así como se manifiesta que desde que la educación «se convierte en un negocio» se enfatiza el logro académico y la exigencia hacia el docente, por cuanto pasa a ser un «servicio pagado» de parte de las familias, que adquieren más protagonismo.

«Entonces creo que para mi gusto el problema, pasó por acá también, fue cuando la educación se convirtió en un negocio, o sea cuando nosotros empezamos a tener clientes. Porque antes, llevo once años en este colegio, y yo puedo asegurarles que cuando yo llegue no era así, y no era así ¿por qué? No solamente porque eran cursos, un colegio más chico, sino porque el trato era muy distinto, muy diferente. O sea no venía un apoderado a decirme 'sabe que' o una alumna a decirme: sabe que 'la culpa es del profesor entonces no pago» (Docente Polivalente D1).

Del mismo modo, se critica que el énfasis academicista deja de lado la visión de una educación integral e integradora, más ligada a lo humano, al desarrollo y bienestar tanto de alumnos/as como de docentes. En este sentido, por ejemplo, se ha ido aumentando paulatinamente la matrícula, lo cual es entendido desde el estamento como una pérdida en cuanto a la identidad de la escuela y la misma convivencia interna, en la posibilidad de poder brindar esta educación íntegra e individualizada, elementos que efectivamente tienen relación con los niveles y tipos de convivencia al interior de cualquier establecimiento.

«Cuando llegué el 2005 tenía un primero básico que tenía 19 alumnos, ahora el primero básico tiene 40 alumnos y son dos primeros básicos. Y sigue el mismo profesor, entonces no hay

un cambio. Yo lo veo también en los colegas que tienen que estar revisando pruebas o estar revisando trabajos, que antes lo hacían en clases, y claro, le hacían clases a un curso y tenían el tiempo para poder revisar, pero con la cantidad de cursos el tiempo no alcanza para nada, entonces también va afectando la parte humana, la parte también de nosotros como grupo humano» (Docente Polivalente D1).

«Y que acá en este colegio en especial, es un colegio que mide lo académico, dejando de lado el tema valórico muchas veces, entonces el ambiente de aula va cambiando constantemente, y de eso podemos mencionar por ejemplo; en básica se hacen citaciones constantemente porque los niños tienen hiperactividad, déficit atencional, y que uno los manda al especialista, le dan su medicamento pero no hay una atención detrás» (Docente Polivalente D1).

Ahora bien y quizás en relación a estos mismos elementos planteados y la escasa existencia de estímulos para el desarrollo profesional de los profesores, se manifiesta un estilo docente desapegado y poco involucrado, poco comprometido en el sentido de «ir a hacer la clase no más», sin colaborar con la disciplina, con la comunicación hacia las familias, con la entrega de metodologías y estrategias de evaluación creativas y didácticas que pudiesen favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje y que de hecho son demandadas por los mismos alumnos/as y apoderados.

«Aparte es la metodología del colegio, este colegio no es de hacer carpetas ni disertaciones, a nosotros con suerte ahora nos están haciendo trabajos en los electivos» (Estudiante Polivalente D1).

«A nosotros, lo que más nos preocupaba era de que aquí había un puro sistema de calificación, que es todo el tema este de alternativas, entonces se necesitaba otro sistema o poner un poco más de disertaciones para que los chicos aprendan» (Apoderada/o Polivalente D1).

Sumado a esto, pareciera no existir un trabajo colaborativo entre los mismos docentes, ni menos aún entre los distintos estamentos (Fullan, 2002), lo cual incide tanto en el escaso liderazgo docente, como en la eficacia general de los establecimientos educacionales, teniendo como resultado un entorno organizacional que no favorece en definitiva la labor docente y su desarrollo en términos generales. En este sentido, no se han podido generar estrategias de integración ni cooperación. Sin embargo, bajo los parámetros educativos actuales, este modelo organizacional funciona, es decir, se logran controlar efectivamente los sucesos de violencia en el ámbito escolar.

Aun cuando se espera desde la plana directiva un mayor protagonismo de los docentes ligado, básicamente, a funciones de control referidas al manejo del clima de aula y participar de la vigilancia de los estudiantes durante los recreos, así como también a la coordinación con los apoderados (generar convocatoria y hacerse cargo de los canales comunicacionales), no se intenciona un mayor protagonismo docente en cuanto a su labor educativa, desarrollo en habilidades profesionales, en metodologías de enseñanza e inclusive en relación al mismo liderazgo docente.

«Bueno, la lentitud del profesor al tomar los cursos, eso a mí me dificulta, porque en la época que ya estamos, el calor que está haciendo, entonces los chiquillos se demoran mas, entonces hay que estar ahí arriba, entonces un profesor que se pare lento de allá que venga a la sala, entre a la sala y no me ayude a entrar los cursos, entonces esa parte a mí como que, como que me estresa, estos profes que no ayudan en nada» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

«(Respecto del deseo de que los docentes asuman mayores funciones en relación a la convocatoria con apoderados) Es que los profesores están acostumbrados a esperar que llegue quien les pueda organizar» (Directivo Polivalente D1).

Más aún, desde la perspectiva docente pareciera haberse incentivado una «lógica de mercado» por cuanto se manifiestan inquietos e inseguros frente a los reclamos de las familias y de los estudiantes, lo cual habla de una pérdida de autoridad en el profesorado hacia la comunidad (Martuccelli, 2009) que no estaría siendo abordado de parte de los responsables de la gestión escolar.

«Yo creo que el ambiente de aula en general es bueno, pero está siendo cada vez mediado de forma más influyente por una cultura que se ha instalado crecientemente en el colegio, todo el tema educacional que es la cultura del servicio. El apoderado cree, y muchas veces las familias, de que porque pagan una mensualidad se les tiene que dar el servicio completo de la educación, como si la educación fuese un paquete y en el colegio se entrega y se lleva para la casa, y en la casa no hay que arreglarlo o hacer nada. Entonces eso explica por qué nos hemos topado con chiquillos que acá en el momento de la evaluación se sienten atacados porque solamente les importa la nota, y no tienen miramiento, pasan por encima del profesor, o de la autoridad. Aquí en el colegio hemos visto ataques fuertes a la convivencia de la comunidad escolar cuando hemos recibido agresiones por parte de los alumnos, para que los profesores sean despedidos o para que los profesores renuncien. Lo he vivido, yo en particular he vivido dos veces eso ¿ya? Y obviamente que en ese momento la relación entre alumnos y profesores cae, cuando el alumno tiene esa capacidad de afectarnos, se quiebra esa complicidad que uno tiene en el aula para que el aprendizaje sea significativo» (Docente Polivalente D1).

En ese sentido además, la familia pasa a ser un ente fiscalizador de la labor docente, pero no así colaborador y participativo, pues la gran parte de los apoderados no participaría de las reuniones, ni tampoco se observaría preocupación en la higiene o preparación diaria de los estudiantes, quienes en muchos casos llegan a la escuela sin desayunar, sin el uniforme adecuado ni los materiales requeridos para llevar a cabo la asignatura. Si bien existe un grupo de apoderados preocupados y participativos, la gran mayoría fueron catalogados de poco comprometidos por parte de los entrevistados.

«Igual uno tiene que luchar mucho con los valores que traen los niños de las casa, porque muchos papás consideran que para la mensualidad que pagan, el colegio tiene que hacer el resto, y en eso, ahí está la posición de uno, si uno cumple el rol de inspector de patio, pero también en el fondo o muy personalmente como mamá, y tiene que empezar desde que uno los saluda en la mañana, aunque ellos no quieren mucho, lo acostumbro y todo el día en eso, todo el día, porque los niños no tienen hábitos, no tienen... a ver ¿Cómo se podría decir? No tienen muchos hábitos desde sus casas, porque para ellos es como pasar en silencio, muchas mamás ni siquiera ven a su hijo cómo viene vestido, no hay una preocupación mayor» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Sin embargo, pareciera existir una alta preocupación de parte de las familias, pero enfocada principalmente en lo académico, en los resultados, en el buen desempeño de los docentes, sus metodologías, y en suma en lo que se ha mencionado anteriormente de una «lógica de servicio», en donde se espera recibir lo que «se está pagando», para lo cual se ejerce una labor fiscalizadora y denunciante.

Ahora bien, de parte del grupo de apoderados comprometidos y que participan, se comparte la misma percepción en relación a la poca preocupación del gran porcentaje de las familias, asumiendo además que se necesita un protagonismo mayor de los padres, madres y apoderados para desarrollar un proceso de aprendizaje más adecuado y sólido en el tiempo.

«Piensan que el colegio es una bodega, listo el niño va al colegio, listo ahí está el niño, de partida ellos vienen a reunión y a veces ni vienen a reunión, o ya son las 7:30, las 8:00 y ya se van. Ahí se ve como son los apoderados. Si no tienes una buena base en la casa no le podí pedir nada al colegio» (Apoderada/o Polivalente D1).

«Es que a veces dicen ‘Yo pago tanto, usted me lo educa, le da valores y todo eso’» (Apoderado Polivalente D1).

«Cuando los niños van a quedar repitiendo uno ve el apoyo de los papás. Otras veces los citan y no vienen, y ahí están los problemas» (Apoderada/o Polivalente D1).

Para finalizar este apartado, es importante señalar que como bien se ha dicho, la escuela no cuenta con aportes SEP, ni con mayores aportes locales o de otras entidades, por lo cual actualmente no cuenta con profesionales que podrían constituir un apoyo en lo que es la convivencia de la escuela, como sería el que podría realizar un psicólogo/a, u orientador/a, por ejemplo. Sin embargo, la labor de los inspectores de patio y del equipo directivo y docente, permite constituir un espacio propicio para el desarrollo académico de los estudiantes y generar un ambiente grato ajeno a sucesos graves de violencia que afecten la convivencia escolar.

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

La regulación de todas las conductas y el establecer claras líneas de acción ante eventuales acontecimientos o en la cotidianidad, es una preocupación central en el equipo directivo de la Polivalente D1, para lo cual se ha desarrollado una gran cantidad de documentación que regula acciones y comportamientos, que establece normas, sanciones, y procedimientos varios, incluyendo todo lo que son las evaluaciones, la forma de desarrollar las clases, entre otros. Así, se han elaborado una serie de protocolos que han sido socializados entre la comunidad educativa, comunicados al ingreso del año escolar y registrados, por ejemplo, en la libreta de comunicaciones de los estudiantes, de modo de estar disponible para su constante revisión tanto para los niño/as como para sus familias y apoderados.

«Prácticamente no dejan nada al azar, o sea está todo muy pauteado, esta todo organizado en protocolos. Además que es una exigencia, pero todo está así pauteado en protocolos, la toma de pruebas hay que seguir pasos y uno como profesor o como director o inspector hay que seguirlos; la hora de los retiros, en protocolo, o sea, uno no puede venir a retirar a un alumno a la hora que se le ocurra, entonces esta todo como bien pauteado, formalizado como en un papel, que hay que respetarlo y uno tiene que hacerlo» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

«Y ellos ya saben lo que tienen que hacer. Saben cómo tienen que vestirse, saben cómo tienen que comportarse frente a un profesor, frente a un adulto. Respetan las normas» (Apoderada/o Polivalente D1).

Las normas de convivencia tienen por objeto la regulación de todo lo concerniente a la presentación de los estudiantes, uniforme, corte de pelo, prohibición de maquillaje u otros accesorios que no sean parte del uniforme formal del establecimiento, así como también del comportamiento al interior del aula, específicamente en lo que son las evaluaciones, pruebas, exámenes. Hay disciplina en el sentido de fiscalizar que no haya «trampa ni copia», que no se utilicen celulares u otros dispositivos que puedan servir para esos fines, y que los estudiantes permanezcan tranquilos y sentados en sus puestos. Es interesante que en este proceso participan bastante las personas encargadas de la inspección de patio, quienes además, y como se señaló en el apartado anterior, reclaman el poco apoyo que reciben muchas veces de parte de los profesores en la mantención de la disciplina y vigilancia.

«En sala por ejemplo, depende de la actividad porque si hay una actividad de un profesor que llega más tarde, los mantenemos sentados, que no corran, que no estén haciendo cosas indebidas, si es prueba se supone que la disciplina que corresponde en una prueba, nada de celulares, ni el más mínimo movimiento» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Es fundamental señalar que así como la escuela ha sido considerada para el presente estudio con una baja prevalencia de eventos de violencia escolar, en la comunidad educativa en general se tiene una percepción similar, declarándose en las entrevistas que existe una baja presencia de eventos de violencia o pocas dificultades en lo que es la convivencia escolar. Esto cobra importancia, por ejemplo, en cuanto a la valoración que se hace respecto de la Ley de Violencia Escolar, en donde quienes manifestaron tener un conocimiento mayor de esta ley y sus contenidos y alcances, lo perciben como algo «alejado de su realidad», en el sentido de que en la escuela no ha sido necesario generar acciones o modificaciones importantes dada la baja ocurrencia de conflictos.

«... para otros colegios donde a los mejor si se presentaban debe ser un indicador más efectivo, no sé si está bien o no que yo lo diga o será muy auto-referente pero no hemos tenido episodios tan... a lo largo de la historia del colegio, tan significativos que a lo mejor no ha marcado tanto la diferencia» (Directivo Polivalente D1).

«Eh... a ver, en nuestra realidad, que yo creo que todavía no la hemos tenido que...que aplicar y no hemos tenido que, o sea uno habla de bullying, uno hace los seguimientos, eh, uno tiene que ver, conversar con el apoderado, no hemos tenido, o sea que el caso no más que le conté, que donde las únicas sanciones que hemos aplicado, que hemos tenido que como declarar que ahí si hubo bullying, pero en general no hemos llegado a tener bullying. Siempre han sido hechos puntuales» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

Ahora bien, sí se considera relevante que se abra el debate y la discusión a nivel social, pero siempre bajo la perspectiva de que «se ha mediatizado demasiado la violencia escolar», por lo cual sería necesario distinguir entre episodios aislados y aquellos que sí podrían ser considerados dentro de la problemática abordada por la ley.

«Se ha farandulizado el termino de bullying, o sea entre los pares, entre los adultos, dicen ‘no me hagas bullying’, cuando obviamente el bullying es una relación de asimetría, lo hace uno ejerciendo el poder sobre otro y no cualquier cosa, no porque a un alumno le estén publicando en internet cosas feas en facebook tampoco es bullying, si va a ser una vez no mas y está recién empezando. La definición de bullying o acoso es una situación reiterada, tiene varias condicionantes y en ese sentido yo creo que los medios de comunicación han ayudado mucho a la confusión porque llegan y lanzan. Ahora estos últimos meses se ha calmado la cosa, ya no salen estas noticias de los colegios que el apoderado reclamando porque era bullying cuando en realidad hay que ir viendo si era bullying o no, episodios de violencia si hay, yo no voy a justificar nunca la violencia, en ese sentido quiero ser clara, pero hay confusión y a lo mejor la ley ha centrado eso» (Directivo Polivalente D1).

En este sentido y muy ligado a las características del funcionamiento de la escuela, la ley es valorada como reguladora y ordenadora de acciones, en la delimitación de lo que es o no violencia escolar, y posteriormente en las acciones concernientes a esta temática.

«Yo creo que la ley en sí tuvo poco efecto en el sentido estricto de la palabra aunque es una manera de verla, no soluciona ningún problema. Aunque si la ley, la implementación y gestión ha sido de mucha utilidad en el sentido de que nos ha permitido ordenar ciertos procesos y segundo, es que hay una aval mayor porque sí en un minuto hubiésemos hecho lo mismo sin existencia de la ley alguien podría haber cuestionado» (Sostenedor Polivalente D1).

El mismo sostenedor continúa la frase y añade algo sustancial y que es característico de cómo se considera la norma, el documento, la firma, en definitiva «lo legal», al interior del funcionamiento y la dinámica diaria del establecimiento.

«La ley en general en nuestra cultura tiene ese carácter amparador, esto es lo correcto, esta es la forma en que pueden funcionar las cosas, no se puede hacer esto o sea, las personas tenemos no solamente acá... bueno yo diría que esa es la importancia, en la exigencia de ciertos formalismos, los colegios vamos ordenando más nuestros procesos y yo creo que a todos nos sirve, a nosotros que somos un colegio que no tenía grandes problemas igual nos sirve en cierta medida para ordenarnos» (Sostenedor Polivalente D1).

Hecho que se plasma en diversos protocolos de acción, en normas disciplinarias que se siguen, y en medidas que básicamente son sancionadoras ante los comportamientos disruptivos o indeseables de algún modo. Todas medidas enfocadas a regular la actuación al interior de la escuela.

«Empezó a hablar que esto era como una cárcel que aquí que allá (...) pero yo pongo un ejemplo, 'si usted quiere hacer un reclamo, hágalo directamente con ellos, a mí no me esté hinchando, solamente estoy cumpliendo las reglas del colegio, lo que a mí se me pide'» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

«Que, si uno pega, sabe la consecuencia que tiene, la expulsión del colegio y lo dice el reglamento y nos exigen saber el reglamento a veces, dicen no, si el reglamento lo dice usted debería saberlo, entonces uno sabe que si se pone a pelear aquí lo van a echar, entonces nadie lo hace. Yo creo que mas de alguno ha quedado picado o con las ganas de pegarle a alguien, pero no lo hace porque sabe lo que va a pasar» (Estudiante Polivalente D1).

### *iii. Clima Escolar*

El clima a nivel general, tanto en aula como a nivel laboral, es percibido de manera positiva desde los actores de la comunidad escolar, principalmente en el sentido de que existe un trato cordial, amable, respetuoso. Hay una primacía de un ambiente ordenado y calmo, que favorece ciertamente la no ocurrencia de hechos violentos en la convivencia diaria. Esto pudo ser constatado además a través de las observaciones realizadas en el interior del establecimiento en donde se percibe la primacía de un ambiente bastante tranquilo con relaciones cordiales entre los integrantes de la unidad educativa. No se apreciaron en ese sentido, hechos conflictivos, insultos o sucesos que puedan desencadenar en situaciones de violencia ni afectar gravemente la convivencia escolar entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa.

Existe en la escuela un ambiente que es permanentemente controlado y supervisado por la presencia de los inspectores de patio, lo cual favorece ciertamente un clima escolar adecuado para el desarrollo de los estudiantes, y principalmente, limita la ocurrencia de hechos disruptivos o que pudiesen llevar a agresiones mayores.

«En mi caso hay una relación de respeto, y eso también tiene que ver con que también ya los conozco, siento que los chicos de acá son respetuosos; a diferencia de otros colegios donde yo he estado, que en realidad, prácticamente no se puede hacer clase, no se po trabajar, dar aprendizajes, desarrollar habilidades, en este colegio yo creo que si se puede. Pero si ya de repente pasa que hay grupos que se portan un poquito mal, pero si siento que hay un ambiente de respeto, se puede trabajar tranquilamente y eso es como rescatable» (Docentes Polivalente D1).

En este sentido, es importante señalar que la gran mayoría de los docentes llevan años de antigüedad en la escuela, y que según los directivos, presentan muy baja rotación, por lo cual se favorece cierta relación de familiaridad entre docentes y estudiantes, dado los años e historia compartida. A esto se suma el hecho de que la escuela es percibida como pequeña, con una matrícula que si bien ha ido creciendo, aún les permite tener la noción más familiar de «escuela pequeña», en donde se privilegia la entrada de estudiantes que sean familiares entre sí, hermanos, primos, etc. Todo lo cual confiere ciertos rasgos de cercanía en base a esto de «conocerse», «ubicarse», y que en palabras de los docentes, pareciera favorecer relaciones de respeto de parte de los estudiantes hacia ellos.

Ahora bien, tanto docentes como estudiantes reconocen que un mejor o peor clima en aula depende de ciertos factores y no es intrínseco solamente a la relación que puedan tener con los profesores, sino que pareciera tener más que ver con los estilos docentes y las metodologías de enseñanza principalmente. Más allá de eso, ya sea que haya mayor o menor motivación en la sala de clases, lo que pareciera primar es un clima de orden en general y la posibilidad de generar un ambiente en la sala de clases que sea propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje.

«Creo que es como demasiado subjetivo todo, porque uno, creo que va del hecho de cómo es el profe, de la asignatura que se está dando, de hecho yo odio matemáticas y yo casi nunca pongo atención en matemáticas porque no me gusta. Depende también de los profes en realidad, porque siempre hay profes que uno tiene más acercamiento que otros también. O son didácticos en la enseñanza, por decirte así, no es una conversación aburrida, es una conversación donde es pregunta y respuesta, conversaciones, explicaciones, no es algo aburrido, cuando uno pone atención está atento a responder las preguntas, pregunta por lo que no entendió, por eso es didáctico» (Estudiante Polivalente D1).

Es así como a partir de la visión de los estudiantes se puede decir que en gran medida depende del estilo del/a profesor/a la posibilidad de generar un clima de aula más adecuado por cuanto se despliegan estilos de enseñanza más atractivos y que estimulen la participación.

«Yo creo que hay clases que son muy fomes y hay clases que son súper didácticas, aunque no me gusta matemáticas, el profe de matemáticas trata de hacerlo lo más, como interactivo y llamarnos a la pizarra y hacer ejercicios, entonces no es como algo monótono que el este como todo el rato hablando, sino que es como que interactuamos en la clase y eso hace que no sea tan aburrida» (Estudiante Polivalente D1).

Ahora bien y más allá de las percepciones de los integrantes de la comunidad educativa, en relación al ambiente laboral se encontró que prima un clima autoritario (Bris, 2000), por cuanto las decisiones son tomadas en la dirección, sin embargo existe cierta apertura institucional para discutir algunos temas con el resto de la comunidad educativa. En términos organizacionales para que un sistema con estas características no decaiga en conflictos internos es fundamental que existan canales de comunicación expeditos y eficientes, que permitan que la información circule de manera óptima entre estamentos, de modo de no generar incertezas, confusión, malos entendidos.

También es relevante poder incentivar de alguna manera instancias de participación menores y graduales, tanto para el profesorado como para los demás miembros. Así además, estimular la motivación de los docentes es fundamental, en el sentido de que son actores protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, y mientras más estimulados se encuentren, más posibilidades hay de que desplieguen estrategias de enseñanza efectivas y estimulantes a los estudiantes.



Por otro lado, y nuevamente en relación a los postulados de Bris (2000), en una organización de este tipo es importante que el docente se sienta respaldado por la institución académica, que se genere una sensación de confianza hacia ésta. Del mismo modo, se hace fundamental poder estimular la creatividad e innovación en todos los miembros de la comunidad educativa, en cuanto desarrollar la posibilidad de adaptarse a los cambios y transformaciones y poder crear y explorar nuevas posibilidades en el proceso educativo.

Todos estos son elementos que se hacen fundamentales para que se pueda considerar que existe un clima positivo en un establecimiento educacional, más allá de que prime un liderazgo autoritario o participativo. Así, en la perspectiva de Bris (2000), «aparecen una serie de elementos que mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede desarrollarse en positivo ninguna organización basada en relaciones humanas y necesitada de un orden y una estructura organizativa formal y funcional».

De lo anterior, la Polivalente D1 carece de algunas de las características descritas, pero se pudo constatar el desarrollo de ciertos elementos que son positivos, aportadores y alcanzan a configurar un clima positivo. Los elementos que se pudieran encontrar, en ese sentido, dicen relación básicamente con lo que caracteriza principalmente a esta escuela, es decir, la planificación y el liderazgo, y en este sentido, efectivamente se respetan estos aspectos, las distintas funciones, los roles, las normas y protocolos y los liderazgos establecidos.

«Un consejo que recibí de una compañera, la secretaria, que cuando yo llegué aquí me dijo ella desde un principio, ‘siempre haz las cosas cuando te manden’, uno debe tener iniciativa, pero dentro de lo que a mí me corresponde, porque yo también no puedo pasar por ejemplo a llevar a mi jefa, yo no puedo llegar y tomar decisiones así, siempre a lo mejor mi personalidad es de no involucrar a nadie más y tomar responsabilidad en lo que hago, pero yo no puedo pasar por encima de los cargos, yo no puedo hacerme una atribución creyéndome inspectora general, tengo claro quién soy y hasta dónde puedo llegar y si no me quiero arriesgar, yo pregunto, entonces si me dicen ¿Quién la mandó? ‘Tal persona’, ese fue un consejo que me dio la secretaria cuando yo recién llegue acá» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Una de las falencias de la unidad educativa, como se señaló anteriormente, es la falta de una cultura de trabajo cooperativa (Fullan, 2002), y si bien existe un clima laboral tranquilo en términos generales, no se aprecia mayor intercambio o vinculación entre estamentos, quedando todo referido a un ‘buen trato’ que posibilita un clima adecuado para trabajar, pero que no potencia el desarrollo de los diferentes actores, y como ya se ha señalado, no cuenta con todos los elementos necesarios para considerar que se trate de un ambiente positivo según el ideal tipo descrito.

Estos elementos que se han señalado quedan de manifiesto en lo que es la experiencia docente, en base a los mismos relatos que ello/as nos hacen. Así, se pudo constatar que existe baja confianza en la institución, de hecho, los docentes dicen sentirse poco respaldados por la dirección ante el resto de la comunidad, a lo cual se suma la sensación de pérdida de autoridad que manifiestan tener actualmente (Martuccelli, 2009), principalmente frente a las quejas de las familias y reclamos de estudiantes ante la dirección de la escuela. A esto se suma que tampoco existe una coalición entre colegas docentes, generándose una suerte de «aislamiento» entre ellos (Fullan, 2002). En este sentido se menciona el caso específico de una profesora desvinculada de la institución producto de las quejas organizadas de los/as estudiantes, a lo cual los docentes llaman hoy en día «sitting».

«No hubo respaldo, como se podría decir, no hubo un espaldarazo de parte de, ni siquiera de nosotros como colegas o de dirección para con el profesor. (...) En ese sentido si era pertinente a lo mejor una amonestación, si a lo mejor era pertinente un memo no sé, pero no era la forma, siento yo que no hubo un espaldarazo de parte de la institución. Y si yo veo que los chiquillos están haciendo un sitting y quieren entrar a clases yo no hago caso de eso, no permito que estén vociferando cosas de una profesora porque primero que todo es persona» (Docente Polivalente D1).

Estos eventos han deteriorado las confianzas en la institución e incluso entre ellos mismos como estamento, también han reducido los compromisos y principalmente la motivación que tienen los docentes al realizar su labor en la escuela.

«Entonces yo aprendí que uno tiene que dar lo que corresponde, no más allá de eso, entonces no transpirar porque el día de mañana igual me van a echar porque no se, algo les parece mal a sus ojos, o se producen este tipo de actitudes con los chiquillos, porque también son peligrosos, hoy en día podemos tener un fiato súper bueno pero el día de mañana ocurre un quiebre y a lo mejor empiezan a mandar cartas, hacen un sitting, hay un hostigamiento, yo no me consigo apoyo, me empiezan a echar y me voy. Entonces esa es la fragilidad del cuento de ser profesor» (Docente Polivalente D1).

Es así como efectivamente se da una suerte de «poco compromiso» de parte de los docentes para desarrollar sus funciones en el día a día, tal como se señaló anteriormente en palabras de la inspectora de patio. Entonces, bajo un escenario de fragilidad y que es considerado amenazante en la continuidad laboral, a lo cual se suma el poco respaldo percibido desde la institución y entre los mismos colegas, se favorece el desarrollo de un trabajo «bajo el mínimo esfuerzo», sin mayores compromisos y colaboración.

«Porque los profesores, yo creo que hay una gran cuestión, que los profesores nos sentimos un poco solos ¿ya? En todo ámbito, cuando uno cita a un apoderado, cuando uno tiene un problema hay que solucionarlo solo. Entonces ¿qué es lo que opta uno? No generar problemas, no hacer ruidos. Y también hay que hablar claramente, entre los mismos profesores si bien tenemos una relación cordial no hay una relación más allá ¿ya? Muchas veces he sentido miedo de hablar con los profesores ¿ya? Entonces eso también genera un clima de inseguridad para los docentes, tanto en el ámbito técnico como laboral ¿ya?» (Docente Polivalente D1).

Si a esto sumamos el hecho de que gran parte de la motivación de los estudiantes en clases tiene que ver con las estrategias que despliegue el docente en aula y en los estilos de llevar a cabo las clases, podemos suponer que existe la amenaza de que bajo la ley del mínimo esfuerzo no se esté logrando efectivamente motivar la participación de todos los alumnos, lo cual claramente puede incidir negativamente en el clima al interior del aula y en la motivación general de los estudiantes en relación a la escuela, afectando finalmente la participación, el aprendizaje y la misma convivencia en el establecimiento.

Por otra parte, los docentes manifestaron no sentir mayor cercanía o confianza con los estudiantes, los perciben «más fríos» que a los estudiantes de otras escuelas, y además como una amenaza en el sentido de este poder que han mostrado tener para aliarse y lograr desvincular a un profesor de la escuela. Y este mismo hecho de sentir una amenaza de parte del estudiante organizado, erosiona de algún modo las confianzas y la posibilidad de generar mayor vinculación, y mayor cercanía. Elementos que resultan esenciales en el tema de la convivencia al interior de la escuela, no sólo por la convivencia en sí misma, sino además porque el docente es quien pasa las mayores horas cerca de los estudiantes

y es quien en muchos casos detecta de manera más precoz elementos que pueden desencadenar en una agresión, un maltrato o derechamente en violencia.

Así, podríamos estar en presencia de lo que Milicic y Arón (2000) denominan un estilo pedagógico basado en una jerarquía de dominio más que de actualización, no sólo al interior de la sala de clases sino que transversalmente. Este tipo de dominio se caracteriza por estar respaldado en la amenaza, es rígido y autoritario, en donde el poder se concentra en los niveles más altos de la jerarquía y se produce un distanciamiento emocional entre los miembros y estamentos de la comunidad educativa. Los planes curriculares y normas son percibidos como impuestos, y existe la sensación de «pérdida de libertad» y una dificultad en poder desarrollar la creatividad.

«No necesita estar más cercano con el profesor, pero a veces es muy cortante, usted puede saludar y le hacen un gesto en vez de contestar, estamos en un colegio y la prioridad es educación, yo no puedo decirle a un niño tú debes saludarme, si yo apenas lo saludo. Muchas veces no hay tampoco compromiso de los profesores, no. Hay profesores que vienen a hacer su clase nada más, no está el compromiso de... de partida el saludo, cómo se presenta en la clase» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

«Ahora si los chiquillos siento que ellos velan por sus intereses, eso está claro, y a diferencia de otros lados donde he estado las relaciones son como más frías, en otras partes me ha tocado que son más de piel, son más apegados a lo mejor, son mas cariñosos en cuanto a demostrar, pero acá no es tan así» (Docente Polivalente D1).

«Las veces que he visto relaciones cercanas, muy cercanas, creo que se han confundido los roles, y en ese sentido se olvida el papel formador, la relación tiene que ser cercana, pero eso no indica dejar de tener el rol que corresponde tener» (Directivo Polivalente D1).

Así, y a nivel de relaciones, prácticamente no se evidenció en el estudio que existan mayores problemas entre estamentos, e incluso este hecho se reproduce al interior de cada estamento. En el caso de la relación entre estudiantes con la directora, es más bien una relación formal, lo mismo en relación a los docentes, con quienes si bien se tiene mayor cercanía, no se reconocen confianzas importantes de parte de los estudiantes.

«Es como en la forma de tratar a los alumnos, porque ninguno nos trata mal, pero solamente que unos son más cercanos a, que otros profes, unos como que llegan y se dedican a hacer su clase, y uno les puede hablar, pero no hay cercanía, siempre está el límite» (Estudiante Polivalente D1).

«Generalmente son respetuosos con los profesores, pero son distantes, son correctas pero distantes en muchos casos y en los casos que son cercanas son a mi juicio, yo siempre lo he dicho así, a mi juicio, incorrectas porque uno es profesor y no par del alumno» (Directivo Polivalente D1).

Así entonces, predominan relaciones e interacciones con predominancia del respeto y la amabilidad, pero no existiendo una vinculación mayor.

En relación a los estudiantes, se reconoce que no existen grandes problemáticas de violencia entre ellos, pero sí eventos que dada la aparición en las entrevistas parecieran ser bastante frecuentes. En este sentido, por ejemplo, se menciona la exclusión y aislamiento de estudiantes, es decir, no se los

integra dentro de la convivencia diaria, dejándolos apartados y solitarios. Por otro lado y relacionado a esto mismo, se evidencian burlas, uso de sobrenombres descalificadores (principalmente producto de alguna característica física) y juegos que terminan en empujones o pequeños altercados. También se menciona el uso de internet, principalmente Facebook, para descalificar o burlarse de algún compañero/a.

«Hay un niño que en los recreos que es solo, y los niños no se juntan con él, no tiene un grupo, está solo, no sé si por opción, porque no le gusta a él juntarse con otros, o porque los compañeros no lo incluyen. Hay una niña, del mismo curso, que también su mamá me contaba que las compañeras por unas diferencias no quieren estar con ella, la niñas se ponen malas, qué se yo. Hay otro caso de otro niño que los compañeros derechamente no se quieren juntar con él, y se va para la sala, de repente se ríen pero no es una cosa así muy exagerada» (Docente Polivalente D1).

«En una ‘despedida’ algo pasó y terminaron en golpes, y los lentes ópticos rotos, después supe todo esto en rumores, no hubo nada más, ningún reclamo. Los alumnos se entregaron premios que algunos podrían cuestionarse un poco porque sacan la parte negativa de la persona o algo que a la persona no le gusta mucho o que me parece que constituye una distorsión, por ejemplo a un alumno le dieron un premio del ‘perkin’, y yo encuentro que él tiene una actitud que le va a servir mucho para la vida, una actitud colaborativa. Lo encontré de mal gusto» (Sostenedor Polivalente D1).

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

A partir de la información entregada por los entrevistados y mediante las observaciones en la escuela, se puede decir que en el establecimiento no existen actualmente grandes estrategias de promoción de la convivencia, en el sentido de acciones concretas e implementadas sistemáticamente dirigidas hacia ese fin. Sin embargo, se pudo observar es la existencia de instancias de convivencia armoniosa y masiva, como por ejemplo la realización de ciertas actividades en donde se les otorga reconocimiento a los estudiantes que han destacado por sus resultados académicos, así como algunas exposiciones al interior de la escuela en donde se muestran los trabajos que se han desarrollado durante el año.

En relación a las estrategias de prevención, principalmente se encuentran enfocadas a la vigilancia y el control, sobre todo en los espacios recreativos de los estudiantes –en los recreos– y abarcan la totalidad de la escuela, baños, salas, espacios más aislados, etc.

«Es que igual en este colegio instalaron una cámara en el patio, en el baño» (Apoderada/o Polivalente D1).

«Hay harta vigilancia, los profes hacen guardia en los recreos, hay inspectora ya, una en cada, en todos lados y donde es tan chiquitito tampoco hay un espacio como secreto para hacer cosas» (Estudiante Polivalente D1).

«Exacto, pero así como peleas, ‘oye ya nos juntamos no se poh, en tal parte del colegio’, no porque está todo bien vigilado los espacios y porque las tías del patio tienen que estar siempre mirando, o sea nosotros ojalá no estemos dentro de la oficina, siempre afuera en el patio, o sea esa es nuestra función, para ir vigilando» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

La vigilancia es sumamente valorada dentro del establecimiento, tanto así que no sólo participan inspectores de patio, sino además docentes y secretarías, no de manera voluntaria, sino producto de disposiciones de la misma directiva para colaborar en esa acción.

«En los recreos los profesores también hacen turnos, un recreo a la semana ellos tienen que estar en el patio. Entonces (en cada recreo) hay una aquí en patio central, otro allá en el gimnasio, otro ahí en el segundo piso que hay un sector para los chicos, también la secretaria de básica» (Directivo Polivalente D1).

«Por ejemplo aquí a los profesores se les pide una colaboración en la hora del patio, que es que ellos cooperen con el mirar, y se les pide un día, un ratito, con quince minutos, y esa es la disposición» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Sumado a esto, existe la noción de generar diálogo previo a la sanción, es decir, ante una situación aislada conversar con el estudiante de manera de generar el compromiso de cambiar y no repetir la conducta. Eso en primera instancia y principalmente dirigido por la Encargada de Convivencia. Posteriormente a esa conversación ya se somete a sanción según el caso, suspensión en primera instancia y finalmente expulsión. En las etapas de aplicar la sanción es cuando se integra a la familia, comunicándole sobre la situación.

«Y siempre la conversación, la advertencia antes de aplicar la sanción, el compromiso» (Directivo Polivalente D1).

Existe en la escuela un énfasis en la pesquisa y abordaje rápido ante situaciones aisladas, en donde lo establecido es enviar donde la inspectora general, para informar posteriormente al profesor jefe. Todas las situaciones son de algún modo derivadas a la inspectoría, en donde la Inspectora General es quien discrimina faltas y sanciones según gravedad y considera si llamar o no al apoderado/a. No existe en ese sentido mayor protagonismo del profesor/a, quien en la mayor parte de los casos se limita a ejercer un rol más bien secundario frente a situaciones problemáticas.

«El profesor lo primero que hace ¡Fuera de la sala! Porque están cuidando una prueba, porque el profesor está pasando una materia, pa' afuera, y eso, a inspectoría» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Los actores educativos se reconocen a sí mismos como una comunidad en donde no existen mayores incidentes, «como los que salen en las noticias», pero eso considerando eventos de gravedad importante como son cuchilladas, estocadas y agresiones que terminan con consecuencias graves. Sí se nos mencionan eventos «aislados», pero recurrentes, burlas, acoso escolar, aislamiento de algunos estudiantes, juegos que terminan en golpes, etc., De este modo, en el establecimiento no se generarían tantos sucesos asociados a una violencia física, sino más bien, lo que primaría sería la violencia psicológica.

«O sea, hay bullying, pero no hay violencia quizás de golpes. Pero, social y psicológicamente sí hay yo creo, algo más verbal» (Estudiante Polivalente D1).

«En mi curso hay un niño que se llama Sebastián (Risas), es como el que no se junta con nadie, que siempre anda solo o intenta que lo pesquen, pero nadie lo pesca, y a veces a él lo molestaban mucho y él así como que se pica y no sé, empieza a gritar, empieza a pegar también, la semana pasada unos compañeros trajeron una araña de juguete y dijo que a él le daban miedo

las arañas, y empezaron a tirarle la araña y el la agarraba y la tiraba pa´ cualquier parte y de repente él se enojó y se la tiró a un compañero, y ahí fue como... Siempre como que todo el día como que a él lo pasan molestando» (Estudiante Polivalente D1).

«Uno siempre está escuchando que pelean a combos, patadas, es que... No es que la pelea es un juego, es una cosa.... por eso yo digo, andan agresivos, hay una actitud de maldad en los niños, es una actitud de ‘yo te voy a pegar a ti’, ‘yo te voy a hacer esto...’ hay una intencionalidad en los chiquillos, los niños ahora pegan porque ‘si yo te pego te va a doler mucho’ y eso es lo que se ve aquí, la violencia, la intencionalidad con la que actúa el niño» (Apoderada/o Polivalente D1).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

En términos formales los actores que se debiesen involucrar en el tema de la convivencia son los integrantes del equipo directivo (directora, inspectora general, inspectora de básica y de media), el jefe administrativo, las inspectoras de patio, los profesores jefes, y en cuanto a la vigilancia en recreo también los demás docentes. Sin embargo, como ya se ha señalado, en la práctica son los inspectores de patio e inspectora general quienes mayormente asumen la función de resguardar la convivencia, la disciplina y abordar las manifestaciones de violencia.

Sin embargo, el rol del jefe administrativo es destacado por la inspectora general en relación a que es uno de los actores que genera diálogo comprensivo con los estudiantes, intentando desarrollar una suerte de labor mediadora cuando se lo involucra.

«Don Juan en esa parte con los varones es como más... un niño que no entiende o que tiene un postura muy agresiva nosotros se lo derivamos a don Juan, don Juan conversa, se lo lleva a su oficina y blah, blah, entre hombres, ¿Qué hablaran? No sé pero después salen suaves los chiquillos, don Juan tiene una forma bien particular de tratar a los chiquillos (...) es el que habla con los niños, porque don Juan es bien corriente, no se siente, nunca entra así, ni con nosotras tampoco, tiene un trato bien cordial don Juan, de hecho igual hija, gracias, ese es el trato que tiene con nosotras y con los niños igual es cariñoso» (Inspectora de Patio Polivalente D1).

Este hecho es relevante pues como ya se ha señalado, no se manifestó que existan instancias con apoyo en orientadora o psicóloga/o, y tampoco la presencia de una labor de educación diferencial o reforzamiento al aprendizaje. Tampoco se han implementado labores de mediadores al interior de la escuela o de instancias de mediación o reparación. En este sentido, pareciera, al menos desde la visión del personal a cargo de la vigilancia en el patio, que sí es relevante la posibilidad de generar alguna instancia reflexiva, más cercana y directa, dialogante y reparadora ante los hechos de violencia.

No obstante, desde la plana directiva no se reconoce que exista la necesidad de contar con más apoyo de ese tipo ni tampoco en lo referido a competencias, capacitaciones o desarrollo de mayores habilidades en el ámbito de la promoción de la convivencia escolar o la resolución pacífica de los conflictos. En este sentido, la única profesional que reconoce la falta de mayor capacitación es la encargada de convivencia, pero no de una capacitación en cuanto al tema de la convivencia, sino más bien ligado a habilidades organizacionales (tema que es relevante en el establecimiento, en relación a las jerarquías y liderazgos).

«No, así como perfeccionamiento de ser, de ¿Cómo ser inspectora? No, o sea yo a los cursos que he ido son los que ha dado el ministerio y la mayoría son por convivencia escolar, las que tuvimos que ir por simulacro, cosas así puntuales, pero no así como ¿Cómo ser una buena

inspectora general? ¿Cómo ser un líder? O sea yo me considero un líder, porque antiguamente como profesora ¡Oh profesora! Queremos hacer esto y solito iban resultando, pero eso a la hora de... Pero no, como cursos así de capacitación, en relación a esta materia no, pero yo siento que eso, también de repente hay que capacitarlo a uno porque uno se queda e ignora muchas cosas, yo a lo mejor soy ignorante de muchos procedimientos que podrían ser como más, más efectivos» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

#### vi. *Cultura Escolar*

La Polivalente D1 es percibida por la comunidad educativa como una escuela orientada a la excelencia académica, que obtiene buenos resultados en las pruebas de evaluación formal y en la cual predomina un ambiente tranquilo, seguro y organizado. No obstante, dentro de este buen funcionamiento de la escuela emergen aspectos que evidencian un escaso grado de involucramiento humano entre los distintos integrantes de la comunidad, relaciones más bien distantes y, básicamente, funcionales.

«Es un colegio bastante exigente, pero donde la parte humana se pierde» (Docente Polivalente D1).

Se atribuye en general este distanciamiento o déficit en las interacciones a que el colegio ha aumentado su matrícula en forma paulatina, por lo cual el carácter «familiar y cercano, conocido», se ha ido debilitando con el pasar del tiempo.

«Como que hemos ido perdiendo eso de colegio chico donde todos nos conocíamos, y ya pasa a ser algo de que... no sé cómo poder expresarlo, pero que nos falta ya el hecho de identificar a chiquillos, de ir acercándonos nosotros» (Docente Polivalente D1).

El sentido educativo está dado entonces por los resultados académicos, en la preparación de las pruebas de evaluación SIMCE y PSU, y en la posterior incorporación de los estudiantes a la enseñanza superior, elementos que ciertamente favorecen el prestigio del establecimiento. De hecho, éste es el principal sentido de pertenencia existente en la escuela ligado, principalmente, a los logros académicos y la alta exigencia que pareciera existir hacia los estudiantes.

«Pero es que de hecho, o sea si yo estaría en una situación con mi primo (de recomendar el colegio), yo creo que tendría que ver las capacidades de él primero, si lo veo que, no se, si es porro no le diría que se viniera a este colegio porque todos sabemos que es exigente el colegio, entonces va a dar bote. De este colegio los que se van porque están a punto de repetir, en otros colegios son los mejores, es harto el nivel de exigencia y si tu no estai dispuesto a estudiar estai frito. Y además no es por discriminar, pero a este colegio no entra cualquiera, o sea... las personas que entran acá son como inteligentes» (Estudiante Polivalente D1).

«Yo creo que ellos trabajan así por lo mismo, porque quieren que rindamos y que, y que seamos alguien poh, si ese es... por algo estamos acá, pa´ estudiar algo en la universidad» (Estudiante Polivalente D1).

«Porque saben lo que quieren, entonces no se poh, a mi no me gusta comparar, pero si uno compara este colegio con otro, en este colegio no se poh uno no ve flaites, uno no ve gente hablando de tal forma, entonces todos los que están acá, en su estilo, todos saben lo que quieren y todos saben por qué están acá, entonces yo creo que eso hace la diferencia entre el tipo de gente que hay y el tipo de gente que no hay» (Estudiante Polivalente D1).

Del mismo modo y ligado a lo anterior, se manejan altas expectativas respecto de los estudiantes, no sólo de parte de los docentes sino de la comunidad educativa en general, muy relacionado a este enfoque de buscar la excelencia académica. Existe eso sí la percepción de que no se trata solamente de un objetivo académico, sino de brindar un desarrollo integral a los alumnos y alumnas, por cuanto logren «ser buenas personas», y desarrollarse en sus capacidades. No obstante, este desarrollo integral queda de alguna manera invisibilizado tras la exigencia académica, la evaluación, el logro a través de la nota y posteriormente la entrada exitosa a la educación superior.

«Pero ellos dicen que nosotros queremos ser alguien, por algo estamos acá y estamos en buen colegio y estamos bajo la presión a la que estamos sometidos porque queremos ser alguien en la vida y para ser alguien hay que tener sacrificio y los sacrificios son estar, no se pöh estudiando 3 días antes pa´ una prueba y eso porque eso acá no es nada, entonces ellos te hacen como difícil para que cuando tu entres después a la universidad no sea tan pesado como quizás es el cambio para otras personas» (Estudiante Polivalente D1).

En definitiva, se asocia «el ser alguien en la vida», con el éxito académico y profesional, manejándose altos estándares en relación a eso, logrando efectivamente altos resultados y logros con sus egresados, pero, y tal como se ha venido señalando a lo largo del informe, empobreciendo de alguna manera un sentido más íntegro del proceso formativo, del desarrollo de habilidades creativas, sociales, y psicológicas, que son fundamentales para la socialización y la integración social de quienes la comunidad educativa.

Estas altas expectativas también dicen relación con lo que los estudiantes esperan de los docentes, pero es un hecho que no queda sólo en la expectativa, como se ha comentado anteriormente. Existe una demanda clara de parte de los estudiantes, la que en algunos casos ha llevado a la desvinculación de algún profesor, lo cual genera temor y afecta negativamente la motivación de los docentes, generando una suerte de espiral negativo.

«Pero chuta, puede haber sido el profesor estrella durante años y por ese error que cometió ya murió ya, se fue al digamos al limbo, al lugar donde están todos. Entonces cuesta en definitiva entregar más po, solo entregamos, como dice el profesor, haciendo lo justo y necesario, saliéndose de cosas que a lo mejor puedan servir o donde uno pensaba que podía servir. Los chiquillos se sienten con el poder de que si te cae mal el profesor hagamos algo y el profesor se tiene que ir» (Docente Polivalente D1).

Por otra parte, la violencia, como se ha señalado, está entendida en relación a sucesos graves de agresión, por lo cual existe la percepción de que el colegio está libre de esas dificultades, siendo uno de los elementos que se resalta al describir la escuela, la tranquilidad y seguridad que genera la alta vigilancia y el que no ocurran los hechos de violencia que «aparecen en la tele».

«Eh... niños sanos, que no se les ocurren tonteras, sanos de mente que no andan pensando en la maldad, a eso me refiero, porque de repente uno ve noticias y muestran que un alumno le pega a otro con cuchillo, eso no se ve acá pöh, o un alumno que sacó una pistola, alumno que le pegó a un profesor, entonces nosotros nunca hemos tenido una cosa de esa índole» (Encargada de Convivencia Polivalente D1).

De igual manera, en los discursos en general se tiende a asociar la violencia con la pobreza, con un bajo nivel educacional y con alta vulnerabilidad, en donde sería la familia y el ambiente inmediato la principal causante de este fenómeno. Sumado a lo que es la influencia de los medios de comunicación,



pero en ningún caso asociando la problemática con lo que ocurre al interior de los establecimientos educacionales.

«Los de estrato socio económicos más bajos sus papas generalmente son mas flaites y tienen otras formas de entenderse o de relacionarse con las demás personas que es o a golpes o insultos o que uno ve niños que van armados al colegio porque es su forma de vida, su forma normal de relacionarse. Estos niños no, como decía la Marta, sus papas generalmente tienen buenos trabajos, son universitarios. Su nivel educacional es un poco mejor» (Docente Polivalente D1).

«Yo creo que el tema del bullying se ve más en los colegios públicos. Yo creo que es una cosa de familia y de nivel social» (Apoderada/o Polivalente D1).

Este mismo elemento enfatiza que existe una violencia que es la mediática, la que tiene consecuencias de consideración, invisibilizando de algún modo las agresiones o malos tratos de tipo social o psicológicos, y más aún las dificultades en la convivencia diaria, en el sentido de la resolución de los problemas de forma pacífica, el respeto, la tolerancia y otro tipo de valores y habilidades sociales.

En este sentido si bien no se manifiestan hechos de violencia al interior de la escuela, pueden existir situaciones que comiencen al interior de la escuela y que producto de la alta vigilancia se concentren al exterior de ésta o mediante las redes sociales.

«Psicológica, por internet. Quizás empieza acá pero se concreta después no sé, en Facebook o afuera del colegio» (Estudiante Polivalente D1).

A estos elementos se debe añadir que la mayoría de los estudiantes manifestó que en caso de sentirse agredido o pasado a llevar por alguien, no recurriría a los canales de ayuda establecidos, que básicamente consisten en denunciar la agresión, sino que optaría más bien por el silencio o intentar arreglar las cosas «por su cuenta».

Este hecho es comprensible si consideramos que en la realidad no se han implementado aún ni estrategias ni acciones concretas para abordar la violencia al interior de la escuela, que vayan más allá de la sanción. Si se agrega que existe un ambiente en que no se ha favorecido las confianzas en general, principalmente entre docentes y estudiantes, y que según lo detectado en el estudio la única instancia reparadora y acogedora pareciera estar concentrada en una sola persona (el jefe administrativo), ciertamente que estamos ante una escuela que no ha desarrollado una red integrada que pudiese sostener y hacerse cargo de este tipo de demandas y necesidades de los estudiantes.

Estamos entonces, en presencia de una escuela en la que el mayor elemento cohesionador y que entrega ciertos rasgos identitarios es el éxito académico, en donde no se ha desarrollado un sentido de pertenencia importante ni menos una comunidad propiamente tal, en el sentido de la cohesión, de la solidaridad y de trabajar en equipo por un objetivo en común. Este tipo de escenarios ciertamente que favorece el individualismo generalizado, en donde cada quien si bien se relaciona amistosa y cordialmente (funcionalmente) con el del lado, no se involucra mayormente, salvo en lo referido a intereses personales y circunstanciales, como es por ejemplo, unirse para conseguir la expulsión de un profesor. Desde esta mirada, y retomando los dichos de los docentes, los actores parecieran «hacer lo justo y necesario», intentando «no generar ruido», no involucrarse. Y en esa medida, se privilegia el no hacerse cargo de algo que si no afecta de manera personal, es considerado «ajeno».

En suma, se nos manifiesta desde todos los estamentos estar en presencia de un establecimiento tranquilo, sin problemas mayores de convivencia y libres de sucesos de violencia escolar. Así entonces, queda de algún modo en evidencia una suerte de mirada individualista, fragmentada de alguna manera, en donde los eventos y la realidad es percibida desde la posición que cada uno de los actores ocupa en la estructura interna de la escuela y desde las experiencias propias de cada uno, donde se torna difícil el hacerse cargo de una mirada más englobadora, que integre tanto los aspectos positivos (el rendimiento académico) como aquellos que requieren un desarrollo mayor (el componente humano y social).

### *vii. Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento (condiciones materiales de funcionamiento y valoraciones de los actores educativos de la infraestructura del establecimiento), la unidad educativa presenta condiciones de infraestructura y mantenimiento adecuadas. No obstante, existen pocos espacios y elementos que contribuyan al bienestar psicológico de los estudiantes, tales como áreas verdes, espacios de convivencia, color, elementos decorativos, diarios murales, cosas hechas por ellos mismos, que pudiesen potenciar un sentido de pertenencia mayor y favorecer la convivencia e integración.

Sobre las características del contexto local (cualidades y valoraciones del espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazada la escuela), se trata de un barrio residencial y tranquilo donde según los entrevistados existen hechos disruptivos aislados que no logran configurar un marco de elementos que confieran cierta peligrosidad al sector en que está ubicada la escuela, es decir, es un lugar adecuado para el funcionamiento del establecimiento en cuanto a generar un espacio con un grato ambiente que favorece la convivencia interna de la comunidad educativa.

### *c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia*

La Polivalente D1 corresponde al conglomerado D, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos particular subvencionados que imparten conjuntamente educación básica y media, que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo de la escuela** (leyes, normas, reglas y protocolos que regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento), existe un marco disciplinario contundente, existiendo un reglamento interno y procedimientos concretos para el abordaje de las problemáticas conductuales validado y socializado con todos los actores educativos.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar** (acciones generadas en la escuela tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar), señalar que las estrategias promocionales se vinculan principalmente con la generación de instancias de convivencia entre los

actores educativos (espacios masivos de reconocimientos a estudiantes, exposiciones escolares, actividades extraprogramáticas recreativas). Las estrategias preventivas por su parte, están referidas básicamente a la supervigilancia y disciplina, así como a la sanción ante los hechos más graves. Normalmente existe un esfuerzo por abordar la sanción desde una perspectiva formativa con los estudiantes, por lo cual se busca establecer espacios de conversación con los implicados buscando generar procesos de entendimiento y cambio. En las etapas de aplicar la sanción es cuando se integra a la familia, comunicándole sobre la situación. Existe un esfuerzo permanente por la detección y abordaje temprano de los conflictos y problemas de convivencia. Así también, en el establecimiento la figura del inspector general es la autoridad reconocida y validada para abordar y tratar las situaciones de violencia escolar.

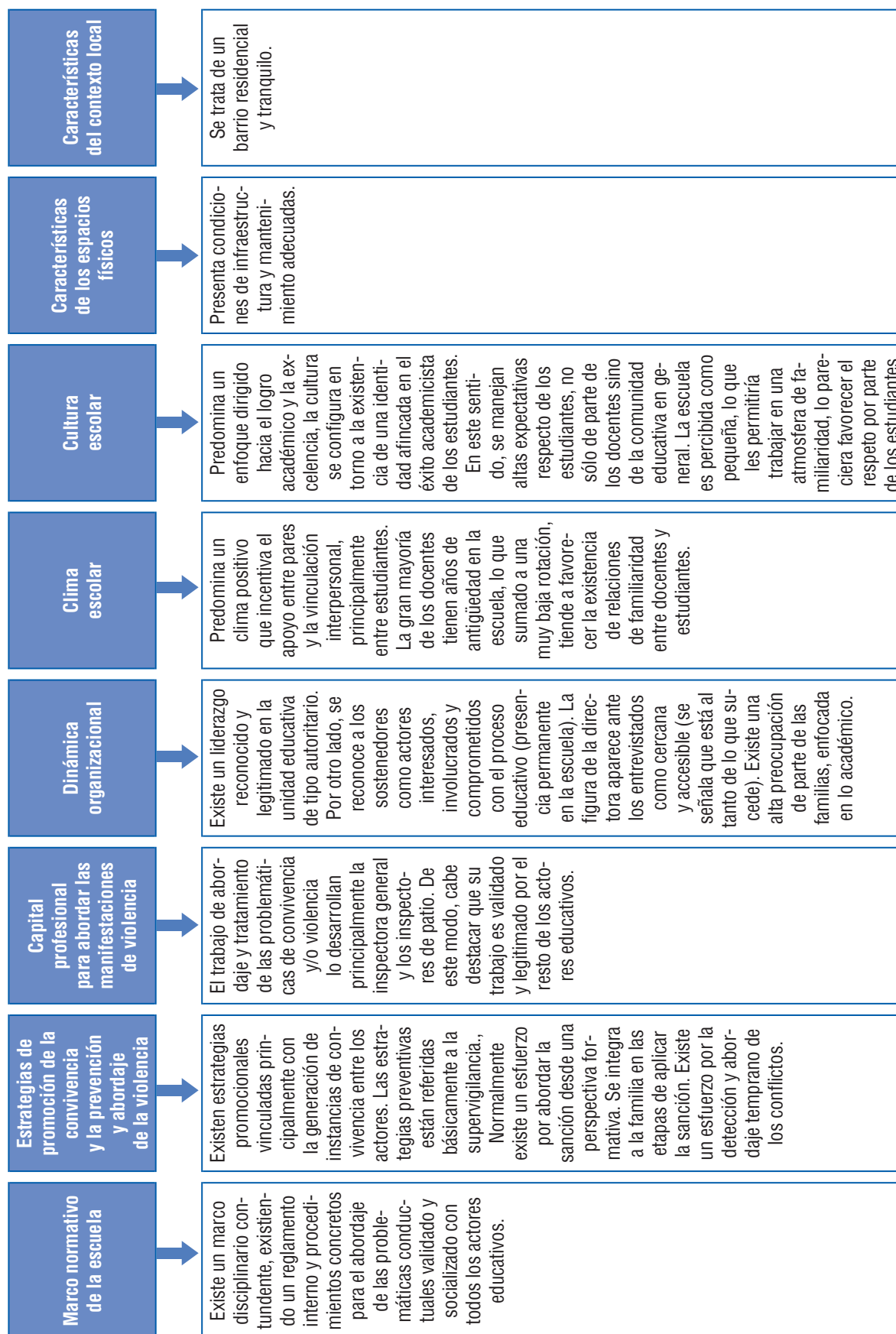
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia** (cantidad y calidad del recurso humano disponible en el establecimiento para abordar las manifestaciones de violencia escolar), señalar que el trabajo de abordaje y tratamiento de las problemáticas de convivencia y/o violencia lo desarrollan principalmente la inspectora general y los inspectores de patio. De este modo, cabe destacar que su trabajo es validado y legitimado por el resto de los actores educativos.
- **A nivel de la dinámica organizacional** (estilo de funcionamiento característico de la escuela) existe un liderazgo reconocido y legitimado en la unidad educativa de tipo autoritario. Si bien existen espacios e instancias parciales de participación (centro de alumnos/padres), estas sólo actúan como recolectores de las inquietudes y demandas de los grupos que representan y posteriormente generan las demandas más formales a la dirección. De este modo, no se trata en ningún caso de instancias consultivas ni resolutivas. Por otro lado, tanto los directivos como los docentes reconocen que los tres integrantes del grupo Sostenedor de la escuela se muestran interesados, involucrados y comprometidos con el proceso educativo (los sostenedores tienen una presencia permanente en la escuela). La figura de la directora aparece ante los entrevistados como más cercana y accesible, es descrita como un personaje que no permanece encerrada en su oficina, sino que por el contrario, siempre está deambulando por la escuela y esto de algún modo le permite estar al tanto del acontecer diario. Existe una alta preocupación de parte de las familias, pero enfocada principalmente en lo académico, en los resultados, en el buen desempeño de los docentes,
- **Sobre el clima escolar** (percepción de las condiciones ambientales en que se desarrolla la vida escolar), es percibido de manera positiva desde los actores de la comunidad escolar, principalmente en el sentido de que existe un trato cordial, amable, respetuoso. Predomina un clima que es positivo en los tratos, incentiva el apoyo entre pares y la vinculación interpersonal, principalmente entre estudiantes. Existe en la escuela un ambiente que es permanentemente controlado y supervisado por la presencia de los inspectores de patio, lo cual favorece ciertamente un clima escolar adecuado para el desarrollo de los estudiantes, y principalmente, limita la ocurrencia de hechos disruptivos o manifestaciones de violencia escolar. En este sentido, es importante señalar que la gran mayoría de los docentes llevan años de antigüedad en la escuela, y que según los directivos, presentan muy baja rotación, por lo cual se favorece cierta relación de familiaridad entre docentes y estudiantes, dado los años e historia compartida.
- **Respecto a la cultura escolar** (conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos y/o legitimados por los miembros de la escuela, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y las realizaciones individuales y colectivas) predomina un enfoque dirigido hacia el logro académico y la excelencia de la escuela.

la, la cultura se configura en torno a la existencia de una identidad afincada en el éxito académico de los estudiantes, en donde el único aspecto que cohesiona pasan a ser los resultados académicos, expresados en las notas de los estudiantes, su rendimiento en las pruebas de evaluación nacional y su posterior ingreso en la universidad. En este sentido. Se manejan altas expectativas respecto de los estudiantes, no sólo de parte de los docentes sino de la comunidad educativa en general. La escuela es percibida como pequeña, con una matrícula que si bien ha ido creciendo, aún les permite tener la noción más familiar de «escuela pequeña», en donde se privilegia la entrada de estudiantes que sean familiares entre sí, hermanos, primos, etc. Todo lo cual confiere ciertos rasgos de cercanía en base a esto de «conocerse», «ubicarse», y que en palabras de los docentes, pareciera favorecer relaciones de respeto de parte de los estudiantes hacia ellos.

- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento** (condiciones materiales de funcionamiento y valoraciones de los actores educativos de la infraestructura del establecimiento), el establecimiento presenta condiciones de infraestructura y mantenimiento adecuadas.
- **Sobre las características del contexto local** (cualidades y valoraciones del espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazada la escuela), se trata de un barrio residencial y tranquilo donde según los entrevistados existen hechos disruptivos aislados que no logran impactar la dinámica y funcionamiento institucional. De este modo, el contexto local se configura como un lugar adecuado para el funcionamiento del establecimiento en cuanto a generar un espacio con un ambiente grato que favorece la convivencia interna de la comunidad educativa.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 12: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Poivalente D1



## h. Polivalente D2

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 33: Técnicas de Producción de Información Implementadas Polivalente D2<sup>22</sup>

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

El Polivalente D2 es un establecimiento mixto que imparte educación básica y media. Actualmente cuenta con una matrícula de 1.080 estudiantes. Está ubicado en un sector habitacional de la comuna de Puente Alto, Región Metropolitana.

A través de los procesos de registro observacional se pudo constatar que las instalaciones aledañas al establecimiento corresponden, principalmente, a construcciones destinadas al uso habitacional, las que en su mayoría son casas de uno o dos pisos, por lo general en buen estado de mantención. Según lo observado, se aprecia un barrio tranquilo que socioeconómicamente puede ser descrito como de clase media-baja.

Así también, en las entrevistas los actores de la comunidad educativa del Polivalente D2 manifestaron que a pesar de ciertos hechos aislados, existe una valoración positiva respecto al entorno.

«Normal, este sector es muy tranquilo. Nosotros no hemos tenido problemas, los fines de semana que hay carretes, han tirado piedras pero no hay una situación que tengamos con perros cuidando el colegio» (Encargado de Convivencia, Polivalente D2).

«... todos los padres son personas que se dedican a trabajar para mandar a sus hijos a un buen colegio, eso también nos beneficia en que hay poca delincuencia, baja drogadicción; porque a pesar de que son buenos barrios, hay. Estamos junto a una cuadra de acá, a una plaza bastante

22 A partir de la dinámica identificada en el establecimiento, la cantidad de inspectores de patio y la buena disposición mostrada por los directivos, se implementó una entrevista grupal a estos actores en desmedro de una individual. Así también, previo a la ejecución de la entrevista grupal con docentes, se desarrolló una conversación preliminar (grabada) en relación al funcionamiento de la escuela con dos docentes.

grande donde sí se ha visto gente consumiendo marihuana específicamente, se ha llamado a los carabineros y han llegado al tiro, en el momento lo sacan. Tenemos un hospital cerca, servicios comerciales, en sí el entorno del barrio es un entorno bastante estable. Como digo siempre hay cosas que uno va viendo, cosas puntuales, como son estas plazas donde se juntan estos jóvenes. Fuera de eso, es un barrio muy tranquilo y eso nos ha beneficiado mucho porque los alumnos que llegan acá tienen la característica de ser tranquilos, de dedicarse más que nada al compañerismo» (Asistente de la Educación, Polivalente D2).

Por otra parte, cabe señalar que se trata de un establecimiento particular subvencionado que actualmente cuenta con la subvención escolar preferencial (SEP) y cuyo sostenedor es la Congregación del Buen Pastor.

Respecto a su infraestructura, se aprecia un establecimiento amplio que cuenta con espacios suficientes para la cantidad de estudiantes y funcionarios que conviven en el día a día. Asimismo, presenta adecuada mantención e higiene en las distintas dependencias del lugar, observándose también espacios de recreación para el desarrollo y esparcimiento de los estudiantes, con variados lugares con áreas verdes propicios para generar un ambiente escolar positivo y ameno.

La escuela es percibida por los actores educativos como un lugar tranquilo y bueno, que busca orientarse a partir de las directrices que demarca una educación cristiana. No obstante lo anterior, algunos apoderados señalan la existencia de casos de bullying al interior del establecimiento que no son abordados de manera eficiente e integral por los docentes (carencia de personal especializado para tratar situaciones de este tipo como psicopedagogos, orientadores, etc.). Del mismo modo, estos actores critican algunos elementos educativos del establecimiento, como la poca integración de ellos en la dinámica y funcionamiento institucional y la excesiva focalización en el entrenamiento para pruebas estandarizadas en desmedro de una educación propiamente valorica y formativa.

«... falta mucho lo que dicen ellas en psicopedagoga, eso sí, porque yo tuve un sobrino en primero básico que lo echaron porque era inquieto, resulta que claro nadie vio otra parte de él, lo llevé al colegio San Mateo y lo vio un psicopedagogo porque resulta que es un niño de promedio seis y tanto y tranquilo porque se preocuparon de él que es lo que faltaba en este colegio» (Apoderada Polivalente D2).

«Hemos sido tan manipulados en cuanto a la educación, todos corren por el SIMCE, no se dedican a la educación sino que prueba para el SIMCE, hay que estudiar para el SIMCE y prefieren mil veces el SIMCE que pasar materia nueva, los niños no avanzan, se les presiona en todas las escuelas y se les trabaja mentalmente por el SIMCE entonces tienen un estrés los niños y sufren porque piensan que o sino casi van a morir. El SIMCE es para el colegio no para los niños, pero los colegios hacen todo por el SIMCE porque reciben plata, no les interesa los niños sino ganar» (Apoderado Polivalente D2).

Es importante este punto, ya que Fullan (2002) señala que un actor relevante en la dinámica de las escuelas son padres, madres y apoderados, y particularmente se refiere a la importancia de su implicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que están experimentando sus hijos/as. Es más, a partir de sus estudios, señala que existen diferencias significativas en la manera en que los maestros de las escuelas que progresan y los de las escuelas estancadas se relacionan con los padres (Fullan, 2002).

En este sentido, las familias demandan por mayor integración de ellas en la escuela para poder apoyar y reforzar el proceso educativo que viven y experimentan niños, niñas y adolescentes en el transcurso del año escolar. Por ejemplo, se destaca la idea por parte de un grupo de apoderadas de realizar distintos tipos de talleres para los padres y madres de manera de acercar la familia al liceo.

«Eso, que haya más integración, que se integre a la familia porque mientras más trabajemos juntos mejor, sería súper bueno que todos pudiésemos ayudar, imagínate ella que quiere hacer un taller, que hiciera un taller para los papás. Ellos que vienen todos los días, todos podríamos ayudar» (Apoderada Polivalente D2).

Sin embargo, estas demandas por mayor integración por parte de los apoderados parecen no tener resonancia en los equipos docentes y directivos, quienes son a fin de cuentas los que toman estas decisiones. Esto afecta, por sobre todo, la cercanía de las familias con el establecimiento y, principalmente, con el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, dificultando la concreción de una visión integral de la educación sustentada en la participación de todos los actores comprometidos de la comunidad educativa.

### *i. Dinámica Organizacional*

La dinámica de funcionamiento organizacional de la escuela se caracteriza por ser ordenada, estructurada, estando reguladas gran parte de las relaciones, acciones e interacciones que se generan en el establecimiento a partir de documentos y protocolos. Existe una cúpula que lidera, discute y define soluciones, constituida por los integrantes del equipo directivo, llámese directora, inspector general, sostenedor. La comunidad educativa percibe un liderazgo positivo de la directora, destacando su cercanía y apertura para recibir sugerencias y propuestas para realizar nuevas ideas.

«Tenemos la posibilidad de ir, plantear ideas, hacer nuestros reclamos y sugerencias y ella está dispuesta a escucharnos. Y yo creo que desde ahí también se hace la tarea de gestión» (Docente Polivalente D2).

«... yo he conversado con la directora y es un amor, pero ella no sabe nada. Las cosas se están manejando al medio pero no llega a la cabeza, ella es demasiado acogedora, es imposible que una persona así esté diciendo mentiras, ella no se entera de nada» (Apoderada Polivalente D2).

De este modo, si bien el liderazgo es bastante afiliativo (Fullan, 2002), en el sentido de que crea armonía y vínculos personales produciendo esta sensación de cercanía, también posee ciertos rasgos autoritarios al mostrar centralización en las toma decisiones de cuestiones estratégicas y de gestión, bajando la información a través del encargado de convivencia (inspector general) y el/la jefe de la unidad técnica pedagógica hacia los docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y madres, es decir, a la comunidad educativa del establecimiento.

«... nosotros tenemos dos instancias: la dirección que la conforma la directora y la sostenedora, el equipo directivo que lo conforma la directora, la coordinadora académica, la coordinadora de pastoral y quien le habla, y el equipo de gestión que en lo operativo lo conforman todas esas personas más la psicóloga, las encargadas de ciclo y pedagogía. En la parte operativa nosotros funcionamos mucho con el equipo de gestión y en el equipo de gestión se operacionaliza todas las políticas de la dirección, hay decisiones que las toma la dirección ya que es su rol. Pero la relación no es vertical, la dirección confía mucho en la autonomía y en la responsabilidad, hay muchas cosas que consultamos a los colegas» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).



«Bueno, en el caso mío que trabajo directamente en convivencia, el coordinador de convivencia dentro de lo que es el equipo de gestión, él baja la información a nosotros, reuniéndonos todas las semanas. Él da las directrices que corresponde dentro de este equipo» (Inspector de Patio Polivalente D2).

Respecto a la relación con la sostenedora, se puede decir que existe una comunicación fluida entre la congregación religiosa del Buen Pastor y los equipos directivos y de gestión del establecimiento. Se pesquisan y establecen las necesidades y los requerimientos de la comunidad educativa, se canalizan a través del equipo directivo y se hacen llegar a la congregación mediante la Hermana Teresa, representante legal de la congregación. Se han establecido reuniones semanales donde participa la Hermana, de manera que existe una relación directa y dinámica con la sostenedora. Se puede plantear que es una sostenedora presente en cuando a su involucramiento en el funcionamiento y dinámica de la unidad educativa.

«Es una sostenedora presente, a pesar de no estar físicamente, porque ella siempre está enterada de todo lo que pasa, tiene una relación bastante fluida. Además, tiene personas encargadas de la parte contable que yo me imagino tienen una comunicación bastante directa en cuanto a las decisiones. Yo nunca he conversado con ella, jamás, pero ella sabe que yo trabajo acá o que la profesora x llegó en tal fecha y si hay una dificultad yo sé que ella lo va a manejar. O sea, desde esa perspectiva es una persona presente» (Docente Polivalente D2).

Más allá de la evaluación positiva que existe sobre la sostenedora y el equipo directivo, se manifiesta una crítica profunda hacia la labor y el rol que cumple el encargado de convivencia (inspector general), ya que se percibe desde ciertos actores que es un elemento nocivo para la dinámica y funcionalidad del establecimiento. Se declara que dada su intervención se interrumpe la comunicación directa con la directora, no llegando de manera cabal la información completa a donde debería llegar. Esta percepción crítica sobre la labor del encargado de convivencia produce desconfianza hacia las decisiones que se toman en el equipo directivo. Esta desconfianza la expresan principalmente quienes no se encuentran en el núcleo operativo del establecimiento, es decir, los y las estudiantes, padres, madres y apoderados.

En suma, un rol hoy en día fundamental en la organización escolar como lo es el encargado de convivencia, no es percibido por la comunidad educativa como una persona de confianza o fiable, percepción extendida principalmente entre los/as estudiantes y los/as apoderados/as. En este sentido, la resolución de temas relativos a la convivencia y la violencia en el ámbito escolar se encuentra con vacíos o intersticios que son sobrellevados o bien por el carisma de la directora, por la impronta de la congregación o por la misma acción de los y las docentes.

«Por eso es que las cosas llegan hasta convivencia y este caballero no deja que se filtre nada, él está manejando porque yo he conversado con la directora y es un amor, pero ella no sabe nada. Las cosas se están manejando al medio pero no llega a la cabeza, ella es demasiado acogedora, es imposible que una persona así esté diciendo mentiras, ella no se entera de nada» (Apoderada Polivalente D2).

«En el caso de nosotros es lo mismo, también se pasa por el coordinador de convivencia. Si tenemos que hablar por un permiso, una salida, todo pasa dentro de eso mismo. Se le avisa a uno y él hace el contacto con la directora, para que uno pida el permiso que se necesite» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

Vale señalar, también, que esta dinámica relacional que se mueve entre la desconfianza y la sensación de una jerarquía de la autoridad en la organización de la escuela, corroe por debajo la solidez de la institución escolar en la base de la subjetividad de los actores que componen y configuran la comunidad educativa. Tal como lo señala Martuccelli (2009), estamos viviendo tiempos en donde la autoridad en la escuela debe ajustarse y reacomodarse a los cambios que experimenta la sociedad, sobre todo en cuanto a las niñas, niños y jóvenes se trata, es decir, las transformaciones de aquello que en las ciencias sociales se conoce como la cultura juvenil.

Es así que toma relevancia la actitud, disposición y desempeño de ciertos actores (como por ejemplo, el encargado de convivencia) de acuerdo a su posición en la jerarquía escolar. Si nos encontramos con una situación en donde un actor clave para el desarrollo de una convivencia escolar sana y duradera se vuelve un factor conflictivo o de tensión para ésta, podemos suponer que la experiencia de los sujetos en el marco de un escenario tal se verá afectada por esta situación. En pocas palabras, una acción individual se torna en un problema colectivo.

Respecto a las observaciones realizadas, se aprecia un predominio de relaciones amistosas entre estudiantes, y de estos con profesores/as e inspectores de patio, mientras que se observa una lejanía del equipo directivo y de padres, madres y apoderados, de los espacios de interacción del establecimiento. Específicamente, en las relaciones estudiantiles se evidencian interacciones cotidianas y ciertos juegos con predominio de agresividad que pueden detonar en situaciones conflictivas o violentas, pero que parece ser contenido gracias a la presencia de inspectores de patio y docentes en los espacios de recreación.

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

La elaboración de los documentos institucionales estuvo a cargo del equipo directivo del Polivalente D2. Es decir, las ideas directrices que orientan el funcionamiento de la unidad educativa fueron elaboradas por el grupo que dirige el establecimiento, sin generar instancias de participación e incorporar explícitamente la mirada de los otros actores educativos en estos documentos. De este modo, los documentos institucionales aparecen como un traspaso vertical desde la dirección de orientaciones y directrices ancladas en la doctrina religiosa del catolicismo.

Básicamente, se aprecia una perspectiva educativa moralista fundamentada en la religión católica, donde se centra la atención de la educación en la formación valórica. El foco está puesto en el educando desde la perspectiva del crecimiento espiritual de éste en pos de conservar y generar una «mejor sociedad» (de acuerdo a los valores cristianos). En sintonía con esto, la convivencia escolar es abordada como un marco o régimen del buen hacer de acuerdo a lo que dicta la norma cristiana, aferrándose a la idea de que en la medida que se eduque bajo el alero de la palabra de Dios, la convivencia tenderá a decantar en un encuentro sano y armonioso de los integrantes de la unidad educativa: es una relación causal donde la causa es la doctrina religiosa y el efecto una convivencia buena y sana. De la misma manera, la violencia se presenta como una desviación a estos valores, su negación, estipulando los criterios y protocolos para la corrección de este tipo de problemas.

«El año que llegamos parece, entre 2009 y 2010, nos propusimos con los profesores hacer un panel de valores que rescatan los valores propios de la institución, en este caso de las religiosas, ellas tiene el valor de la acogida, de la justicia, que son valores propios y los que nosotros creemos que son sociales hoy día, como por ejemplo la tolerancia que antes no era una palabra conocida dentro de los ámbitos del colegio, y hoy en día ya tenemos tolerancia con las personas de otros países, que porque son gorditos se sienten menoscabados y tenemos que conversar

el tema. También dentro de las horas de orientación, tenemos un horario de orientación, aquí todos los lunes todos los cursos tienen orientación, a la misma hora con sus profesores jefes. A esos profesores jefes no se les manda a hacer clases sólo por hacer clases, uno les dice 'Mire profesor, usted aquí tiene una situación en que puede optar a hacer la clase de orientación, entonces puede trabajar un tema con sus alumnos de mayor urgencia; y el otro programa que tenemos es 'Aprendiéndose a querer' que tiene que ver con la sexualidad de los niños'» (Directora Polivalente D2).

A través de la revisión de los documentos institucionales es posible identificar que las dinámicas interpersonales y el funcionamiento interno del establecimiento se desarrolla bajo un marco disciplinario que apela constantemente a la normatividad y la ley de la iglesia como directriz superior. Es un discurso que se desarrolla en base a lo que se estipula como «el deber ser» de la iglesia católica, de modo que los valores esenciales del catolicismo se convierten en el patrón de conducta y comportamiento que deben aceptar y responder los distintos actores que integran la unidad educativa. El Nosotros es investido de la religiosidad y normatividad, lo que potencia el discurso bajo el manto de una moralidad religiosa, a pesar de ser impuesto desde la jerarquía directiva del establecimiento.

«El modelo que nosotros tenemos es bien común en las escuelas católicas del arzobispado, yo nunca antes lo había visto en una escuela, nunca antes lo había visto, el modelo es como un pequeño reloj. Nosotros antes de tomar una decisión tenemos que estar bien respaldados» (Directora Polivalente D2).

«Tenemos el manual de convivencia, que eso lo aplicamos al tiro en marzo y después ya cualquier punto lo aplicamos. Es un libro, siempre lo tienen los profesores, nosotros también lo tenemos. Si viene un apoderado, cualquier cosa nosotros se lo mostramos» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

Por último, se declara conocimiento de la Ley de Violencia Escolar, la que a su vez es valorada positivamente por los directivos. En este contexto, si bien se reconoce la necesidad de modificar y adecuar el reglamento escolar interno a este nuevo marco jurídico, finalmente no se ejecutan acciones de manera práctica, aduciendo problemas de capacitación o experticia en temas como bullying y mediación escolar.

«Actualizamos el manual de convivencia, incorporamos protocolos de acción frente al bullying y nos preocupamos en tratar de instalar el concepto de mediación. Nos vamos a capacitar, este año queríamos instalarlo pero no lo instalamos porque una cosa es decir pero otra hacerlo, porque no estamos preparados ni capacitados para eso. Siempre hacemos mediación inconscientemente, pero queremos hacer mediación no que sea una voluntad propia sino que sea por voluntad de la institución directamente. Más que impuesta, asumida como parte» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

### *iii. Clima Escolar*

De acuerdo a la instauración de una vida escolar sana, las relaciones interpersonales se desarrollan primordialmente en un ambiente donde prima el respeto, en el marco de la vigilancia constante de los inspectores de patio. Se establece un ambiente de interacción respetuoso donde predomina el juego y las relaciones amistosas y cercanas entre los estudiantes.

«Son alumnos por lo general respetuosos, tranquilos, que tú llegas a la sala y se puede hacer clases» (Docente Polivalente D2).

«Mi relación con los profesores es muy buena, yo creo que no tengo problemas porque tenemos muy buena comunicación. Si me mandan a ordenar yo les aviso para que guarden tales cosas, para después no llegar y tener conflictos con ellos. Es una relación de respeto con ellos, por ser lo que son, no andarlos tuteando sino que tener más respeto» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

«Para mí es ameno, me gusta levantarme en la mañana sabiendo que voy a ver a trabajar, porque aquí paso gran parte del día. Entro a las 8 de la mañana y salgo a las 5 de la tarde, a veces me piden que me quede por A, B o C y me quedo, me voy más tarde. Es por lo que tiene el colegio, la infraestructura, los árboles, las flores, por lo que hay aquí y que a uno no le restringen 'Ah, tú trabajai aquí, no podí ir pa' allá' uno puede ir donde quiere y eso lo hace ameno. Uno va a conversar con la tía a la sala de profesores, se encuentra con el tío también. En el fondo es ameno, esa es la palabra» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

«Sí, la pastoral nos reúne todos los últimos miércoles de cada mes, hoy día nos acompaña. Van a hablar de fin de año. O sea, uno por todos lados se siente acompañado» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

Como se señaló, el control del comportamiento de los estudiantes está bajo la acción vigilante de los inspectores de patio. Esto se encuentra así estipulado por la dirección del establecimiento, lo que permite a docentes entablar conversaciones o relaciones distendidas entre ellos, con los estudiantes o dedicarse a otras tareas. En general, se observa la emergencia de un clima escolar controlado que permite el desarrollo de una buena convivencia entre los actores que integran la unidad educativa. Sin embargo, este sobre-control del espacio escolar es valorado negativamente por los estudiantes, quienes se manifiestan disconformes por ello.

«Depende de... porque hay algunos que, algunos sienten que molestan por todo, sobre todo alguno que intimidan a uno, por ejemplo, ya este inspector me reta por todo y te cae mal, pero este no te reta siempre, ya entonces me cae bien, entonces depende del inspector, de cómo sea, y también de cómo uno mismo sea con el inspector» (Estudiante Polivalente D2).

«Si, no es de que me está buscando o cosas así, pero hay veces que por ejemplo te pregunta ¿Qué estai haciendo? Y cosas así que a uno le molesta, porque la privacidad poh. Por ejemplo si uno va caminando y va hacia el baño porque le dieron permiso, empieza a preguntar de que ¿Qué pasa? ¿Por qué va?, si le dieron permiso y es como mucho lo que pregunta, por ejemplo ya está bien si te ve que vas con zapatillas, y andai mal vestido o algo así que te rete y te llame la atención, pero n o que te esté preguntando cada 5 minutos ¿Por qué? ¿Qué estay haciendo? O que te vaya a buscar cualquier cosa sin excusas, a eso me refiero» (Estudiante Polivalente D2)

Así, existen buenas relaciones al interior de la unidad educativa, pero entre los pares, ya que desde la perspectiva de los estudiantes, se vislumbran ciertos puntos críticos en cuanto a la convivencia, sobre todo respecto a la imagen de este vigilante constante que representa la figura del inspector de patio (asistente de la educación). Sin ir más lejos, se critica que uno de los grandes problemas del Polivalente D2 es que no existen instancias, desde la dirección o de los mismos actores, para fortalecer los lazos entre los distintos actores, y por consecuencia, para desarrollar una convivencia escolar sana y sólida.

«...la verdad es que aquí en el colegio, yo encuentro que aquí hay una mala política porque el profesor pasa encerrado en la sala de clases, toca el recreo el alumno baja y va al patio y el profesor va a la sala. Por ejemplo, en el primer recreo los profesores van al casino a tomar desayuno, son pocos los profesores que uno puede llegar y hacerle consulta. Después lo mismo en 3er y 4o bloque, profesor en sala, alumno en sala, tocan el recreo, alumnos en patio y profesor en sala. No hay un momento en que los profesores salgan a compartir del recreo con los alumnos. Ellos se encierran ahí, lo mismo a la hora de almuerzo. Las instancias alumno-profesor son todas dentro de la sala, es difícil ver a profesores que están en el patio conversando con los alumnos. Dentro de lo que es acompañamiento el profesor saca al alumno de la sala y hace lo que es el seguimiento, pero no son instancias espontáneas sino todo estructurado» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

Por tanto, la solidez de la convivencia escolar descansa solamente en el control y supervisión permanente y en la fe, es decir, en la rutina religiosa que entrega cierta sensación de pertenencia, pero que a su vez es susceptible y frágil debido a que ha perdido legitimidad doctrinaria frente a otras creencias.

«Yo creo que este colegio tiene un carisma muy importante y muchos creamos o no en algo superior, es la marca del colegio. En la mañana que uno llegue a las 8 y esté la oración con los chiquillos, e insisto mucho creamos o no en Dios o en la virgen o en los santos, o muchos colegas que tengan otra religión, pero el hecho de hacerlo, el que los chiquillos se vayan acostumbrando a una rutina, la oración es rutinaria, que una vez al mes tengan un retiro espiritual, el mes de María, que se viva la semana santa, que se haga la última cena con los chiquillos. Yo creo que eso, bueno a parte de las relaciones interpersonales, hacen que tengamos un buen colegio» (Docente Polivalente D2).

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

A partir de la información recabada mediante las entrevistas y las observaciones realizadas en la escuela, se puede establecer que en el Polivalente D2 existen actualmente estrategias de promoción de la convivencia, en el sentido de acciones concretas e implementadas sistemáticamente dirigidas hacia ese fin, enmarcadas en la doctrina religiosa, es decir, en base a los valores del cristianismo. Así también, se pudo observar la existencia de instancias de convivencia armoniosa, como por ejemplo la realización de ciertas actividades en donde se les otorga reconocimiento a los estudiantes que han destacado por sus resultados académicos y algunas actividades deportivas y recreativas que se desarrollan durante el día.

«En el recreo más largo que es el da la 1, se hacen campeonatos de fútbol. Los de básica y media se van turnando. Aprovechan de descargarse, lo que hace que la tarde sea más tranquila. También el hecho de que todos acá seamos accesibles, si tienen un problema van donde la directora, van donde el inspector; las mismas tías, siempre hay un oído que escucha para que ellos bajen su ansiedad y nos permite tener una mejor convivencia» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

«Yo me siento contenta en este colegio porque ahora mi hija se integró a un taller de danza y como es gordita en otros colegios no la dejaban bailar. Ella se siente bien en ese sentido, a mi me gusta el colegio, a ella le gusta el colegio, ella quiere este colegio. Igual tiene sus partes malas, pero tiene sus partes buenas como en todas partes» (Apoderada Polivalente D2).

Existen instancias de orientación para los estudiantes, en donde un profesor (normalmente, el profesor jefe) conversa con ellos/as respecto a temas relevantes y que pueden ser un foco de mejora para la convivencia escolar.

«Estamos hablando del programa de orientación el 2009, 2010, el 2011; cuando empezamos a ver que teníamos niñas que estaban... de repente no eran tantas, pero sí como 12 personas que quedaban embarazadas en adolescencia entonces empezamos a pensar que había una formación que no se estaba dando. Entonces empezamos de ahí, no del sexo sino desde la sexualidad, el cómo mirarse, el cómo valorarse y de ahí adquirimos un programa 'Aprendiéndose a querer'. Tenemos este programa de formación y este de sexualidad que es el 'Aprendiéndose a querer', pero con temas que se vayan cruzando porque los interés de los niños van por la sexualidad (...) Cuando vimos que ya teníamos el panel de valores nosotros nos miramos, y dijimos 'Nosotros somos un colegio cristiano, nuestros valores no pueden quedar colgados sólo para la orientación' porque o sino no sería transversal y nosotros lo queríamos hacer transversal. Entonces al momento de empezar las planificaciones común y corrientes, donde hay un profesor de sector de aprendizaje en donde nosotros trabajamos clase a clase lo que nos pide de alguna forma el ministerio, pero también le agregamos lo nuestros, entonces también tenemos un objetivo transversal y le agregamos las actitudes a los niveles y eso está en la planificación 'Voy a trabajar el respeto, esto, etc.' y lo coloca, lo trabaja en un momento de su clase. Y eso lo trabajan en un momento de la clase y si están trabajando el trabajar en equipo, tienen que trabajar en equipo, porque es distinto trabajar en grupo, en un equipo se ayudan todos y en un grupo sólo se aporta. Entonces nosotros queremos que la actitud cambie porque está en la planificación, porque si todos trabajamos en los distintos niveles y estamos trabajando entre todos respeto, el respeto va a llegar en algún momento, porque todo lo que es valórico no es una cosa que se vaya a ver tangiblemente sino que se ve a través de actitudes. Y eso nosotros vamos trabajando con los profesores, lo bajamos al área pedagógica, lo bajamos de esta forma» (Directora Polivalente D2).

Respecto a las estrategias de prevención de la violencia escolar y al abordaje de esta, las acciones se encuentran reguladas por el marco normativo institucional, sin embargo, depende de cada docente o inspector asumir una postura frente a las situaciones conflictivas que se puedan presentar en el día a día, abriendo la posibilidad para trabajar en conjunto.

«En el caso mío es directo, cualquier situación que se vea en la sala se conversa directamente con el profesor. En los lapsos que se dan dentro de la clase, donde el necesita apoyo, me llama directamente y ahí conversamos la forma de actuar y se va trabajando a la par. Se llama al apoderado, se llama la atención al alumno. La relación es muy directa con los profesores de los cursos con los que trabajo yo» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

«Se presentan casos de niños con situaciones disruptivas, disciplinarias y se le hace un seguimiento a ese niño si no cambia carta de compromiso, si no cambia condicionalidad, si no cambia educación. Y en este proceso durante el año el profesor entrevista al niño, a los papás; luego la orientadora y la psicóloga, y el profesor jefe vuelve a entrevistar al niño y a los papás, hasta tomar una decisión. Esa decisión se toma en conjunto, de hecho la facultad de revocar una caducación la tienen la directora y el profesor jefe, nadie más. Han existido casos en que se revoca una caducación, en que la profesora jefe revoca una caducación y la directora también» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

Respecto al abordaje institucional de la violencia, los procedimientos, medidas y sanciones para abordar sus manifestaciones o casos conflictivos son los reglamentarios, es decir, los establecidos en los protocolos del manual de convivencia.

«Justamente hay un denunciante que viene con las pruebas, imprime estas conversaciones y las entregan acá. Acá se busca a la persona que lo escribió, se hace un seguimiento, se hace una investigación y cuando la investigación da frutos se hace lo correspondiente al reglamento de convivencia» (Asistente de la Educación Polivalente D2).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

Respecto a los profesionales involucrados para abordar situaciones conflictivas o manifestaciones de violencia al interior del ámbito escolar, se cuenta con equipo especializado y capacitado para el abordaje y la contención de los estudiantes de manera individual.

«... ella es del equipo de formación que lo conforman la orientadora, psicóloga y psicopedagoga. El equipo de formación y el de convivencia trabajan juntos» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

Sin embargo, muchas veces estos conflictos tienen origen en las relaciones sociales generadas en el establecimiento, por lo que un abordaje personal, individualizado o focalizado resulta insuficiente para resolverlo de manera adecuada.

Vale destacar que, y de acuerdo a la nueva legislación, se cuenta con un profesional encargado específicamente de la convivencia escolar, así como un equipo de paradocentes destinado para «vigilar» y mantener el orden en los distintos espacios de interacción de los y las estudiantes.

«Yo llegué por casualidad aquí. Yo era inspector general de un colegio laico, y acá necesitaban un jefe de UTP, trabajé un año y la hermana me dijo trabaje en convivencia. Pero no tuve ninguna formación, de hecho yo no soy confirmada, no soy casado por la Iglesia. Pero las hermanas nunca me discriminaron, o sea, para ellas ojalá que todos fueran casados por la Iglesia y confirmados, pero la persona es más importante, nunca me han discriminado y por el contrario, me siento muy valorado. Me han capacitado, he tratado de tener el carisma de la congregación y esa es la principal formación, las otras habilidades se van desarrollando» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

Mientras que los métodos de acción se restringen a acciones individuales de los actores en el marco de la normativa institucional del establecimiento.

«el profesor jefe a principio de año ve su curso y encuentra que un niño tiene algún problema, un problema de disciplina, cualquier problema; lo presenta al consejo de profesores, a la orientadora. El profesor jefe entrevista al niño, entrevista al apoderado, por qué tiene esos problemas. La orientadora también, si corresponde la psicóloga. Y el profesor vuelve a entrevistar a ese niño y ve los cambios, positivos, negativos. Eeehh... siempre está pendiente, y lo que le cuenta el niño se maneja en un marco de confidencialidad. Hay cosas que maneja la orientadora y la directora y nadie más, y hay otras cosas que manejo yo porque me competen» (Encargado de Convivencia Polivalente D2).

A pesar de contar con el personal profesional idóneo para abordar situaciones o manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, se vislumbra que la estrategia utilizada por el establecimiento para abordar y tratar las manifestaciones de violencia o las transgresiones a las normas institucionales parece no ser coherente y efectiva considerando la naturaleza y características de los problemas identificados (problemas relacionales deberían generar estrategias de resolución colectivas).

#### vi. *Cultura Escolar*

El Polivalente D2, como se señaló, orienta su funcionamiento a partir de una doctrina religiosa cristiana, específicamente en el marco de la doctrina de la virgen María. De esta forma, la fe y la creencia religiosa, así como sus valores, son al bastión de seguridad en torno al cual se articula la vida escolar cotidiana.

«... lo que contiene un poco eso yo creo que es el tema afectivo y también tiene que ver con la ideología del colegio. Nosotros estamos aquí en un colegio católico que como punto crucial está desarrollar ciertos valores que tienen que ver con lo humanos, entonces eso yo creo que es un plus que nos ha servido para manejar un poco estos temas de convivencia escolar. Desde ahí aparece un plus, una contención, entonces desde ahí yo veo que hay una cierta dinámica de mantener una autoridad que quiere mantener una cierta disciplina. Eso también debemos reconocerlo, porque nosotros también tenemos un departamento escolar de convivencia, sin embargo, ese departamento escolar funciona como inspectoría aún entonces yo creo que ahí hay una cierta transición que estamos viviendo. Yo he logrado observar un poco el tema de que acá decimos encargados de convivencia pero en el fondo son encargados de pasillo y de alguna manera no hemos podido congeniar esta cosa punitiva con esta cosa afectiva que en realidad tienen resultados bastante positivos, como la mediación porque nosotros no tenemos un departamento de convivencia escolar que haga mediación frente a los conflictos. Acá de alguna manera el perfil de los alumnos, digamos su situación socioeconómica, familiar, o sea, el perfil de los alumnos permite que nosotros podamos tratar a los alumnos afectivamente porque hay una carencia afectiva desde su familia, eso es un punto que si bien por un lado puede ser una debilidad pero acá se transforma en una fortaleza para poder trabajar» (Docente Polivalente D2).

«... es un colegio Católico y enseña sobre el catolicismo, la Virgen María porque obviamente tiene ese nombre» (Apoderado Polivalente D2).

Una crítica que subyace al escenario escolar y al rol educativo de los profesores se asocia a la idea de que los docentes enseñan para rendir las pruebas estandarizadas y no para los requerimientos de los niños, niñas y estudiantes en general. Es decir, se enseña según lo que exigen las autoridades gubernamentales, lo que no siempre coincide con las necesidades de los jóvenes estudiantes para poder sostenerse como establecimiento en el marco de una educación subsidiada. De esta manera, la educación sería un vehículo para mantener el establecimiento funcionando más que para dar las herramientas necesarias para que los y las estudiantes se puedan desenvolver plenamente a lo largo de sus vidas.

«Hemos sido tan manipulados en cuanto a la educación, todos corren por el SIMCE, no se dedican a la educación sino que prueba para el SIMCE, hay que estudiar para el SIMCE y prefieren mil veces el SIMCE que pasar materia nueva, los niños no avanzan, se les presiona en todas las escuelas y se les trabaja mentalmente por el SIMCE entonces tienen un estrés los niños y sufren porque piensan que o sino casi van a morir. El SIMCE es para el colegio no para los niños, pero los colegios hacen todo por el SIMCE porque reciben plata, no les interesa los niños sino ganar» (Apoderada Polivalente D2).



Así, esta situación asociada a las directrices que orientan el funcionamiento de la institución y que atraviesa al sistema educativo en general, hace flaquear la solidez y consistencia de la doctrina religiosa a partir de la cual el establecimiento se dice orientar.

### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

Respecto a su infraestructura, la escuela es visualmente amplia y se aprecia que la cantidad de salas es suficiente para el total de la matrícula del establecimiento. Los espacios de recreación son grandes y extendidos, cuenta con áreas verdes y lugares para jugar y correr. Se aprecia un espacio amplio, amigable y agradable para estar, lo que invita a pensar en un factor positivo para las diversas interacciones que se generan al interior de la unidad educativa.

Una característica que llama la atención en el uso de espacios, corresponde a la presencia de comedores para estudiantes, uno de los cuales corresponde al tradicional espacio cubierto, cerrado y con el mobiliario propio de este uso, con la correspondiente cocina, el cual es usado todo el año. Sin embargo, se ha destinado también un espacio abierto pero techado, el cual se habilita en temporada de primavera-verano, donde los estudiantes también pueden alimentarse. Se aprecia que los baños, las salas y las instalaciones, en general, presentan una adecuada mantención, así como también el patio y los jardines, lo que permite percibir el establecimiento como un lugar grato y acogedor para realizar las actividades escolares cotidianas.

El contexto local se caracteriza por ser un sector residencial de la comuna de Puente Alto. En general, se aprecia baja actividad en la vía pública. Se observan ciertas grietas y partes dañadas de una de las veredas colindantes al liceo, sin embargo, las calles y veredas aledañas se encuentran mayoritariamente en buen estado. A su vez, se aprecian instalaciones dedicadas al uso institucional, tal como una edificación de la misma congregación del Buen Pastor, sostenedora del colegio, así como algunos edificios de uso comunitario. El resto de las construcciones corresponden a casas destinadas al uso habitacional, en su mayoría casas de uno o dos pisos, en general en buen estado. Según lo observado, se aprecia un barrio tranquilo que socioeconómicamente puede ser descrito de clase media-baja.

### c. *Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia*

El Polivalente D2 corresponde al conglomerado D, el que se caracteriza por integrar a los establecimientos particular subvencionados que imparten conjuntamente educación básica y media, que tienen en promedio más matrícula, pertenecen a comunas más populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso, una escolaridad y un nivel de vulnerabilidad intermedio en comparación a los otros dos grupos.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo de la escuela** (leyes, normas, reglas y protocolos que regulan el abordaje y tratamiento de la violencia escolar en el establecimiento), las ideas directrices que orientan el funcionamiento de la unidad educativa fueron elaboradas por el grupo que dirige el establecimiento, sin generar instancias de participación e incorporar explícitamente la mirada

de los otros actores educativos en estos documentos. De este modo, los documentos institucionales aparecen como un traspaso vertical desde la dirección de orientaciones y directrices ancladas en la doctrina religiosa del catolicismo. A través de la revisión de los documentos institucionales es posible identificar que las dinámicas interpersonales y el funcionamiento interno del establecimiento se desarrolla bajo un marco disciplinario que apela constantemente a la normatividad y la ley de la iglesia como directriz superior.

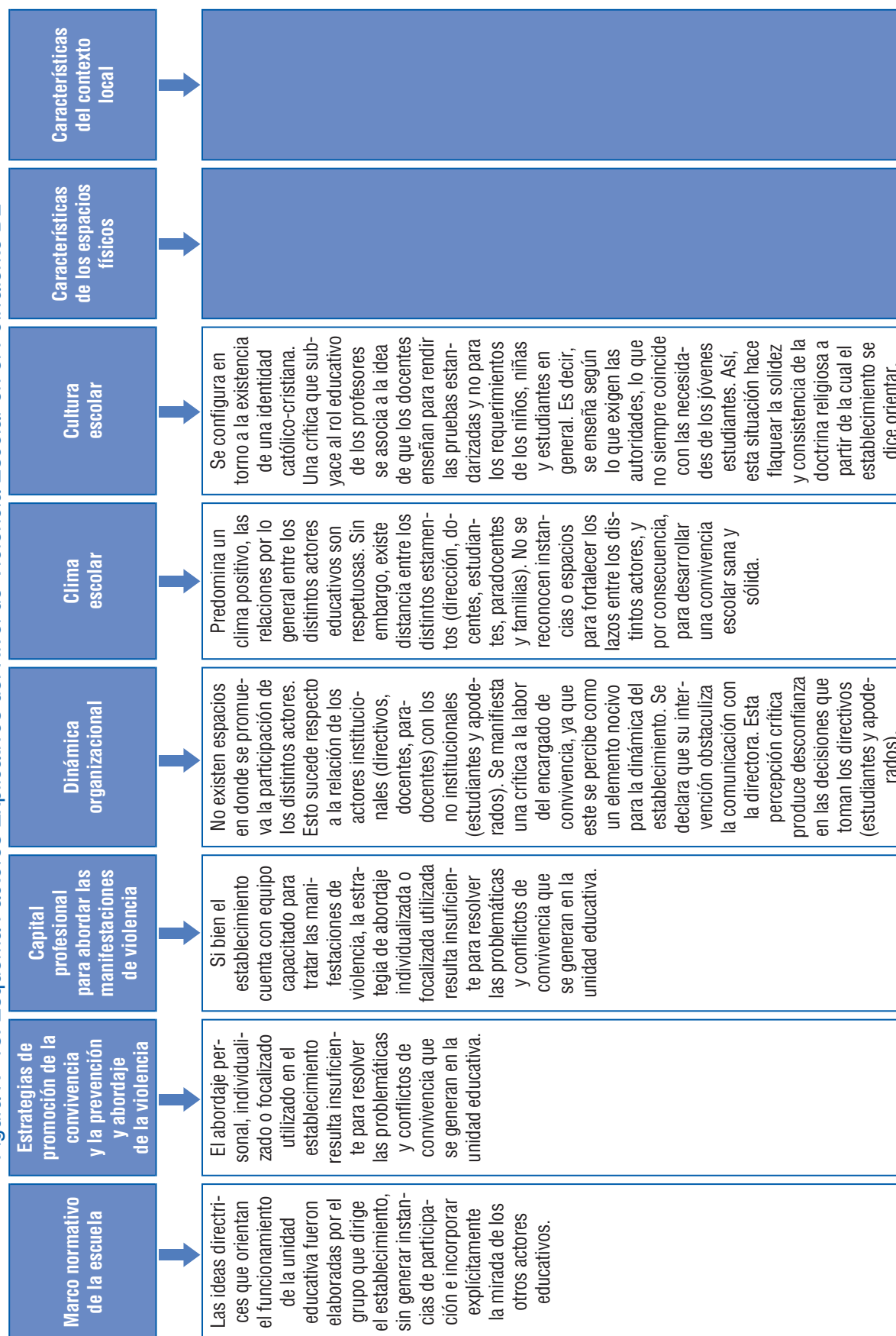
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar** (acciones generadas en la escuela tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención y abordaje de la violencia escolar), existen actualmente estrategias de promoción de la convivencia, en el sentido de acciones concretas e implementadas sistemáticamente dirigidas hacia ese fin, enmarcadas en la doctrina religiosa, es decir, en base a los valores del cristianismo (espacios de orientación para los estudiantes, actividades institucionales recreativas o deportivas, etc.). Respecto al abordaje institucional de la violencia, los procedimientos, medidas y sanciones para abordar sus manifestaciones o casos conflictivos son los reglamentarios, es decir, los establecidos en los protocolos del manual de convivencia
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia** (cantidad y calidad del recurso humano disponible en el establecimiento para abordar las manifestaciones de violencia escolar), se cuenta con equipo especializado y capacitado para el abordaje y la contención de los estudiantes de manera individual. Sin embargo, muchas veces estos conflictos tienen origen en las relaciones sociales generadas en el establecimiento, por lo que un abordaje personal, individualizado o focalizado resulta insuficiente para resolverlo de manera adecuada. A pesar de contar con el personal profesional idóneo para abordar situaciones o manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, se vislumbra que la estrategia utilizada por el establecimiento para abordar y tratar las manifestaciones de violencia o las transgresiones a las normas institucionales parece no ser coherente y efectiva considerando la naturaleza y características de los problemas identificados (problemas relacionales deberían generar estrategias de resolución colectivas).
- **A nivel de la dinámica organizacional** (estilo de funcionamiento característico de la escuela) si bien existe un liderazgo afiliativo con rasgos autoritarios, también se le da espacios a algunas instancias parciales de participación (centro de alumnos/padres). Sin embargo, no existe una cultura que promueva la integración, la colaboración ni la participación. Esto sucede principalmente en cuanto a la relación de los actores institucionales (directivos, docentes, paradocentes) con los no institucionales (estudiantes y apoderados). Estos últimos quedan de algún modo excluidos de los procesos de discusión y resolución dentro de la dinámica general. Más allá de la evaluación positiva que existe sobre la sostenedora y el equipo directivo, se manifiesta una crítica profunda hacia la labor y el rol que cumple el encargado de convivencia (inspector general), ya que se percibe desde ciertos actores que es un elemento nocivo para la dinámica y funcionalidad del establecimiento. Se declara que dada su intervención se interrumpe la comunicación directa con la directora, generando problemas en la transmisión de información. Esta percepción crítica sobre la labor del encargado de convivencia produce desconfianza hacia las decisiones que se toman en el equipo directivo por parte de los y las estudiantes, padres, madres y apoderados.
- **Sobre el clima escolar** (percepción de las condiciones ambientales en que se desarrolla la vida escolar) predomina un clima que es positivo, las relaciones por lo general entre los distintos actores educativos son respetuosas. Sin embargo, existe distancia entre los distintos estamentos

(dirección, docentes, estudiantes, paradocentes y familias). No existen instancias o espacios para fortalecer los lazos entre los distintos actores, y por consecuencia, para desarrollar una convivencia escolar sana y sólida.

- **Respecto a la cultura escolar** (conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos y/o legitimados por los miembros de la escuela, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y las realizaciones individuales y colectivas) predomina un enfoque dirigido hacia el estudiante como individuo portador de religiosidad, la cultura se configura en torno a la existencia de una identidad católico-cristiana en cuanto a los valores que entrega esta doctrina religiosa. Una crítica que subyace al escenario escolar y al rol educativo de los profesores se asocia a la idea de que los docentes enseñan para rendir las pruebas estandarizadas y no para los requerimientos de los niños, niñas y estudiantes en general. Es decir, se enseña según lo que exigen las autoridades gubernamentales, lo que no siempre coincide con las necesidades de los jóvenes estudiantes para poder sostenerse como establecimiento en el marco de una educación subsidiada. Así, esta situación asociada a las directrices que orientan el funcionamiento de la institución y que atraviesa al sistema educativo en general, hace flaquear la solidez y consistencia de la doctrina religiosa a partir de la cual el establecimiento se dice orientar.
- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento** (condiciones materiales de funcionamiento y valoraciones de los actores educativos de la infraestructura del establecimiento), el establecimiento presenta condiciones de infraestructura y mantenimiento adecuadas, existiendo espacios suficientes para la vida escolar y elementos que contribuyan al bienestar más bien psicológico de los estudiantes, en especial lugares de convivencia o para compartir, con color y elementos que lo hacen sentir un lugar grato.
- **Sobre las características del contexto local** (cualidades y valoraciones del espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazada la escuela), se aprecia un barrio tranquilo ubicado en un sector residencial de la comuna, que no reviste factores de riesgo para la dinámica escolar.

En este contexto, los factores inherentes a la unidad educativa que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura Nº 13: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar en el Polivalente D2<sup>23</sup>



23

El recuadro azul bajo la dimensión significa que la exploración y análisis no identificó aspectos asociados a ella que pudiesen estar vinculados con el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que la institución educativa presenta.

## i. Colegio E1

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 34: Técnicas de Producción de Información Implementadas Colegio E1

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

El Colegio E1 es de dependencia municipal e imparte educación básica y media científica humanista ubicado en la comuna de Villa Alemana, Región de Valparaíso. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 570 estudiantes.

En términos generales, el establecimiento presenta áreas verdes y espacios de recreación adecuados para los estudiantes y el resto de la comunidad educativa y sus instalaciones están en buenas condiciones de mantención.

La escuela se ubica en un sector fundamentalmente residencial de clase media, que presenta la gran mayoría de las calles y veredas aledañas en buen estado. Frente al establecimiento se encuentra un parque con amplios jardines, áreas verdes y juegos que sirven de lugar recreativo y de esparcimiento para los actores que integran la comunidad educativa, en especial cuando termina la jornada escolar.

Un aspecto relevante y que se desarrollará a lo largo del reporte de caso, se vincula con el cambio del equipo directivo que experimentó el establecimiento durante el presente año. Esta situación ha generado en la escuela algunos cambios y tensiones que serán explicadas más adelante.

En este contexto, si bien se reconocen debilidades y se evidencian tensiones entre los actores a partir de visiones contrapuestas en torno a algunos temas específicos en la dinámica de funcionamiento de la unidad educativa, existe en general, una visión positiva del establecimiento.

«Yo lo encuentro excelente, excelente. De hecho, por recomendaciones de otros apoderados, mi hijo llegó acá» (Apoderado/a Colegio E1).

«Este colegio, es un colegio que trabajamos buscando formar personas con valores, donde el tema de la convivencia es fundamental, porque trabajar en armonía yo creo que es lo más importante, tanto para el alumno como para los profesores. Nosotros tenemos una buena evaluación externa de la comunidad porque tenemos bastante matrícula. Y ese es un indicador bueno para nosotros porque dicen que aquí a los alumnos se les exige, hay respeto, por supuesto que no estamos exentos de situaciones, cada año se van presentando problemas, pero todo es manejable» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«... buen colegio, en un principio bueno tranquilo, hay todo tipo de niño, de todo de todo hay que saberlos llevar nada más, es un colegio bastante tranquilo en comparación a otros que yo conozco, si bien hay chicos que bien en cierto son irrespetuosos pero son situaciones que son manejables no son extremas. La verdad que lo recomiendo por eso, más que nada por eso, porque yo sé que muchos buscan la seguridad, y en donde haya seguridad y tranquilidad y el alumno puede aprender» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«... yo creo que el ambiente familiar que se ha creado, porque nosotros por lo menos tenemos una fortaleza aquí, es la fortaleza humana, ya... hay empatía entre nosotros, hay disposición a escucharnos, a opinar, entonces yo creo que eso es un, algo que tenemos, un valor bastante grande, y que queremos conservar» (Docente Colegio E1).

#### *i. Dinámica Organizacional*

La dinámica de funcionamiento del establecimiento al momento de implementar el levantamiento de información se podría graficar como una dinámica en ajuste, a raíz principalmente del cambio del equipo directivo que experimento la institución durante el presente año.

«yo conocí a 'B' (director anterior), tiempo atrás, como director de este colegio, y llevaba muy bien el colegio, yo no tengo nada que decir de eso. Claro ahora, en sí, cambio todo un proceso. Director nuevo, las decisiones nuevas, grupos nuevos. Entonces, eso también en un año, claro, una puede tener muchas diferencias» (Apoderada/o Colegio E1).

«este ha sido un año de instalación, por tanto, de conflicto. Porque hay una dirección nueva que tiene como misión ordenar el colegio en términos de marcar el perfil institucional. Hasta el año pasado los profesores me reclamaban de que no había dirección de que no se tomaban resoluciones, nadie resolvía. Y este año, cuando nosotros llegamos, como parte del equipo comenzamos a resolver, y a tomar determinaciones. Y eso, por el contrario, produjo un rechazo. O sea, anteriormente había un rechazo porque no se tomaban decisiones y ahora hay un rechazo por que se toman decisiones» (Director Colegio E1).

«El problema es la directiva, anteriormente cuando yo llegue en primero medio yo llegue con Don 'B' (anterior director), y él era como el director de la vida, era súper, apoyaba los proyectos que teníamos como colegio, apoyaba el proceso, apoyaba el desarrollo del colegio. Después cambiaron porque él se enfermó y luego el inspector general y él era más o menos 'abuelito', era como bueno ya hagan lo que quieran, pero igual tenía sus trancas y ahora luego este caballero que es completamente estricto. Entonces uno ya no puede jugar a la pelota, no puede haber pelotas porque las quitan, incluso hasta los pelerones de cuarto medio están configurados como él quiere, entonces tiene que ser todo estructurado, entonces son cambios demasiado bruscos, entonces las generaciones lo reciben mucho más y no quieren venir al colegio porque antes era entretenido, antes uno podía hacer cosas, antes uno podía decir sabi' que hagamos esto,

pero ahora está todo pautado, hasta los mismos profesores dicen que les pautan cada movimiento, entonces no se hace como algo libre de venir al colegio, como desarrollarte como persona... son como demasiadas estructuras» (Estudiante Colegio E1).

Como se aprecia, ha existido en el establecimiento un cambio en el estilo de liderazgo, lo que ha generado conflictos y tensiones en la unidad educativa. Dicho estilo, a partir de lo señalado por los distintos actores se observa en el establecimiento, sería de tipo de liderazgo autoritario (Fullan, 2002) con una orientación principalmente técnica (Sergiovanni, 1984). De este modo, el desempeño del nuevo equipo directivo se caracteriza por intentar marcar una diferencia con la dirección anterior, buscando a través de la concentración del poder, tomar decisiones eficientes y oportunas, muchas veces de forma unidireccional, instalando en la unidad educativa la relevancia de las técnicas de planificación y el respeto a los protocolos y directrices institucionales.

«Como anteriormente a esta dirección, con todo respeto yo me refiero a la otra dirección. Como los profesores alegaban falta de liderazgo, falta de conducción. Lo que estaba instalado hasta el año pasado, era la práctica del asambleísmo. O sea, nada se resuelve, nada se determina, si no es consultado y no lo decide el consejo entero. Se metió en la cabeza el decidimos todos... Entonces la dinámica que ha sido instalada en este colegio hasta mi llegada era que, se discutían la forma de cómo se implementaban los límites institucionales, pero además se discutían todos los límites institucionales incluso hasta con el privilegio de poder rechazar los límites institucionales. Entonces obviamente como yo soy parte de una institución, parte de una corporación, mi función como equipo directivo, mía, como director del equipo directivo, es bajar los lineamientos institucionales, en la medida de que en la escuela no pueden hacer lo que quieren. En la práctica anterior en la escuela, hacían lo que querían. Entonces, es ahí donde tenemos ese conflicto, con un liderazgo mucho más fuerte, que enmarca en la institucionalidad, y que por lo tanto se enfrenta con la lógica asambleísta, donde todo se tiene que discutir, o sea la gente a nivel superior dicen que tienen que hacer esto, y ellos dicen: 'Bueno porque no nos consultaron, no votamos, no hubo elección'. Entonces, yo como directivo tengo que decirle, eso no se vota. O sea, hay lineamientos que te da la institución que uno no los vota. Tú tienes que asumirlos, la discusión es como tú los llevas a la práctica. Y así es como se genera un punto de roce con los profesores...» (Director Colegio E1).

«Llevo 8 años, y yo observaba que había más comunión entre el estamento de dirección y profesores, se planteaban las cosas y se tomaban acuerdos en común, me acuerdo, y este último tiempo lo que yo veo es el antagonismo donde se contraponen ciertas opiniones que tratan de imponer lo que tú no sientes ni piensas, entonces eso te lleva a no poder opinar en público porque al final eres un antagonista» (Docente Colegio E1).

«Aquí el equipo directivo está formado con el director, equipo general, jefatura técnica, orientadora. Somos 5 personas. Nosotros trabajamos lineamientos ministeriales, corporativos, tenemos nuestro proyecto educativo. Nosotros tenemos acá una reunión, dos reuniones semanales para coordinarnos y poder nosotros preparar primero un trabajo, con una carta Gantt... entonces el día miércoles y el día viernes nos reunimos. El día miércoles como equipo directivo solamente, y el día viernes incorporamos a representantes del consejo de profesores, un profesor de básica y uno de media, para que ellos también participen, y podamos nosotros recibir alguna sugerencia de los profesores, y de acuerdo a eso, nosotros vamos planificando todas las actividades que el colegio tiene que desarrollar en la semana siguiente» (Encargada/o de Convivencia Colegio E1).

«... el tenía la fortaleza de consultarnos muchas cosas a nosotros (director anterior), entonces hacíamos todo en razón de nuestra buena comunicación, mucho contacto de los profesores en la oficina del director, donde preguntaba que pasaba, nos decía cosas domesticas, incluso preguntaba que uno de repente se molestaba y decía ¿pero cómo me puede preguntar esto a mi?. Pero nos hemos dado cuenta que a lo mejor estábamos acostumbrados, no sé si mal acostumbrados, a ese tipo de liderazgo, entonces como cambiar a algo totalmente distinto, como que nos costó, nos ha costado mucho en adaptarnos también, tal vez, a lo mejor, como bien dice Raquel, están las intenciones de hacerlo lo mejor posible, pero nos damos cuenta que cada vez son más cosas y como bien decía Rubén, cosas administrativas que se van dando sobre la marcha y una tras otra más encima, que a lo mejor no, por esas mismas cosas no se dan las instancias de poder fortalecer ciertos focos que están débiles» (Docente Colegio E1).

No obstante, más allá de estas tensiones e impactos asociados a la instalación de la nueva dirección y al desarrollo aún en proceso de su estilo de gestión y liderazgo en el establecimiento, existe en la unidad educativa un organigrama claro respecto a los roles y funciones de cada uno de sus integrantes. De este modo, existen claramente una distribución de las funciones y un reconocimiento de las autoridades asociadas a los ámbitos de gestión, pedagogía y de convivencia en la unidad educativa.

Así también, a partir del relato de los docentes, si bien los consejos de profesores no han logrado constituirse en instancias formales y sistemáticas de intercambio de prácticas y estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de una cultura colaborativa (Fullan, 2002), debido a la buena relación y confianza que prima en este estamento institucional, se han logrado sostener espacios informales de apoyo entre pares.

«Comúnmente lo hacemos en los pasillos, en los recreos o en el patio» (Docente Colegio E1).

Respecto a los programas que apoyan o intervienen en la unidad educativa, el director establece un cambio en la gestión con lo que se venía haciendo los años anteriores en donde existía gran diversidad de programas desarrollándose cotidianamente. Actualmente lo que buscaría el equipo directivo es que en el colegio se implementen y desarrollen sólo aquellos que estén en sintonía con las necesidades y objetivos institucionales.

«Yo diría que todo apoyo es importante, yo quiero decir que es una cosa que no es menor, el año pasado, en general a la escuela, entraron un montón de universidades y todo el mundo venía con su propio proyecto, su propia meta, su propio objetivo, y la escuela a todos decía que sí. Y nosotros como política de nuestro colegio, y parte de las conversaciones que hemos tenido con nuestra directora de educación Marta, es poder considerar de otra forma la escuela, en poder hacer una selección y poder decir no, y poder decir sí, dependiendo de las necesidades y estrategias del colegio. Por tanto, este año se ha reducido ostensiblemente la gente que viene a intervenir al colegio» (Director Colegio E1).

En relación al sostenedor, existe una percepción divergente entre la visión que posee el director y la de los docentes. Mientras el director declara la existencia de una relación cercana y sistemática, los docentes establecen la necesidad de mejorar los canales de comunicación y los procesos de coordinación entre la institución y el sostenedor y el Ministerio de Educación.

«... nos reunimos los directores, con la corporación en donde se dan los lineamientos corporativos, se discuten temas importantes. Esto es, mensualmente. También entre los jefes técnicos tenemos constantemente, con tres asesores que están acá, dando vueltas en la escuela... están



presentes acá. Y frente a cualquier situación que ocurra, nosotros los llamamos y vienen o nos convocan a reunión... Algo que se me escapaba, y es que el discurso siempre se repite a nivel corporativo, y que nosotros los directivos repetimos y que yo obviamente comparto y que tiene que ver con el tema de generar alta competitividad, o sea, creer que se puede. Trabajar para que se pueda. Esa como la lógica de la corporación» (Director Colegio E1).

«... también a lo mejor, se debería mejorar la coordinación con la corporación o de donde vienen ciertos lineamientos, los cuales nosotros tenemos que implementar... a lo mejor nosotros queremos implementar una normativa y queremos llevarla a cabo de acuerdo a lo que se dice, pero en cuanto realmente tomamos una medida que es de acuerdo con nuestro reglamento y de acuerdo a todo lo que hemos hecho, después nos encontramos atados de manos porque nos damos cuenta que nos dicen que eso lo obviemos, que obviemos esa normativa» (Docente Colegio E1).

## ii. *Marco Normativo de la Escuela*

Respecto a las normas, reglamentos y protocolos que regulan las interacciones entre los actores educativos y modelan el abordaje y tratamiento de la violencia, en el establecimiento existe un manual de convivencia que fue confeccionado principalmente por el equipo directivo anterior, pero que ha sido actualizado por la actual dirección, buscando operacionalizarlo en procedimientos y protocolos concretos que orienten el accionar de los distintos actores.

«La misma elaboración del Manual de Convivencia. Nosotros lo hemos clarificado. Actualizándolo, modificándolo... Entonces, para poder hacerlo más operativo y poder tener los protocolos muy claros para que frente a un problema nosotros tenemos establecido, lo que tenemos que hacer. En caso de Bullying, de violencia, o de cualquier tipo de factor» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

No obstante, el esfuerzo de la nueva dirección por institucionalizar y estandarizar un protocolo y normativa para abordar y tratar los problemas de convivencia entre los actores, los docentes reconocen la distancia que existe entre los reglamentos institucionales y la práctica y dinámica cotidiana que se genera en el establecimiento.

«... bueno hay que aclarar eso, yo creo que más que nada ha costado implementar el tema de la convivencia en el colegio en cuanto a las normativas. Por ejemplo, lo que tiene que ver con los alumnos, o sea, una cosa es lo que dice en el reglamento interno y otra cosa es lo que se hace, y lo que se lleva a la práctica. Entonces, nos encontramos a veces con alumnos que no tienen que usar un piercing como decía ella, vemos 3, 4, 5, 6, 7 alumnos que están usando el pierceng. Vemos también la misma cantidad de alumnos que no están usando sus uniformes, entonces eso también produce una desazón también en el asunto, o sea, falta un poco en esa parte» (Docente Colegio E1).

Básicamente, los mecanismos y procedimientos establecidos en el manual de convivencia e implementados en la cotidianidad del establecimiento para el abordaje de los conflictos y las manifestaciones de violencia escolar, se refieren a entrevistas entre las partes involucradas directamente y el encargado en la resolución de conflictos (inspector general). Es decir, se tiende al abordaje conversacional de los episodios y se apela a buscar soluciones consensuadas y a generar una instancia formativa para los actores involucrados.

«Primero, escuchar las partes. Aquí se privilegia mucho la parte formativa. Primero que reconozcan su error. Que asuman su responsabilidad en lo que hicieron. Porque lo hicieron, buscar una solución pacífica. Después citar al apoderado, para que también tome conocimiento de lo que pasó, firmar un compromiso, de que para que esto no se vuelva a repetir, y monitorear de que esto funcione. Y también a veces, cuando ya son reincidentes pueden haber sanciones, el máximo es suspensión. Puede ser 1 día, o nosotros le damos trabajo comunitario. Buscamos, que el alumno no falte a clases, pero se quede media hora realizando una tarea. A veces de limpiar su mesa, limpiar la sala, ayudarlo al auxiliar, o también a veces pedirle que vaya al CRA, a ordenar, a ayudar y tenemos también incorporado pero eso no se puede ayudar a niños que estén a lo mejor en alguna dificultad de aprendizaje, ir a algún curso a hacer alguna presentación de algo que a ellos les pueda significar un aprendizaje. A veces se da el pedir disculpas. Se ha dado que los alumnos han pedido disculpas públicas. ‘Yo me disculpo he cometido un error con el profesor, lo traté mal...’ Eso lo hago mucho yo, entre niños que se disculpen. Pídale disculpas a su compañero. Pero que falta. Falta, no le digo yo. Algo más falta, ya ha conversado, pero algo más falta, ya conversamos, ya aclaramos, tú hiciste esto. Pero tú que podrías hacer para que esto quedara un poco más tranquilo, que le diera a usted un poco más de tranquilidad de lo que hicieron, que no se sintiera mal por lo que hicieron o por lo que recibieron. Entonces debe pedir disculpas. Entonces es una práctica, la otra es la de los trabajos comunitarios y la suspensión» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Suspensión de un día siempre y cuando no tengan prueba, y no hay otras en realidad, más que nada el trabajo comunitario que es lo que no les gusta mucho a los chiquillos, pero para arreglar su hoja de vida lo hacen y les termina gustando... Por ejemplo, un chico había escrito garabatos en la pizarra e insultos para una de sus compañeras... así que se llegó al acuerdo, que trabaje en el colegio, cuando estemos todos en recreo, que trabaje cuando nosotros terminemos de almorzar que el limpie el comedor y el estuvo dispuesto... dijo yo hago lo que usted quiera y terminan los chiquillos de almorzar, las bandejas las retira el auxiliar, y lo que queda lo retira él y ayuda al auxiliar a limpiar» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«Cuando hay un problema de Bulling, acoso etc, al principio, y con esto cito, que la escuela es un espacio formativo, una escuela no es un espacio para castigar» (Director de Patio Colegio E1).

De este modo, las medidas o sanciones, son implementadas con un sentido formativo. En este sentido, normalmente frente a la ocurrencia de hechos que revistan niveles de violencia significativos, en el establecimiento se intenta desarrollar procesos de entendimientos y comprensión de las faltas o problemas con los involucrados, utilizando como técnica principal la conversación y el diálogo. Así también, los estudiantes conocen las normas de convivencia y son conscientes de las medidas y sanciones que tiene el transgredirlas.

«no lo que pasa es que hay un sistema en el colegio... que son tres anotaciones pasan a falta, se repite una vez, falta de nuevo, después pasa a falta gravísima y así uno puede perder la matrícula... si te han anotado 10 veces por no usar capa te pueden echar, entonces también el tema de las anotaciones no se toma tan a la ligera acá, porque si te anotan por no sé, tirarle el lápiz a alguien en el ojo pasa a falta gravísima, entonces te pueden echar o te pueden suspender y si teni' problemas de asistencia es jodio igual po» (Estudiante Colegio E1).

Por otro lado, respecto a la promulgación de la ley de violencia escolar del año 2011, los directivos del establecimiento valoran su existencia, aunque se reconoce que aún se debe trabajar en su difusión e instalación institucional.

«Fue un poco, a lo mejor un respaldo a lo que estábamos nosotros diciendo, nos sentíamos, la Ley nos respaldaba, yo creo que a nadie le gusta que lo golpeen, sabemos que hay mucha violencia en la familia a veces, pero uno con esto tiene a lo mejor un elemento importante para poderlo señalar en este proceso de enseñanza que nosotros estamos realizando con niños que van a ser los futuros integrantes de una sociedad, que uno pretende mejorarla y que esta característica violenta no exista» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«... la gente aplica las cosas mientras haya alguien que los está controlando. Si ves que alguien te controlar, si ves que alguien te va a sancionar, sino es letra muerta. Lo que falta aquí es mayor empoderamiento, una mayor internalización de la nueva ley. Los chicos no la conocen. No la tienen clara, no saben cuáles son sus consecuencias. La escuela sabe que algo cambió, sabe que hay algo que regular, sabe que tiene que adoptar los mecanismos jurídicos, sabe que hay protocolos, sabe que tienen que haber procedimientos, sabe que cuando se genera algo tiene que automáticamente que denunciar... Es una ley declarada, pero no aplicada» (Director Colegio E1).

(Respecto a su opinión de la Ley de Violencia Escolar) «No me he involucrado mucho» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

### iii. *Clima Escolar*

Respecto a la percepción de los actores educativos de las condiciones ambientales en que se desarrolla la vida escolar (Milicic y Arón, 2000a), si bien se reconocen la existencia de problemas y conflictos, en términos generales, existe una evaluación positiva de las relaciones sociales que se desarrollan al interior del establecimiento. No obstante, se reconoce el impacto que ha tenido el cambio de dirección en el ambiente en el que se desarrolla la vida escolar y se explicita una distancia justamente con las nuevas autoridades.

«La relación que había con el Director de este colegio, que era Don 'B' (antiguo director), también era muy buena. Todo eso ha cambiado este año. Entonces, estamos como en un proceso nuevo, como acostumbándonos a otro sistema» (Apoderado/a Colegio E1).

«... con los profesores, como decía Juana, la relación con los profesores es buena. Y profesores alumnos sobre todo. La relación profesor alumno, yo creo que ellas lo captan igual por lo mismo. Yo lo digo por mi niña, ella tiene excelente relación con los profesores. La cosa se da más a nivel adulto, perdón digo, apoderados y la parte administrativa, la que cambió» (Apoderado/a Colegio E1).

«... aquí tratan de hacerle el entorno más agradable a los chiquillos. La preocupación que tiene cada profesor, es sacarlos adelante, independiente de donde vengan» (Apoderado/a Colegio E1).

«Bueno en general, esta es una comunidad que no tiene mayores problemas de comunicación, los problemas mayoritariamente se resuelven conversando, se resuelven conversando con las personas que corresponden, en las instancias que corresponden» (Director Colegio E1).

«Entre colegas, existe un estricto grado de tolerancia, de amabilidad. La mayoría de los profesores son antiguos, todos los años se van incorporando nuevos, pero todos esos conflictos yo veo que no son algo recurrente que pase acá. Siempre andan grupos sí, de trabajo, y hay más

afinidad de unos con otros, pero yo no veo grados de desunión en ese aspecto» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Entre los no docentes y los docentes, yo encuentro que es buena la relación porque hay mucha comunicación, de hecho los mismos profesores, oye Carmen mira tú ubicas a este niño, si mira vive en tal parte le pasa esto, su mama aquí, su hermano, entonces yo me conozco la historia entonces ahí se empiezan a acoplar más profesores oye mira este niño que se yo, ya veamos como trabajamos, y trabajamos, la verdad es que trabajamos en conjunto» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«... es agradable, es agradable, es agradable, llegar a acá, por ejemplo yo puedo discutir con alguien acá y luego voy al otro día y te dicen oye... tomemos tecito y se pasó la discusión, se conversa y no anday amargado todo el día, se acabo el tema y empezay a hacer otra cosa y no quedan los rencores, y eso es lo bueno. En general, acá todos se dicen lo que piensan» (Docente Colegio E1).

«Es que aquí lo que pasa que no hay comunidad, entre los que son la directiva, y los que son los profesores, porque comunidad aquí está entre la que es directiva y corporación. Ahí está la comunidad, ahí está, y nosotros como que si fuéramos un estamento separado, separado y con una opinión distinta y con un hacer distinto. y ahí es donde yo veo que se producen problemas porque por ejemplo a mi me gustaría que el director, UTP tomaran desayuno con nosotros que tuvieran más instancias de encuentro porque aso se darían cuenta que los problemas son los mismos y todos los veríamos más o menos de la misma perspectiva, pero como estamos en otro nivel, en otro peldaño ¿no cierto? las cosas se dan de otra perspectiva, pero si nos juntáramos, conversamos... esas situaciones un poquito más informales tal vez se encontrarían mayores acuerdos, mayores acuerdos y eso siento que le falta al colegio» (Docente Colegio E1).

En este contexto, durante los recreos y en los horarios de entrada y salida de clases se observan relaciones amistosas y cercanas entre los estudiantes. No obstante lo anterior, a través de los procesos de observación también se pudo presenciar algunos conflictivos entre los estudiantes ocurridos en los espacios institucionales en donde no existe mayor control de los profesores, inspectores y/o apoderados. En los distintos espacios y momentos en que se realizaron las observaciones, se pudo apreciar una activa participación de los estudiantes y de los inspectores de patio, sin embargo, los profesores parecen circunscribir su actuar más que nada a la realización de clases. A pesar de ello, se aprecian situaciones de apoyo y relaciones cercanas entre los actores que integran la unidad educativa.

En relación al clima de aula, la percepción de los docentes y estudiantes de las condiciones, las relaciones interpersonales y las metodologías educativas y contenidos desarrollados durante las clases, nos habla de un espacio diverso, en donde siempre está supeditado a la relación y vínculo que se establece entre los estudiantes y los profesores.

«los dos cursos que echo en mi vida que han sido sexto y séptimo el año pasado y sexto ahora, me han costado mucho porque los chicos como dice la colega, vienen de familia vulnerables entonces su primer motivación no es estar poniendo atención. Su primera motivación es chatear, escuchar música, estar pendiente del recreo, pendiente de la comida, del compañero, entonces hay que estar todo el rato, silencio por favor, pon atención... entonces a mi me desmotiva eso porque no siento apoyo ni interés de los alumnos y menos apoyo de los apoderados y la directiva del colegio tampoco ayuda» (Docente Colegio E1).

«... no es un ataque a mí, no es que a mí me tiren papeles no, a mi jamás me ha pasado nada en este colegio, con ningún desordenado, jamás me ha pasado una cosa así... Puedo tener una discusión con un chico, pero a mí lo que más me molesta es el molestarte entre ellos, decirse cosas entre ellos, tirarse talla entre ellos, esconderse los bolsos» (Docente Colegio E1).

«yo soy profesora de matemática, en realidad es una disciplina con bastante dificultades pero en donde yo disfruto y vivo, digamos lo que a mí me gusta es dentro del aula, porque cada día es un desafío para como entregar los contenidos para este tipo de población, porque en realidad nosotros trabajamos con altos índices de vulnerabilidad entonces las estrategias que uno tiene que usar son de acuerdo a ellos, porque en realidad no es fácil enseñar, porque no están motivados» (Docente Colegio E1).

«Falta de interés de los profesores hacia los alumnos y de los alumnos hacia los profesores, como decía la Vero, aquí hay profesores que no están ni ahí contigo, velan por lo suyo y sería. No quiero nombrar ejemplo porque sería perjudicial para ellos... Pero es verdad, y es penca porque eso significa que ya si les va bien les va bien total yo tengo mi pega, tengo mi plata, tengo mi vida y lo de ustedes no me importa nada. Eso quiere decir que no tengo vocación para eso» (Estudiante Colegio E1).

(En relación a como es el ambiente en la sala de clases) «Es que depende, por ejemplo lo mismo que decía, no me acuerdo quién lo dijo, el tema de que si los profesores se hacen respetar o no, hay profesores por ejemplo en 'X' (asignatura), y lo digo en religión porque hemos tenido dos profes de 'X' (asignatura) y a los dos profesores les pasa absolutamente lo mismo, nadie los pesca, ellos hablan y hablan y hablan y nadie los pesca, a mi me da pena, de una hora de 'X' (asignatura) y todo eso porque igual tuve problemas con un profesor porque es tanta su desesperación porque alguien los pesque, que la cargan con la gente que no hace nada, por ejemplo, yo me pongo a leer o estoy escuchando música, y ¡no, no puede hacer eso!, pero es que yo no estoy haciendo nada, moléstese con la gente que está hablando, pero conmigo no, no estoy haciendo nada entonces buscan al más débil, porque ellos son débiles» (Estudiante Colegio E1).

(En relación a como es el ambiente en la sala de clases) «depende del profesor si se da a respetar... por ejemplo hay unos profes que tu podi' estar haciendo la fiesta atrás y no te dicen nada, no se dan ni cuenta... Pero hay otros que si tú te paras te retan al tiro po', se hace respetar... eso en cierta forma es bueno, porque si se hacen respetar el primer día, te van a respetar durante todos los días hasta que salgai' del colegio...» (Estudiante Colegio E1).

En este sentido el clima en el aula que existe en el establecimiento es sumamente diverso, ya que la atmosfera que se genera y el carácter nutritivo o toxico (Milicic y Arón, 2000a), depende del vinculo y relación que establecen los docentes con los alumnos. Relación que según el relato de los actores institucionales es sumamente diversa.

Así también, entre los estudiantes, si bien se reconoce la existencia de grupos al interior del colegio, existe una percepción positiva de las relaciones de compañerismo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

«Uno aquí estando dentro del colegio siente más el apoyo de sus compañeros que de sus profesores, es mucho mas la preocupación que tiene un compañero tuyo que se acerca y que dice oye ¿Qué te pasa? que un profesor se te acerque y te diga ¿oye, qué te pasa?» (Estudiante Colegio E1).

En relación al clima laboral, entre los funcionarios se percibe que el cambio de directiva ha generado una merma en el ambiente que predominaba en el establecimiento, lo que según algunos docentes ha ido afectando el compromiso e identificación con la escuela (Mena y Valdés, 2008).

«Ponte tú, antes íbamos hablar con el director de este establecimiento... ahora uno va con miedo. Si digo esto ya me arriesgo a que esto me cause esto, a que te llamen de corporación, va con miedo» (Docente Colegio E1).

«yo si me siento identificada con este colegio, le tengo mucho cariño, me gusta mucho, pero tengo que ser súper sincera que en octubre a mi algo que me hizo clic y que me afectó enormemente, y que me hizo replantearme incluso el seguir siendo docente, siendo de que yo hasta octubre de esa fecha hubo gente que me preguntaba y yo siempre morir ojala haciendo clases. Y hubo algo y que me trajo igual un conflicto como hasta existencial, aunque me ponga filosofa para mis cosas, pero lo lleve a mi casa, lo converse con mi familia y todo y fue simplemente sentirme tan poco valorada y tan poco reconocida por mi jefe... fue para el día del profesor, que a lo mejor para algunos puede ser una tontera, pero a mí me dolió hartito y ¿cuándo me volví a re encantar? que por esas cosas de Dios no sé, llegan al otro día mis apoderados en grupo, más allá de las flores y los regalos, me volvieron a re encantar y yo dije pucha, a lo mejor no estoy aquí por mi jefe, a lo mejor mi cuento va por otro lado y me volví de nuevo a re encantar. Pero no me gusto lo que viví esas 24 hrs» (Docente Colegio E1).

En síntesis, en la institución se manifiesta un muy buen clima en las relaciones sociales que se establecen al interior de cada estamento, entre los profesores, entre los directivos, entre los estudiantes, los problemas y conflictos emergen en los espacios de vinculación e interacción entre los actores a nivel interestamental (directivos - docentes, estudiantes - directivos, por ejemplo).

#### *iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia*

Respecto a las acciones desarrolladas en el colegio tanto para la promoción de la convivencia como para la prevención de la violencia escolar, en el equipo directivo existe la expectativa de lograr generar la implicación de todos los actores del establecimiento en el abordaje y tratamiento del tema. No obstante, a la fecha del levantamiento de información y partir del reporte generado por los otros actores, esta expectativa aún se mantendría a nivel de deseo y no de cómo un proyecto concreto que actualmente se esté desarrollando en la institución.

«... nosotros queremos involucrar a todos los actores, digamos a modo de la escuela norteamericana, a todos los actores: Padres, estudiantes, auxiliares, profesores, paradocentes, grupo directivo, para mediar situaciones, que vienen al caso, que reúna a todo el cuerpo del equipo de convivencia. Y que se arme realmente un equipo, que pueda tomar decisiones pero como equipo... Una decisión colectiva. Por tanto la persona que es sujeto de la decisión, sienta que es la comunidad la que está decidiendo, y no sienta que es un grupo que está decidiendo a dedo» (Director Colegio E1).

Ahora, específicamente a las acciones que ha implementado el establecimiento para promocionar la buena convivencia se asocia a la implementación de talleres, la difusión de las normas de convivencia y el desarrollo de un sistema de delegados de convivencia escolar entre los estudiantes. Así también, entre los docentes, se valoran las instancias extraprogramáticas como espacios de intercambio y conocimiento mutuo con los estudiantes,

«... cuando hemos detectado en un curso mayor nivel de conflicto, una detección focalizada, ahí se han dado talleres de convivencia en un club social, nuestra orientadora» (Director Colegio E1).

«Al comienzo bien, nosotros hacemos una campaña fuerte, desde el primer día. Cuando recibimos ahí a mí me toca, exponer algunas reglas y la convivencia, ese es nuestro foco principal. Queremos un ambiente grato de trabajo, basado en el respeto, y para eso tenemos nosotros normas que cumplir y obligaciones y aquí nosotros no queremos alumnos que vengan a hacer justicia solos. Cualquier problema comuníquenlo y nosotros vamos a ser los encargados de buscar la solución... Entonces eso lo estamos repitiendo permanentemente, a los grupos, a los cursos... tratando e instalando que para nosotros la convivencia es fundamental. Porque es lo que cada apoderado, confía en nosotros, que su hijo está aquí seguro. Que no lo vamos a tener que llamar que está accidentado, que le pegaron, o que le pasó algo... Hacemos siempre una asamblea para dar a conocer las reglas del colegio... También tenemos alumnos mediadores» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Si, si porque nosotros a principios de este año empezamos a trabajar con la orientadora que nos trajeron una profesora de teatro y se nombraron de cada curso delegados de convivencia escolar y esta profesora de teatro ha trabajado durante todo el año con ellos para enseñarles manejo de las conductas... Está trabajando con chiquillos hasta primero medio, tiene toda la básica, hay de chiquititos, todos tienen y los nombraron ellos y fue como muy bueno para ellos y participan en charlas también de convivencia escolar cada delegado de cada curso, ha sido bueno para ellos... y lo bueno ya que ellos ya manejan la palabra convivencia escolar ya la tienen clara» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«Nosotros contratamos dos actrices, que tiene que ver en el fondo, porque si uno quiere ser mediador, los chicos deben tener un cierto liderazgo. En parte de hablar, de escuchar, de pararte frente al otro. Que lo mire y sea capaz de verlo como referente. Antes de instalar mediadores, debemos instalar líderes y de cada curso. Entonces ahí se eligió a dos chicos de cada curso, se les dio clases de teatro, apuntado al tema de poder liderar, de poder comunicar, y poder trabajar su estado de ánimo. Para que puedan ejercer» (Director Colegio E1).

«... y dar otras instancias por ejemplo nosotros con Alexis tuvimos la oportunidad de ir a una gira de estudio junto a los dos terceros medios... y sabes cómo cambio mi percepción hacia mis alumnos del curso de Alexis y la percepción de ellos hacia mí como profesora fue totalmente distinto y mis clases cambiaron de la noche a la mañana, así. O sea fue una instancia súper enriquecedora... y yo te digo que el curso, porque yo con el curso de Alexis antes, tenía ene problemas y yo pedí muchas veces a Claudio que me ayudara como a trabajar yo en el curso, después de eso ¿fue cuantos días que estuvimos compartiendo? el cambio fue pero 180 grados, fue radical el cómo la convivencia permitió generar un buen clima, tanto con los que habían ido, como para los que no habían ido también... yo creo que pudimos conocernos en otra instancia. Esa fue la clave de conocernos como personas más allá de profesor. Saber de que yo era tan igual como ellos, no nos vimos lejanos, no nos vimos como personas distintas, vivíamos vidas familiares muy similares, con las con las mismas carencias, con las mismas cosas. O sea yo creo que eso influyo» (Docente Colegio E1).

Respecto al grado de problemas de convivencia o violencia percibido por los actores, si bien se reconoce su presencia y manifestación con relativa frecuencia en el establecimiento, este es más bien bajo, lo que es coherente con los datos generados a partir de los procesos de observación desarrollados.

«Aquí a veces hay el problema que llaman Bullying, Bullying yo digo es algo contenido, pero ocasionalmente, es una falta, pero no es algo que se haya estado pensando así, periódicamente, sistemáticamente, durante mucho tiempo... Acá en este colegio yo, de acuerdo a los registros de observaciones, los mayores problemas de violencia yo los veo en los niños más chicos. De cursos del primer ciclo, porque ellos juegan a veces a golpearse. Yo creo que ellos tienen una, la misma televisión, los monitos son violentos, entonces ellos juegan a golpearse, a matarse, y forman bandos, y juegan a pillarse, y todo eso lo hacen con brusquedad. Y lo otro que no tienen ellos el cuidado, para hacer las cosas, porque son, ellos piensan que son los únicos que están y corriendo a veces, chocan, se empujan, y eso provoca rabia, molestia y se van produciendo distanciamiento a veces, entre los mismos niños» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«... no sé, yo lo único que he visto así como de bullying, es un bullying súper inofensivo, entre comillas, con un niño que tiene autismo en el colegio... pero eso no se ve mucho en este colegio igual» (Estudiante Colegio E1).

(En relación a las causas de los conflictos de convivencia) «Yo pienso que es más territorial, sí, porque si nos vamos al tema de los cuartos, odio decir esa palabra, pero fueron por problemas de falda, fue como por tonteras, fue no es que ella me gusta a mí, o ella es más que... problemas estúpidos, yo soy más que tu, esa era la pelea y la pelea era generalmente aquí yo soy más que tu, siempre ha sido así, aquí en este colegio desde primero medio cuando hay una pelea 'es que no, me miro feo', 'es que hablaba con mi polola', o 'el hizo esto', 'no me gusta porque yo soy más que él', siempre ha sido así» (Estudiante Colegio E1).

«Mira el típico conflicto generalmente es por las chiquillas, porque les gusta la misma niña, porque la niña anda leseando con dos, pero no pasa más allá de amenazarse, se amenazan sí. No deja a la mina que se yo, por Facebook generalmente lo hacen, y el afectado trae el Facebook y pasan al director o al inspector general» (Inspectora de Patio Colegio E1).

«Hay casos muy aislados, que de repente algo suceda porque se molesta tanto que perdió los estribos, pero en general no se da, en los cursos más pequeños uno lo ve, en el primer ciclo» (Docente de Patio Colegio E1).

En este contexto, las principales estrategias que utiliza el establecimiento para la prevención de hechos violentos, se asocian a la instalación de un sistema de cámaras de seguridad, a la utilización de un sistema de anotaciones y firma de compromisos con los estudiantes y la supervisión constante que realizan principalmente los inspectores de patio de las interacciones que se generan en la escuela.

«Ahora con el área de la convivencia, dentro de sala de clase, nosotros hacemos un trabajo que las anotaciones que tiene cada alumno y de acuerdo a eso estamos citando a los apoderados para ir firmando compromisos, frente a los incumplimientos que él tenga como una debilidad que el presente en su formación. Entonces, estamos constantemente firmando compromisos, compromisos de conducta. Puede ser por conducta, por la asistencia, o por la parte académica de no hacer tareas, de no venir a pruebas. Entonces son tres razones por las cuales les hacemos firmar» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Y el tema de las cámaras también ha sido importante para solucionar los grandes conflictos que se han venido dando en el último tiempo... Tengo un celular desde el que puedo mirar las cámaras» (Director Colegio E1).



«Hay siempre una persona en los baños. Siempre alerta, los paradocentes están separando. Inmediatamente, se supo que había algo extraño. No sabíamos que era, había como una pelea, y se sacó a los que, inmediatamente se vio... hemos escuchado que dicen, vamos a traer a nuestros amigos del barrio, para que vengan aquí a cobrar venganza, desquite, por alguien que los molestó, pero cuando hemos escuchado eso, siempre tenemos la información y estamos alerta a que eso no ocurra. Entonces, si vemos grupos extraños afuera, estamos llamando inmediatamente a carabineros. Siempre hemos tenido el apoyo en eso, de los paradocentes, que están muy alertas, y siempre hay chiquillos que son más cercanos y que nos ayudan. Nosotros les pedimos que cualquier cosa que ellos vean que sea de peligro para ellos o para el colegio, nos estén comunicando» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«... siempre hay un vigílate en el baño y nosotros le decimos a la persona que ellos de ahí del baño no se pueden mover» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

El abordaje y tratamiento de las manifestaciones de violencia que ocurren en el establecimiento se encuentra principalmente a cargo del Encargado de Convivencia - Inspector General, Orientadora, una psicóloga y tres inspectores de patio. Sólo en casos extraordinarios y que revistan niveles de gravedad significativos, también se involucran el director y el jefe de la unidad técnico pedagógica.

En relación a las cualidades del recurso humano disponible en el establecimiento para abordar las manifestaciones de violencia escolar, en el establecimiento se tiende a buscar un equilibrio entre la capacidad de control de los estudiantes y la capacidad de diálogo.

«Guillermo, que es nuestro encargado de convivencia, el tiene la práctica, aunque es bien dialogante» (Director Colegio E1).

En este marco, se consideran que las competencias y capacidades de estos actores para abordar y tratar las manifestaciones de violencia escolar son suficientes y efectivas a nivel institucional. No obstante, a nivel de los docentes, se reconoce una debilidad en la estrategia que utiliza el establecimiento para abordar estas problemáticas, ya que se debería pasar de un tratamiento individual a uno grupal o colectivo, que finalmente no trabaje sólo con el agresor o los implicados directamente, sino que también con el grupo curso afectado y el resto de los actores de la unidad educativa.

«... lo que yo creo que hace falta, cuando se abordan los casos de los niños que tienen estos problemas de agresividad, de conducta de maltrato, es que siempre se abordan en el sentido de que los especialistas son los que se hacen cargo, lo abordan desde lo personal, no sé, por ejemplo desde el seguimiento que se le hace al niño, son entrevistas, será una terapia, se hace un tratamiento con el niño, pero muchos de estos problemas que se dan en la sala yo creo que tienen que tratarse en forma colectiva y eso es lo que no se ve, o sea como se desarrolla un trabajo grupal, con el grupo que está afectado, porque al final, el que está afectado es el grupo de niños, no es solamente una persona porque es el agresor, pero también es la persona que está siendo agredida» (Docente Colegio E1).

#### vi. *Cultura Escolar*

Un aspecto relevante vinculado al conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos y/o legitimados que se vislumbra tras el relato de los distintos miembros del colegio, se vincula con

una visión de la educación que va más allá de lo meramente académico o pedagógico, sino que incluye los elementos valóricos asociados a la formación de los niños y niñas.

«Este colegio, es un colegio que trabajamos buscando formar personas con valores, donde el tema de la convivencia es fundamental, porque trabajar en armonía yo creo que es lo más importante, tanto para el alumno como para los profesores. Nosotros tenemos una buena evaluación externa de la comunidad porque tenemos bastante matrícula. Y ese es un indicador bueno para nosotros porque dicen que aquí a los alumnos se les exige, hay respeto, por supuesto que no estamos exentos de situaciones, cada año se van presentando problemas, pero todo es manejable. Dentro de todo el alumno acá es, yo llevé cuatro años en este colegio, el alumno cuando comete un error, sobretodo el alumno de enseñanza media pide disculpas, asume su error, y se disculpa con las personas, y eso es algo valioso... Aquí como establecimiento y como colegio yo encuentro que estamos desarrollando un trabajo formativo, eso yo lo quiero destacar. Aquí se privilegia lo formativo, sobre lo político, y eso no significa que estemos dejando pasar, o permitiendo cosas... Entonces esa es una tarea, a veces, muy tensional, porque se vive en conflicto, pero que tiene como objetivo muy importante el poder lograr que un niño, pueda cambiar, o una niña. Cambiar para poder actuar de mejor forma. Entendiendo de que todos nos equivocamos. Aquí nadie es perfecto, me equivoco yo, uno tiene que darle confianza para que ellos también pierdan ese temor, a decir lo que sienten. Porque piensan que lo vamos a castigar, lo vamos a expulsar, es lo que ellos piensan, me van a echar. De aquí no lo vamos a sacar del colegio, le vamos a dar siempre una oportunidad. Entonces, eso es algo que como Inspector y como Encargado de Convivencia, nosotros lo privilegiamos como una fortaleza porque a lo mejor eso, algunos alumnos lo valoran, y lo entienden a lo mejor, con el tiempo» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

Esta situación es coherente con lo establecido en los documentos institucionales que orientan la gestión del establecimiento (PEI, Manual de Convivencia), los que se elaboran a partir de una concepción de educación que se articula desde una perspectiva humanista que busca entregar una formación integral tanto en lo valórico como en lo académico. A lo largo del desarrollo de los documentos se busca finalmente fomentar un ambiente a partir de los siguientes valores «fraternal, tolerante, solidario y de respeto mutuo» (Manual de Convivencia, PEI). De este modo, también se adopta una postura humanista frente al tema de la convivencia y violencia escolar, entendiéndolo como un aspecto de la vida social en la escuela multicausal y que por ende, toda la comunidad debe aportar para crear un ambiente sano y propicio para el desarrollo de los estudiantes. De esta manera, la educación al menos a nivel discursivo, es vista como un proceso formativo donde no sólo participan profesores y estudiantes, sino todos los actores que integran la unidad educativa, incluidos padres, madres y apoderados/as.

En este contexto, los docentes le otorgan gran relevancia al rol que ellos tienen en la escuela y el impacto potencial que pueden tener en la trayectoria de vida de los estudiantes.

«... va a depender de que ellos se crean el cuento de que si pueden salir adelante y ese creerse el cuento depende mucho de nosotros, depende del como tu les vayas dando inyecciones, de motivación, de conociendo cuáles son sus intereses, orientándole, dándole a conocer ciertas cosas y abriéndoles ciertos horizontes porque a lo mejor hay niños que acá no tienen idea de muchas cosas. La otra vez conversábamos con Carmen de un chico de cuarto, yo le decía mira con tus notas tu puedes postular a estas becas, hazlo tienes todas las posibilidades, no necesitas si quiera puntaje, hazlo, entonces a los chicos de repente les falta conocer y ahí es responsabilidad nuestra» (Docente Colegio E1).

«yo que he sacado de acá tres cuartos, yo me siento súper orgullosa de los cuartos que han salido. A lo mejor al otro año no se van al tiro en la universidad o el instituto, pero sin ir más lejos hace unas semanas atrás me vinieron a ver unos alumnos que ya están terminando su universidad, y yo les decía ¿y cómo están tus compañeros? sabes que el 95% está con estudios técnicos superiores y universitarios, y lo mismo paso con la generación que le siguió entonces sí estamos teniendo logros y también eran desordenados... de que se puede, se puede. Hay un minuto, yo tengo la fe de que hay un minuto que los chiquillos hacen como un clic, como que atinan» (Docente Colegio E1).

Por otro lado, existe un cierto consenso entre los actores de la unidad educativa respecto a las causas que gatillarían la ocurrencia de los hechos de violencia en las unidades educativas. Dichas causas se asociarían principalmente a la negligencia, incompetencias y problemas que existirían en algunas familias para propiciar adecuados procesos de educación y crianza de los niños, niñas y jóvenes. No obstante, más allá de las dificultades que implicaría, el colegio no se concibe como un espacio impotente frente a esta situación, sino como un contexto que puede generar procesos de educación, modulación y cambio de conductas.

«... sabemos que hay mucha violencia en la familia a veces, pero uno con esto tiene a lo mejor un elemento importante para poderlo señalar en este proceso de enseñanza que nosotros estamos realizando con niños que van a ser los futuros integrantes de una sociedad, que uno pretende mejorarla y que esta característica violenta no exista» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«De hecho estos cabros, que son los que molestan, son los que tienen problemas familiares, y al tener problemas familiares, los hace jóvenes en peligro social» (Estudiante Colegio E1).

«... entre pares se tratan mal, pero en un lenguaje no usual y palabras fuertes del lenguaje, entonces una está constantemente, no debes hablar así, respeta el vocabulario y que se yo. Pero yo creo que es porque también su espacio, su mundo ha sido violado, ha habido violencia, yo lo veo así. A lo mejor estoy muy equivocada, su familia fue violentada porque no alcanza el dinero para comer, ahí veo yo violencia y también violencia de actitudes, de papas que se separan, que tratan mal a los hijos, que no tienen su espacio donde están, entonces también ellos reciben violencia, porque hoy en día ¿cómo se sienten ellos y como reclaman lo que están viviendo, si no es lo que les gusta? entonces cualquier cosita que uno, yo me he dado cuenta ahora, las frustraciones que ellos tienen, te contestan mal a ti, cuando tú no le has hecho nada y a veces, no es porque yo lo diga, te dicen una palabra inadecuada a ti po, si porque ellos están chatos en con su vida, no hayan como reclamar sus derechos» (Docente Colegio E1).

Así también, entre los distintos actores educativos consultados existe un alto grado de identificación con el establecimiento.

«... mi hija ahora termina su ciclo de cuarto medio. Ahí ha sido bien importante digamos el colegio, porque yo tiempo atrás podría haberla cambiado, digamos a un colegio subvencionado o particular, no lo quiso ella y la decisión la tomó ella. A la vez otras personas me dijeron que era buen colegio. Entonces a raíz de eso, ella avanzó bien en su proceso de académico. Ella quería estar acá. Claro con altos y bajos» (Apoderado/a Colegio E1).

«Cuando vine a matricularlo, había otro profesor, otras personas, y la entrevista fue muy amena, como que parecía que lo conocía desde siempre al profesor, esta persona fue don Eduardo,

parecía que lo conocía desde siempre, fue una entrevista que primera vez que lo veía, me gustó, y desde ese punto de vista como que enganché con el colegio. Después cuando empecé a conocer a los profesores... Todos a la par, sí. Aquí todos están con la camiseta puesta» (Apoderado/a Colegio E1).

«Yo me siento, a pesar de mis 45 años de trabajo, que ya cumplí, me queda un año todavía para cumplir la edad para poder jubilar, quiera o no quiera, me gusta lo que hago, me siento que ayudo a los estudiantes, con mi aporte, que puedo hacerles a ellos en formarlos como personas. Yo soy profesor normalista, de la normal de viña, así que tengo una formación por vocación, yo siempre, me gustó ser profesor, y toda la vida que he trabajado, me he sentido contento» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Yo me siento bien... yo me voy al patio y conversamos y ellos me explican lo que ellos piensan y yo creo que con eso, uno en el día yo digo, ya estoy paga, con eso te hace sentir bien con los chiquillos... Ellos siempre me han reconocido y reconocen la labor del no docente, saben que es una labor pesada y la reconocen y de hecho por algo nos ayudan, entonces por eso a mí me gusta y yo cuando esto se trasforme en algo desagradable, yo siempre he dicho, no voy a venir ma» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

«... a mí lo que me hizo volver a este colegio feliz, fue que yo sabía que me iba a encontrar con estos chiquillos, con estos niños, con los colegas, con los chiquillos, cuando volví me sentí súper contenta» (Docente Colegio E1).

«... es cosa de ver el día viernes cuando iban saliendo, como lloraban estos niños, y nosotros todos emocionados, ¡eeeeeh!, bravo se van, último día de clases, y todos lloraban esos niños, oye pero chiquillos si ustedes se van, chao y decían no me echen, chao les decía, ándate, no te quiero ver más. Pero ellos estaban llorando. Entonces uno dice, y pensar que llegaron en primero. Ellos me decían a mí ¿profesora nos va a echar de menos?, entonces al principio uno dice no... después cuando venía la despedida y nada yo le decía que ellos pasan por la vida, y uno crece mucho como profesor, porque aprende a conocer otras realidades, porque el mundo que tu llevas a lo mejor es lejano al mundo que ellos llevan, con otras realidades y ellos dejan huellas en nosotros y sentimientos. Entonces no es así como ah tu pasaste y me olvido de ti, no, yo siempre les digo, soy la mamá adoptiva» (Docente Colegio E1).

#### *vii. Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

Respecto a las condiciones materiales de funcionamiento de la escuela, a partir de los procesos de observación desarrollados, es posible señalar que se trata de un colegio que presenta buenas condiciones de mantención de sus instalaciones, así como también presenta áreas verdes y espacios de recreación adecuados para los estudiantes y el resto de la comunidad educativa. Si bien la escuela no es grande y según el relato de los actores presenta algunas deficiencias, esta mantiene espacios adecuados para el desarrollo de la vida escolar y las relaciones entre los distintos integrantes de la unidad educativa. Presenta jardines interiores bien cuidados y una multicancha central techada que se encuentra en buen estado de mantención. También se observa la existencia de varios cuadros informativos en los diversos lugares de recreación con el fin de resaltar las zonas de seguridad, así como también la instalación de cámaras en los patios.

«A nosotros como colegio, el colegio tiene una infraestructura insuficiente, todavía nos faltan más espacios, no tenemos, para realizar las clases de talleres por ejemplo no tenemos espacio.

Para poder hacer clases de educación física tenemos solamente una cancha. Entonces para la cantidad de alumnos que este colegio tiene es insuficiente. No es malo lo que tenemos, está en buen estado, tenemos bastantes cosas, pero para el trabajo ideal es escaso. No hay una sala de música, no hay una sala de artes, donde los alumnos quizás pudieran trabajar con una comodidad mayor que la que tienen en la sala de clases» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

Considerando el funcionamiento de la unidad educativa, las características de las dinámicas descritas y el tamaño del establecimiento, en el colegio se tiende a concentrar la ocurrencia de hechos de violencia o conflictos de convivencia en dos espacios: los baños y en patio más estrecho de la institución.

«Se ha dado un poco sí en el baño. Se ha dado a veces en ese patio chico que tienen los chicos, donde se producen a veces roces, es un pasillo angosto, donde ellos juegan y corren» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«El problema es el baño, porque los baño son chicos, pero ellos mismos se llaman la atención» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

En relación al contexto territorial donde se encuentra emplazada la escuela, esta se ubica en un sector fundamentalmente residencial, en un barrio de clase media, que presenta calles y veredas en buen estado. Se aprecia una buena mantención de los lugares aledaños al establecimiento (calles, casas, jardines, veredas), lo que permite destacarlo como un entorno armonioso y tranquilo, sin apreciar características nocivas para las dinámicas internas de la unidad educativa. Frente al establecimiento se encuentra un parque con amplios jardines, áreas verdes y juego que sirve de lugar recreativo y de esparcimiento para los actores que integran la comunidad educativa, en especial cuando termina la jornada escolar. No se aprecia un gran tránsito de vehículo o de peatones, el mayor tráfico se produce debido al mismo establecimiento. Esto ayuda a crear un entorno tranquilo y seguro, lejos del ruido apreciable en lugar de alta congestión vehicular o peatonal.

«Porque este entorno no es malo, es buenísimo. Desde el punto de vista de que estamos en un buen sector, el entorno es bueno» (Apoderado/a Colegio E1).

«Es un barrio tranquilo, donde uno puede decir que predomina el adulto mayor, no tiene gran cantidad de niños chicos, es por lo tanto un barrio residencial, que no tiene problemas en la convivencia, la comunidad acepta este colegio, lo incorpora a su comunidad» (Director Colegio E1).

«Este es un barrio que en general no tiene grandes conflictos» (Encargado de Convivencia Colegio E1).

«Un barrio tranquilo, muy tranquilo, de hecho todo el alrededor es gente muy mayor, no hay gente joven aquí cerca y es demasiado tranquilo, de hecho después de las 5 de la tarde aquí no anda ni un alma, de hecho a las 5 los del colegio se van y es una soledad absoluta» (Inspector/a de Patio Colegio E1).

### c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia

El Colegio E1 corresponde al conglomerado E que se caracteriza por integrar a los establecimientos que imparten educación básica y media de forma conjunta y que tienen en promedio menor de matrícula, pertenecen a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una baja prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

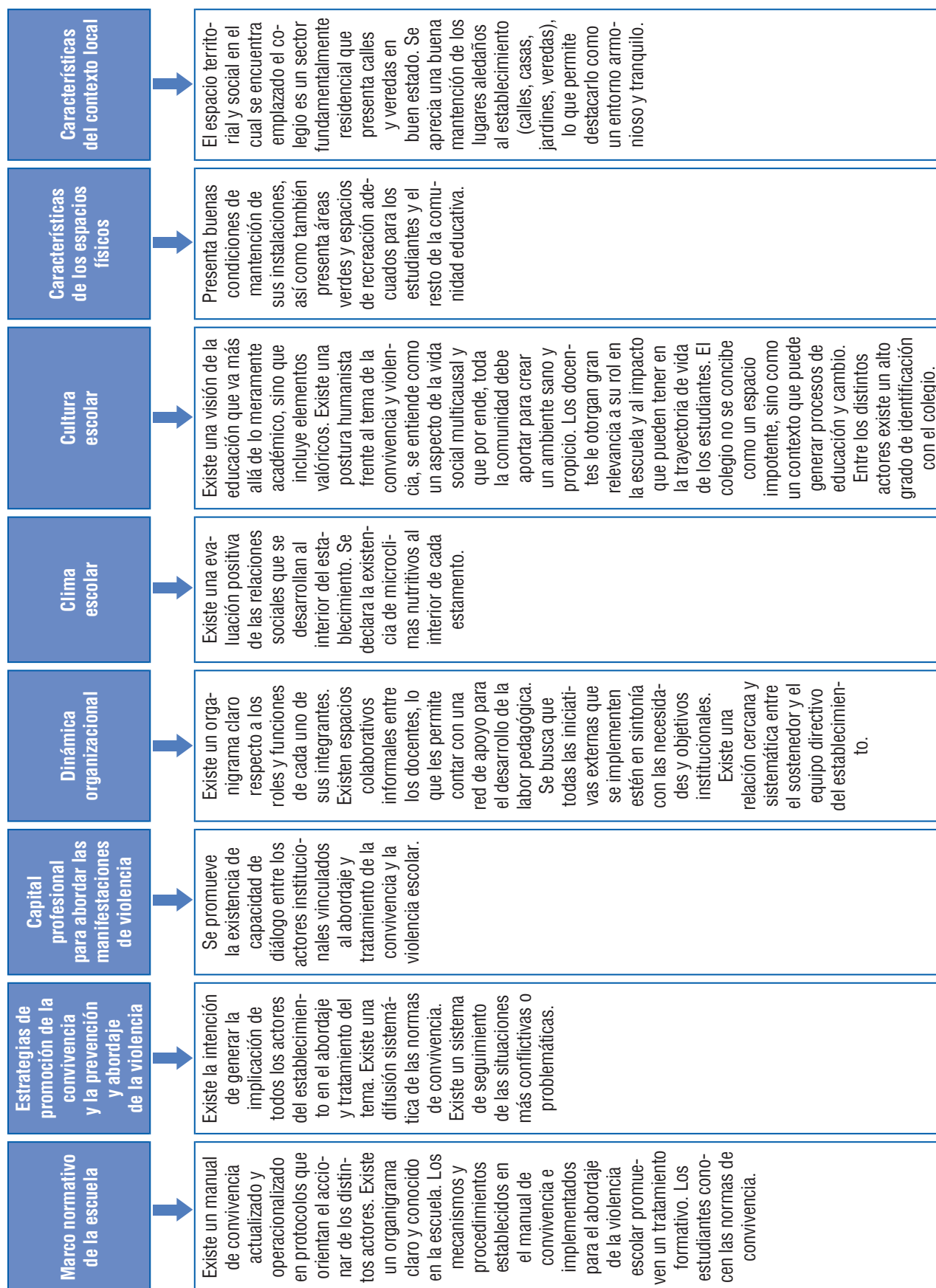
- **A nivel del marco normativo del colegio**, cabe destacar la existencia de un manual de convivencia que fue confeccionado principalmente por el equipo directivo anterior, pero que ha sido actualizado por la actual dirección, buscando operacionalizarlo en procedimientos y protocolos concretos que orienten el accionar de los distintos actores. Existe un organigrama claro y conocido en la escuela. Los mecanismos y procedimientos establecidos en el manual de convivencia e implementados en la cotidianidad del establecimiento para el abordaje de los conflictos y las manifestaciones de violencia escolar, promueven un abordaje conversacional de los episodios y se apela a buscar soluciones consensuadas y a generar una instancia formativa para los actores involucrados. Los estudiantes conocen las normas de convivencia y son conscientes de las medidas y sanciones que tiene el transgredirlas.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar**, en el establecimiento existe la intención de generar la implicación de todos los actores del establecimiento en el abordaje y tratamiento del tema. Existe una difusión sistemática de las normas de convivencia. Existe un sistema de seguimiento de las situaciones más conflictivas o problemáticas (sistema de anotaciones y firmas de compromiso).
- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia**, una de las características centrales que la dirección busca entre los funcionarios que cumplen roles vinculados a la convivencia, se asocian con la capacidad de control y diálogo de y con los estudiantes.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, el establecimiento presenta un organigrama claro respecto a los roles y funciones de cada uno de sus integrantes. De este modo, existen claramente una distribución de las funciones y un reconocimiento de las autoridades asociadas a los ámbitos de gestión, pedagogía y de convivencia en la unidad educativa. Existen espacios colaborativos informales entre los docentes, lo que les permite contar con una red de apoyo para el desarrollo de la labor pedagógica. Respecto a los programas que apoyan o intervienen en la unidad educativa, se busca que todas las iniciativas que se implementen y desarrollen en el establecimiento, estén en sintonía con las necesidades y objetivos institucionales. Existe una relación cercana y sistemática entre el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento.
- **Sobre el clima escolar**, en general, existe una evaluación positiva de las relaciones sociales que se desarrollan al interior del establecimiento. Se declara la existencia de microclimas nutritivos al interior de cada estamento.
- **Respecto a la cultura escolar**, existe una visión de la educación que va más allá de lo meramente académico o pedagógico, sino que incluye los elementos valóricos asociados a la formación de los niños y niñas. Existe una postura humanista frente al tema de la convivencia y violencia escolar, entendiéndolo como un aspecto de la vida social en la escuela multicausal y que por ende, toda la comunidad debe aportar para crear un ambiente sano y propicio para el desarrollo de los estudiantes. Los docentes le otorgan gran relevancia al rol que ellos tienen en la escuela y el impacto potencial que pueden tener en la trayectoria de vida de los estudiantes. El colegio

no se concibe como un espacio impotente frente a esta situación, sino como un contexto que puede generar procesos de educación, modulación y cambio de conductas. Entre los distintos actores educativos consultados existe un alto grado de identificación con el establecimiento.

- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento**, se trata de un colegio que presenta buenas condiciones de mantenimiento de sus instalaciones, así como también presenta áreas verdes y espacios de recreación adecuados para los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.
- **Sobre las características del contexto local**, el espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazado el colegio es un sector fundamentalmente residencial que presenta calles y veredas en buen estado. Se aprecia una buena mantención de los lugares aledaños al establecimiento (calles, casas, jardines, veredas), lo que permite destacarlo como un entorno armonioso y tranquilo, sin apreciar características nocivas para las dinámicas internas de la unidad educativa. Frente al establecimiento se encuentra un parque con amplios jardines, áreas verdes y juego que sirve de lugar recreativo y de esparcimiento para los actores que integran la comunidad educativa, en especial cuando termina la jornada escolar.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 14: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Colegio E1





## j. Colegio E2

### a. Trabajo de Campo

En la siguiente tabla se detallan las técnicas implementadas en el marco del proceso de producción de información en esta unidad educativa:

Tabla N° 35: Técnicas de Producción de Información Implementadas Colegio E2

- Entrevista semiestructurada sostenedor/a
- Entrevista semiestructurada director/a
- Entrevista semiestructurada encargado/a de convivencia
- Entrevista semiestructurada inspector/a de patio
- Entrevista grupal docentes
- Entrevista grupal estudiantes
- Entrevista grupal apoderados
- Revisión documental (PEI / Manual de Convivencia / Plan de Gestión de Convivencia / Reglamento Interno)
- Observación instalaciones/infraestructura del establecimiento
- Observación de interacciones (recreos, entradas y salidas)

### b. Descripción del Establecimiento

«Esta escuela está en el lugar que está y funciona de acuerdo al lugar que está»  
(Encargada de Convivencia Colegio E2)

La Colegio E2 es un establecimiento educacional de dependencia municipal, ubicada en el sector poblacional de Forestal Alto en Viña del Mar.

Cuenta con una matrícula de 709 estudiantes de ambos sexos e imparte educación parvularia, básica y media técnico profesional. La escuela tiene Jornada Escolar Completa (JEC) desde el año 2001 para los/as estudiantes de tercero básico a cuarto medio. Así mismo, se caracteriza por atender a una población escolar con altos niveles de vulnerabilidad.

«... es un establecimiento con alto índice de vulnerabilidad, sobre el 89% ... hay muchas familias que no están constituidas, ... muchos problemas sociales, muchos alumnos con necesidades educativas, sobre ciento veinte alumnos que tienen necesidades educativas y son tratados por educadoras diferenciales, 465 alumnos aproximadamente SEP,... entran en esa categoría porque son... están dentro de la vulnerabilidad. Entonces no es menor, es un colegio de inclusión... aun así el alumno siente que el colegio con todas sus deficiencias de infraestructura, le otorga un espacio importante, dado los modelos que le entregan los profesores a sus niños. No obstante... hay cierto cariño, pero no el que uno espera, dado también a las situaciones de que tanto el apoderado como el alumno todo se le da, prácticamente tienen de todo entonces se confunden a veces los derechos y los deberes y ellos exigen, exigen, exigen y, no, no, no toman conciencia del valor del esfuerzo que hace cada integrante de la unidad educativa...» (Director Colegio E2).

La historia del establecimiento está estrechamente ligada al desarrollo del sector alto de Forestal, surgiendo el año 1964 como un anexo de otra escuela para posteriormente autonomizarse a partir de la organización poblacional, que incluyó la toma de terrenos para el funcionamiento de la escuela.

El establecimiento se ubica físicamente en el sector poblacional Las Palmeras de Forestal Alto, pero es conocida como «la escuela de las torres» (así como el sector poblacional mismo) debido a la presencia de torres de alta tensión que están instaladas en medio de la población (esta situación es parte de la identidad del sector, ya que más allá de los nombres oficiales todas las instituciones se reconocen a partir de esta característica: el consultorio de las torres, el estadio de las torres, la capilla de las torres, etc.)

La escuela ha sufrido una progresiva disminución de su matrícula, desde más de mil estudiantes el año 2001 a los actuales 709, esta situación se condice con la crisis que atraviesa en general la educación de dependencia municipal y que, en el caso de esta escuela, se ve amplificada por la estigmatización del establecimiento a partir de antecedentes que han facilitado la instalación de un imaginario social que asocia a la escuela con situaciones de violencia y malos resultados académicos.

Así, desde la percepción de los apoderados existe una motivación y apuesta por la calidad de la educación que entrega el establecimiento, a pesar de la tradicional mala fama del mismo:

«antiguamente era muy mal catalogado, cuando yo traje a mi hijo, a mí en ese tiempo, no sé si era inspector, no sé qué era. Yo le presento mi informe y me dice ‘¿Y lo va a poner aquí?’ y le dije ¿por qué no?, ¿no le alcanza el promedio al niño?, ¡tiene 6,9, en 2º básico!... me dijo ‘pero señora, ¿está loca?’, así sin conocerlo, ‘usted está loca, como trae a ese cabrito aquí, se va a perder’... Bueno dije yo si el colegio es malo como dice usted, que es funcionario, que me extraña, mi cabro ira a fracasar, pero sino, mi cabro en todas partes va a tirar para arriba. Lo puse aquí po... de aquí salió con un 6,8 a la enseñanza media, entonces eso quiere decir que lo que el colegio te da no era tan malo, porque nunca le bajo su promedio, gracias a dios. Entonces el colegio no era tan malo como el inspector me lo dijo...» (Apoderada Colegio E2).

Por otra parte, el establecimiento tiene un particular ordenamiento físico, que da cuenta de un crecimiento y ampliación con una limitada planificación, lo que se vincula con su misma historia de fundación y desarrollo a partir de la organización y presión poblacional. Así la infraestructura combina un edificio relativamente nuevo, utilizado por la enseñanza media, junto con containers habilitados como salas de clases para la enseñanza básica, igualmente no dispone de mayores áreas verdes y la necesidad de separar los espacios destinados para los diferentes niveles se ha resuelto con la instalación de rejas, lo que unido a las defensas instaladas en las salas para evitar robos, genera una sensación de encierro y segregación espacial poco amigable, aun cuando es funcional para facilitar el desenvolvimiento de la actividades educativas.

### *i. Dinámica Organizacional*

La dinámica organizacional del establecimiento se caracteriza por una marcada tensión, que constantemente emerge en el discurso de los informantes clave, entre los diferentes actores de la comunidad educativa asociado a dificultades en la coordinación y comunicación de las diversas actividades y tareas asociadas a la marcha del establecimiento, el cual presenta una alta complejidad considerando los diversos niveles con los cuales cuenta, desde educación preescolar a educación media técnico profesional.

En este sentido, las relaciones entre el equipo profesional y administrativo muestra diversas fracturas y desconfianzas, a partir de las dificultades para reconocer las especificidades de la labor de cada cual,

lo que lleva a encerrarse en una mirada centrada en las necesidades o prioridades de cada cual sin necesariamente desarrollar una mirada global e integral de la gestión del establecimiento.

Por ello la labor del equipo directivo apunta a tratar de superar dicha fragmentación, generando instancias de mayor encuentro, comunicación y optimización de los tiempos disponibles para las diversas actividades de organización y planificación:

«Entonces yo tengo siempre una fotografía del colegio, el antes y el después, para decirles ‘no se olviden’, así era antes...’chuta ahora tenemos estas comodidades’... lo mismo sucede con los concejos de profesores, los consejos de profesores, plantean... ‘no nos queda tiempo, el trabajo pa la casa’ la típica... y así lo hicimos, horario de consejo, hora de trabajo administrativo, para que ordenemos algunas cosas o... suban las notas, etc. Preparación de materiales y atención de apoderados de y los alumnos, que los tengo en la mañana de 8 a 8:30am... entonces así empezamos a optimizar el poco y nada de tiempo que nos da la hora de colaboración, entiende... ya... pero eso fue sacado de consejo de profesores... pero aun así siento que, es muy poco... hay, pero es muy poco...» (Director Colegio E2).

Sin embargo, dicho proceso no es de fácil resolución, toda vez que la dinámica del establecimiento con múltiples tareas que se deben asumir cotidianamente, el desgaste del equipo de trabajo y una distribución espacial que facilita el aislamiento más que la integración, provoca incertidumbre frente a la posibilidad de proyectar cambios, aun cuando el establecimiento ha logrado mejoras significativas en algunos indicadores, como por ejemplo los resultados SIMCE:

«Yo tengo la impresión de que lamentablemente tenemos que trabajar siempre sobre la marcha, desafortunadamente nos tenemos que reinventar de algo que no tenemos, desafortunadamente el colegio es grande, hay como ochenta y ocho personas trabajando, y desafortunadamente a veces pareciera como que no hubiera nadie, lamentablemente yo a eso le agrego a que hay algunas personas que no se comprometen en su trabajo, que lo han hecho por tantos años, que lo ven como una inercia una rutina, otra vez lo mismo que aquí y que allá, entonces eso como que a la persona le desgasta la mirada y no le hace ver claro lo que tiene que hacer. Yo sé que algunos dicen, no pero mi trabajo es este, si yo lo hago así a medias igual me van a pagar, entonces yo creo que falta más compromiso con lo que uno hace, más dedicación...» (Inspector de Patio Colegio E2).

En este sentido, se aprecian diferencias y dificultades para asumir en forma colaborativa las actividades educativas por parte de los funcionarios, así los docentes señalan actitudes por parte de los inspectores de patio que incidirían en generar contexto violentos, como utilizar en forma agresiva los silbatos de que disponen para señalar el término de los recreos con los estudiantes, comportamiento que definen, en algunos casos, cercanos al hostigamiento.

No obstante, se reconocen experiencias puntuales pero significativas de cambios en las relaciones violentas al interior del establecimiento, que surgen desde la voluntad del docente por cambiar la dinámica de relación, pasar de la agresividad verbal a una conversación más tranquila para lograr el orden al momento de la formación, experiencia que provocó cambios significativos en un curso y que demuestra las posibilidades de generar cambios en las formas de interacción al interior del establecimiento, en la medida que los docentes y asistentes de la educación ejerzan efectivamente su rol formativo y de orientación y no un mero control mediado muchas veces por actitudes tanto o más agresivas que las de los mismos estudiantes.

Por otra parte, un nudo crítico que reconoce el director se relaciona con las licencias médicas de docentes y personal administrativo, sería una situación de difícil manejo ya que no existiría una dinámica organizacional fluida con el sostenedor en relación a la gestión de los reemplazos, lo que provoca diversos trastornos en la gestión del establecimiento y en la continuidad de las actividades docentes en el aula.

«Porque a todo esto quién cubre a ese profesor... los asistentes de la educación dejan de cubrir las funciones que tienen que hacer porque están cubriendo un curso... y es cubrir, no es hacer una clase... es cubrir un curso...» (Director Colegio E2).

Lo anterior da cuenta de una problemática sensible para la escuela, ya que la ausencia de profesores constituye un elemento cotidiano y no excepcional donde los equipos de trabajo no cuentan con la capacidad de un reemplazo efectivo del profesor, limitándose a mantener a los cursos en relativa tranquilidad o, en el mejor de los casos, entregar guías para completar por los estudiantes, si se dispone de dicho material.

En este contexto el estilo de liderazgo desplegado por la dirección del establecimiento apunta a lograr establecer formas de funcionamiento que dé cuenta de conductos regulares establecidos y respetados que permitan una progresiva normalización de la gestión del establecimiento a partir del reconocimiento de la existencia de un equipo de dirección:

«hemos logrado llegar a una estructura con el equipo directivo que no ven en forma aislada, porque antes se veía... 'no el director solamente, es el que me da la orden a mí' o el director noma... 'no, yo le pregunto al director' y se saltaban todos los conductos regulares... la gente entendía, el apoderado también entendía... que hay... espacios, momentos, hay horas ordenadas...» (Director Colegio E2).

No obstante, una situación que tensionaría la estrategia de liderazgo directivo se relaciona con la mirada de algunos docentes que descalifica su capacidad de conducción y comprensión de las problemáticas en tanto no cuentan con la experiencia directa de trabajo en el aula:

«Yo tengo una observación personal, yo alguna vez conversé con el inspector de la escuela el tema de la disciplina, que pa' mí es súper importante, no se trata de ser como... Hitler, sino que debe haber disciplina, para poder lograr los procesos de aprendizaje, y la observación que yo vi de su respuesta fue que no notan en dirección los problemas gigantescos que estamos hablando nosotros ahora, en el aula. Partiendo en el primer ciclo... porque no están en el aula» (Docente Colegio E2).

Lo anterior da cuenta de una tensión entre docentes de aula y docentes directivos que se corresponde con las tensiones que se reconoce entre los actores del establecimiento, ya que por su parte los docentes directivos destacan el desarrollo de una gestión colaborativa:

«Bueno, la forma de gestión, nosotros tenemos, funcionamos como grupo, como grupo digamos ya, por supuesto, obviamente tenemos la cabeza que es el director, pero normalmente nosotros tenemos reunión a diario el equipo directivo, donde participa director, inspectores generales, UTP, orientadora, la coordinador PIE, a veces también psicólogos depende de... y la UTP de enseñanza media, entonces siempre tratamos de exponer las cosas en la mesa y tomar en consenso, decisiones que correspondan al colegio y cuando no hay digamos, siempre se discuten y se trata de llegar a un mejor punto, que sea lo mejor para nosotros» (Encargada Convivencia Colegio E2)

Sin embargo, esta valoración del trabajo colaborativo no es la misma tampoco por parte de actores no docentes, como los inspectores de patio:

«... hasta el año pasado se tenía una reunión de coordinación, ahora no tenemos reunión de coordinación, en esa reunión de coordinación se no hacía notar, se nos daba información, se nos daban los lineamientos generales para el año, este año no ha pasado eso, yo creo que eso, yo destaco que podría mejorar la buena marcha del equipo directivo, que la información fuera transversal, independientemente sea una auxiliar o que sea una persona que tiene una labor de este otro ámbito profesional, también manejaran bien la información...» (Inspector de Patio Colegio E2).

Así el tipo de liderazgo directivo que se despliega en el establecimiento si bien intentaría generar espacios de trabajo colaborativo todavía se encuentra en una etapa de generar estrategias de persuasión y motivación con los diversos actores, ya que se presentan condiciones heterogéneas de competencia y voluntad para asumir las directrices de trabajo.

## *ii. Marco Normativo de la Escuela*

Desde la percepción de los docentes de aula y directivos, el establecimiento cuenta con un marco normativo adecuado, sin embargo los estudiantes y también las familias no lograrían una adecuación satisfactoria a las mismas, debido a que sus estructuras normativas familiares serían frágiles o inexistentes. Así, la representación social de los docentes en relación a los estudiantes y sus familias son de familias multiproblemáticas con limitaciones sociales y culturales que les impiden transmitir normas y valores socialmente válidos a sus hijos/as.

«Entonces el niño se quiebra con esas normas porque no las tiene en la casa y cuando le queremos decir... eso no fluye, porque realmente no hay respeto hacia la autoridad, porque no ven en el padre, en la madre una autoridad...» (Director Colegio E2).

Así, no se problematiza mayormente el marco normativo sino que se parte de la base de que los conflictos son llevados a la escuela por factores externos a la dinámica institucional. En este sentido, los documentos institucionales por una parte dan cuenta de un ideal de estudiante y apoderado y por otra, relevan las características de vulnerabilidad de muchas familias, pero esto no se integra en un enfoque que contextualice o sitúe los objetivos institucionales a partir de dichas características.

«El reglamento yo creo que está claro, está hecho en base a la ley, pero no está hecho en base a los valores que necesita el colegio...» (Docente Colegio E2).

En este sentido, las adecuaciones normativas se relacionan principalmente con las estrategias del establecimiento para abordar las situaciones de violencia o problemas conductuales de los/as estudiantes.

«... nos costó un mundo hacer un manual de procedimientos, porque cuando ya lo íbamos a entregar... 'oye paso esto', ya, procedimiento nuevo... 'oye faltó'... oye, increíble, increíble... ahora debemos tener hasta un protocolo de hurto, protocolo de robo, protocolo de agresión, protocolo para todo...» (Director Colegio E2).

De este modo, a partir del reporte realizado por los actores educativos y los procesos de observación desarrollados, es posible señalar que en el establecimiento tiende a primar una lógica para abordar los problemas de convivencia o manifestaciones de violencia desde una perspectiva principalmente

normativa, a partir de la existencia de distintos protocolos y reglamentaciones que buscan objetivar los comportamientos que se desarrollan dentro de la unidad educativa, estableciendo e implementado sanciones a cualquier transgresión a lo establecido en busca de mantener o restablecer el estándar conductual esperado. Desde los directivos del establecimiento, este propósito se establece, desarrolla y promueve (buscar protocolizar todas las temáticas asociadas a la convivencia) intentando generar un marco de referencia común de carácter disciplinario que les permita a todos los actores orientar sus decisiones y conductas en el abordaje de este tipo de situaciones, evitando lo que ellos refieren como sesgos subjetivos en dicha tarea. De esta manera, en la unidad educativa existe un marco normativo en instalación, el que, atendiendo a la falta de comunicación entre los estamentos del establecimiento, es incorporado e implementado de forma diversa por los actores educativos.

### iii. *Clima Escolar*

Por lo anterior el clima escolar, a partir de las percepciones de los actores consultados, da cuenta de relaciones interpersonales complejas y diversas, condicionado por factores físicos como la infraestructura y subjetivos asociados a las distintas valoraciones con que cada actor vivencia su cotidianidad en la escuela.

Así por ejemplo el discurso docente, por una parte gira en torno enfatizar las características socioculturales de los niños/as, sus familias y el entorno comunitario en donde las relaciones violentas estarían naturalizadas y se ven proyectadas en la escuela, así la escuela recibiría el impacto externo de una cultura violenta, lo que la tensiona fuertemente en su ámbito formativo y de convivencia.

En este sentido, desde la mirada de los docentes se refuerza la percepción de la escuela como referente civilizatorio frente a una población escolar anómica, que no contaría con referentes socializadores válidos en su familia o en su entorno comunitario.

Por su parte estudiantes y apoderados, reconocen que la dinámica al interior de la escuela es compleja, pero que presentaría una mejoría significativa en relación a como era en años anteriores. No obstante los estudiantes reportan diversas situaciones de violencia en donde las dificultades relacionales estarían a la base de las mismas.

«‘no sabemos expresarnos...no saben compartir’, al mismo tiempo que se naturalizan como situaciones comunes a la vida escolar: ‘todos tiramos la talla igual pero, a veces, le hacemos bullying a un gordito, lo pescábamos ahí y le hacíamos calzón chino, pero eso es como normal en todos los colegios, po...’» (Estudiante Colegio E2).

Pero paradójicamente, estas mismas características conductuales son destacadas con cierta valoración en relación a la identidad que transmite el establecimiento.

«Es increíble como colegios, de hasta Valparaíso, de cerros emblemáticos se quedan callados cuando saben que viene Forestal...» (Director Colegio E2).

Esto se cruza con una mirada desesperanzada en relación a sus estudiantes que «no saben de respeto, no saben de valores, no saben de una persona que esté ahí con ellos, de afecto...» (Docente Colegio E2). Pero que al mismo tiempo se contraponen con una declaración de principios asociada a la confianza en las capacidades de los estudiantes:

«... es un colegio que tiene la firme convicción que nuestros alumnos tienen la capacidad de llegar muy lejos. Y lo han logrado. Lo hemos comprobado, hemos derrumbado algunos paradigmas, y por ende nuestra misión está muy bien enfocada, que es formar técnicos profesionales...» (Director Colegio E2).

Así los docentes asocian con un «cáncer» en la escuela las formas de resolución violenta de conflictos que utilizarían muchos estudiantes: «entonces tratamos de solucionar este cáncer con morfina de repente, adormeciendo el dolor» (Docente Colegio E2).

Desde el punto de vista de los inspectores de patio, una de las dificultades se relaciona con la incapacidad de prevenir las situaciones de violencia, ya que la mayoría de las veces deben intervenir en la resolución de una situación que esta descontrolada.

«Por ejemplo, sabemos que los alumnos no se llevan bien entre ellos ya... pero sabemos no más, pero no hacemos nada para buscar una forma en que ellos se puedan relacionar» (Inspector de Patio Colegio E2).

Esta situación provocaría que en el establecimiento primara en diversos momentos la «ley de la selva» donde el más fuerte termina imponiendo sus argumentos en forma violenta, esto se vería amplificado por conflictos poblacionales que se trasladan a la escuela, en donde los niños/as se hacen eco de problemáticas entre adultos.

Del mismo modo, los apoderados centran sus críticas en las formas en que el establecimiento aborda las situaciones de violencia u otros conflictos, ya que se darían situaciones de respuestas tardías o inadecuadas, que habrían implicado el retiro de algunos/as estudiantes por situaciones de acoso escolar.

Así mismo existe una mirada conflictuada frente a la forma en que se resuelven las situaciones de violencia. De este modo, algunos apoderados consideran que aquellos estudiantes que incurren en situaciones violentas deben ser expulsados y no contar con las que consideran demasiadas oportunidades que entrega el establecimiento. Este aspecto no es menor, ya que se asocia al imaginario de las apoderadas entrevistadas que ponderan negativamente la no selección de estudiantes, ya que al ser un establecimiento municipal debe aceptar «lo que bota la ola».

«Hay apoderados que como dice la señora que van... ‘y si usted me toca el niño los demando, o voy a la corporación, o voy a la secretaria ministerial’ entonces igual...hay niños y niños. Hay profesores y profesores y lamentablemente hay apoderados y apoderados. Apoderados que lamentablemente usted va con buenas intenciones, con buenas palabras, y a usted, como se dice con vulgarmente a usted lo suben y lo bajan y lo dejan colgando, entonces igual pasa con los profesores... yo de repente he estado esperando que me atiendan en la oficina de los profesores y hay apoderados que le faltan el respeto a los profesores... ósea, no es que me estoy poniendo del lado de los profesores, pero resulta que la enseñanza viene por casa... viene por casa, yo he visto a niños que le contentan a los profesores que... a ellos no les importa que este apoderados, el director, no se po, tienen que responder y le responden nomas...» (Apoderadas Colegio E2)

Por su parte, los estudiantes reconocen situaciones de violencia que no logran comprender en sus orígenes «ahora como que están más calmá las cuestiones, pero el primer semestre todos los días peleas, ustedes salían y estaban en la esquina los pacos todos los días, en la esquina y todos los días...», pero que perturban significativamente la vida en el establecimiento.

#### iv. Estrategias Promoción de la Convivencia y Prevención/Abordaje de la Violencia

En las estrategias desarrolladas se considera el apoyo de programas de la red local institucional. No obstante se critica la limitada adecuación de los programas a la realidad del establecimiento, faltaría una mayor contextualización de la oferta programática que llega al establecimiento, por ejemplo el director se queja que los programas de SENDA son de prevención del consumo de drogas, en circunstancias que el problema en su establecimiento sería el consumo ya existente entre los estudiantes, «en esa etapa nosotros estamos en tierra de nadie» (Director Colegio E2).

Por otra parte existen problemáticas de judicialización de situaciones en que están involucrados profesores y que se intentan minimizar o descalificar desde la mirada directiva, considerando que las denuncias realizadas corresponden a invenciones malintencionadas de los apoderados denunciantes.

«llegan hasta inventar cosas, situaciones con profesores te comprometen... de hecho hay profesores que están comprometidos legalmente.. y han llegado a inventar eso... es muy fregado esa situación...» (Director Colegio E2)

Así también, los docentes señalan ser víctimas de agresiones físicas y verbales por parte de estudiantes y apoderados, que no logran resolver «a nosotros nos patean, nos muerden, nos pegan, nos insultan...» y que asocian con altos niveles de desgaste profesional y de licencias médicas asociadas a ello. Sin embargo, los mismos docentes reconocen que muchas situaciones de descontrol se pueden abordar a partir del manejo que demuestre el docente, en donde más que herramientas pedagógicas se rescata el «carácter» del profesor.

Así mismo, una queja de los profesores es que los inspectores de patio les derivan situaciones de violencia que ocurren en los recreos que de acuerdo a su opinión, ellos deberían resolver, particularmente les genera mucha tensión tener que citar a los apoderados para informar de las sanciones asociadas a dichas situaciones, que ellos no habrían presenciado directamente. Al mismo tiempo, existe una queja evidente al rol de los inspectores de patio, los cuales desde su perspectiva nunca estarían disponibles cuando se producen situaciones conflictivas.

«... entonces lo tome y me lo llevé de la mano... Yo nerviosa de que no me fuera a llegar algún combo y tratar de asomarme, no había ningún inspector, ninguno... nunca hay nadie» (Docente Colegio E2).

Esta situación entra en contradicción con los protocolos de la escuela para el abordaje de situaciones de violencia, los que dan cuenta de una primera reacción del inspector de patio que deben comunicar la situación o los profesores deben avisar a los inspectores de patio para que estos utilizando sus radiocomunicadores se comuniquen con el inspector general u otro directivo o profesional psicosocial a cargo de la contención emocional y posteriormente llamar a los apoderados y evaluar si es necesario llamar también a carabineros, ya que en los casos de violencia en que están involucrados estudiantes mayores de catorce años, el protocolo considera una declaración de los involucrados con los directivos docentes pero también una declaración a carabineros, el procedimiento de constatación de lesiones y la entrega del estudiante al apoderado en la comisaría.

Es interesante la problematización de los protocolos y procedimientos y del enfoque formativo que debieran considerar, ya que en el caso de algunos actores institucionales lo central es el procedimiento y que se cumpla el protocolo a cabalidad, más allá del resultado del mismo o de su pertinencia.



«... también estamos conscientes de que muchas veces por los requerimientos de carabineros, muchas veces no llegan, entonces tenemos que tomar las medidas nosotros, ¿y eso qué significa? Llamar inmediatamente a cada apoderado y no podemos hacer el procedimiento completo, porque el procedimiento completo es que hay que llevar a los alumnos detenidos...» (Inspector de Patio Colegio E2).

Pero al mismo tiempo, otros actores se sienten particularmente incómodos con dicha situación.

«... entonces por ejemplo, esa parte de tener que llamar a carabineros aunque sé que son los protocolos a seguir, pero a mí me cuesta, porque en cada niño yo veo un hijo...» (Encargada de Convivencia Colegio E2).

Igualmente, en el discurso docente y de los inspectores de patio, aparece el departamento psicosocial como un elemento relevante en el abordaje de las situaciones de violencia, a partir de la experticia de sus integrantes. No obstante para los estudiantes, en su discurso el actor institucional que se destaca en forma central es la figura de carabineros.

Por otra parte, desde el discurso docente surge una mirada ambivalente de confianza en las posibilidades de cambio, pero con desesperanza frente al futuro, ya que reconocen que en la medida que logran enfocarse en abordar las situaciones individuales de algunos estudiantes estos cambian en su comportamiento, pero esto implica un desgaste profesional y la utilización de un tiempo que implica el atraso de las actividades en el aula con el resto del curso. Igualmente se reconoce en esta forma de abordar los problemas relacionales al interior del aula como una temática individual, no se explicitan claramente estrategias para el abordaje colectivo, con el grupo curso.

Del mismo modo, se aprecia perplejidad en los docentes frente a las situaciones de violencia, su repertorio explicativo no logra dar cuenta del porqué del fenómeno.

«... es mucha la violencia acá... sobre todo este año, este año no sé por qué están tan violentos, años anteriores no había sido tanto» (Docente Colegio E2).

Al mismo tiempo, desde los estudiantes se aprecia una mirada crítica a la forma en que se resuelve desde el establecimiento algunas situaciones de violencia.

«... siempre dicen este niño va a matar a este niño, hay que llamar a los pacos, que huevá... y el director con los alumnos, los sacan hasta esposados de repente...» (Estudiante Colegio E2).

Así mismo, la explicación que se construye por parte de los estudiantes en relación a la violencia se centra en la inmadurez, «porque son masoquistas los niños, porque hay que pegarles para que entiendan...», y los códigos culturales asociados al respeto y no dejarse pasar a llevar por otros/as, «lo que pasa es que han llegado aquí muchos cabros picaos a choro... porque me respetaban a mí, yo les pego a ellos y me tienen respeto...» (Estudiante Colegio E2).

Por parte, del establecimiento se valora la aplicación de los protocolos, como una forma de homogeneizar el abordaje de las situaciones de violencia, y además lo que el director denomina «salir más a terreno», tener más presencia básicamente de los inspectores en los patios, en los recreos, en los diferentes espacios físicos del establecimiento.

Otra estrategia fue la sectorización de los sectores de tránsito y estadía de los estudiantes, lo que se traduce en diferentes rejas que separan los espacios de educación preescolar, primer y segundo ciclo básico y enseñanza media.

Sin embargo, los actores abordados en el estudio no necesariamente visualizan estas acciones como estrategias consensuadas y comunicadas de abordaje de las situaciones de violencia.

«Yo creo que no tiene una estrategia de prevención, y si la tiene a lo mejor, se la tiene a lo mejor no la ha exteriorizado de tal forma de que todo sea transversal y todos tengan la misma información» (Inspector de Patio Colegio E2).

#### v. *Capital Profesional para abordar las Manifestaciones de Violencia*

La presencia de equipos psicosociales se valora como una posibilidad de abordar en forma más integral las situaciones de violencia, así en el contexto de la aplicación de la Ley SEP se han incorporado al establecimiento una asistente social, un psicólogo y educadoras diferenciales, quienes complementan y apoyan las acciones de los orientadores e inspectores de patio en el abordaje de las situaciones de violencia. Actualmente, en el establecimiento cumplen el rol de encargados de convivencia los dos inspectores generales, uno enfocado en el primer ciclo de enseñanza básica y el otro en el segundo ciclo de educación básica más los niveles de educación media.

«... normalmente eso nunca lo veo sola, siempre estamos, siempre tenemos como otro protocolo en el colegio, siempre tratar los casos, sobre todo los casos difíciles con dos o tres personas, si lo tengo que tratar yo, recurro siempre o a la orientadora que me acompañe o al psicólogo que me acompañe, o a Mauricio el otro inspector, siempre estamos de a dos, si es posible de a tres, de repente como el personal no es tanto, pero mínimo de a dos tratando las cosas, porque eso es apoyo mutuo...» (Encargada de Convivencia Colegio E2)

«Se parte al departamento psicosocial y ahí ellos abordan a cada uno de los alumnos y van viendo sus problemáticas, porque sabemos que si se pelearon una vez, tenga lo por seguro que se van a pelear otra vez, porque se van a provocar, o se van a mirar, o se van a decir... porque yo lo digo, estos niños son como... yo digo, cuando se enciende una chispa y se enciende fuego, es lo mismo con ellos, hasta con una mirada van a...» (Inspector de Patio Colegio E2)

Como se evidencia, en el establecimiento existe un esfuerzo declarado por los directivos y los implicados directamente en el abordaje de estas situaciones por generar un abordaje colectivo de los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia. No obstante, dicha intención se ve obstaculizada en la práctica por la dinámica organizacional caracterizada por la distancia o aislamiento interestamental, predominando finalmente los estilos de trabajo disgregados en la unidad educativa.

#### vi. *Cultura Escolar*

Con esta frase empezamos el análisis de la escuela: «Esta escuela está en el lugar que está y funciona de acuerdo al lugar que está», ya que lo señalado por la encargada de convivencia refleja el ethos cultural de «la escuela de las torres», la identidad de la escuela está fuertemente afincada en la identidad poblacional del sector en que está inserta. Forestal corresponde a uno de los sectores poblacionales más populosos de la comuna de Viña del Mar, con una fuerte identidad obrera a partir de su origen en la década del 30 del siglo pasado como lugar de domicilio de los trabajadores y trabajadoras de industrias de la comuna de Viña del Mar.

Así en el discurso de los docentes se percibe un orgullo por dicha identidad forestalina, ellos trabajan donde las «papás queman» como señaló una docente, pero al mismo tiempo se sienten identificados con la historia del sector, con los valores asociados a su origen obrero y a una identidad político/cultural que se transmite intergeneracionalmente, en tanto Forestal era considerado el sector más combativo de Viña del Mar durante los años de dictadura y que intenta mantener dicha identidad frente a la progresiva instalación de nuevos valores comunitarios más asociados a la actividad delictiva.

«Nosotros hemos tenido profesores que han venido a reemplazar y no han durado el día... hay que podérsela...» (Docente Colegio E2).

«Sabes que... yo sí me siento orgullosa de estar acá, porque a pesar de que el colegio esta estigmatizado como un colegio de castigo, que los profesores que están castigados se vienen acá... pero en realidad yo, yo me siento orgullosa de estar aquí, a pesar de las condiciones, de la infraestructura, a pesar de que tengo una sala de container, pero... me siento orgullosa porque en realidad..., esos niños que yo recibí al comienzo, ahora ya son, son alumnos, son estudiantes, me entiendes, o sea, dejan el recreo y entran a la sala a trabajar, lo que antes faltaba y corrían por arriba de la sala como si siguieran en el patio...» (Docente Colegio E2).

Escuela abierta al entorno, el espacio es utilizado por los pobladores como lugar de realización de actividades comunitarias, se reconoce la diferencia actual en el entorno de la escuela, Las Torres en algún momento correspondía a los límites de Forestal, en los últimos veinte años se ha transformado en parte del centro del sector, con un gran crecimiento demográfico en torno a asentamientos precarios (tomas de terreno) que han ampliado considerablemente los límites geográficos de Forestal y ampliado exponencialmente su número de habitantes.

Por ello, la mirada de los actores educativos esta cruzada por la tensión de sentirse cercanos al cerro, identificados con el sector en tanto espacio identitario, pero al mismo tiempo sentir rechazo con el espacio comunitario por los problemas que se observan o por el etiquetamiento del sector en el resto de la ciudad.

«Nosotras sabemos en el cerro en que estamos» (Apoderada/o Colegio E2).

Al mismo tiempo, las problemáticas sociales y económicas de los estudiantes y sus familias son un elemento que impacta en la conformación de la identidad del establecimiento:

«tenemos niños de bastantes problemas sociales, culturales, económicos, porque tenemos alumnos que hacen del colegio su casa, en el sentido que aquí se alimentan, aquí cuentan con baños que de repente en sus casas muchos niños no los tienen, ni siquiera agua potable, entonces este es como, es como su hogar, es como su casa, vienen más allá que a educarse, digamos, es un lugar de protección para ellos...» (Encargada de Convivencia Colegio E2).

Para la escuela la relación con los apoderados es un nudo crítico: la participación es baja y la relación con los apoderados esta cruzada por la desconfianza o la mirada crítica hacia estos: «los papás son super poco responsables. El alumno sabe las yayitas de la mamá y los papás...» (Director Colegio E2).

Esta situación, transmite un gran nivel de prejuicios en torno a las características de las familias y de explicaciones causales que limitan la posibilidad de comprender la vida de sus estudiantes y apoderados/as.

Así mismo, en el discurso de los profesores se da cuenta del impacto del abordaje cotidiano del ejercicio profesional en un contexto exigente, que implica una cultura docente asociada al sacrificio:

«yo amo mi carrera y la mayoría de mis colegas, si yo los veo, son súper comprometidos con sus niños y hacemos pero maravillas con ellos, logramos unas cosas maravillosas, pero a un costo personal gigante, donde es que llegamos derrumbados a la sala de profesores, que de repente, tal como un día, no sé quién puso una fotografía cuando estamos en la mañana, todos cancheros, estupendos, y la otra como se van, destruidos... y así llegamos ahí y terminó el día y nos echamos la talla entre nosotros y te vuelves a parar porque es lo que queremos de esta carrera...» (Docente Colegio E2).

### vii. *Características de la Infraestructura y el Contexto Local*

La infraestructura del establecimiento se caracteriza por diversas condiciones de precariedad material y simbólica, siendo considerada por los diversos actores como un factor que agrega conflictividad a la dinámica de la escuela:

«Si, si podríamos tener mucho espacio, el problema es que está muy mal distribuido, si esto fue producto de una toma, este colegio nunca fue inaugurado... este colegio gana un proyecto para dos edificios sólidos, para primer ciclo y segundo ciclo... pero a alguien se le ocurrió 'oye y enseñanza media', se desmorono el proyecto, faltaba un cambio y se desmorono... hicimos una sola parte...» (Director Colegio E2).

«Yo creo que en cierta medida nos afecta el no tener las facilidades físicas, yo me recuerdo años anteriores, que era traumático recibir a los alumnos sabiendo que habían salas que parecían ríos, se llovían por los techos, que había una que otra imperfección de facilidad física, pero afortunadamente se resolvió eso, pero igual creo que hace falta inversión, yo le voy a dar una idea, yo estudie aquí, yo tengo cuarenta y cuatro años, y tiene la misma techumbre de la época en que yo estudié, y antes que yo, ha habido tíos o parientes ya mayores que yo, o sea el colegio, tiene cuarenta y siete años de existencia, pero en inversión ha sido muy poca, el pabellón nuevo que eso es lo único más rescatable, todo lo demás son dependencias antiguas, que se han ido mejorando, que se hace un parchecito, que se arregla acá, obviamente para que el colegio funcione, pero yo insisto que el colegio necesitaría por lo menos un trabajo más elaborado en mejorar algunas áreas del colegio, imagínate si las paredes de la educación media tienen más de cuarenta años, y son de madera, ¿cómo estarán?» (Inspector de Patio Colegio E2).

En este contexto se han debido tomar decisiones en función de mejorar las condiciones de seguridad de los estudiantes y evitar la interacción descontrolada entre los diferentes niveles, lo que ha implicado separar los espacios de encuentro, pero sin contar con los recursos para que dicha separación se realice en forma amigable para la comunidad educativa.

«... entonces coloque rejas... parece cárcel, viera usted que parece cárcel... está en una cárcel le van a decir... Y yo he estado en una cárcel... así que no me vengán a decir que es una cárcel... Yo coloco la reja porque antes los accidentes eran cada día... y a todo esto, no era como tú lo estás viendo, habían hoyos, como se caían, los niños más grandes, jugaban le pegaban a los cabros chicos obviamente, porque tienen más... otra contextura, fisiológica y psicológicamente son diferentes... tenían que estar separados, me entiendes, pero también tenemos que ser más acogedores, por eso dividí... no es que es una cárcel, parece un cárcel, hay que tener llave... a todos les he pasado llaves, a profesores para facilitar... pero no igual 'la cárcel, la cárcel', y hay algunos que son muy, muy pesimistas...» (Director Colegio E2)

«... porque lamentablemente, hay dependencias muy pequeñas, yo me acuerdo que una de los comentarios más comunes en el colegio era decir que ‘llegamos a la cárcel colina uno, colina dos y colina tres’, porque estaban divididos por patios, antiguamente tenían un patio grande y todos con todos, usted se imaginara la cantidad de accidentes que se pudieron reducir teniendo todos los patios demarcados, es cierto que se enrejaron, pero si le damos la protección al niño y también al apoderado. Porque imagínese, una vez me entreviste con una apoderado y me dijo: tantas rejas que tiene el colegio’ y me reclamaba, yo le decía: ‘póngase en el peor de los escenarios, que su hijo pequeño se cae y lo bota uno de tercero medio, ¿Qué me va a reclamar usted a mí?’ dónde estaba usted y que no lo cuida, entonces cual es la medida de tener rejas, es que todos tengan su espacio y cada uno comparta con su gente en un rango erario, llámese el primer ciclo, el segundo ciclo y los de media, si estamos todos divididos, es más fácil, porque abordamos de manera distintas cada una de las necesidades...» (Inspector de Patio Colegio E2).

### c. Factores Inherentes a la Escuela vinculados con las Manifestaciones de Violencia

La Colegio E2 forma parte del conglomerado E que se caracteriza por integrar a los establecimientos que imparten educación básica y media de forma conjunta y que tienen en promedio menor de matrícula, pertenecen a comunas menos populosas, los padres y apoderados presentan un ingreso y una escolaridad menor y poseen mayores niveles de vulnerabilidad.

De esta manera, esta escuela fue seleccionada dentro de este grupo homogéneo como un caso asociado a una alta prevalencia de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

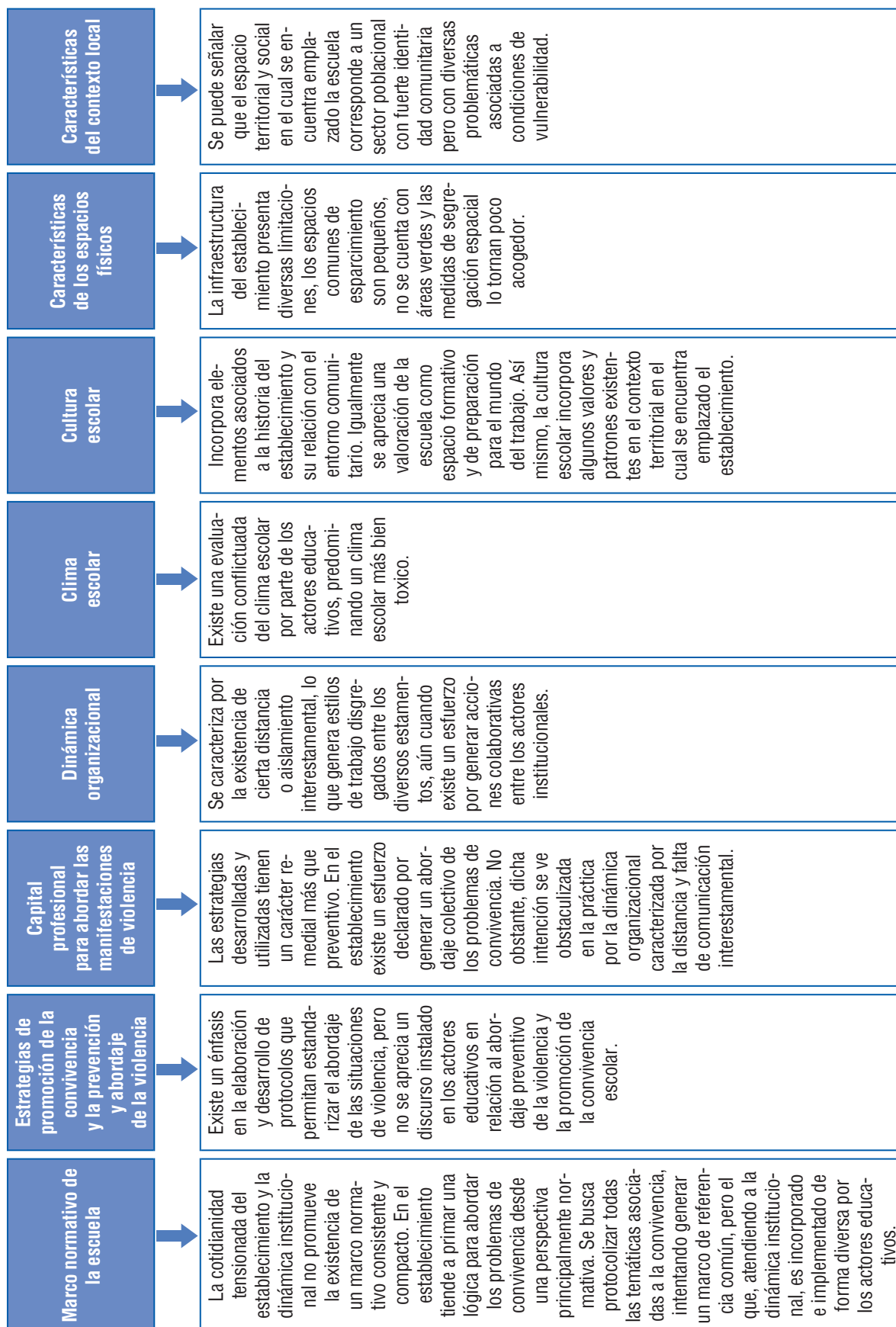
En este contexto, a partir del análisis realizado, es posible identificar los siguientes factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta:

- **A nivel del marco normativo de la escuela**, si bien existe un manual de convivencia con protocolos que orientan el accionar de los distintos actores y existe un organigrama y distribución de tareas entre los funcionarios, la cotidianidad tensionada del establecimiento y la dinámica institucional no promueve la existencia de un marco normativo consistente y compacto. En este sentido, en el establecimiento tiende a primar una lógica para abordar los problemas de convivencia o manifestaciones de violencia desde una perspectiva principalmente normativa, a partir de la existencia de distintos protocolos y reglamentaciones que buscan objetivar los comportamientos que se desarrollan dentro de la unidad educativa, estableciendo e implementado sanciones a cualquier transgresión a lo establecido en busca de mantener o restablecer el estándar conductual esperado. Desde los directivos del establecimiento, este propósito se establece, desarrolla y promueve (buscar protocolizar todas las temáticas asociadas a la convivencia) buscando generar un marco de referencia común de carácter disciplinario que les permita a todos los actores orientar sus decisiones y conductas en el abordaje de este tipo de situaciones, evitando lo que ellos refieren como sesgos subjetivos en dicha tarea. De esta manera, en la unidad educativa existe un marco normativo en instalación, el que, atendiendo a la falta de comunicación entre los estamentos del establecimiento, es incorporado e implementado de forma diversa por los actores educativos.
- **Respecto a las estrategias de promoción de la convivencia y la prevención y abordaje de la violencia escolar**, existe un énfasis en la elaboración y desarrollo de protocolos que permitan estandarizar el abordaje de las situaciones de violencia, pero no se aprecia un discurso instalado en los actores educativos en relación al abordaje preventivo de la violencia y la promoción de la convivencia escolar.

- **En relación capital profesional para abordar las manifestaciones de violencia**, se intenta promover el diálogo y la colaboración entre los actores institucionales vinculados a la convivencia y el abordaje de la violencia escolar, sin embargo las estrategias desarrolladas y utilizadas tienen un carácter remedial más que preventivo. Como se evidencia, en el establecimiento existe un esfuerzo declarado por los directivos y los implicados directamente en el abordaje de estas situaciones por generar un abordaje colectivo de los problemas de convivencia y las manifestaciones de violencia. No obstante, dicha intención se ve obstaculizada en la práctica por la dinámica organizacional caracterizada por la distancia o aislamiento interestamental, predominando finalmente los estilos de trabajo disgregados en la unidad educativa.
- **A nivel de la dinámica organizacional**, esta se caracteriza por la existencia de cierta distancia o aislamiento interestamental, lo que genera estilos de trabajo disgregados entre los diversos estamentos, aún cuando existe un esfuerzo por generar acciones colaborativas entre los actores institucionales.
- **Sobre el clima escolar** (aunque a nivel discursivo se reportan algunos cambios) y muy referido a las características organizacionales del establecimiento, existe una evaluación conflictuada del clima escolar por parte de los actores educativos, predominando un clima escolar más bien tóxico.
- **Respecto a la cultura escolar**, incorpora elementos asociados a la historia del establecimiento y su relación con el entorno comunitario. Igualmente se aprecia una valoración de la escuela como espacio formativo y de preparación para el mundo del trabajo. Así mismo, la cultura escolar incorpora algunos valores y patrones existentes en el contexto territorial en el cual se encuentra emplazado el establecimiento.
- **En relación a las características de los espacios físicos del establecimiento**, la infraestructura del establecimiento presenta diversas limitaciones, los espacios comunes de esparcimiento son pequeños, no se cuenta con áreas verdes y las medidas de segregación espacial lo tornan poco acogedor.
- **Sobre las características del contexto local**, se puede señalar que el espacio territorial y social en el cual se encuentra emplazado la escuela corresponde a un sector poblacional con fuerte identidad comunitaria pero con diversas problemáticas asociadas a condiciones de vulnerabilidad.

En este contexto, los factores inherentes a la escuela que podrían potencialmente explicar el nivel de prevalencia de manifestaciones de violencia que esta presenta, serían los siguientes:

Figura N° 15: Esquema Factores Explicativos del Nivel de Violencia Escolar Colegio E2



Estudio factores escolares relacionados  
con manifestaciones de violencia al interior de las escuelas:  
informe final

**Encargado por Ministerio de Educación y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo**

