

Universidad de Granada
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del
Comportamiento



Tesis Doctoral

Violencia escolar y relaciones intergrupales
Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias
públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile

Directores de Tesis:

Dr. Andrés Rodríguez Fernández

Dra. Victoria Zarco Martín

Doctorando:

Pablo Valdivieso Tocornal

GRANADA 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Pablo Valdivieso Tocornal
D.L.: GR. 2594-2009
ISBN: 978-84-692-3855-4

Dedicatoria

A los niños y jóvenes que son víctimas de la violencia y el acoso escolar.

A mi familia, especialmente a Gigi, por su apoyo incondicional, a mi hijo Pablo y a mi hija Francisca por su comprensión.

A mi madre, quién ha observado, de forma sabia y cariñosa este proceso.

A mi padre, por despertar en mí el amor por el conocimiento.

Agradecimientos

A mi familia más cercana: Gigi, Francisca y Pablo, quienes han sabido comprender mis ausencias y me han apoyado permanentemente.

A las comunidades educativas de los colegios municipales de la Comuna de Peñalolen y a los responsables de la educación Municipal. Espero que este trabajo sea una contribución a la educación que realizan.

Al Dr. Andrés Rodríguez Fernández y a la Dra. Victoria Zarco Martín quienes guiaron paciente y sabiamente este trabajo de investigación.

Al amigo y profesor Dr. Jorge Luzoro García, quién ha estado permanentemente apoyándome en mi proceso de formación.

Al Dr. José Francisco Morales, a la Dra. Carmen Huici y al Dr. Fernando Molero, por iluminar este proceso de formación.

A Rodrigo Asún Inostroza, por su apoyo y tiempo dedicado y, sobre todo, por su genuino interés y buena disposición para discutir diferentes aspectos de esta investigación.

A Roberto Fernández Droguett, quién ha significado un invaluable apoyo humano y académico en este proceso de investigación.

A mis amigos, quienes permanentemente han estado apoyándome en este largo y enriquecedor proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA COMO FENÓMENO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO.....	21
INTRODUCCIÓN.....	22
1. LA VIOLENCIA: UN CONCEPTO HISTÓRICO.....	23
1.1. <i>La violencia en la historia del pensamiento</i>	23
2. LOS DIFERENTES ROSTROS DE LA VIOLENCIA.....	28
2.1. <i>Violencia física</i>	29
2.2. <i>Violencia psicológica</i>	30
2.3. <i>Violencia estructural</i>	31
2.4. <i>Violencia simbólica</i>	32
3. PODER Y LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA.....	34
4. LA VIOLENCIA: UN CONCEPTO POLISÉMICO.....	37
4.1. <i>Definiendo el concepto</i>	40
4.2. <i>Violencia y agresión</i>	44
4.3. <i>Violencia y maltrato</i>	46
5. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA VIOLENCIA.....	46
5.1. <i>Teorías instintivistas</i>	46
5.2. <i>Teorías biológicas</i>	47
5.3. <i>Teoría del impulso</i>	47
5.4. <i>Teoría del aprendizaje social</i>	48
5.5. <i>Teorías cognitivas</i>	48
6. ¿QUÉ ES ENTONCES LA VIOLENCIA?.....	48
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN Y VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	51
1. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MODERNA.....	52
2. CURRÍCULUM ESCOLAR EN CHILE.....	55
2.1. <i>Convivencia Escolar</i>	60
3. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA ESCOLAR.....	62
4. RESULTADOS DE INVESTIGACIONES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR.....	71
4.1. <i>Estudios Internacionales sobre violencia escolar</i>	72
4.2. <i>Estudios nacionales sobre violencia escolar</i>	84
CAPÍTULO 3: RELACIONES INTERGRUPALES Y VIOLENCIA ESCOLAR.....	103
INTRODUCCIÓN.....	104
1.1. <i>Concepto</i>	105
1.2. <i>Teorías explicativas de las relaciones y el conflicto intergrupales</i>	105
2. ESTEREOTIPOS, PREJUICIO Y DISCRIMINACIÓN.....	115

2.1. <i>El concepto de estereotipo</i>	115
2.2. <i>La relación entre estereotipos, prejuicio y discriminación</i>	116
2.3. <i>Lo consciente y no consciente de los estereotipos</i>	117
2.4. <i>La función de los estereotipos</i>	119
2.5. <i>Los estereotipos, el estatus y el poder</i>	125
2.6. <i>El cambio de los estereotipos como aporte al cambio social</i>	127
3. EXCLUSIÓN SOCIAL	135
3.1. <i>Concepto</i>	135
3.2. <i>Exclusión social y violencia escolar</i>	137
3.3. <i>Desvinculación de la exclusión</i>	140
CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.	143
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	144
2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	147
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA.....	149
INTRODUCCIÓN	150
1. ETAPA CUANTITATIVA	151
1.1. <i>Tipo de investigación</i>	151
1.2. <i>Instrumentos utilizados y procedimiento seguido</i>	152
1.3. <i>Muestra</i>	154
1.4. <i>Análisis de la información</i>	156
1.5. <i>Confiabilidad y validez</i>	157
2. ETAPA CUALITATIVA	158
2.1. <i>Tipo de investigación</i>	158
2.3. <i>Muestra</i>	161
2.4. <i>Análisis de la información</i>	164
2.5. <i>Criterios de evaluación de la calidad de la investigación cualitativa</i>	165
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	167
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	168
1.1. <i>Resultados de la encuesta a estudiantes</i>	168
1.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES	205
1.2.1. <i>Percepción general de problemas</i>	206
1.2.2. <i>Conflictos entre alumnos</i>	210
2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	230
2.1. <i>Análisis de los grupos focales</i>	231
2.1.1. <i>El trato como punto de partida para comprender las relaciones entre alumnos</i>	231
2.1.2. <i>El molestar: un concepto articulador del trato</i>	234
2.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A PROFESORES.....	278
2.2.1 <i>Las relaciones entre los alumnos</i>	278

2.2.2. Caracterización del molestar	281
2.2.3. Aspectos significativos de las relaciones de molestar y pelear: semejanzas y diferencias por género y edad	293
2.2.4. El choro y la incidencia del afuera.....	296
2.2.5. Los grupos y lo grupal	297
2.2.6. Fronteras permeables	300
2.2.7. Rol de los adultos	302
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	315
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	334
BIBLIOGRAFÍA.....	342
ANEXOS	350
ANEXO 1: CUESTIONARIO ESTUDIANTES Y PROFESORES	351
ANEXO 2: UNIVERSO Y MUESTRA DE ESTUDIANTES	366
ANEXO 3: INVESTIGACIONES EN CHILE RELATIVAS A VIOLENCIA ESCOLAR.....	369

Introducción

La escuela es un espacio social donde se producen múltiples interacciones entre los estudiantes, entre éstos y los adultos y entre adultos (profesores, administrativos y directivos docentes). Este tejido de relaciones adquiere un significado relevante para sus miembros, en especial para los estudiantes, en la medida en que ocupa un período prolongado de su ciclo vital; así mismo, se producen los procesos de socialización secundaria en este espacio, siendo variados los aprendizajes que se generan en el período escolar. Sin lugar a dudas, la escuela es un ámbito de gran relevancia para todos aquellos que conviven en ella hasta el inicio de la vida adulta.

La calidad de las interacciones es fundamental en la formación de los estudiantes. Es en la escuela, entre otros lugares, donde se forja la amistad, la lealtad, el compañerismo y múltiples habilidades y competencias sociales y cognitivas. Podría afirmarse que es un espacio de desarrollo de lo humano en un amplio sentido; por una parte, se generan múltiples aprendizajes instrumentales relacionados con las diversas disciplinas y, por otra, se aprende a ser social o a vivir con otros. Así, la escuela es un lugar de desarrollo social y personal; lugar en el que, tal cual lo plantea el desafiante texto “La educación esconde un tesoro” redactado para afrontar la educación del siglo XXI por un grupo de expertos en educación coordinados por Jacques Delors (1996):

“debe iniciarse la educación para una ciudadanía” (p. 34), ya que mediante la educación debemos “aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás...y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (p. 16).

Sin embargo, esta visión constructiva y esperanzadora de la escuela y de la educación tiene también su contraparte: el maltrato y la violencia como práctica relacional cada vez más extendida en el ámbito escolar.

Un fenómeno que en el último tiempo ha concitado el interés de la comunidad, tanto escolar como nacional e internacional, es aquel relacionado con los hechos de violencia que ocurren en el ámbito escolar. La violencia es

una realidad que tiene y ha tenido fuerte repercusión en la vida de las instituciones educativas, en la de sus integrantes y en su entorno social. En las últimas décadas, periódicamente la prensa informa de este tipo de hechos en los establecimientos educacionales del país y del mundo. Sin perjuicio de lo anterior, el conocimiento y la investigación relacionada con el tema todavía son insuficientes en nuestra realidad, sobre todo en lo que respecta a comprender los significados que los propios actores le atribuyen a estos modos de relación y a las consecuencias que ello tiene para el clima escolar y para las personas involucradas. (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Abramovay, 2005; García y Madriaza, 2005; Ramos, 2008).

En este sentido, la violencia en el ámbito escolar tiene expresiones sorprendentes, llamativas y estremecedoras: las agresiones con armas de fuego o blancas entre compañeros o de éstos hacia algún profesor, las agresiones sexuales hacia algún compañero o compañera o el abuso sexual de algún adulto hacia un menor. El carácter estremecedor se relaciona tanto con las formas de expresión de la violencia (armas de fuego, abusos sexuales), como con las consecuencias fácilmente observables que generan en la vida de los involucrados, en las crisis que suelen desatar en la comunidad escolar y en la convulsión social que producen en el entorno, más o menos cercano, según sea el caso y magnitud del hecho.

Ejemplo de ello son los sucesos ocurridos en la escuela de Columbine en Estados Unidos de Norteamérica (Aronson, 2001; Morales, 2003 a y b). Otro ejemplo, sucedido en Chile, es el suicidio de Pamela, una estudiante que en el año 2007 optó por quitarse la vida en la ciudad de Arica, producto del constante hostigamiento del que fue objeto por parte de sus compañeras.

La respuesta a la pregunta “¿por qué, tomó tan drástica decisión? la podemos encontrar en el testimonio de sus compañeros de curso, los cuales relatan que “todo lo bueno que le rodeaba era envidiado por sus compañeras de curso, quienes la hostigaron hasta tal punto que ella prefirió morir antes que volver al colegio y soportar las constantes humillaciones a que era sometida en

los recreos.” (Diario Las Últimas Noticias, 14 de Noviembre del 2006). Cada vez que sucede un hecho de este tipo, la sociedad inicia una discusión respecto a cómo enfrentar estos actos que interpelan las bases y finalidad de la convivencia escolar y, de alguna manera, ciudadana.

Por otra parte, la mayoría de los hechos de violencia en el ámbito escolar suelen ser menos espectaculares, tanto en las formas que adoptan como en las consecuencias físicas o psicológicas visibles. Es decir, dejan rastros menos evidentes en la vida de los involucrados y de la comunidad escolar, siendo menos impactantes en la sociedad; no obstante, se caracterizan por generar pautas de relación que implican el abuso de poder de manera sistemática y permanente por parte de algunos hacia otros, e implican modos de convivencia escolar basados en la discriminación, la burla, y la exclusión social (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Morales, 2003b).

Las manifestaciones de violencia en la escuela, tanto las más extremas como las más sutiles, se relacionan entre sí, tal como lo demuestran los estudios realizados por Aronson respecto de los hechos ocurridos en la escuela de Columbine (Aronson, 2000; Morales, 2003a). Allí los dos estudiantes que eran permanentemente acosados por sus compañeros, desataron la matanza de 12 de ellos y de un profesor. Es más, podríamos decir que estas manifestaciones sutiles o consideradas leves de maltrato o acoso, son, en la mayoría de las ocasiones, las que detonan actos de violencia considerados estremecedores.

Estos fenómenos han sido abordados en la literatura especializada bajo diferentes conceptos: un grupo de investigadores ha preferido hablar de violencia en la escuela (Fernández, 1999; Cerezo, 2004; Díaz-Aguado, 2005; Kaplan, 2006; Madriaza, 2006; Merino, 2006; Debarbieux, 2007). Otro grupo, de acoso, *bullying*, intimidación, matonaje, hostigamiento o de victimización (Avilés, 2002; Sullivan y cols., 2005; Vörs, 2006; Olweus, 1998). En algunos casos, ha habido la utilización de ambos conceptos (Ortega y Mora-Merchán, 1997 y 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 2006; Serrano, 2006).

Estas distinciones y mixturas semánticas en algunos casos plantean un énfasis más sociológico, así como la incorporación de variables estructurales para la comprensión y el abordaje del fenómeno. En otros casos (en general aquellos que han circunscrito el fenómeno al acoso escolar), el fenómeno ha sido abordado poniendo el énfasis en la descripción de la relación que establecen los estudiantes entre sí, con una mediación menor o, en algunos, sin mediación de las variables estructurales (escuela o sociedad).

Sin duda, lo anterior tiene una gran influencia tanto en los abordajes teóricos como en las implicaciones metodológicas para enfrentar este fenómeno. En todo caso, independientemente de la manera en que esta realidad sea abordada y de las diferencias y matices que ello implica, es más o menos común a todas ellas hablar de tres elementos que la caracterizan: se instala como un modo de relación que genera algún daño o perjuicio a quién lo experimenta, está basada en el abuso de poder y no tiene un carácter circunstancial, sino persistente en el tiempo (Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1997 y 2000; Defensor del Pueblo, 2000 y 2007)

En este trabajo se ha optado por utilizar el concepto de *violencia en el ámbito escolar*. Con ello se ha querido enfrentar esta temática entendiendo que forma parte de dinámicas sociales más amplias que la propia escuela, aunque en este caso la estemos abordando en un ámbito concreto.

En este sentido, las expresiones de violencia que se dan en el interior de la dinámica escolar son frecuentemente expresiones o formas de exclusión social de algunos jóvenes o grupos de jóvenes hacia otros, constituyéndose de esta manera una relación entre los protagonistas, mediada por la pertenencia a categorías sociales o grupos o subgrupos en el interior de la escuela. (Cerezo, 2004, Morales, 2003a y b). Ello no es diferente a lo que sucede en la sociedad, por lo que resulta interesante abordar o leer este fenómeno desde la perspectiva de las relaciones que las personas establecen como parte de identidades grupales.

Así, fenómenos como el prejuicio y la discriminación (cuya base es el estereotipo) son signos de intolerancia y se constituyen como formas de violencia y maltrato hacia el otro; un “otro” visto como diferente, como minoría, como no perteneciente al propio grupo. Por ello, la perspectiva de lo intergrupalo (Tajfel, 1984; Tajfel y Turner, 1979) es parte sustantiva de la inspiración del presente trabajo, pudiendo afirmar que las relaciones entre grupos en el interior de la institución escolar tienen una gran relevancia como fenómeno explicativo de las conductas entre estudiantes (Fernández, 1999).

Como se dijo anteriormente, las causas de la violencia que se observa en la escuela no pueden ser atribuidas a la dinámica que se da en ese espacio. Más bien, es posible pensar en la escuela como un lugar que acoge, por una parte, y que reproduce, por otra, muchas de las dinámicas que se dan en la sociedad. (Avilés, 2002; Díaz-Aguado, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Más aún, esta dinámica que se da en la escuela es parte de un contexto social que establece modos de relación que son recreados en la institución escolar.

Entonces, este fenómeno puede ser visualizado al menos desde cuatro ámbitos: el contexto social, el contexto de la organización (escuela), el contexto grupal (relaciones establecidas entre grupos) y el del individuo (características de los sujetos involucrados en las relaciones) (Rodríguez (s.f.)). Tal como lo plantea el profesor Rodríguez:

“... estos cuatro componentes son partes inseparables de una misma lógica y, por tanto, fundados en una misma racionalidad... así pues, el acoso grupal, ... es un síntoma más de un sistema social enfermo” (p. 1)

Asimismo, la violencia escolar es un proceso psicosocial complejo en el que se ve involucrado todo el centro educativo; intervienen no solo quienes generan y quienes son víctimas de una violencia más o menos circunscrita (acosado y acosadores, víctimas y agresores), sino también quienes presencian esta relación, sea incentivando, observando o interviniendo o no para estimular o detener la relación de violencia; estos últimos, llamados

también espectadores, pueden adquirir un papel relevante en el fomento del maltrato o en la disminución de este tipo de conductas (Olweus, 2006; Suckling y Temple, 2006). Se instala, de este modo, una dinámica escolar de la que es difícil sustraerse (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Sullivan y cols., 2003; Olweus, 2006; Suckling y Temple, 2006).

Desde este enfoque, la institución escolar (a la que denominaremos genéricamente escuela) tiene gran relevancia en la medida en que puede ser una instancia que potencie o dificulte las manifestaciones de violencia al interior de ella. Existen un conjunto de situaciones que son producto de su propia dinámica y que pueden actuar como estimuladores de violencia en el ámbito escolar; al respecto, es posible mencionar los valores asociados a la institución escolar, las diferencias en la distribución de los tiempos y espacios escolares, el énfasis puesto en el rendimiento académico, la tendencia a la uniformidad producto de la masificación, los procesos de participación, los roles estipulados y las relaciones generadas entre profesores y estudiantes, entre profesores entre si y entre estudiantes entre si.

En definitiva, la calidad del clima escolar y de las relaciones que establezcan sus actores será, sin lugar a dudas, una variable que habrá que tomar en cuenta en el momento de interpretar y de intervenir en la escuela. Relacionado con ello, en el último tiempo se ha creado en el Ministerio de Educación de Chile el concepto de “convivencia escolar”, entendido como un proceso de interrelación entre personas que tiene incidencia en el desarrollo de los estudiantes (MINEDUC, 2002).

Entonces, la violencia, es, posiblemente, uno de los fenómenos más complejos de la convivencia social, surgiendo como algo relevante la necesidad de comprender cómo se manifiesta este fenómeno en el ámbito escolar y cuáles son los significados, las causas y las consecuencias de la misma. Desde este punto de vista, en esta investigación se realiza una reflexión teórica y una indagación empírica sobre la violencia, sus diversas interpretaciones y consecuencias en el ámbito escolar. El enfoque que la

guiará es comprender la violencia como un fenómeno social y relacional, estrechamente asociado con la agresividad y el abuso de poder (Foucault, 1983; Bourdieu, 1990; Redondo, 2002).

Así pues, es necesario abordar esta temática bajo un enfoque psicosocial, desde el que se nos permita comprender más adecuadamente las bases que sustentan los comportamientos de violencia escolar y, más específicamente, los de maltrato y acoso. Este énfasis no excluye otras aproximaciones, centradas en explicaciones de tipo más interpersonal o basadas en las características individuales de los individuos, sino que las complementa, abordando la violencia escolar como un fenómeno socio-cultural y donde el estudio de las relaciones intergrupales es crucial para la comprensión de la misma. Por ello, las teorías de relaciones intergrupales desarrolladas por Sherif (1966), Tajfel (1984) y Tajfel & Turner (1979) en la década de los 70 estarán presentes en el momento de intentar comprender dicho fenómeno.

También se dará importancia a la aproximación teórica desde la que se plantea que la escuela no puede ser vista como una entidad aislada del contexto social, económico y político en la que se inserta, remitiendo, por tanto, la violencia escolar a otras violencias (sociales, estructurales y simbólicas) que son parte constitutiva de la estructura social contemporánea. Este enfoque estará sustentado, entre otros, en los argumentos de Bourdieu (1990, 1995, 1996) y Martín-Baró (1988) y Kaplan (2006), lo que nos permitirá en muchos casos relacionar la violencia, en su sentido amplio o circunscrito a algún ámbito como el escolar, con la exclusión social (Aronson, 2001) como fenómeno fundante y explicativo. Aunque, tal como lo plantea Kaplan (2006): “ello no significa reducir la violencia a la exclusión, sino asumir que las violencias en la institución educativa sólo pueden ser aprehendidas en el marco de los procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades, las cuales poseen consecuencias personales”. (p. 16).

Por todo lo anterior, el enfoque teórico asumido en esta tesis es que son las desigualdades y las injusticias sociales las que están en la base de la

mayoría de las conductas violentas en la escuela. Parafraseando otra vez a Kaplan, “es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a las personas que la habitan” (p. 14). Así pues, es necesario pensar en la escuela como un espacio en el que se replican varios de los conflictos sociales que viven quienes son parte del centro educativo. En el caso del presente estudio, las escuelas estudiadas pertenecen al sistema público de educación de Chile, todas están situadas en una comuna marginal de la capital y atienden a alumnos cuyas familias pueden ser catalogadas de pobreza o extrema pobreza. Por ello, es posible afirmar que la escuela acoge potencialmente las complejas condiciones de vida de los estudiantes y de sus familias.

En lo que respecta a la relevancia social del fenómeno objeto de esta investigación, se debe destacar que la violencia en el ámbito escolar es un problema social que se visibiliza cada vez más, tanto en Chile como en el mundo. Desde los primeros estudios, realizados en los países escandinavos en la década de los años 70 por Heinemann (1973) y Olweus (1973), hasta la fecha son cientos de autores los que han estudiado y escrito acerca del tema. Sin embargo, es una problemática que parece aumentar (¿o hacerse más pública?) día a día.

Si bien esta realidad posiblemente ha existido desde que hay escuela, sólo en los últimos 30-40 años ha tenido notoriedad en el mundo occidental y en países industrializados de Oriente como Japón. Las consecuencias del maltrato escolar muchas veces son imperceptibles a una primera mirada, sin embargo, desde numerosos estudios se indica que sus efectos van desde el daño físico hasta el psicológico, que incluye consecuencias tales como inseguridad, infelicidad, pérdida de confianza y baja autoestima (Vörs, 2006; Fernández, 1999). En la literatura también se describen varios casos de suicidio como respuesta al maltrato físico, verbal o psicológico. Igualmente, han sido identificadas consecuencias negativas en quienes son los agresores y en los espectadores y, en general, en la institución escolar (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Vörs, 2006).

Así pues, el maltrato entre escolares y entre éstos y los adultos en la escuela es un tema que adquiere cada día más notoriedad, tanto por sus negativas consecuencias como por las diversas modalidades con que éste se manifiesta. Respecto de esto último, resulta necesario destacar que las acciones de maltrato escolar entre estudiantes suelen ser filmadas con teléfonos celulares y subidas a la red en sitios de Internet públicos, tales como youtube. Es lo que se ha denominado el “cyberbullying”

Consideramos que comprender el fenómeno con mayor profundidad y, sobre todo, tener claves teóricas, más o menos novedosas, para interpretarlo, permitirá proponer estrategias de prevención y de intervención que ayuden a conseguir una mayor eficacia en el momento de abordar esta dolorosa realidad.

En lo que se refiere a la relevancia personal y que explica también porque el autor realiza este estudio, dos son los motivos: el primero se relaciona con aspectos biográficos; el haber sido objeto de maltrato escolar en la escuela primaria es un aspecto que ha marcado mi trayectoria como psicólogo y académico del área de la psicología social y de la educación. El segundo, está relacionado con la posibilidad de integrar las dos pasiones académicas y profesionales desarrolladas por quién presenta este trabajo en los últimos 25 años; éstas son la psicología social (específicamente la psicología de los grupos) y la educación (ejercida a través de la docencia en educación superior en psicología y educación y la asesoría a escuelas de sectores marginados de la sociedad).

Esta tesis consta de 7 capítulos, cuyo contenido presentamos a continuación.

En el primero se hace, en primer lugar, un recorrido histórico por el concepto y el significado de la violencia y se describen las diferentes maneras en que ésta se manifiesta (física, psicológica, estructural y simbólica), analizando su relación con el poder y la legitimidad desde una perspectiva

sociológica. Posteriormente, se realiza una revisión de las diferentes conceptualizaciones elaboradas sobre el término y sus relaciones con otros conceptos afines, tales como la agresión y maltrato, finalizando con la generación de una definición de la violencia que integre las características esenciales y que será la que nos servirá de marco conceptual en esta investigación.

En el capítulo segundo, relativo al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, se describen la finalidad y los desafíos que tiene la escuela en el mundo actual y se especifican los objetivos de la educación chilena (currículum) relacionándolos con las políticas de convivencia escolar. A partir de este contexto, se analizan las diversas definiciones propuestas en la literatura sobre violencia escolar con la finalidad de proponer y partir en este trabajo de una conceptualización que aúne los diferentes fenómenos denominados como violentos en la escuela. Finalmente, se presentan los resultados de diversos estudios sobre el tema realizados en diferentes países.

En el tercer capítulo nos acercamos al fenómeno de la violencia desde la perspectiva de la Psicología Social, centrándonos en el estudio de las relaciones intergrupales y de la exclusión social, pues suponen un marco de interpretación esencial e ineludible para comprender esta realidad en el ámbito escolar. Es este sentido, en la última parte de este capítulo se incorporan un hecho real y dos textos que fueron los que motivaron la presente investigación. El hecho corresponde a lo ocurrido en la localidad de y un profesor, (Estados Unidos de Norteamérica) en donde dos estudiantes mataron a un grupo de compañeros. Esta situación fue analizada desde una perspectiva psicosocial por Elliot Aronson (2001) en su libro *Nobody left to hate*, cuyo argumento principal es posteriormente recogido por el profesor Morales en sus artículos “Exclusión social” y “Exclusión social y educación”, ambos del año 2003.

En el capítulo cuatro, en congruencia con el marco teórico de este estudio, se plantea el problema y los objetivos de la investigación. En él se explicita la intencionalidad de describir y comprender los significados que tanto

estudiantes como profesores le dan al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, así como la necesidad de profundizar en la búsqueda de relaciones entre este tipo de comportamiento y la grupalidad.

En el quinto capítulo se abordan los aspectos metodológicos, describiendo las dos etapas de las que consta este estudio. La primera de ellas es de carácter cuantitativo y la segunda de tipo cualitativo. También se especifican y describen los instrumentos utilizados en ambas fases (cuestionarios, grupos focales con estudiantes y entrevistas en profundidad a profesores). Se explica, así mismo, la muestra con la cual se realiza el estudio, cómo se realizará el análisis de los datos y los elementos relativos a la calidad de la información recogida.

En el sexto se presentan y analizan los resultados surgidos de cada una de las etapas de la investigación. Para ello, en la fase cuantitativa se elaboran tablas y se muestran análisis que recogen los principales hallazgos. Los resultados de la fase cualitativa se presentan de acuerdo a los criterios establecidos por la teoría empíricamente fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En virtud de la gran cantidad de resultados obtenidos, al final de cada apartado, se hace una síntesis de los mismos.

En el capítulo 7 se lleva a cabo una discusión de los principales resultados obtenidos a la luz de los objetivos propuestos en la investigación, del marco teórico de partida y del contexto en el que se ha llevado a cabo este trabajo.

Por último, se presentan las conclusiones más relevantes y se incluyen algunas estrategias para abordar esta problemática tanto en el ámbito social como en el de la escuela y algunas sugerencias o recomendaciones respecto de futuras líneas de investigación.

Capítulo 1: La violencia como fenómeno histórico, social y político

Introducción

Tal como se destacó en la introducción de esta tesis, resulta necesario comprender el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva social más amplia que la de la propia dinámica que se genera en la escuela. Lo anterior no implica que la institución escolar no genere relaciones específicas y que algunas de ellas tengan una connotación más o menos violenta, sino más bien que estos modos de relación se dan en un contexto social e histórico específico y propio de la sociedad occidental actual.

Este modelo social produce violencia en la medida en que estimula la competitividad, prevaleciendo la ley del más fuerte, genera y reproduce desigualdades, y en donde el poder (y el abuso del mismo) es algo que está presente en las relaciones sociales de manera sorprendentemente habitual (Kahn, 1981; Gergen, 1996; Kaplan, 2006) Por ello, es posible pensar que parte de la violencia que se produce en el ámbito escolar tendrá una relación directa con situaciones de violencia (directa o estructural) generadas en el exterior de los mismos establecimientos educacionales. De este modo, nos ha parecido relevante intentar comprender la violencia como un fenómeno histórico, social y político.

En este capítulo se analizará la violencia desde una perspectiva histórica, revisando los argumentos de autores como Guttman (1991), Lipovetzky (2000), Elias (1974) y Hernández (2002). Asimismo, se identificarán y definirán las diferentes maneras en que la violencia se manifiesta (física, psicológica, estructural y simbólica) y su relación con el poder y la legitimidad, siguiendo la perspectiva sociológica de Weber (1964) y Foucault (1982, 1983).

A continuación, realizamos una revisión de las diferentes definiciones elaboradas sobre el término, así como indagamos sobre sus relaciones con otros con los que se encuentra íntimamente asociado, tales como la agresión y el maltrato. Por último, en este capítulo se esboza y propone una definición de

violencia que será la que nos servirá de marco conceptual en esta investigación.

1. La violencia: un concepto histórico

La violencia es una de las características distintivas de las relaciones entre los seres humanos desde tiempos remotos. Tal como lo planteó Domenach: “la violencia es tan vieja como el mundo: cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculadas a los orígenes” (1981, p.34). Es decir, es un patrón relacional entre las personas y entre los grupos desde siempre, aunque ello no significa que las relaciones entre las personas también se caractericen por otras manifestaciones, tales como la amistad, la fraternidad, la ayuda mutua, la solidaridad y otro conjunto de formas de construir la realidad psicológica y social.

Su carácter histórico no implica, sin embargo, que la violencia no sea un tema de gran actualidad e interés para quienes intentan comprender al ser humano y los modos de relación que éste establece, especialmente por las connotaciones y consecuencias negativas que el concepto tiene en el ámbito personal, social, laboral, familiar y escolar. Ahora bien, al hablar de violencia, como una característica de las relaciones entre las personas, nos estamos refiriendo a un concepto que tiene múltiples significaciones y valoraciones, dependiendo del momento histórico y de las circunstancias en que se da. Por ello, parece importante reflexionar respecto de los estos sentidos del concepto en la literatura social y psicológica desde una perspectiva histórica del pensamiento.

1.1. La violencia en la historia del pensamiento

Sin lugar a dudas, el concepto de violencia ha tenido una significación diferente, al menos en occidente, según los diferentes períodos históricos y del pensamiento de la humanidad. Siguiendo a Guthman (1991), es posible distinguir un primer y largo período en el que la violencia es un fenómeno que

no posee necesariamente una valoración negativa; prueba de ello son los relatos bíblicos donde la violencia es parte de la realidad, marcando las relaciones de manera poco regulada por el poder. Es, fundamentalmente, una categoría descriptiva. Aparecerá, según este autor, un cambio de valoración de la misma con la instalación de la edad media; en este período, este fenómeno aparece como un hecho negativo que corroe la pureza del hombre y la armonía y, por lo tanto, no es aceptable.

Así, la violencia queda asociada al pecado y, al mismo tiempo, solamente puede ser administrada por la Iglesia que es la representante de Dios en la tierra. Otro cambio de valoración vendrá con el renacimiento. Una manifestación de esta nueva concepción puede encontrarse en los escritos de Maquiavelo en donde la violencia pierde su carga negativa y la lógica instrumental de la misma adquiere fuerza; es decir, la violencia se instala como un medio del poder y de la política. En la época moderna queda instalada una connotación de la violencia que, de alguna manera, integra las visiones generadas históricamente: la connotación negativa y, al mismo tiempo, su legitimidad en relación al poder o a la parte instrumental de la misma. Se agrega también en la época contemporánea una tendencia propia de una ciencia positivista que es hablar progresiva y preferentemente de violencias específicas más que de violencia en general.

La literatura científica actual se refiere, cada vez más, a lo que Guthman (1991) denomina "*discursos específicos de violencia*" (DEV), en los cuales las violencias específicas (intrafamiliar, escolar, en los estadios, hacia la mujer, hacia los niños, hacia las minorías étnicas, la inseguridad ciudadana, etc.) parecerían ser problemáticas circunscritas y posibles de entender e intervenir aisladamente. Ello, según el autor, despolitiza el tema en la medida en que hace aparecer la violencia como causa de situaciones específicas y no conectadas, y no como parte de las dinámicas sociales e históricas.

Una argumentación similar la encontramos en Lipovetzky (2000) en su texto "Violencias salvajes y violencias modernas", contenido en su libro "La era

del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo”, donde propone que el concepto de “violencia debe entenderse como un comportamiento dotado de un sentido articulado con el tejido social” (p. 174), queriendo reafirmar la idea de que el significado de la violencia tiene que ser elucidado en los diferentes momentos históricos de la humanidad. El autor profundiza en sus ideas respecto de la violencia cuando realiza un análisis histórico del significado de la misma desde los inicios de la humanidad. Propone que este significado se ha ido modificando desde una primera etapa que denomina de las “*violencias salvajes*”, que correspondería a los albores de la humanidad, hasta la modernidad.

En el período de violencias salvajes serían dos los códigos que organizarían la violencia: el honor (que supedita las relaciones a la fuerza y el logro del respeto) y la venganza (que supedita las relaciones al ojo por ojo, en la medida en que no existe justicia formal, no existe Estado); todo ello debido a que lo individual está supeditado a lo colectivo y, por lo tanto, se defiende lo colectivo como si fuera propio; es una cuestión de honor. Un segundo momento de significación histórica de la violencia es denominado por el autor como el “*régimen de barbarie*”, y se da con el advenimiento de los Estados-territorios. Es decir, junto con la institución de la división administrativa y política de los territorios, se instituyen las “*violencias conquistadoras*”. Son las sociedades-estados, que todavía no son parte de la modernidad, sino más bien una época de transición propia de la edad media.

Esta concepción de la violencia deja paso a una tercera etapa que este pensador denomina “*el proceso de civilización*”, que tiene relación con la constitución progresiva del Estado moderno y con la monopolización y legitimación de la fuerza física y la violencia por parte del Estado como único responsable y ente autorizado a ejercerla, especialmente como una manera de arbitrar en las disputas entre las personas.

Los individuos son despojados progresivamente de ejercer el derecho a solucionar sus diferencias con otros de manera violenta (duelos), siendo el

Estado quien arbitrará las diferencias mediante el sistema penal. Así, podríamos decir que a partir del siglo XVIII se produce en la historia de la humanidad una “*suavización*” de las costumbres, disminuyendo los crímenes de sangre, tales como el duelo, el infanticidio y los suplicios. El concepto de civilización se relaciona con una disminución de la violencia *privada*, en la medida en que no será necesario defender el interés colectivo, producto del creciente individualismo y de la instalación del estado como organizador de las relaciones entre personas.

Lipovetzky se refiere a un siguiente momento histórico y lo describe como “*la escalada de la pacificación*”, ello enraizado en la individualización que conlleva la progresiva prohibición y mala fama de la violencia interindividual, por lo menos la de tipo físico. Ejemplo de ello es el creciente juicio negativo del castigo físico como forma de educar o corregir conductas. También esta influencia abarca el campo de la violencia sexual y la violencia contra los animales. La violencia física va en retirada, pasa a ser cada vez más castigada por la ley, lo que demuestra que la significación social que adquiere es progresivamente más negativa.

Paradójicamente, la percepción de inseguridad surge en el nivel colectivo, empezando a instalarse los conceptos de seguridad ciudadana e inseguridad en el imaginario colectivo. Las personas (no todas) reclaman al Estado, único autorizado para usar la fuerza, protección e intervención, solicitando que utilice su capacidad de fuerza para pacificar a la sociedad.

Norbert Elias, sociólogo francés, en una entrevista publicada en el “*Nouvel Observateur*” en 1974, ratifica la idea de Lipovetzki. Parece interesante transcribir parte de esta entrevista:

P.: ¿Y qué ocurre con la violencia? ¿Qué transformaciones sufre en el proceso de civilización?

Eliás: “Durante los últimos siglos hemos pasado de una violencia impresionante, que no podemos imaginar fácilmente, a una violencia menor y a un autocontrol de la agresividad. En la sociedad medieval, la violencia estaba inscrita en la estructura misma de la vida social. Los guerreros eran la clase dirigente. La existencia consistía literalmente en rapiña, luchas, caza de hombres y de animales. Los documentos conservados sugieren inimaginables descargas afectivas en las que los hombres, salvo excepciones, se abandonaban cuando podían a los placeres extremos de la ferocidad, el crimen, la tortura, la destrucción y el sadismo”.

P.: ¿No estamos, sin embargo, ahora retornando a la violencia? Al menos ésta es una de las críticas que con frecuencia se hace a nuestra civilización.

Eliás: “A mi juicio la violencia actual no es muy fuerte salvo, naturalmente, para quienes la sufren. Si nos comparamos con nuestros antepasados, somos como niños de pecho. Me refiero, claro está, a la violencia que se produce entre particulares de nuestras sociedades y no a la violencia entre Estados, que ha sufrido una ingente mutación desde que la ciencia, la técnica y la movilización de masas le han proporcionado gigantescos medios. En la actualidad no nos imaginamos realmente cómo era una sociedad violenta, una violencia basada, por ejemplo, en la esclavitud”.

Hasta aquí esta breve historia de la humanidad, desde la perspectiva de la violencia, esta descripción del paso de la violencia como modo de relación interpersonal legitimado (como manera de solucionar los conflictos) hasta su instalación como un modo no legitimado de relación con el otro. La violencia es, progresivamente, un modo de relación legitimado solamente en el Estado y en los dispositivos que éste posee (policías, ejércitos y sistema judicial).

Así pues, como afirma Hernández (2002), el concepto de violencia:

“expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos. Como palabra forma parte de una pluralidad de discursos cotidianos y disciplinares, aparece en diversos contextos explicativos y con diversas interpretaciones en el tiempo.” (p. 59).

Esto nos pone frente a la constatación de que la violencia es mutable en cuanto a su significación social en diferentes épocas históricas; ello significa que será valorada, interpretada social y científicamente de manera diferente en distintos momentos históricos. Así como la significación se modifica, también lo hará la evaluación social que ésta tenga. Ejemplo de ello sería la evaluación histórica de los movimientos revolucionarios de izquierda en la década de los 60 en Latinoamérica: lo aceptado, e incluso aplaudido o significado como símbolo de esperanza en una época, no generó la misma percepción social algunas décadas después.

2. Los diferentes rostros de la violencia

Llama la atención que las perspectivas mostradas más arriba muestran una cara de la violencia que es evidente y seguramente la menos sutil: la violencia física; aquella que deja marcas en el cuerpo, aquella que es parte de una tradición basada en el golpe y en la guerra devastadora, aquella que es obvia porque duele en el cuerpo, aquella que está asociada al castigo y al dolor físico. Al respecto, Hernández (2002) afirma que cuando se habla de violencia, usualmente hay una referencia a la utilización de la fuerza (física) para causar daño o perjuicio a otros con la finalidad de lograr que esos otros realicen algo que no harían por su propia voluntad. Entonces, las acciones que se ajustan a esta idea son consideradas violencia. Ello permite tener una primera objetivación del concepto en la medida en que se den ciertos hechos determinados, observables y físicos. Será violencia lo que doblega al otro por

la fuerza corporal, aquella que golpea, será la que impone ideas, significaciones, actos y maneras de ser por la fuerza física.

No obstante, agotar el concepto y la práctica de la violencia a esta representación sería limitarla. Hay otras formas más sutiles o “blandas”, como la violencia psicológica, estructural o simbólica. De no ser así, podríamos concluir que la violencia es un fenómeno social en franca disminución o, como lo plantea la autora, con momentos de aumento y disminución cíclicos. Cabría, entonces, ampliar las formas de manifestación de la violencia para intentar comprender que la dimensión física de la misma (golpes, encarcelamiento, tortura, empujones, violaciones u otras) es posiblemente la más evidente, pero no la única.

Como se comentó más arriba, la violencia se presenta de diversas maneras o sus manifestaciones permiten afirmar que esta forma de relación, que implica abuso de poder, tiene caras diferentes. Es necesario decir que la literatura se refiere a las diferentes violencias de diversas maneras (agresividad, maltrato, abuso, exclusión social, explotación). Entonces, podemos distinguir diferentes manifestaciones de la violencia, si bien en todas ellas estará presente la imposición de la voluntad del más fuerte o, en su defecto, el derecho a maltratar al otro por el solo hecho de la propia voluntad:

2.1. Violencia física

Es aquella que “se ejerce mediante la fuerza física en forma de golpes, empujones, patadas y lesiones provocadas con diversos objetos o armas. Puede ser cotidiana o cíclica, en la que se combinan momentos de violencia física con periodos de tranquilidad. En ocasiones suele terminar en suicidio u homicidio. El maltrato físico se detecta por la presencia de magulladuras, heridas, quemaduras, moretones, fracturas, dislocaciones, cortes, pinchazos, lesiones internas, asfixia o ahogamientos”. (Rodríguez, op, cit, p. 4)

Este tipo de violencia es, tal como hemos planteado, la manera más común de concebirla, ya que otras formas son menos visibles, por lo menos en la corporalidad de las personas. Es decir, suele dejar marcas físicas que son detectables a la vista de las personas. Sin embargo, es importante distinguirla de otras formas de violencia para evitar que sea considerada como la única existente; de hecho, la historia de las ideas menciona que la concepción inicial de la violencia se relaciona con esta forma de expresarla.

2.2. Violencia psicológica

También denominada maltrato verbal o psicológico, “se ejerce mediante insultos, vejaciones, crueldad mental, gritos, desprecio, intolerancia, humillación en público, castigos o amenazas de abandono, conduce sistemáticamente a la depresión y, en ocasiones, al suicidio.” (Rodríguez, op, cit, p. 4). Es un tipo de violencia que no deja rastros físicos, sin embargo puede provocar importantes efectos psicológicos. Son conocidos, en este sentido, los efectos sobre la autoestima y la autoimagen personal.

Sukling y Temple (2006) mencionan otras manifestaciones; ellos refieren, por una parte, el acoso verbal en el que quién ejerce la violencia “utiliza de forma maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Estas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia” (p. 80). Por otra parte, mencionan la extorsión (chantaje o amenazas), el acoso visual (mirar de manera directa e intimidante), la exclusión (aislar a la persona), el acoso sexual (insinuaciones, chistes obscenos o tocamientos de carácter sexual sin consentimiento). Como puede observarse, ésta es una categoría amplia que implica un conjunto de conductas que pueden generar molestia, malestar psicológico y social, pena y otras variadas manifestaciones en el ánimo de las víctimas.

Es interesante mencionar que para que estas conductas sean consideradas violencia, será necesario que no sólo exista una intención de

abuso de poder por parte de quién las realiza, sino también una posición de vulnerabilidad y la percepción de una emoción negativa por parte de quién las recibe. Al respecto, Serrano (2006) plantea que “consiste en acciones (habitualmente de carácter verbal), omisiones o actitudes que pueden provocar o provocan daño emocional. Un ejemplo típico de violencia psicológica es el insulto (“No vales nada”) que puede inducir a una baja autoestima” (p. 24).

2.3. Violencia estructural

Es aquella violencia que no es necesariamente individual o interpersonal y que radica en las condiciones sociales a que son sometidas las personas en virtud de sus posibilidades de acceder a los bienes que la sociedad produce. El documento “Avance del informe sobre violencia contra personas sin hogar” (PSH, 2006) la define como “la violencia que forma parte de la estructura social y que impide cubrir las necesidades básicas, como la generada por la desigualdad social: ingresos, la vivienda, la carencia o precariedad de los servicios sanitarios (especialmente los relacionados con la salud mental), el paro, la malnutrición, aspectos formativos y lúdicos básicos, etc” (p. 7).

En este mismo sentido, Jiménez y Muñoz, académicos de la Universidad de Granada, explican que la violencia estructural

“podría ser entendida como un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social, y otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades de la población no sean satisfechas cuando, con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente”
<http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Violencia%20estructural.html>)

Es ésta la violencia que viven millones de seres humanos en el mundo, es estructural en la medida en que surge de las condiciones de vida que genera la estructura socioeconómica. Además, es una violencia que está amparada en muchos de los sistemas legales de los países y que deja al margen del acceso de los bienes sociales a importantes grupos sociales. En este mismo sentido, podríamos aludir al concepto de exclusión social, al cuál

nos referiremos en el último capítulo de este marco teórico, definido como una violencia de tipo intergrupala que viven aquellas personas que pertenecen a grupos que tienen un bajo estatus en el entramado social.

Así, podemos concluir que la violencia estructural tiene como consecuencia que grupos importantes de la sociedad sean excluidos y, posiblemente, sean percibidos de la misma manera (Valdivieso, 2005). Asimismo, se encuentra anclada en los modelos mismos de la organización económica, por lo que, en palabras de Rodríguez:

“hay una violencia estructural aún más grave y perniciosa, porque afecta a un mayor número de personas y la responsabilidad ha de ser asumida por la civilización humana en su conjunto, pero ese tipo de violencia, o bien está asumida y consideramos que es responsabilidad de sus respectivos gobiernos y de ellos mismos, o bien resolver los conflictos que la originan es tan complejo y presenta tantas dificultades que es mejor correr un tupido velo y no ver lo que ocurre.” (Rodríguez, op.cit, p4)

Sin lugar a dudas, es invisible para muchos (no es considerada violencia), incluso podría no ser objetivada como tal por el sistema que la produce y, sobre todo, por quienes la sufren. De ahí la importancia de introducir el concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu.

2.4. Violencia simbólica

Con este concepto, acuñado a propósito de la acción pedagógica y de variados fenómenos sociales, Bourdieu alude a que “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa esa fuerza, agrega su propia fuerza, es decir una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passerson, 1996, p. 25).

Así mismo, en “Respuestas. Por una antropología reflexiva” (1995), el autor explica de manera más abreviada este fenómeno, afirmando que es

aquella violencia “que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (p.120). Explicita, además, que los “agentes sociales” son personas conscientes que, más allá de los determinismos, “contribuyen a producir la eficacia que los determina en la medida en que ellos estructuran lo que los determina” (p. 120). Entonces, el hecho de nacer en un mundo social llevaría a aceptar sus postulados como realidades naturales que no son cuestionables; así el “orden de las cosas” opera como una forma efectiva de persuasión.

Este concepto juega un rol fundamental en la teoría de la dominación. La violencia simbólica se transforma en una manera de legitimar el poder (y el abuso del mismo), ya que la subjetividad de quienes son violentados acepta esta lógica (violenta) como parte de la naturaleza de las cosas. Esto permite que los sistemas que ejercen violencia no requieran recurrir a la coacción física para imponer sus significados. De este modo, la violencia simbólica se constituye como un “poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, impone los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante el sentido común que representa un modo de disfrazar el poder económico y político” (Fernández, 2005, p. 12)

Asimismo, desde este concepto se nos permite comprender cómo emerge, se ejerce y reproduce el poder simbólico, sobre todo aquél que se relaciona con el mantenimiento de las desigualdades sociales. Por ello, la violencia simbólica se refiere al modo en que los dominados aceptarían como legítima su propia condición de dominación. Así, este poder no requerirá de violencia física ya que está legitimado por aquellos que lo “sufren”. En definitiva, es un poder que construye un mundo social en los dominados, los que considerarán legítimas situaciones que los mantienen en condiciones de opresión.

En este sentido, los aportes de Bourdieu tienen su génesis en los planteamientos de Marx (falsa conciencia), Durkheim y Weber en lo que se refiere a la “interpretación de lo simbólico y en los fundamentos del poder” (Fernández, 2005; p. 8). Así, esta violencia suave resulta amable e invisible en

la medida en que es aceptada y no es reconocida como tal por quién la vive. En esta teoría se contempla, al mismo tiempo, el análisis de la dominación y de las condiciones de su aceptación o legitimidad (Castorina y Kaplan, 2006). En un sentido similar, y tal como lo veremos en el capítulo tres, operarán los estereotipos como mecanismos de legitimación del sistema (Jost y Banaji, 1994).

3. Poder y legitimidad de la violencia

Hay que distinguir entre aquella violencia que utiliza la fuerza para dañar a otro (lo que se estima como ilegítima en algunos contextos – violencia de pareja- y legítima en otros – una guerra-) y aquella que se usa como una manera de defensa propia (legítima). Sin embargo, esta separación es más compleja si incorporamos en esta línea argumental los planteamientos del sociólogo alemán Max Weber, quién afirma que la violencia es el ejercicio normal del poder por todo el Estado, que se reserva el monopolio del mismo: “la disposición al empleo de la violencia se haya vinculada con la dominación en un ámbito determinado” (por parte del Estado) (Weber, 1964, p. 661). La violencia legitimada por el poder surgiría cuando se constituye el Estado y sus aparatos y sería ejercida por quienes detentan el poder.

Aparece, entonces, el concepto de violencia ligado al de poder y al de Estado:

“El Estado es aquella comunidad humana que en el interior de un determinado territorio – el concepto de territorio es esencial en la definición- reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima. Porque a las demás asociaciones o personas individuales solo se les concede el derecho de la coacción física en la medida en que el estado lo permite” (Weber, 1964, p. 1056).

De este modo, el Estado tiene el derecho, es su esencia constitutiva y legítima, a la utilización de la coacción o de la violencia (legítima). Es más, para

que el Estado permanezca como organización, resulta necesario que los dominados se sometan a la autoridad de quienes detentan el poder.

Solo cuando se instala el poder se ejerce violencia física hasta que éste se legitima; posteriormente, no parece tan necesaria dicha manifestación de violencia física pues las normas ya se encontrarían internalizadas en las personas. Esta última consideración es relevante en dos sentidos; por una parte, sitúa a la violencia como una herramienta del poder, un medio que se utiliza para (im)poner cierta lógica, idea u orden y, en otro sentido, se incorpora el concepto de legitimidad como algo esencial tanto para el poder como para la violencia. La legitimidad de una acción, violenta o no, es una atribución externa a la acción misma en el sentido en que puede estar dada por un código normativo social (normas, leyes), o por un código relacional en el nivel microsocioal.

En ambos casos, la acción violenta tendrá un estatus legítimo, lo que conlleva importantes implicaciones sociales (uso de la fuerza, autorizado mediante la represión o conculcación de ciertos derechos de aquellos que atentan contra el “orden establecido”) y psicológicas (aceptación de la violencia como algo legítimo). Esto último se ve reflejado en múltiples relaciones de poder cuyas manifestaciones violentas son, en muchos casos, validadas por quienes son víctimas de sus efectos.

Queda, de esta manera, legitimada la violencia del Estado y de quienes detentan el poder (autoridades en general); violencia que, por un lado, prohíbe y, por ende, reprime las violencias entre personas y grupos y, por otro, utiliza la(s) violencia(s) cada vez que las personas vulneran o intentan vulnerar la norma constituida y legitimada, formal o informalmente (por ejemplo, alterar el orden público, ofender las buenas costumbres, vulnerar la propiedad privada, etc.). La “violencia entonces se instala, definitivamente, como ese fondo de garantía que permite sostener el poder como medio simbólico” (Madriaza, 2006, pp. 6-7).

Por ello, con la modernidad, la violencia en las relaciones sociales (sobre todo la física) ocupa progresivamente un lugar marginal o marginado éticamente, aunque no deje de ser una constante. Quedan estas violencias autorizadas y legalizadas preeminentemente para el uso del Estado, ya sea para la administración de las relaciones internas (combate a la delincuencia y la subversión), ya sea en sus relaciones con otros Estados (guerras e invasiones a otros países). De esta manera, el Estado, único ente autorizado para ejercer la violencia, genera violencia al reprimirla, genera aquella violencia que surge como reacción a la violencia del poder (Foucault, 1982).

Esta relación entre poder y violencia es importante, aunque desde la Psicología, salvo algunas excepciones (Martín-Baró, 1988; Tajfel, 1984; Jackman, 2001), ha sido una relación ausente, haciéndose más énfasis en las conductas violentas o agresivas sin vinculación a aquellos aspectos sociales o macrosociales. Tal como se verá más adelante, las explicaciones a este fenómeno, en muchos casos, son de tipo biológico-instintivo y se asocian a la agresión.

El poder debe ser comprendido como un aspecto de las relaciones entre los seres humanos. Al respecto, Foucault (1982) distingue dos paradigmas de poder; por una parte, el jurídico, en el cual el poder “radica en un lugar preciso y desde donde se puede desplegar, irradiar, deslizarse y aplicarse al sujeto para obligarle a cumplir sus deseos” (en Piper, 1998, p. 40). Por otra parte, estaría el paradigma estratégico del poder en donde el autor plantea que lo que corresponde es hablar de relaciones de poder; el poder no estaría asociado a las estructuras dominantes, sino que existiría en todas las relaciones sociales, que son dinámicas por definición.

Foucault integra en este análisis la relación entre poder y libertad, planteando que no pueden existir relaciones de poder sino en la medida en que las personas son libres para aceptar dichas relaciones o para resistirse a ellas. Cuando la aceptan o cuando no es posible resistirse, tenemos una relación de dominación en la que las relaciones de poder se fijan o bloquean. Queda así

impedida la resistencia al poder mediante mecanismos económicos o militares (Foucault, 1982).

4. La violencia: un concepto polisémico

Tal como se ha planteado, la violencia es un concepto que se ha definido de varias maneras y cuyas manifestaciones también son diferentes. La violencia es una forma de relación entre las personas que es percibida y atribuida por quienes la viven. Al mismo tiempo, es parte de los discursos de las diferentes disciplinas del conocimiento (teología antropología, sociología, psicología, ética, filosofía e historia) y, como tal, está sujeta a diferentes significados según sea el énfasis o la corriente de pensamiento desde la que se realice la reflexión conceptual.

Hernández (2002) intenta resolver parte de este problema metodológico cuando nos dice que “en lo que sí parecen coincidir todas las significaciones de la violencia (cotidiana o disciplinar) es que la misma (esa fuerza o energía contra un otro) emerge en la interacción o interrelación humana, sea del hombre consigo mismo, con otros hombres y/o con su entorno”. Y continúa: “puede decirse que el Homo Sapiens se encuentra biológicamente capacitado para provocar violencia y en este sentido ésta es un fenómeno universal” (p. 62).

En congruencia con lo anterior, Ignacio Martín-Baró (1988), psicólogo social latinoamericano, nos plantea que el análisis de la violencia debe situarse en el “reconocimiento de su complejidad” (p. 364). Para el autor, no sólo es posible describir diferentes formas de violencia sino que estos hechos pueden tener diferentes significaciones y efectos históricos. Así, puede ser concebida desde diferentes perspectivas, “algunas más englobantes o totalizadoras que otras” (p. 365); sin embargo, por su condición de perspectivas, se constituyen como visiones parciales y limitadas. Cualquier intento por absolutizar alguna de ellas constituiría un reduccionismo, tanto o más peligroso como creer que “identificar la realidad de la violencia con uno de sus niveles o dimensiones

contribuye a ocultar y aún justificar a la misma violencia en otros niveles o dimensiones” (op. cit. p.365).

Martín-Baró nos propone asumir el enfoque psicosocial con sus limitaciones y aportaciones. Este autor cree que la Psicología Social puede ofrecer una perspectiva “iluminadora” si se la incorpora en el marco más amplio de otras perspectivas. Esta consistiría en analizar la violencia en cuanto surge y se materializa en la relación entre persona y sociedad; en el momento en que las fuerzas sociales se materializan a través de los individuos y los grupos. Con ello, el autor pretende que la violencia sea comprendida en su dimensión histórica y como el resultado de dinámicas sociales específicas.

Así pues, podemos aseverar, tal como lo hace Ives Michaud en su texto “Violencia y política” (1980), que el concepto de violencia y otros relacionados con éste (agresión, ira, maltrato), es “polisémico”, al que se acude para referirse a las más variadas situaciones (revueltas, terrorismo, policía, tortura, criminalidad, guerra, agresividad, intolerancia, persecución, tiranías, etc). De alguna manera, la violencia son muchas cosas, es un concepto “cajón de sastre”, es un término con significados diferentes, aunque con algunos elementos en común.

Según Martín-Baró (1988), en esta misma línea argumental, existe una gran confusión sobre el término, no solo en el lenguaje cotidiano, sino también en las ciencias sociales. Una de las confusiones más importantes se da entre los términos violencia y agresión. Resulta entonces necesario realizar algunas distinciones con la finalidad de facilitar la clarificación de una temática y problema social que, en la actualidad, se ha transformado en uno de los fenómenos sobre los que más se habla y escribe.

En palabras de Isabel Piper (1998): “podemos pensar que desde algún momento del siglo XX hemos empezado a presenciar la constitución de una nueva disciplina: la de la violencia” (p. 25). Es más, la violencia adquiere realidad social desde múltiples facetas; entre ellas es posible mencionar la

violencia delictiva, la violencia social, la violencia de masas, la violencia en los estadios, la violencia estructural, la violencia simbólica, la violencia intrafamiliar y la violencia en el ámbito escolar, sólo por nombrar algunas de las maneras en que este hecho social es denominado, en este caso adjetivado, en la actualidad.

Sin perjuicio de lo anterior, la violencia existe posiblemente desde que existe la humanidad. La historicidad del concepto podría conducirnos, tal como pudimos constatarlo en un apartado anterior, a una relativización del mismo, hasta el punto de hacerlo inocuo e irrelevante en términos sociales y personales. No obstante, esto no es así, tal como veremos más adelante, debido a una creciente valoración social negativa, y a que, sin duda, produce consecuencias personales y sociales que son lesivas para quienes son víctimas de la misma y también, por qué no decirlo, para quienes producen o generan actos de violencia.

En este sentido, Hernández nos dice que es importante considerar no solo la dimensión de hechos que tiene el concepto, sino también cuanto acarrea éste de “juicio, dolor, sufrimiento, tragedia, angustia, odio, miedo...”. Igualmente, recalca que “resulta interesante que éstas, sus consecuencias (visibles/invisibles), tienden usualmente a silenciarse explícitamente en su concepción” (Hernández, 2002; p. 59).

Parece, pues, relevante avanzar hacia la delimitación del concepto, aunque sin perder de vista que su significación ha evolucionado con el desarrollo de la humanidad. También lo ha hecho su manera de comprenderlo: si la primera forma de entender la violencia aparece aparejada al uso de la violencia física, hoy es posible hablar de violencias psicológicas, sexuales, estructurales y simbólicas, o es posible distinguir los diferentes espacios o ámbitos en la que ésta se manifiesta (familiar, social, interpersonal, escolar, deportivo y otros).

4.1. Definiendo el concepto

En el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (1998) se plantea que la discusión respecto a este fenómeno tiene sus antecedentes en Aristóteles, quién distinguía entre los movimientos naturales y los movimientos violentos. Como ejemplo de los primeros, tenemos la caída de una piedra o la elevación del humo; dichos actos no pueden ser eludidos porque forman parte de la naturaleza de las cosas (las piedras bajan y el humo sube). Como ejemplo de los segundos, tenemos aquellos actos que implican la intervención de una fuerza que no es parte del objeto mismo; por ejemplo, cuando se arroja una piedra con la mano, ello es violento ya que se altera la trayectoria natural de la misma.

Esta línea de interpretación es interesante en la medida en que aparece la idea de que la violencia no sería algo natural, sino la alteración de lo natural por parte del ser humano. Quizás, podrían estar aquí las bases para distinguir entre agresividad y violencia, la primera como algo “natural” (y más reactivo) y la segunda como algo que se gesta como producto de las relaciones entre las personas.

De otro lado, en el Diccionario de Ciencias Humanas de Morfaux (1985), se define como “todo atentado dirigido contra la persona humana, ya sea de la persona contra si misma, ya sea de una contra otra, y tanto en el caso de las relaciones interindividuales como en las de los grupos humanos, pequeños o grandes, en el seno de los mismos o de los unos contra otros”. En el mismo diccionario se alude al origen de la violencia, planteándose dos tesis enfrentadas: según la primera, es inherente a la naturaleza humana (Maquiavelo, Hobbes, Hegel, Nietzsche, Freud); según la segunda, procede de la vida social y de sus apremios (Rousseau, Proudhon, Bakunin, Stirner, Marx Sorel, Lenin, Marcuse). Estas dos tesis siguen generando una tensión respecto del origen de la violencia, y, por lo tanto, una discusión permanente y vigente actualmente en el seno de las ciencias sociales.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), la palabra violencia viene del latín “violentia” que se relaciona con la “*cualidad del violento*”. Por su parte, violento remite a aquello que “está fuera de su natural estado, situación o modo”, “que obra con ímpetu y fuerza”, “que se hace bruscamente, con ímpetu e intensidad extraordinarias” (RAE, 2001)

Desde el ámbito de la Psicología Social, Jackman (2001) nos aclara que el estudio de la violencia ha estado relacionado, generalmente, con las manifestaciones de la misma, o, dicho de otra manera, al hablar de violencia en general se aborda ésta de acuerdo al ámbito donde se manifiesta (contra la mujer, en la organización, escolar, criminal, social, juvenil, etc.); sin embargo, ha habido menor interés en la violencia como concepto genérico. Así, la investigación realizada “no ha provisto una definición autónoma y cristalizada” (p. 442) que logre trascender los condicionantes morales, legales o sociales, o los diferentes espacios de manifestación de la misma.

La misma autora plantea que los elementos que caracterizan a la mayoría de los enfoques en psicología respecto de la violencia proponen, por una parte, que este comportamiento tendría la intencionalidad de causar daño y, por otra, que corresponde a comportamientos sociales y morales desviados. Al mismo tiempo, los análisis en psicología se han centrado, mayoritariamente, en las relaciones interpersonales que causan daño físico mediante la utilización de la fuerza y sin el consentimiento de la víctima.

Esta visión, un tanto reduccionista de la violencia, ha implicado que otras formas de concebirla y enfrentarla hayan quedado excluidas; entre ellas, la violencia escrita o verbal, que resultan lesivas para quienes son blanco de ellas, los actos que tienen como resultado agravios que no se manifiestan prontamente, aquéllos que son perpetrados por agentes institucionales, los actos que implican violencia autoinfligida o aquella violencia que se da en complicidad con la víctima.

Desde este enfoque, Jackman (2001) propone que el único hilo conductor de la violencia debe ser el resultado de lesión o daño, definiéndola del siguiente modo:

- “acciones que inflingen amenazas o causan daño
- el daño puede ser corporal, psicológico, material o social
- las acciones pueden ser corporales, escritas o verbales” (p. 443)

Uno de los elementos importantes de esta conceptualización es que no pone el acento en las motivaciones de los agentes o de las víctimas; así mismo, en esta definición no se hace referencia a si este comportamiento es usual o inusual, o si es aceptado o no socialmente. De este modo, según la autora, podemos tener una conceptualización “consistente y autónoma” que permita identificar todos aquellos comportamientos que inflingen daño sobre las bases de sus atributos comportamentales.

Hasta aquí, lo más interesante es destacar que al hablar de violencia estamos haciendo mención a un comportamiento propio de la especie humana cuyos efectos tienen relación con un daño en quien es objeto de la misma, aunque no necesariamente implica una intencionalidad por parte de quien la ejerce, o un “darse cuenta” o “ser conciente” por parte del afectado. La violencia es, por lo tanto, un concepto relacional en el que están implicadas por lo menos dos personas.

Posiblemente, lo que esta conceptualización no alcanza a resolver son por lo menos dos cosas: la primera es que quien es víctima de la violencia puede percibirlo o no. Si lo percibe, lo declarará de esa manera y, consecuentemente, atribuirá a alguien o a algo el ser la fuente de esa violencia. De no haber percepción, podríamos estar hablando de un hecho “objetivo”, que no es interpretado como lesivo por quién lo vive (falsa conciencia). En segundo término, podría suceder que un individuo se perciba como víctima de alguna violencia sin que existan hechos objetivos que sustenten tal percepción; posiblemente, el caso más extremo sea el de una personalidad paranoide.

Así pues, la reflexión que debiera realizarse para intentar delimitar el concepto tiene que ver, más que con la intencionalidad de infligir amenazas o causar daño, con cómo se produce la relación entre dos personas o cómo un externo a esa relación determina o nombra un comportamiento como violento o no violento. Tenemos así tres posibilidades, que pueden coincidir entre sí: la primera, es que quién inflige amenazas o daño conceptualice o perciba que su acción es violenta o podría serlo. Una segunda posibilidad, es que quién es objeto de un comportamiento determinado, perciba dicho comportamiento como violento o no y, finalmente, puede ser que un tercero, observador de la realidad, conceptualice algún comportamiento o relación como violenta, aunque ninguno de los actores comprometidos en la relación lo perciba de esa manera. Estas tres posibilidades pueden mezclarse en la medida en que los diferentes actores perciban los hechos de manera más o menos similar.

Por su parte, Serrano (2002) habla de la violencia como “toda acción (u omisión) intencional que puede dañar a terceros” (p. 22). Como puede observarse, la autora incorpora un elemento que también ha sido parte de la polémica: la intencionalidad como requisito de la violencia. Fernández (1999) refuerza la idea de que la violencia tiene como elemento característico el causar daño y sostiene que:

“la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos... cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su status en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria” (p. 26).

Lo que recalca esta autora es que en la violencia media la idea de asimetría de poder, línea argumental (abuso de poder) seguida por un número importante de teóricos (Farrington, 1993; Sharp y Smith, 1994; Serrano, 2002; Olweus, 2003).

La idea de la intencionalidad y de abuso de poder es central en la definición del término utilizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En su primer informe mundial sobre la violencia y la salud (2002) se plantea que la violencia es “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 13). Destacamos esta perspectiva ya que, aunque restringida en la medida en que no incorpora las violencias estructurales, pone el acento en las características que parecen ser comunes en varios enfoques sobre este fenómeno.

4.2. Violencia y agresión

El Diccionario de la Real Academia define la agresión como el acto de “acometer a alguno para matarlo, herirlo o hacerle daño” y como “acto contrario al derecho de otro”. También plantea que la agresividad es “la tendencia a actuar o a responder violentamente” (RAE, 2001).

De lo anterior, es posible colegir que el concepto de violencia es más amplio que el de agresión y que lo violento del acto estaría radicado en el hecho de la aplicación de fuerza excesiva.

En otro sentido, la agresión se constituye como la forma de violencia que aplica la “fuerza contra alguien de manera intencional” (Martín-Baró, 1988, p. 365). La idea de intencionalidad es revelada como una de las características del acto agresivo, por lo que, la violencia no necesariamente sería intencional. De aquí surge el concepto de violencia estructural o institucional, “ya que las estructuras sociales pueden aplicar una fuerza que saque a las personas de su estado o situación o que las obligue a actuar en contra de su sentir y parecer” (Martín-Baró, 1988, p. 366).

Así, ambos términos (violencia y agresión) poseen un carácter axiológico negativo. En el caso del primero, lo negativo radicaría en sacar a alguien de un estado natural. En lo que respecta a la agresión, lo negativo se cifra en la intención de causar daño a otro. Aunque un importante número de psicólogos mantiene una valoración negativa de la violencia, sin embargo en lo que respecta a la agresión, la valoración sería menos drástica. La razón podría deberse a la fuerza de las concepciones darwinianas, que explicarían la agresión y el comportamiento violento como fuerzas destructivas que permiten la sobrevivencia y la conservación de la especie.

En este sentido, también las teorías psicoanalíticas, desde las que se concibe la agresión como una pulsión básica (al igual que la libido), ayudarían a generar una percepción de que la agresión no tendría un carácter especialmente negativo. Esta visión ligada a la biología tiene como efectos que la agresión sea vista como una conducta natural del ser humano.

De otro lado, hemos de advertir que el concepto de agresión ha sido preferentemente utilizado en la psicología; así, más que hablar de violencia, es posible encontrar en la literatura psicológica y psicosocial una referencia explícita a la agresividad (Morales y Huici, 1999; Baron y Byrne, 1998) y muy escasa a la violencia (Jost y Major, 2001).

Muchos psicólogos tienden a ver la violencia como algo negativo o como una forma de la agresión. Con lo planteado anteriormente, se quiere reafirmar que el concepto de agresividad tiene una connotación social menos negativa que el de violencia; un ejemplo de ello es cuando se plantea que un empresario debe ser agresivo, o que una campaña de ventas tiene que tener un carácter agresivo; en estas dos situaciones, el carácter de la agresividad es incluso positivo. Con ello se estaría valorando una conducta que, desde otro paradigma, podría resultar inadmisibles (Martín -Baró, 1988).

Por otra parte, Morales (1999) nos recuerda que “la agresión y la conducta violenta son asuntos que preocupan a los psicólogos sociales

actuales con la misma intensidad que a los del pasado” (p. 120). El autor acude a la definición recogida en el Diccionario Webster según la cual la agresión es “un ataque no provocado o un acto belicoso”, y, por otra parte, cita a Dollard y Miller quienes plantean que la agresión es cualquier conducta que tiene como intención el dañar a otra persona.

Por último, Archer y Brown (1989) proponen que la agresión poseería tres características prototípicas: a) la intención de causar daño; b) provocar daño real y c) la alteración del estado emocional (citado en Morales, 1999).

4.3. Violencia y maltrato

El maltrato se define como “tratar mal a alguien de palabra u obra” y como “menoscabar, echar a perder” (RAE, 2001). Este término es utilizado muchas veces como sinónimo de violencia en la medida en que muestra una acción que “menoscaba” al otro, es decir que lo empequeñece, que lo denigra o reduce. Así, observamos como es también un concepto amplio en el que caben muchas posibilidades de interpretación.

5. Teorías explicativas de la violencia

Para describir algunas de las teorías explicativas más significativas sobre la violencia o la agresión seguiremos la descripción realizada por Baron y Byrne (1998).

5.1. Teorías instintivistas

Desde estas teorías la agresividad es una tendencia innata. Freud, por ejemplo, sostiene que es el instinto de muerte o thanatos el que estaría a la base de esta conducta. Dicho instinto sería inicialmente un instinto de autodestrucción y posteriormente se volcaría hacia el entorno de los individuos. Por otra parte, Lorenz consideró que la agresividad surge, principalmente, del “instinto de lucha”, que se habría desarrollado en la especie para dispersar a la

población en grandes áreas, a la vez que para asegurar la reproducción de los más “fuertes”, quienes pasarían su carga genética a las siguientes generaciones.

Ante la pregunta sobre el fundamento de estas teorías, los científicos sociales tienen dudas por dos motivos: el primero tiene relación con los razonamientos circulares; es decir, se observa la agresión, se le da una causa biológica y se adjudica, de nuevo, a esa causa el comportamiento agresivo. En segundo lugar, en el estudio de diferentes culturas se muestra que este comportamiento varía sustancialmente según la sociedad en la que se produzca. Ello significa, por tanto, que esta conducta difiere de acuerdo a la realidad social en la que nos encontremos.

5.2. Teorías biológicas

Se ha realizado un conjunto de estudios desde los que se intenta ligar el estado biológico con la agresividad. Destacan, en este sentido, las investigaciones sobre los niveles de serotonina realizadas por Marazzitti en 1993, que muestran que altos niveles de la misma están relacionados con un bajo control de impulsos. Además, se encuentran aquellos estudios que indican que altos grados de hormonas masculinas se relacionan con los niveles de enfado. Sin embargo, aunque los factores biológicos pueden jugar un papel en el comportamiento agresivo, ya que existiría un proceso de activación biológica, éstos no pueden ser considerados como la causa de la agresividad humana.

5.3. Teoría del impulso

En esta teoría, desarrollada por Dollard y Miller en el año 1939, se plantea que la agresividad nace de un impulso evocado desde el exterior y que lleva a dañar a los demás. Esto es, las condiciones externas de frustración,

entendida esta última como una interferencia en la obtención de una meta, generarían un impulso para dañar al objeto causante de dicha frustración.

5.4. Teoría del aprendizaje social

Según Bandura, los seres humanos no nacen con una predisposición a la agresividad, sino que ésta se iría adquiriendo a través de la experiencia directa o mediante la observación de los comportamientos de los demás. Bajo este enfoque, no solo se aprende el modo de expresar la agresividad, sino también qué personas o grupos serán blanco de la misma, los comportamientos que deben ser castigados mediante el uso de la agresión, así como las situaciones o contextos donde la conducta violenta es apropiada o inapropiada.

Asimismo, desde esta perspectiva se plantea que la conducta agresiva depende tanto de la experiencia personal, como de la situación específica y de los efectos de esta conducta en situaciones anteriores.

5.5. Teorías cognitivas

Desde este enfoque existirían algunos guiones o programas que conducirían el comportamiento agresivo, y que serían el producto o resultado de la interacción entre los estados de ánimo y la experiencia, los pensamientos y recuerdos que éstos evocan y nuestras valoraciones cognitivas de la situación. Específicamente, las personas tenderían a reaccionar de acuerdo a cómo han aprendido a hacerlo anteriormente en circunstancias similares. También influirá la interpretación de la situación o la valoración que el sujeto hace sobre las causas de la conducta del otro.

6. ¿Qué es entonces la violencia?

Una respuesta breve a esta pregunta no es fácil ya que, tal como hemos visto en esta revisión, el concepto se instala, social e históricamente, con

importantes variaciones de significado. Sin embargo, se propone una conceptualización que intenta rescatar aquellos aspectos más relevantes recogidos en la literatura y más idóneos para nuestros objetivos de investigación.

- Entendemos por violencia todas aquellas relaciones entre personas o grupos que signifiquen un perjuicio físico, psicológico, o de exclusión social para alguna de las partes. En general, la persona afectada percibe que la relación lo perjudica de alguna manera, de ahí que el ejercicio de la violencia implique el surgimiento de emociones negativas.

- Puede ocurrir, no obstante, que la víctima no perciba la situación como violenta. Rescatando el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu (1995, 1996), es posible afirmar que ciertas condiciones sociales estructurales de exclusión, al ser aceptadas por aquellos que la viven, tiendan a potenciar y perpetuar esas mismas condiciones. Asimismo, desde la psicología social este hecho se relaciona con la función de justificación del sistema que tienen los estereotipos (Jost y Banaji, 1994).

- La persona causante del perjuicio puede haber actuado intencional y conscientemente o no haberlo hecho. En este sentido, existen acciones que “violentan” o dañan a otros aunque quién las genera no tenga intenciones de hacerlo. Un ejemplo podría ser cuando alguien cuenta un chiste sobre alguna minoría social sin querer herirla y sin tener conciencia de las emociones negativas que puede estar generando en algún miembro de ese grupo.

- La violencia suele implicar un desequilibrio de poder entre quienes están involucrados en la relación. Al respecto, cabe destacar que la violencia tiene una función “domesticadora” que permite que quienes tienen más poder se impongan sobre aquellos que tienen menos. Por ello, puede tener también una función de normalización de las minorías por parte de las mayorías (ambos conceptos tomados, no en el sentido numérico, sino de la cantidad de poder social que poseen).

- En un sentido complementario, es posible afirmar que la violencia habla de un desequilibrio de fuerzas, en el que aquél que tiene más poder lo ejerce sin su consentimiento sobre quién tiene menos, sea por la fuerza de la fuerza, por la fuerza de las ideas o por tener la legitimación del uso de la fuerza en determinado espacio social. Desde este enfoque, podemos afirmar que la violencia vence la mayoría de las veces, aunque en ocasiones también (con)vence, sobre todo cuando ésta opera simbólicamente con la anuencia del violentado (violencia simbólica).

- Otras personas pueden o no percibir la relación como violenta, por lo que nos encontramos ante un concepto relacional y significado histórica y socioculturalmente. Por ejemplo, en la actualidad golpear a los estudiantes para que aprendan es considerado violento; sin embargo, esta misma conducta no tenía la misma significación hace 50 ó 100 años.

- La violencia será vivenciada como una emoción que constriñe, que puede generar rabia y que fuerza a hacer aquello que no se haría por propia decisión. En este sentido, es una forma de ejercicio del poder en la que una fuerza se impone contra la voluntad de la persona “violentada” (víctima). La violencia genera, pues, una emoción negativa que causa malestar a quién es objeto de la misma (y, eventualmente, a quién la ejerce).

Capítulo 2: Educación y violencia en el ámbito escolar

La escuela posee una función formativa y de incorporación de los individuos a los códigos sociales y culturales de la sociedad. Al mismo tiempo, dicha institución es un espacio relacional entre estudiantes y entre éstos y sus profesores, en el que se producen múltiples intercambios. Algunos de ellos permiten y potencian el desarrollo social y personal de sus miembros; otros, sin embargo, obstaculizan dicho desarrollo generando consecuencias profundamente negativas tanto para las personas como para la propia escuela.

Es más, es posible afirmar que el clima o la calidad de las relaciones en este ámbito será un elemento que influirá notoriamente en un sano desarrollo de los estudiantes y se convertirá en un requisito para que la escuela despliegue todo su potencial socializador (Ruz, 2006). Por ello, la violencia en el contexto escolar afecta de manera importante a la calidad de la educación y tiene consecuencias muy negativas en la vida de las personas, o para la institución en la que se genera.

En este capítulo se trata de contextualizar la violencia en el ámbito de la escuela, partiendo de las finalidades básicas de la educación (Delors, 1996) y comparando dichos objetivos educativos con el currículum existente en la actualidad en Chile. Igualmente, se hace una reflexión sobre este fenómeno a la luz del concepto de “convivencia escolar”. Una vez contextualizado, se revisan las diferentes definiciones existentes en la literatura sobre violencia escolar y se propone una definición propia de la temática estudiada. El capítulo termina reseñando algunas importantes investigaciones internacionales (sobre todo las llevadas a cabo en España) y también aquellas realizadas en Chile.

1. La educación en la sociedad moderna

La escuela es un dispositivo social de la modernidad y de la transmisión cultural que permite el mantenimiento de los aspectos estratégicos de un determinado sistema social, tanto en lo que se refiere a las competencias, como a las visiones del mundo o ideologías. Es también un espacio que permite el desarrollo de múltiples habilidades en los educandos, por ello, la

escuela guarda relación con el proceso de articulación entre la cultura y el desarrollo de las personas (Yubero, 2002; Delors, 1996). Sin lugar a dudas, es un contexto de gran relevancia en la sociedad occidental, no solo en cuanto al conjunto de contenidos que se propone transmitir (currículum formal) y habilidades que se propone desarrollar, sino también por la dinámica de relaciones en las que se ven involucrados quienes conviven en este ámbito educativo.

La escuela de la era moderna es, además, el espacio social, junto con la familia, en el que la mayoría de los niños y jóvenes pasan la mayor parte del tiempo de su infancia y adolescencia. La escuela es, por lo tanto, un lugar de múltiples aprendizajes, relativos a destrezas y habilidades instrumentales y a maneras de relacionarse unos con otros. En síntesis, la institución escolar se constituye como un espacio relevante de socialización o de incorporación de los niños y jóvenes a la sociedad.

Desde el enfoque de la violencia simbólica, Bourdieu plantea que la escuela es uno de los ámbitos preferentes de transmisión de los mecanismos de dominación social. Este autor en su libro “La reproducción” (Bourdieu y Passerson, 1996) realiza un detallado análisis de las maneras mediante las cuales la escuela se constituye como un medio (quizás el más privilegiado de la sociedad contemporánea) desde el que se genera y perpetúa la dominación. Lo anterior resulta relevante si observamos que la violencia está presente en la escuela desde su origen, obligando a la realización de rutinas específicas sustentadas en sistemas de premios y castigos para lograr sus objetivos. Cabe preguntarse si las otras violencias, las interpersonales o las intergrupales, no tendrán relación con esta violencia de carácter simbólico, sobre todo como formas de resistencia (Giroux, 1972).

De forma similar, Debarbieux (2007) nos recuerda que en los países industrializados se observa la presencia de una violencia antiescuela, que tiene como objetivo la propia institución. Ésta es el resultado de la acción de grupos

de jóvenes que no se identifican con la misma y que se traduce en actitudes violentas hacia los profesores o, bien, en una degradación de los edificios.

Puestas así las cosas, la escuela es un espacio en el que, por una parte, existen presiones hacia la reproducción social y, por otra, se dan resistencias hacia ella.

Una visión diferente de la función de la escuela puede extraerse del informe presentado a la UNESCO por la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y denominado “La educación esconde un tesoro” (Delors, 1996). En dicho documento se plantea que la educación ha de constituirse en “un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social”, todo ello “al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerra, etc,” (p. 7). Para ello debiera generarse una sociedad educativa en la cual, según este mismo informe, “nada puede reemplazar al sistema formal de educación” (p. 15).

Resulta especialmente importante para esta investigación mencionar los cuatro pilares que, según dicho informe, constituyen las bases de la educación. El primero de ellos se refiere a “*aprender a vivir juntos* conociendo mejor a los demás... y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (p. 16). Los otros tres pilares mencionados son “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*” y “*aprender a ser*”.

De los cuatro, nos vamos a centrar en el primero, “aprender a vivir juntos” o, dicho de otro modo, a *convivir*, por dos aspectos que conviene destacar. Por una parte, el énfasis dado a la educación en la mayoría de los países, especialmente en Chile, ha estado centrado en el aprendizaje de contenidos. Así, la calidad de la educación en Chile sólo se mide a través de aspectos relacionados con los sectores de aprendizaje específico (lenguaje,

matemáticas, comprensión del medio). En este sentido, y tal cual lo expresa Ruz (2006):

“la convivencia al interior de los establecimientos no ha sido parte sustancial de la política. La cultura misma de las escuelas y su contexto escapan a los expertos. La mirada eficientista y tecnocrática tiene una sola vara para medirlos a todos por igual. Sin referencia a la calidad de la convivencia y a la cultura de las escuelas y liceos no podemos definir las calidad de la educación” (p. 249).

Por otra parte, la relevancia de “aprender a vivir juntos” no sólo tiene importancia como finalidad educativa, sino también como condición para el desarrollo de la educación y el logro de los otros tres pilares en la institución escolar. Con ello lo que se quiere destacar es que en un ambiente escolar en el que las relaciones están deterioradas, en el que la violencia es parte de la cotidianeidad y está instalada institucionalmente, será difícil que se generen aprendizajes de calidad en cualquiera de los ámbitos descritos por el informe Delors.

De este modo, conviene revisar algunos elementos de la educación en Chile, en especial aquellos aspectos del currículum relacionados con la formación de los estudiantes y con los objetivos curriculares que están a la base.

2. Currículum escolar en Chile

El currículum escolar en Chile (véase www.mineduc.cl) tiene como finalidad definir lo que todos los estudiantes deben aprender a través de su experiencia escolar. Está organizado de la siguiente manera:

Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios

Los *objetivos fundamentales* se refieren a las competencias o capacidades que los alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles de la

educación. Constituye aquello que orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

A su vez, estos objetivos se dividen en:

Objetivos fundamentales verticales (OFV): son aquellos que tienen relación con determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores y subsectores de aprendizaje.

Objetivos fundamentales transversales (OFT): tienen un carácter comprensivo y general, su logro se basa en el trabajo formativo del conjunto del currículum, de ahí su transversalidad.

Los *contenidos mínimos obligatorios* son los conocimientos específicos y las prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.

Más concretamente, los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes.

Los OFT, que el currículum nacional se plantea para la educación básica y media hacen referencia a las finalidades generales de la educación: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.

A modo de ejemplo, los OFT para la educación media deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; a

orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa y al desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Así pues, los objetivos fundamentales transversales, además de profundizar en la formación de valores esenciales, pretenden desarrollar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente como ciudadanos en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna (MINEDUC, 2002).

Estos objetivos se organizan en las 4 siguientes áreas: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno.

Especial interés reviste para nuestro trabajo algunos de los objetivos descritos en las áreas de *formación ética y la persona y su entorno*, ya que lo que se pretende es que los estudiantes “afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.” (MINEDUC, 2002).

Específicamente, se propone que los estudiantes tengan las siguientes capacidades:

- conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º),

- valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser;
- ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;
- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

En lo que respecta al área de “la persona y su entorno”, “los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática”.

El proceso educativo, en este nivel de enseñanza, busca afianzar en los alumnos mayores capacidades para:

- comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual;
- apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad;
- participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos desarrollados en la escuela, en la familia y en la comunidad;
- valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático;

- reconocer la importancia del trabajo - manual e intelectual - como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común y valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza;
- comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos;
- desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable;
- proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano;
- conocer y valorar a los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Como puede verse, estos propósitos (objetivos) de la educación chilena tienen concordancia con los aspectos expuestos en el Informe Delors. Será la práctica cotidiana en las escuelas la que permitirá, en mayor o menor medida, plasmar las intenciones pedagógicas propuestas. Puede colegirse de los OFT la importancia dada a la formación de los estudiantes en valores y prácticas sociales que permitan una convivencia basada en el respeto, la igualdad de

derechos, la tolerancia hacia la diversidad y la convivencia. Dicho en otras palabras, de lo que se trata es que los estudiantes aprendan a convivir armónicamente, resolviendo los conflictos sin violencia.

Sin perjuicio de lo expresado más arriba, en Chile no existen sistemas de medición que permitan saber hasta qué punto los objetivos relacionados con la “formación ética” y “la persona y su entorno” se están logrando o no como parte integral del proceso educativo (Ruz, 2006).

De otro lado, el Ministerio de Educación de Chile ha generado una política de “convivencia escolar” que resulta pertinente reseñar en sus aspectos más relevantes. Cabe destacar que, aunque los principios de la convivencia escolar son congruentes con los OFT en cuanto a los objetivos propuestos, todavía existe un importante rezago en el desarrollo de una cultura de la convivencia.

2.1. Convivencia Escolar

La convivencia escolar se puede definir como:

“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.” (Mineduc, 2002. Política de convivencia escolar, p. 7)

La política de convivencia escolar se fundamenta en los OFT en la medida en que tiene como propósito principal “que los estudiantes ejerzan de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal; que respeten y valoren las ideas de otros; que participen solidariamente en actividades de la comunidad; que se relacionen armónicamente con los demás y que desarrollen hábitos de trabajo cooperativo” (Mineduc, 2002, pp. 26 y 27).

Sin duda, el tema de la violencia en el ámbito escolar debiese ser mirado a la luz de lo que se ha denominado convivencia escolar; ello permitiría situar las diferentes interacciones que podrían ser calificadas de violentas, en su sentido más o menos comprensivo, en el marco de la calidad de las relaciones que se dan al interior del establecimiento educacional. Es decir, las relaciones que establecen los estudiantes entre sí, los adultos entre sí y aquellas que se producen entre ambos estamentos deben ser comprendidas como patrones de interacción que se encuentran “instalados” de manera más o menos habitual y que, por lo tanto, forman parte de la dinámica de interacción de cada escuela específica.

La convivencia escolar es, en este sentido, un concepto que permite situar y comprender las interacciones, violentas o no, en un marco de relaciones institucionales, social e históricamente valoradas. De ahí que sea posible afirmar que la violencia en el ámbito escolar, siendo un fenómeno que se da en la escuela, debe, no obstante, ser analizado y comprendido a partir del contexto socio cultural y económico donde se produce. Así, una política de convivencia escolar armónica debiese tomar en cuenta las diferencias individuales y también articular un ambiente que potencie el aprendizaje. Todo ello asegura una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2006).

En el párrafo anterior se vislumbra la idea de que el desarrollo de políticas de convivencia escolar puede disminuir las consecuencias negativas de la violencia desde una perspectiva amplia e integrada en el proyecto educativo de la institución escolar. Así, la violencia no puede ser visualizada como un aspecto aislado de las dinámicas escolares, o como la desviación de algún joven específico; por el contrario, este fenómeno tiene su sentido más profundo y real, de una parte, en las dinámicas de la institución en la que se produce y que, en algunas ocasiones, la genera y, en otras, la padece y, por otra, en los espacios psicosociales en los que se encuentra inserta la institución.

3. El concepto de violencia escolar

Delimitar el concepto y el enfoque más adecuado para caracterizar esta dinámica social no resulta tarea fácil. Si revisamos la literatura relativa al tema, este fenómeno ha sido estudiado por diversos investigadores y teóricos de diferentes latitudes. Sólo por nombrar algunos, es posible mencionar los estudios realizados por Aronson (2001); Avilés (2002); Debarbieux (1996); Cerezo (2004), Defensor del Pueblo (2000 y 2007); Fernández, (1999); Madriaza y Merino (2006); Ministerio de Educación de Chile (2005); Olweus (2004); Ortega y Mora-Merchán (1997, 2006); Centro Reina Sofía (2005); Serrano (2006). En el caso de Chile, el estudio de este fenómeno es más reciente.

En estas investigaciones se ha hecho alusión a la violencia de diferentes maneras, algunas veces sin explicitar cuál es la concepción que está a la base de dicho fenómeno. Así, se habla genéricamente de violencia escolar, mediante conceptos tales como violencia en la escuela, mobbing, bullying, acoso, victimización, abuso de poder, maltrato escolar, agresión escolar o intimidación. Como puede verse, al revisar la literatura es posible encontrar estas diferentes denominaciones para un tema central en la educación y en la vida de quienes son parte de las escuelas en distintas partes del orbe.

Dependiendo de las visiones epistemológicas, encontramos desde autores que ponen mayor énfasis en esta violencia como parte de una dinámica social más amplia (Kaplan, 2006; Merino, 2006; Sullivan et. al, 2003; Fernández, 1999), hasta aquéllos que se centran en las variables intrapersonales o interpersonales al interior de cada escuela (Olweus ,1998 y 2003; Farrington, 2003; Sukling y Temple. 2006).

Sin duda, nombrar este fenómeno de diferentes formas, aunque su significado sea parecido, y poner el énfasis en diferentes causas, genera confusiones terminológicas y de significado en el momento de intentar delimitar

el concepto. Como puede verse, sucede con el concepto de violencia en el ámbito escolar algo similar a lo que ocurría con el término de violencia en general, en el sentido de que es un concepto genérico que incorpora diferentes significaciones.

Tal como lo plantean Castorina y Kaplan (2006):

“la falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual constituye, a nuestro entender, un obstáculo epistemológico que debemos afrontar ... justamente, nuestro punto de partida es el reconocimiento de la diversidad y, a veces, la confusión de los significados en la interpretación de la violencia en el campo escolar” (p. 28).

Los mismos autores, basándose en lo propuesto por Charlot (2002), distinguen tres formas de manifestación de la violencia en la vida escolar: la primera se refiere a la *violencia en la escuela* y está relacionada con aquellos “actos que se producen sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar” (p. 47); esto significa que son actos que no tienen relación directa con la dinámica generada por la escuela. Una segunda modalidad se denomina *violencia hacia la escuela* y se define como todos aquellos actos que afectan a la institución, y finalmente es posible distinguir las *violencias de la escuela*, es decir, aquellas que son generadas por la institución. Cabe mencionar que esta última podría ser considerada como violencia simbólica propiamente dicha.

Estas modalidades de la violencia son difíciles de separar en la medida en que unas pueden ser causas de las otras. Por ejemplo, una acción de violencia de la escuela podría implicar una reacción de violencia hacia la escuela. Así, es posible pensar que estas modalidades se articulan y tienen conexiones entre si.

Castorina y Kaplan (2006), además, exponen algunos problemas relacionados con el estudio de la violencia escolar; entre ellos se encuentra la afirmación de que la violencia en la escuela no es algo que sea fácil de

aprehender, ya que, como muchos otros fenómenos sociales, no es evidente, en parte por encontrarse naturalizada (el fenómeno se separa de la red de relaciones de las que participa). Por otra parte, el hecho de que esta realidad hable de muchas cosas o tenga muchas acepciones, implica que se hace necesario despejar los diferentes significados para poder clarificar cuál es el fenómeno estudiado. Como sostienen los autores, “un término que se usa para caracterizar a casi todo, termina definiendo nada preciso” (p. 26). Por ello, será relevante recoger las diferentes significaciones atribuidas y maneras de nombrar este fenómeno social.

Debarbieux y cols. (1999, en Furlan, 2003), en una lógica de análisis similar, plantean que la violencia escolar es un concepto que varía en su significado y es difícil de recoger en toda su amplitud, ellos dirán: “proteiforme e inasible en la medida en que es dependiente de los códigos morales, de las representaciones sociales de la educación, del estado de las reflexiones jurídicas y de los códigos que las cristalizan en construcciones siempre provisionarias. (...) Al querer definir de manera segura se corre el riesgo de ocultar las transformaciones históricas de nuestra relación con la violencia, (que se ha vuelto) más intolerante y culpabilizante” (p 17).

Los autores siguen su discurso, recordando que “más que tratar de encontrar en lo real un concepto eterno y englobante nos aproximamos a la noción a través de indicadores imperfectos, pero pertinentes para una definición factual y una definición más fenomenológica en la cual el sentido que los actores sociales dan a la palabra violencia es portador de otra verdad... (...). Es la multiplicidad de indicadores imperfectos lo que permite acceder a lo real” (p. 17).

En el mismo texto, hablan de los tres indicadores que utilizan en sus investigaciones: “indicadores de victimización y de delitos: extorsión, robos, golpes, racismo, insultos; indicadores del clima escolar: relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros y relaciones entre los adultos e indicadores de inseguridad: violencia y agresividad percibidas” (p.18).

Como puede observarse, la violencia en el ámbito escolar puede adquirir variadas formas de (re)presentación, es posible nombrar como violencia diferentes fenómenos que se dan en la escuela; ello dependerá de la amplitud y de las visiones que los diferentes sujetos sociales tengan de las relaciones en la escuela (diferencias según la edad, sexo, grupo socioeconómico, etc.). También un mismo hecho podrá ser significado de igual o diferente manera por los estudiantes o por los adultos. Se agrega a esto las diferentes visiones desde la que se aborda la problemática por parte de los investigadores.

En síntesis, y antes de indagar algunas de las líneas de significación más comunes, la violencia puede darse en, hacia o desde la escuela (Castorina y Kaplan, 2006) y, al mismo tiempo, es un fenómeno-concepto que incluye variadas manifestaciones (Debarbieux y cols, en Furlan, 2003).

Revisaremos a continuación lo que otros investigadores han planteado en relación con este tema. Cabe destacar que las siguientes maneras de enfrentarlo corresponderán en general a miradas más o menos parcializadas o específicas. En general, están circunscritas al fenómeno de "*la violencia en la escuela*" y a aquella que se produce bajo ciertas circunstancias entre estudiantes.

Existe un grupo de autores que, a partir de lo planteado por Dan Olweus, pionero de importantes estudios en la década de los 70, circunscriben el fenómeno a las relaciones que se dan entre los estudiantes. Olweus (1998), más que hablar de violencia, propone el concepto de mobbing (acoso escolar), refiriéndose a aquellas situaciones en las que "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o un grupo de ellos" (p. 25).

Esta conceptualización hace hincapié en ciertas características que resultan relevantes de destacar:

La primera se refiere a la idea de “*acciones negativas*”; éstas se producirían cuando alguien, de manera intencionada, causa un daño (molesta, maltrata, hiere, incomoda, acosa, provoca un malestar psicológico, causa un daño físico o moral) a otra persona. En síntesis, es una conducta que puede manifestarse a través de las palabras (amenazas, burlas, sobrenombres) o golpes (empujar, patear, pellizcar, impedir el paso físico). También es posible que esta conducta se manifieste de manera no verbal (muecas, gestos obscenos o exclusión de otro). Otro tipo de acoso escolar es el que se refiere al acoso sexual, que puede ir desde alusiones sexuales hasta violaciones.

Repetidas en el tiempo: éste es un elemento fundamental en la medida que excluye las agresiones ocasionales (peleas o una disputa entre dos personas) que pueden ser circunstanciales y en igualdad o no de poder. Se podrá hablar de acoso o maltrato escolar, por tanto, cuando esta conducta se manifieste de una persona a otra o de un grupo a una persona de manera relativamente estable en el tiempo.

“que lleva a cabo otro alumno o un grupo de ellos”: Esto implica que puede ser una conducta interpersonal o de grupo. Recoge el autor de esta manera la idea de que se trata de un comportamiento que no siempre es interpersonal, incorporando la noción de conducta colectiva o intergrupala, en el sentido dado por Sherif (1966).

En esta misma línea, Farrington (1993) nos dice que el fenómeno del abuso consistiría en una opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor. En esta conceptualización se incorpora una dimensión nueva a la descripción propuesta por Olweus: la idea de que este fenómeno se relaciona con el abuso de poder.

Pasemos a analizar con más detalle los elementos que constituyen la base de la representación de la violencia en el ámbito escolar. Así, el hecho de

que la conducta implique “acciones negativas” o una “opresión”, nos plantea la pregunta de porqué una persona quiere o necesita relacionarse con otra de esta manera y no de forma amable y pacífica. ¿Qué genera el otro (víctima) que lleva al agresor a tratarlo así?, ¿acaso la víctima también ejerce algún tipo de violencia que hace al agresor reaccionar en ese mismo sentido? Estas preguntas nos parecen relevantes para intentar comprender el sentido que estos comportamientos tienen para quienes se involucran en ellos.

Por otra parte, está la idea de “reiteración” o “repetición” en el tiempo. Ello significaría que la conducta no es circunstancial, sino más bien que se ha establecido como un patrón de relaciones, más o menos estable, entre dos personas, entre un grupo y una persona o de un grupo hacia otro. Así, también, podemos pensar que es una conducta voluntaria y consciente y cuya finalidad es generar algún efecto (negativo) sobre el otro.

El tercer elemento, y estrechamente relacionado con el anterior, es la idea de diferencia de poder. Claramente, el agresor tiene una cuota mayor de poder que su víctima, que es la que le permite abusar del otro, excluyéndolo como persona, aún cuando no sea consciente de las consecuencias de su forma de actuar. ¿Quién y qué otorga el poder?, ¿es el agresor o, por el contrario, es la propia víctima o la estructura escolar las que legitiman a uno sobre el otro?, ¿en qué se basa la condición de superioridad?; ¿es la edad, la fuerza o serán las habilidades intelectuales? En todo caso, la diferencia de poder es la que permite que se instale esta relación.

Por su parte, el estudio “Violencia entre compañeros en la escuela”, realizado por el Centro Reina Sofía en el año 2005, conceptualiza la violencia escolar como “cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares” (p. 11).

A renglón seguido agrega: “el término acoso (*bullying*) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado”.(p. 11)

Lo descrito más arriba es posiblemente la forma más común de abordar la violencia en la escuela. Por ejemplo, el estudio encargado por el Defensor del Pueblo (2000) en España, que incluyó una muestra a nivel nacional de las escuelas secundarias de ese país, acota su objeto de estudio de la siguiente manera: “el objeto de estudio que presenta este informe es un tipo de relación dañina entre iguales: el maltrato o victimización por abuso de poder en los centros de educación secundaria de nuestro país” (p. 16). Los autores plantean que esta temática se relaciona con la violencia; así, el estudio realizado implica un tipo particular de violencia.

Uno de los resultados interesantes de esta investigación es que en algunos casos la violencia es poco visible en el espacio escolar (sobre todo por los adultos), ello hace que no sea claramente considerada como tal. En este informe se asume, pues, la conceptualización realizada por Farrington (1993) y se afirma que “el maltrato por abuso de poder puede adoptar diferentes formas: maltrato *directo*, es decir, agresiones de tipo intimidatorio, que, a su vez, puede incluir un daño físico o verbal; o bien formas de maltrato *indirectas*, como la exclusión social” (p. 17).

Así, las formas de manifestación del maltrato las organizan en *maltrato físico* (amenazar con armas, pegar, esconder cosas, romper cosas, robar

cosas), *maltrato verbal* (insultar, poner sobrenombres o mote y hablar mal de alguien), *exclusión social* (ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad) y una categoría de maltrato mixto, que es físico y verbal (amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas o chantaje y acosar sexualmente).

Se puede afirmar que un número importante de los estudios rotulados como violencia escolar enfrentan el tema desde perspectivas similares, en especial aquellos que utilizan cuestionarios cerrados. Lo anterior significa que definen la violencia mediante un conjunto de dinámicas comportamentales y relacionales acotadas, lo que les permite focalizarse y, al mismo tiempo, dejar afuera otras manifestaciones de la violencia en la escuela (peleas, violencia institucional-simbólica, violencia no intencional, etc.).

En otro sentido, la violencia escolar, al igual que la violencia en general, es un fenómeno que algunas veces no es intencional. . Ejemplo de ello podría ser un estudiante que choca con otro sin quererlo; sin embargo, el golpe dado es significado como violento por la víctima, generándose una reacción acorde con la situación. Tampoco es necesariamente repetitivo en el tiempo, como es el caso de una pelea que busque resolver algún conflicto concreto. Finalmente, no siempre es significada la situación de la misma manera, circunstancia que depende de quien lo interprete. Es más, una misma conducta, según la situación en que se produzca, independientemente de su intencionalidad e intensidad, puede ser o no considerada violenta por quién es receptor de la misma, es decir dependerá de los códigos interpretativos.

Otro concepto que aparece relacionado con la violencia en el ámbito escolar es el de "*molestar*" (Magendzo, 2001; Araos y Correa, 2004; García y Madriaza, 2005). Este vocablo se refiere a todas aquellas vivencias que experimentan los estudiantes en las cuales otros los perturban, los acosan, pero de manera leve y no necesariamente permanente. El molestar a otro, si bien en general es algo que se puede asimilar como un acoso leve, en muchas ocasiones se puede convertir en el inicio de una gradiente que puede terminar

en actos de agresión cuyas manifestaciones son sorprendentes (peleas con armas blancas, violaciones, suicidios, homicidios y otras formas de violencia que suelen hacer noticia y estremecer a las comunidades educativas).

Asimismo, otra dinámica relacionada y que suele ser mencionada en la literatura respecto de la violencia escolar, son las peleas (Magendzo, 2001; Araos y Correa, 2004; García y Madriaza, 2005). En este último fenómeno, los elementos del acoso no estarían presentes ya que la pelea, en general, no es reiterativa en el tiempo y no implica necesariamente un abuso de poder. Se trata más bien de una dinámica de enfrentamiento entre personas o grupos, producto de algún conflicto específico, en la que las partes resuelven dicho conflicto mediante la mutua agresión, normalmente física.

Como hemos podido observar a lo largo de este apartado, el concepto de violencia en el ámbito escolar alude a diferentes significados y es nombrado con diferentes términos, dependiendo de las representaciones de los actores involucrados, de la matriz teórica utilizada para la investigación y del alcance o profundidad que se espera para abordar el tema.

A efectos de este estudio, definiremos como violencia escolar el conjunto de dinámicas y comportamientos que aluden a las relaciones negativas (en el sentido de malestar) entre los estudiantes y entre éstos y los profesores.

De manera más concreta, para que podamos hablar de violencia en este contexto deben darse las siguientes circunstancias:

- Es importante que quién es violentado se sienta o considere maltratado física o psicológicamente y experimente una emoción negativa, una sensación de opresión, dolor o desagrado. Sin embargo, es posible que ciertas relaciones se encuentren naturalizadas y no sean consideradas violentas, tanto por quien las genera como por quién es blanco de ellas.

- Cabe destacar, asimismo, que en la mayoría de los casos implicará un abuso de poder por parte de quién realiza las conductas que “violentan” al otro. Si este maltrato o abuso de poder es reiterativo podremos hablar de acoso escolar o bullying.

- No obstante, los comportamientos violentos no tendrán solo el carácter de abuso de poder; en ocasiones se generará violencia cuando quienes son parte de una interacción resuelven un conflicto mediante la disputa física o psicológica; en ese caso podremos hablar de pelea. La pelea es una manifestación de violencia ya que implica una agresión y un maltrato entre estudiantes. Se podría decir que la pelea pone a quienes están involucrados en condiciones de mayor igualdad que en el caso del acoso escolar.

- Estas dos formas de violencia escolar, acoso y peleas, están relacionadas entre si en la medida en que una puede derivar en la otra. Por ejemplo, la pelea puede ser una reacción a una situación de acoso; también es posible que como producto de una pelea, algún joven empiece a ser acosado.

Por último, tal como lo plantea Charlot (2002), la violencia en el ámbito escolar no termina en lo que él denomina *violencia en la escuela*; existe también una violencia que produce la estructura escolar como institución (*violencia de la escuela*) y aquella otra que se genera desde afuera de la escuela. Aunque estas dos últimas dimensiones de la violencia no forman parte sustancial de este estudio es importante tenerlas en cuenta tanto como potenciales causas o como consecuencias de las mismas (en Castorina y Kaplan, 2006).

4. Resultados de investigaciones sobre violencia escolar

A continuación presentamos algunos resultados de investigaciones realizadas tanto en Europa como en Chile sobre violencia escolar. Ello nos permitirá tener una visión clara tanto de las maneras de abordar el tema como de las principales conclusiones obtenidas en diferentes realidades

socioculturales. Para el análisis de las investigaciones en Europa, se toma como referencia principal el estudio realizado en España, ya reseñado en páginas anteriores y encomendado por el Defensor del Pueblo en el año 1999 y 2006. Para el caso de Chile, se exponen diferentes investigaciones, tomando como criterios que sean representativas en términos muestrales o, bien, que tengan un carácter cualitativo.

4.1 Estudios Internacionales sobre violencia escolar

4.1.1. Países Escandinavos

En los países escandinavos, los primeros trabajos datan de la década del 70. Estos estudios, que continúan hoy en día, fueron desarrollados por Dan Olweus en la Universidad de Bergen. Como vemos en la siguiente tabla, son cuatro las principales investigaciones desarrolladas en este contexto.

Tabla nº 1. Resumen de los estudios realizados por Olweus en Escandinavia

	ESTUDIO NACIONAL EN NORUEGA 1983	ESTUDIO A GRAN ESCALA EN SUECIA (1983-1984)	ESTUDIO INTENSIVO EN BERGEN (1983-1985)	ESTUDIO EN EL GRAN ESTOCOLMO (1970-)*
Unidad de análisis	715 escuelas. Cursos 2º a 9º (130.000 chicos y chicas)	60 escuelas. Cursos 3º a 9º (17.000 chicos y chicas)	4 cohortes de 2.500 chicos y chicas. Cursos 4º y 7º (1983), 300-400 profesores; 1.000 padres	3 cohortes de 900 chicos, cursos 6º a 8º (1970)

En los estudios realizados en Noruega y Suecia, Olweus utilizó el cuestionario Abuso/Víctima (Olweus 1983), estandarizado posteriormente y utilizado en varios países. En las investigaciones con cohortes se utilizaron otros instrumentos. Los principales resultados encontrados por Olweus, tomando como base el estudio realizado en Noruega en 1983, muestran que un 15% de los estudiantes (entre 7 Y 16 años) participaban en acciones intimidatorias, ya fuera como víctimas o como agresores (9 y 7%

respectivamente). De éstos, un 5% estaban involucrados en maltratos más graves, siendo la frecuencia una vez a la semana. Igualmente, se observó que los estudiantes víctimas del maltrato decrecían conforme avanzaban en edad y curso. Finalmente, en relación al género, encontraron que ésta es una conducta más masculina que femenina.

4.1.2. Reino Unido e Irlanda

Tal como se planteó más arriba, la validación del cuestionario de Olweus permitió realizar estudios similares en otros países de Europa. En Inglaterra, Peter Smith (1993) tomó una muestra de 6.758 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, procedentes de 24 escuelas. Entre los resultados más relevantes se puede destacar que en secundaria el 10% de los estudiantes manifestaron haber sido agredidos de vez en cuando, y el 4% una vez a la semana. En lo que respecta a los agresores, el 6% de los estudiantes habían agredido algunas veces, y el 1%, una vez a la semana.

Las conclusiones de este estudio son concordantes con las obtenidas por Olweus, observándose un descenso del número de víctimas a medida que aumenta la edad. Relacionado con lo anterior, en secundaria también se produce una disminución de los estudiantes agresores. Un tercer elemento conclusivo es que la mayoría de los actos de victimización eran realizados por compañeros del mismo curso y grupo, aunque algunos se llevasen a cabo por compañeros de cursos superiores.

En cuanto a las manifestaciones del maltrato entre los estudiantes de entre 12 y 16 años, se pueden enumerar las siguientes: motes (sobrenombres) (62%), agresión física (26%), amenazas (25%), rumores (24%), insultos racistas (9%) y aislamiento social (7%).

En lo que se refiere a diferencias de sexo, los chicos manifestaban mayor frecuencia de agresiones físicas directas y de amenazas. Por su parte, las mujeres experimentaron más formas indirectas de maltrato (rumores acerca de ellas y ser excluidas al no querer nadie hablar con ellas).

Finalmente, al describir los lugares en que se abusaba de los compañeros, en el estudio se muestra que es el recreo el espacio con un porcentaje mayor (45%), seguido de la sala de clases, con un 39% y los pasillos (30%).

También, a partir del cuestionario de Olweus, Mellor (1990) estudió la incidencia del abuso entre iguales en Escocia. En una muestra de 942 estudiantes de secundaria (12-16 años) de diez centros escolares pudo establecer que el 3% de los jóvenes manifestaron haber sido maltratados al menos una vez por semana, mientras que el 6% habrían sido maltratados «a veces o con una frecuencia mayor». Por otra parte, el 4% manifestó el haber agredido a otros «a veces o con una frecuencia mayor» y un 2% hacerlo una vez por semana. En las chicas, a partir de los 13-14 años, decrece el nivel de victimización de que eran objeto, mientras que entre los chicos, a los 14-15 años había más víctimas que en cursos anteriores.

En lo que respecta al maltrato, la diferencia entre chicos y chicas se observa, especialmente, a los 15 años, donde un 12% de chicos manifestaban que recientemente lo habían hecho y un 5% manifestaba que lo hacían todos los días. Si atendemos a los lugares donde esto se produce, el recreo es destacado con un 48%; así mismo, la sala de clase es mencionada en un 28%. También fue posible encontrar importantes diferencias entre establecimientos educativos, siendo la incidencia de violencia escolar en las escuelas escocesas menor que en las escuelas inglesas.

De otro lado, es a partir de 1985 cuando se realizan en *Irlanda* los primeros estudios. Estos fueron desarrollados por Byrne (1987, 1993, 1984, 1997 y 1999) y O'Moore y Hillery (1989) usando también adaptaciones del cuestionario de Olweus, con muestras de escolares en edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Byrne (1994) utilizó una muestra de 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros de la ciudad de Dublín. Entre los resultados más importantes de este trabajo cabe señalar la

detección de un 5,37% de agresores y un 5,14% de víctimas. Asimismo, los chicos estaban más involucrados como agresores y como víctimas que las chicas: un 74,28% y un 59,7% de agresores y víctimas, respectivamente, eran varones. También se constató que los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizados que el resto de sus compañeros, así como un ausentismo escolar importante entre los agresores (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Entre los años 1993 y 1994 se realiza en Irlanda un estudio de carácter nacional que incluyó 530 establecimientos (320 de primaria, 10% del total y 210 de secundaria, 27% del total) utilizando el cuestionario de Olweus. Reseñando el estudio de Byrne realizado en 1999, los resultados más destacables fueron: un 5% del alumnado de primaria afirmaba ser victimizado una vez a la semana, mientras que en la secundaria en su conjunto la cifra bajaba al 2%. La incidencia más alta de maltrato fue encontrada entre los estudiantes cuyas edades fluctuaban entre 13 y 14 años (Ortega, 2000).

4.1.3. Alemania

En el marco de la violencia juvenil, a fines de los 80 se crea en Alemania la comisión gubernamental independiente para la prevención y control de la violencia, cuya finalidad era observar este fenómeno en diferentes espacios de la vida social. En el ámbito de la educación, uno de los hallazgos fue la relación de ésta con el clima educativo de las escuelas.

Entre los estudios generados en este país, puede mencionarse el realizado en Nuremberg en 1994. Sus resultados muestran que los insultos son la conducta violenta más común (el 83% de los hombres y el 74% de las mujeres así lo manifestaron). En dichos estudios se constató también que el acoso sexual a compañeros es diferente entre hombres y mujeres: el 6% lo realizan hombres y el 1% mujeres. Así mismo, las amenazas con armas son realizadas por un 4% de los hombres y un 1% de las mujeres. En este sentido, es interesante fijarnos en el 15% de estudiantes de Nuremberg que dicen llevar a la escuela «medios de defensa» (19,5% hombres y 9,7% mujeres).

Otra conclusión importante es que los hombres aparecen más violentos que las mujeres, siendo el grupo de edad que presenta una conducta más violenta aquellos que están entre los 13 y 15 años.

Por último, en el estudio realizado en Baviera por Von Spaun en 1996, el 5,8% de las mujeres y el 3,7% de los hombres declaran haber sido objetos de acoso sexual. Así mismo, el 59,7% declara haber sido insultados y el 41,5% plantean que se habla mal de ellos.

4.1.4. España: Defensor del Pueblo, años 1999 y 2006

Este estudio, realizado por primera vez en 1999 (Defensor del Pueblo, 2000) y en segunda instancia en el año 2006 (Defensor del Pueblo, 2007), es indiscutiblemente el de mayor representación realizado en este país (3.000 casos distribuidos en 300 escuelas del país). Se reseñarán en detalle las principales conclusiones debido a que es un estudio con representación nacional y, sobre todo, a que los instrumentos utilizados en el presente trabajo son una adaptación de los usados en esas investigaciones.

Pasamos a describir la síntesis de resultados obtenidos en ambos Informes: informe final violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria (Defensor del Pueblo, 2000) e informe violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 / Defensor del Pueblo - Madrid (Defensor del Pueblo, 2007).

Maltrato entre escolares de educación secundaria

La tabla siguiente resume los resultados de ambos estudios en lo que respecta a la percepción de haber sido maltratado en la escuela según el tipo de maltrato. Lo primero que llama la atención es que los tipos de maltrato tienden todos a disminuir en el período transcurrido entre los dos estudios, siendo especialmente destacable la fuerte disminución (más de un 10%) de las

formas “no me dejan participar”, “me insultan” y “me ponen motes ofensivos” (destacados en amarillo). En ambas mediciones, el fenómeno que presenta los más altos porcentajes relativos es “hablan mal de mí” (destacado en celeste). Así mismo, comportamientos tales como “me obligan con amenazas”, “me amenazan con armas” y “me acosan sexualmente” presentan bajos porcentajes en ambas mediciones (destacados en verde).

Tabla nº 2. Percepción de maltrato en la escuela

Tipos de malos tratos	2006	1999	Diferencia
Me ignoran	10,5%	14,9%	-4,4%
No me dejan participar	8,6%	37,2%	-28,6%
Me insultan	27,1%	38,5%	-11,4%
Me ponen motes ofensivos	26,7%	37,2%	-10,5%
Hablan mal de mí	31,6%	34,9%	-3,3%
Me esconden cosas	16,0%	21,8%	-5,8%
Me rompen cosas	3,5%	4,4%	-0,9%
Me roban cosas	6,3%	7,3%	-1,0%
Me pegan	3,9%	4,8%	-0,9%
Me amenazan para meter miedo	6,4%	9,7%	-3,3%
Me obligan con amenazas	0,6%	0,8%	-0,2%
Me amenazan con armas	0,5%	0,7%	-0,2%
Me acosan sexualmente	0,9%	1,4%	-0,5%

Fuente: estudios Defensor del Pueblo 2000 y 2007, España

A) Características de los actores del maltrato

Género

Al revisar los resultados por género, es interesante describir que, en general, los chicos tienden a tener, en ambas mediciones, comportamientos más maltratadores que las mujeres. La excepción se da en “me ignoran” y “hablan mal de mí”, que serían conductas mayormente realizadas por mujeres (destacadas en amarillo). Ello queda reflejado en la siguiente tabla:

Tabla nº 3. Diferencias de maltrato según género.

Sexo	Masculino		femenino	
	2006	1999	2006	1999
Maltrato/Años	2006	1999	2006	1999
Me ignoran	10,1%	14,1%	11,0%	15,7%
No me dejan participar	9,8%	13,0%	7,4%	8,6%
Me insultan	28,9%	41,4%	25,4%	35,5%
Me ponen motes	30,4%	43,2%	23%	31,5%
Hablan mal de mí	35,4%	29,2%	37,7%	40,8%
Me esconden cosas	16,7%	23,9%	15,3%	19,8%
Me rompen cosas	4,2%	5,2%	2,8%	3,8%
Me roban cosas	6,8%	7,3%	5,8%	7,2%
Me pegan	5,9%	6,5%	1,9%	3,1%
Me amenazan para meterme miedo	7,8%	11,6%	5,1%	7,8%
Me obligan a hacer cosas	1,0%	11,9%	0,3%	0,4%
Me amenazan con armas	0,9%	0,9%	0,1%	0,4%
Me acosan sexualmente	0,7%	1,2%	1,0%	2,8%

Fuente: Estudios Defensor del Pueblo 2000 y 2007, España

Curso

La mayoría de las acciones de maltrato se dan, mayoritariamente, para ambos períodos de estudio, entre compañeros de la misma clase; ello puede deberse, entre otras cosas, a la mayor frecuencia de las interacciones con los propios compañeros de clase (ver columna “mi clase” en la tabla nº 4). Entre los fenómenos que son más comunes (sobre un 75% promedio entre ambas mediciones) y se producen entre compañeros de la misma clase, es posible mencionar: “me roban cosas”, “me rompen cosas”, “me esconden cosas”, “me ponen motes ofensivos” y “no me dejan participar” (destacados en celeste). Por el contrario, las formas de maltrato que son realizadas más frecuentemente (sobre un 40% promedio entre ambas mediciones) por estudiantes de cursos diferentes a “mi clase” (mismo curso, otras clases, otros cursos (superior o inferior), son “me amenazan con armas”, “me acosan sexualmente”, “me amenazan para meterme miedo” y “me pegan” (destacadas en amarillo).

Por otra parte, llama la atención que la forma de maltrato que se da con menor frecuencia es “me amenazan con armas” para ambas mediciones y “me acosan sexualmente” en la medición del año 2006 (destacado en rosado). Otro aspecto a analizar es qué tipo de maltrato es más frecuente de ser realizado por estudiantes que son de un curso superior, exceptuando los de “mi clase” (ver última columna de la tabla siguiente); allí se repiten los comportamientos “me amenazan con armas”, “me amenazan para meterme miedo” y “me pegan” para ambas mediciones y “me obligan con amenazas” para la medición de 1999. (destacado en verde). Lo expresado anteriormente se describe en la siguiente tabla:

Tabla nº 4. Diferencias de maltrato según curso.*

	Mi clase		Mismo curso, otras clases, otros cursos (superior o inferior)		Diferencia entre mi clase y mismo curso, otras clases, otros cursos		Porcentaje de curso superior en mismo curso, otras clases, otros cursos	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999
Me ignoran	71,8	64,5	35	34,9	36,8	29,6	36,1	36,9
No me dejan participar	78,1	69,2	26	28,8	52,1	40,4	36,1	20,8
Me insultan	68,7	72,0	37,9	37,6	30,8	34,4	35,9	40,4
Me ponen motes ofensivos	76,9	79,1	33,2	28,8	43,7	50,3	29,5	38,0
Hablan mal de mí	66,7	63,6	34,6	40,9	32,1	22,7	24,0	33,8
Me esconden cosas	92,2	91,4	19,8	9,0	72,4	82,4	24,4	11,1
Me rompen cosas	82,2	80,5	27,5	20,3	54,7	60,2	27,1	25,1
Me roban cosas	82,0	67,3	32,6	29,8	49,4	37,5	29,2	31,9
Me pegan	65,2	66,7	45,4	39,3	19,8	27,4	41,5	41,4
Me amenazan para meterme miedo	55,1	57,8	43,4	42,6	11,7	15,2	40,8	44,9
Me obligan con amenazas	73,7	62,5			36,5	33,3	57,2	14,2
Me amenazan con armas	40,0	20	56,11	55,0	-16,1	-35,0	63,6	35,6
Me acosan sexualmente	50,0	67,8	58,42	45,8	-8,4	22,0	26,0	32,9

*Valores expresados en porcentajes

Fuente: Estudios Defensor del Pueblo 2000 y 2007, España

Cantidad de amigos

En ambos estudios se confirma que aquellos estudiantes que dicen tener pocos amigos, también manifiestan sufrir maltrato de diversa índole (ignorados, insultados, que hablen mal de el o de ella, golpeados, no les dejan participar, sobrenombres que ofenden y amenazas), en mayor proporción que aquellos que tienen un número mayor de amigos. Se encontraron correlaciones significativas en un nivel bajo en ambos estudios, aunque esto no quiere decir que la única característica que puede presentarse conjuntamente con la existencia de victimización sea tener pocos amigos, si bien es una variable a considerar como potencialmente protectora del maltrato.

B) El escenario del maltrato

En relación al lugar en el que se producen los maltratos, es *en la sala de clases* en la que aparece un mayor porcentaje en casi todos los tipos de maltrato, exceptuando *me esconden las cosas (año 1999)* que se da fundamentalmente *en los aseos*. El patio también es un espacio en el que se producen varios tipos de agresiones (no me dejan participar, me pegan, me insultan) con altos porcentajes (destacado en amarillo).

Los espacios en que los estudiantes refieren menos maltratos es *en el comedor, en los aseos y en los pasillos (destacado en verde)*; ello puede deberse, a que en estos espacios los estudiantes pasan menos tiempo durante la jornada escolar. Lo anterior queda reflejado en la tabla* siguiente:

Tabla n° 5. Lugares en los que se da el maltrato. (porcentajes)

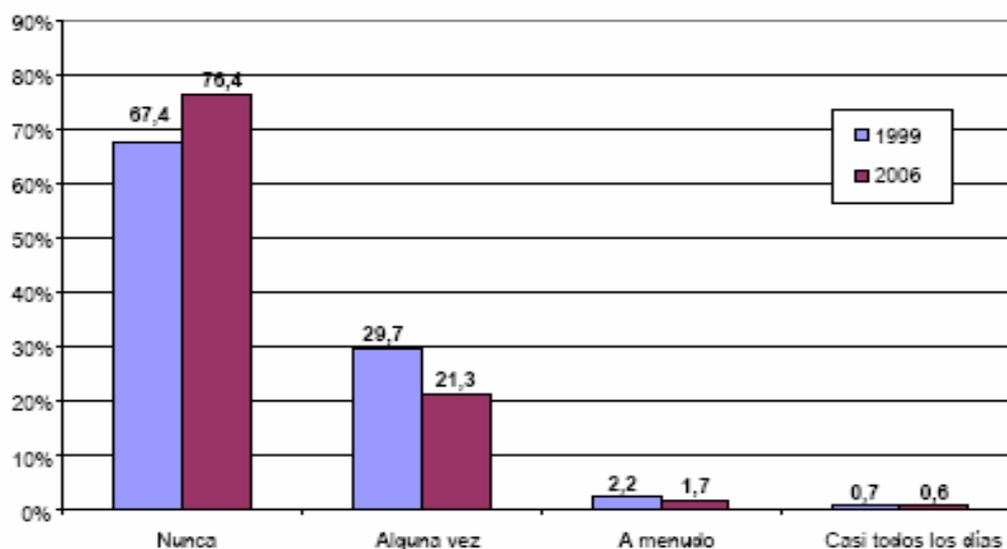
	En el patio		En los aseos (baños)		En los pasillos		En la clase*,**			En el comedor		En la salida del centro	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006*	2006**	1999	2006	1999	2006	1999
Me ignoran	33,2	34	2,9	2,4	8,4	10,2	34,7	20,4	38,8	1,5	1,1	6,6	6,1
No me dejan participar	43,4	46,9	0,9	0,7	4,3	2,8	20,9	31,5	39,6	1,3	0,7	3,4	2,1
Me insultan	33,1	36,5	2,5	3	15,5	11,5	35,0	17,3	44,4	1,4	1,8	5,1	7,1
Me ponen motes ofensivos	24,8	29,1	2,8	1,9	11,3	9,2	37,1	19,3	48,8	1,0	1,1	4,1	4,5
Hablan mal de mí	31,0	27,6	3,2	4,8	10,8	8,7	21,8	8,4	28,6	2,1	1	5,1	6,1
Me esconden cosas	5,9	1,6	1,2	86,5	2,0	5,3	70,4	23,2	0,9	0,5	0,4	0,7	1,5
Me rompen cosas	6,1	4,8	2,0	0,8	4,0	3,2	68,7	22,2	83,1	1,0	1,6	1,0	0
Me roban cosas	7,7	5	1,8	0,5	2,4	2	69,0	17,9	83,5	1,2	1	0,6	2
Me pegan	39,2	42,1	4,9	4,8	11,8	11,1	38,2	8,8	34,1	2	4	5,9	9,5
Me amenazan para meterme miedo	27,1	36	5,4	4	13,9	13,2	31,9	8,4	30,8	0,6	2,4	11,4	11,2
Me obligan con amenazas	42,1	22,7	0,0	0	15,8	9,1	21,1	5,3	36,4	5,3	4,5	5,3	4,5
Me amenazan con armas	31,3	23,5	12,5	11,8	6,3	5,9	0,0	12,5	0	0,0	0	12,5	23,5
Me acosan sexualmente	28,0	21,7	4,0	3,3	16,0	25	32,0	12,0	36,7	0,0	1,7	8,0	10
	27,1	25,5	3,4	9,6	9,4	9,0	37,0	15,9	38,9	1,4	1,6	5,4	6,8

Fuente: Estudios Defensor del Pueblo 2000 y 2007, España

* en la clase sin el profesor, ** en la clase con el profesor: aparecen separados el año 2006.

De otro lado, resulta interesante reseñar algunas respuestas de los estudiantes respecto a dos temas que ayudan a comprender mejor el fenómeno de la violencia en la escuela. El primero tiene relación con la percepción de temor a ir a la escuela. Como podemos ver en la gráfica siguiente, los estudiantes mayoritariamente afirman no sentir nunca miedo, con mayor fuerza en el año 2006 que en el año 1999. Por otra parte si sumamos las alternativas “casi todos los días y “a menudo”, es posible destacar que el porcentaje de estudiantes se mantiene bajo el 4%. También es posible destacar que estos valores disminuyen entre ambas mediciones.

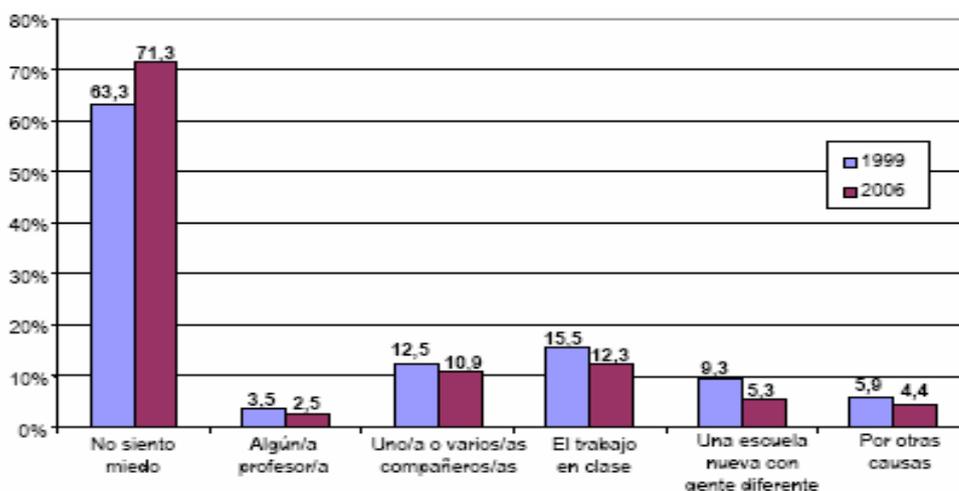
Gráfica n° 1: ¿has sentido miedo al ir a la escuela?



Fuente: El Defensor del Pueblo 2007, p. 227

La otra temática a resaltar son los motivos por los que los estudiantes sienten miedo. Para ambas mediciones, llama la atención que el porcentaje mayor se refiere al “*trabajo en clases*”, seguido de “*uno o varios compañeros*”. También tiene un porcentaje importante “*una escuela nueva con gente diferente*”. Así, dos de las tres causas no son atribuibles a la violencia, sino más bien a la exigencia académica y a la integración en un espacio nuevo. Lo anteriormente expuesto queda reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfica N° 2 Motivos por los que se siente miedo al venir al colegio



Fuente: El Defensor del Pueblo 2007, p. 227

Finalmente, vamos a mencionar la opinión del profesorado en sus aspectos más relevantes; en primer lugar, es importante constatar que éstos consideran que la violencia ha aumentado, entre 1999 y el año 2006, como causa de la agresión entre compañeros la variable “diferencias culturales y religiosas” es la más relevante. Este resultado nos habla de un posible aumento de la discriminación hacia las minorías religiosas y/o étnicas. Otro aspecto que aumenta porcentualmente durante el período que transcurre entre ambas mediciones es el hecho de que los profesores tienden a estar más alertas y a ser menos condescendientes con los comportamientos de maltrato entre estudiantes, por ello realizan más anotaciones en el año 2006 (15,3% frente al 5,7% en 1999) y los derivan a orientación con mayor frecuencia (34,2% frente al 13,5% en 1999). Sucede una tendencia similar respecto de la administración de sanciones directas a los estudiantes agresores, tendiendo a aumentar en la medición del año 2006.

Realizada la síntesis de ambos estudios, es posible colegir que el fenómeno de la violencia escolar en España es un problema social existente, aunque, posiblemente producto de la gran cantidad de programas de intervención y prevención del fenómeno, implementados en los últimos 10 años, esta realidad empieza a decrecer por lo menos en la percepción de los estudiantes. También es relevante señalar el aumento de las agresiones producto de diferencias culturales o religiosas entre los alumnos, reflejando un posible desplazamiento de la agresión a grupos minoritarios de la sociedad, y, por tanto, posibles dificultades de integración social de las minorías en este país.

Otro resultado interesante es el relacionado con los lugares en los que se produce la violencia entre los escolares; en este sentido, los patios, aparecen en ambos estudios, como el espacio más relevante después de la sala de clases. Finalmente, es destacable que, mayoritariamente, la escuela no es un lugar que se constituya como un espacio que genere miedo

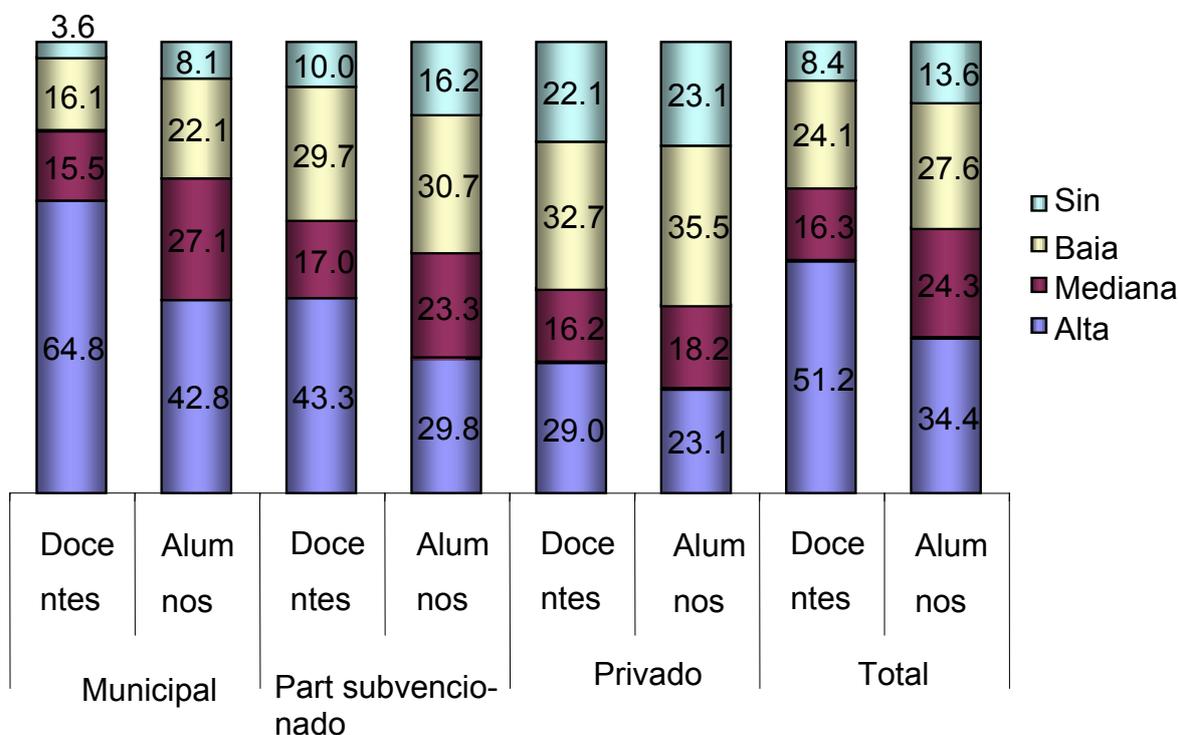
4.2. Estudios nacionales sobre violencia escolar

Es a partir de la década del 90 cuando en Chile se empezaron a realizar diversos estudios relativos al tema, utilizando enfoques tanto cuantitativos como cualitativos. Dichas investigaciones han arrojado, resultados de suma importancia para la comprensión y abordaje de este fenómeno social. En este apartado sólo serán reseñados los resultados de 5 estudios considerados relevantes (en el anexo nº 3 ver otras investigaciones realizadas en Chile).

4.2.1. Estudio nacional de violencia escolar (Ministerio del interior, 2005)

Una de las investigaciones más relevantes por su dimensión fue realizada en el año 2005 y se denominó “Violencia en el ámbito escolar: magnitud y características”¹. En este estudio se utilizó una metodología cuantitativa, con una muestra de 14.761 alumnos de 7º y 8º básico y 1º, 2º, 3º, 4º medio y 3.153 profesores a nivel nacional (con representación urbana y regional). También se consideraron variables como el nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento educacional.

Gráfica nº 3: ¿Con qué frecuencia ocurren agresiones en su establecimiento?
Alumnos y profesores según dependencia (porcentajes)



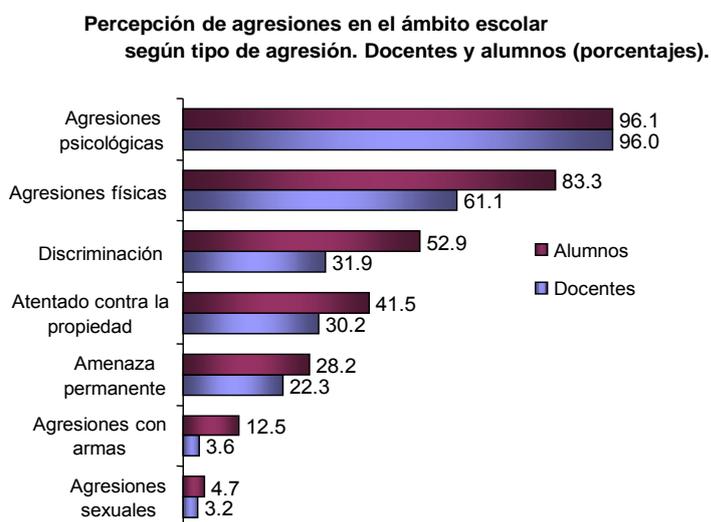
Fuente: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005

Tal como se observa en la gráfica siguiente, la violencia es un fenómeno percibido por la mayoría de los estudiantes, observándose que existe una mayor percepción de violencia en los colegios públicos, seguidos por los privados con financiamiento público y los privados con financiamiento de parte de las familias, lo que denota, diferencias socioeconómicas. Por otra parte, la percepción de violencia de los profesores es menor a la de los estudiantes.

También se desprende de esta investigación que el tipo de violencia que predomina según la percepción de alumnos y docentes es la agresión psicológica, con un 96%, seguido de las agresiones físicas con un 83,3 y un 61.1%, respectivamente. Los comportamientos con menos frecuencia para ambos estamentos son las agresiones sexuales y con armas. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfica nº 4

Percepción de agresiones producidas en los establecimientos educativos según el tipo de agresión. Docentes y alumnos



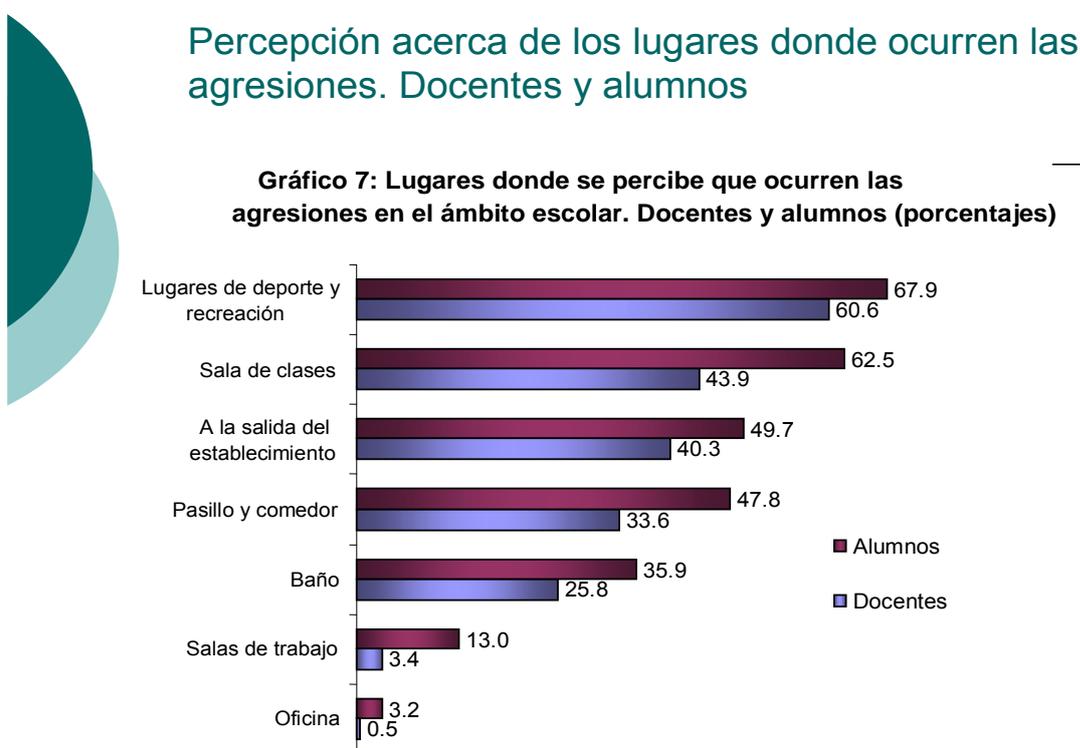
Fuen

fuentes: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005.

De otro lado, la percepción de los docentes y alumnos acerca de los lugares donde ocurren las agresiones es bastante similar, ya que ambos

consideran que éstas se dan con mayor frecuencia en lugares de deporte y recreación, con un 60,6% y 67,9% respectivamente; también se percibe como un lugar donde recurrentemente se dan las agresiones las salas de clases, con un 43,9% y 62,5% respectivamente. Esta diferencia podría explicarse debido a que probablemente los profesores no logran percibir la totalidad de las dinámicas que se dan entre estudiantes al interior de la clase. Lo anterior se encuentra graficado a continuación:

Gráfica nº 5

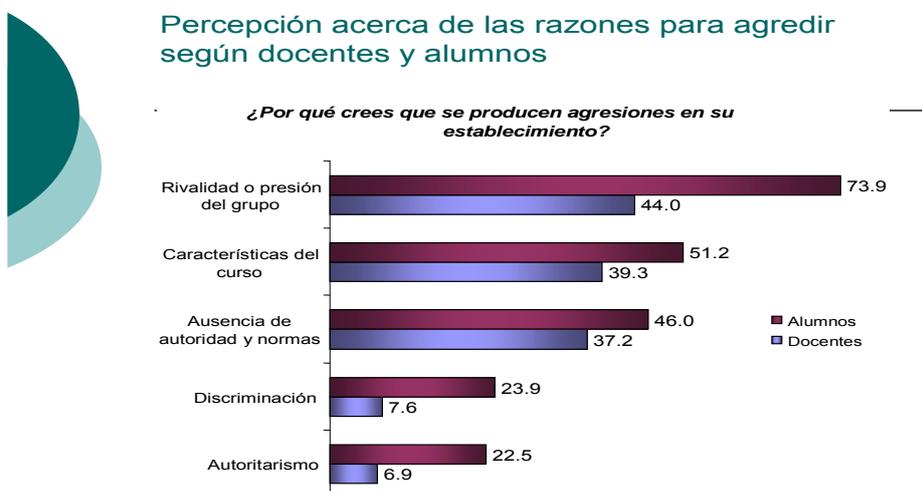


Fuente: encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005.

La percepción acerca de las razones para agredir es muy distinta según se trate de docentes o alumnos; así, un 73,9% de los alumnos opina que las agresiones se producen por rivalidad o presión del grupo, a lo que solo un 44% de los profesores está de acuerdo. Opiniones más similares entre alumnos y docentes se dan con respecto a la afirmación de que las agresiones se producen por las características del curso, con un 51,2% y 39,3%, respectivamente y con la afirmación de que se agrede por la ausencia de

autoridad y normas, con un 46% y 37,2% de aprobación, respectivamente. Ello queda reflejado en la siguiente gráfica:

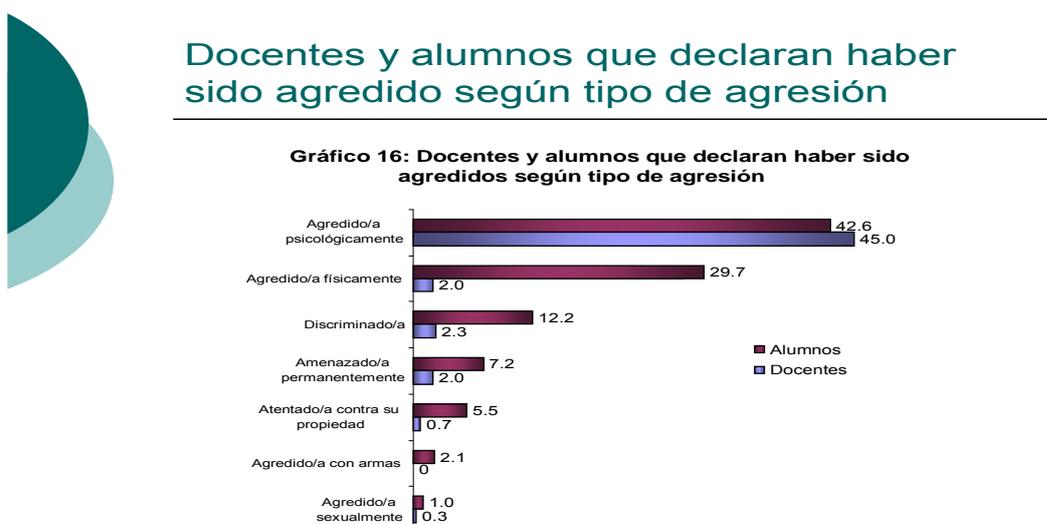
Gráfica nº 6



Fuente: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005.

De otro lado, las agresiones psicológicas son las que se dan con mayor frecuencia, ya que tanto docentes como alumnos presentan porcentajes muy similares (un 45% y 42,6% respectivamente). La gran diferencia, se produce en las agresiones físicas, (docentes: 2%, alumnos: 29,7):

Gráfica nº 7



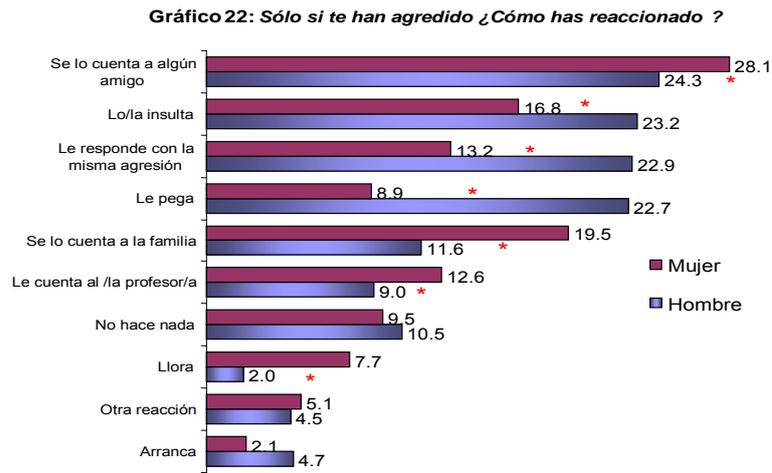
Fuente: encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005

Frente a la pregunta “solo si te han agredido ¿cómo has reaccionado?”, la mayoría de los alumnos responde que “le cuenta a algún amigo” con un 26,3%, seguido por “lo/la insulta” con un 19,9% y “le responde con la misma agresión” con un 17,9%. Las diferencias por género muestran que las mujeres tienden a comunicar más las agresiones que los hombres; por su parte, los hombres tienden a reaccionar ya sea con un insulto, con la misma agresión, o pegando. Las diferencias mencionadas son estadísticamente significativas y pueden apreciarse en la siguiente gráfica:

Gráfica nº 8



Reacción de los alumnos frente a la agresión según sexo (pregunta no existente para docentes)



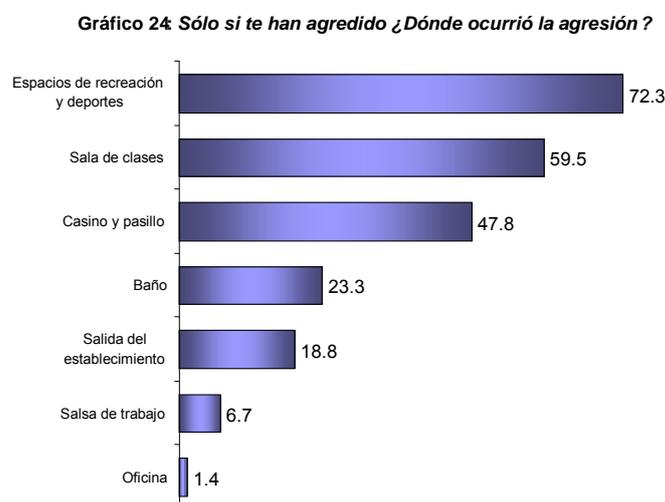
*Las diferencias entre hombres y mujeres son significativas estadísticamente

Fuente: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005

Por otra parte, en relación con los lugares donde declaran los alumnos haber sido agredidos en primer lugar aparecen los espacios de recreación, seguidos de la sala de clases (59.5%) y del casino y pasillos (47.8%). Lo anterior queda reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfica nº 9

Lugares donde declaran los alumnos ser agredidos (pregunta no existente para docentes)

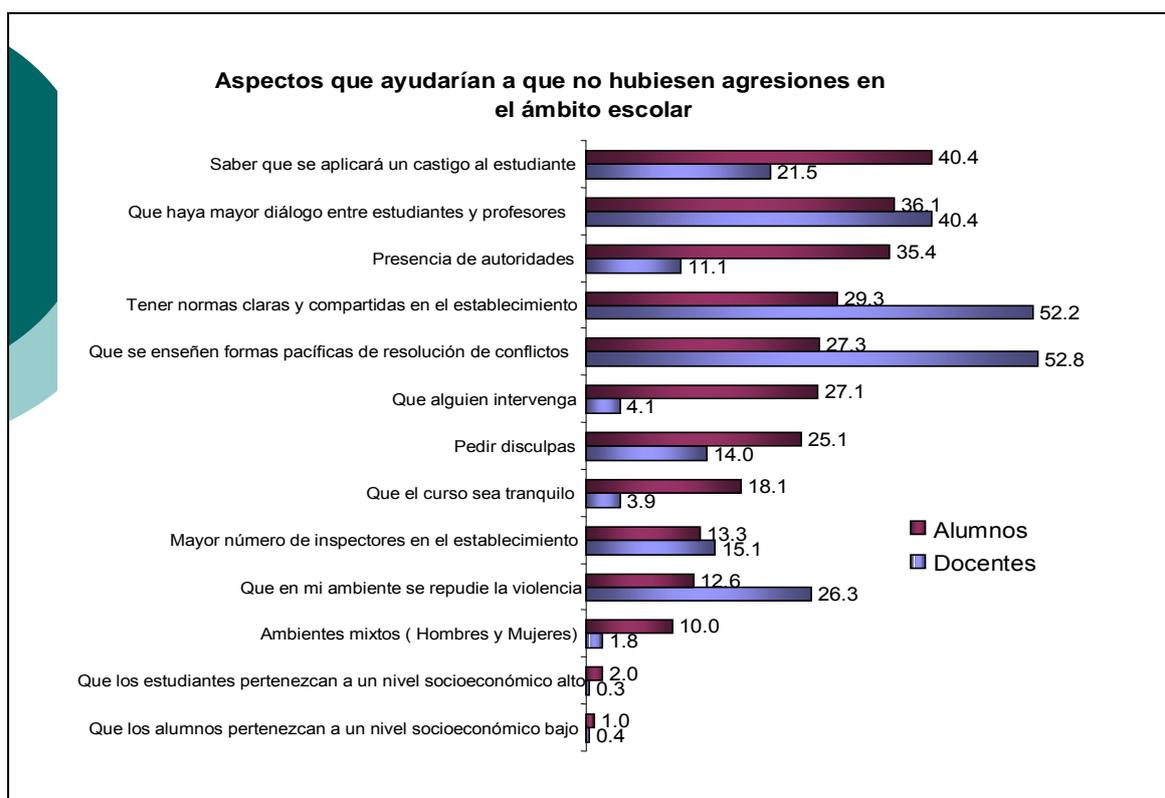


Fuente: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005

Como observamos en la gráfica siguiente, con respecto a los aspectos que ayudarían a que no hubiesen agresiones en el ámbito escolar, alumnos y docentes discrepan en cuanto a sus apreciaciones; los alumnos se inclinan por afirmaciones como: “saber que se aplicará un castigo al estudiante” con un 40,4%; “que haya presencia de autoridades” (35.4%) y “que haya mayor diálogo entre estudiantes y profesores” (36.1). En este último punto es donde se observa un cierto acuerdo entre ambos, ya que los docentes alcanzan un 40,4% de aprobación.

Los docentes se inclinan más por aspectos tales como: “tener normas claras y compartidas en el establecimiento”, con un 52,2% y “que se enseñen formas pacíficas de resolución de conflictos, con un 52,8% de aprobación.

Gráfica nº 10



Fuente: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar. Ministerio del Interior, 2005

Los datos de este estudio tienen representación nacional, lo que permite conocer cómo percibe el alumnado y los profesores en Chile este fenómeno.

4.2.2. Estudios presentados en seminario de “Paz Ciudadana”

En Enero del año 2005 la fundación “Paz Ciudadana” realizó el seminario “Soluciones para la convivencia escolar”, presentando datos relativos a la violencia infanto-juvenil y a la violencia escolar en Chile. Algunos de los datos más relevantes se presentan a continuación².

- El 33% de los encuestados declara que le han robado algo en el colegio 1 ó 2 veces, mientras que el 16% expresa que le han robado 3 o más veces.

² Datos relativos a jóvenes de 7° y 8° básico y 3° y 4° medio. Fuente: Timeresearch y Unicef, informe cuantitativo primera parte: convivencia en el ámbito escolar, octubre 2004.

- El 22% ha sido molestado estando solo por un grupo en el colegio 1 ó 2 veces, mientras que el 12% lo ha sido en 3 o más veces.
- El 23% declara que alguien sólo ha comenzado una pelea 1 ó 2 veces, mientras que el 4%, 3 o más veces.
- El 15% ha estado en un grupo que ha sido atacado por otro grupo 1 ó 2 veces, mientras que el 4%, 3 o más veces.
- El 75% declara que ha sido físicamente agredido estando solo por un grupo del colegio 1 ó 2 veces, mientras que el 2%, 3 o más veces.
- El 4% es víctima de amenazas, maltratos o abusos por parte de uno o más de sus profesores, inspectores o por parte del director, a veces o frecuentemente.

En este mismo evento también fue presentado un estudio realizado a jóvenes entre 8° y 4° medios. Resulta interesante revisar los resultados descritos en la tabla siguiente:

Tabla nº 6: comportamientos juveniles disruptivos en el colegio

	Ninguna vez	1 ó 2 veces	3 o más veces
Participar en el grupo que molesta a un compañero.	56%	24%	20%
Comenzar una pelea con otro compañero.	73%	21%	6%
Participar en un grupo que comienza una pelea con otro.	80%	15%	5%
Robar algo alguien.	86%	10%	4%
Participar en un grupo que arremete físicamente a un compañero que está solo.	87%	9%	4%

Como se desprende de las frecuencias descritas más arriba, la conducta de molestar a otros, aunque tiene una frecuencia relativa menor que el resto de

³ Datos relativos a jóvenes de 8° básico a 4° medio. Fuente: Opazo, M. "Violencia escolar en Chile: características y desafíos". Instituto de sociología P.U.C., octubre de 2004.

las conductas descritas, sobrepasa el 50% en la ocurrencia al menos alguna vez en el año. Por otra parte, llama la atención el hecho de que varias de estas conductas sean grupales.

4.2.3. Estudio de convivencia escolar (Ministerio de Educación- Idea Chile)

En Diciembre del año 2005 se realizó el primer estudio nacional de convivencia escolar realizado por IDEA Chile y solicitado por el MINEDUC y UNESCO. En esta investigación se seleccionó una muestra a nivel nacional, con un universo que contempló todos los establecimientos educativos del país (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) que imparten educación a niños y jóvenes de enseñanza general básica y media (científica-humanista y técnico profesional).

En este estudio se evidenció una baja situación de violencia, pero reconociendo su presencia en los establecimientos educacionales. En cuanto al maltrato entre alumnos, la mayoría de éstos declara que no ha recibido maltrato y/o agresión por parte de sus compañeros. Un 28% considera que ha recibido insultos o maledicencia a menudo y el 9% señala ser golpeado frecuentemente. De estos datos se desprende que los tipos de agresiones predominantes son la psicológica y la física. No obstante, los alumnos de establecimientos particulares pagados son los que evidencian un menor grado de agresiones.

El maltrato de alumnos a profesores no es significativo, ya que un 97% afirma no haber agredido a algún docente. Sobre este mismo tema, los docentes también declaran no haber sido agredidos por los alumnos en un 87%. Los comportamientos que los docentes refieren como maltrato y/o agresión aluden principalmente a “faltarles el respeto e impedir realizar clases”.

De otro lado, la visión de los docentes contrasta con la de los alumnos, sobre todo en establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados, puesto que en este tipo de escuelas los alumnos presentan,

según los profesores, mayores inconvenientes conductuales en las salas de clases.

Tampoco es relevante el maltrato de profesores a alumnos; en general se evidencian conductas de no agresión. Lo que más se declara por parte de los alumnos se refiere a “tenerles mala”, si bien un 57% de éstos señala que nunca le han tenido mala, mientras que en los docentes el porcentaje asciende a un 78%.

El acto de ridiculizar a los alumnos es el segundo aspecto más importante, ya que los docentes dicen hacerlo en un 69% y los alumnos señalan ser ridiculizados por los profesores en un 61%.

Asimismo, alumnos y docentes coinciden en que las causas de los conflictos en los establecimientos educativos están en el propio comportamiento de los alumnos, ya sea por su conflictividad, por no respetar la autoridad de los profesores o por factores similares de permisividad. Es en el sistema de educación municipal donde se declara que menos se respeta la autoridad de los profesores.

La mayoría de los docentes (80%) señala que los conflictos en su establecimiento se resuelven de manera justa, aunque el 74% de los alumnos y el 70% de los profesores piensan que deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.

4.2.4. Estudio “Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos”

En mayo de 2005 se publicó un artículo en el que se integran dos proyectos de investigación de carácter cualitativo denominado “Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos” (García y Madriaza, 2005). Esta investigación contó con una muestra de 64 estudiantes de enseñanza media de Chile. La distribución por sexo fue de 12 mujeres y 52 hombres, entre los 14 y 21 años y distribuidos

en los diversos niveles de enseñanza (1° a 4° medio). De estos, 24 pertenecían a un nivel socioeconómico bajo, 20 al alto y 20 a un estrato medio. El principal criterio de selección fue que el estudiante hubiera sido señalado por su institución y/o compañeros como violento o el haber participado en hechos de violencia en la escuela.

Se efectuaron 54 entrevistas individuales y 27 grupos focales y la pregunta que guió la investigación fue: ¿cuál es el sentido de la violencia escolar?, intentando indagar en el significado que estos jóvenes le otorgan al hecho de ejercer violencia.

Una de las categorías extraídas fue “*establecer jerarquía*” o conseguir un cierto estatus, ya que sin estatus, dicen ellos, “*no te van a escuchar*”. Esta jerarquía puede manifestarse de distintas formas, una de ellas, es la búsqueda de una posición de superioridad dentro del grupo a través del liderazgo; “*de esta manera se logra que los otros hagan lo que uno quiera*”. Otra manera de manifestar jerarquía es “*imponer respeto*”, lo que sería recurrente en los sectores socioeconómicos más bajos.

Así, la violencia aparece marcada por la necesidad del joven de ocupar un lugar visible dentro del grupo, lo que les permitiría adquirir cierto poder, y, con ello, evitar ser “*pasados a llevar*”⁴. En este sentido, el ejercicio de la violencia sería una conducta adaptativa que permitiría no ser pasados a llevar por los compañeros.

Otro de los sentidos de la violencia es que ésta se utiliza como “*defensa*”. Aquí son tres las formas en que se revela este fenómeno: a) defenderse uno mismo, b) defender a otros y c) defender un territorio.

De otro lado la violencia aparece significada como una manera de “*resolver un conflicto*” en cierto grupo específico de jóvenes donde ha habido

⁴ Pasar a llevar significa atropellar los derechos de otro, abusar.

un historial de violencia; esta manera de resolver problemas aparecería de modo natural en las relaciones.

En este último sentido, la pelea puede contribuir a resolver una serie de conflictos entre pares o una rivalidad entre grupos, así como puede ayudar a tranquilizar a un agresor o a *“pelear la amistad”*. Este último concepto no significa que alguien gane una amistad, sino que alude a resolver los conflictos que pueden haberse producido en la relación de dos amigos. Dentro de esta lógica, pelear con un amigo puede limar asperezas y poner fin a los elementos que enturbiaban la relación.

También surge la violencia como una manera de catarsis. A veces, la violencia entre estudiantes funciona como un modo de desprenderse de elementos negativos que están afectando psicológicamente al individuo, tales como a) descargarse de una energía negativa, b) desahogarse emocionalmente y c) desquitarse de lo que terceros le han hecho.

Otra significación tiene que ver con el *“entretenerse”*, haciéndose visible no solo la figura del actor sino también la del espectador de un hecho violento. Esto se encuentra asociado a la idea de que se genera un cierto placer en el hecho de pelear (o ver pelear), que puede estar generado por las largas jornadas escolares que elevan el aburrimiento a niveles insoportables. A falta de algo mejor que hacer, la violencia emerge como una posibilidad cierta para hacer frente al aburrimiento.

Finalmente, parece interesante resaltar la noción de la violencia como un modo de reivindicación social, como la búsqueda de sentido ante la percepción de injusticias, que en los jóvenes suele estar muy presente. Este valor que toma la violencia adquiere diferentes formas en el discurso de los escolares; a veces, adquiere sentido desde una ideología o, bien, como una reacción a sentirse marginados y, finalmente, como un modo de lograr venganza.

Muy relacionado con lo anterior, surgen otros sentidos tales como rebelarse contra la autoridad, como condición de ingreso a un grupo, como medio para adquirir bienes, lo que está fuertemente ligado con la delincuencia.

Como puede observarse, los sentidos de la violencia son múltiples, en todo caso se puede afirmar que todos cumplen una función de adaptación a la cultura juvenil imperante en los establecimientos educacionales. Especialmente interesante parece el significado relativo al aburrimiento que genera el sistema escolar, en la medida en que permite pensar que la violencia se produce como respuesta a la desmotivación que genera la escuela y sus dispositivos docentes.

4.2.5. Estudio sobre percepción de la discriminación en docentes y estudiantes⁵

En esta investigación se constata la existencia de discriminación en las prácticas educativas, en especial en la relación profesor- alumno y de estos últimos entre sí.

Percepción de los docentes acerca de la discriminación en la escuela

Algunas percepciones y juicios del profesorado en torno a la discriminación en la escuela se pueden resumir en los siguientes aspectos:

a) Las manifestaciones de discriminación como propias del humor estudiantil. Las conductas que con mayor frecuencia se asocian a discriminación, como la ridiculización y la burla, son percibidas y relacionadas más con el humor y las bromas que con conductas ligadas al poder.

b) La discriminación existe en la sociedad y no al interior de la escuela; por ello, la discriminación de clase existente en la sociedad es notoriamente

⁵“El conocimiento del proceso de discriminación en la escuela: un aporte para la educación en el respeto a la diversidad”, realizado por el programa interdisciplinario de investigaciones en educación (PIIE) como producto de un proyecto de investigación Fondecyt del año 1996. Se trata de un estudio cualitativo llevado a cabo en tres establecimientos educacionales de diferentes niveles socioeconómicos y que involucró a 186 estudiantes y 31 docentes.

percibida por el profesorado en sus distintas formas (segregación espacial, estratificación socioeconómica y la consecuente desigualdad de oportunidades). No obstante, es muy débil la percepción que se tiene de los mecanismos de reproducción de estas discriminaciones al interior de la escuela.

c) Los mecanismos discriminatorios empleados en la sociedad son los mismos que se emplean en la escuela; en este sentido, los docentes perciben similitudes en cuanto a los mecanismos de reproducción de las discriminaciones que se dan en la escuela y en las relaciones humanas en general.

Percepción del alumnado sobre la discriminación en la escuela

Los estudiantes definen los sentimientos que experimentan y conceptualizan las conductas discriminatorias de la siguiente manera:

- Conductas discriminatorias: a este concepto están asociadas las conductas de marcar la diferencia, aislar y no considerar al otro. Cuando estos comportamientos se dan de manera recurrente se generan climas discriminatorios.

- Ámbitos de la discriminación: los más recurrentes están basados en las características físicas, discapacidades físicas y mentales y características de personalidad.

- Los escolares perciben la discriminación a nivel escolar, en su cultura, en los procesos de aprendizaje, en los espacios físicos en los que se sitúa la escuela, etc.

- Los estudiantes de sectores pobres notan poco interés de los profesores hacia ellos, así como también una desvalorización de las posibilidades de sus escuelas.

- Las reacciones frente a la discriminación van desde la resignación o la aceptación pasiva de un hecho recurrente y cotidiano hasta las reacciones violentas. Se genera una cierta naturalización y culpabilización del discriminado por ser la causa de la discriminación.

- Los móviles que llevan a discriminar a otros tienen que ver con la presión de los grupos de pares (temor a ser diferente y la necesidad de pertenencia a los grupos). Es un temor a ser marginado del grupo de referencia por no discriminar. Esto indica la fuerza del grupo de pares

Una mirada de conjunto de las percepciones de docentes y estudiantes

Si bien los profesores no visibilizan la discriminación en sus prácticas docentes, sí la perciben en las interacciones entre los alumnos, atribuyendo dichas conductas discriminatorias a la reproducción de lo que éstos ven en sus familias; en cambio, el alumnado liga las acciones discriminatorias que se dan en la escuela tanto a las prácticas docentes como a las prácticas del alumnado.

En segundo lugar, los docentes consideran que el sistema escolar sí es discriminatorio, aludiendo a que existen diferentes calidades de educación, dependiendo del nivel socioeconómico al cual pertenecen los alumnos.

En definitiva, y según los datos recogidos de la población estudiada, se puede afirmar que:

1. La discriminación es una conducta negativa

La discriminación es percibida por los docentes como una conducta negativa de desvalorización y marginación de otros, y considerada como ajena al “deber ser” de la educación, a las prácticas educativas y a la cultura escolar en general.

Por su parte, los estudiantes se refieren a la discriminación como un conjunto de acciones que hacen daño y que son sancionadas socialmente, especialmente cuando se discrimina por características y/o discapacidades físicas (inmodificables para el sujeto), no siendo tan rigurosos cuando se discrimina por motivos que son modificables para el individuo.

2. La discriminación es una conducta ligada al poder

Los estudiantes atribuyen a la discriminación un carácter negativo, pero además consideran que las conductas discriminatorias se asocian con prácticas destinadas a conseguir y ejercer poder y ganar privilegio social. En cambio, los docentes no explican la discriminación como un fenómeno que exprese poder.

3. La discriminación es una conducta reiterativa

Se evidencia cierta claridad en que lo reiterativo de estas conductas hace que el fenómeno de la discriminación se configure, dando paso a personas que discriminan y personas discriminadas.

4. La discriminación es una conducta ligada al dominio de lo ético

A diferencia de los alumnos, quienes ligan la discriminación al poder, los docentes la perciben como un tema ético más que social. La dimensión moral explica no solo que el que realiza la conducta sea considerado culpable, sino también la tendencia a culpabilizar al discriminado como un mecanismo de defensa ante el propio sentimiento de culpa.

5. La discriminación es una conducta que determina y crea una identidad social

Cuando el grupo de pares realiza conductas de discriminación, los miembros del grupo deberán asumirlas en la medida en que esa conducta es una pauta adecuada. El no hacerlo puede tener consecuencias tales como la marginación del grupo e incluso la discriminación. Por ello, el situarse como contrario a ciertas prácticas grupales, genera temor por las posibles consecuencias. De ahí que se tienda a realizar la conducta pautada grupalmente.

6. La discriminación está relacionada con el temor a ser distinto

El temor a ser distinto es una de las causas de discriminación en el alumnado. La necesidad de un sentido de pertenencia lleva a la reproducción de la discriminación excluyendo lo que amenaza la existencia del grupo, y potenciando conductas como la segregación espacial o la desvalorización de la identidad por razones étnicas, religiosas y estrato sociocultural. También se perciben formas de discriminación como la lástima, que surge en el intento de superarla, generando, no obstante, más discriminación al contener elementos de desvalorización del otro.

7. La discriminación está vinculada a las diferencias de clase.

Este tipo de discriminación es percibido por docentes y alumnos, y se observa en la segregación espacial y en las descalificaciones culturales, así como en la estratificación socioeconómica del sistema educativo y la consecuente desigualdad de oportunidades. También se percibe esta discriminación en la cultura escolar, los procesos de aprendizaje, los espacios donde se sitúa la escuela, etc.

Igualmente se vincula la discriminación con la disciplina escolar y el rendimiento de los estudiantes; en este sentido, el alumnado percibe que se les estigmatiza según el rendimiento escolar, transformándose los repitentes en

una categoría especial de discriminación, al ser estereotipados como flojos. Siguiendo con la disciplina escolar, las sanciones aplicadas a los alumnos son vistas como medidas discriminatorias que explicitan las relaciones de poder al interior de la escuela.

8. Las reacciones frente a la discriminación son muy diversas

Estas reacciones van desde no hacer nada y aceptar la discriminación de manera pasiva hasta las reacciones violentas. Un aspecto interesante en cuanto a las reacciones del alumnado es la culpabilización del discriminado, que sitúa en él la causa y el efecto de la discriminación que se vive en su contra.

Sin duda, las reacciones ante la discriminación posibilitan su detección y, por consiguiente, su resolución que puede ir desde un nivel individual, donde el discriminado tiene la capacidad de sublevarse ante el hecho, hasta el nivel social, donde es posible el levantamiento de propuestas en la educación y la información como herramientas para evitar la reproducción de prácticas discriminatorias. En este sentido, los docentes plantean que la educación juega un rol fundamental en la toma de conciencia de los prejuicios y estereotipos que están presentes en la sociedad, generando condiciones para fomentar la capacidad de reconocerse a sí mismo y al otro como un sujeto que posee su propia identidad personal y cultural.

Elementos de reflexión final

Como se desprende de este capítulo, la violencia en el ámbito escolar es un fenómeno complejo que ha sido abordado con diferentes estrategias metodológicas y desde diferentes enfoques teóricos. Es más, llama la atención observar como los diversos estudios se acercan al fenómeno mediante categorías diferentes, lo que impide comparar los resultados y, por tanto, analizar las diferencias y similitudes entre ellos.

No obstante, es posible presentar algunos resultados-tendencias que parecen ser comunes a los diversos estudios. Así, observamos que las conductas violentas son más comunes en hombres que en mujeres, tienden a disminuir con el tiempo, la mayoría de ellas son generadas principalmente por compañeros del mismo curso y ocurren en los patios de la escuela y en el aula.

Por otra parte, el fenómeno del acoso sistemático (bulliying) parece que no supera el 10%, siendo las agresiones psicológicas las más frecuentes y las de tipo sexual las menos.

En relación con los motivos para agredir, es importante recordar los resultados que indican que la conducta violenta es adaptativa, permite ganar estatus y genera identidad al interior del grupo. Esta violencia es, en general, volcada hacia “otros” que no suelen ser parte del propio grupo, constituyéndose así en una conducta mediada por pertenencias grupales diferentes. Muy relacionado con esto se encuentra la idea, reiterada por numerosos autores, de que en la conducta violenta se advierte claramente el fenómeno del abuso de poder.

Finalmente, vale la pena resaltar que los estudios que han sido presentados en este capítulo o bien se basan en cuestionarios (metodología cuantitativa) o, por el contrario, en entrevistas grupales o individuales (aproximación cualitativa), no encontrando en la literatura revisada investigaciones que aborden este fenómeno desde una perspectiva que integre ambos planteamientos metodológicos.

Capítulo 3: Relaciones intergrupales y violencia escolar

Introducción

En esta tesis se parte de la idea, consensuada por numerosos autores de la literatura psicosocial (Sheriff, 1966; Tajfel, 1984; Tajfel & Turner, 1979; Aronson, 2001; Morales, 1999), de que la violencia en general y en el ámbito escolar, en particular, es una relación que puede explicarse desde el comportamiento intergrupar. Así, la hipótesis que guía este trabajo es que el ejercicio de la violencia escolar es, en muchas ocasiones, una relación en la cual, quien ejerce la violencia percibe al otro (víctima) como miembro de un grupo diferente e inferior en términos de estatus al suyo propio. (Morales, 2003 a y b).

En este sentido, el abuso de poder tiene una justificación: la exclusión social basada en los estereotipos, el prejuicio y la discriminación intergrupar. En función de lo anterior, parece necesario y relevante incorporar en este capítulo los elementos básicos de las diversas teorías elaboradas acerca de las relaciones intergrupales, desarrolladas principalmente desde la Psicología social.

Así, en primer lugar, expondremos el concepto de relaciones intergrupales y describiremos brevemente las principales teorías relacionadas con el conflicto intergrupar. También se analizará el concepto de estereotipos, sus funciones y los niveles en los que éstos operan. El resto del capítulo estará dedicado a aclarar el concepto de exclusión social desde una perspectiva psicosocial, finalizando con la exposición de un estudio realizado por Aronson en el que se hace explícita la relación entre exclusión social y violencia escolar.

1. Las relaciones intergrupales

1.1. Concepto

El comportamiento intergrupar y los fenómenos que se derivan de éste (estereotipos, prejuicios y discriminación) está asociado generalmente a relaciones intergrupales de carácter negativo; sin embargo, éstas también pueden ser positivas (Brown, 1997), abarcando desde fenómenos de la cultura que se desarrolla en torno al humor (chistología intergrupar) hasta las grandes masacres como la del pueblo judío, las producidas en la ex Yugoslavia y en Chile durante la época de la dictadura militar.

¿A qué nos referimos con conducta intergrupar? Sherif (1966) planteaba que es aquel comportamiento que se da “siempre que los individuos que pertenecen a un grupo interactúan colectiva o individualmente con otro grupo o con sus miembros en función de la identificación de grupo” (p 12).

Se deriva de lo anterior que no se trata solamente de relaciones entre grupos (equipos deportivos, países, partidos políticos, creencias religiosas), sino también de relaciones entre personas que interactúan desde una identidad grupar más que individual. Lo anterior implica que al otro se lo ve, más que como una persona individual, como parte de una categoría social. Como ejemplo podría mencionarse una relación en la escuela en la que un chico se relaciona con otro fundamentalmente tomando en cuenta las identidades nacionales diferentes de ambos (chileno y peruano). Como históricamente ha existido conflicto entre estos países, debido a la guerra que vivieron a fines del siglo XIX, es probable que se genere un conflicto (intergrupar) en la relación entre ambos.

1.2. Teorías explicativas de las relaciones y el conflicto intergrupar.

El comportamiento intergrupar (sobre todo el prejuicio y la discriminación) ha sido un fenómeno estudiado ampliamente en diferentes

momentos históricos y por distintos enfoques teóricos en las ciencias sociales. A continuación, se destacan algunas de las teorías más influyentes en la literatura psicosocial respecto de este fenómeno.

1.2.1. Enfoques basados en la personalidad

En las principales teorías que se incluyen en este apartado se relaciona el proceso de estereotipación y prejuicio con las características de la personalidad. Quizás, la teoría más relevante sea la desarrollada por Adorno (1950, en Brown 1997) respecto de la personalidad autoritaria, según la cual las actitudes políticas y sociales son una expresión de tendencias profundas de la personalidad.

De acuerdo con este autor, estas diferencias de personalidad pueden ser explicadas a partir de las familias en las que los individuos fueron socializados (Brown, 1997) Desde un enfoque freudiano, plantea que dichas familias tendrían características rígidas y castigadoras de los impulsos infantiles, lo que llevaría a los niños a reprimir aquellos impulsos socialmente cuestionados. Como resultado de lo anterior, se generaría un sentimiento de agresión hacia los padres, posteriormente desplazado hacia otros sujetos debido a las posibles consecuencias negativas que tendría agredir a los propios progenitores. Así, la agresión sería dirigida hacia aquellos que son percibidos como más débiles o desviados socialmente.

Ello tendría consecuencias también en la generación de un estilo cognitivo que puede caracterizarse como simplista, rígido e intolerante. Como resultado, tendremos una persona ansiosa, deferente con la autoridad, que tiende a ver el mundo en “blanco y negro”, poco tolerante con las situaciones ambiguas y que será discriminador de aquellos que son diferentes. Para describir a estas personas, Adorno acuña el término de “personalidad autoritaria”.

Esta teoría tuvo un impacto profundo en la psicología de la época, ya que proporcionó claves de comprensión para fenómenos como el nazismo y el

fascismo. No obstante, Brown (1997) considera que las principales limitaciones a esta aproximación del prejuicio basada en la personalidad pueden resumirse en cuatro elementos:

- a) la teoría subestima o ignora el poder de la situación social para moldear las actitudes de las personas;
- b) Los prejuicios no tienen un carácter universal, éstos se distribuyen según las diferentes culturas;
- c) La teoría no explica la alta uniformidad en los prejuicios que presentan los diferentes grupos humanos;
- d) Es necesario observar que los prejuicios tienen una especificidad histórica; en este sentido, es posible ver como determinados prejuicios nacen y mueren en diferentes períodos de la historia de la humanidad, sobre todo los que tienen que ver con conflictos específicos entre grupos.

Las razones expuestas por Brown explican, en parte, los motivos por los cuales la perspectiva de la discriminación intergrupala basada en la personalidad ha ido perdiendo fuerza en la Psicología social para dar paso a enfoques más centrados en aspectos socioculturales.

Antes de presentar estos enfoques, pasemos a describir brevemente la perspectiva que Huici (1999) denomina orientación cognitiva.

1.2.2. Enfoques cognitivos

Siguiendo la conceptualización realizada por Hamilton y Troler (1986, en Huici, 1999), el estereotipo es entendido como una estructura cognitiva que contiene el conocimiento, creencias y expectativas del que percibe respecto de un grupo humano. En esta perspectiva, el énfasis está puesto en el procesamiento de la información y en los sesgos que éste posee como producto de su funcionamiento.

Este enfoque se caracteriza porque: a) supone que el funcionamiento y la naturaleza de los estereotipos es siempre igual; se centra en los procesos y no en los contenidos; b) concede importancia a los sesgos en el procesamiento de la información y a su impacto en los estereotipos; c) los factores cognitivos por si solos no son capaces de dar cuenta completa de los mismos, hay que incorporar los factores motivacionales y de aprendizaje social y d) sin perjuicio de lo anterior, se debe tener en cuenta los procesos cognitivos para observar cómo éstos tienen efectos sobre otros posibles factores perceptivos.

Huici en ese mismo texto plantea que las críticas principales a esta orientación han provenido principalmente de Turner y Oakes, quienes “critican una de las bases de esta perspectiva: el supuesto de que el estereotipo refleje las limitaciones o sesgos de nuestro funcionamiento cognitivo”; más bien, según ellos, los estereotipos son “fundamentales para la percepción social verídica” (Turner y Oakes, 1990, en Huici, 1999).

Por su parte, Leyens y Codol (1993), basándose en los planteamientos de Lukes (1973), afirman que:

“la cognición puede ser calificada como social de tres maneras. Primero, tiene origen social, siendo creada y reforzada por la interacción social. Segundo, y de manera obvia, tiene un objeto social ya que trata de la cognición de lo que es social. Tercero es socialmente compartida, siendo común a los diferentes miembros de una sociedad o grupo social” (pp. 103-104).

Mas adelante, proponen que la estereotipación representa un dominio importante de la cognición social, sin embargo, existen diversas visiones para su interpretación; por una parte, una de tipo psicodinámico e individual, que plantearía que los estereotipos nos permiten defendernos de las ansiedades que nos genera la diferencia y, por otra, una visión sociocultural, que pone el énfasis en la transmisión de generación en generación de los mismos.

Por su parte, Tajfel (1984) asume que los estereotipos pueden considerarse como una forma específica de categorización. En su artículo *“Aspectos cognitivos del prejuicio”* nos dice que:

“no hay duda que el contenido de los diversos estereotipos tiene sus orígenes en tradiciones culturales, que pueden estar relacionadas o no con experiencias comunes, pasadas o presentes, generalizadas en exceso. Pero, quizás lo que es más importante es su estructura y función. Como el difunto Gordon Allport (1954) y muchos otros señalaron, los estereotipos surgen de un proceso de categorización” (Tajfel, 1984, p. 160).

Este texto muestra magistralmente una distinción necesaria de hacer: la capacidad y función cognitiva de la estereotipación, al tener una base en la categorización, sería una capacidad con base biológico-cognitiva y, por lo tanto, ineludible para el ser humano. Otra cosa diferente es su contenido y la manera en que éstos se adquieren, lo que tendría una base y, sobre todo, una función social.

Revisaremos a continuación el enfoque sociocultural a través de autores tales como Sherif y Tajfel.

1.2.3. Enfoques socioculturales

Este enfoque también puede denominarse enfoque grupal, siendo posible destacar dos grandes aproximaciones en su interior, “por una parte aquellas que apelan al conflicto y, por otra, las del aprendizaje social” (Huici, 1999).

Entre las primeras se puede mencionar la teoría del conflicto realista, desarrollada inicialmente por Sherif (1966) y la teoría de identidad social (TIS), elaborada por Tajfel (1984) y por Tajfel & Turner (1979, 1986).

Teoría del conflicto realista

Para Sherif el conflicto de intereses o la amenaza que significa el exogrupo son el origen del conflicto entre grupos. Es decir, existiría un conflicto de intereses “objetivo” que, a través de los estereotipos negativos, llevaría al etnocentrismo y a la discriminación hacia el exogrupo. Sherif desarrolló interesantes investigaciones que consistieron en crear experimentalmente relaciones intergrupales conflictivas. Para ello, realizó tres experiencias en los años 1949, 1953 y 1954 con niños que participaban en campamentos de verano.

Dichas experiencias constaban en lo fundamental de cuatro etapas básicas: en la primera, los niños se relacionaron con otros de manera natural y de acuerdo a como se agrupan en un campamento de verano; surgieron en esta fase un conjunto de amistades interpersonales. En una segunda fase, los niños fueron divididos en dos grupos que realizaban actividades diferentes en momentos diferentes; producto de esta etapa, aparecieron variados modos de organización grupal, fuertes vínculos entre los miembros de cada subgrupo y procesos de identidad grupal.

En una tercera etapa, ambos subgrupos entran en contacto mediante actividades y juegos competitivos generados por los organizadores del campamento, surgiendo rápidamente el conflicto intergrupales ya que los ganadores recibían premios; este conflicto incluso tenía características de hostilidad en algunos momentos en la medida en que aparecieron un conjunto de estereotipos negativos y acciones discriminatorias hacia el exogrupo; al mismo tiempo, surgieron procesos de solidaridad y de cohesión intragrupal. En una última fase, los organizadores del campamento establecieron metas supraordenadas, comunes a ambos grupos - generar un equipo deportivo que

representase al campamento frente a una delegación de otro campamento - y sólo posibles de ser logradas con el aporte de ambos subgrupos. Ello ayudó a reducir el conflicto observado en la etapa anterior (Turner, 1990).

Esta experiencia puede ser considerada como un relevante aporte a la teoría de las relaciones intergrupales, a la formación de grupo psicológico y a la comprensión respecto de la generación de estereotipos grupales. Según Sánchez (2002), Tajfel resalta dos elementos de las experiencias de Sherif; por una parte, el aporte para la formación grupal que implica la generación de conflictos grupales y su relevancia psicológica para los sujetos y, por otra, desde el punto de vista meta teórico, el introducir un marco grupal para explicar el comportamiento, cuestionando las explicaciones basadas en la personalidad.

Asimismo, Sánchez (2002) nos aclara que los resultados de los estudios de Sherif han sido confirmados en variados contextos naturales y en diversos ámbitos del quehacer grupal (contextos escolares, organizacionales, de política internacional y economía). Al mismo tiempo, plantea que los estudios de Sherif también han recibido críticas, sobre todo de Brewer y Brown (1998) quienes afirman que la competición solo tiene efectos cuando la diferenciación endo-exogrupal ya está instalada. Es decir, aunque la competición tiene consecuencias negativas en las actitudes intergrupales, la competición anticipada sólo tiene efectos débiles sobre las actitudes intergrupales: “la interdependencia negativa per se puede no ser suficiente para determinar la conducta intergrupal a menos que este presente cierto grado de identificación endogrupal” (p. 465).

Por otra parte, la mejora de las percepciones y actitudes intergrupales que se produce en la etapa de cooperación suele tener limitaciones, ya que es difícil erradicar de manera completa el favoritismo endogrupal. Esta última circunstancia pone sobre la mesa la idea de que el conflicto explícito de intereses puede no ser necesario para el surgimiento del favoritismo endogrupal. De hecho, en el experimento citado, antes de que la fase de

competición fuese introducida, los niños ya habían mostrado interés por ser mejores que los otros grupos.

De todo lo anterior se deriva que el conflicto de intereses más que causar la identificación y la competición grupal, puede ser una consecuencia de la identificación social y de la categorización endo-exogrupo. Estos últimos planteamientos son parte de los fundamentos de la Teoría de la identidad social desarrollada por Tajfel, quién propone que el conflicto de intereses y la discriminación intergrupala sólo opera en la medida en que el grupo esté constituido psicológicamente; por ello, se pregunta cuáles son las condiciones mínimas para la existencia de grupo.

Teoría de identidad social (TIS)

Para explicar esta teoría resulta necesario hacer mención a los experimentos de Tajfel llamados de grupo mínimo y realizados a principios de la década del 70 (Tajfel, 1984). En estas experiencias los sujetos eran categorizados en dos grupos mediante métodos fortuitos o casuales (preferencias por uno u otro pintor o según lo indicara la cara o el sello de una moneda). Posteriormente, se les solicitaba que dieran puntos, canjeables por dinero, a personas que ellos no conocían y que quedaron categorizadas en cualquiera de los dos grupos formados al azar. Los sujetos no podían darse puntos a si mismos.

Tajfel les presentó un conjunto de matrices en las que existían diferentes estrategias de reparto, entre las que se encontraban las siguientes: Justicia, que consistía en darle lo mismo a cada sujeto, Máxima ganancia conjunta (MGC), que consistía en darle el máximo número de puntos a un sujeto en la matriz inicial y después compensar al otro sujeto en la matriz invertida; otra estrategia era la de Máxima ganancia endogrupal (MGE) basada en dar mayor cantidad de puntos a los sujetos del propio grupo y, por último, la estrategia de Diferencia máxima (DM), situación en la cual la repartición de puntos se basaba en el criterio de preferir la alternativa que genere una mayor brecha o

diferencia entre ambos grupos, incluso en desmedro de los puntos absolutos recibidos por el propio grupo.

Los resultados experimentales mostraron que las estrategias más utilizadas por los sujetos correspondieron a las de máxima ganancia endogrupal y diferencia máxima, en desmedro de las de máximo beneficio conjunto; además, los resultados fueron consistentes: los sujetos sistemáticamente tendían a darle más puntos a aquéllos que habían quedado categorizados en el mismo grupo que ellos. En síntesis, bastaría con separar a las personas en grupos (categorizarlos) a partir de un criterio azaroso o trivial para producir efectos de diferenciación y de discriminación exogrupal.

Bourgis, Sachdev y Gagnon (1996), en su artículo “Las matrices de Tajfel como un instrumento para realizar investigación intergrupala”, dicen, a partir de las conclusiones generadas por la mayoría de los autores que han revisado los efectos de la categorización social, que es posible afirmar que “de esta línea de investigación surge la conclusión de que la categorización social es una condición necesaria para que se produzca discriminación intergrupala” (p. 61).

Por su parte, Ellemers expresa que la TIS:

“es una teoría integrativa del conflicto intergrupala...Su interés inicial fue proveer una alternativa a la afirmación que un conflicto intergrupala se caracteriza por una competición real por recursos escasos (estudios de Sherif en campo de vacaciones). Tajfel y Turner plantean que la distintividad positiva del propio grupo en relación con el otro grupo puede constituir una meta por sí misma. Es más, cuando las personas se identifican fuertemente con un grupo, la búsqueda de distintividad intergrupala positiva puede ser suficiente para generar conflicto intergrupala.”

(Ellemers, 1993, pp. 28-29)

A partir de esta afirmación, es posible inferir que la TIS propone la identificación endogrupal como un concepto central explicativo de la ocurrencia del conflicto intergrupalo.

Como se mencionó en el párrafo anterior, no sería necesaria la existencia de un conflicto de intereses, los estereotipos negativos hacia el exogrupo surgirían por una tendencia o motivación de mantener una auto imagen positiva del endogrupo.

En esta teoría operan tres procesos fundamentales; por un lado, la categorización social, por otro, la comparación social entre el propio grupo y el exogrupo y su consecuente motivación por evaluar más positivamente al propio grupo y, por último, los procesos de identidad social que llevarían a los sujetos a valorar más positivamente al propio grupo como una manera de mantener una auto imagen positiva.

Así, la distintividad positiva del propio grupo en relación con el otro grupo puede constituir una meta por sí misma. Es más, cuando las personas se identifican fuertemente con un grupo, la búsqueda de distintividad intergrupalo positiva puede ser suficiente para generar conflicto intergrupalo. A partir de esta afirmación, además de identificar el conflicto de intereses o metas supraordenadas, la TIS propone la identificación endogrupal como un concepto central explicativo de la ocurrencia del conflicto intergrupalo. Esta teoría ha sido descrita como cognitivo-motivacional.

Es importante destacar que tanto la teoría del conflicto realista como la TIS se basan en un enfoque grupal-social y parten de la premisa de que las personas estereotipan a otras a partir de las respectivas pertenencias y referencias grupales.

2. Estereotipos, prejuicio y discriminación

2.1. El concepto de estereotipo

Antes de desarrollar diferentes aspectos de los estereotipos sociales, resulta interesante conocer que dicen otras aproximaciones disciplinarias respecto del concepto de estereotipo. Cabe mencionar que ni el diccionario de filosofía de J. Ferrater Mora (1998), ni el diccionario de filosofía contemporáneo de Miguel A. Quintanilla (1976) registran el concepto. Al parecer, éste no es un constructo asociado a la disciplina madre de la psicología.

Al revisar el diccionario de ciencias humanas de Louis-Marie Morfaux (1980), los estereotipos son conceptualizados de la siguiente manera:

“imágenes preconcebidas, sumarias, fijas de las cosas y de los seres que se hace el individuo bajo la influencia de su medio social ... y que determina en mayor o menor grado sus maneras de pensar, sentir y actuar; ... todo grupo cerrado, por pequeño que sea, incluso una pareja conyugal, tiene estereotipos sobre el otro, o los otros”.

Por su parte, en el diccionario de psicología de Friedrich Dorsch (1991) se da la siguiente definición:

“1) designa procesos (motores, cognitivos, lingüísticos) que aparecen rígidos y como fijados. La conducta estereotipada se produce de forma unitaria y poco variable dentro de una determinada situación conflictiva y apenas puede cambiar por razones o circunstancias, 2) Denominación introducida por Lippman (1922) en las ciencias sociales para designar concepciones esquemáticas, simplificadores y desgastadas sobre aspectos del mundo social (grupos clases, naciones, profesiones, instituciones sociales...). La estereotipia para el propio grupo se llama también estereotipia y para otros grupos heteroestereotipia”.

Hay varios aspectos destacables de estas primeras conceptualizaciones; el primero se refiere a la asociación con la rigidez, específicamente una rigidez

cognitiva, indicando el carácter de mecanismo cognitivo. Por otra parte, es un concepto interactivo, es decir marca o tiñe negativa o positivamente la relación con otros (aspecto afectivo); un tercer aspecto a destacar es el tenor de inexactitud o de falta de objetividad del estereotipo, ello queda reflejado cuando se lo presenta como “concepciones esquemáticas, simplificadoras o desgastadas”. Finalmente, resulta relevante mencionar que el término se emplea para describir relaciones entre grupos o categorías sociales.

Estos dos últimos términos - grupos y categorías sociales - nos permiten introducir algunos de los aportes desde la Psicología social al concepto de estereotipo. Al respecto Henri Tajfel (1984) nos propone:

“Los estereotipos son ciertas generalizaciones a las que llegan los individuos. En gran medida tienen su origen en o son un ejemplo del proceso cognoscitivo general de la categorización. La función principal de este proceso es la de simplificar o sistematizar, para lograr la adaptación cognitiva, la abundancia y la complejidad de la información recibida del medio por parte del organismo humano... Pero tales estereotipos pueden llegar a ser sociales sólo cuando son “compartidos” por gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales... Hay por lo menos dos cosas, dos cuestiones importantes que no pueden ser contestadas si limitamos nuestro interés sólo a funciones cognitivas. La primera se refiere a un análisis de las funciones que los estereotipos cumplen para el grupo social dentro del cual se difunden ampliamente. La segunda cuestión se refiere a la naturaleza de los nexos entre estas funciones sociales o de grupo de los estereotipos y su común adopción por gran número de personas que comparten una afiliación social” (p. 173-174)

2.2. La relación entre estereotipos, prejuicio y discriminación

Desde la perspectiva de la Psicología social, el estereotipo se corresponde con los aspectos cognitivos del prejuicio y la discriminación sería el prejuicio puesto en acción (aspecto conductual). En este sentido, es posible plantear que el prejuicio se convierte en el concepto articulador de los otros, aludiendo a los aspectos afectivos, actitudinales o de predisposición hacia

otros sujetos en la medida en que éstos forman parte de un grupo o categoría social.

Aronson (2000) escribe: “definiremos el prejuicio como una actitud hostil... basada en generalizaciones derivadas de información imperfecta o incompleta” (p. 283). Quedan, pues, descritos claramente el estereotipo como el elemento cognitivo (generalizaciones) y el prejuicio, concebido como la actitud o componente afectivo derivado del mismo.

Por su parte, Morales (1999), respecto del prejuicio, expresa lo siguiente:

“... por un lado está el estereotipo, que recoge las creencias relativas al grupo objeto de prejuicio y es por así decir, su componente cognitivo. El prejuicio en cuanto tal sería el componente afectivo. El tercer componente es la discriminación, término con el que se alude a todas aquellas conductas negativas dirigidas contra las personas del grupo de que se trate” (p. 303).

Más adelante, este mismo autor complejiza este análisis planteando que no resulta fácil separar estos aspectos ya que se pueden dar al mismo tiempo, aunque la discriminación no se da en todos los casos.

No obstante, nosotros creemos que los estereotipos sociales y los afectos ligados a ellos no son posibles de separar en la realidad y que, por tanto, la distinción resulta más bien teórica que real. Es decir, las cogniciones sociales que categorizan la realidad llevan implícitas un componente afectivo o actitudinal (prejuicio), movilizando en muchos casos, no siempre, conductas negativas hacia los otros (discriminación).

2.3. Lo consciente y no consciente de los estereotipos

Si bien es cierto que desde la Psicología social actual se enfatizan aquellas teorías que tienden a concebir a los estereotipos como un fenómeno de relaciones intergrupales, también es cierto que son pocos los estudios que

mencionan que estas creencias pueden operar de manera no consciente. En general, los enfoques tradicionales sobre estereotipos no distinguen entre lo consciente o no consciente de los mismos; algo similar sucede con los textos más importantes en el tema. Por otra parte, los métodos para estudiar los estereotipos lo abordan en su dimensión consciente (lista de cotejo de adjetivos, escalas de actitudes como medidas de estereotipos y estereotipación y su medición experimental).

Al respecto, resulta relevante mencionar los aportes realizados por Banaji y Greenwald (1994) en su texto “Estereotipos implícitos y prejuicio”, donde abordan la acción no consciente de las creencias acerca de los grupos sociales a la hora de enjuiciar a los individuos que son miembros de determinados grupos. Es lo que se denomina estereotipación inconsciente.

Según estos autores, en algunos estudios se demuestra que jueces mujeres adjudican una mejor calidad a los trabajos realizados por hombres que a los realizados por mujeres. Otros experimentos así lo ratifican, pudiéndose concluir, pues, que un aspecto estigmatizado de los sujetos (género, clase social o raza), aunque no en un foco de atención consciente, puede llevar hacia un juicio estereotipado negativamente.

De otro lado, los mismos autores realizaron un experimento sobre estereotipos de género, demostrando que el recuerdo de las personas famosas varones fue mayor que el de las mujeres. Una explicación plausible es la existencia de estereotipos implícitos que asocian la fama más con la masculinidad que con lo femenino.

Las conclusiones del trabajo de Banaji y Greenwald indican que históricamente el estereotipo y los prejuicios implícitos no han sido considerados en el comportamiento social. Sin embargo, su investigación puede: a) ayudar a cuestionar la actual concepción dominante de que las creencias operan fundamentalmente de manera consciente, b) ofrecer mayor entendimiento respecto de lo sutiles, pero, a la vez, poderosos mecanismos

mediante los cuales los juicios estereotipados se producen e c) instigar la discusión de nuevas soluciones a los problemas sociales mayores.

Resumiendo, cabe destacar la importancia de la dimensión no consciente de los estereotipos, sin perder de vista que la estereotipación, los prejuicios y la discriminación son procesos que se dan en el marco de las relaciones intergrupales, dotando de sentido la dinámica de dichas relaciones.

Tal cual Tajfel lo planteó en su texto “Grupos humanos y categorías sociales”:

“...parecería que los factores económicos tienen un efecto abrumador en el contenido de los estereotipos que emergen de las relaciones nuevas o cambiantes de interacción entre los grupos...los estereotipos proporcionan racionalizaciones para mantener a los otros a raya”. (Tajfel, 1984, p. 258).

Así, los estereotipos cumplen una función ideológica relevante que permite la perpetuación del poder de unos grupos sobre otros. Más dramático, en el sentido de sus efectos, se vuelve este fenómeno si además “opera” de manera no consciente, sobre todo en los niveles de discriminación, que es cuando el prejuicio se pone en acción.

2.4. La función de los estereotipos

El estudio de los estereotipos ha sido abordado históricamente desde dos perspectivas: la individual y la grupal; aunque estos enfoques han sido descritos con cierto detalle en los apartados anteriores, aquí profundizaremos en las funciones que cumplen.

Jost y Banaji (1994), en su artículo “El rol de estereotipar en la justificación del sistema y la producción de falsa conciencia.”, nos proponen que éstos cumplen tanto funciones de *justificación del ego*, que se refiere a la noción de que los estereotipos se desarrollan para proteger la posición o el comportamiento del yo, de *justificación grupal*, que asume que los estereotipos

emergen para proteger también el estatus o conducta del grupo social como un todo como *de justificación de sistema*, que es el proceso psicológico mediante el cual, aún a expensas de lo personal o lo grupal, las convenciones sociales son legitimadas. Más específicamente, se argumenta que, bajo ciertas circunstancias, los estereotipos que operan para justificar un “estado de cosas”, lo harán aún a expensas de los intereses individuales o colectivos.

Central a esta discusión es el concepto de falsa conciencia, que puede ser entendido como el mantenimiento de creencias que son contrarias a los intereses personales o del propio grupo y que, por lo tanto, imposibilitan el cambio de la posición de desventaja del yo o del grupo al interior de la sociedad.

A continuación se explica con mayor detalle las tres funciones de los estereotipos, siguiendo la línea argumental desarrollada por estos autores.

2.4.1. El enfoque de la justificación del ego

Tal como se mencionó antes, Lippman (1922) incorpora el término estereotipo a las ciencias sociales, enfatizando la función cognitiva del mismo (simplificación y categorización), al mismo tiempo que la motivacional. Así, los individuos estereotipan porque ello les permite mantener su estatus personal o conducta en relación a otros. Esta visión surge tempranamente en la Psicología social (Adorno, 1950; Allport, 1954), siendo común a estos enfoques la idea de que el estereotipo tiene una función de defensa del yo.

No obstante, esta perspectiva fue planteada especialmente por la orientación psicoanalítica (Adorno, 1950; Bethelheim y Janowitz, 1950) desde la que se desarrollaron algunas investigaciones que darían soporte a lo planteado por Lippman (1922) de que los estereotipos son usados como mecanismos de defensa personal, más allá de los elementos sociales.

Sin perjuicio de lo anterior, Jost y Banaji (1994) plantean que existe un conjunto de argumentos que permiten comprender porqué esta hipótesis de

justificación del ego es incompleta: 1) este sistema de justificación del ego no da cuenta de la cantidad importante de casos de estereotipación negativa del yo (grupos subordinados, minorías); de seguir este argumento se generaría una visión negativa y no defensiva del ego. 2) estos enfoques no toman en cuenta que las personas estereotipan sin necesidad de justificación personal o de defender el propio estatus, además, en muchos casos, los grupos desaventajados en la sociedad tienen estereotipos negativos respecto de otros grupos con el mismo estatus. 3) los estereotipos se caracterizan por ser consensuales en sectores importantes de la sociedad (hispanos y negros poseen estereotipos similares los unos de los otros y similares a los que los blancos tenían de ellos); entonces ¿cómo explicar, desde la perspectiva de la justificación del ego, la uniformidad de los mismos?

2.4.2. El enfoque de la justificación grupal

Tajfel (1984) sostuvo que los estereotipos sirven para justificar acciones de los endogrupos que perjudican a los exogrupos. Así, expandió la hipótesis de la justificación del ego hacia el nivel de las relaciones intergrupales. El trabajo de Tajfel se puede considerar, pues, como el fundador de la “segunda ola” de justificación de los estereotipos, afirmando que éstos sirven como justificación y racionalización del tratamiento que el endogrupo otorga al exogrupo. Es más, los endogrupos tienden a usar estereotipos negativos hacia los exogrupos en un intento de diferenciarse mediante la comparación social que beneficiaría al propio grupo.

Por ello, la Teoría de la identidad social (TIS) es una teoría del conflicto, en la medida que asume que los grupos compiten por los bienes simbólicos o materiales, generando estereotipos para justificar tal competición. Queda así extendida la hipótesis de la justificación del ego hacia la justificación de un “ego extendido” (el grupo).

Sin embargo, este nivel no explica porqué los estereotipos suelen ser consensuales entre diferentes grupos, aunque las relaciones intergrupales no

sean iguales. Al respecto, existen variados estudios que muestran que los estereotipos respecto de diferentes grupos están culturalmente difundidos.

Condor (citado en Jost y Banaji, 1994) critica a los teóricos de la TIS por tomar la consensualidad de los estereotipos como un “a priori”, sin explicar porqué diferentes grupos asumen los mismos estereotipos. Para ello, se hace necesario incluir la idea de dominación ideológica y generar evidencia psicológica de la falsa conciencia para explicar el porqué los miembros de grupos minoritarios se adhieren a normas y justificaciones que no son de su interés.

Tampoco este nivel logra dar cuenta del fenómeno del autoestereotipo negativo, o del favoritismo exogrupal, planteando que este favoritismo no calza con la visión de que los miembros del endogrupo crean y mantienen una identidad social positiva mediante la generación de un favoritismo endogrupal y la comparación social. Así, la TIS sola no logra explicar fenómenos tales como la estereotipación negativa del endogrupo.

Aunque la TIS podría no ser incompatible con los fenómenos del autoestereotipo negativo o el favoritismo exogrupal, parece no poseer un mecanismo para dar razón de ellos debido a que una comparación social positiva sería capaz de dar cuenta de los estereotipos positivos del endogrupo y de los estereotipos negativos del exogrupo.

Desde el enfoque de la justificación del sistema, que veremos a continuación, se sugiere que el hecho de que los grupos subordinados se diferencien positivamente (autoimagen positiva) podría estar relacionado con la justificación del status-quo, ya que la creación de estereotipos en los cuales los grupos subordinados se ven a si mismos y son vistos por los otros como satisfechos o no especialmente preocupados por lograr algo, permite que esos grupos se mantengan en una posición subordinada y de exclusión social.

2.4.3. El enfoque de la justificación del sistema

Nos propone que los estereotipos cumplen funciones ideológicas además de, o frecuentemente en contradicción con, funciones motivacionales asociadas a la defensa personal o grupal. Ello no pretende eliminar los niveles anteriores de explicación, pero sí matizar e intentar comprender aquellos fenómenos ignorados o no explicados por éstos. En contraposición a Turner (1987, citado en Jost y Banaji, 1994) que plantea que el individuo se mueve entre el nivel individual y grupal de categorización, desde este nivel de justificación se afirma que los individuos algunas veces adoptarán un nivel de sistema que les permitirá mantener el estado actual de las cosas en términos de estructura social. No se trata de decir que este nivel es el que genera todos los estereotipos, sólo aquellos que sirven a la función de mantenimiento del status quo social.

Es decir, los autores desarrollan argumentos desde los que se esgrime que los estereotipos pueden tener funciones ideológicas, en particular aquellas que justifican la explotación de ciertos grupos por otros, y que explican la pobreza o falta de poder de ciertos grupos y el éxito de otros, haciendo aparecer estas diferencias como legítimas e incluso naturales. Esta posición está relacionada con la perspectiva de la dominancia social (Sidanius y Pratto, 1999), desde la que se plantean estos mismos procesos ideológicos en términos de “mitos legitimadores” que permiten justificar la opresión de un grupo por otro.

De manera más concreta, la perspectiva de justificación del sistema alude al proceso psicológico a través del cual un individuo percibe, comprende y explica una situación existente, teniendo como resultado el mantenimiento de dicha situación. O, dicho de otra forma, se refiere al proceso psicológico mediante el cual ciertas situaciones sociales son preservadas a pesar de los daños psicológicos y materiales que ello ocasiona a aquellos grupos o personas desaventajadas.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por los autores más representativos de este enfoque demuestran que las personas desarrollan ideas acerca de las características de sí mismos y de otros a partir de algunos arreglos sociales, tales como la división social de roles, la legalidad de las cosas o la auto culpabilización por victimización. En estas circunstancias, se ha observado que los individuos actúan de manera concordante con su posición social, más que cuestionar la legitimidad del orden social que las produjo.

De esta manera, el orden social tiende a ser explicado simplemente porque existe (es algo natural que las mujeres críen a los hijos, que los hombres sean autónomos o el ser esclavo o, por el contrario, señor). Los estereotipos al operar en estos contextos tienden a ser vehículos para la justificación del sistema que produjo esa diferenciación.

La tendencia entonces es inferir atributos estereotípicos directamente a partir de la información que surge del estatus, lo que permitiría justificar diferencias en el trato hacia ese estatus; a modo de ejemplo, los estereotipos hacia la clase trabajadora justificarían un salario menor. La similitud entre los estereotipos de la clase trabajadora y los atribuidos a los afroamericanos han llevado a algunos a sugerir que los estereotipos raciales fueron inferidos de aquellos que se generaron respecto de los desaventajados económicamente.

Jost y Banaji (1994), al revisar lo planteado por otros autores, concluyen lo siguiente: a) los estereotipos emergen para explicar o justificar las divisiones existentes en el trabajo (Eagly, 1987; Eagly & Steffen, 1984, 1986; Eagly y Wood, 1982), b) los estereotipos de género reflejan, reproducen y permiten la división social de roles mediante la atribución a cada sexo de aquellas cualidades esperadas para la ejecución de sus respectivas funciones sociales (Hoffman & Hurst, 1990), c) las personas atribuirán rasgos a sí mismos y a los otros en forma tal que el estatus o rol que desempeñan sea justificado (Ross et al., 1977) y d) las personas que han sido estereotipadas tienden a asumir roles que son consistentes con las expectativas estereotípicas que los otros tienen de ellos (Geis, 1993; Skrypnek & Zinder, 1982; Swan, 1983), hasta tal punto

que los grupos estigmatizados pueden llegar a creer en su propia inferioridad (Steele, 1992). El resultado es que los poderosos son estereotipados de manera tal que se explica su éxito, lo mismo ocurre, pero de manera inversa, con aquellos carentes de poder.

Por último, otro cuerpo de evidencias (Lerner, 1980) muestra que las personas se forman ideas negativas de si mismas para que sean concordantes con la realidad social. En este sentido, los individuos tienden a creer en un mundo justo en el cual la gente recibe lo que merece. Esta idea se liga con ciertas visiones del mundo relacionadas con el destino, la voluntad divina y el fatalismo que suelen describir algunos grupos de bajo estatus social para justificar su situación.

2.5. Los estereotipos, el estatus y el poder

Como hemos revisado en el apartado anterior, los estereotipos tienen funciones justificadoras del yo, sociales y del sistema (Jost y Banaji 1994). Las dos últimas dimensiones nos permiten pensar que el estereotipar cumple funciones de justificación de las relaciones sociales y del sistema social imperante en la sociedad contemporánea. Tajfel (1984) lo expresa de la siguiente manera:

“los estereotipos proporcionan racionalizaciones para mantener a los otros a raya...la existencia y funcionamiento de los estereotipos sociales son un ejemplo (desde luego no el más importante) del modo en el que los procesos psicológicos contribuyen a la textura de una situación intergrupales objetiva. Ellos no crean tales situaciones; por el contrario, como lo dijo LeVine, no solo el origen de los estereotipos sino incluso sus contenidos no pueden disociarse de la existencia previa y de las especiales características del conflicto de intereses. Sin embargo, una vez que los estereotipos existen, se convierten por derecho propio en uno de los factores causales que tienen que ser tenidos en cuenta en el análisis de las relaciones intergrupales”. (p. 259).

Ahora bien, esta sociedad está organizada de manera tal que los grupos se relacionan entre sí con diferencias de estatus. Al respecto, Fiske (1983) plantea que existiría una interacción reforzadora entre el poder y los estereotipos, mediada por la atención. Aquellos que no tienen poder ponen atención sobre las características de quienes lo ostentan, como una manera de ampliar la predicción y el control, formándose impresiones más certeras o menos estereotípicas de ellos.

De manera diferente operan quienes tienen poder, en la medida en que pondrían menos atención, por lo que son más vulnerables a estereotipar. Esto es, los poderosos no necesitan prestar atención sobre los no poderosos para guiar su conducta, ya que están sobreestimulados y tienen una alta necesidad de dominancia. Así pues, la estereotipación y el poder se refuerzan mutuamente ya que mediante este mecanismo se ejerce control, manteniendo y justificando, asimismo, el statu quo.

Por otra parte, en general se ha visto que tanto la TIS (Tajfel, 1978) como la teoría del conflicto realista (Sherif, 1966) tienden a explicar el prejuicio y la discriminación de manera tal que obvian las asimetrías de estatus y de poder en el análisis de las relaciones intergrupales (Bourghis, Gagnon y Moïse, en Bourhis y Leyens, 1996). Al respecto, desde diversos estudios se muestra que el comportamiento de los individuos de alto estatus es más discriminatorio que el de los individuos de bajo estatus. Así mismo, y siguiendo lo planteado por Bourghis, Gagnon y Moïse: “las desigualdades de poder y de status entre los grupos sociales acarrearán inevitablemente desigualdades en la distribución de recursos materiales y simbólicos. Estas desigualdades remiten a la cuestión de la equidad, de la privación relativa y de la acción colectiva, el objetivo de la cual es precisamente una redistribución más equitativa del poder, de los recursos y del prestigio entre los grupos sociales...” (p. 157). Así, los estereotipos ayudarían al control social y, por ende, al mantenimiento del statu quo.

2.6. El cambio de los estereotipos como aporte al cambio social

“... la absoluta eliminación del estereotipar (o comer) es tan imposible como nociva para el individuo. En vez, deberíamos preguntarnos cómo podemos modificar los estereotipos para que no opriman; ello implica plantearnos cómo podemos reducir los extremos dañinos o inaceptables que generan los estereotipos derogatorios y el comportamiento discriminatorio”

(Hogg y Abrams, 1988, p. 84)

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo los estereotipos operan y sirven a diferentes funciones. El estereotipar es una capacidad y una necesidad propia de la naturaleza humana, por ello imposible de obviar al momento de comprender el funcionamiento y la conducta social del ser humano.

En una línea de reflexión similar se manifiestan Hogg y Abrams (1988), quienes consideran que la posible conclusión a la que se puede llegar es que los estereotipos son imposibles de eliminar, ya que serían un producto inevitable de un proceso cognitivo fundamental que tiene como función la necesidad humana básica de orden y predicción; además, los autores plantean que los estereotipos permiten conservar una autoimagen positiva lo que llevaría a mantener estereotipos negativos de los exogrupos relevantes.

Lo mencionado más arriba se constituye en un problema social y político, ya que el estereotipar coadyuva al mantenimiento de relaciones de desigualdad entre los seres humanos. También el comportamiento de estereotipar no queda sólo en la función cognitiva; a lo cognitivo, le acompañan los afectos asociados (prejuicios) y, lo que es más grave, en muchos casos conductas que llevan a la marginación, la exclusión, e incluso a la eliminación de los otros (discriminación).

Los estereotipos, especialmente los negativos, pueden tener efectos dramáticos sobre la vida de aquellos que son estereotipados. La historia de la humanidad y las relaciones entre los grupos humanos puede ser descrita, aunque no únicamente, en términos de los efectos que éstos han tenido para grupos humanos completos. Ejemplo de lo anterior son la esclavitud, la persecución étnica o religiosa, las purgas por motivos políticos o de cualquier otra índole. La persecución sucedida hacia los judíos en la Alemania nazi, o hacia los gitanos o los homosexuales son ejemplos de este fenómeno; también sucede lo mismo con las persecuciones realizadas a personas sindicadas como de izquierda durante las diferentes dictaduras militares instaladas entre la década del 60 y 80 en América Latina.

Testimonio de esto último son los miles de detenidos desaparecidos, encarcelados y ejecutados políticos en el continente sudamericano. En este mismo sentido, también en el ámbito escolar, los efectos de los estereotipos negativos han tenido consecuencias tan dramáticas como el suicidio de escolares y la existencia de múltiples consecuencias psicológicas negativas.

Estos argumentos unidos a aquellos que se han revisado en términos de la relación entre los estereotipos y la justificación del sistema, hacen que el tema del cambio o la modulación de los mismos sea algo tan complejo como necesario. Por otra parte, otro elemento que resulta necesario tener en cuenta al momento de plantearse el tema del cambio o morigeración de los efectos de los estereotipos es, tal como se planteó más arriba, la operación no consciente de los mismos (Banaji y Greenwald, 1994). El hecho de que una parte importante de su funcionamiento no sea consciente para quienes estereotipan hace más difícil aún el enfrentar sus efectos.

Surge entonces la pregunta ¿cómo contribuir, desde las diferentes disciplinas, entre ellas la Psicología social, a, por una parte, prevenir la formación de estereotipos negativos y, por otra, disminuir o contribuir al cambio de estos una vez que están establecidos?

Los diferentes autores que han abordado el tema del cambio de los estereotipos (Huici, 1999; Hogg y Abrams, 1988; Brown, 1997; Baron y Byrne, 1998; Bourghis, Gagnon y Moïse, 1996) tienden a coincidir en un conjunto de estrategias que han sido desarrolladas por diferentes psicólogos sociales a lo largo del siglo XX. Éstas pueden organizarse de la siguiente manera:

2.6.1. Estrategias socioestructurales

A través de estas estrategias se intenta contrarrestar los efectos de los estereotipos negativos o la reducción de sus efectos una vez instalados mediante la acción sociopolítica. Existen un conjunto de acciones que se complementan; algunas tienen que ver con la educación y otras con acciones macrosociales que instalan mejores condiciones socioeconómicas para los grupos socialmente poco valorados.

Por una parte, es relevante abordar los procesos de aprendizaje social o de socialización temprana que reciben los niños, procedentes tanto de los padres, como de las escuelas y los medios de comunicación. Lo anterior tiene que ver con el aprender a no odiar y el enseñar a los adultos a no transmitir estereotipos negativos. Para ello es necesario hacer conscientes a éstos últimos de los estereotipos y prejuicios.

Hogg y Abrams (1988) nos plantean que la reducción de los estereotipos es una materia claramente política que se basa en, por una parte, la necesidad de que las minorías sociales construyan un nuevo orden social que venza la opresión y, por otra, en el desarrollo y consolidación de un "contrato social" en el que se puedan implementar reformas sociales que atenúen las inequidades extremas y los estereotipos rígidos.

Esta es una visión ideológica que tiene que ver con principios de tolerancia y basada en la comprensión de que los estereotipos negativos y sus consecuencias extremas no solo dañan a quienes lo sufren, sino también a

quienes lo generan. Los estereotipos negativos hacia los otros generan ansiedades, temores y tensión (Baron y Byrne, 1998).

También es una visión social y política de los problemas sociales y de las minorías. Al respecto, resulta necesario mencionar que existen ideologías que proponen una actitud hacia los exogrupos minoritarios de permanente desconfianza y temor por el peligro que significan éstos para la sobrevivencia del grupo dominante. Ejemplo de ello son los grupos de ultra derecha en Europa que transmiten la necesidad de protegerse de los grupos de inmigrantes árabes o de las minorías sexuales, o la visión que se presenta de los jóvenes de sectores urbano-populares en países latinoamericanos, a los cuales se estigmatiza como delincuentes juveniles, generando aún más desconfianza hacia ellos.

Lo común a todas estas visiones es que abordan los problemas sociales no desde sus causas sino desde sus efectos, y con ello se justifica más la opción de excluir, segregar u oprimir a las minorías, a la vez que se cumple perfectamente las funciones de justificación de las relaciones intergrupales basada en las diferencias de estatus y de justificación del sistema (Jost y Banaji, 1994). Todo ello con la intención de mantener el status-quo y los privilegios de los poderosos.

El conjunto de ideas expuestas levantan una concepción socio-política para abordar el tema; ésta debe ser tomada en cuenta al momento de pensar en acciones tendentes a reducir los efectos negativos del prejuicio y mejorar o modificar las relaciones sociales existentes, sobre todo en el diseño de políticas sociales por parte de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, minorías activas o grupos políticos progresistas. En este sentido, la institución escolar podría revisar su currículum con la finalidad de incorporar conscientemente contenidos y prácticas que levanten principios de tolerancia, aceptación de la diferencia, colaboración entre grupos y construcción de una convivencia basada en la justicia.

Sin duda, en el logro de esta estrategia son importantes las creencias grupales e ideologías sociales, de ahí que los elementos macrosociales jueguen un papel relevante al momento de pensar en la modificación de los estereotipos.

Sin invalidar lo planteado en los párrafos precedentes, sabemos que la realidad actual muestra que existen significativas diferencias de poder entre los diferentes grupos sociales, generando situaciones que son necesarias de abordar en el corto o mediano plazo; de manera análoga, la existencia de conflictos reales entre grupos hace necesario contar también con un conjunto de herramientas de intervención que nos permitan atenuar los efectos perjudiciales de los mismos.

2.6.2. Estrategias psicosociales

Con estas estrategias se intenta contrarrestar los efectos de los estereotipos negativos o la reducción de sus efectos una vez instalados mediante la implementación de acciones específicas. Las estrategias que se describen a continuación han sido generadas desde la Psicología social y permiten realizar intervenciones más específicas que las descritas en el apartado anterior.

Contacto intergrupalo

Consiste fundamentalmente en poner en contacto a los grupos entre sí con la finalidad de eliminar las posibles distorsiones cognitivas que podrían existir entre ellos. Es lo que han realizado, por ejemplo, diversos autores al integrar en un mismo barrio a diferentes grupos sociales o la experiencia de escuelas integradas a la que concurren alumnos de diferentes grupos sociales o religiosos. La hipótesis del contacto lograría, en primer lugar, el aumento de contacto entre personas de grupos diferentes lo que permitiría reconocer las similitudes. En segundo lugar, que los sujetos descubran información que no concuerda (ello siempre que sea así) con los estereotipos formados

previamente y finalmente, se facilitaría el cambio ya que el contacto permitiría contrarrestar la ilusión de homogeneidad exogrupal (Baron y Byrne, 1998).

Sin embargo, en un análisis realizado por Bourghis, Gagnon y Moïse (1994) se plantea que, según Allport (1950), ello operaría dependiendo de las siguientes condiciones: a) contacto sostenido, orientado hacia el logro de una meta común, b) apoyo de las autoridades, y c) estatus y poder similares. De otro lado, también proponen estos autores que, de acuerdo con la teoría de Byrne (1971), el contacto solo mejora nuestro conocimiento y nuestra comprensión del exogrupo si dicho contacto revela las similitudes y no las diferencias. No obstante, según Brown (1988), tendría el inconveniente de no mostrar las diferencias, lo que llevaría a hacer peor las cosas al momento de constatar las diferencias reales. De no tomar los resguardos descritos, es posible que este contacto lleve a confirmar los estereotipos negativos y a aumentar la discriminación (Hogg y Abrams, 1988).

La cooperación y las metas comunes

Complementaria con la anterior, esta estrategia surge fundamentalmente de las experiencias realizadas por Sherif (1966) en un campo de veraneo con jóvenes y que fueron descritas más arriba. Pudo verse allí que en la cuarta etapa del experimento realizado, al momento de poner una meta superordenada a ambos grupos, el conflicto tendía a disminuir y se reconfiguraban las fronteras grupales.

No obstante, diversos autores (Bourghis, Gagnon, y Moïse, 1996; Worchel 1986) afirman que ni siquiera la cooperación en función de metas comunes es suficiente para la reducción de los prejuicios y la hostilidad intergrupales; es necesario garantizar el éxito de la acción propuesta, ya que si éste no se da el efecto podría ser inverso. En este sentido, Worchel (1977 en Worchel 1986) procedió a realizar un estudio en el que los resultados de la colaboración eran en un caso exitosos y en el otro fracasaban; en una fase anterior, los grupos fueron sometidos a situaciones de cooperación o

competencia intergrupal. De las últimas dos situaciones, fue la cooperación intergrupal la que generó actitudes más favorables hacia el exogrupo, más allá del resultado posterior de la colaboración (éxito o fracaso).

Por su parte, los equipos que estuvieron en competición durante la fase previa, y que después colaboraron y alcanzaron la meta común, manifestaron actitudes favorables hacia el exogrupo. En cambio aquellos grupos que fracasaron y que habían competido previamente, desarrollaron actitudes aún menos favorables hacia el exogrupo que las que tenían previamente.

Otro elemento que debe ser tomado en cuenta es que estas situaciones de cooperación intergrupal no es fácil encontrarlas en la realidad, sobre todo cuando los grupos se encuentran disputando bienes reales en la sociedad.

Esta técnica de reducción del conflicto intergrupal ha sido utilizada políticamente con la finalidad de “distraer” la atención sobre los conflictos reales entre dos grupos. Por ejemplo en Chile, cinco años después de la instalación del gobierno dictatorial, se llamó a la ciudadanía a cooperar en torno a la “unidad nacional” ante un inminente conflicto bélico con el país vecino (Argentina). Más allá de querer establecer la veracidad del conflicto o si éste fue generado artificialmente por ambos gobiernos autoritarios para reducir el malestar interno producido por fuertes divisiones sociales y políticas, los resultados no mostraron una reducción del conflicto en el mediano plazo. Solamente el malestar explícito al interior de la sociedad dejó de ser manifestado; pasado el peligro, las divisiones internas volvieron a aparecer.

Aproximaciones socio-cognitivas

Como ya hemos visto, el proceso de categorización parece ineludible, y con él también lo es el favoritismo endogrupal y posiblemente la discriminación exogrupal. Por ello, y como se conocen las bases cognitivas de los estereotipos, algunos teóricos plantean que es posible reducir los estereotipos mediante procesos de recategorización cognitiva. Es lo que realizó Sherif

(1966) en la cuarta parte de sus experimentos de campo: pasar de dos subgrupos a conformar o recomponer en este caso el grupo campamento. Este proceso de recategorización, mediante el cual dos grupos (o subgrupos) se incluyen en uno nuevo que los integra, se relaciona con el proceso de categorización y de formación de grupos psicológicos.

Otra posibilidad para reducir los efectos negativos de los estereotipos es el proceso de individuación; éste consiste en mostrar a los sujetos las características individuales de los miembros del exogrupo. Con ello se conseguiría atenuar el carácter sobresaliente y cerrado de la categoría nosotros/ellos. Experiencias realizadas por Miller, Brewer y Edwards (citadas en Bourghis, Gagnon y Moïse, 1996), demuestran resultados en esa dirección.

Ambas estrategias presentadas son complementarias y deben ser utilizadas en conjunto; la primera, nos permite visualizar los elementos socioestructurales de los estereotipos, pues éstos cumplen funciones de control político e ideológico y ayudan al mantenimiento de las diferencias entre los diversos grupos sociales; la segunda se basa en el reconocimiento de la dimensión anterior y opera en un nivel de intervención social más específico.

En síntesis, de lo que se trata no es de eliminar las diferencias, en términos de características reales o no entre los grupos, sino de aprender a convivir con los otros, aceptando la diversidad y tolerando la diferencia. Posiblemente no podamos dejar de estereotipar, sin embargo, si podemos educar para relativizar la exactitud de este proceso y, sobre todo, para que ello no lleve hacia el prejuicio y la discriminación.

En definitiva, tal cual lo plantea Humberto Maturana, importante científico-filósofo chileno, se trataría de concebir al otro como un “legítimo otro” en la convivencia. Y de paso entender que el otro y el yo son parte y se constituyen social-grupalmente.

3. Exclusión social

3.1. Concepto

Si apelamos a la definición desarrollada por Morales (2003a), basándose en Bierbrauer (2000), la exclusión social se define como las prácticas de los grupos mayoritarios o dominantes de la sociedad en virtud de las cuales los grupos minoritarios o dominados quedan fuera del “alcance de la justicia y de las preocupaciones morales de la población mayoritaria”. Este autor sintetiza el carácter de estas prácticas en la expresión “exclusión moral”.

Continúa Morales planteando que “en esencia, la exclusión equivale a la “no participación en el conjunto de la sociedad” (Laparra y cols, 1998, p.25). Es la incapacidad de ejercer los propios derechos sociales con la imposibilidad consiguiente de una inserción social plena”. (Morales, 2003a, p. 512).

Esta conceptualización requiere algunos comentarios.

En primer lugar, llama la atención que el concepto es desarrollado como un concepto relacional, es decir se plantea como una relación entre grupos (en el sentido en que son personas que se relacionan desde pertenencias grupales diferentes). Dicha relación grupal además se establece entre grupos que poseen diferente estatus, unos operan como mayorías y otros como minorías.

Un segundo comentario tiene que ver con la idea de “inserción social plena”. ¿A qué se refiere esto? La inserción social puede ser visualizada entonces como una gradiente que va desde lo nulo o escaso a lo total o pleno. Si es así, ¿en qué momento es posible determinar que existe una inserción social “plena”, ¿cómo se cualifica y quién lo hace?

Igualmente cabe preguntarse: ¿la exclusión social es un tema “objetivo” que responde a parámetros sociales (acceso a la salud, educación y trabajo) o es también subjetivo? Esta consideración resulta relevante ya que es posible

que también haya exclusión cuando las personas se perciben a si mismas como parte de un grupo excluido. Es decir, se conformen como un grupo psicológico cuyo estatus es bajo y al que otros grupos le niegan derechos humanos fundamentales.

Por otra parte, Laparra y cols (1998) plantean que la exclusión sería la “no participación en el conjunto de la sociedad”. Surge aquí la idea de participación, concepto que es amplio y que puede tener significados diferentes. ¿A qué participación se refiere Laparra?, ¿es la participación político-electoral mediante la elección de representantes, propia de la mayoría de las sociedades democráticas occidentales? ¿Es la anterior la única o más importante forma de participación?, ¿es posible imaginar que la exclusión también tiene que ver con otros ámbitos como es la educación, el trabajo, la familia, el deporte, la música o lo local? Hay que tener a la vista que las formas de participación pueden ser múltiples y variadas en términos de calidad y cantidad. Desde este punto de vista, es importante plantearse el significado que tiene el concepto para aquellos que se “sienten” excluidos.

Profundizando en lo planteado en el párrafo anterior, podemos afirmar que las formas de exclusión van más allá del no acceso a la participación política o social; también es posible argumentar que habrá exclusión cada vez que las personas no tengan acceso al trabajo o a un trabajo que consideren “digno” o bien remunerado, y también la habrá cuando tengan escaso o nulo acceso a los bienes producidos socialmente (salud, educación, recreación, ocio). Puestas las cosas así, y tomando en cuenta que el modelo económico-social neoliberal, imperante desde fines del siglo XX y principios de actual, tiene una lógica de competencia individual y también de generación de importantes bolsones de pobreza, es posible hipotetizar que el actual sistema político y social tiene variadas características excluyentes, en especial para aquellos que no poseen poder social.

En síntesis, parece que la exclusión se instala como un concepto complejo que requiere más precisiones, si bien queda claro que alude a la idea

de lo relacional, ya que plantea relaciones entre personas y grupos de diferente estatus y cuyos efectos son el deterioro de la calidad de vida de las personas en cuanto minorías, gracias a la acción de otras personas, en su calidad de mayorías. Así, la exclusión no es un fenómeno individual, sino un fenómeno intergrupal. Por ello, es necesario plantearse cuáles son los grupos que excluyen o que sostienen la exclusión social y cuáles son los excluidos.

3.2. Exclusión social y violencia escolar

Siguiendo el análisis desarrollado en el punto anterior, la exclusión social tiene efectos que son de gran intensidad y gravedad personal y, sobre todo, social (violaciones de los derechos humanos, genocidios o pobreza extrema). Sin embargo, es posible pensar también que existen otras manifestaciones de exclusión que serían más sutiles o invisibles y que tienen que ver con la percepción de inclusión en diferentes ambientes, entre ellos los escolares. Es más, cada vez que un estudiante es marginado o impedido de participar en las actividades recreativas o culturales de la escuela, nos encontramos frente a un proceso de exclusión social. Esta situación de marginación en el ámbito escolar es lo que Aronson analizó respecto de los sucesos de la escuela de Columbine, en Estados Unidos de Norteamérica.

Columbine y la exclusión social.

En 1999 dos estudiantes (Erik Harris y Dylan Klebold) dispararon a sus compañeros y profesores en la biblioteca del centro. El resultado fue 12 estudiantes y un profesor muertos. Este hecho conmocionó no solo a Estados Unidos de Norteamérica sino a una parte importante de la comunidad internacional. Tanto es así que unos años después el cineasta Michel Moore realizó su famoso film "Bowling for Columbine". Asimismo, el impacto de este hecho en la comunidad académica se mantiene hasta estos días.

En este sentido, un interesante análisis de los hechos sucedidos esa mañana en el pequeño poblado de Littleton, Colorado, es el realizado por el

psicólogo social Elliot Aronson en su libro *Nobody Left to Hate* (2001). Allí, además de describir los hechos, el autor plantea, después de analizar el historial de estos jóvenes, que este comportamiento, sin lugar a dudas patológico para él, es posible que tenga explicaciones relacionadas con la situación social a la que estaban enfrentados en la escuela.

Al recomponer la historia de vida de estos estudiantes, fue posible determinar que estaban relativamente bien integrados en términos académicos, con familias bien constituidas y con capacidades académicas por encima de la media. Sin embargo, una característica común en la vida de ambos fue que su proceso de adaptación e integración escolar era deficiente. Tal como lo menciona Aronson:

“...ellos ciertamente tenían sus problemas. Por un lado, está claro que no se llevaban bien con la mayoría de sus compañeros – especialmente con los atletas y otros estudiantes del “endogrupo”. Sus compañeros los percibían como extraños. Fueron etiquetados como góticos por sus vestimentas negras...sus compañeros frecuentemente los molestaban con epítetos tales como fagott aunque no hubiese indicación que fuesen homosexuales” (p. 38).

A su vez, el texto de Aronson es analizado por Morales (2003 a y b), quién, al realizar un seguimiento de los hechos de Columbine, comprobó que “la atmósfera escolar era allí muy adversa y desagradable... Se añadía que el acoso y los insultos estaban a la orden del día” (p. 89). Así mismo al revisar el texto de Aronson, Morales plantea que este acoso era algo legitimado y que lo fue aun más después de la masacre.

Así, la hipótesis fundamental desarrollada por el profesor Morales es que la masacre no se debió a características psicopáticas subyacentes, sino como reacción a la dinámica del centro educativo. Profundizando esta idea, es posible afirmar que estos jóvenes fueron objeto de exclusión social de manera sostenida por parte de aquellos compañeros que tenían más poder al interior de la institución escolar. Entonces, es posible plantear que estas formas de

trato pueden ser consideradas como maltrato o intimidación escolar (Morales, 2003b).

Este acontecimiento nos ayuda a comprender que la violencia en el ámbito escolar es un fenómeno complejo y que la de estos jóvenes tiene antecedentes en formas de violencia menos espectaculares, más sutiles y muchas veces avaladas por las mismas instituciones escolares; es más, es posible sostener que la agresión de estos jóvenes pudo haber estado gatillada por la violencia sostenida desde el grupo de los poderosos. Es en este sentido una forma de violencia reactiva a una anterior y permanente.

Sin querer justificar este doloroso acontecimiento, es importante, tal como lo plantea Aronson, mirar las circunstancias en que se dieron los hechos y buscar allí algunas explicaciones a los mismos.

Llama la atención en lo relatado anteriormente, que muchos de los procesos de exclusión mediante las burlas o el acoso son vistos por las comunidades educativas como normales y, por extensión, como naturales. Así, se normaliza en muchos centros escolares un conjunto de interacciones que son violentas y que generan más violencia. Estas relaciones no son entonces un problema de dos personas, sino que responden a relaciones entre jóvenes que pertenecen a diferentes grupos, uno de los cuales se arroga el derecho de molestar, reírse, en definitiva, de excluir al otro porque tiene más poder en alguna o varias dimensiones.

Como síntesis, es posible concluir que el acoso escolar, manifestado a través de comportamientos como reírse del otro, segregarlo porque es diferente o "raro" o molestarlo porque es visto como parte de una categoría mal valorada socialmente desde la lógica de las mayorías de poder, es una forma de exclusión social que muchas veces no es considerada como tal. No lo es ni por quienes lo hacen ni tampoco por aquellos que lo observan. Así, quién es víctima sufre en silencio, busca apoyo en otros o genera reacciones que sorprenden y dejan estupefactas a las comunidades educativas.

3.3. Desvinculación de la exclusión

En general, las formas de exclusión social son justificadas por quienes las realizan, a través de mecanismos cognitivos y afectivos que permiten distanciarse psicológicamente de quién está siendo excluido. Al respecto, Bandura (en Morales, 2003a) propone que se produce un proceso de desvinculación del control que se tiene de los procesos de exclusión en los que la persona participa.

Este autor plantea que existen cuatro mecanismos de desvinculación:

Reformulación de la conducta: consistiría en un mecanismo cognitivo que alteraría la percepción de la conducta que causa dolor al otro, justificándola por un bien o necesidad superior; entonces las conductas de exclusión permitirán mantener un estado de cosas deseables. Dicho de otra manera, se tiende a minimizar el daño causado en la medida en que se compara la conducta con otras más graves.

Cuestionamiento de la autoría: implica poner en duda quién es la persona que causa el acto de exclusión. Se le echa la culpa a una autoridad que sería la que incita a la acción y, a su vez, la autoridad niega haber incitado a dicho acto. Por otra parte, y en la medida en que son varios los que participan en el acto de exclusión, no existe un causante específico, sería algo así como “estábamos todos molestando” o “fue una acción colectiva”. Con ello se tiende a delegar, y de alguna manera a dividir, la responsabilidad.

Ocultamiento de las consecuencias negativas: se trata de no ver ni hablar del potencial daño que experimenta quien está siendo excluido. En un sentido complementario, es posible intentar separar el daño observado de la acción de quién lo realiza; opera una suerte de proceso de negación, a la vez que una falta de capacidad de vincular las propias acciones con sus consecuencias. Hay en este sentido una baja capacidad empática, en la medida en que se tiende a no contactarse con el dolor del otro.

Presentación de las víctimas como merecedoras del daño: se tiende a culpabilizar o responsabilizar a la víctima, destacando que son algunas o varias características de los sujetos excluidos las que de alguna manera “obligan” o justifican el daño causado. Se deshumaniza, pues, al otro, es más, se lo categoriza como parte de un grupo que debe ser castigado por ser peligroso o porque atenta contra algún valor humano básico. Así, por ser como es, puede ser tratado mal en la medida en que forma parte de esa categoría social. Es posible afirmar que el presentar a la víctima como merecedora del daño o exclusión es un mecanismo que permite no ver al otro como persona, sino como parte de un grupo valorado socialmente de manera negativa.

Estos cuatro mecanismos no se dan de manera aislada en la medida en que se instalan como formas de justificación de la exclusión social. Por lo anterior, es posible vincularlos con las funciones justificadoras (individual, grupal y del sistema) que tienen los estereotipos (Jost y Banaji, 2003).

Elementos de reflexión final

En este capítulo hemos enmarcado el fenómeno de la violencia escolar en su dimensión grupal dimensión que, como psicólogos sociales, consideramos esencial para poder abordar en toda su magnitud esta realidad desde un enfoque psicosocial, perspectiva que, sin duda, ha sido el hilo que ha guiado no solo el planteamiento del problema, sino también la elección de la metodología y la interpretación de los resultados en la presente investigación.

Para ello, hemos repasado todos aquellos conceptos (relaciones y conflicto intergrupales, estereotipos, prejuicios, discriminación y exclusión social) y autores más representativos del área de la Psicología social, fundamentalmente aquellos reconocidos como máximos exponentes de lo que se ha denominado el sociocognitivism.

Los aportes de estos autores nos permiten tener un marco interpretativo de los fenómenos de violencia escolar al desarrollar teorías del conflicto (intergrupala) que sirven de base a los propósitos de esta investigación.

En este sentido, es importante destacar para comprender e interpretar de manera adecuada el fenómeno de la violencia en la escuela las contribuciones de las teorías de la Identidad Social de Tajfel (1984) y del Conflicto Realista de Sherif (1966), además de lo propuesto por Jost y Banaji (1994) en cuanto al rol de los estereotipos como justificación del sistema o las relaciones entre estereotipación y diferencias de poder planteadas por Fiske (1983).

Por último y complementariamente, es posible afirmar, desde los aportes de Aronson (2001), Morales (2003 a y b) y Bandura (1999), que la violencia es muchas veces una expresión de la exclusión social. Sin embargo, esta exclusión se constituye, a su vez, como una forma de discriminación del otro por pertenecer o ser parte de otra categoría social. (Tajfel & Turner 1979).

Capítulo 4: Planteamiento del problema y objetivos de investigación

1. Planteamiento del problema

Como se desprende de los capítulos precedentes, nuestro propósito en esta investigación es poder comprender mejor qué es, cómo y por qué se instala y qué significa en el ámbito escolar ese comportamiento que hemos denominado violencia.

Tal como se plantea en el marco teórico, el concepto de violencia es un concepto “polisémico” (Michaud, 1980); es decir, alrededor de él circulan múltiples discursos, significados y justificaciones. A pesar de ello, en la mayoría de los casos se explicitan unos modos de relación en los cuales, al menos, una de las partes percibe, vivencia o tiene como resultado consecuencias negativas.

Relacionado con lo anterior, parece imposible no tener como concepto relevante de este estudio la idea de poder en su acepción más weberiana (Weber, 1964); esto es, la concepción de la violencia como un modo de ejercicio del poder que obliga al otro, mediante la fuerza física, psicológica o simbólica, a hacer algo que no desea, produciendo sobre la víctima el sentimiento de ser violentado. En este sentido, el presente trabajo pretende ir más allá de la simple descripción de los comportamientos violentos entre estudiantes, procurando sobre todo comprender las significaciones que sus actores le dan a estos modos de relación.

También interesa observar, aunque con menor profundidad, cómo perciben este modo relacional los profesores, en la medida en que son actores relevantes de la dinámica escolar. Asimismo, rescatar la percepción de los maestros es importante, al menos, por dos motivos; por una parte, porque éstos representan no solo la aplicación de la norma que regula los comportamientos entre estudiantes, sino también porque son quienes realizan la labor educativa en torno a una de las finalidades más importantes u objetivo fundamental de la educación: aprender a vivir con otros (Delors, 1996) En otro sentido, los profesores son partícipes de la dinámica escolar, por ello, es

posible que sean también actores en las manifestaciones de violencia, ya sea como productores o víctimas de la misma en su relación con los estudiantes.

De otro lado, la violencia en el ámbito escolar no puede ser entendida como un fenómeno aislado del medio social, cultural y económico del cual son parte los estudiantes, convirtiéndose la escuela en un espacio en el que interactúan jóvenes y adultos que tienen códigos relacionales específicos de su ambiente social. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que lo que sucede en cada establecimiento es, de alguna manera, un reflejo del medio en el que éste habita, pues las rejas de la escuela no impiden que en ella circulen los modos de relación que están presentes en el entorno socio-cultural al que los estudiantes pertenecen y del cual toman parte importante de su identidad.

Así, el hecho de que esta investigación se realice en escuelas de sectores excluidos y pobres, nos plantea la interrogante de cuántos de los códigos de violencia al interior de la escuela son propios de lo que se ha denominado cultura popular o, dicho de otra manera, cuántos de estos modos de relación que tienen su origen en el barrio y/o en las familias se reproducen en la escuela.

También cabe destacar que importa especialmente a esta investigación estudiar cuál es la relación entre la violencia en el ámbito escolar y lo grupal, intentando explorar dos significaciones diferentes, aunque complementarias entre sí. Por una parte, es interesante examinar hasta qué punto la conducta de maltrato se constituye como una relación intergrupal marcada por la exclusión social (Tajfel, Aronson, Morales, 2003 a y b), en el sentido de que se excluye a quién es diferente, al que pertenece a una categoría social que está socialmente devaluada. Por ello, al molestar o reírse del otro, lo que se realiza como mecanismo psicológico es ponerlo fuera del “nosotros” (endogrupo) e instalarlo en el “ellos” (exogrupo), estereotipándolo negativamente.

Una segunda se encamina a observar si el comportamiento violento o de maltrato escolar se realiza como parte de una dinámica grupal; es decir, si se

ejerce la violencia hacia otro externo como un modo de demostrar fuerza ante el propio grupo de referencia (endogrupo). Desde esta aproximación, la conducta de maltrato permitiría ganar estatus ante los pares, quienes, a su vez, reforzarían este tipo de comportamiento.

Ambas consideraciones, no obstante, se encontrarían relacionadas entre sí, en la medida en que es la pertenencia y la identidad con determinado grupo lo que explicaría o justificaría el trato negativo hacia el otro. Esta dinámica exclusora y excluyente, tal cual lo describe la literatura, tiene consecuencias negativas, y a veces dramáticas, en la vida de quienes son maltratados, pudiendo llevar a la depresión, incluso al suicidio o a respuestas aún más violentas como modo de reacción.

En definitiva, con este trabajo se pretende aportar información sobre la dinámica relacional de la violencia que se da en el ámbito escolar, examinando la influencia sobre la vida de la misma escuela y, especialmente, indagando sus consecuencias en la vida de quienes se involucran en este tipo de dinámicas.

2. Objetivos generales y específicos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son:

1. Conocer las dinámicas de violencia, desde el punto de vista de los estudiantes y profesores, que se producen en los establecimientos municipales de la Comuna de Peñalolén.

1.1. Describir y caracterizar las diferentes dinámicas de violencia en el ámbito escolar entre alumnos y entre éstos y los profesores.

1.2. Identificar las diferencias que se dan en las manifestaciones de la violencia escolar entre estudiantes, según la edad, sexo y espacios escolares donde suceden.

2. Explorar los significados, las causas y las consecuencias que la violencia escolar tiene para los estudiantes, profesores y para la propia institución.

2.1. Comprender las dinámicas relacionales que se producen entre estudiantes y entre estudiantes y profesores desde la visión de los involucrados.

2.2. Analizar las similitudes y diferencias del discurso de los estudiantes y de los profesores en relación al trato entre estos estamentos en la escuela.

3. Explorar en qué medida lo grupal se instala como dispositivo que facilita, explica y, a su vez, protege del maltrato en el ámbito escolar.

3.1. Indagar si lo grupal se convierte en un espacio desde el que se potencian conductas de violencia entre estudiantes y entre éstos y los profesores.

3.2. Describir los dispositivos grupales que permiten a los estudiantes protegerse de la violencia en el ámbito escolar.

3.3. Explorar si la violencia escolar es un fenómeno que puede ser explicado como una conducta intergrupal y de exclusión social.

4. Conocer las estrategias de enfrentamiento y prevención de la violencia escolar.

4.1. Conocer las estrategias que utilizan los estudiantes para afrontar la violencia, a partir del discurso tanto de los estudiantes como de los profesores.

4.2. Averiguar las estrategias utilizadas por los centros escolares para afrontar y prevenir la violencia que se produce en dicho ámbito.

5. Indagar las relaciones existentes entre la escuela y la comunidad a propósito del fenómeno de la violencia escolar.

5.1. Conocer y analizar las relaciones que existen entre la violencia en el ámbito escolar y las familias a las que pertenecen los jóvenes de las escuelas estudiadas.

5.2. Profundizar en las relaciones que existen entre la violencia y el entorno sociocultural en el que las escuelas se ubican.

Capítulo 5: Metodología

Introducción

Estudiar un fenómeno tan complejo como es el de la violencia en el ámbito escolar implica generar dispositivos metodológicos que den cuenta de dicha realidad. Por ello y en virtud de que la mayoría de los estudios revisados lo hacen o bien desde miradas cuantitativas o, por el contrario, desde una visión cualitativa, se decidió en este trabajo realizar una investigación que incorporara ambos enfoques metodológicos.

Ello permitiría, por una parte, describir o explorar el fenómeno a través de la utilización de un cuestionario a un grupo importante de estudiantes (sobre 800, distribuidos en 5 centros escolares) y, por otra, conocer más en profundidad cómo los propios actores significan y dan sentido a esta realidad. Desde este punto de vista, el presente estudio resulta una innovación en la medida en que integra dos maneras diferentes, pero complementarias, de abordar un mismo fenómeno, enriqueciéndose así su comprensión.

Si bien el interés principal estuvo en conocer cómo perciben los estudiantes las dinámicas relacionales entre ellos (específicamente las que podrían considerarse como violencia), pareció relevante también rescatar la percepción de los profesores, no solo porque ellos son parte de las relaciones que establecen los estudiantes en el ámbito escolar, sino, sobre todo, porque cumplen un rol educativo de gran relevancia al interior de las escuelas. De ahí que se aplicaron cuestionarios a una muestra de profesores y se realizaron entrevistas en profundidad a algunos de ellos con la finalidad de recoger la visión que poseían de la violencia y cotejarla con la información surgida de los estudiantes,

El resultado ha sido la realización de un estudio en dos etapas sucesivas: en la primera (cuantitativa) se indagó, mediante la aplicación de un cuestionario, la percepción acerca de la existencia de violencia en la escuela que tenían los estudiantes y profesores de educación secundaria municipalizada de la comuna de Peñalolen, Región Metropolitana. Para ello, se

procedió a adaptar a la realidad local los cuestionarios dirigidos a alumnos y profesores utilizados en el estudio “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria” (España, 2000). Dicha adaptación se validó en una prueba piloto aplicada a una muestra de profesores y alumnos de los mismos establecimientos de educación secundaria de la comuna de Peñalolen.

Una vez adaptado, se realizó la aplicación de ambos instrumentos en todos los establecimientos municipalizados de la comuna; ello permitió caracterizar las modalidades, frecuencia y localización que asume este fenómeno a partir de la percepción de los estudiantes y profesores.

En una segunda etapa (cualitativa) se realizaron 7 grupos focales con los estudiantes y 3 entrevistas en profundidad a los profesores, con la finalidad de conocer los sentidos y significados, causas y consecuencias atribuidas a la violencia escolar por parte de ambos actores del sistema educativo.

En función de lo descrito más arriba, se trata de un estudio descriptivo y asociativo (etapa cuantitativa) e interpretativo en su fase cualitativa. A continuación se realiza una descripción detallada de la metodología utilizada en cada etapa de esta investigación.

1. Etapa cuantitativa

1.1. Tipo de investigación

La investigación cuantitativa llevada a cabo en esta tesis es de tipo no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández y Sampieri, 1985).

El estudio es *no experimental*, ya que no hubo manipulación deliberada o intencional de las variables; al contrario, se midieron la presencia de conductas de maltrato y las percepciones asociadas a éstas en el contexto de

desenvolvimiento normal de los individuos. Éstos pertenecían a grupos determinados que no se alteraron, y tampoco fueron sometidos a estímulos determinados para efectos de la medición. Es *transeccional*, ya que la información se produjo en un corte temporal único, sin hacer un seguimiento del fenómeno a través de varias mediciones. Por último, es *descriptivo y correlacional*; es decir, se realizó una caracterización del fenómeno de las conductas de maltrato, su incidencia y las percepciones asociadas, y también se indagó en las asociaciones existentes entre estos fenómenos y las características sociodemográficas de los individuos.

1. 2. Instrumentos utilizados y procedimiento seguido

Para producir la información cuantitativa se utilizaron dos cuestionarios de tipo autoaplicado. El primero, dirigido a estudiantes de séptimo año básico hasta cuarto año medio pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Peñalolén. Es una adaptación autorizada del instrumento aplicado en el estudio realizado en España por encargo del Defensor del Pueblo (2000).

Este cuestionario se sometió a una etapa de pre-test con una submuestra del grupo objetivo con el fin de identificar posibles dificultades en su aplicación definitiva (tales como problemas de comprensión, no dispersión de respuesta y tiempo de aplicación). Después de modificar el cuestionario en función de los aprendizajes del pre-test, se procedió a realizar el trabajo de campo durante los meses de julio y noviembre del año 2006. Para ello, se contó con la colaboración de instructores especialmente capacitados, quienes supervisaron y asistieron a los estudiantes en el momento de la aplicación del instrumento.

El segundo cuestionario estaba dirigido a los profesores de las mismas escuelas. Una vez obtenida la autorización, este instrumento también se adaptó del dirigido a maestros en el estudio realizado en España por encargo del Defensor del Pueblo (2000). Durante los meses de septiembre y noviembre

del año 2006 se procedió a realizar la recogida de información en el terreno. Los cuestionarios fueron entregados a los individuos seleccionados en la muestra y aplicados por el investigador para garantizar la confidencialidad.

La información producida de ambos cuestionarios fue acopiada y posteriormente digitada en una base de datos computacional. La digitación de los cuestionarios fue asistida por un software computacional especializado (Epidata).

A través de estos instrumentos se indaga sobre varios fenómenos relacionados con la violencia en el ámbito escolar, aunque también se rastrea acerca de otras temáticas relacionadas. A continuación se describen, sintéticamente, los principales aspectos que se abordan, tanto en el dirigido a estudiantes como a profesores.

Cuestionario dirigido a estudiantes.

En este cuestionario (ver anexo 1) se recaba información respecto de 13 conductas que pueden ser consideradas como maltrato (ignorar, excluir, insultar, poner sobrenombres que ofenden o ridiculizan, hablar mal (pelar), esconder cosas, romper cosas, robar cosas, pegar, amenazar solo para meter miedo, acosar sexualmente obligar a hacer cosas que no se desea con amenazas y amenazar con armas).

Estos comportamientos se preguntan desde la perspectiva del espectador, del agresor y de la víctima, explorando en este último caso sobre el curso, el sexo y los lugares en que tales acontecimientos suceden. Por otra parte, el cuestionario también sondea si los estudiantes han sentido miedo al ir al colegio y sus causas, así como la relación de lo grupal con la violencia y el trato que existe habitualmente entre estudiantes y profesores. En un sentido complementario, es posible rescatar información relativa a con quiénes hablan los alumnos y quiénes intervienen cuando suceden estos hechos y, finalmente

se pregunta a los estudiantes porqué creen ellos que existe violencia en la escuela.

Cuestionario dirigido a los profesores

En él (ver anexo 1) se recoge información respecto de cómo perciben los profesores las cuestiones relacionadas con la violencia. Se inicia preguntando cuáles son los principales problemas de los centros escolares y cómo se tipifican los mismos. En una segunda parte, se pregunta respecto de la ocurrencia o frecuencia de las 13 conductas de maltrato que aparecen en el cuestionario de los estudiantes y se profundiza en esta temática sondeando acerca de lo que hace el centro respecto de cada una de ellas y en qué lugares suceden preferentemente.

También se consulta por las causas que, según ellos, hacen que los jóvenes agredan y sean agredidos y sobre la ocurrencia de agresiones de estudiantes hacia los profesores y viceversa. Finalmente, se recoge la percepción respecto si estos fenómenos han aumentado o disminuido en el último tiempo, qué acciones de prevención existen en el centro y cuáles son para ellos los principales motivos de la violencia en el ámbito escolar.

1.3. Muestra

El universo de estudiantes (véase anexo 2) está compuesto por todos los alumnos, hombres y mujeres, que cursan entre 7º año de enseñanza básica (12-13 años de edad) y 4º año de enseñanza media (17-18 años de edad) en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Peñalolén. Así el universo se calculó en 2214 estudiantes. Se deriva de lo anterior que éstos pertenecen a grupos socioeconómicos medio bajo y bajo. Se decidió encuestar a los cursos en su totalidad y no realizar submuestras aleatorias. Sin embargo, la aplicación del cuestionario se realizó una vez por curso, por lo que los estudiantes ausentes (o matriculados al comienzo del año

escolar pero que en el momento de la investigación ya no asistían al establecimiento) quedan fuera de la muestra final.

De acuerdo al registro de matrículas, el número total de la muestra estimada en el diseño de investigación fue de 1141 estudiantes. La muestra final constó de 838 (siguiendo la distribución de la tabla nº 7), lo que resulta en una tasa de respuesta del 73,4% respecto del total definido teóricamente. Ello representa el 38% del universo.

Tabla nº 7: distribución final de la muestra de estudiantes

		Centro escolar					<i>Total</i>
		Valle Hermoso	Eduardo de la Barra	Mariano Egaña	Erasmus Escala	La Puerta	
Curso	7º Básico	31	34	37	27	0	129
	8º Básico	39	36	30	26	8	139
	1º Medio	32	38	42	24	11	147
	2º Medio	39	24	69	23	4	159
	3º Medio	34	35	48	25	8	150
	4º Medio	22	14	52	22	4	114
	<i>Total</i>	197	181	278	147	35	838

El universo de profesores lo conforman todos los directivos de los establecimientos y los profesores (jefes y de aula) de los cursos. La muestra fue tomada de todos aquellos que poseían un contrato con más de 30 horas en las escuelas, ello incluyó a algunos profesores de aula, a la gran mayoría de los profesores jefes y a los directivos de todos los centros escolares. De este modo, se pretendió asegurar que quienes respondían al cuestionario conocieran la realidad de los estudiantes y de las escuelas en las que se desempeñan.

Según la información recopilada previamente, el número total de directivos y profesores era de 85 (20 directivos y 65 profesores), siendo la muestra final de 77 individuos (siguiendo la distribución de la tabla nº 8). Ello supone una tasa de respuesta del 90,6% respecto del total definido teóricamente.

Tabla nº 8: distribución final de la muestra de profesores

		Colegio					<i>Total</i>
		Valle Hermoso	Eduardo de la Barra	Mariano Egaña	Erasmus Escala	La Puerta	
Calidad Docente	Directivo	5	4	4	3	2	18
	Docente	13	11	19	9	7	59
	<i>Total</i>	18	15	23	12	9	77

1.4. Análisis de la información

Para analizar la información obtenida en los dos cuestionarios se utilizó el software estadístico SPSS 15. Las variables se analizaron principalmente en dos niveles: descriptivo, para obtener una caracterización general y asociativo, para indagar en las relaciones entre variables. En el nivel descriptivo, se examinaron las variables según sus frecuencias absolutas, frecuencias relativas (porcentajes), promedios y medidas de dispersión (desviación estándar).

En el nivel asociativo se utilizaron cuatro pruebas estadísticas. En primer lugar, para determinar a nivel global la presencia de una asociación entre dos variables, se utilizó la prueba de independencia Chi Cuadrado. Con esta prueba se compara las frecuencias observadas en un cruce de variables con las frecuencias esperadas (estimadas a partir de un cruce hipotético de las variables, en que no hay relación). De acuerdo al nivel de confianza estadística determinado en este estudio, en las pruebas de Chi Cuadrado en que se obtuvieron niveles de significación menores a 0,05 se estableció la existencia de una asociación.

En segundo lugar, para determinar la magnitud y dirección de las relaciones se aplicó el coeficiente R de Pearson. Este coeficiente puede adquirir valores entre un mínimo teórico de 0 (no existe asociación) y un máximo teórico de 1 (asociación perfecta). A su vez, el valor del coeficiente

puede ser un número positivo o negativo, lo que indica la direccionalidad de la variable.

Para analizar en detalle las asociaciones entre variables, se utilizó la prueba Z de comparación de proporciones con la finalidad de discernir si hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes específicos de cada casilla obtenidos en un cruce de variables determinado en una tabla personalizada.

En los casos en que se compararon grupos en torno a resultados de variables de tipo intervalar, se utilizó la prueba T de comparación de medias, en la que se establece la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre valores medios obtenidos por grupos distintos.

1.5. Confiabilidad y validez

Una manera de evaluar la confiabilidad de este estudio cuantitativo es medir la consistencia interna de las escalas de prevalencia de conductas de maltrato. Las tres escalas referidas a las conductas de maltrato aparecidas en la encuesta dirigida a los estudiantes se sometieron a la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach. En la escala planteada desde la perspectiva de la víctima de las conductas de maltrato se obtuvo un valor de 0,784; en la misma prueba, las escalas de conductas de maltrato planteadas desde la perspectiva del testigo y del agresor obtuvieron valores de 0,813 y 0,790, respectivamente. Todos los valores señalados se consideran muy aceptables en términos de la fiabilidad de las escalas.

Por otra parte, la escala de presencia de conductas de maltrato presente en el cuestionario dirigido a profesores presentó un valor de 0,901 en la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, lo que se considera una excelente medida de fiabilidad.

En términos de la confiabilidad de las inferencias realizadas en los diversos análisis estadísticos, cabe señalar que se utilizó un nivel de confianza del 95%, estándar utilizado en la investigación social. En consecuencia, sólo se consideraron válidas las estimaciones al universo cuyos valores de significación fueran inferiores a 0,05.

Por otra parte, la validez del componente cuantitativo de este estudio se apoya en la rigurosidad con la que se llevó a cabo el proceso del diseño, aplicación y análisis de las encuestas. El diseño de los cuestionarios se basó en un instrumento preexistente, ya validado en el contexto de la violencia escolar en España (2000). Luego, en su aplicación se garantizó en todas sus etapas el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos, lo que disminuye en gran medida el riesgo de obtener un sesgo de deseabilidad social en las respuestas. Por último, la digitación de los datos fue debidamente supervisada y se asistió por software, disminuyendo así los posibles errores.

También se encuentra evidencia a favor de la validez del estudio en la alta consistencia de los resultados con la evidencia empírica previa y con el componente cualitativo de la investigación. El proceso de triangulación de las técnicas de investigación apoya la validez interna del conjunto de este estudio.

2. Etapa cualitativa

2.1. Tipo de investigación

Lo propio de los métodos cualitativos de investigación es aproximarse a los fenómenos sociales a través de los significados que los actores involucrados les atribuyen, para lo cual existen una gran variedad de métodos de producción y de análisis de datos (Coffey y Atkinson, 2003). Estos métodos implican un acercamiento a los aspectos subjetivos e intersubjetivos de esos fenómenos, considerando el contexto social y cultural en el que se enmarcan.

En esta investigación se trabajó con grupos focales de estudiantes de los centros educacionales en estudio y se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y orientadores de los mismos establecimientos. En esta etapa se utilizaron también algunos de los procedimientos de la teoría fundamentada o Grounded Theory, (Strauss y Corbin, 2002), específicamente la noción de muestreo teórico (los datos se van completando en función de lo hallado en el trabajo de campo) y el análisis de datos a través de las codificaciones abierta, axial y selectiva.

2.2. Técnicas de recogida de información

Como acabamos de comentar, se han utilizado el grupo focal y la entrevista en profundidad, ambas permiten acceder a los significados que le atribuyen los individuos a los fenómenos en estudio. Se ha optado por estos dispositivos de investigación cualitativa porque privilegian un acceso más comprensivo a las significaciones que los jóvenes y adultos tienen respecto de la violencia escolar, considerando sus puntos de vista y el contexto en que éstos cobran sentido (Coffey y Atkinson, 2003).

Los *grupos focales* consisten en una reunión de un grupo de personas seleccionadas por los investigadores para discutir y elaborar un tema o hecho social que es objeto de investigación. En este caso, se buscó conocer, en las propias palabras de los alumnos, cómo eran las formas de trato y las características de la violencia en sus establecimientos. Por su parte, con la *entrevista en profundidad* se intenta conocer la opinión de la población sobre una determinada problemática social. Consiste en una entrevista abierta semi-estructurada que no necesariamente debe seguir una secuencia previamente fijada, pues ésta se encuentra condicionada por las respuestas de la persona entrevistada. Las preguntas se formulan siguiendo los enunciados de los objetivos para que se genere el flujo discursivo de la persona entrevistada (Rodríguez, 2000). En este trabajo, las entrevistas a profesores y orientadores tienen como objetivo principal contrastar la información obtenida a través de los grupos focales.

Para que la información obtenida estuviera orientada hacia los objetivos de la investigación, se elaboraron dos guías que nos ayudaran a encauzar el discurso producido tanto en los grupos focales como el de las personas entrevistadas

Respecto de los grupos focales, especial importancia tuvo recoger el “habla” de los estudiantes en cuanto a los significados, las emociones involucradas, las consecuencias y los sentidos de la violencia. Además, se quiso conocer las causas que ellos atribuían a la calidad de las relaciones. Finalmente, interesó recabar información acerca de las variables del entorno social de los estudiantes, con la finalidad de indagar sobre las perspectivas que los alumnos tienen de la violencia, asumiendo que este fenómeno involucra no solamente ciertas representaciones compartidas, sino también afectos y relaciones asociadas.

Al mismo tiempo y en función de los objetivos planteados, especial interés tuvo recoger diferentes aspectos relativos a la variable grupal, tanto como espacio en el que se pueden generar diferentes tipos de maltratos entre estudiantes como factor desde donde se excluye o margina al otro. Es decir, nos interesaba conocer y profundizar en las características del fenómeno de la violencia desde la perspectiva grupal y su modo de instalación en las relaciones intra e inter grupales.

Asimismo, se rastreó en esta guía las posibles diferencias en la calidad de las relaciones según la edad, el sexo y los lugares donde se producen los actos violentos. Finalmente, se indagó respecto de la percepción por parte de los jóvenes del rol que asumen los profesores frente a este tipo de conductas, así como sobre las potenciales relaciones de maltrato entre estudiantes y profesores.

No obstante, con la finalidad de no dirigir el discurso de los estudiantes acerca de las relaciones que ellos establecen, se realizó una pregunta de

apertura cuyo enunciado fue: ¿Cómo ven Uds. las relaciones entre sus compañeros acá en la escuela? A partir de ésta se fueron introduciendo las temáticas descritas más arriba.

Por otro lado, la finalidad con la que se elaboró la guía para las entrevistas en profundidad a los profesores fue, no solo conocer la percepción que ellos poseían del fenómeno, sino también contrastar su discurso con la visión dada por los estudiantes. Por ello, estas entrevistas fueron realizadas con posterioridad a los grupos focales.

A través de esta guía, se exploró las mismas cuestiones propuestas a los estudiantes: dinámicas relacionales entre alumnos y entre éstos y los adultos, percepción respecto de la magnitud del fenómeno, potenciales causas que explican las conductas de maltrato y emociones y consecuencias del mismo. La pregunta genérica fue: ¿Cómo ves tú en general las relaciones entre los alumnos? A partir de ella se fue circulando por los apartados descritos y por otras áreas de interés que fueron surgiendo a lo largo de las entrevistas.

2.3. Muestra

A diferencia de la metodología cuantitativa, que tiende a establecer sus muestras a través de procedimientos estadísticos, en la investigación cualitativa se construye la muestra en función de dos criterios: el muestreo es estratégico y es teórico.

La noción de muestreo estratégico supone que la selección de los individuos se hace en función de la posición que éstos ocupan en su campo social, y en este sentido deben tener ciertas características como un conocimiento adecuado del mismo y la capacidad y voluntad de dar cuenta de ese conocimiento. Es por esto que los estudiantes fueron seleccionados a partir del conocimiento que los profesionales de cada establecimiento tenían de los jóvenes. A ellos se les solicitó que invitaran a alumnos que estuvieran dispuestos a participar en los grupos focales, y que fueran alumnos “estándar”,

es decir que no destacaran por algún aspecto en particular (por ejemplo, que no fueran ni muy buenos ni muy malos académicamente y que no tuvieran problemas serios de disciplina).

El concepto de muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002) implica que la búsqueda de datos permite, en el transcurso del trabajo de campo, ir elaborando ciertos conceptos o nociones que permiten avanzar de modo más preciso. De este modo, luego de cada grupo focal con los alumnos se realizó un análisis preliminar de los principales aspectos de los mismos, con la finalidad de incorporarlos en los grupos siguientes. Asimismo, en las entrevistas a los profesores también se incorporaron algunos de los principales resultados obtenidos, para poder contrastar así la visión de los alumnos con la de los profesores.

Respecto de la muestra de profesores, se seleccionaron profesionales que, por su rol al interior de los centros, tuviesen relación con las temáticas de convivencia y violencia escolar. En este sentido, nos pareció especialmente adecuado entrevistar a los orientadores y profesores jefes.

Estudiantes

Tal como ya se planteó, la selección de estudiantes fue realizada con la ayuda de los orientadores de cada colegio. Para la formación de los grupos se consideraron las variables de género y rango de edad, pero no la edad específica de cada estudiante sino su pertenencia al curso en que estudian. En este sentido, se trabajó desde séptimo hasta cuarto medio (este rango abarca de modo estándar el periodo de la escolaridad correspondiente a la adolescencia), en grupos separados de hombres y mujeres para favorecer un discurso “tipo” de género y poder así compararlos.

También se formó un grupo mixto, con la finalidad de examinar si las respuestas de los estudiantes variaban en un contexto conversacional de hombres y mujeres, lo cual, como veremos en el análisis, no sucedió. Debido al

alto nivel de saturación de la información obtenida con los grupos, no fue necesaria la realización de más grupos focales.

En concreto, se realizaron 7 grupos en los que participaron entre 6 y 8 jóvenes en cada uno de ellos, pertenecientes a los diferentes establecimientos escolares: 3 grupos de mujeres, 3 de hombres y 1 mixto. Los grupos fueron elegidos de acuerdo a la disponibilidad de los centros cuidando que todas las escuelas estuviesen representadas.

Atendiendo al curso y centro, la distribución fue la siguiente:

1. Grupo de mujeres de 7 y 8 básico, Liceo la Puerta
2. Grupo de hombres de 7 y 8 básico, Liceo Valle Hermoso
3. Grupo de mujeres de 1 y 2 medio, Liceo Mariano Egaña
4. Grupo de hombres de 1 y 2 medio, Liceo Mariano Egaña
5. Grupo de mujeres de 3 y 4 medio, Liceo Eduardo de la Barra
6. Grupo de hombres de 3 y 4 medio, Liceo Erasmo Escala
7. Grupo mixto 3º y 4º medio (solo tres estudiantes), Liceo Erasmo Escala

Las sesiones de grupo se llevaron a cabo en cada uno de los centros escolares, en espacios especialmente adaptados para ello y con una duración que osciló entre la hora y media y las dos horas. El discurso proveniente de los diferentes grupos fue grabado en sistema digital lo que permitió la posterior transcripción de las mismas. De otro lado, con la finalidad de lograr una mejor recogida de la información, se contó con la presencia de dos entrevistadores, uno que dirigía la conversación, y el otro que intervenía cuando era necesario a fin de garantizar que en el diálogo se incorporaran todas las temáticas relevantes planteadas en los objetivos de la investigación.

Profesores

Se realizaron 3 entrevistas en profundidad con docentes (dos orientadores escolares y un profesor jefe). Estos pertenecen a los mismos

colegios en que se realizaron los grupos focales y se aplicaron las encuestas y fueron seleccionados bajo una lógica intencionada debido al conocimiento que tienen de sus escuelas y de la realidad escolar en la comuna, y, más específicamente, de las temáticas relacionadas con la convivencia y la violencia en el ámbito escolar. La información obtenida en las tres entrevistas también alcanzó un alto nivel de saturación, lo cual hizo innecesario la realización de más.

2.4. Análisis de la información

Una vez transcrito el material, se realizó el análisis de los datos por medio del modelo de análisis de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002). Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo puede entenderse como el “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, y luego organizarlos en un esquema explicativo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12).

Así, los datos obtenidos en los grupos focales fueron analizados siguiendo los procedimientos de las codificaciones abierta y axial. Los contenidos emergentes de esta fase permitieron comprender los mecanismos y formas en que ocurre la violencia escolar y las maneras en que ésta es percibida por los actores.

Posteriormente, las entrevistas al profesor jefe y orientadores fueron analizadas identificando sus principales significados y contrastando éstos con los resultados obtenidos con el material de los alumnos.

La codificación abierta consiste en asignarle un concepto o código a los significados relacionados con los objetivos de investigación. “Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 112). Para esto, se identifican las citas relevantes y se conceptualizan, lo que constituye la operación central del análisis.

El paso siguiente es la codificación axial, donde las citas con sus respectivas conceptualizaciones se agrupan en categorías, en función de las semejanzas temáticas. “Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 124). Por ejemplo, una de las categorías de este análisis es la referida al molestar, donde se agrupan los elementos referidos a esta práctica (cómo se molesta, cuáles son las razones para hacerlo, etc.).

Finalmente, se realizó la codificación selectiva, que es la integración de las categorías en un argumento general que de cuenta de cada una pero también de las relaciones entre ellas. En esta última etapa se integraron los resultados de los datos de alumnos y de profesores. El relato que se construye aquí tiene un mayor nivel de abstracción, ya que busca dar cuenta del análisis de los datos en su conjunto y puede considerarse como el núcleo central de los resultados.

2.5. Criterios de evaluación de la calidad de la investigación cualitativa

Para Strauss y Corbin (2002), así como para la mayor parte de los investigadores cualitativos, los criterios de evaluación de calidad de la investigación cualitativa son diferentes a los utilizados en la de carácter cuantitativo:

“Compartimos la convicción de que los cánones que rigen la buena ciencia son valiosos pero requieren redefinirse para que encajen con la realidad de la investigación cualitativa y las complejidades de los fenómenos sociales que buscamos comprender” (Strauss y Corbin, 2002, p. 288).

En este sentido, los autores en cuestión proponen algunos criterios que permiten evaluar la calidad de una investigación de este tipo:

¿La investigación genera conceptos que ofrecen una mejor comprensión de los fenómenos estudiados? Lo importante aquí es que la investigación

pueda aportar conceptos propios, generados con los datos obtenidos en el trabajo de campo, desde los que se permita identificar y profundizar en las principales propiedades y características de los fenómenos estudiados.

¿Se establecen relaciones entre los conceptos? Cada concepto que surge en la producción y análisis de los datos debe ser integrado en una visión general de los fenómenos estudiados, lo cual debe quedar reflejado principalmente en la codificación selectiva.

¿Los conceptos son relevantes y permiten un acercamiento novedoso a los fenómenos estudiados? Los resultados obtenidos deben entregar información que de alguna forma implique un avance en el conocimiento de los fenómenos estudiados, así como también deben favorecer la proposición de orientaciones para la intervención en el campo de estudio.

Consideramos que los tres criterios planteados más arriba se cumplieron.

Es más, como se verá en el próximo capítulo, el análisis cualitativo permitió de buena manera dar significado y profundidad a la información surgida en la etapa cuantitativa.

Capítulo 6: Análisis de datos y presentación de resultados

Investigación cuantitativa

1.1. Resultados de la encuesta a estudiantes

Consideraciones preliminares

Las conductas de maltrato no involucran únicamente a los agresores y a los agredidos, sino también a los observadores de esos comportamientos. Por ello, en esta exposición de datos se diferencian tres perspectivas posibles para identificar la existencia de los distintos tipos de conductas de maltrato escolar, éstas son: la perspectiva de la víctima, la de quién realiza estas conductas (agresor) y la del testigo. Los términos aquí ocupados permiten facilitar las comprensiones de las posiciones desde las cuales se puede significar un acto, y no deben entenderse como un juicio moral sobre el fenómeno.

En el cuestionario para estudiantes, las preguntas referidas a la frecuencia con que se realizaba, recibía o presenciaba una conducta de maltrato constan de cuatro alternativas de respuesta: “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”. Para efectos del análisis, las alternativas “a menudo” y “siempre” se fusionaron, generándose la alternativa “a menudo o siempre”. Esta decisión se fundamenta en que, para la percepción de los estudiantes, ambas categorías denotarían una constancia en las conductas de maltrato. Ello se diferencia sustantivamente de la alternativa “a veces” en la medida en que esta última remite a una ocurrencia ocasional.

Para estimar el ordenamiento general de la incidencia (señalado como “posición” en las tablas), es decir, qué conductas de maltrato se presentan más en los centros educativos, se procesaron los datos de manera dicotómica, considerando la ausencia o presencia del fenómeno. De esta manera, desde los análisis que se refieren a la posición se considera que la conducta de maltrato está presente cuando el encuestado escoge la alternativa “a veces”, “a menudo” o “siempre”.

1.1.1. Clasificación de las conductas de maltrato

Las trece conductas que fueron registradas se han clasificado en cinco categorías que denotan diferentes tipos de comportamiento de maltrato escolar. El primer grupo, *exclusión social*, considera la acción de ignorar a compañeros y la de excluir o aislar a los compañeros. La segunda categoría, *agresiones verbales*, incluye los actos de insultar, poner sobrenombres ofensivos, o hablar mal de alguien. Las *agresiones físicas indirectas* es la tercera categoría y alude a aquellas acciones dirigidas contra la propiedad privada de los estudiantes, tales como esconder cosas, romper cosas o robar cosas; mientras que la acción de pegar se consideró una *agresión física directa*, constituyendo la cuarta categoría. Conductas tales como amenazar para producir miedo, amenazar con armas y el obligar a otros a hacer algo contra su voluntad fueron agrupadas bajo la categoría *amenazas y chantajes*. Por último, la acción de acosar sexualmente fue considerada individualmente.

Tabla nº 9: categorización de las conductas de maltrato

Exclusión social	Ignorar
	Excluir
Agresiones verbales	Insultar
	Poner sobrenombres
	Hablar mal (pelar)
Agresión física indirecta	Esconder cosas
	Romper cosas
	Robar cosas
Agresión física directa	Pegar
Amenazas y chantajes	Amenazar
	Obligar mediante amenazas
	Amenazar con armas
Acoso sexual	Acosar sexualmente

1.1.2. Incidencia de las conductas de maltrato escolar

Para identificar la prevalencia de las conductas de maltrato en los contextos escolares estudiados se efectuó el análisis de las respuestas en que los encuestados asumen la posición de víctima respecto de las trece conductas de maltrato. Aún cuando también se explora la incidencia según las

perspectivas de quién realiza estas acciones y de los testigos, creemos que la visión de la víctima es la fundamental, ya que es finalmente el receptor quien significa o no un acto como violento; solo así es posible distinguir, por ejemplo, el uso amistoso o abusivo de los sobrenombres que ofenden.

Tabla nº 10: incidencia de conductas de maltrato desde la perspectiva de la víctima

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	te ignoran tus compañeros/as? (n= 821)	64,8%	32,6%	2,6%	4
	te excluyen o te aíslan tus compañeros? (n= 824)	76,7%	20,9%	2,4%	7
Agresiones verbales	te insultan tus compañeros? (n= 831)	49,0%	44,6%	6,4%	3
	¿te ponen sobrenombres que te ofenden? (n= 836)	47,4%	40,8%	11,8%	2
	Hablan mal de ti (te pelan) tus compañeros (n= 834)	45,7%	44,8%	9,5%	1
Agresión física indirecta	Te esconden cosas tus compañeros? (n= 825)	67,2%	28,5%	4,4%	5
	Te rompen cosas tus compañeros (n=826)	86,3%	11,6%	2,1%	9
	Te roban cosas tus compañeros? (n= 828)	67,4%	26,6%	6,0%	6
Agresión física directa	Te pegan tus compañeros? (n=824)	82,4%	15,0%	2,5%	8
Amenazas y chantajes	Te amenazan tus compañeros? (n=825)	86,5%	11,8%	1,7%	10
	Te obligan a hacer cosas con amenazas tus compañeros? (n=823)	95,5%	3,8%	0,7%	12
	Te amenazan con armas tus compañeros? (n= 827)	96,4%	3,4%	0,2%	13
Acoso sexual	Te acosan sexualmente tus compañeros? (n= 826)	92,5%	4,4%	3,1%	11

Como se puede ver en la tabla, las conductas que conllevan un maltrato mediante la *exclusión social* presentan una frecuencia moderada, ocupando el comportamiento de ignorar la cuarta posición y el de excluir o aislar la séptima en relación a la cantidad de estudiantes que declaran haber sufrido este tipo de maltrato. En este sentido, se observan 289 estudiantes que se han sentido ignorados, lo que en términos porcentuales representa el 35,2%. En cuanto a la frecuencia con que ocurre esta conducta, tan sólo para 3 estudiantes (0,4%)

ocurre de manera persistente (siempre), en 18 casos (2.2%) se declara que ocurre a menudo, y en la mayor parte de los afectados, 268 estudiantes, ocurre sólo a veces.

En relación a la segunda acción de esta categoría, 192 estudiantes declaran haber sido excluidos o aislados, representando un 23,3% de la muestra. Se constata una tendencia similar a la acción de ignorar en cuanto a su composición interna según la frecuencia del maltrato; sólo 6 personas (0,7%) declararon ser excluidos “siempre”, mientras que 172 personas se consideraron excluidas “sólo a veces”.

En cuanto a las *agresiones verbales*, es posible afirmar que constituyen íntegramente las conductas más recurrentes, situándose en los tres primeros lugares en relación a la cantidad de personas que declara haber sufrido estas agresiones (todas sobre el 50%). Si bien 424 estudiantes (51%) han declarado ser insultados, sólo 53 (6,3%) sostienen que son insultados a menudo o siempre. Una presencia muy similar obtiene la variable “hablan mal de mí”, presente en 453 casos (54,3%), dentro de los cuales 79 estudiantes (9,5%) consideran que esto ocurre de manera regular (“a menudo” o “siempre”). Finalmente, el uso de sobrenombres que ofenden merece una consideración especial, pues es la conducta de esta categoría que concentra la mayor cantidad de menciones “a menudo” y “siempre”; la cantidad de casos de personas que reciben sobrenombres que ofenden asciende a 435 (52,3%) y la porción de estudiantes que declara ser blanco de este tipo de agresiones “a menudo” y “siempre” se eleva a un 11,3% (94 sujetos).

La *agresión física indirecta* representa un grupo de agresiones de frecuencia moderada. Esconder, robar y romper cosas ocupan respectivamente la quinta, sexta y novena posiciones en cuanto al número de estudiantes que declaran ser víctimas de este maltrato. Dentro de este grupo de conductas, la de mayor frecuencia es “me esconden cosas” con 271 menciones, que representan el 32,8% de los encuestados. En términos de recurrencia con que se esconden los objetos, 36 personas sostienen que sufren esta acción “a

menudo” y “siempre”, lo que se traduce en un 4,4%. El robo de objetos tiene una incidencia similar en la muestra, observándose 270 casos (32,6%), de los cuales 50 (6%) corresponden a víctimas recurrentes. Los casos en que el vejamen es romper objetos personales tiene una presencia menor que las otras conductas de esta categoría; sólo 113 personas sufren este fenómeno, lo que representa un 13,7% de los estudiantes encuestados, y al considerar sólo las víctimas frecuentes, el número desciende a 17 (2,1%).

La *agresión física directa*, es decir, la acción de ser golpeado por otro alumno, tiene una incidencia del 17,6%, presentándose en 135 de los estudiantes encuestados. Las víctimas recurrentes de este tipo de conducta son un grupo reducido: sólo 21 (2,5%) individuos marcaron las opciones “a menudo” o “siempre” en esta pregunta.

Las conductas consideradas en la categoría *amenazas y chantajes* se ubican en las últimas posiciones en la tabla de incidencia general. Las víctimas de amenazas son 111 casos que representan el 13,5% de la muestra. Sólo 14 encuestados (1,7%) declaran ser amenazados con el objetivo de producir miedo a menudo y siempre. Por otra lado, la acción de obligar a otro a hacer algo representa un 4,5% de la muestra (37 casos). Con estas acciones como precedentes, debe considerarse que las víctimas de “amenazas con armas” (30 estudiantes que representan el 3,6% de la muestra) son en realidad una fracción de las víctimas de conductas ya mencionadas, puesto que el uso de armas es uno de los posibles medios con los que se amenaza, por lo que no determina un tipo de amenaza enteramente distinto.

No obstante, aunque las amenazas y chantajes ocupan los últimos lugares en la incidencia general, esto no indica de manera alguna que sean problemas de poca importancia en los centros escolares. La naturaleza e intensidad de estas acciones hace que su presencia, incluso en mínimas expresiones, sea preocupante.

Por último, la incidencia de la categoría *acoso sexual* es de 62 alumnos (7,6%), de los cuales 17 declaran que “a menudo” o “siempre” son víctimas de acoso sexual. No obstante, durante la aplicación del cuestionario los estudiantes realizaron numerosas preguntas sobre las cuestiones referidas al acoso sexual, lo que podría indicar un problema de comprensión. De acuerdo al alto porcentaje de acosos sexuales presente en el análisis de incidencia, es posible pensar que las preguntas de esta categoría presentaron algún grado de incompreensión. Por ello, otros datos presentes en la encuesta de estudiantes referidos al acoso sexual, también deben ser considerados con reserva.

1.1.3. Perspectiva de quienes maltratan

La presencia de las distintas conductas de maltrato, vistas desde la perspectiva de quienes ejecutan las acciones, se resume en la tabla siguiente.

Tabla nº 11: Incidencia de las conductas de maltrato desde la perspectiva del agresor

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	le ignoro (n= 825)	37,3%	48,7%	13,9%	1
	le excluyo (n= 809)	49,2%	39,1%	11,7%	4
Agresiones verbales	le insulto (n= 816)	38,4%	47,4%	14,2%	3
	le pongo sobrenombres (n= 815)	37,8%	46,0%	16,2%	2
	le hablo mal (n= 815)	55,5%	36,1%	8,5%	5
Agresión física indirecta	le escondo cosas (n= 807)	71,5%	23,8%	4,7%	7
	le rompo cosas (n= 816)	93,3%	4,8%	2,0%	9
	le robo cosas (n= 811)	95,3%	3,0%	1,7%	10
Agresión física directa	le pego (n= 814)	65,2%	28,0%	6,8%	6
Amenazas y chantajes	le amenazo (n= 810)	81,7%	14,2%	4,1%	8
	le obligo a otros a hacer cosas (n= 810)	96,7%	1,9%	1,5%	11
	le amenazo con armas (n=789)	96,8%	1,5%	1,6%	12
Acoso sexual	Yo acoso sexualmente (n= 794)	96,9%	1,4%	1,8%	13

Las conductas que comportan un maltrato mediante la *exclusión social* pasan de presentar una frecuencia media a una frecuencia elevada, siendo ignorar la más presente de entre las trece, mientras que la acción de excluir se ubica en la cuarta posición. Así, se observan 517 estudiantes que han ignorado a otros, lo que en términos porcentuales representa el 62,7%; de estos, los casos en que se ignora a menudo o siempre representan el 13,9%. En relación a la segunda acción de esta categoría, 411 estudiantes sostienen que excluyen en diferentes grados, representando un 50,8% de la muestra; en esta conducta, el porcentaje de jóvenes que excluyen a menudo o siempre es de un 11,7%.

Las *agresiones verbales*, al igual que en la incidencia desde la visión de la víctima, se ubican dentro de las conductas de maltrato más comunes: las tres conductas que componen la categoría se ubican entre las cinco de mayor frecuencia general. 503 estudiantes (61,6%) insultan a compañeros, y 116 (14,2%) lo hacen a menudo o siempre. La variable “hablar mal”, presente en 363 casos (44,5%), tiene un menor número de jóvenes que realicen la conducta “a menudo” o “siempre”, sólo 8,5% consideran que esto ocurre con estas frecuencias. Por último, el uso de sobrenombres que ofenden se presenta en 507 de los encuestados, de los cuales un 16,2% declara poner sobrenombres que ofenden “a menudo” o “siempre”.

La *agresión física indirecta* representa un grupo de agresiones de frecuencia media-baja. Esconder, romper y robar cosas ocupan respectivamente la séptima, novena y décima posiciones en cuanto al número de estudiantes que realizan estas conductas, sin consideración de la frecuencia con que lo hagan. Dentro de este grupo, la de mayor frecuencia es “Yo le escondo cosas” con 230 menciones, que representan el 28,5% de los encuestados. En términos de frecuencia, 38 estudiantes sostienen que esconden objetos ajenos “a menudo” y “siempre”, lo que se traduce en un 4,7%. El robo de objetos tiene una incidencia bastante menor en la muestra, observándose solo 38 casos (4,7%), de los cuales 14 corresponden a hurtos recurrentes. Al igual que el robo, la destrucción de los objetos personales tiene

una presencia baja, 55 personas, que constituyen un 6,8% de los estudiantes encuestados; si consideramos quienes lo hacen frecuentemente, el número desciende a 16 (2,0%).

Por su parte, la *agresión física directa*, es decir, la acción de golpear a otro alumno, tiene una incidencia del 34,8%, presentándose en 283 de los estudiantes encuestados. Quienes golpean a otros estudiantes frecuentemente representan el 6,8% de la muestra.

Las conductas consideradas *amenazas y chantajes* se ubican en las últimas posiciones en la tabla de incidencia general, a excepción de las amenazas simples, que muestran una presencia mayor que las otras conductas de la categoría. Los jóvenes que realizan amenazas son 148, que representan el 18,3% de la muestra. En cambio, las amenazas que conducen a que las víctimas actúen contra su voluntad representan un 3,3% de la muestra (27 casos). Por último, las amenazas con armas presentan una frecuencia similar, ya que existen 25 sujetos que refieren haber realizado este comportamiento (3,1%). En la categoría *acoso sexual* se observan 25 agresores (3,2%), de los cuales 14 (1,8%) declaran que acosan sexualmente a veces o siempre.

1.1.4. Perspectiva de los testigos

Para estimar la incidencia de las conductas de maltrato según la perspectiva de los testigos, se consideraron las preguntas en las que los encuestados marcaban las conductas que “les” ocurren a otros. Como se observa en la tabla siguiente, la percepción respecto de la ocurrencia de estas conductas desde esta perspectiva tiende a aumentar en relación a las perspectivas de la víctima y el agresor.

Se desprende de dicha tabla que las conductas relativas al maltrato mediante la *exclusión social* (ignorar, excluir o aislar) presentan una frecuencia media, ocupando la cuarta (ignorar) y sexta (excluir o aislar) posición según el ordenamiento general. Son 607 los encuestados que sostienen que existe el

maltrato por ignorar a otros, lo que en términos porcentuales representa el 72,8%. En relación a la segunda acción de esta categoría, 509 estudiantes creen que existe excusión en su establecimiento educacional, representando un 62,1% de la muestra.

En cuanto a las *agresiones verbales*, se presenta una incidencia similar a la de la perspectiva de la víctima, pues estas conductas constituyen íntegramente las más recurrentes, situándose en los tres primeros lugares del ordenamiento general. De estas, la conducta indicada por los estudiantes como la más presente es el uso de sobrenombres que ofenden (682 casos, 82,5%), seguida de hablar mal (671, 81,2%) y, por último, insultar (658 casos, 79,6%).

Las tres correspondientes a *agresión física indirecta* presentan frecuencias medias-bajas. Esconder, romper y robar cosas ocupan respectivamente la quinta, novena y décima posiciones en cuanto al número de estudiantes que declaran saber que estos fenómenos ocurren en su establecimiento. Dentro de este grupo, la de mayor frecuencia es “esconden cosas”, con 550 menciones, que representan el 66,3% de los encuestados. El robo de objetos tiene una incidencia menor en la muestra, observándose 364 casos (44,0%), Las situaciones en las que el vejamen es la destrucción de los objetos personales tienen una presencia aún menor que las otras conductas, reduciéndose a 305 las personas que la han observado, lo que representa un 36,7% de los estudiantes encuestados.

La *agresión física directa* tiene una incidencia del 55,6%, presentándose en 460 de los estudiantes encuestados. De estos, 153 individuos (18,5%) marcaron las opciones “a menudo” o “siempre” en esta pregunta.

Las conductas consideradas *amenazas y chantajes* se ubican en las últimas posiciones en la tabla de incidencia general según la perspectiva del testigo. Las amenazas se presentan en los establecimientos educacionales según 111 encuestados (el 49,5% de la muestra); las amenazas con armas han sido vistas por 106 sujetos, que representan el 13% de la muestra. Por

último, los chantajes sería la conducta menos presente de esta triada, siendo señalada por sólo 85 personas (10,2%).

Por último, en la categoría *acoso sexual* se observan 85 personas (10,2%) que denuncian la existencia de tal maltrato.

Tabla nº 12: incidencia de las conductas de maltrato desde la perspectiva del testigo.

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	Le ignoran (n= 834)	27,2%	57,8%	15,0%	4
	Le excluyen (n= 820)	37,9%	42,9%	19,1%	6
Agresiones verbales	Le insultan (n= 827)	20,4%	41,0%	38,6%	3
	Le ponen sobrenombres que ofenden (n= 827)	17,5%	34,5%	48,0%	1
	hablan mal de él o ella (n= 826)	18,8%	46,4%	34,9%	2
Agresión indirecta física	Le esconden cosas (n=830)	33,7%	40,8%	25,4%	5
	Le rompen cosas (n= 832)	63,3%	26,7%	10,0%	10
	Le roban (n= 828)	56,0%	30,0%	14,0%	9
Agresión directa física	Le pegan (n=828)	44,4%	37,1%	18,5%	7
Amenazas y chantajes	Le amenazan (n= 830)	50,5%	29,3%	20,2%	8
	Le obligan a hacer cosas (n= 829)	89,7%	7,2%	3,0%	12
	Le amenazan con armas (n=817)	87,0%	10,3%	2,7%	11
Acoso sexual	Le acosan sexualmente (n= 813)	89,7%	6,5%	3,8%	13

1.1.5. Comparación de las perspectivas

Resulta interesante realizar una comparación de la incidencia estimada en las tres perspectivas analizadas. Esta comparación se ha realizado en base a la presentación dicotómica de las conductas, es decir, el porcentaje de encuestados que declara sufrir, ejecutar o presenciar la conducta de maltrato,

sin importar la regularidad de ésta (se integran las alternativas “a veces”, “a menudo” y “siempre”).

Los resultados se resumen en la tabla nº 13.

Tabla nº 13: comparación de las estimaciones de incidencia de conductas de maltrato

	Me ocurre a mi	Posición	Lo hago yo	Posición	Le ocurre a otros	Posición	Promedio	DS	Lugar relativo
Ignorar	35,20%	4	62,70%	1	72,80%	4	3,0	1,7	3
Excluir	23,30%	7	50,80%	4	62,10%	6	5,7	1,5	5
Insultar	51,00%	3	61,60%	3	79,60%	3	3,0	0,0	3
Sobrenombres que ofenden	52,30%	2	62,20%	2	82,50%	1	1,7	0,6	1
Hablar mal	54,30%	1	44,50%	5	81,20%	2	2,7	2,1	2
Esconder cosas	32,80%	5	28,50%	7	66,30%	5	5,7	1,2	5
Romper cosas	13,70%	9	6,70%	9	36,70%	10	9,3	0,6	10
Robar cosas	32,60%	6	4,70%	10	44,00%	9	8,3	2,1	8
Pegar	17,60%	8	34,80%	6	55,60%	7	7,0	1,0	7
Amenazar	13,50%	10	18,30%	8	49,50%	8	8,7	1,2	9
Obligar a hacer cosas	4,50%	12	3,30%	11	10,30%	12	11,7	0,6	11
Amenazar con armas	3,60%	13	3,20%	12	13,00%	11	12,0	1,0	12
Acosar sexualmente	7,50%	11	3,10%	13	10,30%	13	12,3	1,2	13
Promedio Simple	26,30%		29,57%		51,07%				

Lo primero que llama la atención en la tabla precedente es que, en general, la percepción de ser víctima de estas conductas es menor que la de ser quién lo realiza y sustantivamente menor que la identificación del problema como espectador. (26,30%, 29,57% y 51,07% respectivamente).

Sin perjuicio de esta constatación, al analizar cada una de las 13 conductas específicas, es posible observar que esta tendencia varía según cada una de ellas. Aparentemente se es víctima en mayor proporción de

aquellas conductas que serían moralmente cuestionables, especialmente robar, además de romper y esconder cosas y hablar mal de otro. Por el contrario, aquellas conductas socialmente más aceptadas son asumidas más como propias por quienes responden al cuestionario (ignorar, excluir, insultar y poner sobrenombres que ofenden).

Es en las conductas asociadas a la exclusión social donde se aprecia una tendencia clara de diferencias entre las diversas perspectivas. La incidencia estimada más baja es la declarada por las “víctimas” (ignorar 35,2%, excluir 23,3%), cuyos porcentajes son duplicados por la perspectiva del agresor (ignorar 62,7%, excluir 50,8%), aumentando aún más desde la perspectiva del testigo (ignorar 72,8%, excluir 62,1%). Es posible introducir una explicación tentativa sobre estas diferencias: los bajos porcentajes señalados desde la perspectiva de la víctima se pueden deber a que, incluso en los casos en que los alumnos son realmente ignorados por parte de algunos de sus compañeros, probablemente sostienen relaciones de amistad con otros; de esta manera no se produce una percepción de exclusión en la medida en que se sienten aceptados por su círculo más cercano.

Las diferencias son menos acentuadas en las conductas asociadas a agresiones verbales. La tendencia ascendente se mantiene en el caso de insultar (perspectiva de la víctima, 51,0%; perspectiva del agresor, 61,6% y perspectiva del testigo, 79,6%) y en la conducta de poner sobrenombres que ofenden (perspectiva de la víctima, 52,3% perspectiva del agresor, 62,2% y perspectiva del testigo, 82,5%). Sin embargo, “hablar mal” presenta una tendencia distinta (perspectiva de la víctima, 54,3%; perspectiva del agresor, 44,5% y perspectiva del testigo, 81,2%). Esta tendencia disímil, en la que el porcentaje señalado por los agresores resulta menor, podría deberse a un sobredimensionamiento del fenómeno por parte de las víctimas, considerando que no puede conocerse objetivamente si “hablan mal de mi”.

En cuanto a las agresiones físicas indirectas, dirigidas sobre todo a objetos personales, se observa una tendencia igual en las tres conductas: la

incidencia estimada por los ejecutores de estas conductas (esconder cosas, 28,5%; romper cosas, 6,7% y robar cosas, 4,7%) son considerablemente menores que las estimadas por las víctimas (32,8%, 13,7% y 32,6% respectivamente). Esto podría explicarse en la medida en que fuese un grupo reducido de estudiantes (agresores) los que realizan estas conductas con objetos de varias personas (víctimas), provocando así una percepción de ser un número mayor de estudiantes quienes realizan estas conductas.

Por su parte, la agresión física directa presenta una tendencia ascendente (perspectiva de la víctima, 17,6%; perspectiva del agresor, 34,8% y perspectiva del testigo, 55,6%).

En la categoría de amenazas y chantajes se aprecia una alta similitud en los porcentajes encontrados desde las perspectivas de víctima y agresor, mientras que la incidencia según los testigos se eleva considerablemente.

Por último, la categoría acoso sexual presenta menores porcentajes en la perspectiva del agresor (perspectiva de la víctima, 7,5%; perspectiva del agresor, 3,1% y perspectiva del testigo, 10,3%). En esta conducta preferimos no adelantar posibles razones, debido a los problemas de incompreensión ya señalados.

Un aspecto que resulta interesante destacar es que la visión del testigo es la que presenta porcentajes más altos comparados con la de la víctima y la del agresor. Esto podría implicar que en la escuela se encontraría instalada una percepción relativamente generalizada de un ambiente que está permeado por este tipo de conductas. Especial relevancia cobran en este sentido el maltrato verbal (poner sobrenombres que ofenden, insultar y hablar mal del otro), conductas que se presentan alrededor de un 80%.

Finalmente, se procedió a promediar la posición relativa de cada una de las conductas en las tres situaciones de ocurrencia (me ocurre a mi, lo hago yo y le ocurre a otros); dicho promedio dio lugar a la categoría “lugar relativo” que se observa en la última columna de la tabla nº 13.

Lo que llama la atención al observar el promedio de las posiciones es que hay conductas que son más frecuentes (sobrenombres que ofenden, hablar mal e ignorar e insultar); éstas tienen algunas características que resulta importante destacar: en primer lugar, son todas conductas que no involucran lo físico; son más bien verbales (salvo ignorar). Por otra parte, al menos tres de ellas pueden no ser consideradas como violencia (hablar mal, el decir sobrenombres que ofenden y el ignorar). En el otro extremo de frecuencia, encontramos las conductas de acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas. Estas conductas implican el acoso o forzamiento físico y es posible que sean socialmente consideradas como más graves.

Es de especial relevancia contrastar los datos expuestos anteriormente con la perspectiva complementaria, es decir, la perspectiva de los agresores. Para ello se realizaron cruces de la incidencia de las conductas desde esta perspectiva con 2 variables demográficas: el sexo y la edad.

1.1.6. Conductas de maltrato según el sexo del agresor

El cruce entre la presencia de conductas de maltrato según la perspectiva de los agresores y el sexo de quienes realizan las acciones se presenta en la tabla nº 14.

Tabla nº 14: variación de la incidencia de conductas de maltrato según sexo desde la perspectiva del agresor

		Sexo	
		Masculino	Femenino
Yo maltrato	le ignoro	59,1%	74,2%
	le excluyo	50,9%	55,1%
	le insulto	72,4%	58,2%
	le pongo sobrenombres que ofenden	72,2%	59,0%
	le hablo mal	36,0%	57,4%
	le escondo cosas	38,1%	21,7%
	le rompo cosas	9,2%	5,2%
	le robo cosas	5,5%	4,4%
	le pego	45,4%	28,5%
	le amenazo	23,4%	15,4%
	le obligo a otros a hacer cosas	5,0%	2,1%
	le amenazo con armas	4,7%	1,8%
	le acoso sexualmente	5,0%	1,6%

Mediante el análisis de Chi-cuadrado se sometió a prueba la relación entre la variable sexo e incidencia de las conductas de maltrato. El valor del coeficiente fue 165,617 y la significación 0,000, con lo que se establece que la variable sexo genera diferencias significativas en la incidencia de las conductas de maltrato desde la perspectiva del agresor.

Para conocer el sentido específico de estas diferencias, se realizaron pruebas de comparación de proporciones de columnas. En base a este análisis, es posible afirmar que las mujeres “ignoran” y “hablan mal” significativamente más que los hombres; mientras que los hombres “insultan”, “ponen sobrenombres que ofenden”, “esconden cosas”, “rompen cosas”, “pegan”, “amenazan”, “acosan sexualmente” “obligan a otros a hacer cosas” y “amenazan con armas” significativamente más que las mujeres. En cuanto a “excluir” y “robar cosas”, no se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres.

1.1.7. Conductas de maltrato según la edad del agresor

Tabla nº 15: variación de la incidencia de conductas de maltrato según la edad desde la perspectiva del agresor

		Edad		
		11 a 14	15 a 16	17 a 19
Le maltrato	le ignoro	65,0%	64,7%	71,2%
	le excluyo	52,9%	52,0%	54,0%
	le insulto	69,3%	66,5%	58,1%
	le pongo sobrenombres que ofenden	67,1%	66,2%	62,3%
	le hablo mal	46,4%	46,1%	47,4%
	le escondo cosas	26,8%	32,7%	29,8%
	le rompo cosas	7,5%	6,7%	7,0%
	le robo cosas	4,3%	5,2%	5,1%
	le pego	42,1%	39,8%	26,0%
	le amenazo	15,4%	23,4%	19,5%
	le obligo a otros a hacer cosas	2,9%	3,0%	4,7%
	le amenazo con armas	1,8%	3,7%	4,2%
	le acoso sexualmente	1,4%	3,7%	4,7%

A través del análisis de Chi-cuadrado se sometió a prueba la relación entre la variable edad y ocurrencia de las conductas de maltrato. El valor del coeficiente fue 43,789 y la significación 0,016, con lo que se puede afirmar que la variable edad genera diferencias significativas en la incidencia de las conductas de maltrato desde la perspectiva del agresor.

Al igual que ocurrió con la variable sexo, para conocer el sentido específico de estas diferencias se realizaron pruebas de comparación de proporciones de columnas. En base a este análisis, es posible afirmar que sólo se presentaron diferencias significativas en dos tipos de conductas: insultar y pegar. En la agresión verbal “insultar” se constata que el porcentaje de estudiantes que realiza esta acción entre los 11 y 14 años (69,3%) es significativamente mayor que el porcentaje de estudiantes que “insulta” entre los 17 y los 19 años. En cuanto a la agresión física directa, se observa que disminuye ostensiblemente con el pasar de los años, llegando a un 26% entre

los 17 y 19 años, lo que es significativamente menor que la incidencia entre los 11 y 14 años (42,1%) y entre los 15 y 16 años (39,8%).

Las once conductas de maltrato restantes no presentan diferencias significativas, es decir, se mantienen de manera transversal a lo largo de la vida escolar.

En función de lo anterior, es probable que el fenómeno del maltrato disminuya, en términos generales, en la medida en que aumenta la edad de los escolares.

Después de estimar la presencia en general de las conductas de maltrato, resulta conveniente tener en cuenta la influencia de algunas variables relevantes desde las que sea posible caracterizar este fenómeno de forma más precisa. Para conseguir este objetivo, se examinaron, desde la perspectiva de la víctima, tres preguntas: primero, el curso del que proviene la persona que realiza el maltrato; en segundo lugar, el sexo de esta persona y, por último, el lugar donde ocurren los maltratos.

En estos análisis, los encuestados podían escoger más de una alternativa (por ejemplo, un estudiante puede recibir golpes tanto de compañeros de clase, como de alumnos de un nivel superior o inferior), por lo que los porcentajes señalados no suman necesariamente el 100%.

1.1.8. Curso de procedencia del agresor según la víctima

Los resultados de la pregunta relativa al curso del agresor se pueden apreciar en la tabla siguiente.

Tabla nº 16: curso de procedencia del agresor

Las conductas de maltrato por curso				
	de mi curso	de un curso superior	un curso inferior	n/s, n/r
me ignoran	83,0%	19,4%	9,7%	1,4%
me excluyen	82,7%	15,7%	6,8%	1,6%
me insultan	83,9%	20,1%	9,1%	1,9%
me ponen sobrenombres	91,5%	12,9%	6,7%	1,8%
hablan mal de mí, me pelan	85,8%	18,4%	12,2%	2,4%
me esconden cosas	93,7%	3,3%	1,5%	3,0%
me rompen cosas	93,8%	5,3%	4,4%	2,7%
me roban	93,6%	3,8%	3,8%	1,9%
me pegan	86,2%	15,2%	4,8%	2,8%
me amenazan	77,3%	29,1%	7,3%	1,8%
me amenazan con armas	43,3%	40,0%	20,0%	3,3%
me obligan a hacer cosas	83,8%	10,8%	5,4%	2,7%
me acosan sexualmente	64,5%	40,3%	19,4%	1,6%

Al analizar en detalle las respuestas sobre el curso del que provienen los agresores, se observa que mayoritariamente provienen del mismo curso. Salvo en dos categorías (*amenazas con armas* y *acoso sexual*), los estudiantes declaran siempre sobre el 77% que son agredidos por compañeros de curso.

Se observa una tendencia general en el sentido de que las agresiones que pueden ser consideradas de mayor gravedad (*amenazas* y *chantajes* o *acoso sexual*) son realizadas, en comparación, con mayor frecuencia por estudiantes de cursos superiores. En las conductas que se incluyen en estas categorías, el porcentaje de agresiones realizadas por estudiantes mayores asciende a valores cercanos al 40%. También se observa como tendencia general que las agresiones realizadas por alumnos de cursos inferiores representan porcentajes menores, resultado seguramente de la jerarquía que se establece entre los diferentes niveles que existen en los establecimientos educacionales.

1.1.9. Sexo del agresor según la víctima

Los resultados de la pregunta relativa al sexo del agresor se pueden apreciar en la tabla que aparece a continuación.

Tabla nº 17: sexo del agresor

	Las conductas de maltrato por sexo			
	hombres	mujeres	hombres y mujeres	n/s, n/r
me ignoran	27,3%	26,0%	46,7%	1,7%
me excluyen	27,2%	22,5%	50,3%	0,5%
me insultan	50,1%	12,7%	35,7%	2,2%
me ponen sobrenombres	54,3%	6,0%	37,6%	2,1%
hablan mal de mí, me pelan	17,3%	38,1%	42,7%	2,9%
me esconden cosas	57,6%	11,1%	29,5%	2,2%
me rompen cosas	52,2%	11,5%	34,5%	1,8%
me roban	36,3%	12,7%	46,1%	5,2%
me pegan	71,0%	8,3%	20,7%	3,4%
me amenazan	41,8%	35,5%	18,2%	4,5%
me amenazan con armas	63,3%	13,3%	13,3%	10,0%
me obligan a hacer cosas	51,4%	10,8%	35,1%	2,7%
me acosan sexualmente	33,9%	56,5%	8,1%	1,6%

En cuanto a las conductas que las mujeres realizan significativamente más que los hombres, se aprecia consistencia en la de “hablan mal de mí”, mientras que la conducta “ignoran” no muestra que la agresión provenga mayoritariamente de mujeres, como cabría esperar para respaldar los datos según los agresores desagregados por sexo. (Ver tabla nº 14: sexo del agresor).

1.1.10. Lugares donde se produce el maltrato según la víctima

Como se aprecia en la tabla siguiente, algunos lugares están ligados a tipos de conducta de maltrato específicos. Por ejemplo, las conductas de *exclusión social*, *las agresiones verbales* y *la agresión física directa* suceden con mayor frecuencia en la sala de clases y, en segundo lugar, en el patio.

Las agresiones físicas indirectas, relacionadas con el daño a las pertenencias de los alumnos, tienen lugar prioritariamente en la sala de clases. Probablemente esto se debe a que en el aula es donde se concentran los objetos susceptibles de ser escondidos, rotos o robados y donde los estudiantes pasan la mayor parte de su jornada escolar.

Dentro de las *amenazas y chantajes*, se aprecia que las “amenazas para producir miedo” y la “obligación a hacer cosas” también se realizan preferentemente en la sala de clases y, en segundo lugar, en el patio. Por el contrario, las “amenazas con armas” siguen una lógica distinta, pues éstas ocurren mayoritariamente a la salida del colegio (50,0%).

Cabe destacar entonces que son dos los lugares en los que se producen la mayor cantidad de agresiones: la sala de clases y los patios, seguramente estos últimos en los momentos del recreo.

Tabla nº 18: lugares en que ocurren las conductas de maltrato

	Las conductas de maltrato por lugar de ocurrencia						
	en el Patio	en el Baño	en la Sala	en el Pasillo	En el Comedor	a la salida del colegio	n/s, n/r
me ignoran	47,1%	11,1%	62,3%	16,3%	11,4%	16,3%	2,4%
me excluyen	41,6%	11,1%	57,4%	15,3%	13,7%	14,7%	2,1%
me insultan	39,7%	10,1%	64,7%	15,6%	9,1%	13,5%	7,9%
me ponen sobrenombres	32,1%	9,2%	83,6%	13,9%	10,9%	9,7%	4,2%
hablan mal de mí, me pelan	45,1%	17,9%	75,2%	21,9%	19,2%	19,2%	3,5%
me esconden cosas	7,7%	2,2%	94,1%	4,1%	2,6%	1,8%	2,2%
me rompen cosas	8,0%	2,7%	92,0%	7,1%	3,5%	3,5%	1,8%
me roban	6,0%	3,7%	93,7%	1,9%	2,2%	0,4%	4,1%
me pegan	46,2%	9,0%	75,2%	15,2%	6,9%	10,3%	2,1%
me amenazan	50,9%	10,0%	56,4%	12,7%	7,3%	19,1%	2,7%
me amenazan con armas	30,0%	20,0%	36,7%	13,3%	3,3%	50,0%	10,0%
me obligan a hacer cosas	35,1%	8,1%	75,7%	13,5%	8,1%	8,1%	5,4%
me acosan sexualmente	50,0%	32,3%	58,1%	29,0%	17,7%	30,6%	4,8%

1.1.11. Las conductas de maltrato como agresión grupal

Uno de los objetivos importantes de esta investigación es la dimensión grupal que pueden adquirir las conductas de maltrato. A continuación se realizan algunas aproximaciones a este fenómeno desde este enfoque.

1.1.11.1. Maltrato y pandillas

Tabla nº 19: ¿en qué medida crees que estas situaciones se han dado en tu colegio?

	Nunca	A veces	A menudo	Total
Pandillas o grupos molestan a alumno	17,3%	54,9%	27,8%	100,0%
Pandillas molestan a grupo	23,6%	53,2%	23,1%	100,0%
Pandillas molestan a pandillas	31,0%	43,4%	25,5%	100,0%

Analizando los resultados de la pregunta referida a la percepción de acciones ejecutadas por grupos o pandillas, es posible sostener que hay un alto porcentaje de conductas de maltrato que son realizadas por pandillas o grupos que molestan a un alumno (el 82,69% declaró que esta situación se daba en su colegio). La segunda agresión más recurrente se da con pandillas que molestan a grupos de alumnos, con un 76,37%; mientras que el tipo de agresión menos recurrente son las pandillas que molestan a pandillas, representada por un 69,98%. Se destaca en este apartado, pues, que todas las prácticas de agresión que involucran a grupos tienen una fuerte presencia en el contexto escolar, oscilando entre el 83% y el 69%, reforzando la idea ya expuesta acerca de la percepción de la existencia de cierto clima de violencia en el centro escolar.

1.1.11.2. Molestar en grupos según sexo

Para observar las diferencias de género en la constitución de grupos y pandillas se ha confeccionado la tabla siguiente.

Tabla nº 20: presencia de conductas de maltrato grupal según sexo

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	No lo he hecho	32,7%	46,9%
	Lo he hecho	67,3%	53,1%

La formación de grupos para molestar a compañeros está diferenciada según el sexo del encuestado; de este modo, los hombres sostienen en un 67,3% haber formado grupos para molestar a un compañero, mientras que en la mujeres el porcentaje desciende al 53,1%.

Sin embargo, no se aprecia que el sexo genere diferencias respecto de la frecuencia con que se dan estos comportamientos grupales.

Tabla nº 21: frecuencia de conductas de maltrato grupal según sexo

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	Una o dos veces	51,3%	51,3%
	Algunas veces	36,0%	38,5%
	Casi todos los días	12,7%	10,2%

Tanto en hombres como en mujeres, cerca del 50% declara haber formado un grupo para molestar “una o dos veces”; cerca del 37% sostiene haberlo hecho “algunas veces” y cerca del 11% afirma que se reúne con otros para molestar a compañeros “casi todos los días”.

1.11.3. Molestar en grupos según edad

También cabe revisar la posible asociación entre la edad y las agresiones grupales. Para esto se analizan los resultados sintetizados en la Tabla nº 22.

Tabla nº 22: frecuencia de conductas de maltrato grupal según la edad

		Edad		
		11 a 14	15 a 16	17 a 19
¿Te has unido a un compañero/a o grupo para molestar a un compañero/a?	Una o dos veces	55,5%	52,5%	43,9%
	Algunas veces	34,1%	38,0%	40,9%
	Casi todos los días	10,4%	9,5%	15,2%

Al analizar la influencia de la variable edad en este tipo de conductas asociativas, se puede señalar que la edad de los encuestados tampoco afecta a la predisposición a formar grupos para molestar a compañeros.

1.1.12. Las conductas de maltrato entre profesores y alumnos

El maltrato no es una conducta que ocurra sólo entre estudiantes. Por lo mismo, resulta pertinente revisar la presencia de maltrato de profesores hacia alumnos, así como los maltratos de alumnos hacia profesores. Estas conductas pueden analizarse tanto en función de su presencia, como en el detalle de la regularidad que éstas pueden tener.

1.1.12.1. Presencia de conductas de maltrato

Para responder a esta cuestión se analizó, como puede observarse en la tabla, la pregunta 2 del cuestionario, relacionada con la presencia de conductas de maltrato en los dos sentidos propuestos, desde los alumnos a los profesores y desde los profesores hacia los alumnos.

Tabla nº 23: presencia de conductas de maltrato entre alumnos y profesores

	Nunca	A veces, a menudo, siempre	Total (recuento)
alumno(s) trata mal al profesor	18,2%	81,8%	837
profesor trata mal al alumno	37,3%	62,7%	815

Se observa que el maltrato de alumnos hacia profesores (81,8%) es superior a la presencia de maltrato de profesores hacia alumnos (62,7%). Sin perjuicio de lo anterior, resulta relevante indicar que más del 60% de los estudiantes percibe que es maltratado por los profesores.

1.1.12.2. Regularidad de las conductas de maltrato

Para revisar la regularidad de las conductas de maltrato, se analiza en detalle la pregunta anterior, considerando sólo los casos en que se declara que existe maltrato en algún grado. Al examinar la regularidad de las conductas de maltrato escolar, se constata que no existen diferencias significativas en la proporción de las frecuencias en que se ejerce las conductas de maltrato desde los profesores hacia los alumnos y las conductas de maltrato ejercidas desde los alumnos hacia los profesores. Lo anterior, queda reflejado en la siguiente tabla:

Tabla nº 24: frecuencia de conductas de maltrato entre alumnos y profesores

	A veces	A menudo	Siempre	Total	Total (recuento)
alumno(s) trata mal al profesor	71,5%	17,5%	10,9%	100,0%	685
profesor trata mal al alumno	72,4%	19,0%	8,6%	100,0%	511

1.1.13. Índice de victimización

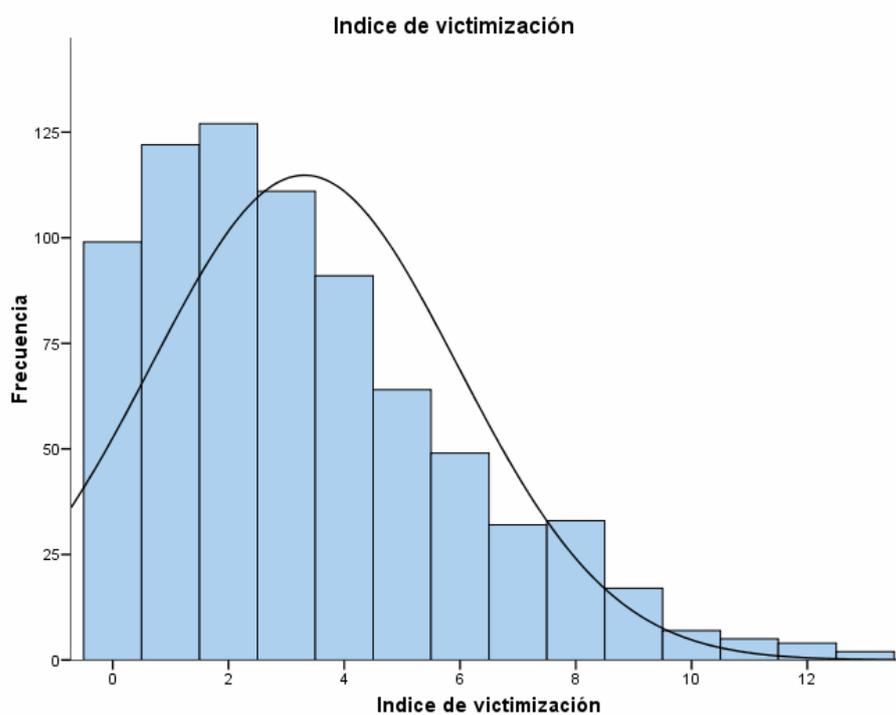
Se construyó un índice con el objetivo de estimar el nivel de victimización de los estudiantes. Con este fin, se realizó una operatoria sobre los resultados de las conductas de maltrato recibidas, desde la perspectiva de la víctima; más concretamente, se calculó una sumatoria simple de las conductas de maltrato consideradas de manera dicotómica: cuando algún tipo de maltrato estaba presente se aportaba 1 punto al puntaje global, mientras que en caso de ausencia se aportaba 0 punto. De esta manera, cada caso obtiene un puntaje global que oscila entre 0 y 13 (donde el 0 representa que el

estudiante no recibe ningún tipo de maltrato y el 13 representa a un estudiante que recibe los 13 tipos de maltrato).

El análisis del índice de victimización consideró 763 casos válidos. La media de la muestra fue de 3,3 puntos, es decir, los estudiantes reciben en promedio 3,3 conductas de maltrato. La desviación típica es de 2,65 y la distribución de la muestra puede apreciarse en el histograma del índice de victimización.

Cabe recordar que las cuatro conductas de mayor frecuencia según la perspectiva de las víctimas son: “hablan mal de mí”, “me ponen sobrenombres que ofenden”, “me insultan” y “me ignoran”.

Gráfica nº 11: histograma del índice de victimización



Resulta interesante analizar la posibilidad de que la victimización esté asociada a otras variables.

1.1.13.1. Índice de victimización según sexo

Los resultados del índice de victimización diferenciado por sexo se aprecian en la tabla nº 25.

Tabla nº 25: índice de victimización según sexo

	Sexo	N	Promedio	Desviación S.
Índice de victimización	Masculino	356	3,3736	2,65230
	Femenino	398	3,2588	2,65968

La media de conductas de maltrato recibidas por alumno es similar entre hombres y mujeres. Se realizó una comparación de medias a través de la prueba T de Student y los resultados no fueron significativos, por lo cual se confirma que no existe diferencia entre la media de victimización de hombres y mujeres.

1.1.13.2. Índice de victimización según escuelas

Tabla nº 26: índice de victimización según establecimiento

	N	Promedio	Desviación	Valor	Valor
Valle Hermoso	176	3,2557	2,66993	2,8585	3,6529
Eduardo de la	167	3,6287	2,82094	3,1978	4,0597
Mariano Egaña	256	3,3750	2,60618	3,0542	3,6958
Erasmus Escala	133	3,1504	2,41992	2,7353	3,5654
La Puerta	31	2,0968	2,67525	1,1155	3,0781
Total	763	3,3119	2,65114	3,1235	3,5003

En cuanto a los establecimientos educacionales, la media de conductas de maltrato recibidas es similar y cercana a la media general en el caso de los liceos Valle Hermoso, Mariano Egaña y Erasmo Escala. El liceo Eduardo de la Barra presenta un promedio de 3,6 maltratos recibidos por alumno, ligeramente superior a la media general; por otro lado, el liceo La Puerta tiene un promedio de maltratos recibidos de 2,1, muy inferior a la media general. Utilizando los intervalos de confianza para estimar diferencias en el universo, podemos

establecer que existe una diferencia significativa entre el liceo Eduardo de la Barra y el liceo La Puerta, siendo el primero significativamente más alto que el segundo.

1.1.14. Sensación de miedo

Sin lugar a dudas, las conductas de maltrato podrían conducir a una sensación de miedo en los estudiantes. Por esto, es importante determinar el grado en que los estudiantes sienten miedo y hasta qué punto son las conductas de maltrato las causantes de este miedo.

En la tabla nº 27 se presentan los resultados de la pregunta 4: ¿has sentido miedo al venir al colegio?

Tabla nº 27: frecuencia de sensación de miedo

	Nunca	Alguna vez	Casi todos los días	Total (recuento)
Has sentido miedo al venir al colegio	72,1%	25,9%	2,0%	100% (838)

Respecto a la sensación de miedo que puede provocar el ir al colegio, 604 estudiantes declaran no haber sentido nunca miedo de ir al colegio, lo que corresponde al 72,1% de la muestra. El porcentaje disminuye progresivamente en la medida en que la regularidad del miedo aumenta, de tal modo que la categoría “alguna vez” obtiene 217 menciones, que representan al 25,9% de la muestra, y la opción “casi todos los días” obtiene 17 menciones, que representan solo al 2,0% de la muestra.

1.1.14.1. Causas de la sensación de miedo

En la siguiente tabla se presentan los resultados del cruce entre la pregunta 4 (“¿has sentido miedo de venir al colegio?”) y la pregunta 5 (“¿Cuál ha sido la causa de ese miedo?”). En este análisis sólo se presentan los casos en los que se ha sentido miedo alguna vez o casi todos los días y se han obviado los estudiantes que declaran no sentir miedo.

Tabla nº 28: causas de la sensación de miedo

		¿Has sentido miedo al venir al colegio?	
		Alguna vez	Casi todos los días
¿Cuál ha sido la causa de ese miedo?	Algún profesor/a	7,1%	17,6%
	Un compañero/a	13,7%	17,6%
	Varios compañeros/as	12,3%	29,4%
	El trabajo en clases	22,6%	11,8%
	Una escuela nueva con gente diferente	30,2%	5,9%
	Por otras causas	14,2%	17,6%
		100,0%	100,0%

Las causas del miedo a asistir al establecimiento educacional se diferencian claramente según se refieran a miedos ocasionales o recurrentes. La primera causa de los miedos ocasionales es el cambio a una nueva escuela con gente diferente, que representa el 30,2% de las menciones; en segundo lugar, el trabajo en clases recibe el 22,6% de las elecciones de los alumnos y la tercera posición es ocupada por la categoría “un compañero/a” (13,7%). Por el contrario, las categorías “varios compañeros/as” y “algún profesor/a” ocupan las últimas posiciones, con un 12,3% y un 7,1%, respectivamente. Si se consideran de manera conjunta las categorías “un compañero” y “varios compañeros”, observamos cómo pasarían a la segunda causa más común, sumando un 26%.

De otro lado, las razones que explican los miedos persistentes (casi todos los días) son diferentes. Debido a su propia naturaleza, el miedo a una escuela nueva con gente nueva se desplaza al último lugar (5,9%). La categoría que recibe más menciones es el miedo a varios compañeros/as, que obtiene un 29,4% de las elecciones. Asimismo, el miedo a un compañero y el miedo a un profesor obtienen ambos 17,6% de las menciones, y, finalmente, el trabajo en clases ocupa la penúltima posición (11,8%).

Resulta interesante observar que en la percepción de miedo con alta frecuencia (casi todos los días), son otros estudiantes quienes aparecen en primer lugar. Lo anterior se destaca porque una de las características del maltrato o acoso escolar es que no es una conducta ocasional.

Así como la presencia de conductas de maltrato, según la perspectiva de las víctimas, está asociada con algunas características de los encuestados, se revisan aquí variables que pudiesen estar asociadas a la sensación de miedo.

1.1.14.2. Sensación de miedo según sexo

Tabla nº 29: frecuencia de la sensación de miedo según el sexo

		Sexo		
		Masculino	Femenino	Total
Has sentido miedo al venir al colegio	Nunca	75,4%	69,0%	72,1%
	Alguna vez	22,8%	28,7%	25,8%
	Casi todos los días	1,8%	2,3%	2,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Al examinar la influencia del sexo en la sensación de miedo por parte de los alumnos, se aprecia que las mujeres declaran sentir miedo al ir al colegio “alguna vez” cinco puntos porcentuales más que los hombres. Esta diferencia se atenúa considerablemente en los casos en que se declara sentir miedo casi todos los días, existiendo una diferencia de sólo 0,5 puntos.

Esta descripción es consistente con la diferenciación por sexo que se apreció en la caracterización de los individuos que ejecutan los actos violentos, siendo éstos principalmente hombres.

1.1.14.3. Sensación de miedo según curso

El cruce entre la sensación de miedo y el curso de los estudiantes se puede observar en detalle en la tabla que sigue.

Tabla nº 30: Frecuencia de la sensación de miedo según curso

		Curso						Total
		7° básico	8° básico	1° Medio	2° Medio	3° Medio	4° Medio	
Has sentido miedo al venir al colegio	Nunca	51,9%	66,9%	70,5%	79,7%	78,0%	84,2%	72,0%
	Alguna vez	45,0%	30,2%	28,1%	16,5%	22,0%	14,9%	26,0%
	Casi todos los días	3,1%	2,9%	1,4%	3,8%	0,0%	0,9%	2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al revisar la tabla nº 30 se observa una relación entre el curso al que se pertenece y el miedo de asistir al colegio. El porcentaje de alumnos que declara haber sentido miedo “alguna vez” disminuye consistentemente en todos los niveles, desde un 45% en séptimo básico hasta un 14,9% en cuarto medio. Aunque menos consistente y pronunciado, también es posible apreciar una disminución en la sensación de miedo recurrente (todos los días), que disminuye desde un 3,1% en séptimo básico hasta un 0,9% en cuarto medio.

Se sometió esta relación a prueba mediante el análisis R de Pearson. El valor del estadístico indica la presencia efectiva de una asociación (-0,207), de tal manera que a medida que el curso al que asisten los alumnos es más alto, menor es la sensación de miedo que presentan los estudiantes. La significación del estadístico es inferior a 0,05 (0,00), por tanto se puede establecer con un 95% de confianza que esta asociación existirá también en el universo de estudiantes.

Igualmente, se sometió a prueba la influencia diferenciadora que podría provocar la variable edad; sin embargo, se observó que la fuerza de la asociación era menor a la ejercida por la variable curso, por lo que se consideró como una correlación espúrea de la primera relación, es decir, que la edad correlaciona con el miedo en función de que las edades de los alumnos suelen corresponder a un nivel escolar específico.

1.1.14.4. Sensación de miedo según índice de victimización

Se ha buscado también indagar en otros factores asociados a la sensación de miedo, tales como el nivel de victimización y la cantidad de amigos.

En la tabla nº 31 se presenta el cruce entre la sensación de miedo y el nivel de victimización (obtenido a partir de una recodificación ordinal de tres categorías del puntaje obtenido en el índice de victimización).

Tabla nº 31: Frecuencia de sensación de miedo según puntaje de índice de victimización

		Índice victimización			
		Bajo (0 a 4 puntos)	Medio (5 a 9 puntos)	Alto (10 a 13 puntos)	Total
Has sentido miedo al venir al colegio	Nunca	82,3%	52,8%	11,1%	73,1%
	Alguna vez	16,6%	43,1%	77,8%	24,8%
	Casi todos los días	1,1%	4,1%	11,1%	2,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se realizó una prueba estadística de asociación para ver la posible relación entre el nivel de victimización y la sensación de miedo. Se sometió esta relación a prueba mediante el análisis R de Pearson. El valor del estadístico indica la presencia efectiva de una asociación (0,357), en el sentido que a mayor nivel de victimización, mayor es la sensación de miedo que presentan los estudiantes. La significación del estadístico es inferior a 0,05 (0,000), por lo que se puede establecer con un 95% de confianza que esta asociación existirá también en el universo de estudiantes.

1.1.14.5. Sensación de miedo según la cantidad de amigos

De otro lado, en la tabla nº 32 se presenta el cruce entre la sensación de miedo y el tipo de relación que tiene con sus compañeros (pregunta 6).

Tabla nº 32: frecuencia de sensación de miedo según el tipo de relación con los compañeros

		Has sentido miedo al venir al colegio			
		Nunca	Alguna vez	Casi todos los días	Total
Cómo te llevas con tus compañeros	Bien y tengo muchos amigos/as	53,6%	35,0%	23,5%	48,2%
	Bien, con bastantes pero ninguno en especial	27,5%	31,3%	35,3%	28,6%
	Bien con dos o tres amigos/as	17,4%	31,3%	11,8%	20,9%
	casi no tengo amigos	1,5%	2,3%	29,4%	2,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los alumnos que señalan llevarse bien con sus compañeros y tener muchos amigos, en su mayoría (53,6%) nunca tienen miedo de ir al colegio, el 35% de ellos declara haber tenido miedo “alguna vez” y sólo el 23,5% afirmó tener miedo generalmente. En contraste, de la porción de la muestra que declara casi no tener amigos, sólo el 1,5% nunca tiene miedo, mientras que el 29% dice que tiene miedo generalmente.

Merece una mención especial el hecho de que el menor porcentaje de estudiantes (11,8%) que sienten miedo casi todos los días corresponde a quienes declaran llevarse bien con dos o tres amigos. En este sentido, es posible afirmar que la constitución de grupos de amigos, pequeños y cohesionados, podría operar como un factor protector frente a las amenazas presentes en el contexto escolar, disminuyéndose así la sensación de miedo.

Se sometió esta relación a prueba mediante el análisis R de Pearson. El valor del estadístico indica la presencia efectiva de una asociación (0,210), en el sentido que a mejores relaciones de amistad con los compañeros, menor es el miedo a asistir al colegio. La significación del estadístico es inferior a 0,05,

por tanto se puede establecer con un 95% de confianza que esta asociación existirá también en el universo de estudiantes.

1.1.15. Hábitos de comunicación de problemas

Los hábitos de comunicación de problemas resultan un elemento importante en el análisis, ya que pueden dar cuenta de la medida en que los conflictos escolares permanecen o, por el contrario, salen del espacio más íntimo de los estudiantes.

En primer lugar, se revisa la pregunta que plantea: ¿hablas de esto con alguien y le cuentas lo que te pasa?” En esta pregunta los estudiantes podían escoger más de una alternativa, por lo que los porcentajes no suman necesariamente el 100%.

Tabla nº 33: hábitos de comunicación

		% del N de la columna	Recuento
Hablas con alguien	Hablo con amigos	56,8%	357
	Hablo con familia	23,6%	148
	Hablo con profesores	4,8%	30
	No hablo con nadie	21,8%	137
Total		100,0%	628

De los 628 encuestados que declararon tener problemas de algún tipo, se aprecia como la mayoría (78,2%) tiene la posibilidad de conversar con alguien sobre la experiencia de maltrato. El 56,8% (357 casos) señala que conversa este tipo de temas con sus amigos; 148 estudiantes, que corresponden al 23,6% de la muestra, dice hablar con su familia. Por último, un minoritario 4,8% prefiere hacerlo con los profesores. Es curioso observar como los maestros son las personas a las que menos se recurre para manifestar las situaciones de maltrato, con el consiguiente desconocimiento que esto genera en los adultos de lo que sucede realmente en la institución escolar.

Variación de los hábitos de comunicación de problemas según características de la muestra

1.1.15.1. Comunicación de problemas según sexo

En la tabla siguiente se presenta el cruce entre la pregunta 22 (“¿hablas de esto con alguien y le cuentas lo que te pasa?”) y la variable sexo.

Tabla nº 34: hábitos de comunicación según sexo

		Sexo	
		Masculino	Femenino
Hablas con alguien	Hablo con amigos	50,2%	62,6%
	Hablo con familia	23,7%	23,7%
	Hablo con profesores	5,4%	4,3%
	No hablo con nadie	27,1%	17,0%
Total		100,0%	100,0%

Mediante el análisis de Chi-cuadrado se sometió a prueba la relación entre la variable sexo y los hábitos de comunicación. El valor del coeficiente fue 19,581 y la significación 0,011, con lo que se establece que la variable sexo genera diferencias significativas en los hábitos de comunicación. Para conocer el sentido específico de estas diferencias, se realizaron pruebas de comparación de proporciones de columnas. En base a este análisis, es posible afirmar que las mujeres hablan significativamente más que los hombres, mientras que en los hombres se da significativamente más ausencia de este tipo de conversaciones con cualquier persona.

1.1.15.2. Comunicación de problemas según edad

En cuanto a la asociación de la variable con la edad de los estudiantes, las pruebas de Chi-cuadrado indicaron que no existía una relación significativa.

1.1.16. Hábitos de intervención

En la tabla nº 35 es posible observar las frecuencias obtenidas al analizar la pregunta 23, referida a quién interviene en caso de que exista un

maltrato. La pregunta es de respuesta múltiple, por lo que los porcentajes no suman necesariamente el 100%.

Tabla nº 35: hábitos de intervención

		% del N de la columna
¿Interviene alguien para ayudarte?	Interviene un amigo o amiga	51,8%
	Intervienen algunos jóvenes	5,0%
	Interviene algún profesor	7,3%
	Interviene una profesora	3,9%
	Interviene mi madre	14,4%
	Interviene mi padre	3,6%
	Interviene otro adulto	3,6%
	No interviene nadie	23,9%

En primer lugar, es posible deducir, observando la alternativa “no interviene nadie” (23,9%) que el porcentaje de estudiantes que declara que alguien lo hace asciende al 76,1%, lo que indica que en la mayor parte de los maltratos existe alguna intervención externa a favor del agredido.

Analizando específicamente quien interviene, en 319 casos, correspondientes a un 51,8% de las encuestas, interviene un amigo o una amiga. La segunda alternativa con mayor recuento es la “madre”, cuyas 89 menciones representan el 14,4% de la muestra. Las intervenciones de profesores hombres se ubican en tercera posición (7,3%), mientras que las intervenciones de profesoras descienden al quinto lugar (3,9%). Las categorías menos mencionadas son “mi padre” y “otro adulto” (ambas con un 3,6%).

Por último, el porcentaje de alumnos que sostiene que nadie interviene en su situación asciende al 23,9%, una cifra muy similar a la cantidad de alumnos que no conversa con nadie sobre el maltrato. Es posible pensar que aquellos que manifiestan tener pocos amigos o no tenerlos, recibirán menos apoyo al momento de ser maltratados.

1.1.17. Reacción del medio ante las conductas de maltrato

En la tabla que se presenta a continuación se presentan las diferentes reacciones que se suscitan cuando el encuestado ha realizado conductas de maltrato, diferenciando los resultados según el sexo del estudiante.

Tabla nº 36: reacción ante conductas de maltrato según sexo (perspectiva del agresor)

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Que hacen tus compañeros cuando tu tratas mal a alguien?	Nada	51,2%	58,2%
	Me rechazan	10,0%	11,8%
	Me animan	34,7%	26,6%
	Tienen miedo	4,1%	3,4%

Mediante el análisis de Chi-cuadrado se sometió a prueba la relación entre la variable sexo y la pregunta “¿qué hacen tus compañeros cuando tú tratas mal a alguien?”; la prueba estadístico estableció que no existía asociación entre ambas variables. No obstante, se realizaron pruebas de comparación de proporciones de columnas para establecer si existían diferencias significativas específicas en algunas categorías de la pregunta.

En base a este análisis, es posible afirmar que los hombres presentan un mayor porcentaje en la categoría “me animan” (34,7%), en comparación con el de mujeres que declaran que “las animan” a continuar el maltrato. (26,6%). Lo anterior podría relacionarse con la percepción, por parte de los hombres, que el maltrato es una conducta que es posible ser animada, por lo que cumpliría una función al interior de la cultura escolar.

Un panorama distinto se observa en las reacciones que se producen desde la posición del testigo, esto es, como reacciona el encuestado cuando ha presenciado que tratan mal a un compañero. Los resultados de la pregunta 26 (“¿cuando tratan mal a un compañero, qué haces?”) se exponen en la tabla

nº 37 (los encuestados podían indicar más de una alternativa, por lo que los porcentajes no suman necesariamente el 100%).

Tabla nº 37: reacción ante conductas de maltrato (perspectiva de testigo)

		% del N de la columna
¿Cuando tratan mal a un compañero, qué haces?	Me meto si es mi amigo	45,1%
	Me meto aunque no sea mi amigo	23,7%
	Informo a un adulto	4,3%
	No hago nada, aunque debería	15,5%
	No hago nada, no es mi problema	13,5%
	Lo molesto igual que el grupo	5,0%

La reacción más recurrente es meterse en el conflicto, pero sólo si el afectado es un amigo (376 casos, 45,1%). La segunda opción más frecuente es ingresar al conflicto, aún cuando no se es amigo del afectado (198 casos, 23,7%). En tercer lugar, se presenta la opción de intervenir a favor del agresor, esto es, optar por molestar al agredido (42 menciones, 5,0%). La alternativa de informar a un adulto se reduce a tan sólo el 4,3% de los encuestados (36 casos).

De otro lado, la cantidad de estudiantes que no hacen nada al ver una situación de maltrato escolar (independientemente de cómo enjuicien su no intervención) asciende a un 29% de la muestra. En total, las alternativas que denotan no intervenir (“no hago nada, aunque debería” y “no hago nada, no es mi problema”) suman el 28,8% de la muestra.

1.1.17.1. Reacción de los profesores según sexo de los estudiantes

En la siguiente tabla se consideran los resultados de la pregunta “¿qué hacen los profesores en este tipo de situaciones?”, diferenciados según el sexo del encuestado.

Tabla nº 38: reacción de los profesores según el sexo del encuestado

		Sexo	
		Masculino	Femenino
¿Qué hacen tus profesores?	No sé lo que hacen	30,4%	24,0%
	No hacen nada porque no se enteran	23,0%	27,1%
	Algunos intervienen	30,1%	30,1%
	Castigan a los que agreden	18,2%	21,2%

Mediante el análisis de Chi-cuadrado se sometió a prueba la relación entre la variable sexo y la pregunta “¿qué hacen tus profesores?”; de acuerdo a los resultados de la prueba estadística, es posible afirmar que no existe asociación entre las variables. No obstante, se realizaron pruebas de comparación de proporciones de columnas para establecer si existían diferencias significativas específicas en algunas categorías de la pregunta. A partir de este análisis, es posible afirmar que en los hombres es significativamente mayor el porcentaje que declara no saber lo que hacen sus profesores (30,4%), comparado con el porcentaje de mujeres que declaran lo mismo (24,0%).

1.2. Resultados de la encuesta a profesores

La aplicación del cuestionario dirigido a profesores se realizó de manera autoaplicada, con supervisión en el terreno. En total, se obtuvieron 78 encuestas válidas provenientes de los cinco establecimientos educacionales de la muestra.

Al igual que en el cuestionario de estudiantes, el fenómeno de los conflictos entre alumnos se aborda mediante la indagación en conductas de maltrato. Al analizar las preguntas referidas a la frecuencia con que se realizan estas conductas en el establecimiento educacional, se procedió del mismo modo que en el análisis de los estudiantes, con el objetivo de poder realizar las comparaciones pertinentes. De este modo, las alternativas “a menudo” y “siempre” se fusionaron, dando lugar a la alternativa “a menudo o siempre”.

Para estimar el ordenamiento general de la incidencia (señalado como “posición” en las tablas), es decir, para averiguar qué conductas de maltrato se presentan más en los centros, se procesaron los datos de manera dicotómica considerando la ausencia o presencia del fenómeno. De esta manera, en los análisis que se refieren a la posición se considera que la conducta de maltrato está presente cuando el encuestado escoge la alternativa “a veces”, “a menudo” o “siempre”.

1.2.1. Percepción general de problemas

1.2.1.1. Importancia de los problemas

Al preguntar a los encuestados por la importancia que tienen determinados problemas en el funcionamiento del establecimiento, se observa que la mayor parte de éstos son de muy alta relevancia, siendo considerados “importante” o “muy importante” por al menos el 75% de la muestra. El detalle de las respuestas a la pregunta 1 (“Valora la importancia que tienen para ti los siguientes problemas en el funcionamiento de tu colegio”) se resume en la tabla nº 39.

Tabla nº 39: importancia de los problemas en el funcionamiento del establecimiento educacional

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
	% de la fila	% de la fila	% de la fila	% de la fila
Falta de recursos humanos	2,6%	6,4%	28,2%	62,8%
Inestabilidad planta docente	10,7%	13,3%	36,0%	40,0%
Problemas de aprendizaje de los alumnos	1,3%	2,6%	20,5%	75,6%
Conflictos y agresiones entre alumnos	2,6%	13,0%	26,0%	58,4%
Falta de participación de las familias	1,3%	2,6%	24,4%	71,8%
Comunicación y relación entre el profesorado	3,9%	10,4%	39,0%	46,8%

En términos de ordenación (utilizando como criterio la cantidad de personas que designan el problema como “muy importante”) es posible señalar que lo más importante son las dificultades de aprendizaje de los alumnos (75%, 59 casos); en segundo lugar, la falta de participación de las familias (71,8%, 56 casos); luego, como tercer problema se presenta la falta de recursos humanos (62,8%, 49 casos), siguiéndole los conflictos y las agresiones entre alumnos como el cuarto problema más importante (58,4%, 45 casos).

Son la comunicación y relación entre el profesorado y la inestabilidad de la planta docente los problemas percibidos como menos relevantes (representando un 46,8 y un 40,0 % de las respuestas “muy importante”, respectivamente). Las agresiones entre alumnos no son vistas por el cuerpo docente como el problema de mayor importancia en sus establecimientos; la falta de participación de las familias y las dificultades de aprendizaje suponen una mayor alteración del funcionamiento correcto de sus instituciones.

1.2.1.2. Importancia de los problemas para la convivencia

Al preguntar por la importancia de algunos tipos de conflictos para la convivencia que se desarrolla en el centro, los profesores clasifican los conflictos de manera similar. En la siguiente tabla se presentan los resultados de la pregunta 2 (“Valora la importancia de estos conflictos para la convivencia en un centro”).

Tabla nº 40: importancia de conflictos para la convivencia en la escuela

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten hacer clases	2,6%	3,8%	25,6%	67,9%
Abusos entre alumnos	1,3%	11,5%	30,8%	56,4%
Malas maneras y agresiones de alumnos a profesores	2,6%	7,7%	25,6%	64,1%
Vandalismo y destrozos de objetos y material	2,6%	9,0%	23,1%	65,4%
Ausentismo	1,3%	3,9%	27,3%	67,5%

Los alumnos que no permiten hacer clases constituyen el primer obstáculo hacia una buena convivencia de acuerdo a las respuestas de los profesores (53 encuestados, que representan al 67,9% de la muestra, declaran que es un problema muy importante). El problema que recibe la segunda mayor cantidad de menciones como “muy importante” es el ausentismo (52 menciones, 67,5%), seguido del vandalismo y los destrozos de objetos y material (51 menciones, 65,4%) y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores (50 menciones, 64,1%). En último lugar, se encuentran los abusos entre alumnos (44 menciones, 56,4%).

1.2.1.3. Percepción de la evolución de los conflictos

Los conflictos en los centros escolares parece ser un fenómeno que hoy se encuentra en crecimiento. La percepción de evolución de los conflictos que tienen los profesores se expone en la tabla presentada a continuación.

Tabla nº 41: percepción de evolución de los conflictos

	Han disminuido drásticamente	Han disminuido ligeramente	Se han mantenido igual	Han aumentado ligeramente	Han aumentado drásticamente
Los conflictos en los centros escolares en los últimos años	8,1%	13,5%	9,5%	24,3%	44,6%
	Han disminuido drásticamente	Han disminuido ligeramente	Se han mantenido igual	Han aumentado ligeramente	Han aumentado drásticamente
Los conflictos en los centros escolares en los últimos años	8,1%	13,5%	9,5%	24,3%	44,6%

Al examinar la percepción de aumento o disminución de conflictos a lo largo del tiempo, los profesores afirman mayoritariamente que los problemas de este tipo han aumentado. 33 encuestados declararon que se ha dado un aumento drástico, mientras que otros 18 dijeron que el aumento ha sido ligero; en total, estas posiciones representan el 68,9% de la muestra. Por otra parte, sólo el 20,6% indica que los conflictos han disminuido, ya sea drástica o ligeramente.

1.2.1.4. Causas de las conductas de maltrato

Se preguntó de manera abierta a los profesores (los encuestados escriben libremente sus respuestas) cuáles creían ellos que son las causas más comunes de las conductas del maltrato. Sus observaciones fueron posteriormente codificadas durante el análisis de la información.

Tabla nº 42: causas de las conductas de maltrato

		% del N de la columna
Causas del maltrato	Contexto violento	42,9%
	Problemas familiares	17,1%
	Carencia económica	8,6%
	Conflictos de barrio, pandillas	8,6%
	Falta de involucramiento de la familia	8,6%
	Falta de oportunidades, expectativas	7,1%
	Drogas y alcohol	7,1%
	Tipo de alumnos, selección de alumnos	7,1%
	Falta de disciplina en el establecimiento educacional	5,7%
	Metodología de clases	2,9%
	Conflictos amorosos	1,4%
	Exceso de tiempo libre	1,4%
	Otra / No clasificable	20,0%

Se observa en las respuestas de los encuestados que la mayor parte de ellos atribuye el problema de las conductas de maltrato, con una gran distancia sobre las otras causas, al contexto en que los estudiantes se desenvuelven. Un

42,9% de la muestra se refirió a que los estudiantes reproducen la cultura violenta en la que se desenvuelven diariamente, ya sea en el nivel familiar o poblacional. La razón atribuida con segunda mayor frecuencia (17,1%) es la existencia de problemas familiares específicos.

Esto puede estar relacionado con otra de las razones atribuidas a las conductas de maltrato, la falta de involucramiento de la familia en el proceso formativo de los jóvenes; los profesores denotaban esta causa al referirse a la falta de contacto entre las familias y el centro educativo, y al desinterés de las primeras respecto al segundo. Con porcentajes similares y de baja magnitud, se presentan como causas las drogas y el alcohol, la falta de disciplina en el centro, la carencia de una metodología de clases motivadora, los conflictos amorosos y el exceso de tiempo libre.

Una atención especial merecen las razones asociadas al tipo de alumnos y sus procesos de selección. Si bien representan tan solo el 7,1%, denotan una clara actitud de algunos profesores hacia los conflictos escolares. Para ellos, la causa de los problemas sería la política del “liceo para todos”. La raigambre de esta actitud entre el profesorado puede ser de gran importancia a la hora de concebir estrategias de prevención y mediación de conflictos escolares.

Por último, la categoría residual “otros” agrupa las respuestas que no pudieron ser clasificadas debido a su confusa redacción original.

1.2.2. Conflictos entre alumnos

1.2.2.1. Incidencia de las conductas de maltrato

Resulta interesante observar la incidencia de conductas de maltrato entre alumnos estimada por los profesores, atendiendo a las diferencias que se observan respecto de la incidencia estimada por los estudiantes. En la tabla nº 43 se resumen estos datos.

Tabla nº 43: incidencia de las conductas de maltrato

		Nunca	A veces	A menudo, siempre	Posición
Exclusión social	Es habitualmente ignorado (n= 76)	7,9%	71,1%	21,1%	8
	Le impiden participar (n= 75)	18,7%	58,7%	22,7%	10
Agresiones verbales	Es insultado/a (n= 76)	13,2%	31,6%	55,3%	9
	Le ponen sobrenombres que le ofenden o ridiculizan (n= 77)	1,3%	15,6%	83,1%	1
	Hablan mal de él o ella (n= 76)	1,3%	26,3%	72,4%	2
Agresión física indirecta	Le esconden sus cosas (n= 77)	2,6%	32,5%	64,9%	4
	Le rompen sus cosas (n= 76)	5,3%	50,0%	44,7%	5
	Le roban sus cosas (n= 76)	1,3%	52,6%	46,1%	3
Agresión física directa	Le pegan (n= 76)	6,6%	48,7%	44,7%	6
Amenazas y chantajes	Le amenazan sólo para meterle miedo (n= 77)	7,8%	37,7%	54,5%	7
	Le obligan a hacer cosas con amenazas (n= 75)	21,3%	52,0%	26,7%	11
	Le amenazan con armas (n= 73)	53,4%	39,7%	6,8%	13
Acoso sexual	Le acosan sexualmente (n= 71)	52,1%	40,8%	7,0%	12
Total		14,8%	42,9%	42,3%	

Las conductas que comportan un maltrato mediante la *exclusión social* (ser ignorado, le impiden participar) presentan una frecuencia media-baja, siendo respectivamente la octava y décima conductas en relación a la cantidad de profesores que declaran considerar que esas agresiones se dan en sus establecimientos (ya sea a veces, a menudo o siempre). Se observan 70 profesores que dicen que la acción de ignorar se presenta en sus establecimientos, lo que representa al 92,1% de la muestra. En cuanto a la frecuencia con que ocurre esta conducta, tan sólo para 2 profesores (2,6%)

ocurre de manera persistente (siempre), en 14 casos (18,4%) se declara que ocurre a menudo, y en la mayor parte se declara que ocurre sólo a veces (54 casos, 71,1%). En relación a la segunda acción de esta categoría, 61 profesores declaran que existe exclusión bajo la forma de impedir participar, representando un 81,3% de la muestra. Se constata una tendencia similar a la acción de ignorar en cuanto a su composición interna según la frecuencia del maltrato: a medida que la frecuencia se hace más alta, la cantidad de casos disminuye; sólo 2 sujetos (2,7%) declararon que la exclusión se daba “siempre”, mientras que 44 personas consideraron que esta acción se daba “sólo a veces”.

En cuanto a las *agresiones verbales*, son dos las que constituyen las conductas más recurrentes, situándose en los dos primeros lugares en relación a la cantidad de personas que declara la presencia de estas agresiones. El primer lugar general es ocupado por la acción de poner sobrenombres que ofenden, siendo nombrada por 76 profesores, que representan el 98,7% de la muestra; de éstos, el 33,8% señala que ocurre siempre, el 49,4% a menudo y sólo un 15,6% afirma que ocurre a veces.

El segundo lugar lo ocupa la acción de hablar mal, representado también por el 98,7% de la muestra que declara la presencia de esta acción en su establecimiento; de estos profesores, un 18,4% señala que el hablar mal es algo permanente, un 53,9% opina que ocurre a menudo, mientras que un 26,3% declara que ocurre sólo a veces. De acuerdo al posicionamiento general de las agresiones, la acción de insultar es menos importante, ubicándose en el noveno lugar de presencia entre las demás conductas violentas; sin embargo, la cantidad de personas que señala la presencia de los insultos es todavía muy alta (66 casos, 86,8%).

Desde la perspectiva de los profesores, la *agresión física indirecta* representa un grupo de agresiones de frecuencia alta y una composición muy similar entre las acciones que la componen. Robar, esconder y romper cosas ocupan respectivamente la tercera, cuarta y quinta posiciones en cuanto a la

presencia general del fenómeno en el establecimiento. Dentro de este grupo de conductas, la de mayor frecuencia es “le roban cosas” con 75 menciones, que representan el 98,7% de los encuestados. En términos de recurrencia con que se rompen cosas, 35 personas sostienen que sufren de esta acción “a menudo” y “siempre”, lo que se traduce en un 46,1%. El esconder objetos tiene una incidencia similar en la muestra, observándose el fenómeno en 97,4% de los casos, de los cuales 50 (64,9%) corresponden a víctimas recurrentes. Los casos en que el vejamen es la destrucción de los objetos personales tiene una tendencia similar a la de las otras conductas de esta categoría; 72 profesores señalan la presencia de la conducta, lo que representa un 94,7%, y al considerar sólo las víctimas frecuentes, el número desciende a 34 (44,7%).

Por otra parte, la *agresión física directa*, es decir, la acción de ser golpeado por otro alumno, tiene una incidencia del 93,4% según los profesores, presentándose en 71 de los encuestados. Un total de 34 (44,7%) marcaron las opciones “a menudo” o “siempre” en esta pregunta.

Las conductas consideradas *amenazas y chantajes* se ubican en las últimas posiciones en la tabla de incidencia general. En torno a la conducta “amenazar sólo para meter miedo” se presenta según 71 profesores que representan el 92,2% de la muestra. De ellos, 42 encuestados (54,5%) declaran que las amenazas ocurren a menudo y siempre. En una posición de menor frecuencia según el orden de presencia general (onceava posición), las amenazas que conducen a que las víctimas actúen contra su voluntad representan un 78,7% de la muestra (59 casos). Con estas acciones como precedentes, debe considerarse (al igual que en el análisis de la encuesta de alumnos) que la presencia estimada por profesores de “amenazas con armas” (34 casos, 46,6%) son en realidad una fracción de las conductas ya mencionadas, puesto que el uso de armas es uno de los posibles medios con los que se amenaza, determinando un tipo de amenaza enteramente distinto.

En la categoría *acoso sexual* se observa que menos de la mitad de los profesores opinaron que el acoso sexual tenía lugar en sus establecimientos.

De los 34 encuestado que señalaron que estas actividades ocurrían, sólo uno declaró que se daba siempre y cuatro consideraron que ocurría a menudo, mientras que la mayor parte (29 casos, 40,8%), declaró que ocurría a veces.

Finalmente es posible afirmar que el promedio en que los profesores consideran que existen conductas de maltrato entre estudiantes es de 42,9% (a veces) y un 42,3% (siempre). Estos porcentajes al agruparse en una categoría de existencia del fenómeno del maltrato, alcanzan a un total de 85,2%.

1.2.2.2. Lugares en que se dan las conductas de maltrato

También se replicaron a los profesores las preguntas referidas al lugar en que ocurren las conductas de maltrato (pregunta 5). En cuanto a los lugares donde se dan las conductas estudiadas, se aprecian patrones de acuerdo a los tipos de conductas agrupados teóricamente en este estudio. Los comportamientos que remiten a la *exclusión social*, tales como ser ignorado e impedir participar ocurren principalmente en la sala y, en segundo lugar, en los patios de los centros educativos. Las conductas relacionadas con *agresiones verbales*, tales como insultar, poner sobrenombres que ofenden ofensivos y hablar mal de alguien, tienen lugar en distintos espacios: se aprecian frecuencias altas en todos los lugares (oscilando generalmente entre el 40 y el 70 por ciento), destacándose especialmente las salas de clases y el patio. La *agresión física indirecta* (esconder, romper o robar cosas) tiene lugar preferentemente en la sala de clases (alrededor de 90%), dado que allí se encuentran los objetos personales susceptibles de ser escondidos, robados, o rotos. En cuanto a la *violencia física directa*, es decir, golpes y peleas, ocurren con mayor frecuencia en los patios, a la salida del colegio y en las salas de clases.

Las *amenazas y chantajes* no presentan un patrón definido como otros tipos de conductas. Las amenazas para meter miedo y las que tienen por objetivo obligar a los otros a realizar acciones contra su voluntad ocurren con mayor frecuencia en los patios, las salas de clases, y a la salida del colegio, pero se presentan también con frecuencias medias en los otros sectores; por

otra parte, las amenazas con armas ocurren preferentemente a la salida del colegio y en los patios, presentando frecuencias bajas en los otros lugares. Por último, el acoso sexual tiene lugar preferentemente en los patios, las salas de clases y los baños. Los resultados se presentan en la tabla nº44.

Tabla nº 44: lugares donde ocurren las conductas de maltrato

	en los patios	en los baños	en los pasillos	en la sala	en el comedor	a la salida del colegio
Es habitualmente ignorado	37,2%	6,4%	19,2%	78,2%	23,1%	16,7%
Le impiden participar	35,9%	3,8%	11,5%	65,4%	7,7%	7,7%
Es insultado/a	74,4%	44,9%	55,1%	66,7%	41,0%	47,4%
Le ponen sobrenombres que le ofenden o ridiculizan	74,4%	38,5%	56,4%	78,2%	41,0%	47,4%
Hablan mal de él o ella	71,8%	38,5%	52,6%	70,5%	37,2%	34,6%
Le esconden sus cosas	16,7%	10,3%	6,4%	92,3%	12,8%	3,8%
Le rompen sus cosas	28,2%	11,5%	11,5%	84,6%	14,1%	6,4%
Le roban sus cosas	23,1%	14,1%	14,1%	80,8%	14,1%	12,8%
Le pegan	67,9%	34,6%	42,3%	53,8%	26,9%	53,8%
Le amenazan sólo para meterle miedo	70,5%	35,9%	44,9%	52,6%	30,8%	46,2%
Le acosan sexualmente	21,8%	17,9%	9,0%	19,2%	3,8%	11,5%
Le obligan a hacer cosas con amenazas	59,0%	26,9%	33,3%	41,0%	17,9%	35,9%
Le amenazan con armas	25,6%	12,8%	16,7%	16,7%	3,8%	35,9%

1.2.2.3. Conocimiento de los conflictos

La percepción que tienen los profesores de su nivel de conocimiento de los conflictos entre alumnos se examina en la pregunta “¿hasta qué punto consideras que los profesores se enteran de los conflictos de los alumnos?”).

Tabla nº 45: ¿hasta qué punto consideras que los profesores se enteran de los conflictos de los alumnos?

	Nunca	a veces	a menudo, siempre	Total
Profesores y adultos se enteran de los conflictos entre los alumnos	1,3%	31,2%	67,5%	100,0%

Como podemos ver, los datos indican que los profesores perciben que tienen un alto conocimiento de los conflictos entre alumnos. Sólo 1 encuestado (1,3%) dijo que los profesores nunca se enteran de los conflictos. Casi la tercera parte de la muestra (24 casos, 31,2%) señaló que éstos se percatan a veces de los conflictos entre alumnos. En cuanto a las categorías que denotan un alto grado de conocimiento de los conflictos, éstas agrupan más de dos tercios de las respuestas recibidas; revisando en detalle, la alternativa “a menudo” fue escogida por 36 individuos (46,8%) y la alternativa “siempre” fue señalada por 16 individuos (20,8%).

1.2.2.4. Causas de que los alumnos reciban conductas de maltrato

En la tabla nº 46 se presentan los resultados de la pregunta “¿qué importancia crees que tienen las siguientes causas en las conductas de un alumno agresor?”.

Tabla nº 46: importancia de las causas que un alumno incurra en maltrato

	poco importante	Algo importante	importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	5,3%	14,5%	39,5%	40,8%
Falta de disciplina escolar	0,0%	7,7%	32,1%	60,3%
Características de la personalidad del alumno	0,0%	10,8%	44,6%	44,6%
Problemas familiares	2,6%	1,3%	14,3%	81,8%
Contexto social	1,3%	6,4%	17,9%	74,4%
Ampliación de la edad de escolarización	15,8%	30,3%	21,1%	32,9%
Tipo de organización y clima del centro	6,6%	11,8%	40,8%	40,8%

Al preguntar respecto de las causas que provocan que los alumnos tengan conductas de maltrato, se observa que las primeras razones atribuidas por los profesores se refieren a causas contextuales situadas fuera de los

establecimientos. Analizando la frecuencia con que se catalogan las causas como “muy importantes”, es posible señalar que las dos primeras son los problemas familiares (63 menciones, 81,8%) y el contexto social (58 menciones, 74,4%). Luego, la tercera causa más importante se plantea como una causa propia del contexto escolar: la falta de disciplina escolar (47 menciones, 60,3%).

Las características de personalidad del alumno, el aumento de la intolerancia en la sociedad y el tipo de organización y clima del centro, son ubicadas por los profesores en el segmento de menor importancia, aunque cabe señalar la relatividad de esta menor importancia, puesto que en cada una de ellas se registran alrededor de un 40% de casos que las consideran muy importantes. Por último, la ampliación de la edad de escolarización fue indicada como la causa menos relevante, solamente 25 personas señalaron que éste era un factor importante para determinar las conductas violentas en los estudiantes agresores.

1.2.2.5. Causas de que los alumnos reciban conductas de maltrato

Tabla nº 47: importancia de las causas atribuidas a que un alumno sea objeto de maltrato

	poco importante	algo importante	importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno	2,6%	5,1%	35,9%	56,4%
Características físicas	14,5%	17,1%	43,4%	25,0%
Características psicológicas	7,9%	18,4%	34,2%	39,5%
Falta de amigos	7,7%	17,9%	47,4%	26,9%
Características familiares	9,3%	12,0%	38,7%	40,0%
Ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas	20,5%	10,3%	37,2%	32,1%

Al revisar la percepción de los profesores, y atendiendo a la cantidad de elecciones como “muy importante”, vemos en la tabla que la primera causa de las conductas violentas alude a las características de la personalidad del

alumno agredido, siendo ésta la única en la que más de la mitad de los encuestados coinciden en su alta importancia (44 menciones, 56,4%). Luego, con una importancia muy similar entre ambas, se ubican las características familiares y las características psicológicas de los estudiantes (40,0% y 39,5%, respectivamente). Cabe señalar la gran similitud de las categorías “características de la personalidad” y “características psicológicas” y los altos porcentajes de elección que ambas obtienen, revelando la importancia atribuida a este factor. Las razones culturales, sociales o religiosas se ubican como la cuarta causa de más importancia, acumulando sólo el 32,1% de las preferencias (25 menciones). Por último, se encuentran la falta de amigos y las características físicas, que representan el 26,9% y el 25%, respectivamente.

1.2.3. Agresiones de alumnos a profesores y de profesores a alumnos

1.2.3.1. Frecuencia de maltratos de alumnos hacia profesores

Al igual que en el análisis de la encuesta a alumnos, resulta pertinente revisar la presencia de maltratos desde profesores hacia alumnos y los maltratos de alumnos hacia profesores. En la tabla siguiente se presentan los resultados de la pregunta 9 (“¿se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado al profesorado?”).

Tabla nº 48: frecuencia de agresiones de alumnos hacia profesores

	nunca	a veces	a menudo, siempre	Posición
Agresión física directa	37,7%	53,2%	9,1%	6
Insultos	3,9%	46,8%	49,4%	1
Destrozo de objetos y bienes personales	33,8%	44,2%	22,1%	4
Intimidación con amenazas	29,3%	49,3%	21,3%	5
Sembrar rumores dañinos	21,1%	52,6%	26,3%	3
Robos	9,2%	60,5%	30,3%	2

Se constata que la agresión más frecuente (revisando los porcentajes sumados de las categorías “a menudo” y “siempre”) son los insultos, que acumulan 38 menciones que representan un 49,4%. En segundo lugar, se

presentan los robos de pertenencias de los profesores con 23 menciones (30,3% de la muestra). Sembrar rumores dañinos ocupa la tercera posición con una representación del 26,3% de la muestra. Con menor frecuencia se presentan el destrozo de objetos personales y la intimidación con amenazas, que constituyen el 22,1% y 21,3%, respectivamente. Finalmente, con una presencia muy baja, se encuentran las agresiones físicas directas que sólo se presentan en 7 encuestados.

1.2.3.2. Frecuencia de maltratos de profesores hacia alumnos

Tabla nº 49: frecuencia de agresiones de profesores hacia alumnos

	nunca	a veces	a menudo, siempre	Posición
Agresión física directa	65,8%	32,9%	1,3%	7
Insultos	33,8%	58,4%	7,8%	3
Destrozo de enseres	84,2%	11,8%	3,9%	5
Intimidación con amenazas	59,7%	32,5%	7,8%	4
Sembrar rumores dañinos	74,7%	24,0%	1,3%	6
Tener mala	40,3%	42,9%	16,9%	2
Ridiculizar	16,9%	58,4%	24,7%	1

Al analizar las agresiones por parte de los profesores a alumnos, se observan claramente dos aspectos importantes. Primero, las agresiones de profesores hacia alumnos aparecen con menor frecuencia que en el sentido inverso. En segundo lugar, las agresiones de profesores hacia alumnos permanecen mayoritariamente en el ámbito de lo simbólico; de esta manera, la más recurrente es ridiculizar a los estudiantes (24,7%), seguida de “tener mala” (16,9%), insultar (7,8%) e intimidar con amenazas (7,8%). Las agresiones contra la propiedad de los alumnos se sitúan en el quinto lugar de frecuencia según la declaración de los profesores, con un 3,9% de preferencias. Por último, sembrar rumores dañinos y agredir físicamente a los estudiantes son las conductas violentas menos frecuentes, recibiendo cada una sólo una mención.

1.2.4. Medidas adoptadas por los centros educativos

En cuanto a las medidas que adoptan los centros para enfrentar las conductas de maltrato entre los alumnos, se aprecia que existen patrones recurrentes en torno a los tipos de maltrato definidos para efectos de este estudio. Así, en las conductas que remiten a la *exclusión social*, tales como ser ignorado e impedir participar, la principal medida es hablar con los alumnos, seguido de tratar el tema individualmente, cambiar de puesto a los estudiantes involucrados y/o derivar a orientación.

En las conductas que implican *agresiones verbales*, como insultar, poner sobrenombres ofensivos y hablar mal de alguien, la principal medida es, de nuevo, hablar con los alumnos, seguida de tratar individualmente el tema y/o derivar a orientación. En las conductas que se refieren a la *agresión física indirecta* (esconder, romper o robar cosas), se observa que la principal medida tomada sigue siendo hablar con los alumnos, seguido de tratar el tema individualmente, hablar con la familia y/o derivar a orientación; el mismo patrón de medidas es compartido frente a las conductas de *violencia física directa*, es decir, golpes y peleas; pero, además, se presenta aquí la mayor frecuencia de sanciones inmediatas desde la dirección.

Por otra parte, las conductas asociadas a *amenazas y chantajes* también presentan medidas como hablar con los alumnos, tratar el tema individualmente, hablar con la familia y/o derivar a orientación; pero se caracterizan, además, por una mayor presencia de medidas como sanciones directas desde la dirección, recurrir a expertos y/o llamar a la policía. Por último, en los casos de acoso sexual se observa cómo disminuyen fuertemente las conversaciones grupales con alumnos, privilegiándose las derivaciones a orientación especializada, tratar el tema individualmente, hablar con la familia, etc.

Tabla nº 50: medidas adoptadas por los centros educativos en caso de maltrato

	Cambiar de puesto	Hablar con los alumnos	Tratar tema individualmente	Hablar con la familia	Derivar a orientación	Recurrir a expertos	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Presentar caso en consejo escolar	Llamar a la policía	Denuncia al Juzgado
Es habitualmente ignorado	38,5%	76,9%	44,9%	35,9%	41,0%	6,4%	5,1%	3,8%	0,0%	1,3%
Le impiden participar	33,3%	67,9%	43,6%	26,9%	29,5%	5,1%	1,3%	2,6%	0,0%	0,0%
Es insultado/a	11,5%	78,2%	59,0%	24,4%	29,5%	3,8%	17,9%	3,8%	0,0%	1,3%
Le ponen sobrenombres que le ofenden o ridiculizan	10,3%	84,6%	51,3%	16,7%	33,3%	5,1%	9,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Hablan mal de él o ella	10,3%	76,9%	62,8%	11,5%	28,2%	1,3%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Le esconden sus cosas	16,7%	83,3%	51,3%	16,7%	21,8%	2,6%	15,4%	1,3%	0,0%	0,0%
Le rompen sus cosas	14,1%	82,1%	48,7%	25,6%	17,9%	1,3%	30,8%	5,1%	0,0%	1,3%
Le roban sus cosas	15,4%	79,5%	48,7%	26,9%	26,9%	2,6%	37,2%	9,0%	5,1%	2,6%
Le pegan	14,1%	78,2%	48,7%	32,1%	46,2%	6,4%	38,5%	12,8%	6,4%	3,8%
Le amenazan sólo para meterle miedo	11,5%	85,9%	56,4%	26,9%	24,4%	6,4%	26,9%	6,4%	0,0%	0,0%
Le acosan sexualmente	10,3%	42,3%	38,5%	37,2%	43,6%	20,5%	25,6%	15,4%	6,4%	5,1%
Le obligan a hacer cosas con amenazas	14,1%	64,1%	55,1%	39,7%	43,6%	16,7%	26,9%	12,8%	5,1%	2,6%
Le amenazan con armas	6,4%	43,6%	37,2%	32,1%	33,3%	16,7%	48,7%	21,8%	41,0%	16,7%

1.2.5. Actividades de prevención de los centros educativos

Por último, se presentan los resultados relativos a las medidas de prevención desarrolladas en los establecimientos educacionales. En la tabla nº 51 se presentan los resultados de la pregunta 13 (“¿qué actividad o actividades de prevención se desarrollan en tu centro?”); esta pregunta permitía escoger más de una alternativa, por lo que los porcentajes no suman necesariamente el 100%.

Tabla nº 51: actividades de prevención de los centros educativos

	% del N de la columna
Sensibilizar a los profesores	51,3%
Trabajar en programas de convivencia	47,4%
Trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno del centro	64,5%
Favorecemos una metodología más participativa	48,7%
Realizamos otro tipo de actividades de prevención	22,4%
No realizamos actividades de este tipo	9,2%

La actividad de prevención más recurrente es trabajar y debatir en clases las normas del reglamento interno, con 49 menciones, que representan el 64,5% de los encuestados. La sensibilización de profesores aparece como la segunda actividad más realizada, con 39 menciones y el 51,3% de los profesores de la muestra. La tercera estrategia de prevención es favorecer metodologías más participativas (37 menciones, 48,7%), seguida muy de cerca por el trabajo en programas de convivencia (36 menciones, 47,4%). La exhaustividad de las alternativas de prevención propuestas se refleja en que sólo un 22,4% de los profesores encuestados declara que se realizan otro tipo de actividades de prevención. Por último, cabe señalar que sólo el 9,2% de los profesores no realizan ninguna de estas actividades en sus centros educativos.

Principales resultados de la fase cuantitativa

Desde el punto de vista de los **estudiantes**, es importante recalcar que la percepción acerca del fenómeno de la violencia tiene importantes variaciones según que la persona sea víctima, agresor u observador de cualquiera de las 13 conductas investigadas. Así, la mayor percepción de maltrato escolar es observada desde el espectador (51.07%) y la menor desde la posición de víctima (26.30%); levemente superior al porcentaje anterior aparece la posición del agresor (29.57%). Esto indicaría que al menos la mitad de los estudiantes de los colegios estudiados perciben que en su liceo suceden diferentes hechos que podríamos calificar de maltrato o violencia.

Muy en consonancia con lo anterior, se constata que hay conductas que se presentan como las más frecuentes en las tres condiciones (observador, víctima o agresor): *sobrenombres que ofenden, hablar mal (pelar) e ignorar e insultar*. Estos comportamientos tienen algunas características que resulta importante destacar: En primer lugar, son conductas que no involucran lo físico, sino que son más bien verbales (salvo ignorar). Por otra parte, al menos tres de ellas (hablar mal, el *decir sobrenombres que ofenden e ignorar*) pueden no ser consideradas como violencia. En el otro extremo de frecuencia, encontramos *acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas*. Estas conductas sí implican el acoso o forzamiento físico y es posible que sean socialmente consideradas como más graves.

Si observamos con mayor detalle estas tendencias generales según quién las califique, es posible afirmar que desde la perspectiva de las víctimas, perspectiva que nos parece fundamental ya que son ellas quienes significan un acto como de maltrato, son las agresiones verbales y la percepción de ser ignorados las formas de maltrato más frecuentemente vivenciadas por los estudiantes en los centros escolares.

A su vez, las conductas que perciben “*a menudo o siempre*”, que podríamos calificar como indicativas de acoso escolar (bullying), también

tienden a ser las mismas. Así, el maltrato verbal es lo más frecuente: *te ponen sobrenombres que te ofenden* (11.8%), *hablan mal de ti tus compañeros* (9,5%) y *te insultan* (6.4%). Otras que se presentan con alta frecuencia son *te roban tus compañeros* (6%) y *te ignoran* (2,6%).

La mayoría de estas conductas se dan entre compañeros pertenecientes al mismo curso, aunque es interesante destacar que las amenazas con armas y el acoso sexual son realizadas en un importante porcentaje por estudiantes de cursos superiores (40% y 40,3% respectivamente). Respecto de los lugares en los que ocurren, los estudiantes manifiestan que se dan preferentemente en la sala de clase y en los patios, seguramente en los espacios de recreo. La excepción a esta tendencia son *me amenazan con armas* donde el lugar donde más ocurre es a la salida del colegio.

Siguiendo con la perspectiva de la víctima, al preguntarles de qué sexo son los agresores, observamos que los comportamientos que más realizan los hombres son *me insultan*, *me ponen sobrenombres que me ofenden*, *me esconden cosas*, *me roban*, *me pegan*, *me amenazan para obligarme a hacer cosas* y *me amenazan con armas*. Por su parte, las mujeres serían aquellas *que hablan mal de mí*. Estos datos son consistentes con las respuestas dadas, como veremos, desde la visión de los agresores.

Tomando las conductas de maltrato en su conjunto (índice de victimización), los estudiantes refieren recibir un promedio de 3.3 tipos de maltrato por parte de sus compañeros (d.t. de 2.65). *En relación a este índice* no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Si miramos los resultados desde el punto de vista de los agresores, son también las agresiones verbales los comportamientos que tienden a hacer con mayor frecuencia. Sin embargo, es importante significar que *el ignorar a otros* es la que ellos manifiestan como más frecuente.

Desde este mismo enfoque, y atendiendo al sexo del agresor, hay algunas conductas que realizan significativamente más los hombres que las mujeres (*insultan, ponen sobrenombres que ofenden, esconden cosas, rompen cosas, pegan, amenazan, acosan sexualmente, obligan a otros a hacer cosas y amenazan con armas*). En cuanto a aquellas que las mujeres realizan con mayor frecuencia es posible mencionar *hablo mal de él o ella (lo/a pelo) y le ignoro*, mientras que *le excluyo y le robo las cosas* no presentan diferencias estadísticamente significativas.

También existen diferencias estadísticamente significativas desde la posición del agresor, en función de la edad. No obstante, sólo dos de las conductas (*le insulto y le pego*) muestran una disminución significativa conforme se incrementa la edad. El resto tienden a mantenerse en el transcurso de los años, algunas aumentando (ignorar, excluir, hablar mal, esconder, robar, amenazar, obligar a hacer cosas y acosar sexualmente) y otras disminuyendo, como romper cosas.

De otro lado, uno de los aspectos centrales de esta investigación es conocer cómo la variable grupal se relaciona con las conductas de maltrato y violencia. En este sentido, podemos decir que un alto porcentaje de éstas son percibidas como generadas por pandillas o grupos (82,69%). De manera más concreta, se observa que en un 76,37% se trata de pandillas que molestan a grupos de alumnos y que en un 69,98% son pandillas que molestan a otras pandillas. Relacionado con lo anterior, es posible afirmar que, según la percepción de los estudiantes, los hombres tienden a unirse a grupos para molestar a otros con mayor frecuencia (67.3) que lo hacen las mujeres (53.1%).

Al preguntarle a los alumnos sobre sus relaciones con los profesores, plantean que son ellos quienes tratan peor a sus profesores (81.8%), en comparación con lo que éstos últimos lo hacen con ellos (62.7%). Llama la atención la percepción de los estudiantes de que más de un 60% de los profesores los maltratan. Estas conductas aparecen como permanentes

(siempre) en un 8,6% de los profesores a los estudiantes y de un 10.8% desde los estudiantes a los profesores.

Por otra parte, interesó también examinar en este estudio la sensación de miedo de asistir al colegio por parte de los estudiantes. Solo alrededor de la cuarta parte de éstos responde afirmativamente y un 2% dice tener esta emoción *casi todos los días*. Al profundizar en las causas de quienes sienten miedo *alguna vez*, aparecen *una escuela nueva con gente diferente* (30.2%) y *el trabajo en clases* (22.8%). Por el contrario, entre quienes plantean sentir miedo *casi todos los días* las causas principales son *varios compañeros* (29.4%) y *un compañero y algún profesor* (ambos con un 17,6%).

Se observa, pues, que los motivos que explican los miedos persistentes (casi todos los días) están muy vinculados con las relaciones con otros, mientras que en estos casos las causas *una escuela nueva* y *el trabajo en clases* (5,9 y 11,8% respectivamente) aparecen más atrás como motivos. Esto indicaría que el temor permanente de ir a la escuela está asociado claramente con las relaciones establecidas con otros, en especial con varios compañeros.

Si miramos estos resultados según el sexo, no se han encontrado diferencias ostensibles entre hombres y mujeres y si atendemos al curso (o edad), es posible afirmar que esta percepción de miedo disminuye en la categoría "*alguna vez*" desde un 45%, en 7° básico, a un 14,9% en 4° medio. También disminuye cuando analizamos la categoría "*casi todos los días*" (del 3.1% al 0.9%, respectivamente).

Igualmente, se ha constatado una correlación directa, estadísticamente significativa, entre la percepción de miedo y el índice de victimización, de tal manera que los jóvenes que se perciben más victimizados por sus compañeros tienden también a sentir más miedo de ir a la escuela. Esta correlación es inversa y significativa en relación a la cantidad de amigos, lo que implica que el tener más amigos podría ser un factor protector de la percepción de miedo de asistir a la escuela.

Por otra parte, centrándonos en los “hábitos de comunicación de problemas de maltrato por parte de los estudiantes”, son los amigos (56.8%) y la familia (23.6%) a los que se recurre habitualmente, quedando relegada la comunicación con los profesores solo a un 4,8%. Al mirar estos resultados por sexo, los hombres tienden a no hablar con nadie en mayor proporción (27.1%) que las mujeres (17.0%).

También es posible destacar los hábitos de intervención cuando estos problemas suceden. En general, quienes intervienen son los amigos/as (51.8%) y la familia (18%), siendo los profesores los que obtienen porcentajes menos importantes. También resulta relevante destacar que en un 23.9% *no interviene nadie*.

Respecto a cómo reaccionan los/as compañeros/as cuando se trata mal a otro, los hombres tienden a animar en un 34.7%, a diferencia de las mujeres que solo lo hacen en un 26.6%. Asimismo, al consultar sobre qué hace cada uno/a cuando observa el maltrato a un compañero/a, en general se observa que se ingresa al conflicto si el afectado es amigo (45.1%) en un porcentaje mucho mayor que si no lo es (23.7%).

Finalmente, cuando los estudiantes se refieren a las reacciones de los profesores, un 30,1% opinan que éstos intervienen en las conductas de maltrato y alrededor de un 20% dicen que los profesores castigan a los que agreden. El otro 50% se distribuye entre “no se lo que hacen” (27%) y “no hacen nada porque no se enteran” (25%).

Si nos centramos ahora en las respuestas dadas por los **profesores**, es relevante señalar que las “malas maneras y las agresiones entre alumnos” es considerado como un problema muy importante (64.1%) o importante (25.8%) para el funcionamiento del centro. Lo anterior indica que los profesores perciben el maltrato y la relación entre los estudiantes como un importante problema que afecta a los centros escolares.

Por otro lado, al analizar los principales problemas para la convivencia en la escuela, los profesores manifiestan como *muy importante* la situación en la que los “*alumnos no permiten hacer clases*” (67.9%). En segunda posición se encuentra el ausentismo escolar (67,5%), seguido del vandalismo y los destrozos de objetos y material (51 menciones, 65,4%) y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores (50 menciones, 64,1%). En último lugar, se sitúan los abusos entre alumnos (44 menciones, 56,4%).

Así pues, según los profesores, la convivencia escolar se ve afectada por problemas de conducta de los estudiantes, tanto los relacionados con la agresión hacia la escuela, como los derivados de la relación entre ellos.

Al preguntarles por la evolución de los conflictos, se observa una percepción de agudización de esta problemática en el tiempo; la mayoría percibe que éstos han aumentado entre *ligera* (24.3%) y *drásticamente* (44.6%).

Asimismo, resulta interesante destacar que un 42,9% de los profesores relacionan la conducta de maltrato con el *contexto violento* en el que viven los estudiantes. Si a ello le agregamos las causas relacionadas con los problemas familiares (17,1%), la situación económica (8,6%), los conflictos entre pandillas (8.6%) y la falta de involucramiento de la familia ((8,6%), está claro que las causas son atribuidas externamente al establecimiento. Es más, *la falta de disciplina del establecimiento* solo obtiene un 5.7% y la *metodología en clases* un 2,9%.

Es necesario destacar esta percepción del profesorado por dos motivos; el primero es la importancia atribuida al medio económico, social y cultural de los jóvenes como variable explicativa de la violencia. El segundo, derivado del anterior, es el planteamiento de que si la mayoría de las causas están afuera de la escuela será muy difícil abordarlas desde ese contexto.

En relación con las conductas de maltrato mas frecuentes entre los estudiantes, indican, con una frecuencia de *a menudo y siempre*: *le ponen sobrenombres que le ofenden o ridiculizan* (83,1%), *hablan mal de él o ella* (72.4%) y *le roban sus cosas* (46,1%). Por el contrario, las que tienen menos frecuencia son *le amenazan con armas* (6.8%), *le acosan sexualmente* (7.0%) y *le obligan a hacer cosas con amenazas* (26.7%). Esta percepción tiene similitudes con la de los estudiantes en lo relativo a los sobrenombres que ofenden y al hablar mal entre ellos, aunque, sin embargo, los profesores perciben que el ignorar es un problema que tiene menor importancia.

Si examinamos los lugares donde se producen las conductas de maltrato, se mantiene entre los profesores el mismo patrón evidenciado por los alumnos; la mayoría se observan en la sala de clases, seguida por los patios del colegio. En el caso de aquellas relacionadas con amenazas (con armas, para obligar a hacer cosas y para meterle miedo) se darían con una importante frecuencia a la salida del colegio.

Finalmente, un 67,5% de los profesores cree que se entera de los conflictos de los estudiantes "*a menudo o siempre*" y un 32% *a veces*. Estos porcentajes son relativamente altos si se comparan con los manifestados por los estudiantes, quienes en un 25% plantean que los profesores no se enteran de estos conflictos.

2. Investigación cualitativa

Consideraciones preliminares

A partir de la codificación abierta, donde se identificaron los principales significados que estructuran el material de los grupos focales llevados a cabo con los alumnos, se realizó la codificación axial, cuyo resultado fueron cuatro categorías (véase esquema en página siguiente) . En la primera, se define el ámbito de significaciones en relación al trato entre alumnos, lo que da pie a las categorías de *molestar* y *pelear*. (segunda y tercera categorías respectivamente). En la de molestar, es posible caracterizar una distinción entre una significación positiva (“en buena”) y una negativa que se puede asociar al maltrato y la violencia entre estudiantes (“en mala”). Se profundizará en el molestar en mala, explorando sus motivos o razones, las formas en que se presenta y los efectos que tiene. En lo que respecta al pelear como manifestación del trato y resolución de conflictos entre estudiantes, se caracteriza y describen sus motivos o razones.

Finalmente la cuarta categoría se refiere a los aspectos significativos del molestar y el pelear. En este sentido, es posible identificar 5 subcategorías: “diferencias y semejanzas por género y edad”, “lo grupal como lugar desde donde se molesta y se pelea y como un espacio que protege”, “los/as choros/as como actores centrales del molestar en mala y de las peleas, “rol y participación de los adultos en relación al trato entre alumnos” y “fronteras permeables de la escuela: la incidencia de la calle y la familia en el trato entre alumnos”.

Tal como se expuso en la sección metodológica, las entrevistas fueron realizadas por dos entrevistadores. De aquí en adelante aparecen como E1 (entrevistador 1) y E2 (entrevistador 2).

Esquema de categorías

El trato como punto de partida para entender las relaciones entre alumnos	
El molestar como un concepto articulador del trato <u>Caracterización:</u> <ul style="list-style-type: none">• Molestar en buena• Molestar en mala:<ul style="list-style-type: none">○ Motivos o razones○ Formas○ Efectos y reacciones	La pelea como forma de trato y de resolución de conflictos <u>Caracterización</u> <ul style="list-style-type: none">• Motivos o razones para pelear
<u>Aspectos significativos del molestar y el pelear</u> <ul style="list-style-type: none">• Diferencias y semejanzas por género y edad.• Lo grupal como lugar desde donde se molesta y se pelea y como un espacio que protege.• Los/as choros/as como actores centrales del molestar en mala y de las peleas.• Rol y participación de los adultos en relación al trato entre alumnos.• Fronteras permeables de la escuela: la incidencia de la calle y la familia en el trato entre alumnos	

Después se analizaron las tres entrevistas a profesores, contrastando la información obtenida en éstas con el análisis del material procedente de los alumnos.

2.1. Análisis de los grupos focales

2.1.1. El trato como punto de partida para comprender las relaciones entre alumnos

Con el fin de no influir en las respuestas en relación a cómo los alumnos conciben y valoran las relaciones entre ellos, en todos los grupos focales se comenzó preguntando por el trato entre alumnos, frente a lo cual surgieron una diversidad de respuestas. En este sentido, el trato se asocia con varios conceptos, la mayoría con una connotación negativa, aunque no siempre. Un primer concepto que aparece con fuerza y que va a tener un carácter articulador es el de “molestar”.

E 1. Entre sus compañeros en el fondo, como encuentran ustedes que es el trato...

"molestoso" (risas)

E1. ¿En qué sentido?

"por defectos molestan a otras personas o... bien porque quieren molestar".

E1. Y los molestan así ¿de qué manera?

"No... de buena manera si poh, de talla".

"Se burlan con los sobrenombres".

E1. Ya... y los sobrenombres así, todo el mundo se pone sobrenombres o... tal como dice la compañera los que tienen algún defecto...

"Algún defecto..."

E1. Ya... y tú decías que no era de tan mala manera, o sea hay distintas maneras como...

"Es que hay personas que... por ejemplo. En el curso de nosotras nos molestamos, pero en buena onda".

Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

En esta cita de un grupo de mujeres de tercer y cuarto medio, se puede apreciar como éstas conciben el trato como molesto, fundamentando esta conducta en los defectos de quienes son molestados. Las formas de molestar que aparecen aquí son los sobrenombres; sin embargo, como veremos más adelante, ésta es sólo una de las muchas que adopta la conducta de molestar.

Es importante destacar que, en una primera instancia, el molestar se define como una conducta no conflictiva, "de talla" (broma), "en buena onda", pero también se asume que existe un molestar caracterizado por una mala apreciación del otro, lo que conlleva una conducta más agresiva, "le dicen cosas fuertes".

En la siguiente cita de hombres de séptimo y octavo, se ratifica que una de las formas de molestar es poner sobrenombres relacionados con la apariencia física, respecto de la cual "siempre buscan el defecto del otro para ponerle sobrenombres". Aquí la valoración del molestar no es "en buena", sino que se relaciona directamente con peleas y con la maldad de ciertos grupos.

"Se molesta harto, por la apariencia física, siempre buscan el defecto de otro para ponerle sobrenombres; molestarlo, entonces se arman grupos y andan en pandillas y se forman los grupos malos del curso que por cualquier cosa pelean..."

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Este aspecto grupal presenta diferencias entre hombres y mujeres:

“Bueno yo encuentro que igual hay diferentes relaciones porque hay algunos hombres que les gusta andar en grupos, y las mujeres como que andan con las amigas paseando palla´ y paca´ puede ser como que igual hay violencia”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Ellas, a diferencia de los hombres que les gusta andar en grupos, van con amigas de un modo al parecer menos cohesionado, planteando que en la escuela “igual hay violencia”. De esta manera, el molestar aparece como un concepto relacionado con la violencia.

Así pues, es importante precisar que el molestar es utilizado de diferentes formas, algunas referidas a un modo de relacionarse valorado positivamente, como vimos anteriormente, y otras (la mayoría de las veces) más relacionado con el conflicto y la violencia, adquiriendo de esta manera una carga negativa.

El segundo concepto que aparece en el discurso de los estudiantes respecto del trato, aunque con menor frecuencia que el molestar, es el de pelear o las peleas. En la siguiente cita de un grupo de estudiantes mujeres de 7 y 8 básico, puede verse que el pelear está asociado a una forma de enfrentar un conflicto; es un comportamiento que suele implicar golpes (“combos”), pero que también se materializa a través de insultos (“garabatos”). Igualmente, aparece asociado a una conducta reactiva por haber sido, en este caso, insultada. Otro aspecto que llama la atención es que las peleas pueden ser postergadas y realizadas fuera del centro escolar:

E1. Pero, ¿pasa mucho que cuando hay conflicto termina en alguna ?

“De repente en la sala igual”.

“Es que no son peleas de combos sino que son de garabatos”.

.”Yo la única vez que le pegué a un niño del curso fue cuando me dijo “maraca culia”.

(Risas) “Altiro nomás poh, y no vino más yo nunca más lo vi”.

“Lo echaron”.

E1. ¿Por qué lo echaron?

“No, es que era por hartas cosas de antes y por los sobrenombres”.

E1. Ya, pero eso que estás contando pasa mucho o es algo relativamente...

“No... a mí no me gusta ponerme a pelear en el colegio porque digo “si falta tan

poquito pa´ qué” cuanto falta un mes, un mes y tanto”.

E1. Pa´ terminar el año...

“Si poh, yo digo pa´ qué me voy a poner a pelear, pa´ que me echen por la culpa de un huevón o de una huevona, por último si me cae mal nos vemos en la salida” (risas).

E1. Y eso, pasa mucho acá que haya peleas a la salida

“No, dicen y después no pasa na´, te acordai la otra vez la Francesca me dijo “te espero a la salida” y después no pasó na´”.

“Sí, pero vino un hermano”.

“Sí poh, y yo le dije trae a tu hermana, no veí que siempre metía a la hermana”.

E2. Oye... y a veces las peleas son también con chiquillos de otros cursos...otros cursos de más arriba...

1. “Sí”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

Por ser molestar y pelear los dos conceptos claves sobre los que se estructuraron los grupos focales, a continuación se profundizará con mayor extensión en las significaciones, efectos y consecuencias de los mismos.

2.1.2. El molestar: un concepto articulador del trato

Caracterización del molestar

Como se adelantó en los párrafos anteriores, el concepto más utilizado a propósito de las relaciones entre estudiantes es “molestar”. El molestar (o ser molestado) tiene en la mayoría de los casos una connotación negativa, aunque también aparece en el discurso una valoración positiva del mismo que resulta interesante. Igualmente, es necesario mencionar que esta conducta no siempre es interpretada de la misma manera por quién molesta que por quién se siente molestado. En este sentido, una interacción cuya finalidad puede ser divertirse y pasar un buen rato (que no tiene intencionalidad de herir al otro) puede ser interpretada de la misma manera por quien la recibe o, por el contrario, como un indicador de maltrato.

Por ello, este concepto es complejo en la medida en que puede no coincidir las intenciones de quien lo realiza con la interpretación de quién es molestado, sobre todo en aquellos casos en que no se busca el maltrato pero la conducta es interpretada como si fuera una ofensa.

E2. Ya, pero eso no es en mala, es por jugar...

“Claro”.

E2. Pero a veces se transforma en mala

“Claro, es que a veces se da como mucho la confianza, por ser está bien una o dos veces, pero ya después... después ya pasa a... ya chántate un ratito si la cuestión ya era...”.

E2. ¿Y en qué momento cambia la cosa? Cambia el tono... es porque es mucho...

“Cambia el tono y es muy constante, está bien una vez, dos veces, pero ya más es porque...”.

E2. Pero ustedes dicen que la talla va a veces con agresividad y otras veces no... ¿cómo uno se da cuenta que es en mala y que es en buena?

“Por el tonito”.

E2. A ver, un ejemplo

“Si yo me pongo a gritar “wena guatón porno”.

“Claro, así como en mala”.

“Cuando uno molesta en mala, siempre después lo termina con un garabato”.

“En algunos casos se usa como en buena”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Como vemos en esta cita, los elementos a partir de los cuales se puede derivar del molestar en buena a hacerlo en mala son la forma (tono de voz que denota intencionalidad negativa) y la recurrencia o frecuencia de la conducta. Esto es, mientras más se repite, o el tono cambia, la conducta es significada negativamente y, probablemente, tenga esa misma intencionalidad. Sin embargo, el carácter no unívoco de las conductas siempre requiere de una interpretación, ya que, como vemos en la cita, el uso del garabato (insulto) se asocia al molestar en mala, pero no siempre.

Desde el punto de vista de quien lo realiza, el molestar adquiere dos intencionalidades, molestar en “buena” y molestar “en mala”. La primera aparece como un modo de relación cuya finalidad es interactuar con otros a partir de códigos sociales no valorados de manera negativa. Es algo así como relacionarse diciendo cosas que son características del otro, o nombrando al otro a partir de ellas sin intención de herirlo.

“En mi curso hay una niña bien gordita, pero no la molestan, más se molestan entre hombres, pero es algo así como en broma, nadie se lo toma a pecho, tampoco gritas cosas hirientes para que las personas se molesten”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Tal como se refleja en la cita, forma parte de un código cultural aceptado y permitido y basado en la distinción, en el revelar aquellas características (sociales o físicas) que son distintivas del otro. Es un molestar con la intención de entretenerse, de pasar el rato; en definitiva, un medio para que “*nos riamos un rato*”.

La segunda intencionalidad, aún utilizando las mismas palabras y modos de proceder, tiene como objetivo principal generar un perjuicio o un disgusto al otro; pretende producir malestar o dolor, esperando que el otro se moleste. Así lo perciben los alumnos, quienes distinguen entre ambas formas de molestar.

E1. Pero lo molestan en buena onda o...

“De repente lo molestan en mala y de repente en buena”.

E1. Ya...

En nuestro curso lo molestamos en buena, porque siempre nos hace divertir.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Este molestar en mala suele ser una manera de llamar la atención del grupo.

E1. Y ese te molestaba a ti?

“Sí...ese nos molestaba a todos, es que yo jugaba cartas, jugaba cartas a veces de esas que pelean y el me las pescaba y me las tiraba para arriba”.

E2. O sea duro, ese no era un molestar en buena

“No”.

E1. Y... ¿porqué hacía eso?. Tienes alguna idea...

“Porque de repente hay personas que molestan pa´ llamar la atención”.

(Grupo de hombres, 3 y 4 medio, Erasmo Escala)

También este comportamiento se hace con la finalidad de entretenerse, aunque ello se haga a costa del otro; la prioridad no es provocarle un malestar al otro, sino generar un ambiente de diversión, aún cuando esto tenga un impacto negativo sobre quién es molestado. En este caso y, en general, cuando se molesta a costa del otro, se puede apreciar una despreocupación significativa por esa persona.

E1. Y eso que tú dices de vacilar a otro tiene que ver con molestarlo o tiene que ver con lo que tú decías de hacer reír al resto o...

“Con hacerle una broma pesa´, una broma pesa´ poh, y ahí uno se empieza a reír y empezamos a molestar”

E2. Pero en el fondo es para que esa persona se sienta mal.

No, es para que nos riamos un rato, no tan solo para que se sienta mal, el que se quiere enojar se enoja”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Veamos con mayor profundidad las variadas significaciones e intencionalidades (divertirse o perjudicar al otro, ya sea con la intencionalidad de agredir o como forma de entretenerse) y consecuencias del molestar.

Molestar “en buena”

También descrito como “vacilar”, “dar jugo” o “le(i)sear”, corresponde a relacionarse con otros para jugar o divertirse. Es algo que está permitido entre aquellos que se conocen con cierta intimidad o tienen cercanía afectiva, pudiéndose decir o hacer cosas que son bromas (“tallas”), o ponerse sobrenombres aunque puedan implicar cierta mofa de alguna característica específica. Esta idea queda reflejada en la siguiente cita extraída de un grupo de mujeres de primero y segundo medio:

“En nuestro curso, como es de secretariado y hay casi puras mujeres, si alguien dice algo, la molestan en buena, le hacen buuuu, pero, como que todos molestamos, pero la molestamos en buena”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

El molestar en buena se basa fundamentalmente en la confianza entre los estudiantes, siendo ésta uno de los elementos más relevantes que legitima este tipo de relación y que explica el hecho de que entre los alumnos no sea aceptado molestar a quién no se conoce.

E1. Y eso ¿pasa acá o no? De repente algunos combos

“Sí, cuando uno le tira una talla a quién no conoce”.

E1. O sea, esto mismo que estábamos hablando, o sea hacerlo con alguien que uno no conoce es un atrevimiento en el fondo

“Sí”.

E1. Y... ahí qué es lo que pasa ¿se echan la choriá?

“Si poh, si uno no lo conoce ¿por qué tienen que andar molestando”.

(Grupo de hombres, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

Se instala así una forma de relación que está profusamente difundida y que forma parte de los códigos habituales de relación entre quienes se conocen y se tienen confianza. Como vemos a continuación, en el discurso

proveniente de un grupo de hombres de primero y segundo medio, el molestar en buena con el fin de entretenerse colectivamente puede adquirir formas como contar que una persona se emborrachó en una fiesta, o realizar una acción que no es habitual y es altamente transgresora como tocar el trasero. Todo ello es jocosos, permite la diversión a partir de una situación que no es cotidiana.

E2. Pero tú los molestas a otros

“O sea, con los que tengo confianza si poh y porque ellos me lesean a mí, o sea, es una confianza...”

E2. Mira ahí lo que está diciendo el compañero es que, al parecer, hay dos formas de molestar...una que es entre amigos que es como en buena y otra que es como en mala

“Sí”

E2. Están de acuerdo ustedes con eso ¿o no?

“Sí, molestar en buena es como dar jugo, y el cuando uno molesta a alguien que no conoce”.

E2. El dar jugo no es en mala onda

“No”.

E2. Cuales son las formas más comunes de dar jugo

“Ganarse entre medio de ellos mismos y contar las cosas que pasa, por ejemplo si fueron a una fiesta y uno se cura contar esas cosas y acá en el colegio lo lesean, pero las mujeres son las que más dan jugo en todo caso”.
(risas)

“En mi curso somos 5 hombres y las demás son puras mujeres, entonces uno va subiendo la escalera y son buenas pa´ agarrar el poto (risas,) entonces uno después les dice algo y se ríen y todo”.

E2. Ya, pero eso no es en mala, es por jugar...

“Claro”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Es posiblemente el mismo principio que tienen los chistes: reírse de lo absurdo, de lo inesperado o de lo transgresor. Lo que diferencia esta conducta con el molestar en mala es la confianza y los lazos afectivos; es con los amigos/as con quien se admite realizar este tipo de comportamientos. En este sentido, quién es molestado también lo entenderá de ese modo y entrará en el juego.

Sin embargo, esto supone un código relacional previamente establecido y compartido por los participantes de la interacción.

E1. Ya...pero en qué sentido, no dejas que te molesten...que te digan cosas...

“No, o sea, depende de qué persona, antes por lo menos en mi curso, el que me decía algo, yo miraba pa’ atrás y se quedaban piola, pero ahora los dejo porque hay confianza, me da lo mismo, ahora hasta el profesor me sube y me baja”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, Eduardo de la Barra)

Todo “depende de qué persona”, y en ese sentido existe la posibilidad de aceptar ser molestado cuando dicha conducta se inscribe dentro del marco de la confianza, incluyendo la posibilidad de que el mismo profesor pueda participar del molestar.

La pregunta que se deriva de todo lo narrado hasta ahora es: ¿con quiénes se construye confianza? O, dicho de otra manera, ¿a quiénes se molesta en buena? Una hipótesis al respecto es que esta conducta se lleva a cabo con quienes se percibe como iguales, con los que pertenecen al propio grupo, en definitiva, con los que son parte de lo que podría denominarse el endogrupo, o el grupo de pertenencia o referencia.

Como vemos en la siguiente cita, el grupo es percibido como un lugar donde se está cómodo, donde se molestan e incluso se pegan, pero como “se hace con los amigos”. Esto da cuenta de un aspecto que también se profundizará más adelante pero que es importante destacar: no toda conducta violenta, como pegarse, es considerada como una conducta negativa, ya que muchas veces, como en este caso, ésta se enmarca en una lógica de juego y amistad.

E2. O sea, te sientes cómoda en ese grupo de gente

“Sí”.

E2. Y no se molestan...

“No, lisíamos, nos pegamos, pero nos pegamos, típico así como uno se hace con los amigos y todo, pero todo bien así”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

No obstante, el molestar en “buena” puede también ser significado de manera negativa por parte de quien es molestado y terminar en pelea. Por tanto, el límite entre molestar en buena y en mala es tenue y complejo, en la medida en que puede no calzar la intencionalidad de quién molesta con la

reacción de quien es molestado. En este sentido, la reiteración de la conducta es un factor que puede llevar a cambiar la significación que adquiere en quién es molestado.

E2. Pero a veces se transforma en mala

"Claro, es que a veces se da como mucho la confianza, por ser está bien una o dos veces, pero ya después... después ya pasa a... ya chántate un ratito si la cuestión ya era..."

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

En este caso, se hace referencia a un exceso de confianza, o, dicho en términos más conceptuales, a un cambio en el código tácito de interacción. En cierto sentido, se transgrede o incluso se rompe el acuerdo establecido, lo que como veremos más adelante puede llevar a conflictos, insultos e incluso peleas.

Molestar "en mala"

Supone una intencionalidad negativa hacia el otro y suele coincidir con una interpretación similar realizada por quienes son molestados u observan este tipo de interacción. Consiste fundamentalmente en maltratar al otro, en reírse de él, en abusar del diferencial de poder que pueda existir (diferencias de tamaño o de edad, por ejemplo), en acosar mediante la burla y los sobrenombres. Lo importante aquí es la intencionalidad negativa que tiene este modo de trato, aunque, en ocasiones, puede no existir plena conciencia de los efectos negativos que puede estar causando este tipo de comportamiento en el otro.

Es posible destacar que el molestar *"en mala"* genera malestar en quienes son molestados. Esta conducta podría ser la base de lo que propiamente se denomina acoso escolar o bulliying (siempre y cuando sea persistente en el tiempo). No obstante, es preciso señalar que no aparece de manera nítida que la finalidad sea necesariamente herir física o psicológicamente al otro, aunque si hay intención de producir algún impacto en el receptor (o a costa de él, cuando lo que se busca es hacer reír a otros). En el siguiente diálogo vemos reflejado este tipo de interacción:

E2. A... hay un molestar por jugar y un molestar pa´ que le duela a la persona.

“Sí...”.

E2. Ya, o sea es más intencional, es como hecho a propósito.

“Nosotras molestamos en broma y hay otros que no, o lo dicen en broma, pero a la persona le duele”.

“Acá me molestan porque yo como hartito, me dicen “ay! comí poquito”.

“Es que lo que pasa que ella junta todo lo que come”. (risas)

“Me molestan hartito, de repente cuando traigo mis materiales de trabajo me dicen “ya traí la lonchera” y cuestiones así poh, pero yo no me molesto, pero de repente me tiran tallas pesadas, eso que me dijo mi compañero me dolió, porque yo no cruzo palabras con él”.

E1. O sea uno puede molestar siendo respetuoso...

E2. O sea, es un juego... casi un juego de cariño.

“Claro, en mi curso es así, se molestan, pero nadie se lo toma a pecho”.

E2. Ya nadie se lo toma a pecho, pero algunas cosas sí, como lo que te dicen a ti, lo que te dijeron hoy día a ti... y esas cosas son dichas con cierta intención parece...

“Sí...”.

“Con la intención de molestar a la otra persona o que le llegue”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Aparece una distinción sutil pero clara con el molestar en buena, en la medida en que quién es molestado se siente maltratado, se siente humillado. Es interesante destacar igualmente de la cita anterior que otro de los elementos que permite distinguir este molestar “en mala”, es que se establece entre estudiantes que no tienen confianza entre ellos. La frase “yo no cruzo palabras con él” es indicativo de ello.

Tiene que ver no tanto con lo que se dice sino con la manera en que se hace, tiene que ver con el tono de voz, probablemente con la rudeza de la frase. Por ejemplo, en la siguiente cita, entresacada de un grupo de hombres de primero y segundo medio, podemos ver que los garabatos son usados de diferentes maneras, con diversos tonos, lo que marca la diferencia entre la “buena” y “mala” onda. Al igual que comentamos en relación al pegarse, que puede darse como un juego en un ambiente amistoso, los garabatos también tiene esa cualidad, son usados de diversa formas en distintos contextos, generando consecuencias diferentes.

E2. Pero ustedes dicen que la talla va a veces con agresividad y otras veces no... ¿cómo uno se da cuenta que es en mala y que es en buena?

“Por el tonito”.

E2. A ver, un ejemplo

“Si yo me pongo a gritar “wena guatón porno”.

“Claro, así como en mala”.

“Cuando uno molesta en mala, siempre después lo termina con un garabato”.

“En algunos casos se usa como en buena”.

E2. Claro “hola weón como estai” en buena...

“Igual eso es más común, pero ya cuando sube el tono ya ahí es...”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

En esta otra cita de mujeres de séptimo y octavo vemos cómo se pasa de un molestar en buena a uno en mala donde se pierde el respeto, lo que se ve claramente reflejado en los insultos que le hace un hombre a una compañera.

E1. Tú decías los hombres...

“Es igual porque se molestan”.

“Se molestan igual”

E1. O sea, tanto hombres como mujeres dan jugo como quien dice

“Sí”.

E2- ¿Y?

“No... que todos en el curso dan jugo, a veces tiran tallas pesadas y de repente una chispita...”.

E1. Ya... ahí empiezan los problemas

“Sí”.

E2. Y... ¿por qué cosas queda la cagá?

“A veces dicen cosas...”.

“Son sin respeto a veces sí”.

“Con las mujeres sí, por ser el otro día el Carlos yo le dije “no me pisi’ la hoja” y me dijo “oye que wea maraca conchetumadre...”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

Ahora bien, no sólo es el tono utilizado, sino también quién lo dice y como el aludido interpreta el mensaje.

E2. Pero el sobrenombre que te dicen a ti es en buena o en mala.

“En buena, no se como ellos lo dicen, pero yo lo tomo siempre en buena”.

“Es que va en la forma como lo dicen, de repente “wena poh borracha” o de repente me dicen “borrachita” ahí yo digo ya...”.

E1. O sea, hay un tema de tono también ahí

“O la persona que se lo dice también”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

De manera más concreta, en el siguiente extracto se reflejan dos maneras que ayudan a comprender cuando existe un molestar en mala. Por una parte, la persona que está siendo molestada no molesta, “*se queda callada no más*”, y, por otra parte, el tipo de palabras que se dicen y el tono utilizado permiten definir la conducta como “*pesada*”. Resulta interesante que incluso la intencionalidad de molestar en mala puede ser anulada dependiendo de cómo se lo tome el molestado: puede ser que se ría y “*te la devuelven*”. En este sentido, el resultado final de la interacción depende, al menos en parte, de la propia persona que es molestada.

E2 Oye cómo diferenciarías esto que dices tu, de en buena o en mala... cómo se distingue el leseo en buena onda de uno en mala onda?

“Es que en buena onda todos se molestan por igual, al que están molestando molesta igual, pero en cambio en mala onda molestan todos a esa misma persona y esa persona se queda callada no más”.

“No, en mala onda son pesados... el tono de voz y todo eso”.

“Yo creo que en mala onda es como decirle algo que le duela a alguien”.

“Yo creo que se usa cuando te cae mal una persona, ahí empiezas a tirarle tallas pesadas”.

“Es que depende de las personas también, porque algunos se ponen a reír y te la devuelven, depende de la persona”.

(Grupo de hombres, 3º y 4º medio, Erasmo Escala)

Cabe destacar también en esta cita que la distinción entre molestar en buena y en mala implica una reorganización grupal. En el primer caso, se trata de una conducta desarrollada por todos y orientada hacia todos. En el segundo, se produce una división, donde están los que molestan, por un lado, y el molestado por otro. Este aspecto es interesante ya que cuando molestar es en mala se circunscribe a un estudiante específico, el cuál “*se queda callado*”. Ello estaría indicando un grado de imposición de poder por parte de otro u otros.

Una estrategia utilizada para defenderse del mal trato es “no pescar”, es decir simplemente ignorar al que está molestando en mala. Como puede verse en el texto que se transcribe a continuación, responder de alguna manera al que molesta, genera una reacción en cadena donde se es molestado más aún. En este caso, “no pescar” permite que la conducta de molestar vaya declinando.

E2. Los hombres son más hirientes... y, por ejemplo, cuando a una niña le dicen así guatona o alguna de esas cosas, se lo dicen muchas veces o...de repente nomás...

"Algunas veces las molestan demasiado".

E2. Es todos los días...

"Sí".

E2. O sea que las viven arriba del columpio...

"Sí".

E2. Y ¿Qué hace la niña ahí?

"Se queda calla' nomás,, porque si usted dice algo más molestan".

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Sin embargo, no es fácil determinar que este molestar sea hecho con la intencionalidad de herir al otro; aparentemente no hay conciencia de ello, lo cual podría tener que ver con una dificultad de ponerse en el lugar del otro. Sería algo así como una falta de empatía, tal y como se refleja en el siguiente diálogo:

E2. Y... ¿ellas te han seguido molestando cada vez que te ven?

"No... le dije al director, ahora me molesta el Raúl, un loco de primero".

"Pero es que ese loco a quién no molesta".

"Pero ese no la hace en mala, a mí también me ha molestado a veces y no lo pesco, es simpático igual".

E2. O sea, aquí todos tienen un sobrenombre...

"Sí".

E2. Pero algunos son más en mala y otros menos en mala

"Sí poh, algunos son como más hirientes y te molestan hasta que ya explotai y le pego".

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

A modo de síntesis, se puede afirmar que el concepto de molestar es posiblemente el más utilizado por los estudiantes cuando describen las relaciones entre ellos en el colegio. Este comportamiento, no obstante, no significa necesariamente que estemos frente a un maltrato entre compañeros, más bien nos encontramos frente a un modo de relación que se mueve a través de un continuo, que iría desde una conducta de juego basada en la confianza, cuya finalidad es entretenerse colectivamente, hasta un polo en el que la conducta de molestar es intencional, generando malestar en el molestado. Como hemos visto, en este continuo existen también conductas

que, desde el punto de vista de quienes la realizan, no buscan conscientemente perjudicar al otro, pero que realmente si lo logran..

Finalmente, y aunque dedicaremos un apartado especial al tema relativo al grupo, aquí es importante mencionar que lo grupal aparece como un lugar preferente desde donde se molesta, tal como se puede ver en lo expresado en un grupo de hombres de séptimo y octavo básico, y en otro de mujeres de tercero y cuarto medio.

E2. A ti te molestan.

“Siempre le pegan”.

“No, siempre hay un grupo que pasa molestando”.

E2. O sea es un grupo que molesta a otro grupo ¿Cómo es esta cosa de molestar?

“Es que un grupo se cree el más grande y empieza a molestar a los otros y ahí se producen las peleas”.

E2. Y ustedes dirían que se molesta más cuando están en grupo o cuando están solos...

“Cuando están en grupo”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

E1. Pero, entonces ustedes si dijéramos respecto del colegio en general el ambiente es como tranquilo, ustedes sienten que no...

“Es que cuando salimos a recreo aquí hay un grupo, acá hay otro y otro siempre, todos están en grupo, y de repente igual llega uno a molestar ya ahí de repente empiezan a molestar”.

“De un grupo al otro se molestan, o este grupo de hombre al otro lo molesta”.

“De repente entre mujeres también de un curso al otro curso se tienen mala o se dicen cosas, o se escriben cosas, se andan peleando”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

En ambos casos puede apreciarse que el grupo juega un rol fundamental en el desarrollo del molestar. Lo interesante es que tanto esta conducta como su desarrollo en el marco grupal es transversal a los jóvenes, sea en términos de edad (la primera cita corresponde a jóvenes de séptimo y octavo básico y la segunda a alumnos de tercero y cuarto medio), como en términos de género (hombres y mujeres).

Resumiendo, podríamos afirmar que la categoría “molestar en buena” parece estar instalada en la cultura juvenil de manera amplia y, por sus propias características, creemos que, salvo excepciones, no puede ser catalogada como maltrato o violencia en el ámbito escolar. Por ello, profundizaremos en el

siguiendo apartado en las peculiaridades del molestar en mala en la medida en que este tipo de comportamiento si es más propicio a generar malestar en la persona que lo recibe, así como otros efectos y consecuencias negativas para el bienestar de esa persona.

2.1.3. Motivos o Razones para “molestar en mala”

A través del discurso generado por los estudiantes, se puede ver que se molesta por varios motivos, donde el jugar y reírse es una razón que aparece como central. De este modo, se convierte en una conducta orientada a pasar el rato a costa de otro para que, tanto el que molesta como el resto, se ríen. En este sentido, la conducta de molestar parece una forma de ocupar el tiempo, una forma de sobrellevar el aburrimiento, de “vacilar un rato”.

E1. Por qué creen ustedes que de repente hay maltrato o se ríen de otros, ¿Cuál es la causa?

“A veces pa´ pasarlo bien un rato, a veces como que no sabemos que hacer, entonces es mejor agarrar a un loco y uno se ríe y hace que lo demás se ríen”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

En esta otra cita proveniente de hombres de séptimo y octavo año, se observa que una forma de identificar a quién será molestado es a través de sus atributos físicos. En este caso, el reírse de las mujeres se relaciona con sus características físicas, tales como ser muy flacas o muy gordas, o ser morenas de piel; a éstas últimas les dicen “peruanas”, probablemente como una forma de descalificación basada en una valoración negativa de los inmigrantes peruanos en Chile.

E2. ¿Se ríen de las mujeres también, o no?

“De las mujeres”.

E2. De las mujeres.

“Sí”.

E1. De cuales, por ejemplo...

“Cuando son muy flacas”.

E1. Ya...

“O cuando son muy gordas, ó cuando son morenas les dicen peruanas”.

E1. Ya... ya o sea, pero igual los sobrenombre tienen que ver con cosas así como

“Cosas físicas”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Es posible afirmar que la conducta de molestar va destinada a quien tiene características especiales, o, al menos, que los diferencian del resto. Al respecto, llama la atención que se molesta a quienes son diferentes de la media o la “normalidad”; va dirigida a los que tienen rasgos físicos distintivos, pero también a los “tontitos”, a los “*que se juntan mucho con mujeres*” (gay), a los “tranquilos” a los “*débiles*”, o a los que tengan algún defecto o característica física que no es común, o que destaca sobre el resto.

Tal como vemos a continuación, este rasgo es compartido tanto por hombres como por mujeres, así como también se convierte en el criterio básico en todos los rangos de edad representados en esta investigación.

“En mi curso molestan a un compañero porque es medio tontito”.

“E... yo tengo un compañero que es mayor que todos, tiene 18 años y por eso lo molestan”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

E1 Y ¿por qué razón te molestaban a ti, ¿por algo en especial?

“No, porque antes estaba, era tranquilo”.

E2. Ya, y ¿por qué otras razones molestan a otros?

“De repente los hombres se juntan mucho con las mujeres”.

E2. Ya, y.....

“Por eso ahí lo ahí empiezan a molestar”.

“Nosotros tenemos un compañero que se junta con puras mujeres y le dicen gay”.

“Sí a mi también me decían así”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

“De repente te molestan por cada cosa”.

E1 Te molestan

“De repente por tu cara, porque soy gordo, porque soy flaco, no tenía como ser...es mas o menos lo que se da en el colegio”

“Porque es bajita, porque es gorda, no se poh, o porque se parece a alguna caricatura”.

“A algunos los viven molestando porque no se dan a respetar”.

(Grupo de hombres, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

“por defectos molestan a otras personas o... bien porque quieren molestar”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Cabe destacar en la última cita que también se molesta a quienes no se hacen respetar. En este sentido, podemos suponer que se espera de la víctima

una respuesta, siendo la omisión de la misma la que llevaría a la perpetuación del molestar, lo que a largo plazo podría dar lugar a una conducta real de acoso.

No obstante, es importante resaltar que las diferencias se hacen salientes no tanto por, la diversidad que representan, sino más bien como el fruto de relaciones entre personas que pertenecen a grupos con diferentes valoraciones sociales y, por ende, con estatus diferentes. Tal como se plantea en las citas siguientes, la diferencia de poder entre quién molesta y quién es molestado parece jugar un rol fundamental. En el primer caso, se molesta a lo definidos como débiles, mientras que en el segundo, si bien no se alude explícitamente a la debilidad de quienes son molestados, si se evidencia la diferencia de poder, dada en este caso por la diferencia de edad. En esta segunda cita, la respuesta frente al molestar es aguantar la situación y esperar que el diferencial de poder sea menor cuando estén más grandes.

E1. ¿Por qué creen ustedes que hay niños que necesitan molestar a otros?

“De aburridos”.

“ No saben otra cosa que hacer, que molestar a los demás, al más débil”.

E1. A... siempre es el más débil...

“Claro, siempre es el más débil...”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

E1. ¿Como los molestan?

“Cuando nos toca educación física, cuando jugamos a la pelota, nos la quitan y la tiran pa’ la calle”.

E1. Ya.

“Como son más grandes, tenemos que aguantarlos”.

E1. Claro.

“A veces nos hacen zancadillas”.

E2. ¿Zancadillas?

E1. ¿Y ustedes ahí que es lo que hacen?

“Tenemos que aguantar no más hasta que seamos grandes”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Pero las diferencias no solamente se refieren a rasgos o conductas consideradas como negativas, sino también a rasgos o conductas socialmente consideradas como positivas, pero que en el contexto de la cultura escolar son valoradas con cierto grado de negatividad que permite el molestar. En el

siguiente extracto del discurso de los estudiantes se puede ver que el ser estudioso (“mateo”) también es una razón para molestar.

E2. ¿Tu eres mateo?

“Sí”.

E2. Y te molestan por eso...

“Sí, es que no les gusta que surja, por ser esta a cada rato termina la clase y me pide el cuaderno y todos mis compañeros me van a pedir los cuadernos”.

E2. ¿Tú dices que es porque les molesta que surjas?

“Sí, les molesta que salga adelante”.

E1. Es como que hay que estar todos en el mismo montón

“Sí”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Llama la atención en esta cita que la causa para justificar que se moleste a los “mateos” es que a quienes molestan no les gusta que otros “surjan” o “salgan adelante”, por lo que todos deben estar “en el mismo montón”. Parece existir una cierta media a la que todos deben adscribirse sin destacar, sea por elementos negativos o positivos. Esta media se constituye en una norma respecto de la cual el alejamiento constituye una razón para molestar.

También surge como motivo para molestar la búsqueda de superioridad. Esta superioridad tiene que ver con mostrar una cualidad, la cualidad de molestar al resto, que permite ganar estatus social en el grupo. En algunos grupos, la superioridad asociada al molestar (y como veremos más adelante, también al pelear) se define en torno a un tipo representativo de individuo, el “choro”.

E2. Oye, y ¿por qué ustedes creen que algunos chicos molestan a otros?, ¿por qué los molestan?

“Porque ellos se creen superior”.

“Quiéren demostrar que son choros”.

E2. A por eso unos molestan a otros.

“Supongamos que yo molesto a él, él queda como tonto así como pavo y yo quedo como... de otra forma como más grande”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Otra de las razones que se esgrimen para molestar es la envidia. En la siguiente cita se explica que tener algo que otros no tienen, o el hecho de que

las personas no se rían con tus bromas, pero sí con las que otros hacen, son ejemplos de situaciones donde lo que se despliega es la envidia. Tal como se distingue el molestar en buena y en mala, también existiría una envidia en buena y otra en mala, donde ésta última implica una consecuencia para la persona envidiada, como romper o perder el objeto que produce ese sentimiento.

E2. Tu decías porque uno tiene más cosas

“Porque uno tiene más cosas y el otro no”.

“O, por ejemplo, lo que le pasó una vez a una amiga, un amigo tiró una talla y se puso celosa. Como que le dio envidia porque dijo “aquí todos se ríen de las cosas que dicen los demás y nadie se ríe cuando yo digo algo” como que se ponen envidiosas de esas estupideces”.

“Envidia por ejemplo yo tengo algo bonito aquí que le guste a la otra y se ponen envidiosas y la otra lo mira con cara de que le gustaría tenerlo así y después igual te lo roban (risas) y si no te lo roban, hacen cualquier cosa pa’ romperlo, pero algo le tiene que pasar”.

E2. Y cuando hay envidia te lo pueden romper o te lo pueden robar...

“Porque uno puede tener envidia, pero así en buena”.

E1. Y si es en mala, ustedes decían, o le rompen las cosas o se las roban...

“Sí”.

E1. ¿Como robo así?

“No, por que le prestan cosas y después a los otros se les pierden”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

2.1.4 Formas que adquiere el molestar en mala

El molestar se manifiesta de diferentes maneras, una de ellas, y que surge preferentemente de la envidia, es el “pelar” que implica hablar mal de otro en su ausencia, por ejemplo respecto de la vestimenta de la persona.

E2. Oye, y esta cosa que, creo que decías tú, de cómo que se pelan de pelar al otro...

“Sí”.

E2. Sí, a ver ¿Cómo se da eso de pelar? Todos los grupos pelan con todos o tú dentro de tu grupo pelas a los otros grupos...

“Sí, es que no falta el que, por ejemplo, pasa alguien y empiezan a pelar”.

“Por envidia”...

“Como que uno escucha así por detrás. O de repente dicen esta no se que...”.

E2. Y que es esto de la envidia ¿qué es lo que es la envidia? ¿Cómo me explicarás tú esto de que hay envidia?

1. A veces la forma de vestir...

1. Claro.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Otra manera en que se expresa el maltrato entre los estudiantes es el robo.

E2. Y... ¿cómo anda el tema del robo en el colegio?

Más o menos no más.

E2. ¿Más o menos?

E1. Que es eso de más o menos, ¿más o menos mucho, más o menos poco?

“Este año se ha dado harto lo de los robos, con la cuestión de la toma y todas esas cosas”.

“De repente las cuestiones las roban, iban a venir los carabineros la otra vez y nosotros teníamos todas las cosas”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

También se destaca como forma de molestar en mala el sobrenombre. Esta práctica puede ser interpretada de diferentes maneras dependiendo del tono o de la forma en que se dice (entonación) y de quien lo dice. Por lo anterior, no siempre el sobrenombre es dicho como un insulto, aunque en ocasiones aparece como una manera de discriminar al compañero o de reírse de él por alguna característica particular.

E2. Y con los sobrenombres pasaría lo mismo, o sea, hay sobrenombres que son en buena y sobrenombres que son no tan en buena.

“A mi me dicen sobrenombres”.

E2. Pero el sobrenombre que te dicen a ti es en buena o en mala.

“En buena, no se como ellos lo dicen, pero yo lo tomo siempre en buena”.

“Es que va en la forma como lo dicen, de repente “wena poh borracha” o de repente me dicen “borrachita” ahí yo digo ya...”.

E1. O sea, hay un tema de tono también ahí

“O la persona que se lo dice también”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Una manera, utilizada preferentemente por los “choros”, es el amenazar para obligar a hacer algo a quién es víctima de la amenaza. Ello se refleja en el siguiente diálogo de alumnos de primero y segundo medio:

E2. Y... ¿qué hacen estas pandillas en su comportamiento?

(Discusión)... “Siempre dicen te “te vamos a pegar, o si tú no hací esto no te vamos a dejar tranquilo, te tiraste así” siempre quieren demostrar que son más dentro del colegio”.

E1. O sea es la cosa de la amenaza así

“Claro”.

(Grupo de hombres ,1º y 2º, Medio Mariano Egaña)

Aunque con menor frecuencia, también aparecen las conductas molestas con connotaciones sexuales.

E2. Oye, y en esto de molestar ¿también hay un molestar sexual?...

“Sí...pero en el curso de nosotros no lo he visto mucho”.

“No se ve eso que andes así”.

“En otros cursos igual se ven cosas porque andan los cabros con su espejo en la zapatilla, pero en nuestro curso no se ve, el molestar sexual es solamente de la boca para afuera”..

(Grupo de hombres, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

Por último, otra manifestación que aparece con alta frecuencia es la violencia verbal, entre los estudiantes, fundamentalmente a través del insulto (garabatos). Ello puede verse en la siguiente cita de estudiantes:

E1. Pero, ¿pasa mucho que cuando hay conflicto termina en alguna ?

“De repente en la sala igual”.

“Es que no son peleas de combos sino que son de garabatos”.

“Yo la única vez que le pegué a un niño del curso fue cuando me dijo “maraca culia”

(Risas) Altiro nomás poh, y no vino más yo nunca más lo vi”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

2.1.5. Efectos y reacciones del ser “molestado en mala”

Como se dijo anteriormente, el molestar en buena es una práctica reconocida y aceptada por los alumnos y, en ese sentido, no parece tener consecuencias negativas; es más, puede operar como un elemento de integración grupal. Los problemas parecen estar más bien asociados al molestar en mala, práctica que genera efectos en quienes son objetos de este tipo de comportamiento, y que también puede llevar a que reaccionen violentamente,

El sentirse molestado “en mala” genera emociones o sentimientos que podrían ser descritos como negativos. Como vemos en esta cita, dicha situación produce pena y molestia, si bien la valoración del molestar está en buena medida puesta en el nivel de confianza que se le atribuye a quién molesta. En este caso, la pena parece estar ligada a que quienes molestan son

hombres y poco conocidos, lo que los convierte en sujetos que no gozan de la confianza suficiente como para molestar.

E1. Y quieres contarnos.

“No... algunas veces me dicen borracha, pero nunca me han visto curá a mí, por la nariz me dicen borracha”.

“Yo tengo una compañera que la pasan puro molestando todo el día”.

“No se cansan”.

E1. Y a ti que es lo que te pasa con eso...

“Me da pena porque igual me molestan puros hombres”.

“Además a veces ni siquiera uno los conoce y empiezan a molestar”.

“A algunos los conozco, pero así de vista, pero igual les respondo, tampoco soy tan tonta de quedarme calla”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

En un sentido similar, la pena se expresa como un estado de depresión. Así lo expresa un estudiante de un grupo de 3 y 4 medio:

E2. ¿Y como se dan cuenta que está pa la cagá

“No se, se deprime”.

E2. Se deprime y se mete para adentro?

“Si y de repente reacciona mal”.

(Grupo de hombres, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

De otro lado, el efecto o impacto del molestar depende no solamente de cómo son molestados, sino también de las características personales de cada uno. La autoestima y la fortaleza serían rasgos que permitirían aguantar las molestias, mientras que la carencia de éstos tendría como consecuencia el afectarse (“se achacan”, “se deprimen”), lo que, a su vez, puede terminar en una conducta que refleje ese malestar, el llorar.

E2. Oye, y cuando les dicen estos nombres más pesados ¿ustedes han visto como se sienten ellos? Se sienten bien o les da lo mismo, algunos se achacan un poco

“Es que yo creo que depende de cómo es la autoestima de la persona”.

“Sí”.

“Es que si una persona es fuerte, pucha lo va a aguantar y capaz que hasta se ría con lo que le dicen, en cambio lo que tú decí... hay otras que las pescan y se achacan por una pura palabra, entonces se deprimen...”.

E2. Y ¿lloran a veces?

“Sí, yo las he visto llorar”.

E2. Y que hacen lo demás cuando alguien está llorando...

“Nosotras igual tratamos de defenderla poh, es que la molestan y nosotras la defendemos y “que te pasa y déjala tranquila poh”.

E1. Y el resto cuando ve que ya está mal, ¿igual la molesta?

“Sí”.

“Por lo menos en el día paran y después siguen poh, entonces igual no les importa poh, porque son ellos y se preocupan de ser ellos”.

(Grupo mixto, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

Llama la atención como las conductas de quienes participan de la situación son diferentes. Así, los que molestan siguen molestando, sin importarle lo que le sucede a la persona molestada.. Por otra parte, los otros intervienen defendiendo a quién está siendo molestada. Esta acción solidaria, si bien puede tener una respuesta puntual, dejar de molestar, después vuelven a hacerlo,, lo que da cuenta de un cierto grado de cronicidad del molestar en algunos casos. Es interesante destacar también que quienes molestan son “ellos”, es decir no son parte del grupo de pertenencia.

Otros sentimientos son el enojo y la impotencia. Éstos se dan, por ejemplo, cuando son insultados por compañeros de mayor edad, no pudiendo hacer nada porque pueden ser golpeados. En este sentido, hasta ahora hemos visto dos respuestas posibles: responder y no dejar que se siga molestando, o aguantarse y no intervenir. Cada respuesta parece responder al diferencial de poder entre el molestado y quién lo molesta.

Cuando la diferencia no es significativa, se puede responder, tal como sucedía en una cita que vimos anteriormente donde una joven les respondía a los que la molestaban. Pero cuando la diferencia es importante, como en el caso de esta cita, entonces solo queda aguantarse.

E2. Cuando a los compañeros o a ustedes mismos los molestan, ¿qué les pasa personalmente? Los cabros sufren, lloran a veces, responden, ¿Qué creen que pasa cuando a alguien lo molestan así?, o le pegan o le roban las cosas, o le dicen los sobrenombre que tú contabas ¿Qué les pasa a las personas?

“Hay algunos que se enojan”.

E2. Se enojan... da rabia.

E2. Da rabia, impotencia.

“Sí, porque a mi no me gusta que me saquen la madre y que cuando sea más grande con la impotencia de no poder hacerle nada, aunque uno como a esta edad tiene que... si yo le digo algo el me va a pegarme, por eso”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

De manera más concreta, cuando las personas son molestadas “en mala” aparecen tres reacciones diferentes que permiten, de alguna manera, enfrentar el hostigamiento. La primera tiene que ver con resignarse, es decir, no reaccionar ante quién te está molestando, ignorando la conducta. La segunda, consiste en intentar detener la conducta del molestar a través de la interpelación verbal y, finalmente, responder mediante la utilización de la fuerza física para detener el acoso.

Así, la estrategia de resignarse implica soportar en silencio el dolor y la impotencia que pueda generar la situación. Esta estrategia puede dar resultado inmediato ya que el otro podría aburrirse de molestar; sin embargo, también es posible que tenga como efecto que la persona siga siendo molestada. Sin duda, el aguantar denota una actitud de impotencia y una emoción de resignación frente a la situación que se vive.

E2. Y ¿Qué hace la niña ahí?

“Se queda calla´ nomás,, porque si usted dice algo más molestan”.

E2. O sea no hay que pescar... ¿y ustedes tienen la misma experiencia?

“Sí”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Como se plantea en la siguiente cita, para algunos la situación de ser molestado se convierte en habitual e incluso se acostumbran. Esos son los que no “cobran”, son los que se quedan “piola”, es decir tranquilos. Tal como decíamos anteriormente, estas son las personas que más son molestadas.

E1. Y ellos se molestan, la pasan mal o están acostumbrados

1. De repente se molestan y algunos están acostumbrados ya.

E1. Ya.

E2. Se aguantan nomás.

“Tienen que aguantar”.

“Después uno sabe que después uno cobra nomás, empieza a molestarlo igual”.

E2. Pero hay algunos que cobran y otros... ¿todos cobran?

“Algunos se quedan ahí nomás, no todos”.

E2. No todos cobran.

“Algunos se quedan piola”.

E1. Y, los que se quedan piolita igual molestan o...

*“Sí poh, son lo que más molestan”.
“O de repente lo molestan hasta que se aburren de molestarlo, como que quieres hacer enojar a la persona”.*

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

La segunda estrategia para enfrentar a quién molesta es “pararlo”. El molestar, según el discurso de algunos estudiantes, debe ser enfrentado enérgicamente a través de la interpelación a quién molesta: *“para la huevadita y deja de hueviarme”*.

E2: Y si te la tiran en mala que hay que hacer?

“Pararlo”.

E2: Pararlo altiro, o sea, cuando te la tiran, el que no responde es el que queda marcado...

“Para la huevadita y deja de hueviarme, de repente igual tiene una reacción, cuando el picao a choro molesta mucho, el tranquilo igual puede reaccionar y echarle la choriá y ahí el picao a choro como que se calma”

(Grupo de hombres, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

La tercera es responder a la persona que molesta mediante el golpe o de manera física. Esta forma de reaccionar es menos calculada y responde más a una reacción emocional que a una estrategia pensada. Podríamos definirla como una forma de oponer fuerza a la fuerza, de equiparar el poder que el otro le quita al molestarlo.

Esta situación puede aparecer como normal y necesaria, ya que es la forma en que el otro aprende a no molestar tanto. Pero también se entiende como una forma de hacerse respetar, sobre todo en los colegios municipalizados, cuyo rasgo característico sería la violencia expresada en “agarrarse a combos”.

E1.¿ Porqué, le paso alguna cuestión?, o sea en el fondo ¿como que se necesita usar la violencia?

*“Si poh algunas veces se necesita pa´ que el otro aprenda a no molestar tanto”.
“Como pa´ hacerse respetar”.*

E1. Y hay otras formas de hacerse respeta ustedes creen o... es como haciéndose el fuerte nomás, a veces hay gente que conversa

*“Aquí en el colegio, la violencia nomás poh, agarrarse a combos”
“Sobre todo en los colegios municipalizados pasa eso”.*

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

En esta otra cita a este mismo grupo de jóvenes se ejemplifica el resultado de esta forma de molestar: el molestado queda “como pavo” y el que molesta queda “como más grande”, “superior”, aunque esto puede no ser un rasgo permanente ya que al ser molestados y sabiendo que pueden ser golpeados, no hacen nada.

E2. A por eso unos molestan a otros.

“Supongamos que yo molesto a él, él queda como tonto así como pavo y yo quedo como... de otra forma como más grande”.

“Superior claro”.

“De repente algunos son choros de boca nomás poh, por que de repente otros los empiezan a molestar y se quedan ahí no mas poh, hasta que ve que uno le pega y ahí se quedan tranquilos”.

(Grupo Hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

2.1.6. La pelea como forma de trato y de resolución de conflictos

Caracterización

Tal como se explicó más arriba, la otra categoría asociada a la violencia y el maltrato entre estudiantes es la pelea. Este concepto es mencionado de manera espontánea al hablar del trato y aparece en los grupos con una alta frecuencia.

E1...Entonces la primera pregunta que les quiero hacer, para que vayamos entrando en materia, es ¿cómo ven ustedes la relaciones entre ustedes, entre los compañeros, se tratan bien, se tratan mal, se molestan, no se molestan

“Se molesta harto, por la apariencia física, siempre buscan el defecto de otro para ponerle sobrenombres, molestarlo, entonces se arman grupos y andan en pandillas y se forman los grupos malos del curso que por cualquier cosa pelean...”.

“Un grupo contra otro,...”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

El pelear tiene que ver con una forma de resolver conflictos que pueden ser originados por el molestar o por otras causas que lo detonan. Como vemos en la cita anterior, la pelea suele tener una dimensión grupal. Algunas de las instancias de las peleas son la conformación de pandillas que se pelean entre sí.

Resulta especialmente interesante destacar, asimismo, el carácter público que las peleas suelen tener, pues generan una cierta excitación y emociones intensas en quienes la presencian, convirtiéndose así en un espectáculo. Incluso no solamente se asiste como observador, sino que también algunos participan en ella, incitando (“carboniar”) a que los involucrados en el conflicto sigan peleando.

E2. Y cuando hay una pelea ¿Qué hacen los demás?

“Se ponen todos afuera, se ponen a ver o van a pelear”:

“A ayudar al amigo”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

E2. Y cuando están peleando dos personas la gente los trata de separar así

“Algunos nomás, hay algunos que se quedan mirando y como que los siguen, empiezan como a carboniar ahí todos”.

E2. Los animas así...

“Pa´ que sigan peleando”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

En esta otra cita, de mujeres de primero y segundo medio, se reafirma el carácter público y participativo de las peleas, planteando que cuando éstas son organizadas con antelación, se corre el rumor, provocando la presencia de una gran cantidad de gente para ver la pelea, incluidos los inspectores. Sin embargo, como veremos más adelante, cuando éstos últimos estaban presentes era para intervenir e interrumpir la pelea.

E2 Ya, o sea la manera de resolver cualquier conflicto.

“Era pelear”.

E2 Y había algún grupo en particular que participara en esas situaciones o... era algo en que la mayoría de la gente participaba.

“Casi todos participaban”.

“El que quería se metía, el que no, no nomás”.

“El que no se iba pa´ la casa”.

E2. ¿Y era así peleas como con público, la gente iba a ver afuera?

“Sí, se corría el rumor y todos esperaban afuera”.

E2 O sea es casi un espectáculo

“Claro...”.

(Risas)

“Hasta los inspectores viendo”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Muchas veces, la pelea es trasladada al exterior de los establecimientos educacionales; por ejemplo a la plaza más próxima, debido a que pelear en el propio establecimiento es algo que está prohibido por las normativas explícitas o implícitas de la institución educativa. Una consecuencia inmediata del desarrollo de las peleas en el exterior del establecimiento es la participación de personas ajenas a la institución, lo que, si bien no viene explicitado por los alumnos, le da un carácter de mayor exposición y peligrosidad para los alumnos involucrados.

E1 O sea en el momento que la gente se pone a pelear o que se juntan afuera ¿es porque esa misma situación que se da todos los días e... llega a un extremo? ¿eso sería lo que pasa? O la gente que pelea es más menos siempre la misma?

“No, a veces cuando se han juntado varias veces pelean, pero no siempre son las mismas personas que pelean, porque a veces son otras”.

“Es que a veces viene gente de afuera a pelear poh”.

“Se avisan que hay pelea y se esperan afuera”.

E2. Esperan afuera...

“En la plaza de acá, porque por acá salen”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Motivos o razones para pelear

El pelear surge como una reacción defensiva a un cierto conflicto que está latente o aparece como producto de una circunstancia determinada, como el ser atropellado o mirar mal a alguien. La pelea es, en este sentido, una manera de dirimir alguna situación a favor de alguna de las partes. Se manifiesta mediante golpes, aunque puede expresarse también a través de insultos u otras modalidades.

Sin embargo, en la siguiente cita podemos ver que, si bien pueden existir razones puntuales como las expresadas, también se plantea que las peleas pueden darse “por cualquier cosa”. Es decir, parece que en ciertas ocasiones las razones son solo un pretexto para desencadenar la conducta violenta.

E2. Ya, y te molestaron y tú no aguantaste más

“Sí poh”.

“Esa loca se cree chora y es mas gila, esa loca no te gana así peleando porque la loca es maletera, pero si te poní a pelear mano a mano con ella de frente...”.

“Es que igual son los más grandes del colegio”.

E2. Y ¿por qué razones eran esa pelas?

“Por hombres, no se poh, porque no se por ejemplo”.

“Lo miraste mal, pucha me pasaste a llevar, por cualquier cosa pelean poh”.

“Las peleas eran hasta porque uno decía hola”.

E2 Ya, o sea la manera de resolver cualquier conflicto.

“Era pelear”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

En el siguiente extracto del discurso se reafirma la idea de que las peleas son “por tonteras”, lo que podría estar dando cuenta de una cotidianización o naturalización de las peleas, como una práctica recurrente sin fundamentos sólidos. Entonces, la pelea es una forma de relación cotidiana, una manera de estar en la realidad escolar. En este sentido, parece ser, al menos en algunas circunstancias, una prolongación o consecuencia del molestar, que, como ya vimos, también es una conducta frecuente y naturalizada entre los alumnos.

E1. Y... ¿por qué pelean?

“En general son por tonteras y otras cosas son por..., no se poh”.

“Porque los molestan”.

E1 ¿porque los molestan?

“Sí”.

E1 Ya, y ahí entonces se defienden y se arma la pelea... tu decías que eran por cosas lógicas. ¿Cómo qué, por ejemplo?

“No sé, bueno de repente a uno, no se como explicarlo. e... no se...”.

E1. Como sea, da lo mismo, bueno a veces cosas de insultos.

“Sí, y también porque a veces son pesaos, y también porque yo tengo un compañero que se le murió la mamá y no le gusta que le saquen la madre y siempre cuando le sacan la madre se pone a pelear poh”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Es posible colegir del diálogo anterior que se pelea también por motivos específicos; entre estos, los insultos o porque se ha ofendido el honor. Este comportamiento aparece también asociado a la disputa por alguien del sexo opuesto, lo que denota una lógica asociada a los celos, aunque es más frecuente en las mujeres que en los hombres.

E1. Ya, o sea, es un tema de hombres

1. O de repente es de faldas

E2. ¿Las mujeres pelean por un tema de hombres?

“Claro”

E2. ¿Y los hombres, pelean por las mujeres o no?

“No, no se ve tanto eso aquí”.

“No, tampoco he visto mujeres pelear por hombres, yo no pelearía por un hombre... o sea... me sobran los hombres (risas)”.

E1. Pero ustedes dirían que al menos para las mujeres es importante eso ¿o no?

“Para mí no, es que de repente algunas mujeres puedes decir “este mino es mío y nadie me lo quita”.

“No, pero para qué hacer eso”.

“Pero es que algunas mujeres son así poh”.

(Grupo mixto, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

En el discurso de los varones se reafirma la idea de que son las mujeres las que pelean por situaciones afectivas que ellos definen como “pelear por hombres”. A su vez, refieren que ellos no pelean por mujeres, sino que lo hacen más bien por cosas como la vestimenta: que el otro ande mejor vestido o tenga más dinero (plata) parece generar cierta envidia y se constituye en una razón suficiente para empezar una pelea.

E2. Y no entre los hombres... a ver tú dijiste que sí

“Es que las mujeres pelean por hombres, si tú le miraste el pololo a una, te dice “por qué miraste a mi pololo”.

E2. ¿Y los hombres no pelean por las mujeres?

“Casi nunca, pelean siempre por... si uno anda vestido de Nike por ejemplo, el otro le dice, “ah, yo ando mejor vestido que tí” se dicen “yo tengo más plata que tí” y se pican”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

3.1.7. Aspectos significativos en las relaciones de molestar y pelear

Diferencias y semejanzas por género y edad

Tal como puede verse en la siguiente cita, en primera instancia, los alumnos consideran que tanto hombres como mujeres se molestan por igual.

E1. ¿Y eso es más bien de los hombres o también se da entre las mujeres?

“Entre las mujeres igual...”.

“Sí”.

E1. Tú decías los hombres...

“Es igual porque se molestan”

“Se molestan igual”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

Hay otras semejanzas en relación a las formas de pelear, ya que en ambos casos las peleas son con golpes de puño.

E1. Y... ¿las mujeres pelean?

1. Sí, (risas)

1. Sí, mucho.

E2. Igual que los hombres así a.... cascar?

1. En mi curso antes habían unas que peleaban a combos.

E1. ¿Entre ellas?

E2. A ver, ¿tu tení una historia?

“No, es que unas compañeras de nosotros una vez se agarraron a combos ahí en el segundo piso y quedaron sangrando”.

E1. O sea, se pegan firme.

“Sí”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Sin embargo, es interesante mencionar que los códigos relacionales de los hombres y de las mujeres muestran semejanzas, pero también diferencias. Por ejemplo, como ya vimos anteriormente, las mujeres pelean más que los hombres por situaciones afectivas.

E1 ¿por qué pelean ellas?

“No me acuerdo...”

E1. Pero ustedes tienen la impresión de que las niñas pelean `por las mismas razones que los hombres o...

“No, por otras razones”.

E1 ¿Cómo cuales?, por ejemplo.

“Le dicen..... una vez se pusieron a pelear fuera del colegio dos compañeras y creo que una compañera estaba embarazá, le había dicho a todos que estaba embarazá y después que ella no fue y dijo que no que era mentira y se pusieron a pelear, después una se fue sangrando pa´ la casa.”.

“Y ahora la tía magi la orientadora hizo que hablaran, pero ahora no se hablan ya”.

E1 ya, o sea esa pelea fue por un caguín, por una historia que le contaron a una... y, ¿entre hombres y mujeres, pelean también?

“De repente cuando... las mujeres son muy ahombrá, como se diría son pasa´ películas”.

E1. Ya.

“Son muy pica´ a chora”.

“La otra vez tenía una compañera, es como chora así, la que uno le dice algo y dice ¡no! como que a ella no le gusta y empieza a agarrar a garabatos y al que venga le pegaba, la otra vez a un compañero lo sacó de la sala a puras pata´s”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Como observamos, si bien no parece ser un elemento generalizado, hay algunas alumnas que son consideradas como “picá a chora” (que se enojan con facilidad), lo que las lleva a insultar y a pelear frente a cualquier interpelación. Sin embargo, más que la “choreza” y la violencia, lo que parece caracterizar el maltrato entre mujeres (lo que puede derivar en peleas) es el “pelambre”, es decir, hablar mal de alguien en su ausencia. Como podemos ver en la siguiente cita, el objetivo de esta práctica es dejar mal a la persona que es objeto de esta práctica.

E2. Y... ¿cómo es eso, a ver?

“Que empiezan a armar cahuín”.

“Que de repente hay algún comentario y lo transforman en cahuín”.

“Es que por ejemplo puede ser que las mujeres son enteras de celosas de las mismas mujeres, todo les da celos, por ejemplo, otra amiga hablan harto de ella los hombres y si hay una mina que escucha se pone celosa y ahí se empiezan a decir “es que esa mina es aquí” solamente pa´ dejarla mal”.

E1. O sea, el tema del pelambre ahí...

“Sí pa´ dejarla mal a la loca”.

E1. Entre mujeres...

“Sí”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

Otra diferencia percibida por las mujeres en los modos de manejar los conflictos es el mayor auto-control que éstas tienen; ellos lo arreglan todo a golpes, mientras que ellas tienen mayor capacidad de conversar.

E2. Y en esta cosa de... Porque ustedes hablan de las peleas y todo, Y aparte de esta cosa de las peleas ¿como sienten ustedes que es el trato entre ustedes en el colegio?

“Es que nosotras nos sabemos controlar más que los otros, porque a veces los hombres, pucha no se poh, pa´ ellos todo los arreglan a golpes y nosotras no tanto así poh, nosotras a veces igual podemos conversar”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

De otro lado, ellas también consideran que los hombres pelean más por su imagen, por ser “choros”, por demostrar su fuerza, por el orgullo. En definitiva, para defender un cierto estatus, ya que al no hacerlo se produce una desvalorización de su posición, pasando a ser definidos como cobardes o gallinas.

E2. O sea, en general, las mujeres pelean más por los hombres... ¿y los hombres porque pelean?

“No es que de repente por el orgullo”.

E2. Por el orgullo...

“Es que hay algunos que se empiezan a decir cosas...palabras...”.

E1. ¿Eso es como hacerse el choro?

“Sí...el que no pega es gallina, cobarde”.

E1. Como que andan defendiendo su imagen...

“Sí”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Desde la perspectiva del varón, la imagen que presentan ante otros parece tener bastante importancia, y esto se relaciona precisamente con una de las características del molestar entre ellos: molestar a quienes se juntan con mujeres. Esto lleva a que se rían de quién es así, en la medida en que su identidad sexual estaría trastocada, llamándoles “gay”, “maricón” o “hueco”.

E2. Ya, y ¿por qué otras razones molestan a otros?

1. De repente los hombres se juntan mucho con las mujeres.

E2. Ya, y.....

“Por eso ahí lo ahí empiezan a molestar”.

“Nosotros tenemos un compañero que se junta con puras mujeres y le dicen gay”.

“Sí a mi también me decían así”.

E2. Pero no era cierto (talla).

“Después les empecé a tirar garabatos y ahí pararon”.

E2. ¿Le dicen gay o le dicen maricón?

“Maricón, cualquier cosa”.

“Hueco”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Lo grupal como lugar desde donde se molesta y se pelea y como un espacio que protege y da identidad.

Especial mención requiere lo grupal para poder comprender en su totalidad los comportamientos de maltrato escolar. Los grupos aparecen con diferentes significaciones que resulta interesante revelar, ya que, al parecer, las conductas de molestar y pelear se dan en su gran mayoría en contextos grupales, siendo muy minoritaria y excepcional la situación de maltrato fuera de ámbito grupal.

En algunos casos, como en la cita siguiente de hombres de primero y segundo medio, los grupos tienen una valoración particular, ya que son definidos como pandillas. En otros casos, también se hace referencia a grupos que molestan, pero no se les define de modo específico. En este sentido, el maltrato parece ser una conducta grupal recurrente, pero no implica necesariamente la conformación de pandillas. Éstas tienen una connotación especial y se pueden definir como grupos donde el maltrato es, sino la actividad principal, una de las más importantes y que define al grupo como tal.

E1.... Entonces la primera pregunta que les quiero hacer, para que vayamos entrando en materia, es ¿cómo ven ustedes la relaciones entre ustedes, entre los compañeros, se tratan bien, se tratan mal, se molestan, no se molestan

“Se molesta harto, por la apariencia física, siempre buscan el defecto de otro para ponerle sobrenombres, molestarlo, entonces se arman grupos y andan en pandillas y se forman los grupos malos del curso que por cualquier cosa pelean...”.

“Un grupo contra otro, por ejemplo a mí me dicen “carcuro” me clocaron “carcuro”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

E2. A ti molestan.

“Siempre le pegan”.

“No, siempre hay un grupo que pasa molestando”.

E2. O sea es un grupo que molesta a otro grupo ¿Cómo es esta cosa de molestar?

“Es que un grupo se cree el más grande y empieza a molestar a los otros y ahí se producen las peleas”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Es importante destacar que, si bien los grupos parecen ser el escenario principal del maltrato, la grupalidad también es una instancia de resguardo frente al maltrato. De esta manera, en el discurso se resalta la relevancia de tener amigos, ya que de lo contrario hay mayores posibilidades de ser maltratado. En caso de peleas, los amigos también pueden participar en defensa de quién pertenece al mismo grupo.

E1. Ya, Y a ti te han molestado...

“No, ahora ya no me molestan tanto”.

E2. Ya, ¿pero antes te molestaban?

“Sí, cuando no tenía tantos amigos”.

E2. Los amigos te protegen.

“No, es que los amigos...cuando uno tiene amigo es como si...no estuviera tan solo, si uno no tiene amigos se siente un poco solo”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

E2. Y cuando hay una pelea ¿Qué hacen los demás?

“Se ponen todos afuera, se ponen a ver o van a pelear”.

“A ayudar al amigo”.

(Grupo de hombres ,1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Además de dar respaldo, el grupo otorga identidad, pertenencia y referencia a los jóvenes. De esta manera, las relaciones intragrupalas (con mi grupo) no suelen instalarse como un lugar en el que se generen situaciones de maltrato, aunque sí suele darse el molestar en buena (“lisiar”). En la siguiente cita se plantea que el grupo es una instancia para pasarlo bien, estar con los amigos, conversar y lesear (molestar en buena), sin pelear.

E2. Ya... y ustedes sienten que tienen amigas... hacen cosas entretenidas, como es como un poco esta cosa si ustedes le contaran a una amiga afuera como es su vida de todos los días acá.

“Yo tengo un grupo, pero un grupo así como... nosotras nos juntamos tres de mi curso, tres amigas. Y... con unos cabros del segundo D, entonces, nos juntamos en la escalera, lisiamos, lo pasamos bien y todo eso, entonces es como que conocí la amistad aquí porque..., yo pensaba que entre hombres y mujeres, igual no podía haber amistad, y con ellos, nos recibieron bien y...más encima una amiga pololeaba con uno de ellos, entonces como que él empezó a traer más cabros y nosotras más cabras, así como que ahí armamos un grupo y empezamos a juntarnos, nos entretenemos sano así, no andar peleando ni nada, lisiamos, contamos, no se poh, que te pasó a la salida... diferentes cosas, entonces lo pasamos bien sin andar peleando”.

(Grupo de mujeres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Lo grupal como lugar desde donde se molesta y se pelea y como un espacio que protege y da identidad.

Cuando se les consultó a los estudiantes por las causas de porqué algunos molestan “en mala”, surgió una interesante descripción: “*porque ellos se creen superior*”; “*quieren demostrar que son choros*”. Estas causas están hipotéticamente relacionadas con una necesidad de imponerse por parte de quienes molestan, de marcar superioridad. La idea de quedar “como más grande” es, en este sentido, interesante, ya que denota la importancia que puede tener gozar de un estatus superior.

Esta lógica de molestar para aparecer como más grande se relaciona con el concepto de choro (o chorizo), tal como puede apreciarse en las siguientes citas.

E2. Oye, y ¿por qué ustedes creen que algunos chicos molestan a otros?, ¿por qué los molestan?

“Porque ellos se creen superior”.

“Quieren demostrar que son choros”.

E2. A por eso unos molestan a otros.

“Supongamos que yo molesto a él, él queda como tonto así como pavo y yo quedo como... de otra forma como más grande”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

E2. Ya... y entre los grupos se arman peleas también...o se molestan...

“Sí, como cuando van pasando lejos se tiran...”.

E2. Y todos los grupos molestan a todos los grupos o...algunos grupos molestan a otros grupos.

“No... algunos”.

“Algunos”.

E2. ¿Cuáles son los grupos que molestan?

“Algunos que son chorizos, se lucen así y empiezan a molestar poh”.

E2. Son chorizos...

“Entre los grupos de los que son desordenados, los que son mateos, los que son tranquilos y los que son desordenados, esos son entre los que siempre hay conflicto”.

(Grupo mixto, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

En la mayor parte de los grupos aparece esta figura particular relacionada con el maltrato: la figura del “choro”. Éste, generalmente varón, aunque también existen las “choras”, es un tipo de alumno cuya característica central es molestar al resto y, eventualmente, generar peleas. Sin embargo, tal como se planteó anteriormente, esta conducta solo suele aparecer cuando se encuentra acompañado o anda en grupo.

Como vemos en la cita, “tienen su patota” (sinónimo de pandilla), pero solamente son choros cuando están en grupo. En palabras de uno de los entrevistados, cuando están en grupo, “se les agranda mucho el corazón”; es decir, se sienten seguros y respaldados para poder molestar o incluso pelear con otros.

E1. ¿Y eso de los choros pasa mucho?

1. Aquí en general siempre pasa lo mismo.

E2. Ya, ¿qué es lo que pasa?

“Es que de repente son muy choros aquí en este colegio, a veces uno pasa y lo empieza a palabrear y de repente, yo para no buscar problemas seguía caminando”.

E1. seguías de largo.

“Sí”.

E1. y los choros andan juntos, son como un lote o....

“Tienen su patota”.

E1. así como, podríamos hablar como de pandilla....

“Sí”.

E1. ¿Y cómo se arman esos grupos, así son como amigos del barrio o que.. ¿Cómo se arma una pandilla?

E1. Y... ¿cuando andan juntos se sientan o se paran juntos a esperar que pase alguien pa´ molestarlo?

“Sí, porque cuando andan solos se quedan callaos no mas poh, son choro en patota no más poh”.

E2. ¿Cuando andan solo no son choros?

“No, cuando están solos se quedan ahí no mas poh, cuando están todos juntos así se les agranda mucho el corazón”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Otra característica de los choros y sus grupos es la demostración de superioridad: “siempre quieren demostrar que son más”, lo que logran a través de conductas como la amenaza.

E2. Y... ¿qué hacen estas pandillas en su comportamiento?

“(Discusión)... siempre dicen te “te vamos a pegar, o si tú no hací esto no te vamos a dejar tranquilo, te tiraste así” siempre quieren demostrar que son más dentro del colegio”.

E1. O sea es la cosa de la amenaza así

“Claro”.

E2. Cómo es esto “para demostrar que son más”

“Por lo que ellos quieren hacer eso es para demostrarle a los otros cabros que no se metan con ellos”.

E1. Ya, que son choros...

“A las finales el que usa la violencia es el más huevón”.

E1. ¿Por qué?

“Porque el verdadero choro no anda intimidando a cualquiera, ni anda con armas”.

“Anda callao”.

“Supongamos si hay un compadre y yo voy y le pego, el compadre puede ser piola, pero salió pa´ fuera y es otra cosa”.

E1. Ya, es otra cosa... o sea, ustedes dirían que dentro del ser choro, hay como dos choros en el fondo, o sea el choro como “alumbrado, pintamonos”

“O sea es como el choro huevon y el choro vivo, a choro y el choro vivo es piola, no es picao a choro, es el que hace las cosas después y el choro huevon

anda con un grupo, con una patota, a esos ya todos los conocen, pero al que es piolita es difícil”.

E1. O sea, el choro que es piola es tranquilo y todo, pero cuando se las buscan ahí...

“El que lo busca lo encuentra poh”.

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

Sin embargo, en esta cita aparece otro elemento importante para poder definir al choro. Se establece la distinción entre el verdadero choro del que no lo es, denominado el “picao a choro”. En esta distinción, el verdadero tiene, por así decirlo, un bajo perfil: no amenaza, es discreto (piola), pero cuando amerita, demuestra que es choro a través de la pelea (“el que lo busca lo encuentra”) En contraposición, el “picao a choro” es quién hace alarde de ser molesto y peleador, pero solamente cuando está en grupo, nunca solo.

Esta diferencia es relevante en la medida en que ser “*picao a choro*” es lo que permite a algunos estudiantes mantener un cierto poder (mediante el abuso del mismo) y estatus alto, aunque, al mismo tiempo, el ser así no es valorado positivamente.

Por otra parte, llama la atención de que tanto en el grupo de mujeres de séptimo y octavo como de hombres de primero y segundo medio se reconozca la incidencia del reggaeton⁶ como referente cultural y musical del choro. Según esto, los choros lo son “por lo que dicen las canciones”, y esto tendría un carácter etario transversal, ya que los más jóvenes también participan de esta moda. El reggaeton no solamente implica un tipo de música, sino también una vestimenta y un peinado particular.

“Con la cuestión del reggaeton andan con la cuestión de que son choros por lo que dicen las canciones”.

E1. Y... ¿antes era distinto?

“Si poh, andaban las cabras “chuchuca” antes todo era diferente

“No... y ahora cábros chicos bailando”.

E1. ¿Ustedes también piensan lo mismo que opinan ellas o no?

“Si porque yo me acuerdo que es cierto que antes del reggaeton la cosa era como más tranquila”.

“Es que ahora los cábros chicos andan así como el reggaeton”.

(Grupo de mujeres, 7º y 8º Básico, La Puerta)

⁶ El reggaeton es un tipo de músicaailable que combina el estilo hip hop con música latina, con un fuerte componente sexual, machista y violento.

E1. Oigan, como para ir cortando un poco las cosas que han dicho ustedes (risas) oigan, en función de lo que hemos hablado, está el tema de la violencia y del ser choro, ustedes dirían que tiene que ver con algo de la moda o ustedes creen que la cosa de ser choro ha sido siempre así...

“Por la moda... (Discusión)”.

“Es que todos los que escuchan reggaeton son choros, andan con los pantalones abajo, con zapatillas caras así y como payaso, con ropa de colores brillantes, amarillo...”

1. Y a ellos les molesta cualquier otro tipo de música, romántica...

E2. Oye, pero que onda con el reggaeton, qué tiene que ver el reggaeton...

1. Es que tratan de hundir a otros, supongamos él tiene un peinado distinto, porque hay unos que se hacen unos peinados y se visten diferentes y los miran feo

1. Se cortan el pelo a lo Daddy Yankee

E1. En el fondo, lo que tú decías, los que escuchan regaeton son choros y les gusta ahí presumir...

1. Son choros

(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

3.1.8. Rol y participación de los adultos en relación al trato entre alumnos

En este apartado vamos a exponer la percepción de los alumnos acerca del papel que adoptan los adultos (profesores y asistentes de la educación) cuando se producen situaciones de maltrato y violencia en el ámbito escolar.

En la cita siguiente se puede ver que la figura del inspector se asocia con la mediación en los conflictos entre alumnos y la interrupción de la secuencia de pelea. Su rol es hacer pasar la interacción de la pelea a la conversación.

“Sí, la inspectora los lleva a la oficina y los hace conversar a los dos”.

E1. Ya.

“Porque después dice que le va a pegar afuera y la inspectora dice que no, que tienen que dejarlo ahí”.

E1. Ya.

E1. O sea cuando el inspector interviene es para que no pase a mayores

“Como que si el que perdió, perdió y el que ganó, ganó nomás”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

También se reconoce el intento de los profesores de impedir que haya violencia, pero afirman que no es mucho el caso que les hacen los alumnos.

Una de las instancias para trabajar el tema es el consejo de curso, pero, una vez fuera de clases, se olvida todo. Una de las razones que esgrimen para “no pescar” es que la violencia se va a dar igual, por ejemplo afuera del establecimiento.

E2. Oye y los profesores les dicen que no tiene que haber violencia y todas esas cosas, que tienen que tener convivencia, que tienen que aprender a convivir, ¿Tratan de que no haya violencia los profesores?

“Sí”.

E2. Y ¿que opinan ustedes de eso que dicen los profesores?

“Hay algunas veces que ni los pescamos”.

E2. ¿Ni lo pescan?, ¿sí, no los pescan mucho?

“Algunos se hacen los dormidos”.

“Si porque saben que aunque hablen ellos igual se va a darse”.

“Si pero igual como que les dura un poquito nomás esa cuestión que les dicen, porque salen del colegio y empieza todo de nuevo”.

E2. Y esas conversas se hacen en el patio o hacen reuniones... en el consejo de curso...

“Consejo de curso, clases, cuando cambian el tema empiezan hablar de la violencia y todo y ahí como de repente que le llega a uno y ahí sale pá fuera y ahí empieza todo”.

“Se le olvida lo que le dijeron así, se borro después del colegio”..

(Grupo de nombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

De cierta forma, este “olvido” refleja la baja incidencia que parece tener el diálogo en relación al tema del maltrato y la violencia, ya que estas conductas vuelven a aparecer en cuanto los alumnos están lejos del control de los adultos, fuera de la sala de clases o del establecimiento.

Por otra parte, los adultos también participan en la dinámica de molestar, aparentemente como una manera de establecer una buena relación con los estudiantes. En la siguiente cita se ve como un profesor utiliza un sobrenombre para referirse a un alumno cuando éste no está tranquilo. El alumno en cuestión no expresa mayor molestia por la situación, refiriendo cierto acostumbramiento respecto de su sobrenombre.

E2. Ya.... ¿Qué hacen los profesores cuando ven que a un niño le ponen sobrenombres o lo tratan mal? ¿Qué hacen los profes en general?

“En general lo retan, pero a veces se quedan callados nomas”.

“Había un profe que a él le decía legumbre”.

E2. ¿te decía legumbre?

E2. Ya...

E1. O sea que no son solo entre los alumnos que se molestan, sino que los profes molestan a los alumnos.

“Sí”.

E1. Y, como fue, te molestaba así ¿Por qué razón el profe?

“No, es que me decía cuando no estaba tranquilo”.

E1. Ya.

“Ahí me molestaba”.

E1. Y a ti eso te molestaba...

“No, porque, es lo mismo poh o sea...”.

E1. ya... o sea estabais acostumbrado en el fondo

“Sí, si me dicen legumbre, poroto...”.

E2. Y ¿por qué te dicen legumbre, perdón?

E2. Ah... por el grano.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

El uso del sobrenombre no es exclusivo entre los alumnos, ya que éstos también se los ponen a los profesores. En este caso, generalmente suelen ser ofensivos (“la borracha”, “pajero”) y usados solamente entre los propios alumnos. Sin embargo, con ciertos profesores existe un trato más informal que permite hacer públicamente uso del sobrenombre, pero siempre en el marco de un molestar “en buena”, tal como sucede entre alumnos. Y de la misma forma, el profesor puede participar de ese molestar.

E2. Ustedes les han puesto sobrenombres a los profesores

“Al profe de física cuando viene en el primer piso dicen “ahí viene el duro” y la profe de matemática “ahí viene la borracha” a la señorita Javiera la narigona, pero cuando están al lado de la profe “hola señorita, como está”.

“Hay un profesor que tiene un problema en una pierna y camina lento le gritan “pajero” al profesor de inglés como es medio gordito le dicen Mario Bros”.

E2. ¿Pero lo hacen por detrás o no?

“Es que hay profesores que uno le dice en la cara y ella igual nos dice garabatos y cosas así”.

“Es que hay profes que les hace cosas uno y ellos lo anotan, uno trata de evitar eso”.

“Una vez llega la profe de inglés al curso y le dicen “buena Mario donde esta luigi? Y le dijo con tu hermana”.

“Es que se puede con algunos profes y otros no poh, la otra vez una profe llegó con un moño así a la sala y la empezamos a leseo y ella nos tira tallas a nosotros”.

E2. Ese es un leseo en buena

“Si poh”.

“Una vez la profe de inglés estábamos en la sala y empezó a bailar regaeton y se mueve así”.

E1. O sea igual es buena pa' la talla

"Sí, en el curso de nosotros tenemos un foto Log con fotos de la mayoría de los profes".

(Grupo de hombres, 3 y 4 medio, Erasmo Escala)

Así pues, los alumnos distinguen a los profesores que no permiten este tipo de trato, haciendo referencia a ellos como personas de "genio medio difícil", y a los que describen como serios y que se molestan con facilidad con la indisciplina de los alumnos. En un caso esta situación llevó a que una profesora golpeará a un alumno. Llama la atención que la reacción del resto de los alumnos fuera la misma que cuando éstos se molestan entre sí, es decir, una risa generalizada sin considerar los sentimientos de la víctima. También llama la atención que la situación, si bien fue reportada por el alumno, no tuviera consecuencias para la profesora en cuestión.

E2. Oye, pero hay profesores que de repente entran en mala

"Si el Julio, el profesor de segundo, tercero y cuartos secretariado, está estudiando pa' abogado y tiene el genio medio difícil".

"Una vez estábamos leseando con una compañera y le hice un hoyo y me quedó mirando a sí como que no me habló en una semana el profe".

"A mi compañero le pegó un chanchazo la profe de inglés, se le fundió y le pegó así, le sonó rico y todos embarrados de la risa poh, pero igual el otro se sintió mal y fue a acusarla y no le dijeron na' poh".

(Grupo de hombres, 3 y 4 medio, Erasmo Escala)

En la cita siguiente, estos mismos alumnos plantean que, en definitiva, el hecho de poder molestar a ciertos profesores y a otros no radica en el grado de confianza que se tenga con el profesor, al igual que como observamos cuando se trataba de molestar "en buena" a los propios compañeros. Con los otros profesores, a los que no se puede molestar, "hay que saber ubicarse", es decir, hay que ajustarse a las normas tradicionales de comportamiento. En caso de alejarse de la norma, tienen conciencia de las consecuencias, las cuales van a depender de cada profesor.

E1. O sea igual... o sea, a veces molestan a profes...

"Y el profe responde, hay cierta confianza con los profes y el profe le responde a alguno cuando le está dando jugo, pero no puede ir a acusar altiro, si hay cierta confianza uno le puede responder al profe".

E1. O sea, igual hay que saber ubicarse en el fondo no...

“Con la profe María Teresa cuando llega estamos todos calladitos y uno se para y llama al tiro al apoderado, uno no puede decir nada”
“Parece paco la vieja, usted se mueve pal lado así, mira para acá, apoderado”.
(Grupo de hombres, 3 y 4 medio, Erasmo Escala)

En esta otra cita se repite la idea de la confianza, frente al respeto que producen los profesores que nunca son molestados.

E1. Y a los profes que no los molestan, ¿por qué no los molestan?

“Es que les tienen más respeto”.

“Porque tienen más confianza con ellos”.

“Nosotros en mi curso con algunos profesores tenemos más confianza que con otros.”

“La profe de contabilidad se hace respetar”.

“Sí ella se hace respetar”.

“Es que eso va de cuando llegan a la sala... es que no se poh, como que uno capta al tiro a los que puede lesiar y a los que no poh, hay profes son estrictos que dicen algo y les hacen caso al tiro”.

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

Resulta interesante la asociación entre confianza y respeto, ya que éste último no parece estar relacionado exclusivamente con el ejercicio de la norma, ser estricto, sino más bien con el establecimiento de una relación que los alumnos perciben como adecuada. Si bien en la cita siguiente no definen esta relación, si plantean que no debe basarse en los extremos, es decir, no ser ni demasiado estricto, ni excesivamente tolerante, “liberal” en palabras de ellos.

E2. ¿Le tienen respeto al inspector?

“Sí”.

E1. Por qué tanto todos dicen si si si...

“Es que no es porque él sea estricto, yo no creo que sea porque él sea estricto lo van a respetar, porque hay profes que no son pesados y todos los respetan.”

“Pero tienen su cosa”

E1. O sea podría ser así como una cosa que más que si son estrictos o no es si tienen los límites claros.

“Sí, es que hay profesores que son como demasiado extremistas, o son muy liberales con los alumnos o son demasiado exigentes.”

“Había un profesor que uno se paraba o se le caía un lápiz y un punto menos.”

(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

2.1.9. Fronteras permeables de la escuela: la incidencia de la calle y la familia en el trato entre alumnos

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre porqué algunos de ellos se comportan de manera violenta, molestan a otros o abusan de ellos, lo primero y más relevante que surge como explicación es que se imitan modelos y lógicas que están afuera de la escuela. Algunos plantean que la violencia ha existido siempre pero que ha aumentado debido a la falta de límites que ponen las familias a sus hijos y a que los defienden en cualquier circunstancia, independientemente de lo que hayan hecho.

E1. Ya, entonces, lo último que queríamos preguntarles, que le hemos preguntado también a otros alumnos, porque hemos hablado en el fondo de su experiencia acá en el colegio, el tema del maltrato, de la violencia ¿qué es lo que dirían ustedes respecto de la violencia en general? Ustedes dirían que vivimos en una sociedad violenta...o en las casas ¿cómo ven el tema de la violencia? O ustedes dirían que el tema de la violencia para ustedes no es un tema, no le ven o es algo que esté muy presente

“No, yo pienso que la violencia se ha mantenido antes, hoy y en el futuro siempre se va a mantener porque nunca en las familias hay algo de ponerle límites, suponte vienen cabros chicos como de primero que son como rebeldes porque en sus casas los dejan hacer lo que quieren”.

“Sí”.

“O lo que pasa donde yo vivo que, de repente, las mismas señoras se ponen a discutir porque dicen “que si mi hijo no hace nada malo” y esos son los que mas reclaman porque dicen que ven a sus hijos y es mentira porque pueden estar haciendo cualquier cagá”.

“Los problemas comienzan en la casa, yo no he visto violencia en mi casa entonces yo tengo un buen ejemplo, no voy a ser violenta poh, yo no voy a ser pesa´ no me voy a agarrar a combos ni nada, pero si yo no tengo un buen ejemplo y yo desde chica veo que en mi casa hay puras peleas y veo que mis papás se agarran garabatos, o sea yo voy a crecer con eso, voy a aprender eso”.

(Grupo mixto, 3º y 4º Medio, Erasmo Escala)

Como dice uno de los entrevistados, “los problemas comienzan en casa”, ya que sería desde ahí donde se aprenden y se transmite la violencia. En este sentido, se asume que se adoptan las conductas que se observan (peleas, insultos, etc.).

Además de la familia, la calle aparece como otro referente de la violencia. Tal como vemos en la siguiente cita, es en la calle donde se aprende la violencia, y su lógica es la que ellos llaman “ley de la selva”, es decir, el imperio del más fuerte, donde la superioridad debe ser demostrada, por

ejemplo, a través de los golpes. Sin embargo, es importante precisar que la calle no es necesariamente un referente en todos los establecimientos escolares del país, pero si lo es en los situados en la comuna de Peñalolen donde se ha realizado la presente investigación, caracterizada por bajos ingresos y con sectores de alta conflictividad social

E2. Oye, y... ¿por qué creen ustedes que hay esta cosa a veces media violenta en los colegios? ¿Por qué creen que existe la violencia en los colegios? Porque hay una que es en buena, pero hay otra que no es tan buena ¿o no? Por ejemplo lo que te pasó a ti y a ti, esa es dura
"Es que las personas así yo pienso que buscan ser más que los demás y ahí se arma la pelea "yo soy superior a ti porque te pego".

E2. Y por qué no pueden decir "yo soy igual a ti, somos amigos"
"Es que es por el orgullo, por lo menos eso yo me di cuenta".

E2. ¿Es como la ley del más fuerte?
"Sí, claro".
"La ley de la selva".

E2. Pero ¿y donde se aprende esto?
"En la calle"
"En la calle, en la calle se aprende todo"
(Grupo de hombres, 1º y 2º Medio, Mariano Egaña)

En la misma línea argumental de que la violencia se aprende en la casa y en la calle, en esta cita de mujeres podemos ver como les ha tocado presenciar peleas con armas de fuego, o conocer gente que ha tenido participación directa en peleas, lo que demuestra que presenciar este tipo de situaciones no es excepcional en el contexto de estos alumnos.

E2. O sea, que se aprende en la calle y en la casa.
"Sí".

E2. Ya, o sea, ustedes dirían que en el ambiente aquí, en el sector, en la plaza hay como escenas de violencia...
"Sí... Poh".
"Los días sábado en la noche pu...".
"El día viernes y sábado en la noche".

E1. Y ¿qué es lo que pasa ahí?
"Pelean con pistolas".
"Y como los niños andan en la calle ven esas cosas".
"Hubo una pelea hace como 2 semanas, nosotros salimos, porque nos juntamos abajo en la casa de un amigo, después fueron a una fiesta y después volvieron y llego un cabro y le pegó un palo a mi amiga, y ahí quedó el atao, y ahora que anda bueno y sano agacha la cabeza".
(Grupo de mujeres, 3º y 4º Medio, E de la Barra)

En el mismo sentido, en el discurso que se expone a continuación se presenta una visión dramática del contexto “calle”, particularmente en los sectores más conflictivos de la comuna, en los cuales los problemas se solucionan a través del asesinato. Es probable que haya cierto sobredimensionamiento de los hechos, pero lo importante es que se refleja el tipo de situaciones que los alumnos han presenciado en sus barrios, transformándose en una norma desde la que se explica este tipo de conductas violentas (las peleas empiezan por cosas sin importancia pero pueden terminar en asesinatos y venganzas).

E1. Cuando lo enfrentas.

“Igual que en la calle”.

“Por ser empiezan a pelear por cosas tontas hasta que le tiran sus balazos y cuestiones así y tienen que matarlo pa’ que se queden tranquilos, porque también le pueden tirar un balazo en las piernas después los mismo entran cobrar”.

E1. O sea hacen eso como que cobran en el fondo.

E1. Y eso se da mucho ahora...

“Sí, aquí arriba, aquí en Peñalolén yo he visto hartos, allá donde yo vivía antes, allá en la toma, la que está ahí a lado de....”.

E1. Sí.

“Yo vivía ahí poh y todos los fines de semana baleos”.

E1. Ya.

“Pistolas”.

(Grupo de hombres, 7º y 8º Básico, Valle Hermoso)

Así pues, en función de lo planteado más arriba, es posible afirmar que una gran parte de los comportamientos de maltrato y violencia desarrollados en la escuela no son exclusivamente generados por la dinámica escolar, sino más bien habría que pensar que la escuela opera como un espacio en el que se reproducen varias de las dinámicas sociales en las que viven los jóvenes escolares. Desde este enfoque, la escuela no puede verse como una unidad aislada, lo que ocurre adentro y afuera se encuentran en relación de mutua conformación, de tal manera que los modos de relación en la escuela se ven afectados por lo que sucede en el entorno físico y social de la misma, particularmente en la calle y en las propias familias.

2.2. Análisis de las entrevistas a profesores

Al igual que en el análisis del discurso procedente de los alumnos, aparecen tres formas características del trato: molestar en buena, molestar en mala y pelear. Estas formas conforman una gradiente donde los límites no siempre son claros. Sin embargo, para los profesionales entrevistados, la mayor parte de las conductas relacionadas con estos tres aspectos son, en alguna medida, la expresión de maltrato y violencia.

2.2.1 Las relaciones entre los alumnos

Dos de los tres entrevistados plantean que las relaciones entre los alumnos son más bien buenas, pero existen problemas con el tema de la confianza y con la presencia de alumnos pesados. Para la tercera entrevistada, los problemas en su establecimiento son más o menos los mismos que en las otras escuelas de la comuna, si bien la diferencia radica en que, al tener muchos alumnos, esos problemas se exageran.

Para el profesor jefe, las relaciones entre alumnos son “relativamente buenas”, y, a su vez, las relaciones de éstos con algunos de sus profesores también son descritas como positivas, con bastante comunicación entre ellos. El problema es que, en ciertos casos, la confianza es mal interpretada por los alumnos y éstos se desubican (“se suben por el chorro”), sobre todo cuando están en grupo. Sin embargo, es un problema respecto del cual tienen el control y no se les escapa de las manos.

“la verdad es que aquí a nivel de colegio las relaciones son relativamente buenas, o sea, generalmente no hay problema con los profesores, si hay un tema con los chiquillos de desconocer el tema de la confianza, porque ellos lo mal interpretan y lo toman por otro lado, entonces ahí se empiezan a subir por el chorro y eso nos pasa, bueno yo entre los profesores soy uno de los más jóvenes, entonces nos pasa mucho a nosotros que los chiquillos nos tienden a tutear... de ahí parten tuteando, a mi me dicen pancho, a otro le dicen Luis, de ahí parten, elevando el nivel de subirse por el chorro digamos, pero igual nosotros lo hemos ido controlando, pero igual en grupo se potencia y es más complicado, pero a nivel de relación , o sea yo puedo conversar perfectamente con otro, vienen los alumnos a contarnos sus problemas”

(Entrevista profesor jefe)

Asimismo, este profesor afirma que el molestar es una conducta compartida por todos, “es como una norma ya dentro del colegio”, pero cree que la agresividad ha disminuido en los últimos años, ya que antes solo con mirarse mal los alumnos se ponían a pelear. Ahora hay mayor tolerancia al molestar, sin que esto derive en golpes.

E2. Eso es... un poco por lo que nosotros hemos constatado, es como un molestar que lo hacen todos con todos, o sea que no es tan grave o sí antes influía al venir al colegio...

1. No, ahora no como otros años que era un molestar más agresivo, por ejemplo se miraban de mala manera y ya era una cuestión de pelear al tiro, pero ahora es una cuestión que se tolera en ese sentido de molestar a unos a otros, no pasa más allá de la agresividad, ni de los golpes y todo eso, o sea es una cosa que se tolera, es como una norma ya dentro del colegio, claro internalizada una cosa así

(Entrevista profesor jefe)

Lo interesante en el planteamiento de este profesor es que, si bien el molestar sigue siendo una práctica generalizada y aceptada entre los alumnos, ciertas acciones llevadas a cabo en el establecimiento, descritas como de “limpieza” y “orden”, permitieron que los alumnos más conflictivos salieran del centro. A este respecto, cuenta que el colegio carga con el estigma de tener un niño asesinado hace algunos años, momento en el que este colegio era muy conflictivo, ya que incluso algunos alumnos andaban con armas de fuego.

E2. Eso que me miraste mal, al tiro...

“O sea es un tema de tolerancia entre los chiquillos, o sea se pueden tirar tallas, pero eso de mirarse feo, por ejemplo uno grande a uno más chico, uno de cuarto a uno de tercero, ya no es como antes que antes se agarraban al tiro”.

E2. Lo que ustedes hicieron...

“Claro hicieron como una limpieza, un orden en el colegio”.

E2. Eso permitió también que salieran algunos chiquillos más complicados, claro, esos están en La Puerta o en el Mariano Egaña

“Claro, el año pasado y el antepasado fue super complicado porque andaban con pistolas aquí...”.

E2. Aquí mataron un alumno

“Sí, de hecho lo mataron afuera, eso generó el estigma que tiene hasta ahora el colegio, se ha hecho un estigma super malo del colegio que todavía no se lo puede sacar de encima, ya son 7 u 8 años que murió este niño y todavía no se puede sacar el estigma del colegio”.

(Entrevista profesor jefe)

Para el orientador entrevistado, el clima escolar es considerado bastante bueno en comparación con otros establecimientos donde hay muchas peleas. Sin embargo, el identifica como problema a los alumnos “pesados”, los que son más inquietos y les gusta hacerse notar molestando al resto.

“Tengo una perspectiva bastante amplia y en función de eso te puedo decir que el clima que hay acá es bueno, ni siquiera normal, sino bueno comparativamente con otros donde hay mayor agresión, donde hay muchas peleas y cosas dentro de los cursos, es típico que encuentras salas donde los alumnos son más pesados que otros”.

E2. ¿Qué es eso de ser pesado...?

“Son más inquietos y les gusta hacer notar su presencia dentro del curso, ya sea por molestar o sentirse superior al otro y molestarlo o hacerse notar dentro de la sala, más para mal que para bien”.

(Entrevista orientador)

Finalmente, la orientadora entrevistada refiere que los problemas que existen en su establecimiento son similares a los de las otras escuelas de la comuna. La diferencia en este caso radica en la mayor cantidad de alumnos, por lo que la cantidad de trabajo también es mayor.

Yo creo que este colegio no tiene más problemas que los otros, yo creo que son los mismos problemas, lo que pasa es que nosotros tenemos muchos alumnos

E2. (Risas) Es que nosotros ya tenemos nuestra hipótesis

“(Risas)”.

E1. Sí, y es una cosa para que la conversemos, no son cosas definitivas, pero los alumnos transmiten que en un colegio pequeño donde la gente se conoce el trato es distinto a un colegio grande, ¿tu tienes esa percepción?

“Claro porque hay más alumnos con problemas poh, oye aquí no vai a compara dos primeros medios con cinco primeros medios, todos alumnos nuevos, porque nosotros alumnos nuevos son dos octavos más un primero medio, por lo tanto cuatro primeros medios son alumnos que nos son del colegio”.

E2. Los alumnos de ustedes son fundamentalmente de la Faena y de Lo Hermida...

1. De todos, pero generalmente de la Faena y de Lo Hermida

E2. ¿Y tu dirías que esos sectores poblacionales son más complejos que otros?

“Sí, pero mira yo trabajé el Eduardo de la Barra y son las mismas cosas, o sea los problemas son los mismos, lo que pasa que como este es más grande el trabajo es el doble, porque es distinto ver ocho cursos de media que ver quince”.

E2. ¿De media cuantos cursos tienen aquí?

“Entonces y tener que conocerlos igual que allá a todos, saber que pasa con todos no es fácil, pero los problemas son los mismos”.

(Entrevista orientadora)

2.2.2. Caracterización del molestar

Los entrevistados no solo reconocen la existencia de conductas de molestar entre los alumnos, sino que comparten que una de las forma características es el uso del sobrenombre. Éste se refiere a alguna característica física o de otro tipo, y muchas veces termina reemplazando al propio nombre de la persona aludida. El profesor jefe califica a esta forma de molestar como cruel.

E2. ¿Los chiquillos entre sí se molestan a veces...?

“Sí, y son bastante crueles para molestar a los chiquillos”.

E2. ¿Porqué no nos cuentas un poquito de eso...?

“Con el tema de los sobrenombres ahí esa cuestión es una crueldad, con cualquier defecto que tengan los chiquillos no lo perdonan, de hecho lo identifican por el sobrenombre, por el nombre no los llaman casi nunca, el gordo, el flaco, el chancho, por decirte algunas cosas”.

(Entrevista profesor jefe)

Si bien las características físicas suelen ser las más frecuentes, los sobrenombres también pueden aludir a otros rasgos personales, tales como el consumo de alcohol y de droga, o el tráfico de ésta.

E2. ¿Y cómo dirías tú que se molestan los chiquillos, de qué manera?

“Por lo que a mí me ha tocado, se da mucho sobrenombre en función de algún defecto o en función de alguna yayiita que tengan, o por algo que a la persona eso si le moleste y se sienta identificado”.

E1. ¿O sea como el dedo en la llaga en el fondo?

“Claro, porque lo toman y descubren que esa es su debilidad”.

E2. ¿Tu dirías que el sobrenombre es una forma...?

“Sí, por características físicas, gordo, chico, cabezón, feo o alguna característica social, por ejemplo, estos chicos que aquí consumen drogas o tomarán en los carretes que se hacen afuera, el que toma mucho, el que vende o sabe alguna picá para comprar marihuana”.

(Entrevista orientador)

Del molestar en buena al molestar en mala y el pelear

Los profesores ratifican que la conducta de molestar tiene dimensiones complejas, siendo evaluada de distintas formas, existiendo una gradiente que va desde el molestar en buena al molestar en mala y el pelear. Según su percepción, el molestar “en buena” no afecta a la relación entre los alumnos, pero cuando la conducta es pesada, es decir, cuando pasa a ser en mala, entonces el resultado es diferente. No obstante, el percibir negativamente el acto de molestar no depende solo de sus modos específicos (si es en buena o de forma pesada), sino también de la disposición del receptor, de su estado de ánimo.

E2. O sea, tú podrías decir que esto no es un problema para los colegios; en el fondo a nosotros no nos importa que sea de este colegio, estamos haciendo esta investigación en todos los colegios, ¿tu dirías que el trato entre los alumnos es un problema que, de alguna manera, altera alguna situación?

“Es que depende de cómo sea la relación de ellos, porque si es en buena que tire una talla no va a afectar en nada, ya cuando se ponen obviamente pesados...”

E2. ¿Y el paso de lesear en buena a lesear en mala...?

“Es así, tu me pegaste y yo no sé como vas a reaccionar tú hoy día porque ellos vienen con una carga de la casa, entonces si uno los molesta ahí al tiro se produce un cambio y yo reacciono mal”

E2. Entonces si tú hubieras reaccionado de otra manera... es como sutil la distinción entre lesear en buena y lesear en mala, ¿puede ser que uno tire una talla en buena y el otro la interprete mal?

“O sea depende del estado de ánimo del que esté recibiendo la talla, pero aquí como te digo son todos tolerantes y aceptan las tallas”

(Entrevista profesor jefe)

La orientadora también considera que hay una distinción entre el molestar en buena y en mala, aún cuando ambas formas de trato las considera groseras e inadecuadas. El paso del molestar en buena al hacerlo en mala tendría que ver, según ella, con la reiteración del molestar. Igualmente, en la última parte de su discurso, plantea que interpela a los amigos cuando se pelean entre sí. .

E1. Una distinción... ellos distinguen entre molestar en buena y molestar en mala

“Claro, en buena es que a tu amigo tu le haces esto y él no se va a enojar, pero en mala es, por ejemplo, que yo ando con tu ex polola y eso puede generar una pelea, pero en buena es porque el otro te tiene cariño, o sea es amigo tuyo”

E2. Claro, y te dice sobrenombres, o te dice “hola weon como tay”

“Eso es en buena, claro el trato de ellos, y de las mujeres igual a...es de groserías muchas groserías”.

E1. ¿O sea que de repente uno no conoce a la gente, cuesta hacer las distinciones?

“No, yo creo que te dai cuanta, porque esta cosa así de... cachai... pero con una sonrisa mientras que en la otra no va a ser con sonrisa”.

E2. ¿Y... cuando es en buena, no altera mucho el ambiente o sí lo altera igual...?

“No, no lo altera tanto, pero cuando es muy reiterativo el otro ya se empieza a molestar te fijai”.

E2. ¿Ya, y ahí puede empezar en buena y puede terminar en mala...?

“Claro, porque está bien un rato pero ya... te fijai...o que le quite el gorro y se lo tire a otro, por muy en buena que sea el otro ya se empieza a picar”

E2. ¿Y a veces eso termina en un par de combos...?

“Claro y a veces tú lo agarrai y te dicen “no, si no pasa na´ si nosotros somos amigos” y tú les dices “oye, pero si son amigos qué clase de amistad tienen ustedes que se están agarrando a coscachos”.

(Entrevista orientadora)

Como ya hemos visto anteriormente, el límite entre molestar y pelear es difuso, y las peleas no necesariamente implican un conflicto mayor entre los involucrados. En ciertos casos, como el ejemplificado aquí, se puede pelear y seguir siendo amigos, aún cuando la intensidad de la pelea sea significativa.

De otro lado, para la orientadora, tanto los sobrenombres como las burlas son una manifestación de violencia; sin embargo, distingue este tipo de la violencia con golpes, si bien esta última es escasa y no generalizable.

E1.¿Cómo podemos definir o distinguir el tema de la violencia? Porque uno podría decir que una cosa es que se agarren a combos o a palos y otra cosa es que se pongan sobrenombres

“La violencia se manifiesta regularmente con groserías, con sobrenombres, se burlan de los más débiles, pero violencia así como de agarrarse a golpes, se da pero no en la generalidad de nosotros, es más el molestar al otro cachai”.

(Entrevista orientadora)

Razones para molestar

Del discurso se deducen tres razones fundamentales para molestar:

- *El aburrimiento*

Para el profesor jefe, el molestar estaría relacionado con la inactividad y el aburrimiento, es una conducta entretenida que les permite reírse y que les lleva a estar atentos a cualquier situación risible para hacer bromas, incluso cuando están en clases. Por otra parte, se plantea en esta cita que el aburrimiento se relacionaría con el tipo o la calidad de la actividad académica (taller de dibujo).

E2. Y... ¿por qué crees que existe este ambiente de molestarte, aunque sea leve?

“Yo creo que es una etapa de los cabros, se aburren no sé... molestar es más entretenido, además andan con la talla a flor de piel, ellos cualquier cosa se matan de la risa y además que andan con la talla a flor de piel, entonces cualquier cosa que pueda pasar, de repente uno está haciendo clases y cualquier cosa que pueda pasar, uno dice una palabra el otro se ríe, está latente el tema del chiste”.

(Entrevista profesor jefe)

E1. ¿Y tú dices que el aburrimiento juega un rol...?

“Sí, yo lo he visto, por ejemplo en el taller de dibujos no habían clases y habían días que se lateaban, no trabajaban entonces que hacían, empezaban a molestar”.

(Entrevista profesor jefe)

La orientadora confirma el problema del aburrimiento, pues la jornada escolar completa (JEC) no es bien recibida por los alumnos, en parte por el cansancio propio de una jornada tan larga, pero, sobre todo, porque no genera interés, frente a lo cual algunos alumnos prefieren fugarse del establecimiento.

E2. No, si tuvieran mayor claridad en su materia, mejor forma de traspasarla y además son pillos, ¿tú tendrías eventualmente disminución de los temas, por lo menos, al interior del aula?

“Sí, y sin JEC”.

E2. ¿Y sin JEC?

“No sé yo pienso que los niños estarían bien hasta las dos de la tarde, porque después de las dos de la tarde es agotador para cualquier persona”.

E2. ¿Y si tuvieran muchos medios acá, taller de teatro, de música y pusieras todo ese tipo de cosas en la tarde?

“Ahí sí, porque no está el interés de la cultura en los niños porque nosotros no tenemos eso... yo veo en el colegio de mi hijo, ellos tienen talleres, pero ellos se quedan felices porque son talleres entretenidos”.

E1. ¿O sea es mejor que estar en la casa?

“Acá prefieren fugarse”

(Entrevista orientadora)

- La búsqueda de superioridad

Otra de las razones que ven los entrevistados para explicar la conducta de molestar en mala es la necesidad que tienen algunos alumnos, los pesados, de imponerse a otros. Si bien para el orientador no es el único rasgo que presenta este tipo de alumnos (también son inquietos y les gusta hacerse notar), parece ser el más importante.

E2. ¿Qué es eso de ser pesado...?

“Son más inquietos y les gusta hacer notar su presencia dentro del curso, ya sea por molestar o sentirse superior al otro y molestarlo o hacerse notar dentro de la sala, más para mal que para bien”.

(Entrevista orientador)

Como observamos en la siguiente cita, correspondiente a la orientadora, junto con el reconocimiento de la existencia de violencia en los establecimientos, también se constata cómo el ejercicio de la misma tiene relación directa con la adquisición de poder y el mantenimiento de un cierto estatus. Así, el imponerse al otro es una forma de hacerse respetar, de tal manera que situaciones poco significativas, como mirarse feo o darse un pequeño golpe (“paipaso”), obligan a restaurar el respeto perdido, transformando esa situación en una de mayor conflictividad.

E1. Hemos tratado de abordar la problemática, pero no con juicios a priori, sino tratando de entender en el fondo como ellos ven y viven las situaciones que tienen que ver con el trato, el maltrato etc. Y, de alguna manera nos hemos ido encontrando con algunas sorpresas... creo que algo te habíamos comentado que, de alguna manera, el tema del maltrato, del insulto, es una cosa que está super cotidiana, donde todos participan y que solamente en algunas ocasiones pasa a ser una situación de violencia; entonces me gustaría saber un poco tu visión con respecto a este tema y que vayamos conversando en realidad como es el tema de la violencia en la escuela entre profesores, entre alumnos, etc.

“Yo veo que el tema de la violencia es un tema que está presente, eso no lo podemos nosotros negar, ahora yo si pienso que esto es porque ellos toman, yo algo les decía la otra vez a ustedes, que es normal el responder a cualquier cosa con violencia porque eso te da poder, y si tú no contesta así pasas a ser “niñita” como dicen algunos, o sea bajas de rango, entonces ellos tienen que mantener un estatus y el responder con violencia es como darle ellos... es como darse a respetar cachay, si ellos dejan pasar eso...”.

E1. ¿Pierden el respeto?

“En nuestro curso, como es de secretariado y hay casi puras mujeres, si alguien dice algo, la molestan en buena, le hacen buuuu, pero, como que todos molestamos, pero la molestamos en buena”.

(Entrevista orientadora)

Junto con lo anterior, los entrevistados también hablan de ciertas características comunes a quienes son objeto de estas conductas de maltrato, percibiéndoles diferentes al resto, en el sentido de ser más débiles y estar más aislados.

E1. Una de las cosas que nosotros hemos ido viendo como primera impresión, es que, al parecer, hay ciertos códigos, lo que tú decías hay una norma respecto del molestar, el que se sale de la norma, ese es uno que le llega ¿o no? O sea, no sé si algunos sobreactúan o reaccionan muy despacio

1. Yo creo que sí, por eso se instaura el sistema de los grupos que se cargan a una sola persona

E2. ¿Esas personas, en general, son diferentes...?

1. Sí, son distintos porque siempre se mantienen más aislados del grupo como lo que pasó con el niño de primero, pero no como en el caso de la niña que yo creo que es un tema de aceptación”.

E2. ¿Y a estos chiquillos que se les trata más o menos mal, tú dirías que son diferentes en algún sentido al resto... son más débiles...?

“Sí, en el caso del de primero es un tema de debilidad, la niña también es un tema de debilidad porque están solos dentro del curso, entonces no tienen a quien aferrarse que los pueda apoyar o defender digamos...”.

E1. ¿Igual es distinto el estar solo al momento de enfrentar al grupo?

“Igual la defienden, pero llega un punto en que ya no, son casos aislados en todo caso, no es una cosa que se vea en todos los cursos”.

E2. No, si nosotros sabemos que es aislado, de hecho los alumnos expresan eso, no sé si leíste en el diario el otro día que una chica se suicidó, este fue en Iquique

“Creo que vi el de Concepción”

E2. Parece que hay un momento en que ese molestar pasa de ser un juego y se transforma en una cosa que es más complicada.

“O sea de hecho pasa, como te digo con el niño de primero pasó y se tuvo que ir porque ya no aguantaba más, de hecho llegó un momento en que explotó y no vino más al colegio”.

(Entrevista profesor jefe)

La idea de aislamiento se ratifica en esta cita de la entrevista al orientador, para quién los molestados son los que no disponen de un grupo que los proteja.

E2. En tu experiencia en general... ¿a quienes molestan más?

“A los que no tienen ese círculo de protección, a las personas que no se involucran con el resto porque no los siente o porque siente que es

peligroso... o porque siente que no es su ambiente, entonces esas personas de forma directa o indirectamente, aísla a estas personas que son diferentes, porque son diferentes o porque no entran en su círculo”.

(Entrevista orientador)

Igualmente, la idea de que los molestados son los más débiles es compartida por la orientadora, quien afirma que el débil no solo es el más hostigado por los otros, sino que también .es visto como la contraparte del “choro”, que es el que juega y provoca el desorden en la clase. En este sentido, se puede deducir que el débil es una persona que no participa del desorden y, probablemente, tenga un más bajo perfil.

E2. Oye, tu dices que aquí los códigos están instalados y que son parte de la cultura, este tratamiento con groserías, ¿ tú dirías que los niños hacen crisis por esto?, o sea les afecta en su salud psicológica el que los agarren pal...

“A los más débiles sí poh, a los que dices tú, a los que hostigan...”.

E2. No sé si te entendí bien, ¿los hostigan?

“A todos los hostigan”.

E2. O sea a todos los “huevean”

“De cierta manera sí, pero a unos más que a otros, el que es más fuerte hostiga más al que es más débil, yo creo que el débil es el que se siente más afectado, porque el que es más fuerte como es en buena... y si es en mala se agarran a pelear cachai, entonces como es en buena no pasa nada”.

E1. Entonces, cómo podemos hacer esa distinción entre el fuerte y el débil, ¿qué es lo que caracteriza al fuerte y qué es lo que define al débil?

“El fuerte, digamos, es el que es más choro, el que hace desorden con el profesor, el que juega en la clase, aunque de repente los más débiles empiezan aprender y también agarran papa, pero lo hacen menos”.

(Entrevista orientador)

- *“Echar al otro para abajo”*

Para el orientador entrevistado, se ha normalizado en el sector socio-económico en el que viven los alumnos la falta de expectativas de futuro, por lo que cualquiera que sobresale es “bajado”. Más que un comportamiento producto de la envidia, se trata de una práctica interiorizada y naturalizada en sus vidas cotidianas.

E1. Y... al parecer a los que les va bien también, a los que tienen buenas notas...

“Ese es otro punto, porque esto digamos es de la parte social, del quehacer cotidiano como curso, pero más allá también digamos por las características del sector donde viven ellos, es un sector de escasos recursos, de pobreza, entonces digamos los chicos no tienen mayor expectativa, sienten que eso es normal y que entre comillas hay que ser del montón y que aquellas personas que sobresalen, salen de la media es bajado”.

E2. ¿Es cómo una envidia?

“Es como una envidia...aunque no sé si tengan el concepto de envidia, si lo reconocen como una envidia, es algo más que no sientes, algo más que no está en ellos y como no está en ellos lo rechazan”.

E2. Es como una cosa común, pero los chiquillos han usado esa palabra, ellos nos dicen “por la envidia” en las encuestas, cuando se les preguntaba porqué creían que había violencia en la escuela, una de las cosas más frecuentes que ponían como palabra era la “envidia”, la envidia a los mateos, a veces por la ropa, unos usan la ropa más bacán...

“No sé si será envidia, no lo siento como envidia, a los mejor no lo llegan a conceptualizar como envidia, porque la envidia es un sentimiento fuerte, a lo mejor pasa en algunos, por ejemplo, para las notas porque el chico que siempre se esfuerza, es como entre comillas, el más inteligente es el tontito, entonces es como al revés, claro, todo el día está estudiando...esto no entra dentro de sus patrones, entonces tu nos ves acá tirando trabajos, sacándole las notas a última hora, entonces eso no es parte de lo normal por y es parte de su vida diaria...”.

E1. ¿Y eso, tú dirías que vienen de afuera...?

“Sí, es una cosa que la han internalizado...”.

(Entrevista orientador)

Una de las explicaciones a este hecho es que no existe entre los alumnos la asociación entre estudio y trabajo. Es decir, el ejemplo de vida de los padres les muestra cada día que no pueden sobrevivir a través del estudio, por lo que solo les queda la expectativa de entrar al mundo laboral.

E2. ¿Es una cosa que tiene que ver con la formación...?

“Claro, ponte tú que en la casa el papá trabaja para sobrevivir, o sea vive para trabajar y eso es cumplir sus expectativas, o sea más allá no existe ni siquiera la imagen de estudiar para trabajar que es otro concepto que no está instalado, o sea ellos viven para trabajar y hasta ahí llega el mundo porque más allá eso implica costos, un sacrificio extra, o sea ellos estudian o trabajan, el tiempo que dedicas a estudiar no te lo recompensa el trabajo porque ahora se tienen que alimentar, porque ahora se tiene que vestir no en cinco años más cuando termines la carrera”.

E1. O sea no hay una valoración en ese sentido...

“No sé si valoración, pero no está dentro de sus códigos, si tú les preguntas, sí es importante estudiar, yo ahora he tomado los dos cuartos y no te imaginas lo difícil que ha sido para mí para que ellos puedan proyectarse, estudiar, entender que el estudio los va a sacar de aquí, lo que hablábamos era de poder proyectarse más allá de su mente, entonces es una cosa que está muy fuerte donde hay puntos que difieren donde saben que tienen que estudiar”.

(Entrevista orientador)

Reacciones frente al molestar en mala

Según los entrevistados, las estrategias o reacciones de los alumnos molestados son básicamente dos: quedarse quieto y no hacer nada, lo que puede llevar a abandonar el establecimiento cuando la situación ha llegado a un extremo, o, por el contrario, resistir, contestando y adaptándose, lo que la orientadora llama “contaminarse”, es decir, ir adaptando los códigos del molestar como propios.

En síntesis, el débil es “el que permite”, y, a su vez, este permitir es el que sienta las bases para seguir siendo molestado, particularmente molestado en mala.

E2. ¿Si hay un cábro débil y no catcha estos códigos se lo agarran pal tandeo?

“Claro, el cábro no viene más a clases”.

E2. ¿Qué otro tipo de reacciones haz visto tú, ya una se van?

“Claro se van”.

E2. Otros no desertan y ¿qué pasa con ellos?

“Bueno... hay otros que van resistiendo y también se van contaminando porque ellos empiezan a crear como defensas para estas cosas y si dejaban pasar una cosa ya después no la van a dejar pasar”.

E1. O sea en el fondo se adaptan...

“Se adaptan, pero que pasa, se vuelven groseros, sin respeto por el profesor, por ejemplo, ayer vino una mamá “señorita mi hijo no era así” y ahora el mismo reconoce que es sin respeto, pero con uno o dos profesores en especial, o sea yo viví esto conversando con él, yo le digo porque tú te contaminai, tú eres un caballero, por qué tú tenías que echarte a perder, si tú eres un buen cábro y tú sabes que decir groserías no corresponde, yo reconozco todo eso señorita, pero no me pregunte, pero voy a tratar de no hacerlo, entonces que va a pasar, la mamá se lo va a llevar a lo mejor”.

E1. Cuéntame, y tú has visto, es que tengo una duda, ¿cuál sería el débil?, porque me quedó claro...

“El que permite”

E1. ¿O sea, de alguna manera el débil es el que agacha el moño?

“Claro, el que deja que lo molesten, que lo molesten en mala en el fondo, el que no va a ir al enfrentamiento, o sea yo te molesto en mala y tú de dejai, es que si yo te molesto en mala y tú me vai a parar los carros, no soy tan débil cachai, este cábro se las trae hay que tener cuidado con él, y ese niño que es más débil, el que no se aprende los códigos como dices tú, finalmente no va seguir en el colegio, se va a cambiar”

(Entrevista orientadora)

En la misma línea, para el orientador, el problema radica en aquellos alumnos que aceptan ser molestados, ya que esto los convierte en vulnerables. En este sentido, plantea que para que el molestar no se haga crónico, hay que hacerse fuerte o, dicho de otra forma, los estudiantes molestados no debiesen permitir el maltrato y responder de alguna manera ante quién lo maltrata.

E2. Entonces, desde ahí, ¿cuándo esto es un problema? Yo te preguntaba si esto era un problema para el colegio, tú decías que es un problema, si para los niños es tan natural “hola cara de no sé que”, entonces, si para ellos no es un problema, ¿en qué momento puede ser un problema? O cuando es un problema para ellos...

“Se transforma en un problema cuando la persona que es agredida no está...no es fuerte y para ella es un... no lo acepta, en ese sentido yo encuentro que se transforma en un problema, porque hay muchas personas que de tanto que los molestan, que si soy moreno que me digan negro, di yo no lo acepto yo me vulnero, si lo acepto pasa, yo tengo un hijo que tiene las orejas hacia fuera, y yo me preocupo porque yo sé que cuando sube, el va en segundo básico, cuando vaya en quinto, lo van a molestar, estoy seguro, entonces si él no se hace fuerte y convive con ello toda su vida va a caer”.

(Entrevista orientador)

Efectos del molestar y pelear en las relaciones y en la actividad académica

Para todos los entrevistados, el molestar afecta tanto a las relaciones entre los alumnos como a la actividad académica en general. Para el profesor jefe, los que molestan impiden trabajar al resto, alterando el ánimo de todos. Sin embargo, cuando el molestar es en buena no se produce una alteración significativa y, en ese sentido, es una conducta permitida (“si alguien tira una talla no los va a afectar en nada”).

E2. Y este ambiente de molestar, ¿crees tu que afecta las tareas del colegio...?

“Yo lo veía en el taller, cuando los chiquillos empezaban a molestar no dejaban trabajar al resto, o de repente molestaban, pero molestaban en buena”.

E2. ¿Aunque sea en buena, igual altera la...?

“Claro, si es en buena obviamente se trabaja igual, pero si es en mala se alteran los ánimos de todos y de hecho los chiquillos como te digo con buenos para el leseo, la mayoría de las veces era en buena onda y cuando se cargaban, se cargaban con esta niña”.

E2. ¿Y tú cuando están molestándose así como en buena eres distinto?

“No, cuando ya se empiezan a subir de nivel obviamente paro la cosa, o sea si es en buena onda no, mientras sigan haciendo lo que están haciendo, si están todo el día sentados dibujando, entonces si alguien tira una talla no los

va a afectar en nada, pero ya si empiezan a ponerse pesados, obviamente yo intervengo al tiro”.

(Entrevista profesor jefe)

Desde el punto de vista del orientador, el molestar se transforma en un problema cuando la conducta no se detiene, y cuando no existen “herramientas técnicas y el tiempo para poder ponerle un pare”, es decir, cuando la situación se ha ido de las manos y el profesor o adulto a cargo es incapaz de mantener el control de los alumnos.

E2. ¿En qué momento crees que esto se transforma en un problema? Porque parece que todos se molestan con todos.

“Ya es un problema, yo creo que se transforma en un problema cuando no se tienen las herramientas técnicas y el tiempo para poder ponerle un pare, es un problema en la medida en que sigue, los chicos, a los mejor ellos no han tenido la conciencia, porque es más entretenido molestar que entender que uno está haciendo daño”.

(Entrevista orientador)

Llama la atención que considere que los alumnos, de alguna forma, no tienen conciencia de lo que hacen, priorizando la diversión y obviando el daño que puedan estar haciendo a sus compañeros. Como dice en la cita siguiente, “sabemos que no se dan cuenta de lo que están haciendo”.

“sabemos de que no se dan cuenta de lo que están haciendo, porque es más entretenido molestar que entender que estás haciendo un daño, a no ser que tengas que actuar sobre hechos consumados”.

(Entrevista orientador)

Por otra parte, siguiendo el argumento del orientador, el molestar tiene como consecuencia clara la alteración de la rutina pedagógica. Da como ejemplo el caso de alumnos que eran reacios a trabajar en grupo en la escuela y que cuando entraron a la universidad cambiaron su apreciación porque se entretuvieron y les gustó. De este modo, sostiene que debe haber control sobre los alumnos y que la clase debe ser entretenida, ayudando así a crear un ambiente de tranquilidad y a generar sentimientos positivos como la solidaridad.

E2. ¿Este ambiente así como de molestarte afecta la tarea fundamental de la educación o no...?

“Si, porque te distorsiona la clase...te distorsiona el grupo, pero no sé hasta que punto, fíjate que, por ejemplo, una situación que ví, Iban grupos, iban

chicos pesados en cuarto medio, pero entraron a la universidad, chicos pesados, y no les gustaba trabajar en grupo, es cosa de sociabilizarse, pero después que haces la actividad, le dices ¿Qué tal te pareció? Oye super entretenido, a todos les gustó, pero antes no querían porque no les gusta participar, el resultado de todo es que fue una experiencia bonita, pero al principio no querían, entonces si dentro de la sala de clases el trabajo al principio, si no hay un control cuando la cosa es un poco descarada. Claro, si estamos entretenidos entretengámonos con el de turno, pero después cuando se tranquiliza, cuando la cosa se decanta son todos compañeros, son todos solidarios, a lo mejor ese es el momento de entrar, tomarse el curso, hay un tiempo en que todos los chicos aflora, todos los chicos de alguna manera, son solidarios, todos tienen sentimientos, y en algún rincón del alma como dice la canción, existe eso”

(Entrevista orientador)

Desde el enfoque de la orientadora, el molestar impide el aprendizaje y el trabajo en clases, dificultando el derecho a aprender de los alumnos. También conlleva una sobre-exigencia para los profesores, ya que tienen que estar permanentemente atentos a lo que sucede en términos disciplinarios. Para ella, este tipo de conductas “violentas” no deben ser aceptadas, planteando la necesidad de trabajar con los padres debido al caso omiso que los niños que molestan hacen de las indicaciones que provienen de los profesores.

“Es un problema porque impide que los cámbros aprendan, porque el que está trabajando en clases y quiere aprender no le permite el otro que está haciendo desorden, entonces le impide un derecho que él tiene de aprender, es un problema porque nosotros tenemos que estar en un estado de alerta siempre, siempre tenemos que estar preocupados, es un problema porque somos pocos, es un problema porque la infraestructura tampoco nos acompaña y básicamente porque la violencia no es algo que nosotros lo aceptemos, eso en ninguna parte, entonces tratarla ha sido complicado, hemos buscado estrategias con lo papás, pero no vienen lo que te decía, a través de los niños, pero ese niño que está haciendo desorden no escucha”.

E2. ¿Es un gran problema a tu juicio es un problema como otros problemas...?

“Es un problema que si no lo vamos atajando ahora ya, va a ser un gran problema”.

(Entrevista orientadora)

Sin embargo, no solamente se altera la dinámica pedagógica, sino que también se ven afectados los propios actores involucrados. Así, los alumnos que son permanentemente molestados sufren alteraciones en su bienestar y en su participación académica, por temor a hacer el ridículo y a la burla de sus compañeros.

E1. Yo quería hacer una pregunta, ¿para los niños, la violencia es un problema?, porque a mi me queda claro que para el sistema es un problema, pero para ellos es un problema
“Sí... y para algunos un gran problema”.

E2. ¿Por qué?

“Porque es un problema que siempre se están molestando... es un problema porque al cábro se le puede escapar de las manos y meterse en líos sin querer y para los que son hostigados es un gran problema porque se siente menoscabados y muchos quieren, a lo mejor estudiar y participar en cosas y no lo hacen porque se van a reír de él, por el temor al ridículo, entonces al final esto se va agrandando y yo encuentro que es un gran problema para algunos”

E2. ¿Entonces el problema es para algunos...?

“Mira, para los que son hostigados es un gran problema”.

(Entrevista orientadora)

Por último, no podemos dejar de lado el malestar que estos comportamientos producen en los profesores, sintiéndose a menudo agotados en la medida en que están expuestos a un ambiente de groserías y violencia al que no están acostumbrados en sus vivencias personales y familiares.

E2. ¿Cómo viven los profesores esto? Porque ahora se ha instalado tan fuerte el tema de la violencia que sé yo ¿Cómo lo viven los profes, es un problema para ellos?

“Es un problema”.

E2. ¿Es algo que les quite mucha energía...?

“Yo creo que es un problema, porque nosotros como personas no estamos acostumbrados a vivir en nuestros hogares por lógica este tipo de groserías ni este tipo de violencia, entonces el vivir siempre con esto “¡y que te pasa!” y que se yo, entonces ... te agota poh”.

(Entrevista orientadora)

2.2.3. Aspectos significativos de las relaciones de molestar y pelear: semejanzas y diferencias por género y edad

Para el profesor jefe, los hombres molestan a las mujeres de la misma forma en que se molestan entre ellos, y éstas, a su vez, también los molestan a ellos. Sin embargo, parece que los insultos son más frecuentes entre los hombres.

“Claro, son bastante crueles en ese sentido, a mi me ha tocado con los chiquillos de mi curso, que son bastante crueles con las chiquillas sobre todo y de repente igual las chiquillas a su vez molestan a los chiquillos”.

E2. Pero, ¿los chiquillos molestan diferente que las chiquillas?

“En mi curso yo lo he visto igual, solo que muchos insultos entre ellos mismos”.

(Entrevista profesor jefe)

Según la percepción de la orientadora, algunas mujeres son “choras”, pero la mayoría son más bien tranquilas, aunque, frente a situaciones que lo requieran, éstas pueden cambiar su actitud y ser tan “choras” como las que lo son permanentemente. En relación con lo que hemos visto anteriormente, esto implica que las mujeres, al igual que los hombres, saben que tienen que responder a ciertas situaciones conflictivas para no ser tildadas de débiles.

E1. Y en ese sentido ¿cómo ves tú la diferencia entre hombres y mujeres, porque nosotros igual tuvimos aquí la sensación de que las niñas eran bastante duras, incluso los mismos niños transmitían que una cosa es el trato con los niños y otra cosa es el trato con las niñas?

“Sí, claro la mujer aquí es como más chora, pero algunas, tampoco es la generalidad, o sea mira, yo creo que todas son choras en el fondo cuando tienen que serlo algunas y hay otro grupo que es siempre, no sé si me entiende”.

E1. ¿Sí?

“Las más tranquilas, si en algún minuto ven que le están pegando al hermano van a ser tan choras como estas otras, que son choras siempre te fijai... si ellas tienen un problema van al tiro a enfrentarse, pero las otras las tranquilas no son así, pero si lo necesitaran ser, no me cabe duda que lo serían”.

(Entrevista orientadora)

En relación con los conflictos afectivos, de pareja y de celos, tanto hombres como mujeres pelean por igual, “igual que en la época de los cavernícolas”, asumiendo que la pareja es una propiedad que puede ser defendida a golpes. A pesar de esto, el balance de esta conducta es diferente entre hombres y mujeres, siendo más aceptada en el caso de ser realizada por los varones.

E2. ¿Oye, y tu dirías que las mujeres pelean o se agreden... por razones diferentes a los hombres o no hay mayor distinción...?

“Generalmente es por niños, y los niños es por niñas, o sea las peleas que se han dado aquí han sido por eso”.

E2. ¿Las mujeres pelean por los hombres...?

“Y los hombres por las mujeres, claro igual que en la época de los cavernícolas (risas) eso yo veo, de hecho yo la otra vez les contaba que una de las pelás más grandes que hemos tenido fue la del niño que tenía una pareja, esa niñita tenía guagua, ¿no sé si se acuerdan que les conté? Después el otro le pegó, esa ha sido una de las más violentas. O a veces por celos, es que es una cosa extraña, ella es de mi propiedad, yo puedo andar con otra pero ella no puede andar con nadie más”.

E1. ¿Es como que el hombre tiene derecho a ciertas cosas...?

“Claro, porque él era el papá de la guagua, pero él podía andar con otra niña... pero después esta cuestión es como las teleseries, ellos después se arreglaron, hablaron los dos niños y llegaron a una conversación y quedaron bien, entonces cuando llegan al comedor ellos yo estoy super preocupada de estos nombres claves te fijai, de José del Jorge, la Damaris que son como los triángulos, entonces que estén lejos y sino separarlos nomás”

(Entrevista orientadora)

Si nos centramos en la edad, el periodo más conflictivo, según el orientador, es de séptimo a segundo medio, debido a causas biológicas y sociales propias de la pubertad. No deja de llamar la atención la frase “se va creando un monstruo”, probablemente para realzar el carácter conflictivo de los jóvenes en este periodo de sus vidas.

E2. Esa es otra pregunta, ¿Tú dirías que ese comportamiento de molestar se da más en algunos cursos, o sea en algunas edades de cursos que en otros, tú dirías que en algunos cursos tiende a haber más este ambiente?

“Por lo que yo he visto acá, entre los cursos de primero y segundo medio como que cuesta, en séptimo y octavo ahí está el problema, tenemos cábrros de 14 y 15 que están en la pubertad, entonces pasa por una cosa biológica, es decir, biológica, social... y vas creando un monstruo”.

(Entrevista orientador)

Para la orientadora, el periodo entre séptimo y segundo medio también es el más conflictivo, ya que los mayores son más tranquilos, se controlan y “conversan más”. Sin embargo, precisa que al mismo tiempo éstos últimos son más peligrosos, probablemente refiriéndose a que en esa edad la violencia es menos espontánea y más planificada.

E1. Oye, con el tema de la edad, ¿hay diferencia con la cosa de la edad?

E2. ¿En qué momento es más complejo el tema de la violencia...?

“Entre séptimo básico y segundo medio”

E2. ¿Y tercero y cuarto?

“Conversan más, pero también son más peligrosos porque como son más grandes pueden dejar una embarrada grande”.

E1. O sea, son menos disruptivos, o sea ¿se controlan más?

“Claro, o sea los de primero y segundo como son más atarantados cachai, o se así tú me molestaste, te pego, en cambio los que son más grandes dicen “ya... pero me las vai a pagar”.

E1. ¿Ya, pero tú dirías que hay una cierta disminución de la problemática hacia los dos últimos años...?

“Sí”.

(Entrevista orientadora)

Es importante destacar, según la entrevistada, que, si bien influye la edad en la conducta de los más jóvenes, también influye, al menos en su establecimiento, que en los primeros años los alumnos no se conocen, por lo que la necesidad de adaptarse o de marcar territorio genera tensión y desorden.

E2. ¿Y primero y segundo...?

“Les cuesta más porque ellos tienen que adaptarse primero al colegio cachai, todos los primeros son compañeros nuevos”.

E2. ¿Y séptimo y octavo?

“Pero un curso hacemos porque aquí hay dos octavos, con eso haces un primero”.

E2. ¿Entonces lo otros cuatro?

“Aquí nos llega de todos lados, si es imposible cachai, y todos ellos, los cuatro primeros son todos ellos desconocidos, entonces que significa eso, empezar a marcar territorio, empezar a conocerse a adaptarse y eso hace el desorden”.

(Entrevista orientadora)

2.2.4. El choro y la incidencia del afuera

Existe un reconocimiento por parte de los entrevistados de la figura del choro, quién puede actuar de figura protectora y suele asociarse al mundo delictual, más específicamente al traficante o micro-traficante de droga. En este sentido, los códigos de conducta entre alumnos al interior del colegio adquieren sentido y pueden ser comprendidos en función de las características del entorno socio-cultural en el que viven.

E2. ¿Y... tu dirías que el que no es choro le cuesta más aquí sobrevivir o no...?

“Pasa a ser parte de la masa que es movida por estas personas, aquella persona que tiene su personalidad, tienen su respeto, tú puedes ser amigo de él porque esa persona te puede salvar, porque te puede prestar ropa, que puede taparte en alguna ocasión y evitas que pueda actuar en contra tuya, esa persona es la que recibe respeto...que está contigo para bien o para mal porque ellos tienen el concepto de lealtad en función de la complicidad, lealtad es sinónimo de complicidad”.

E1. ¿Me quedé metido con eso en el fondo, de que, de alguna manera, en esta cosa donde hay diferencia entre los más choros y todo, los que son más débiles necesitan participar en el fondo de una red de apoyo?

“De hecho en el sector de acá hay mucho traficante, microtraficante, que ellos necesitan sentirse protegidos por alguien... tú necesitas ser más fuerte que el otro para que no te consuman”.

E2. ¿O sea también se nota en las relaciones entre los niños?

“Sí, y eso te va marcando una forma de ser”.

(Entrevista orientador)

Como plantea la orientadora, los alumnos tienen muchos amigos fuera de la ley, como los traficantes anteriormente nombrados, aprendiendo y adoptando sus códigos, lo que produce una retroalimentación entre ambos grupos.

E1. Claro, por que está claro que, al parecer, transgreden muchas cosas, ¿pero sus límites son códigos que todos saben y respetan en el fondo?

“Claro, sí, es que estos niños tienen muchos amigos que no son amigos de la ley, entonces, ellos tienen códigos que uno de repente no los maneja cachai y ellos se los van enseñando a los otros, entonces es como una cadena, una retroalimentación constante”.

(Entrevista orientadora)

Es interesante ver cómo el uso por parte de los profesores de algunos de los códigos utilizados por los choros puede permitir o facilitar la comunicación con los alumnos. Como vemos en la siguiente cita, el orientador utiliza ese lenguaje para establecer la comunicación con sus alumnos, ya que si no lo hace éstos no lo escuchan. Así, el uso del lenguaje del choro implica el ejercicio de la autoridad atribuida a esa figura (“ellos reconocen una cierta autoridad en aquella persona que es más fuerte en cuanto al lenguaje”).

E1. ¿Y esto de ser choro también va transmitido desde afuera porque nosotros hemos percibido que el ser choro es un valor que permite, de alguna manera, tener un poco de superioridad respecto al resto?

“O sea, yo para poder instalar, para que ellos me abran un canal de comunicación, porque ellos entienden que yo soy un profesor de un sector que ni siquiera me toman como orientador, o sea yo para poder instalar esa canal de comunicación yo, de alguna manera, tuve que pasar al lenguaje de ellos, para que entiendan que no es el profesor que está ahí, sino que es una persona que quiere comunicarse con ellos, entonces tienes que entrar en el mismo lenguaje, el lenguaje del bacán, el lenguaje de los choros, ellos se te paran y tení que hablar en el mismo dialecto que ellos, ellos reconocen una cierta autoridad en aquella persona que es más fuerte en cuanto al lenguaje”.

(Entrevista orientador)

2.2.5. Los grupos y lo grupal

En su discurso, los entrevistados establecen una relación directa entre las formas de trato y la grupalidad. Por ejemplo, el profesor jefe plantea que, si

bien la relación entre alumnos es buena, la conformación de grupos siguiendo criterios de semejanza (desordenados con desordenados, "mateos" con "mateos") incide en las formas de trato. No obstante, considera que en su nivel (cuarto medio, que ya dijimos que corresponde a una etapa de menor conflictividad) los alumnos son capaces de conformar un grupo unitario como curso.

E2. ¿Cómo es la relación entre los chiquillos?

"La verdad, es que yo lo veo bien, o sea, no habría mayor problema, salvo los grupos que, digamos, se arman en todos los cursos, porque existen los grupos que se junta el más desordenado con el más desordenado, o el más mateo se junta con el más mateo, pero la relación entre sí, porque yo lo he visto en mi curso cuando tenemos que hacer alguna actividad, se junta todo el curso y se arma un solo grupo".

(Entrevista profesor jefe)

Este mismo profesor constata que el molestar es una conducta eminentemente grupal, ya que cuando falta algún integrante del grupo, el resto se tranquiliza, particularmente cuando es el líder el ausente.

E2. ¿Y esto de molestar, tu dirías que es una conducta más grupal?

"Si, es netamente grupal, porque yo lo he visto por ejemplo cuando hay dos de un grupo y se juntan cinco, faltaron tres y hay dos, a esos dos les baja el timbre al tiro, sobre todo cuando está el líder, porque que nota al tiro quien es el líder porque cuando no está el líder andan super suave los cabros".

(Entrevista profesor jefe)

En este sentido, el molestar es una conducta que se desarrolla y potencia en las relaciones grupales, ya que si uno se pone a molestar, los otros le siguen en dicha conducta.

E2. ¿De dónde crees tú que les sale a los alumnos molestar a otros y a veces molestarlos en mala?

E1. Teniendo conciencia de las consecuencias

"Se potencia en el grupo, porque, como te decía antes cuando están solos, ellos son una taza de leche o sea un alumno cualquiera no molesta, no hace nada, pero cuando están en grupo se potencia, empieza uno y sigue el otro y el otro"

(Entrevista profesor jefe)

Uno de los lugares que facilita la conformación de grupos para la realización de actividades que se alejan de las normas del colegio (como fumar) es el recreo. Al estar en los patios y en otros rincones del establecimiento, como el espacio debajo de las escaleras, los alumnos se

sienten protegidos al no ser observados en todo momento por los inspectores y profesores, pudiendo desarrollar comportamientos diferentes a los propios de la sala de clase. Es el esfuerzo de los profesores por mantener la actitud vigilante en todo momento lo que permite que no haya tanta violencia, aún cuando pueda estallar en cualquier momento.

“Es muy vulnerable el recreo, porque nosotros no podemos estar en todas partes, se juntan grupos, entonces, yo observo, pero poco porque estoy encerrada allá pero, de repente, es un círculo donde se juntan y tú cachai altiro que algo está pasando ahí, son grupos de curso”.

E2. ¿Los amigos en el fondo?

“Sí, los amigos”.

E2. ¿Y qué hacen...?

“Se juntan a veces para fumarse un cigarrito y se tapan, lo único que cachai es el humo o ven si hay alguien y salen, se separan, lo votan, lo apagan, el otro día yo vi uno, había uno ahí, uno de cuarto medio cara dura, sacó un cigarro, lo prendió y yo obviamente me acerqué, y no sé como lo apagó y no estaba ni el en suelo ni en los bolsillos, pero yo lo vi fumando y lo lleve a inspección, peor ellos lo hacen porque aquí además el colegio tiene muchos espacios, muchos como escondites, no sé si ustedes se han fijado, debajo de las escaleras... y eso los protege a ellos cachai...y para nosotros es complicado porque mientras tú llegas, ellos ya te vieron, si tu te devuelves por acá, ellos salieron por allá, a las finales es como jugar al gato y al ratón y no los pillas nunca”.

E1. ¿Y en los patios tú dirías que se siente esta cosa de la violencia?

“No... o sea generalmente uno está vigilando, es que a veces puede ser de un momento a otro que se agarran a coscachos”.

(Entrevista orientadora)

Según la entrevistada, algunos jóvenes tienen cierta conciencia del carácter nocivo de su pertenencia a grupos, y, eventualmente, intentan alejarse de ellos. Ella plantea, no obstante, que no lo pueden hacer solos y por eso buscan apoyo en el colegio, aunque hay ocasiones en las que el grupo de pertenencia es de fuera de la institución, por lo que para los profesionales es imposible intervenir.

“Yo veo que ellos como que se dan cuenta porque son habilidosos que en ese grupo donde están metidos no van a tener futuro te fijai, entonces cuando ya empiezan a darse cuenta y a salir un poco de eso y a buscar ayuda por otro lado, yo creo, me da la impresión de que cuando piden ayuda lo hacen para desligarse”.

E2. ¿Para desligarse del grupo en el fondo?

“Claro, solos no son capaces”.

E2. ¿Y los grupos no los dejan irse?

“Claro, ellos buscan en el colegio la ayuda, eso me llama la atención, ellos esperan la ayuda del colegio, o sea yo lo veo y lo vivo, la mamá en el colegio tiene que ayudar, los niños a veces se venían solos conmigo cachai”.

E2. ¿Piden hablar contigo...?

“Sí”.

E1. ¿Se dan cuenta que hay un recurso, igual es buena eso...?

“Y lo aprovechan, de hecho yo les digo, tenemos equipo psicossocial, si quieres yo te llevo, que ellos sepan que no están solos, entonces a mi me da la impresión que ellos quieren salir de ese mundo para ser algo, para surgir, pero les cuesta mucho porque a veces el grupo no es del colegio, pero cuando el grupo es del colegio empiezan a hacer otras cosas, pero cuando el grupo es de afuera tú no estás afuera para ayudarlos cachai, tu estás en el colegio”.

(Entrevista orientadora)

2.2.6. Fronteras permeables

Es una idea compartida que el maltrato y la violencia se aprenden fuera del colegio, siendo la familia, la calle y los amigos los ámbitos preferentemente aludidos. Sin embargo, tal como plantea el profesor jefe, existe similitud entre los grupos de amigos fuera y dentro del colegio, lo cual reafirma la idea de que los establecimientos tienen fronteras permeables con el exterior.

E2. ¿Y dónde lo aprenden?

“Yo creo que viene desde antes o lo ven de afuera...con sus amigos, sus grupos”.

E1. ¿Y afuera, como es la cosa del barrio...?

“El ambiente donde se juntan ellos, porque en el caso mío no es muy diferente al ambiente que tiene aca los chiquillos, o sea aca el grupo de amigos es similar al que se juntan afuera del colegio, por ahí yo creo que va un poco el tema, lo traen de afuera y aquí lo experimentan también con el grupo que son más o menos similares”.

(Entrevista profesor jefe)

El ambiente familiar es frecuentemente aludido como un contexto donde el maltrato forma parte de las relaciones, lo que va produciendo cierta habituación y naturalización de este tipo de conducta. Es ahí donde aprenden que deben “sacar la voz” para imponerse al resto, y esto se ve reforzado por el grupo de pertenencia que constituyen los amigos de la calle.

E2. ¿Por qué crees tú que se causa la violencia?

“Yo creo que ellos en sus casas están acostumbrados a ver el trato así entre el papá, la mamá, los tíos, que se yo, e... mucho grito, mucha pelea, entonces ellos están acostumbrados a que esa es la normalidad, y eso pasa hasta con los niños chicos, si tú a los niños chicos le conversas, ellos como que no están habituados, pero si le empiezas a decir ¡pero como! Entonces el niño cede, pero ellos están acostumbrados a obedecer cuando se les levanta la voz, entonces el niño se siente amedrentado, te fijas, entonces él se da cuenta que para ser importante o para tener autoridad hay que sacar la voz, entonces ahí te vas dando cuenta, sobre todo en los niños más chicos, que son algunos super choros poh, porque eso ya lo traen adquirido por los hermanos más grandes, por el papá, muchos tienen historial, entonces él tiene otro trato con su hijo, yo pienso que esto viene también de la casa”.

E1. ¿Tu hablabas en algún momento el tema de la calle...?

“Claro... si el cabro viene bien de la casa y se empieza a juntar con este grupo de amigos que es patotero, que empieza a dirigir al grupo eso empieza a caer al cábro y de repente, por ser admitido en el grupo hacen cosas que de repente no quisieran hacer y después ya para ellos es tan habitual que lo empiezan a hacer siempre”.

(Entrevista orientadora)

Para el orientador, la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias es diferente a la de los profesores, siendo ejemplo de ello la aceptación del maltrato de los padres hacia los hijos, lo cual resulta “habitual”, “es parte de su vida”.

E1. ¿Sabes porqué te pregunto, porque nuestra sensación es que los alumnos no viven especialmente en un ambiente agresivo...?

E2. ¿Es natural para ellos...?

1. Claro...

E2. Nosotros los adultos lo percibimos

“Y ni siquiera los adultos, nosotros que somos de un sistema sociocultural diferente, nosotros aceptamos que sí es una agresión si una mamá en la calle le pega a una niña, entonces para ellos es habitual, es su ambiente, pero para nosotros no es habitual, para ellos es normal, es parte de su vida”.

(Entrevista orientador)

Así pues, la violencia entre los niños está estrechamente relacionada con la violencia de su entorno inmediato: padres traficantes o alcohólicos, madres que trabajan todo el día, problemas de comunicación y de control y falta de reconocimiento de las conductas de riesgo de los hijos. Tal como vimos anteriormente, esta violencia es parte del ambiente socio-cultural y económico en el que viven la mayor parte de los alumnos, caracterizado por altos niveles de pobreza, delincuencia y tráfico y consumo de drogas.

E2. Tengo la impresión de que los chicos que son más violentos, en mala, no en buena tienen situaciones personales más complejas o...familiares más complejas, ¿tú dirías que hay una relación ahí...?

“Sí, mucha relación, el niño que es más violento es porque tiene un sinnúmero de problemas en su casa y uno los conoce y por eso de repente uno los trata de entender por qué ese cábro es así... tienen papás alcohólicos, otros que son traficantes, la mamá trabaja todo el día, mucha mamá trabajando todo el día o a veces niñas que están a cargo de sus hermanos, entonces mucha carga, mucha soledad de repente y poca comunicación entre los papás, la mamá y el niño, están más solos y nadie los controla porque ellos salen y vuelven a la hora que quieren, lo que si me llama mucho la atención, porque yo converso mucho con lo cabros ¿bueno y que hacía a la hora que salí del colegio? No... salgo con lo cabros, y le digo ¿tomái? Y siempre te dicen de repente, de repente una cervecita, yo no le hago al pito. ¿y a que horas vuelves a la casa? No... como a las doce ¿y tú mamá? Piola no me dice nada. Y esa mamá de ese mismo niño te dice que su hijo pasa viendo televisión todo el día, yo no sé de qué me están hablando, entonces tu dices a quien le crees, yo le creo al cábro, porque la mamá está con un tremendo antifaz y no va a ver nunca la realidad y así no va a poder ayudar nunca a su hijo, pasa mucho que todas las mamás según ellas sus hijos de este colegio son santos, mira si habrán tres excepciones que reconocen que sus hijos no son grandes santos”.

(Entrevista orientadora)

2.2.7. Rol de los adultos

Según se desprende del discurso de los entrevistados, la existencia de desorden en la clase, con las posibles conductas de maltrato que de ello se pueden derivar, está relacionada con el control que ejerza el profesor. Asumiendo que hay cursos complicados, se reconoce también que hay profesores que no tienen el dominio necesario, lo que hace que pierdan el control de sus cursos.

E2. ¿Hay profesores que les cuesta más tener un cierto control sobre un grupo y eso facilita que se desordene más el grupo?

“Eso es parte de la personalidad de cada uno, no quisiera..., por ejemplo yo tengo un grupo, un curso aquí, un cuarto básico que me fue imposible trabajar, ahora último ya... costó cualquier cantidad entrar en ese curso”.

E2. Los chiquillos nos decían, no sé si era aquí o en otra parte “no, nosotros cachamos altiro los profes” y sabemos perfectamente, altiro, de entrada sí con ese se puede molestar en la clase o no se puede molestar en la clase.

“Yo veo acá que algunos profes no tienen dominio de grupo, que no tiene nada que ver con la cosa metodológica, es una cosa social, el curso se te sube y después no lo puedes controlar”.

(Entrevista orientador)

Así, la pérdida de control lleva a que se produzcan problemas de violencia., obligando a intervenir a otros actores como los inspectores, aún cuando la intervención de éstos ya pueda ser tardía.

Y también hay cursos donde se provocan problemas de violencia porque el profesor no tiene dominio del grupo, entonces es algo que el profesor debiera controlar no lo controla, entonces, entre que llegue el inspector, el paradocente, alguien pueden haber pasado muchas cosas

(Entrevista orientadora)

La alteración que provoca la falta de dominio de ciertos profesores no permite el trabajo docente, yéndoselo de las manos la conducta de los alumnos y pudiendo llegar éstos a “incendiar la sala”. Esta metáfora da cuenta del nivel de ingobernabilidad que puede alcanzar el desorden en un curso sin dominio del profesor. En el lado contrario, nos encontramos con el profesor “choro”, que los hace trabajar, al cual respetan y respecto del cual modifican su conducta (“agachan el moño”).

E1. Este ambiente que tu describes de violencia en general ¿altera mucho la vida escolar a tu juicio?

“Altera la vida escolar en aquellos profesores que no tienen dominio, en los profesores que tienen dominio, estos niños son una taza de leche, pero en el profesor que no tiene dominio se le va de las manos y le pueden incendiar la sala”.

E1. ¿A ese nivel...?

“A ese nivel... pero el profesor que entra y que ellos saben que con él no pueden van a hacer clases, van a trabajar y van a ser un curso, pero impeque”.

E1. Quizás es un poco lo que tú mismo dices, el profesor que tiene esa capacidad...

“Por eso te digo, esta cosa te rebota cachai...es que tu vienes con otra disposición, aquí vengo yo cachai...”.

E2. O sea, a un profesor choro, pocos se lo meten al bolsillo

“El profesor que es choro, ellos agachan el moño, lo respetan, al profesor que los hace trabajar y que los llama, a ese lo respetan”.

(Entrevista orientadora)

Sin duda, el mantenimiento de la disciplina, junto con las labores propiamente docentes implica para los profesores un desgaste significativo, hasta tal punto que muchas veces lo que alcanza a verse en términos de contenido es muy poco. En el caso de los profesores sin dominio, esta situación se exagera aún más, siendo evidente para todos los actores involucrados (los otros profesores, los inspectores y los propios alumnos) y reforzando aún más el poco respeto que sienten los alumnos por esos profesores.

“Al profesor que le cuesta mantener el orden la pega es doble, pero el profesor que domina un poco ya les advierte que sé yo, el cábro se calmó, pero el que no, es un desgaste... tú ves a los profesores estás super desgastados porque tiene que hacer dos cosas, primero que los cábrs estén atentos en clases, que estén tranquilos y segundo que aprendan, entonces de repente se pasa toda la hora tratando de que estén tranquilos y no pasaste nada de clases o pasaste muy poco”.

E2. ¿Y tu notas diferencias en los mismos alumnos con unos profesores y con otros?

“Sí... y eso no lo veo solamente yo, lo ven todos los inspectores, los mismos profesores lo ven, es como super evidente, es super notorio”.

(Entrevista orientadora)

No obstante, para ser un profesor con dominio se necesita un carácter fuerte, claridad en los contenidos que se enseñan y clases que resulten entretenidas para los alumnos.

E1. ¿Y cómo caracterizarías tú al profesor que tiene más manejo...?

“Manejo, ... con un carácter fuerte, con las materias claras, con clases que al cábro le entretienen también, materias que el profesor domine”

E2. ¿O sea materias claras y una pedagogía?

“Un poco mejor claro, en cambio el otro profesor, es como el antiprofesor porque está en la puerta evitando que no se le escape nadie te fijai, está haciéndole clase a dos niños y el resto está chacoteando pallá pacá y no hace nada en el fondo, entonces yo creo que para él igual debe ser frustrante porque no controlan la disciplina y no pasan la materia, el profesor se va sabiendo que hizo una clase penca, que los cábrs no lo respetan, que ya tiene fama de que no tiene dominio”.

(Entrevista orientadora)

Otro elemento clave es la claridad en los límites, no solo respecto de la conducta de los alumnos sino de la propia conducta del profesor. Por ejemplo, cuando un profesor llega tarde, instala la legitimidad de esa conducta entre sus alumnos. En contraposición a esto, los profesores que ponen y ejercen límites claros son respetados, e incluso les tienen “un poco de susto”.

E2. ¿Y tú crees que los alumnos le tienen sacada la foto a los profesores?

“Sí, porque con el profesor que llega a la hora a la sala, ellos están a la hora y por qué con el profesor que llega diez minutos después ellos llegan cinco o diez minutos después, o sea sí el profesor llega atrasado obviamente que ellos van a llegar atrasados también”.

E1. ¿O sea los niños se adaptan al ejercicio del límite y si el límite es débil ellos se salen?

“Claro, a cualquiera a nosotros ponte tú nos ven y arrancan, o sea yo digo eso pa´ mí es bueno porque quiere decir que me respetan, porque que te tengan un poco de susto quiere decir que algo”.

(Entrevista orientadora)

Según la orientadora, en el colegio se tiene claro quiénes son los profesores sin dominio, pero “no podemos hacer nada”, lo que, por una parte, daña la imagen del establecimiento, pero, por otra, también implica que no tienen suficientes profesores capacitados para hacerse cargo de los alumnos que son difíciles.

“Nosotros lo tenemos claro, pero no podemos hacer nada porque son profesores titulados y eso nos echa a perder toda la imagen del colegio, a parte de que nosotros tenemos alumnos difíciles, pero para esos alumnos difíciles también necesitamos a profesores que sean más capacitados”.

(Entrevista oOrientadora)

Pero el rol de los profesores no solamente se mide por el dominio que puedan tener sobre los alumnos, sino también por el compromiso que tienen con ellos, con su desarrollo y con su aprendizaje. Para el profesor jefe, son pocos los profesores comprometidos, ya que, la mayoría derivan a inspectoría y orientación a los alumnos problemáticos, sin otorgarles la ayuda que necesitan.

E1. ¿Oye, y cómo ves tú, o sea en ese sentido, la intervención con respecto a los profes, como el mundo adulto tu ves que intervienen... más bien desde afuera?

“La verdad es que somos pocos los profes que se comprometen son pocos, nosotros digamos por un tema de tiempo no podemos hacer mucho, es hasta donde llegamos y de ahí derivamos, pero no podemos hacer más y de ahí derivamos al orientador, a inspectoría general y seguimos los casos, pero el conducto regular es así. En el caso mío, que yo he trabajado harto con el Renato y mi señora es asistente social, entonces también he sacado varios casos de alumnos míos y de otros cursos, le hemos sacado hora al psicólogo...”.

E1. ¿O sea es una iniciativa más individual que profesional?

“Claro, porque la mayoría de los profesores que hacen, derivan nomás, a inspectoría a orientación, entonces yo por lo menos lo que he hecho con varios alumnos, he tomado... los he tomado como casos personales, además los cámbros no son malos, hay algunos que igual se pueden rescatar y los hemos derivado al consultorio y han estado con psicólogos”.

(Entrevista profesor jefe)

En este sentido, es necesario recalcar que algunos de los profesionales de los establecimientos de este estudio desarrollan iniciativas, muchas de ellas con resultados positivos. Por ejemplo, en la cita siguiente, correspondiente a la entrevista con la orientadora, se relata cómo se manejó el tema del orden en el comedor. En un comienzo no había ninguna norma, por lo cual “era la ley de la

selva”. Frente a esto, se estableció un sistema de turno y el sancionamiento de conductas indebidas como botar comida al piso.

E2. Esa es una situación de sala, pero también tenemos una situación de baño, de patio... recreo, de salida del colegio... etc. ¿qué pasa ahí?

“Mira, obviamente que nosotros no damos abasto, o sea no podemos cubrir todo, y por eso nos dividimos sectores, entonces a mí me toca el comedor, en el comedor rotan todos los alumnos que van a almorzar, todos los de básica y todos los de media, por eso que es importante la actitud que tiene uno, yo los ordeno, cuando yo llegué el primer día casi morí porque entraban todos a las siete y media y tú veías unos chicos tratando de sacar una bandeja y otros grandes sacando a los chicos, o sea era la ley de la selva y yo casi me morí cachai, o sea que onda, entonces empezamos a ordenarlos, primero por horario y ellos ahora en este minuto tienen el mismo horario, básica y media de recreo y de almuerzo, pero de una y media a un cuarto para las dos, o diez para la tres, va la básica y no entra ninguno de media, entonces y veo a uno de media tratando de entrar y les hago lo que más les duele que es esta cosita, que no sé que significa para ellos (risas) entonces le hago así y salen. Claro, al principio probaban si les resultaba o no que yo los dejara pasar o no, entonces como yo nunca les permití, ellos ahora saben que están sonado, que ante de diez para las dos no van a pasar, entonces se van a dar sus vueltas, y esa parte también es peligrosa porque pueden saltar, y ahí hay otra persona cuidando, porque yo no me puedo mover del comedor, ahora en el comedor ellos mantienen una disciplina, no te digo que es super buena, pero ellos saben... los que mas cuanta fijate son los de básica, que son más desordenados, ellos almuerzan y gritan y yo digo “como a estos niños les entra en provecho el almuerzo” (risas) porque ellos están gritando, golpeando la bandeja”.

E1. ¿Son inquietos...?

“Al principio si, no les gustaba daban vuelta todo y yo les empecé a decir que si no les gustaba no recibieran la bandeja y se la dejaran a otro porque nadie los obligaba, entonces el hecho de que van sin que nadie los obligue y que van a tener igual almuerzo, así que ya es mucho menos que al principio, y los de media no, ellos van y a los más una miga de pan se tiran, pero a que si los ven vana tener que salir nomás sino cumplen con lo que se les pide”.

(Entrevista orientadora)

Principales resultados de la fase cualitativa.

Se presenta a continuación los principales hallazgos de la fase cualitativa de esta investigación. Es lo que en términos de la teoría empíricamente fundamentada se denomina codificación selectiva.

En líneas generales, el maltrato entre alumnos parece sustentarse en dos tipos de prácticas fundamentales: el molestar y el pelear. Si bien no se indagó específicamente en las formas y características del buen trato, los alumnos tampoco hicieron referencia a este tipo de relación y centraron sus respuestas preferentemente en los elementos relativos al maltrato. Es por esto que quedan fuera del análisis otras formas de trato como la colaboración, la amistad o las relaciones de pareja que también juegan un rol importante en el conjunto de relaciones que los alumnos establecen entre sí. Esta situación es similar a la manifestada en las entrevistas realizadas a los educadores.

Aunque el molestar y pelear son las prácticas principales que se relacionan con el (mal)trato, éstas están lejos de tener un carácter uniforme y unidimensional, reflejando más bien un conjunto de comportamientos variados y complejos que son valorados de diferentes formas. Así, mientras que para los alumnos no todas las formas de molestar son valoradas negativamente, para los educadores prácticamente la mayoría tienen una connotación negativa.

Esta diferencia puede deberse, por un parte, a que éstos últimos son espectadores de estas situaciones, por lo que podrían significar una relación de molestar *en buena* como un signo de molestar en mala y, por otra, a que el molestar implica desorden, lo que dificulta las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al molestar, se hacen dos distinciones: molestar en buena, con el objetivo de entretenerse grupalmente y sin malas intenciones y molestar en mala, que se expresa de dos formas diferentes. En la primera, el objetivo es infringir algún tipo de molestia o dolor en quién es molestado. En el segundo

caso, no hay una intención consciente de generar efectos negativos en el otro, pero tampoco hay atención respecto de las consecuencias; la finalidad principal es llamar la atención del resto del grupo, sin ponerse en el lugar de quién es molestado. De este modo, la distinción estaría en la intencionalidad y la conciencia de estar molestando a otro.

Ahora bien, la definición que permite distinguir entre molestar en buena o en mala no depende solamente de la intención de quién molesta, sino también de cómo es interpretada la conducta molestosa. Así, molestar en buena puede ser interpretado por quién está siendo molestado como un molestar en mala.

En este sentido, un elemento clave a la hora de distinguir las formas del molestar es la relevancia que le otorgan los alumnos a la confianza. Cuando ésta existe, el molestar no es percibido negativamente; al contrario, es permitido y aceptado como una práctica de diversión, algo así como molestar por jugar. Sin embargo, cuando no hay confianza, el molestar es percibido negativamente, *en mala*. Lo interesante de esta noción de confianza que manejan los alumnos, y que en la mayor parte de los casos es una categoría grupal, es que hay confianza con quién se conoce y se legitima como parte del grupo al que pertenece el joven (de pertenencia y referencia), como pueden ser los amigos o los compañeros de curso.

Sin embargo, la confianza se puede perder, tal como sucede cuando el molestar es percibido por el molestado como una práctica demasiado recurrente o excesiva en su modo de expresión, lo cual evidencia que se basa en códigos compartidos (grupales) que, al ser sobrepasados, generan un efecto negativo.

Esta distinción entre molestar en buena y en mala es fundamental para comprender cómo los alumnos construyen sus relaciones, ya que permite ver que para ellos no toda conducta que desde fuera pueda aparecer como violenta o de maltrato realmente lo es. Sin embargo, el hecho de que no las

valoren negativamente no significa que dichas conductas contribuyan a un clima escolar adecuado para el desarrollo y aprendizaje de los jóvenes.

Según los propios estudiantes, este molestar en mala, el maltrato y la violencia entre pares, se vehiculiza a través de conductas como pelar o hablar mal del otro, poner sobrenombres que ofenden (aún cuando éstos puedan ser utilizados como un signo de confianza), el insulto o garabato, el robo y el romper cosas.

De otro lado, una de las razones que los alumnos dan para molestar es el aburrimiento, lo cual evidencia que en muchos casos las actividades académicas no logran el nivel de atención suficiente, ocupando los estudiantes su tiempo en molestarse. Al respecto, los educadores consideran igualmente que se molesta como una forma de sobrellevar el aburrimiento que generan actividades escolares poco atractivas.

En este sentido, juega un rol fundamental la capacidad de los profesores para manejar el curso y tener dominio de los contenidos que enseñan. En definitiva, existe una relación directa entre molestar, aburrirse y alterar el normal funcionamiento de las actividades académicas, situación en la cual incide de manera importante el manejo de contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje que utilizan los profesores.

Otra de las razones que tanto alumnos como profesores esgrimen para explicar el molestar en mala es que se molesta a quienes son diferentes, sea por razones físicas, intelectuales, comportamentales o sociales. Existe una cierta norma, un cierto “deber ser”, donde no se puede destacar o sobresalir. El molestar a los diferentes implica al menos dos cosas: por un lado, que el molestado no es parte del grupo de quién molesta y, por otro lado, que quién molesta lo hace desde una posición de cierta superioridad en términos de estatus y poder. Así, tanto la figura del choro, como su contraparte, el débil, adquieren una significación especial en tanto ejemplifica las diferencias de poder.

Un tercer motivo que surge como explicación del molestar es la envidia que lleva a perjudicar al otro, impidiendo que sobresalga positivamente; cuando alguien posee algún objeto o cualidad considerada como valiosa y que el otro no tiene, entonces éste puede ser molestado, agredido o incluso robado. En este sentido, la envidia parece explicar buena parte de algunas expresiones del molestar, particularmente el robo. Al respecto, los profesores consideran que la conducta de *echar para abajo al otro*, de no dejarlo surgir o destacar tiene raíces culturales importantes, siendo la falta de expectativas, producto de la situación de pobreza y del contexto socio-económico de los alumnos, lo que llevaría a una aceptación de un bajo estatus social y al no permitir que alguien pueda sobresalir en esas circunstancias.

En cuanto a la segunda manera de maltrato, la pelea, en la mayor parte de los casos, es una forma violenta de conducta que puede ser usada como modo de relación permanente o como una forma de dirimir un conflicto puntual. Más allá de los motivos que esgrimen los alumnos para que haya peleas, éstas siempre se convierten en un “espectáculo” público, que es considerado como atractivo de presenciar por la mayoría de los estudiantes. Incluso, en algunos casos, los espectadores toman partido y se involucran en las mismas.

Lo público de las peleas suele trasladarse fuera de las fronteras del colegio para desarrollarse en lugares alejados del control de los adultos, permitiendo así la participación de elementos externos al colegio y aumentando, por consiguiente, la peligrosidad de la citación. Es posible afirmar, en este sentido, que la pelea no tiene una valoración necesariamente negativa desde la perspectiva del espectador.

De otro lado, esta conducta no siempre tiene un estatus propio e independiente, sino que muchas veces es una derivación del molestar, sea porque éste ha sido en mala o porque ha sido interpretado de esa forma. De esta manera, el pelear y el molestar no se pueden considerar como prácticas necesariamente separadas y diferentes, ya que muchas veces se produce un continuo entre una y otra.

Cuando el molestar se convierte en una conducta percibida por la persona molestada como recurrente o excesiva y fuera del ámbito de la confianza, es decir en mala, existen dos posibilidades de reacción. En primer lugar, el sujeto puede no responder, acatando la imposición de poder y guardando la rabia que ello genera. Por otra parte, puede interpelar a quien lo molesta para que deje de hacerlo, y si no da resultado puede generarse una pelea que, en este caso, implica una defensa por la vía de los golpes. Así, en estas situaciones, la pelea es una reacción al ejercicio de la violencia por parte del otro y se convierte en una forma posible y legitimada de frenar el molestar.

Parece, pues, que, tanto respecto del molestar como del pelear, las reacciones de quienes son objeto de estas conductas parecen jugar un rol fundamental en la interrupción o perpetuación de éstas. Este hecho se ve confirmado en las apreciaciones de los profesores, en cuanto destacan que quién no responde se constituye ante el resto como un sujeto débil, y, por lo tanto, susceptible de convertirse en una víctima permanente.

Otro de los resultados relevantes son las consecuencias emocionales que producen estos comportamientos, tales como la tristeza, la depresión, el dolor y la intimidación. Estos efectos van acompañados muchas veces de una sensación de frustración generada por no poder responder a las agresiones, sean estas verbales o físicas. Como vimos anteriormente, esta frustración puede ser contenida, o puede llevar a conductas agresivas que tienen como objetivo romper con la dinámica de ser molestado.

Sin embargo, aunque el maltrato sea reconocido como tal, también parece operar un cierto nivel de acostumbramiento o naturalización de los malos tratos en la mayor parte de los alumnos, lo que hace que no produzca en ellos efectos alarmantes, salvo en algunos casos particulares que son percibidos como excepcionales y que suelen tener también consecuencias negativas o alarmantes.

Desde esta perspectiva, es razonable pensar que el acostumbramiento y la aceptación del maltrato no solo implica un modo de gestionar el trato entre los alumnos, sino también el conocimiento y la aceptación de una cultura de la calle y de la familia, donde es aceptado e incluso promovido que las personas se impongan sobre el resto a través del maltrato verbal o físico. En este sentido, los profesores consideran que dicha cultura juega un papel muy importante en la instalación, consolidación y legitimación del maltrato y la violencia como modo de relacionarse.

Por otra parte, los estudiantes, independientemente de la edad, hacen alusión, más o menos, a los mismos elementos aunque perciben que en cursos más avanzados se molesta y se pelea menos (disminuye la frecuencia), lo cual es explicado tanto por la maduración propia de la edad, como por la consolidación de los lazos entre alumnos a través de los años. Por el contrario, si se observa en el discurso de los estudiantes ciertas diferencias entre hombres y mujeres en la manera en cómo se manifiestan estas conductas.

En general, las mujeres pelean menos que los hombres, pero también lo hacen y sus formas de molestar suelen ser más verbales que físicas, como por ejemplo a través del pelambre (hablar mal del otro). A pesar de ello, las diferencias son menos que las semejanzas, y, en ese sentido, el molestar y, en menor medida, el pelear aparecen como elementos transversales de la cultura escolar de los establecimientos de procedencia de los alumnos. Sin embargo, se constata que subsisten elementos tradicionales de la cultura, como el hecho de que los hombres molesten más a las mujeres que al revés.

Otro aspecto importante detectado es que las fronteras entre la escuela y su entorno son tremendamente permeables. La figura del “*choro*” sería un reflejo de esa permeabilidad e incidencia de la cultura popular que define el entorno de los establecimientos en estudio. Éste no solamente aparece como una figura negativa que se caracteriza por molestar y violentar al resto de modo sistemático, sino que también, en ciertos casos, es objeto de valoración positiva cuando no hace alarde de su capacidad de pelear y enfrentarse al

resto. En definitiva, es una figura reconocible que tiene sus raíces en los códigos de la cultura popular y que se convierte en una imagen deseable en algunos de sus aspectos como la capacidad de imponerse frente al resto. Tanto es así que dicha figura tiene su correlato estético y musical en el estilo del reggaeton.

Pero el *choro*, al igual que el resto, suele no molestar o pelear si no está con otros, con su grupo de referencia. En este sentido, el grupo vuelve a jugar un rol fundamental en las prácticas de maltrato, tanto en su ocurrencia como en su prevención; es en el grupo desde donde se molesta, y es en el grupo donde se recibe la protección y el apoyo de los amigos cuando se es molestado. También es desde los grupos donde se genera el molestar en mala, sea a un individuo particular o a otros grupos (como los de menor edad a quienes les quitaban la pelota).

En el discurso de los profesores también se recoge, el rol que lo grupal tiene en los comportamientos de maltrato y violencia, manifestando con fuerza que aquellos alumnos que molestan cuando están en grupos cambian notoriamente su comportamiento cuando se encuentran solos, transformándose en personas tranquilas.

Igualmente, cabe mencionar que aparecen dos grupos fundamentales, el grupo de amigos y el grupo curso, de tal manera que el molestar en mala no se da en el grupo de amigos, pero si puede ocurrir en el grupo curso, así como entre estudiantes de distintos cursos. En la medida en que los alumnos se perciben entre sí, más allá del grupo de amigos, como sujetos diferentes que pueden o merecen ser molestados o maltratados, es difícil que podamos evitar que la cultura del molestar no derive en expresiones mayores de conflictividad y violencia.

En otro sentido, los profesores, inspectores y directivos no son percibidos por los alumnos como actores que incidan de modo importante en las formas de trato. Es decir, los adultos se consideran como actores que

intentan frenar el maltrato, y, si bien pueden lograrlo por momentos, parece que su grado de éxito es bajo. Así pues, no hay una valoración significativa de los profesores y otros profesionales del establecimiento en relación al tema del trato, máxime si tenemos en cuenta que, desde el punto de vista de los alumnos, hay profesores que también hacen uso de ciertas formas de maltrato como los sobrenombres.

No obstante, esta percepción de los alumnos presenta algunas diferencias con la opinión de los profesores, en la medida en que éstos, si bien consideran que hay profesores poco comprometidos, tienden a desarrollar acciones que permiten contener y solucionar situaciones violentas entre los alumnos,

Por último, es interesante destacar como el trato de los alumnos hacia los profesores está directamente relacionado con la confianza y el respeto que aquéllos les tienen. Así, con los profesores merecedores de esa confianza y respeto se sienten libres para molestar en buena, situación de la cual algunos profesores participan. En el otro extremo, hay profesores que son percibidos como muy serios o estrictos, y con ellos se ajustan a las normas para no verse sancionados. Una tercera situación es la de los maestros a los que no les tienen confianza ni respeto, pero que tampoco logran imponerse frente a los alumnos. En estos casos, se producen conductas de maltrato de los alumnos hacia esos profesores, sea a través de sobrenombres, molestar en clases o incluso agredirlos verbalmente, insultándolos.

Capítulo 7: Discusión de resultados

Este capítulo de discusión e interpretación de los resultados se organizará en torno a los diversos objetivos de estudio planteados en esta investigación.

- *Conocer las dinámicas de la violencia en el ámbito escolar*

La primera evidencia que surge de esta investigación es que el fenómeno de la violencia y el maltrato es una realidad palpable y relevante en el contexto escolar; más de un 50% (51.07%) de los alumnos y más de un 85% (85.2%) de los profesores así lo ratifican. Al respecto, es interesante hacer notar dos aspectos:

1. La existencia de una mayor percepción de maltrato desde el punto de vista de los profesores, tendencia que también se confirma en el estudio nacional realizado en Chile el año 2005 (encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar) y en los dos estudios realizados en España, reseñados ya en este trabajo (Defensor del pueblo, 2000, 2006).

Una explicación plausible puede encontrarse en el hecho de que los profesores construyen y tienen una noción de violencia desde la visión de espectador, tendiendo a interpretar algunas relaciones entre estudiantes como violentas o de maltrato sin que necesariamente tengan esa significación para los actores involucrados. Algo similar sucede cuando comparamos la percepción de los estudiantes sobre el maltrato desde la perspectiva de la víctima, el agresor o el espectador (26,30%, 29,57% y 51,07%, respectivamente). En este sentido, es la diferenciación entre molestar en “mala” y en “buena” realizada por los alumnos la que se constituye como una pista clave para explicar estas diferencias de percepción del fenómeno.

2. Las conductas de maltrato están presentes de manera cotidiana o habitual, aunque con diferentes manifestaciones e intensidades. Es decir, la violencia y el maltrato en el ámbito escolar, en consonancia con lo expresado por numerosos autores, aparecen representados de diferentes maneras en

esta investigación, y la existencia de relaciones negativas entre quienes conviven en la escuela se nombra de diversos modos.

Así, se corrobora que la violencia en este contexto es un concepto amplio que tiene múltiples significados, tal como lo plantearon, entre otros, Piper (1998), Martín-Baró (1980) y Michaud (1980) y que, por lo tanto, se refiere a varios fenómenos distintos aunque con un común denominador: el dolor o la emoción negativa que genera en quién es objeto de tal acción (Jackman, 2001; Olweus, 1998 y 2006; Arendt, 1970).

Veamos con más detalle estos aspectos discutiendo los principales resultados obtenidos acerca de nuestro segundo objetivo.

- Explorar los significados, las causas y las consecuencias que la violencia escolar tiene para los estudiantes, los profesores y para la propia institución.

Uno de los hallazgos más significativos es la distinción que realizan los estudiantes entre molestar “en buena” y “en mala”, ya que, como dijimos anteriormente, por una parte, permite explicar porqué la percepción de maltrato desde la perspectiva del espectador y de los profesores (que también son espectadores) es mucho más alta que la que se da desde la perspectiva de quienes molestan y, por otra, permite rescatar un resultado que ilumina el fenómeno del trato entre los estudiantes: muchas veces éstos se molestan sin que ello signifique establecer una relación de maltrato o violencia escolar.

Esta última situación, que es descrita como “molestar en buena”, “lesear” o “dar jugo” se distingue del maltrato fundamentalmente por el tono de voz o la entonación, la intencionalidad y, sobre todo, por el grado de confianza que existe en la relación.

¿Qué significa para ellos que exista confianza? Del discurso se desprende claramente que, por una parte, alude a la presencia de lazos

afectivos entre quienes se relacionan y, por otra, a identidades comunes. Por tanto, la valencia del molestar (en “mala” o en “buena”) es algo que se determina en la evaluación de la relación.

Por ello, la calificación de una conducta como violenta por parte de un espectador (ya sea un par o un adulto) puede no corresponder a lo que sucede realmente. Este aspecto es relevante en la medida en que no todas las conductas que son denominadas como violentas o de maltrato en la escuela, lo son en la realidad; muchas de ellas corresponden a modos de relación que denotan confianza y afecto (molestar y ser molestado “en buena”).

No obstante, la afirmación anterior en ningún caso tiene la intención de quitar importancia al maltrato en el ámbito escolar, más bien permite interpretar la diferencias de percepción de la violencia entre quienes están involucrados y quienes observan el fenómeno (estudiantes espectadores y profesores). Y sobre todo, obliga a hacer una lectura más compleja sobre el fenómeno del trato entre estudiantes en la escuela.

Por otra parte, otro aspecto interesante hallado en esta investigación es la existencia de diferentes formas de violencia escolar, entre las que es posible destacar el maltrato entre pares y el acoso escolar. El maltrato entre pares se refiere a modos de relación que generan emociones negativas en quienes son víctimas de ella. La presencia de este fenómeno ya ha sido analizada en el principio de esta discusión teórica y se puede decir que tiene relevancia tanto para profesores como para estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, en general, las conductas que reflejan el maltrato escolar se presentan con diferentes frecuencias. Las más frecuentes son de tipo verbal (sobrenombres que ofenden, hablar mal e insultar) y el comportamiento de ignorar. Todas ellas pueden ser consideradas maltrato no físico. Por otra parte, las menos frecuentes están relacionadas con la agresión física y el acoso sexual. Estos hallazgos son congruentes con el estudio realizado en España (Defensor del Pueblo 2000 y 2007) en el que las 3

conductas más prevalentes fueron “hablan mal de mi”, “me insultan” y “me ponen mote ofensivo” y las menos las amenazas y el acoso sexual.

Una tendencia parecida se encuentra en el estudio realizado en Chile, donde las agresiones psicológicas son las más frecuentes y las sexuales las que menos se producen. Esta homogeneidad puede ser debida a que culturalmente unos tipos de maltrato pueden ser considerados más leves y otros más graves. Al respecto, no hay que olvidar que el concepto de violencia ha sido asociado en general con la agresión física; solamente en el último siglo su significación se ha ampliado hacia el concepto de maltrato psicológico (Hernández, 2002). A partir de lo anterior, es posible considerar que algunas de estas formas de trato entre estudiantes no sean consideradas por ellos mismos como violentas, sino como formas de trato basadas en el molestar. De hecho, parece interesante destacar que este concepto no es prácticamente usado por los estudiantes.

De otro lado, se ha constatado que las manifestaciones de maltrato tienen un importante componente de género; los hombres tienden a realizar más conductas y con mayor frecuencia, salvo la de “hablan mal de mi” que es mayoritariamente femenina. Estos datos también son corroborados por la literatura sobre el tema (Defensor del pueblo, 2000 y 2007). Sin perjuicio de lo anterior, es necesario manifestar que nuestros resultados presentan ciertas peculiaridades, ya que muchas conductas consideradas como masculinas también la realizan las mujeres con alta frecuencia. Ello posiblemente se pueda explicar por el contexto socioeconómico en el que se realizó el estudio. A ello nos referiremos más adelante.

Otro aspecto que interesa comentar es el que se relaciona con los lugares en los que se da la violencia en el ámbito escolar, siendo más frecuentes estas conductas en la sala de clases y en los patios. No obstante, ambos espacios tienen una importante diferencia: el primero está regulado por los adultos, mientras que en el segundo los estudiantes suelen establecer relaciones sin la presencia de ellos. Por ello, creemos que es importante para

la comprensión y prevención del fenómeno la observación de las relaciones de los estudiantes en las situaciones de patio (recreos) ya que ahí las dinámicas relacionales entre estudiantes tienden a ser más espontáneas, pudiéndose observar manifestaciones de maltrato, especialmente el aislamiento, la exclusión, el acoso en sus diferentes manifestaciones y las peleas.

Si nos centramos ahora en las conductas que son más frecuentes (a menudo o siempre), observamos que las que podrían ser catalogadas de acoso escolar son el hablar mal, el poner sobrenombres que ofenden y el ser insultados. Aparece también con una alta frecuencia el robo, aunque ésta última no debe ser considerada como una manera de acoso en la medida en que no plantea una relación directa entre estudiantes, aunque si genera una percepción de violencia.

Aunque la frecuencia de las conductas de acoso es menor, hay que destacar que sus consecuencias, como veremos más adelante, son graves tal como es posible deducir del discurso de los estudiantes.

Es por esas consecuencias dañinas por lo que el acoso escolar ha concitado mayoritariamente la atención de la academia y de la sociedad en el último tiempo, lo que ha llevado a instalar en el imaginario social una alerta respecto del fenómeno y de sus repercusiones. Aunque, sin duda, es una realidad importante desde el punto de vista social, también ha implicado que la explicación más generalizada de la violencia se haya centrado en las características de las víctimas o los agresores, escondiendo, de esta manera, que las causas también se encuentran en las dinámicas de la misma escuela como institución formadora y, sobre todo, en las dinámicas sociales de exclusión y marginación social.

Tal cual lo plantea Guttman (1991), los discursos específicos sobre la violencia despolitizan el tema en la medida en que la hacen aparecer como una consecuencia de situaciones específicas no conectadas (en este caso, características de los jóvenes) y no como parte de las dinámicas sociales e

históricas. Otra de las consecuencias es que en el momento de intentar enfrentar el problema en la escuela, los abordajes tienden a ser fundamentalmente individuales y de corte clínico.

Es más, en las opciones de respuesta cerrada existentes en el cuestionario dirigido a profesores no se incluye ninguna alternativa orientada a un acercamiento integral del problema. Esto último podría estar incluso planteando la presencia de sesgos en las maneras de investigar este fenómeno.

En este sentido, parece importante enfrentar la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva integral, ligada con el desarrollo del currículum y de las políticas de convivencia escolar. En la educación pública en Chile, las temáticas de formación general de los estudiantes y de educación en convivencia, aunque son parte del currículum formal (objetivos fundamentales transversales), no han tenido un desarrollo suficiente, por lo que los abordajes a estos temas se realizan principalmente cuando se produce algún acto de violencia que estremece a la comunidad educativa.

Según Ruz (2006): *“la convivencia al interior de los establecimientos no ha sido parte sustancial de la política”* (p.249) y ello tiene importantes consecuencias negativas en la calidad de la vida estudiantil. Por lo anterior, resulta imprescindible fortalecer en los centros educacionales la generación de estrategias que permitan, a partir del despliegue de los objetivos fundamentales transversales, el desarrollo integral de los estudiantes.

Con respecto a las causas de la violencia escolar, se observa que en el discurso de profesores y alumnos aparecen 3 causas específicas: en primer lugar, estaría la idea de que se molesta a otros porque son diferentes (que comentaremos detenidamente en los párrafos siguientes); en segundo lugar, se menciona el aburrimiento que generan algunas rutinas escolares; y una tercera razón esgrimida, fundamentalmente por los estudiantes, es la envidia

que surge hacia aquellos de poseen algún bien o destacan por alguna característica.

De los resultados obtenidos en cuanto al aburrimiento, relacionado, entre otras cosas, con la calidad de los procesos de interacción pedagógica en el aula (didáctica) y con la escuela en general, se deriva la necesidad de mejorar la calidad de la docencia y la motivación del alumno como una manera útil de disminuir la ocurrencia de las conductas de maltrato. La pertinencia curricular (currículo en su sentido amplio) sería un aspecto a ser tomado en cuenta a la hora de mejorar la calidad de las relaciones en la escuela.

Otro matiz peculiar es la presencia en el discurso tanto de profesores como de estudiantes del perfil del profesor como variable que modula los comportamientos de maltrato entre los alumnos, de tal manera que los docentes que dominan su materia, que la saben enseñar y que muestran un compromiso con los estudiantes, logran instalar una disciplina que mejora la dinámica del curso, permite aprendizajes más significativos y eleva la motivación.

En lo que respecta a la envidia, la creencia que subyace en la cultura escolar (aunque no es exclusivo de ella) es que los otros no pueden ni deben sobresalir de la media, provocando conductas violentas hacia los que se alejan de esa norma, tales como el romper o sustraer los objetos causantes de la misma o molestar en mala al envidiado.

Es esta una característica que ha sido descrita en Chile como el “chaqueteo”, siendo posible encontrar en diversos estudios de la cultura local el significado del término; por ejemplo, Pérez de Arce (2005) lo describe de la siguiente manera: “costumbre chilena de tironear de la chaqueta a quien asciende o se destaca, para impedirlo” ..

Por otra parte, si nos detenemos en las consecuencias del ser maltratado, entre las emociones que más aparecen explicitadas se encuentran

la tristeza, la depresión, el dolor y la intimidación. También hay una sensación de frustración que, en algunas ocasiones, puede ser controlada y que, en otras, lleva a la realización de conductas agresivas que tienen como objetivo romper con la dinámica de ser molestado en mala. Estos hallazgos son congruentes con la literatura revisada, en especial cuando la violencia ejercida es sistemática y basada en el abuso de poder (acoso o intimidación).

Tal como lo plantean la mayoría de los autores, el ser víctima de la violencia puede ser un elemento inmovilizador que conduzca hasta el suicidio (Ortega, 2000; Vörs, 2006), tal sería el caso de Pamela descrito en la introducción de este trabajo; o generar reacciones que pueden conducir a agredir a los agresores, como lo ocurrido en la escuela de Columbine (Aronson 2003, Morales 2003 a y b).

Independientemente de estos casos extremos, las diversas manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar (incluidas las peleas) parecen estar relativamente naturalizadas en los estudiantes. Por ello, muchas veces no genera en ellos ningún tipo de conmoción o de extrañeza, aunque sí en los profesores cuya percepción es diferente en relación a las consecuencias de este fenómeno. Ellos expresan claramente las profundas secuelas negativas que la violencia tiene tanto para la vida de los jóvenes molestados como para el clima escolar en general. Agregan a ello que esta característica también limita y dificulta el desarrollo de las actividades académicas.

Otro aspecto que resulta interesante destacar es la relación que existe entre el molestar y el pelear. Como se dijo anteriormente, la pelea puede ser una reacción y un medio para detener una situación de acoso escolar. En un sentido complementario, el pelear es una forma habitual de dirimir conflictos entre los estudiantes. Es, como se ve en los resultados de esta investigación, también una forma de relación aceptada que en muchos casos se instala como un medio que permite tener un espectáculo posible de ser presenciado, como si fuera parte de una diversión.

De otro lado, se constata que la violencia en el ámbito escolar aparece, en general, como un comportamiento que tiene al menos dos finalidades; por una parte, permite resolver diferencias o conflictos entre los alumnos (fundamentalmente mediante las peleas) y, por otra, favorece, mediante el establecimiento de diferenciales de poder, dominar y abusar de otros, resultado congruente con la literatura revisada al respecto (Morales, 2003b; Redondo, 2002; Defensor del Pueblo, 2000 y 2007; Ortega, 1997 y 2000; Olweus, 1978; Bourdieu, 1990).

Así pues, la pregunta es inmediata: ¿qué lleva a algunos estudiantes (o a varios de ellos) a “necesitar” dominar a los demás?, en especial si estos últimos no son agentes de maltrato hacia ellos.

Para responder a la pregunta anterior, se puede transitar por dos líneas de interpretación, que coinciden con dos de los objetivos de investigación de esta tesis; de un lado, este comportamiento va a ser coherente con las relaciones existentes entre la escuela y la comunidad y, por otro, con el fenómeno de lo grupal como dispositivo que facilita, explica y, a su vez, protege del maltrato en el ámbito escolar.

Veamos a continuación los principales hallazgos en torno a estos dos temas.

- *La relación entre la escuela y la comunidad en la generación de violencia en el ámbito escolar.*

En primer lugar, es posible afirmar que estos modos de relación en la escuela se encuentran vinculados a dinámicas que trascienden a la institución escolar, circunstancia planteada tanto por los estudiantes como por los profesores de manera recurrente. Desde el enfoque de los profesores, las dos primeras causas de la violencia están relacionadas con el entorno social de la escuela (familia y contexto social); igualmente, esta afirmación está sustentada en las interesantes y congruentes explicaciones dadas por los estudiantes y

profesores en nuestro estudio cualitativo: la violencia se aprende en la calle y en la familia.

De hecho, es esta realidad la que nos condujo a elaborar la categoría *“fronteras permeables de la escuela: la incidencia de la calle y la familia en el trato entre alumnos”*, y poder así reflejar los elementos del discurso desde los que se reiteraba la relación existente entre la escuela y su entorno. Sin duda, este planteamiento ubica a la escuela como un espacio en el que se activan una serie de dinámicas sociales presentes en el contexto social y cultural en el que se sitúa. No obstante, para una correcta interpretación de los resultados, es importante recordar que las escuelas en las que se realizó la investigación se sitúan en los sectores de mayor pobreza de la comuna de Peñalolen⁷.

En estos sectores, la violencia está instalada en la cotidianeidad en un doble sentido; por una parte, existe una fuerte presencia de habitantes (especialmente jóvenes) que tienen conductas violentas al interior de sus territorios (delincuencia, porte de armas, tráfico de drogas, violencia intrafamiliar, etc.). Por otra parte, las condiciones de vida de la mayoría de los ciudadanos implican una situación de exclusión social, personal y familiar, en la medida en que muchos poseen empleos precarios, hay altos índices de cesantía, y el acceso a servicios tales como la salud, educación, recreación o previsión social es de mala calidad (Laparra y cols, 1998, en Morales 2003 a).

Esta violencia relacional y estructural refuerza y, en algunos casos, instala formas de relación basadas en la sobrevivencia del más fuerte, siendo en este sentido el “choro” el modelo, el prototipo o el representante de una forma de ser basada en la fuerza y su demostración. Todo lo anterior es

⁷ Peñalolen es una comuna de contrastes, es posible encontrar en ella importantes bolsones de pobreza que conviven con sectores de clase media emergente. Aún así, la comuna tiene un promedio de pobreza superior al de la región y al del país. De acuerdo a la información recabada en la encuesta comunal (PETQUINTA, enero 2006), existiría un 18,4% de familias bajo la línea de la pobreza y un 4,5% en condición de indigencia. De otro lado, los sectores en los que los índices de pobreza son mucho mayores son: Lo Hermida (35,7%), Peñalolén Alto (30%), La Faena (18,6%) y San Luis (15,7%) (Plan de desarrollo comunal).

congruente con lo planteado en los dos estudios cualitativos chilenos citados en el marco teórico de esta tesis; tanto García y Madriaza (2005), como Magendzo y Donoso (2000) concluyeron que uno de los principales “sentidos” que adquiere el uso de la violencia es el de demostrar fuerza, ya que, de no “establecer jerarquía” o “imponer respeto”, los jóvenes no serán valorados y tampoco tomados en cuenta, siendo esta situación más recurrente en los sectores socioeconómicos bajos.

Podemos afirmar, de acuerdo con varios autores (Bourdieu y Passeron, 1996; Kaplan, 2006), que la realidad socioeconómica y cultural en la que los jóvenes viven (y que no solo los conforman, sino que, de alguna manera, ellos también generan) se reproduce en las escuelas públicas estudiadas. En este sentido, observamos como la violencia en el ámbito escolar no es un hecho aislado, producto de algún estudiante desviado o de un profesor sobrepasado, es fundamentalmente una expresión de modos de relación instalados en nuestra sociedad.

Al respecto, Kaplan propone que la violencia escolar “está anclada en determinados contextos socioculturales e institucionales” (Kaplan, 2006, p. 16). Así, esta violencia estructural, que es una forma de exclusión social, se instala en el corazón de la escuela, escuela cuyas rejas no logran impedir que la sociedad entre en ella con todas sus contradicciones.

- *Lo grupal como dispositivo que facilita, explica y, a su vez, protege del maltrato en el ámbito escolar.*

Tal como se dijo más arriba, una segunda línea de interpretación de la violencia en la escuela, entendida como abuso de poder, se encuentra en el carácter grupal que asume este modo de relación en los centros escolares (y en la sociedad en general). Al respecto, es interesante destacar que tanto los estudiantes como los profesores revelan este carácter colectivo, proponiendo que una de las características principales de la conducta violenta es que es realizada de manera grupal. Es más, en nuestro estudio cuantitativo se observa

que alrededor del 80% de los estudiantes plantea que esta forma de relación se genera “en” y “desde” un contexto grupal.

Para comprender mejor el alcance de esta aseveración es necesario retomar las explicaciones de significado dadas por los mismos estudiantes en las sesiones de grupo realizadas. Éstos plantean que la conducta de molestar en mala y pelear es realizada fundamentalmente con dos lógicas complementarias desde lo colectivo. En una de ellas, *se molesta en y para el grupo*; en la segunda, *se molesta desde el grupo*. A continuación desarrollaremos estas dos líneas de significación.

La primera de ellas, “*molestar en y para el grupo*”, puede ser entendida como una manera de ser aceptado y ganar estatus al interior del grupo, como una forma de tener poder a costa de otros más débiles, que en general suelen pertenecer a otros grupos. Este carácter grupal del molestar también ha sido advertido por García y Madríaza (2006) cuando nos dicen que la violencia se relaciona con la necesidad de los jóvenes de ocupar un lugar visible dentro del grupo, lo que les permitiría adquirir cierto poder. Así, lo grupal y el ejercicio del poder son aspectos que están íntimamente unidos: el maltrato en el ámbito escolar se establece como una forma de abuso entre personas que tienen diferencias de poder en términos de pertenencias grupales.

En un sentido complementario, el ejercicio de la violencia también puede ser una conducta adaptativa o, más concretamente, defensiva, en la medida en que se ejerce para impedir que los demás nos molesten (“no hay mejor defensa que un buen ataque”). En esta situación, el joven tiene una percepción de relaciones violentas por lo que su reacción es estar a la defensiva o, mejor, adelantarse siendo violento para no ser violentado.

La segunda línea de significación grupal del maltratar, “*se molesta desde el grupo*”, nos lleva a plantearnos la pregunta ¿a quiénes se molesta? Es posible verificar a través de los resultados obtenidos que las personas que son objeto de maltrato suelen formar parte de grupos diferentes al que pertenecen

quienes molestan; es más, son molestados quienes son diferentes, quienes forman parte de una categoría social que está valorada negativamente desde la cultura. Así, el maltrato se convierte en una forma de relación que se establece entre individuos que no se perciben como pertenecientes a un mismo grupo; se molesta a quienes son, en un sentido grupal, distintos y tienen características valoradas negativamente.

Un marco de interpretación plausible a este hecho es que el maltrato en la escuela puede ser descrito como una relación intergrupala en el sentido que Sherif (1966) la plantea: una relación entre personas que está mediada por su pertenencia a grupos diferentes.

Sin embargo, establecer una relación con un otro diferente no significa que esa relación deba implicar necesariamente maltrato. ¿Cómo entender entonces este fenómeno? Tal como Tajfel (1984) y Tajfel y Turner (1986) sostuvieron, la existencia de grupos como categorías sociales conlleva también elementos valorativos y comportamentales asociados; de ahí que el hecho de que un “otro” pertenezca a un grupo diferente es una constatación valorada positiva o negativamente.

En el caso de la escuela, los “otros” que son molestados “en mala” pertenecen o son parte de categorías que están valoradas negativamente y que ostentan menos estatus; puede ser la “gordita”, el “peruano”, el “gay”, o el “flaco”; en síntesis, quién tiene alguna característica física o social que lo distingue negativamente. No obstante, cabe destacar que, en algunos casos, esta forma de violencia puede deberse a la existencia de alguna característica social que no es necesariamente negativa (aunque pueda valorarse como tal) como el ser exitoso académicamente (ser mateo), el ser bien agraciada o el tener algún bien material,(en general, ropa).

En estos casos se genera la envidia como emoción básica, lo que lleva, en muchas ocasiones, a diferentes formas de maltrato entre las que destacan, como ya hemos comentado, los sobrenombres que ofenden, el reírse de la

persona por esa característica o la sustracción de algún bien (robar). En esta forma de reacción subyace una cierta tendencia a igualar a las personas alrededor de la media, “castigando” a quienes sobresalen en alguna característica especial.

Es posible afirmar, pues, que al maltratar a otro por la simple posesión de una característica específica, lo que se está realizando es un proceso de estereotipación de esa persona: se establece una relación con la víctima sin tomar en cuenta sus diferentes características individuales y diversas pertenencias grupales; más bien, es visto mediado por aquella característica social específica negativa que sobresale y/o totaliza. Como se sabe por la literatura psicosocial, los estereotipos van acompañados de prejuicios que, si tienen una valencia negativa en general, llevarán a la discriminación (Brown 1988, Morales, 1999). Así, los estereotipos y los prejuicios operan como mecanismos de relación con los otros, permitiendo verlos y tratarlos como categorías sociales o grupos.

Bajo esta perspectiva, a los que se trata mal es a los diferentes, a los que no son parte del endogrupo; en este acto, se les despersonaliza, trasladándolos desde un nivel individual a uno grupal (Turner, 1990), y se les ve como una categoría social más que como una persona diversa y compleja. Por ello, probablemente, a quienes se maltrata son también percibidos como más débiles, permitiendo el abuso de poder. A este respecto, parece indicado recordar las explicaciones de Fiske (1983) quién propone que son los más poderosos los que tienden a generar mayores grados de estereotipia en relación a los grupos con menos poder, generándose así una relación de refuerzo entre el ejercicio del poder y la estereotipación negativa.

Este planteamiento quizás permite enriquecer la explicación de los hechos ocurridos en Columbine (Aronson, 2001; Morales, 2003 a y b): los estudiantes que dispararon a sus compañeros eran jóvenes que reaccionaron a una violencia permanente ejercida por el grupo de los deportistas, que era el grupo que gozaba de mayor estatus en la escuela.

El acto de estereotipar y discriminar al que pertenece a una categoría social más débil se justifica, lo que permite la permanencia de las diferencias entre los grupos a los que pertenecen tanto el maltratado como el maltratador (Jost y Banaji 1994). Tal como lo planteó Tajfel *“los estereotipos proporcionan racionalizaciones para mantener a los otros a raya (Tajfel, 1984, p. 258).*

Así, esta relación se naturaliza, ofreciendo argumentos justificativos tanto para el agresor como para el agredido que “acepta” el maltrato debido a su condición de componente de una categoría social mal valorada. Este fenómeno es abordable también desde el concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1996) en la medida en que la víctima naturaliza el derecho del otro a ejercer el poder. En palabras del mismo Bourdieu: “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa esa fuerza, agrega su propia fuerza, es decir una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 1996, p. 25).

Otro de los resultados importantes de esta investigación es la constatación de que estos mecanismos de maltrato muchas veces no son significados de esa manera por quienes los realizan. De ahí que molestar en mala no sea percibido necesariamente como algo que requiera y deba generar una reflexión respecto de las consecuencias que produce en el otro. Es, tal y como se vio en el capítulo de resultados, una suerte de falta de empatía respecto de los efectos que se producen en quién es víctima del maltrato. Estos datos concuerdan con lo dicho por Banaji y Greenwald (1994), quienes proponen que la estereotipia negativa es, en general, un mecanismo que opera a nivel no consciente.

Parece, pues, que la conducta de agredir a otro no es significada necesariamente como tal por quienes la realizan; lo que prima en su ejecución es que ese comportamiento se encuentra valorado por el grupo que es el que reafirma el estatus de quien lo realiza. En definitiva, el maltrato que se hace

desde el grupo hacia un otro diferente opera como mecanismo de inserción y de adaptación al grupo de pertenencia, oscureciendo los efectos que tiene en el otro.

Por último, hay dos aspectos más que nos gustaría comentar respecto de lo grupal. El primero está relacionado con la noción de grupo no solo como espacio que ofrece identidad al alumno, sino también como un contexto de defensa y protección del maltrato. Tal como lo muestran los resultados de la presente investigación, el formar parte de un grupo permite sentirse protegido, estando la cantidad de amigos inversamente relacionada con la sensación de miedo de asistir al colegio. De este modo, el grupo de referencia es visto como un lugar que protege y que defiende de las agresiones.

El otro aspecto significativo está vinculado no con las conductas de molestar en mala o maltratar sino, por el contrario, con el molestar en buena. Este último comportamiento se da justamente como una conducta que se puede hacer sólo dirigida a aquellos que son parte de mi propio grupo, a los que, de alguna manera, son similares a mí.

- Conocer las estrategias que los estudiantes y los propios centros escolares utilizan para enfrentar y prevenir la violencia.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los estudiantes, en los resultados derivados de los cuestionarios se muestra que una de ellas es contarle a alguien lo que está sucediendo, recurriendo en primer lugar a los amigos, después a la familia y en menor proporción a los profesores. El hecho de que estos últimos sean a quienes menos acuden los jóvenes puede deberse a su connotación negativa como “conducta acusadora”, lo que en los códigos juveniles está socialmente vedado. Esto es, los chismosos o alcahuetes suelen ser rechazados por sus pares lo que podría traer peores consecuencias. Por otra parte, también es posible que los profesores no sean percibidos lo suficientemente cercanos como para contarles estos problemas.

También aparecen como estrategias de los estudiantes el quedarse quieto, el responder interpelando al otro o el utilizar la fuerza física (defenderse mediante la agresión). En general, la elección de una u otra va a depender de su eficacia en cada circunstancia concreta y de los recursos con que cuenten los estudiantes que están siendo agredidos.

Igualmente, se observa que las estrategias que utilizan los estudiantes son fundamentalmente reactivas y permiten regular con mayor o menor éxito las relaciones de maltrato que suceden en la escuela.

Por último, con respecto a las medidas que se adoptan en los centros para enfrentar las conductas de maltrato entre los alumnos, se aprecia que existen diferentes patrones según sea el tipo de maltrato. Sin perjuicio de lo anterior, lo más común es hablar con los alumnos, tratar el tema individualmente, cambiar de puesto a los estudiantes involucrados y/o derivar a orientación. Cuando las situaciones son consideradas más graves, se suele conversar con la familia o enviar a los estudiantes a la dirección del establecimiento.

Por otra parte, los profesores también mencionan acciones de prevención tales como trabajar en programas de convivencia, debatir en clase las normas del reglamento interno del centro, favorecer metodologías más participativas u otro tipo de actividades de prevención.

Una vez discutidos los principales resultados de este estudio, es posible afirmar que la violencia en el ámbito escolar forma parte de la realidad relacional de los centros escolares. Los estudiantes significan sus relaciones fundamentalmente a través del concepto de molestar que tiene al menos dos valoraciones; una es el molestar en buena, que no puede ser concebido como violencia. La otra, es el molestar en mala, conducta que denota violencia en las relaciones.

El molestar en mala implica casi siempre un conjunto de conductas asociadas a la violencia psicológica y verbal. Si a ello agregamos otras maneras de maltrato (exclusión y violencia física directa e indirecta) y las peleas, podemos deducir que la violencia en el ámbito de la escuela se constituye como un sistema de códigos complejos que afecta a la dinámica escolar de manera importante.

Además, dicho sistema de códigos se encuentra fuertemente relacionado con la realidad social y familiar de los jóvenes y sus manifestaciones surgen como comportamientos grupales, en el sentido de constituirse como conductas que se realizan para ganar estatus frente al propio grupo y también como un comportamiento entre grupos. Este último aspecto (la intergrupalidad) ha sido el eje inspirador de esta investigación y, sin duda, los resultados obtenidos reflejan claramente que, en la cultura de los jóvenes, el maltratar (de diversas maneras) a otro porque es diferente y pertenece a un grupo de menor estatus social se encuentra justificado.

Así, la violencia es un comportamiento que despersonaliza al otro y que tiene implicaciones negativas en la vida de toda la institución escolar: mientras las víctimas del abuso sufren, los agresores se despersonalizan y desvinculan emocionalmente de sus víctimas, sin tener conciencia del daño que causan a través de mecanismos como ver a las víctimas como merecedoras del daño o percibir, sin más, que el daño no es tal.

Conclusiones y sugerencias

En este apartado nos referiremos a las aportaciones que este trabajo ha realizado al estudio de la violencia en el ámbito escolar, tanto en el aspecto teórico, como de investigación y aplicado, así como se esbozarán algunas estrategias para su prevención e intervención y se expondrán algunas sugerencias para futuras investigaciones sobre este fenómeno.

Desde el punto de vista teórico, pensamos que una de las aportaciones de esta investigación está relacionada con las numerosas distinciones lingüísticas y de significado que surgen en el estudio de esta realidad. Al respecto, conviene mencionar que la violencia en el ámbito escolar no se agota en el concepto de acoso o bulliying, pues aunque éste, sin lugar a dudas, se constituye como una forma relevante y específica de maltrato, existen otras manifestaciones importantes, tales como las peleas, episodios de violencia que no son permanentes en el tiempo o el surgimiento del concepto de molestar “en mala”.

También es muy relevante la distinción entre el molestar “en buena” y “en mala”, ya que nos permite comprender la complejidad de las relaciones que se generan entre los jóvenes y también tener un sustento empírico para explicar que no todo lo que los adultos o espectadores consideran como violencia es significado de esa manera por los estudiantes. En este sentido, la violencia es un concepto relacional.

A nuestro juicio, hay otras dos aportaciones teóricas, que siendo menos generales que la anterior, son fundamentales para comprender esta realidad. Estas se encuentran vinculadas entre sí, si bien cada una de ellas presenta su propia especificidad:

1. La violencia escolar no puede ni debe abordarse y explicarse desde una mirada reduccionista; ésta se genera en y a partir de las dinámicas sociales que están instaladas en el proceso de exclusión social en el que viven los niños y jóvenes que participaron en este estudio, por una parte y en los aspectos culturales propios del país, por otra.

De este modo, las fronteras de la escuela se hacen permeables a la lógica y a los códigos de dominación presentes en el contexto local y nacional, coadyuvando a la naturalización de este fenómeno. Buenos ejemplos de ello es la valoración social de la imagen del choro o el carácter de espectáculo que adquieren las peleas.

2. El comportamiento violento no puede ser reducido, ni en su explicación ni en la búsqueda de soluciones, a las características individuales de quienes son agresores o víctimas. Así, las miradas individualistas, tan abundantes en la literatura, son puestas en entredicho en la medida en que el fenómeno aparece muy relacionado con una significación grupal. La violencia en nuestra investigación se asocia al ganar estatus y aceptación grupal y se suele llevar a cabo con quienes pertenecen a grupos diferentes y con menos valoración social. En este último sentido, es posible afirmar que el estudiante que es molestado, acosado o intimidado lo es en muchas ocasiones por formar parte de una categoría social o grupo estereotipado y discriminado en la cultura escolar o social.

Así pues, ver este fenómeno como un comportamiento intergrupal permite, además de enriquecer las claves de lectura del mismo, desarrollar estrategias grupales de integración escolar y, sobre todo, introducir en su estudio los conocimientos surgidos en la psicología social, en especial aquellos relacionados con la psicología de los grupos humanos en el ámbito de la educación, y aplicarlos, en este caso, al mejoramiento de la convivencia en la escuela, lo que se constituye en una eficaz manera de prevenir la violencia.

Otra de las conclusiones importantes de este estudio es la idea de que ser víctima de la violencia escolar se encuentra inversamente relacionado con la cantidad de amigos, es decir con la red social que el estudiante genere, así como el hecho de que el miedo de asistir a la escuela esté directamente relacionado con el maltrato escolar y otras variables tales como la percepción de integración a una escuela nueva y la dificultad académica.

Por último, es relevante mencionar la relación que hacen los estudiantes y también los maestros entrevistados entre la conducta de molestar a otros y la dinámica que genera la propia escuela. La idea principal es que este comportamiento se realiza por aburrimiento, por lo que se constituye en una voz de alerta para la institución escolar, obligándola a revisar sus prácticas docentes. Igualmente, es importante tener en cuenta a los profesores que dominan su materia, la saben exponer y respetan a sus estudiantes como variable moduladora de las conductas de violencia en la escuela.

Por otra parte, desde un enfoque metodológico, creemos que la utilización de una metodología mixta, en este caso cuestionarios descriptivos, grupos focales y entrevistas que recogen el sentido que tiene para los actores estas formas de relación, ha sido un aporte a la manera de abordar este fenómeno tan complejo. En este sentido, es posible afirmar que las respuestas a los cuestionarios han adquirido su pleno sentido y significado a través del estudio cualitativo. Tal como se dijo en la introducción de este trabajo, en toda la literatura revisada no fue posible encontrar algún estudio que incorporara ambos enfoques metodológicos.

Finalmente, otro aspecto metodológico relevante ha sido la muestra utilizada en esta investigación ya que es representativa del quehacer de la educación pública en toda una comuna. Por ello, los resultados presentados se constituyen como una línea base y un insumo importante para la generación de políticas públicas a nivel local que permitan enfrentar los temas de convivencia y violencia en el ámbito escolar. Es más, por ser esta una comuna representativa del mundo urbano periférico, en términos de realidad sociocultural y económica, es posible que los resultados sean de utilidad para la educación media municipal urbana.

En este apartado nos gustaría también ofrecer algunas sugerencias o recomendaciones surgidas a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación. Pensamos que una manera de hacerlo es proponer una serie de

estrategias a diferentes niveles que favorezcan enfrentar la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva sistémica.

En primer lugar, si, como hemos comprobado, la violencia es un fenómeno que ancla sus raíces en el modelo de sociedad imperante y en los entornos en los que se sitúan los propios centros educativos, creemos que una tarea urgente es el cambio de los estereotipos creados hacia aquellos grupos que son excluidos tanto en la sociedad como en la escuela. Para ello, debe tenerse en cuenta dos tipos de estrategias que, de alguna manera, ya fueron mencionadas en los fundamentos teóricos de esta tesis: estrategias socioestructurales y estrategias psicosociales.

Entre las primeras, se propone la realización de acciones que impacten a la sociedad en su conjunto. Tal como Hogg y Abrams (1988) nos plantean, la reducción de los estereotipos negativos es una materia política, por lo que es importante avanzar hacia modelos y relaciones sociales que impliquen mejores condiciones de vida para las minorías excluidas, circunstancia que, a su vez tendría claras repercusiones en la valoración que otros grupos hacen de éstas y en su propia autovaloración.

Asimismo, también sería pertinente abordar los procesos de aprendizaje social o de socialización temprana que reciben los niños tanto por parte de los padres, como de la escuela y los medios de comunicación. Estos procesos deberían ir dirigidos a enseñar al niño a no odiar y a los adultos a no transmitir estereotipos negativos. Ello se podría llevar a cabo a través de la creación, por parte de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, minorías activas o grupos políticos sensibilizados, de campañas públicas desde las que se valoren y transmitan visiones más integradoras de las relaciones entre los todos los miembros de la sociedad.

Una tercera línea de actuación sería la instalación a nivel nacional de un “observatorio de la convivencia y violencia social”, desde donde se recoja y

analice la información relativa al tema y se propongan acciones que disminuyan dicho fenómeno en todos los ámbitos donde ésta se genere.

También sería deseable conocer las experiencias en otros países; en este sentido, la reducción de los índices de violencia escolar en España en el lapso de seis años fortalecen la idea de que el enfrentamiento eficaz de este fenómeno solo es posible si existen acuerdos consensuados socialmente y se disponen de los recursos técnicos y humanos necesarios.

No obstante, somos conscientes de la complejidad que supone poner en marcha este tipo de estrategias socioestructurales, de la misma manera que también lo somos de la existencia habitual de problemas del maltrato. Por ello, hay que desarrollar de manera paralela un conjunto de acciones que permitan enfrentar esta problemática a corto plazo.

Una de ellas consistiría en implementar en la escuela estrategias curriculares que incluyan procesos formativos orientados a establecer una cultura de la buena convivencia. El “aprender a vivir con otros” debe ser revalorizado como una de las finalidades relevantes de la educación. En este sentido, es importante desarrollar al interior de las escuelas y a un nivel local una cultura de aceptación de la diferencia y de construcción desde la diversidad.

También es necesario revisar los enfoques con que se enseñan ciertos contenidos en la medida en que muchas veces éstos mismos pueden encubrir formas de prejuicio y discriminación hacia grupos minoritarios de la sociedad. Es decir, la institución escolar debe revisar su currículum con la finalidad de incorporar conscientemente contenidos y prácticas que levanten principios de tolerancia, aceptación de la diferencia, colaboración entre grupos y construcción de una convivencia basada en la justicia. Además, dicha práctica debiera generalizarse a los padres y apoderados de los alumnos y a la comunidad de profesores, quienes en muchas ocasiones son también víctimas de la violencia.

En este sentido, será importante analizar la pertinencia de poner en marcha en la escuela dos estrategias psicosociales específicas como son la mejora del contacto entre grupos y la cooperación en torno a metas comunes. Esto implica cuestionar las lógicas de competencia como modo preponderante de relación entre cursos y grupos al interior de los colegios y potenciar la cooperación y la solidaridad a diferentes niveles.

Otra estrategia específica es generar en la escuela equipos de trabajo interestamentales que tengan como función detectar e intervenir en las situaciones de violencia y acoso escolar, así como desarrollar acciones educativas que potencien una cultura basada en la diversidad y en la aceptación del otro. Bajo este enfoque, la instalación de equipos de convivencia escolar compuestos por estudiantes, padres y apoderados y profesores pueden constituirse como interesantes alternativas que permitan abordar estas temáticas de manera colaborativa y participativa.

En cuanto a futuras líneas de investigación que surgen de este estudio, resultaría muy interesante indagar la relación que podría existir entre las dinámicas escolares institucionales y el trato entre pares y entre éstos y los adultos. Otra línea de investigación es la exploración de la vinculación entre las dinámicas institucionales y las acciones de deterioro y de violencia hacia la escuela realizada por los mismos estudiantes.

Estos dos planteamientos permitirían integrar la posible relación expuesta por Charlot (2002) entre la violencia “en la escuela”, “de la escuela” y “hacia la escuela” y con ello tener una mirada más compleja del fenómeno e imaginar soluciones más integrales y efectivas que estén basadas en la construcción de una sana convivencia que potencie el aprender a vivir con otros.

Por último, y en un nivel más técnico, proponemos avanzar en la construcción de criterios e instrumentos de investigación válidos y comunes

acerca del fenómeno de la violencia escolar, con la finalidad de poder observar e interpretar este fenómeno de manera consensuada y comparar los resultados obtenidos en diferentes países.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005). Violencia en la escuela, un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 038, 53 – 66.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, 27-51.
- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Extraído el 30 de junio 2006 desde <http://www.pazciudadana.cl>
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares. *Bulliyng. Revista Lan Osasuna*. N° 2. 1-13.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la Violencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Aronson, E. (2000). *El Animal Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aronson, E. (2001). *Nobody Left to Hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Henry Holt and Company.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, 193-220.
- Baron, R. y Byrne, D. (1998). *Psicología Social.*, Madrid: Prentice Hall.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu P y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción*. España: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourhis, R., Gagnon, A. y Moïse, L.. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales en, R. Y. Bourhis, J.-P. Leyens eds.: *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bourhis, R., Sachdev, I. y Gagnon, A. (1996). Las matrices de Tajfel como un instrumento para realizar investigación intergrupar en J.F. Morales y cols (Ed), *Identidad Social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* Valencia: Promolibro.
- Brown, R. (1997). *Prejudice its social psychology*. London, Blackwell publishers
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Castorina, J. y Kaplan, C. (2006). "Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo en *Carina Kaplan (ed.), Violencias en Plural*. Argentina: Editorial Miño y Avila.
- Cerezo, F (2004). *La Violencia en las Aulas. Análisis y propuestas de Intervención*. España: Editorial Pirámide.
- Coffey, A. y. Atkinson P. (2003). Variedad de datos y variedad de análisis. En A. Coffey y P. Atkinson, *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. (pp.1-30). Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Debardieux, E. (2007). No terminaremos con la violencia escolar, pero podemos contenerla". Entrevista realizada por Agnès Bardón, redactora de la Oficina de Información Pública de la UNESCO. Boletín UNESCO.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 2000 ISBN: 84-87182-32-1 en www.defensordelpueblo.es
- Defensor del Pueblo (2007). *El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización Informe 2000*. Madrid ISBN 978-84 en www.defensordelpueblo.es
- Delors J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional. España. Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia, un año después. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 344, 54-57.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Porqué se produce la Violencia en las Escuelas y cómo prevenirla*. Revista Iberoamericana de educación, Nº 37, 17-47.
- Domenach, J. (1981) La Violencia en *La Violencia y sus causas*. Varios Autores. Paris: Editorial de la UNESCO.
- Dorsch F, (1991). *Diccionario de Psicología*. España: Herder.
- Elias, E. (1974). Entrevista concedida a periódico Le Nouvel Observateur en *Zona erógena*, 1993.
- Ellemers, N. (1993). The influence of socio-structural variables on identity management strategies. En Stroebe, W., & Hewstone, M. (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 27-57). Chichester: Wiley.
- Farrington, D. (1993). *Understanding and preventing Bullying*. University Chicago Press. citado en el Defensor del Pueblo, 2000.
- Fernández, I. (1999): *Prevención de la Violencia y resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. España: Nancea.

- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. En *Cuadernos de Trabajo Social* 7, Vol. 18:7-31.
- Ferrater-Mora, J. (1998): *Diccionario de Filosofía*. España: Ariel.
- Fiske, S. (1993) Controlling Other People: The Impact of Power on Stereotyping. En *American Psychologist*, Vol. 48, No. 6, pp. 621-623.
- Foucault, M. (1982). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta
- Foucault, M. (1983). Sujeto y Poder en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica*. Chicago University Press.
- Furlan, A. (2003). *De la violencia y la escuela*. Reseña del libro: La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désordre des choses. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultada 16 de Diciembre de 2007 en:<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-furlan.html>.
- Galtung J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratzuz.
- García, M. y Madriaza, P (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé* [online]., vol. 14, no. 1], pp. 165-180. Disponible en:www.scielo.cl.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. España, Paidós.
- Giroux, H. (1972): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Guthman, G. (1991). *Los Saberes de la Violencia y la violencia de los Saberes*. Uruguay: Nordam.
- Heinemann, P. P. (1972). Mobbing-gruppvåld bland barn och vuxna. Estocolmo: Natur och Kultur. Citado en Defensor del Pueblo (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 2000 ISBN: 84-87182-32-1 en www.defensordelpueblo.es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000): *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, T. (2002). Descubriendo la violencia. En *Violencia, sociedad y justicia* (pp.57-75). Buenos Aires: FLACSO.
- Hogg, M. y Abrams, D. (1988). *Social Identifications. A social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Oxford: Blackwell.

- Huici, C. (1999) Estereotipos. en J.F. Morales y C. Huici, eds. *Psicología Social*. España: UNED.
- Jackman, M. (2001). Licence to Kill. Violence and Legitimacy in expropriative Social Relations en J. Jost, J. & y B. Major, (eds.), *The Psychology of Legitimacy*, New York: Cambridge University Press.
- Jiménez, F. y Muñoz, F. (2004): Violencia estructural. En: Mario López Martínez (dir.), et al. *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición especial. Tomo II. Granada: Universidad de Granada. Extraído el 28 de Noviembre 2007 desde <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Violencia%20estructural.html>.
- Jost, J.T., & Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1 – 27.
- Jost, J. & Major B. (2002). *The Psychology of Legitimacy*. New York Cambridge University Press.
- Kahn, R. (1981). La Violencia y el Desarrollo Económico y Social. En UNESCO (ed.). *La Violencia y sus causas*. Francia: UNESCO.
- Kaplan, C. (2006) Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo en *Carina Kaplan (ed), Violencias en Plural*. Argentina: Miño y Avila,
- Leyens J.P. y Codol J.P. (1993). Cognición Social. En M., Hewstone; J., Codol y G., Stephenson (Eds.) *Introducción a la Psicología Social. Una Perspectiva Europea*. Barcelona: Ariel pp.99-119.
- Lipovetzky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Madriaza, P. (2006). *Sentido Social de la Violencia escolar, Transformaciones Culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia*. Tesis de Grado de magíster en Antropología y Desarrollo, no publicada. Universidad de Chile.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: PIIE/Editorial LOM.
- Martin-Baró I. (1988): *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centro América*. San Salvador:: Uca
- Merino, J.V. (2006) *La Violencia Escolar. Análisis y propuestas de Intervención Socioeducativas*. Santiago: Arrayan.
- Michaud Yves. (1980) *Violencia y Política*. Barcelona: Ruedo Ibérico.

- Ministerio de Educación, Chile (2002). *Políticas de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos* [En red]. Disponible en: www.mineduc.cl.
- Ministerio de Educación (2006), *Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar. calidad en todas las escuelas y Liceos*. Santiago: Mineduc.
- Morales J.F. (1999). El estudio del prejuicio en Psicología social. En J.F.
- Morales y C. Huici, *Psicología Social* (pp. 301-316). Madrid: UNED.
- Morales J.F (2003). El Estudio de la Exclusión Social en la Psicología Social. Exclusión Social (2003). En J. F. Morales y C. Huici (eds.), *Estudios en Psicología Social*. (pp. 511 – 538). Madrid: UNED.
- Morales, J. F. (2003) Exclusión Social y Educación. En S. Yubero y E. Larrañaga *La Sociedad Educadora* (pp.87 – 88). Cuenca: Colección Estudios, Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Morfaux, L.M. (1985). *Diccionario de Ciencias Sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social 1*. Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006) Una Revisión General. En Angela Serrano (ed): *Acoso y Violencia en la Escuela*. (Pp 79-103) Madrid: Centro Reina Sofía Editorial Ariel.
- Opatow, S. (1990). Deterring Moral Exclusion. *Journal of Social Issues*, 46, Nº. 1, 173-182.
- Organización Mundial de la Salud (2002): Primer informe mundial sobre la violencia y la Salud. Resumen. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional para las Américas Organización Mundial de la Salud (OMS) en *Primer Informe Mundial sobre la Violencia*. Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. En *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar Mito o realidad*. Sevilla MERGABLUM, Edición y Comunicación.
- Perez de Arce, H. (2005). **El verdadero "chaqueteo" chileno**. Extraído el 20 Diciembre de 2008 desde www.analitica.com/va/internacionales/opinion/2938328.asp.

- Piper, I. (1998) Introducción teórica: reflexiones sobre la violencia. En I. Piper e I, Castillo, *Voces y Ecos de la Violencia*. (pp. 23-46).Santiago: CESOC.
- Real Academia Española: (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Editorial.Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramos, C. (2002). *El Fenómeno de la Agresión en el Liceo*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Ramos, M. J. (2008): *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Red Nacional de Entidades que trabajan con Personas sin Hogar (2006). *Avance del informe sobre violencia contra personas sin hogar*. Extraído el 26 de Abril 2008 desde [http: www.enredpsh.org/documentacion/docu.php?id_article=476](http://www.enredpsh.org/documentacion/docu.php?id_article=476).
- Redondo, J.M. (1999) La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. 8-(2): 61-67.
- Rodríguez, A. (s.f.) *Prevención del maltrato y la mejora de la calidad*. Comunicación presentada en Mesa Redonda . Sin publicar.
- Rodríguez, A. (s.f.): *Acoso Moral: Definición y límites. Una aproximación a su medida*. El acoso laboral: una relectura desde la Psicología Social. Universidad de Granada. Sin publicar.
- Rodríguez, T., y otros (coords.) (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. El Viejo Topo.
- Ruz, J, (editor) (2006), *Convivencia y calidad de la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sánchez J. (2002). *Psicología de los Grupos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Serrano, A. (2006) *Acoso y Violencia en la Escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Editorial Ariel.
- Sharp, S. & Smith, E.K. (1994): *Tackling Bullying in your School*. Londres. Routledge. Citado en el Defensor del Pueblo 2000.
- Sherif, M. (1966) *Group Conflict and Co-operation. Their Social Psychology*, Londres: Routledge & Hegan Paul.

- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999): *Social dominance: An intergroup theory of social dominance and oppression*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sullivan K, Cleary, M. y Sullivan G. (2005) *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y como afrontarlo*. España: Ediciones CEAC.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006): *Herramientas contra el acoso escolar*. España: Editorial Morata.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of social conflict. En: Austin, W. y Worchel, S. (Eds.). *The Social Psychology of intergroups relations* (pp.33-47) California: Brooks/Cole publishing Co.
- Tajfel, H. (1984): *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Barcelona: Editorial Herder.
- Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el Grupo Social*, Madrid: Editorial Morata.
- Valdivieso, P., Cavieres, H. y Antivilo, A. (2005). La Exclusión Social: un estudio psicosocial sobre las percepciones juveniles, en *La Violencia en la Escuela, Familia y Sociedad*. Santiago de Chile: Universidad Internacional SEK.
- Vörs, W. (2006). *Bullying, el acoso escolar*. Buenos Aires: Oniro.
- Weber, Max (1964): *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Worchel, S. (1986). The role of cooperation in reducing intergroup conflict. In S. Worchel and W. Austin, *The Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, Inc.
- Yubero, S. (2002). La Dimensión Social de la Educación, *En Procesos Psicosociales en los Contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario Estudiantes y Profesores

C u e s t i o n a r i o

Presentación

- En ocasiones hay jóvenes que sienten que son maltratados por algunos compañeros. Puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones **repetidamente**, por otra persona o por un grupo. Otros, simplemente lo presencian. En todo caso, esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Te queremos invitar a que contestes a un cuestionario donde encontrarás preguntas respecto de lo que tú piensas acerca de este tipo de situaciones.
- Este cuestionario es **anónimo** y **secreto**, por lo que te rogamos contestes con sinceridad.
- Todas las respuestas son válidas, pues representan lo que tú piensas sobre las relaciones entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, **marca aquello que más se aproxima**.

¿Cómo responder a este cuestionario?

Para responder a este cuestionario, marca con una cruz tu respuesta

Ejemplo 1:

A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole **a algún compañero/a**, que no eres tú. Marca con una cruz una respuesta en cada línea.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Le ignoran (no lo pescan)	X			
Le excluyen, le aíslan			X	
Le Insultan			X	

Ejemplo 2: ¿Te ignoran tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

(SI TU RESPUESTA ES "NUNCA", PASA A LA SIGUIENTE PREGUNTA)

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te ignoran?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te ignoran?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor

A la salida del colegio

AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO DE FORMA CONTINUA DURANTE ESTE AÑO

1 A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole a algún compañero/a, que no eres tú. Marca con una cruz una respuesta en cada línea.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Le ignoran (no lo pescan)				
Le excluyen, le aíslan				
Le insultan				
Le ponen sobrenombres que le/la ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de él o de ella (lo/a pelan)				
Le esconden las cosas				
Le rompen las cosas				
Le roban las cosas				
Le pegan				
Le amenazan sólo para meterle miedo				
Le acosan sexualmente				
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)				
Le amenazan con armas (palos, cuchillos, etc.)				

2 A veces, los profesores/as se sienten tratados mal por sus alumnos. Otras veces, son los alumnos los que sienten que los profesores/as o un profesor les tratan mal. Marca con una cruz en qué medida crees que estas dos situaciones se han dado en tu colegio desde que empezó el año.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Un alumno o grupo de alumnos trata mal a un profesor/a				
Un profesor/a trata mal a un alumno/a				

3 Marca con una cruz en qué medida crees que estas situaciones se han dado en este colegio.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Pandillas o grupos molestan a un alumno/a				
Pandillas molestan a grupos de alumnos/as				
Pandillas molestan a pandillas				

POR FAVOR, MARCA CON UNA CRUZ LA RESPUESTA QUE MÁS SE APROXIMA A LO QUE PIENSAS O SIENTES

- 4** ¿Has sentido miedo al venir al colegio en este año?
- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Alguna vez | <input type="checkbox"/> |
| Casi todos los días | <input type="checkbox"/> |
- 5** En relación con la pregunta anterior, ¿cuál ha sido la causa principal de ese miedo?
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| No siento miedo | <input type="checkbox"/> |
| Algún profesor o profesora | <input type="checkbox"/> |
| Un compañero/a | <input type="checkbox"/> |
| Varios compañeros/as | <input type="checkbox"/> |
| El trabajo de clases | <input type="checkbox"/> |
| Una escuela nueva con gente diferente | <input type="checkbox"/> |
| Por otras causas | <input type="checkbox"/> |
| ¿Cuáles? _____ | |
- 6** ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
- | | |
|---|--------------------------|
| Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas | <input type="checkbox"/> |
| Me llevo bien con bastantes, pero con nadie en especial | <input type="checkbox"/> |
| Me llevo bien con dos o tres amigos | <input type="checkbox"/> |
| No tengo casi amigos o amigas | <input type="checkbox"/> |
- 7** ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores o profesoras?
- | | |
|--|--------------------------|
| Muy bien | <input type="checkbox"/> |
| Bien | <input type="checkbox"/> |
| En general bien, pero mal con algún profesor/a | <input type="checkbox"/> |
| Mal | <input type="checkbox"/> |
| Muy mal | <input type="checkbox"/> |
- 8** ¿Cuál es la principal causa de que te sientas así con tus profesores? (Marca una sola)
- | | |
|--|--------------------------|
| Me tratan bien | <input type="checkbox"/> |
| Me exigen demasiado | <input type="checkbox"/> |
| Me etiquetan (me tiene mala) | <input type="checkbox"/> |
| Me ridiculizan, me ponen sobrenombres que me ofenden | <input type="checkbox"/> |
| Me insultan | <input type="checkbox"/> |
| Me agraden físicamente | <input type="checkbox"/> |
| Me ignoran | <input type="checkbox"/> |
| Hablan mal de mí (me pelan) | <input type="checkbox"/> |
| Me pegan | <input type="checkbox"/> |
| Me amenazan para meterme miedo | <input type="checkbox"/> |
| Me acosan sexualmente | <input type="checkbox"/> |
| Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas | <input type="checkbox"/> |
| Me amenazan con armas | <input type="checkbox"/> |
| Por otras causas | <input type="checkbox"/> |
| ¿Cuáles? _____ | |

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES **TÚ** TRATADO POR TUS **COMPAÑEROS DE COLEGIO** CONTINUAMENTE DURANTE ESTE AÑO.

9 ¿Te **ignoran** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te ignoran?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te ignoran?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

10 ¿Te **excluyen**, te aíslan tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te excluyen?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te excluyen?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

11 ¿Te **insultan** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te insultan?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te ignoran?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS **COMPAÑEROS DE COLEGIO** CONTINUAMENTE DURANTE ESTE AÑO.

12 ¿Te **ponen sobrenombres** que te ofenden tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te ponen sobrenombres?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te ponen sobrenombres?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor

A la salida del colegio

13 ¿**Hablan mal de tí**, te pelan tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te pelan?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te pelan?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor

A la salida del colegio

14 ¿Te **esconden las cosas** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te esconden las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te esconden las cosas?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor

A la salida del colegio

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS **COMPAÑEROS DE COLEGIO** CONTINUAMENTE DURANTE ESTE AÑO.

15 ¿Te **rompen las cosas** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te rompen las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te rompen las cosas?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

16 ¿Te **roban las cosas** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te roban las cosas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te roban las cosas?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

17 ¿Te **pegan** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te pegan?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te pegan?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS **COMPAÑEROS DE COLEGIO** CONTINUAMENTE DURANTE ESTE AÑO.

18 ¿Te **amenazan** sólo para meterte miedo tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te amenazan para meterte miedo?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te amenazan para meterte miedo?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

19 ¿Te **acosan sexualmente** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te acosan sexualmente?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te acosan sexualmente?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

20 ¿Te **obligan a hacer cosas** con amenazas tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Si respondiste **A veces**, **A menudo** o **Siempre**, contesta las siguientes preguntas. Puedes marcar más de una alternativa.

¿De que curso o cursos es o son quienes te obligan a hacer cosas que no quieres?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te obligan a hacer cosas que no quieres?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor
A la salida del colegio

21 ¿Te **amenazan con armas** tus compañeros de colegio?

Nunca

A veces

A menudo

Siempre

Contesta las preguntas de más abajo sólo si respondiste **A veces, A menudo o Siempre**

¿De que curso o cursos es o son quienes te amenazan con armas?

Mi curso o nivel Curso superior Curso inferior

¿De que sexo o sexos es o son esas personas?

Hombre Mujer Ambos

¿En que lugar o lugares del colegio te amenazan con armas?

Patio Baño Sala Pasillo Comedor

A la salida del colegio

22 ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?

No tengo estos problemas

Hablo con mis amigos o amigas

Hablo con mi familia

Hablo con los profesores

No hablo con nadie

23 ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?

No tengo estos problemas

Algún amigo o amiga

Algunos jóvenes

Un profesor

Una profesora

Mi madre

Mi padre

Algún otro adulto

No interviene nadie

AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ HAS TRATADO MAL A ALGÚN COMPAÑERO/A

24 ¿En qué forma lo tratas mal y cuánto? Marca con una cruz una respuesta en cada línea

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Le ignoro				
Le excluyo, le aísló				
Le insulto				
Le pongo sobrenombres que lo/la ofenden				
Hablo mal de él o ella (lo/a pelo)				
Le escondo las cosas				
Le rompo las cosas				
Le robo las cosas				
Le pego				
Le amenazo sólo para meterle miedo				
Le acoso sexualmente				
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)				
Le amenazo con armas (palos, cuchillos, etc.)				

25 Cuando tú tratas mal a alguien ¿qué hacen tus compañeros? Marca con una cruz lo que más crees que sucede

- No trato mal a nadie
- Nada
- Me rechazan, no les gusta
- Me animan, me ayudan
- Tienen miedo

26 ¿Qué haces tú, cuando tratan mal a un compañero o compañera? Marca con una cruz lo que haces generalmente

- Me meto para terminar con la situación si es mi amigo
- Me meto para terminar con la situación aunque no sea mi amigo
- Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)
- No hago nada, aunque creo que debería hacerlo
- No hago nada, no es mi problema
- Le molesto, igual que el grupo

27 ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para molestar a alguien?

- No lo he hecho
- Una o dos veces
- Algunas veces
- Casi todos los días

28 ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de est tipo? Marca con una cruz lo que más crees que sucede

- No sé lo que hacen
- No hacen nada porque no se enteran
- Algunos intervienen para cortarlo
- Castigan a los que agreden

29 ¿A tu juicio, cuáles son los principales motivos por los que existe violencia en tu colegio?

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD SEXO: Masculino Femenino

CURSO

NUEVAMENTE MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

C u e s t i o n a r i o

Presentación

- En algunas ocasiones hay jóvenes que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos jóvenes pueden recibir burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. Otras veces hay chicos o chicas que molestan a sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el tema que nos interesa ver contigo, tu opinión, las medidas que utilizas ante los conflictos entre alumnos, conflictos profesor-alumno y viceversa, las medidas preventivas, etc.
- Este cuestionario es anónimo y secreto, por lo que te rogamos lo contestes con sinceridad. Para ello, marca con una cruz las respuestas que se acerquen más a lo que sucede en tu centro. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que sucede en tu centro, marca aquello que más se aproxima.
- Si tienes alguna pregunta, remítela al encuestador.

¿Cómo responder a este cuestionario?

Para responder a este cuestionario, marca con una cruz tu respuesta

Ejemplo:

Como profesor, ¿con qué frecuencia consideras que se ha dado en alguno de tus alumnos continuamente los siguientes conflictos en tus clases?

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Ignorarlo	X			
No dejarlo participar			X	
Insultarlo			X	

Muchas gracias por tu colaboración.

POR FAVOR **MARCA CON UNA CRUZ UNA RESPUESTA EN CADA LÍNEA** LO QUE HA OCURRIDO **ESTE AÑO** DE FORMA **CONTINUA**.

1 Valora la importancia que consideras que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu colegio.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
La falta de recursos humanos y materiales.				
La inestabilidad de la planta docente				
Los problemas de aprendizaje del alumnado				
Conflictos y agresiones entre alumnos				
Falta de participación de las familias				
La comunicación y la relación entre el profesorado				
Otro				
Explicar _____				

2 Valora la importancia de est tipo de conflictos para la convivencia en un centro.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se imparta clases				
Abusos entre alumnos				
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores				
Vandalismo y destrozo de objetos y material				
Ausentismo				
Otro				
Explicar _____				

3 Considerando una visión global de tu centro, ¿con qué frecuencia consideras que se dan los siguientes conflictos entre alumnos?

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Es habitualmente ignorado/a				
Le impiden frecuentemente participar				
Es insultado/a				
Le ponen sobrenombres que lo/la ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de él o ella				
Le esconden sus cosas				
Les rompen sus cosas				
Les roban sus cosas				
Le pegan				
Lo/la amenazan sólo para meterle miedo				
Lo/la acosan sexualmente				
Lo/la obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas				
Lo/la amenazan con armas				

4

Quando algún alumno o alumna se encuentra en alguna de estas situaciones, ¿cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu centro?
 Marca con una o varias cruces en cada línea la o las medidas más habituales.

	Reestructurar los grupos (cambiar de puesto)	Hablar con los alumnos	Tratar el tema individualmente	Hablar con la familia	Derivar al departamento de orientación	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Proponer expediente en el consejo escolar	Llamar a la policía	Denunciar en el juzgado
Es habitualmente ignorado/a										
Le impiden frecuentemente participar										
Es insultado/a										
Le ponen sobrenombres que lo/la ofenden o ridiculizan										
Hablan mal de él o ella										
Le esconden sus cosas										
Les rompen sus cosas										
Les roban sus cosas										
Le pegan										
Lo/la amenazan sólo para meterle miedo										
Lo/la acosan sexualmente										
Lo/la obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas										
Lo/la amenazan con armas										

5

Quando un alumno sufre alguno de estos conflictos, ¿dónde se da?
 Marca con una o varias cruces en cada línea la ubicación de los conflictos.

	No se da	En los patios	En los baños	En los pasillos	En la sala	En el comedor	A la salida del colegio
Es habitualmente ignorado/a							
Le impiden frecuentemente participar							
Es insultado/a							
Le ponen sobrenombres que lo/lla ofenden o ridiculizan							
Hablan mal de él o ella							
Le esconden sus cosas							
Les rompen sus cosas							
Les roban sus cosas							
Le pegan							
Lo/lla amenazan sólo para meterle miedo							
Lo/lla acosan sexualmente							
Lo/lla obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas							
Lo/lla amenazan con armas							

6 ¿Hasta qué punto consideras que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos? Marca con una cruz lo que tú consideras

Nunca se enteran	<input type="checkbox"/>
A veces se enteran	<input type="checkbox"/>
A menudo se enteran	<input type="checkbox"/>
Siempre que sucede se enteran	<input type="checkbox"/>

7 Qué importancia consideras que tienen las siguientes causas en las conductas del alumno agresor.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad.				
Falta de disciplina escolar				
Características de la personalidad del alumno				
Problemas familiares				
Contexto social				
La ampliación de la edad de escolarización				
Tipo de organización y clima del centro				

8 Qué importancia consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican el porqué un alumno es **agredido**.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc.)				
Características físicas				
Características psicológicas (deficiencia intelectual)				
Falta de amigos				
Características familiares				
Ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas				

9 ¿Se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado hacia el profesorado? Marca con una cruz una respuesta en cada línea.

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física directa				
Insultos				
Destrozo de objetos o bienes personales				
Intimidación con amenazas				
Sembrar rumores dañinos				
Robos				

14 ¿A tu juicio, cuáles son los principales motivos por los que existe violencia en tu establecimiento?

15 ¿Qué sugerencias realizaría para prevenir y resolver este tipo de situaciones, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos?

16 ¿Dígame cuál crees que es el nivel socioeconómico que representa mejor a las familias de los alumnos del establecimiento en el que trabajas. Marcar con una cruz.

Alta	<input type="checkbox"/>
Media – Alta	<input type="checkbox"/>
Media	<input type="checkbox"/>
Media – Baja	<input type="checkbox"/>
Baja	<input type="checkbox"/>
No sabe	<input type="checkbox"/>
No contesta	<input type="checkbox"/>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD	SEXO: Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>
Menos de 25 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 25 y 30 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 31 y 35 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 36 y 40 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 41 y 45 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 46 y 50 años	<input type="checkbox"/>	
Entre 56 y 60 años	<input type="checkbox"/>	
Función en el Colegio: <input type="text"/>		
NUEVAMENTE MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN		

Anexo 2: Universo y Muestra de Estudiantes

El universo corresponde a la totalidad de los estudiantes que cursaban, al momento de la aplicación, entre 7° año de enseñanza básica y 4° año de enseñanza media de 5 centros educacionales públicos de la Comuna de Peñalolen. En total 2114 estudiantes. Se estimó aplicar los cuestionarios a cursos completos, de manera de resguardar la representatividad de edades y sexo. (los cursos elegidos aparecen en destacados en el listado siguiente). Así, quedó conformada una muestra teórica fue de 1114 estudiantes. Los días de aplicación la asistencia no fue total además que se observó algunos estudiantes retirados. Por ello la muestra final fue de 838 estudiantes.

La información detallada por centro educacional , distribuida según cursos y sexo puede apreciarse en las tablas siguientes:

CEEV (Valle Hermoso)

Curso	hombres	Mujeres	TOTAL
7°A	16	20	36
7°B	20	14	34
8°A	21	23	44
1°A E/M	16	29	45
1°B E/M	21	24	45
2°A E/M	29	16	45
2°B E/M	23	22	45
3°Administracion	13	32	45
3°Terminaciones	22	16	38
4°Administracion	9	18	27
4°Terminaciones	19	8	28
TOTAL			432

CEEB (Eduardo de la Barra)

Curso	hombres	Mujeres	TOTAL
7°A	24	21	45
7° B	26	18	44
8° A	24	20	44
8° B	24	17	41
1°A E/M	18	17	35
1°B E/M	20	24	44
1°C E/M	26	16	42

2ºA E/M	19	18	37
2ºB E/M	17	16	33
2ºC E/M	23	6	29
3ºContabilidad	19	24	43
3º Administración	14	16	30
4º Contabilidad	10	6	16
4º Administración	5	17	22
TOTAL			505

CEME (Mariano Egaña) N3

Curso	hombres	Mujeres	TOTAL
7ºA	16	29	45
7º B	25	20	45
8º A	22	20	42
8º B	21	24	45
1ºA E/M	26	28	54
1ºB E/M	32	13	45
1ºC E/M	30	15	45
1ºD E/M	26	19	45
1ºE E/M	23	21	44
2ºA E/M	4	41	45
2ºB E/M	7	38	45
2ºC E/M	43	1	44
2ºD E/M	44	0	44
3ºA EM		26	26
3ºB EM		25	25
3ºC EM	45		45
3ºD EM	36		36
4ºA EM		32	32
4ºB EM		36	36
4ºC EM	41		41
4ºD EM	30		30
TOTAL			859

CEEE (Erasmus Escala) N4

Curso	hombres	Mujeres	TOTAL
7º BASICO	14	18	32
8º BASICO	20	19	39
1º MEDIO A	21	20	41
1º MEDIO B	21	19	40
2º MEDIO A	15	17	32
2º MEDIO B	18	15	33
3º MEDIO A	20	18	38
4º MEDIO A	11	22	33
4º MEDIO B	17	13	30
TOTAL			318

CELP (La Puerta) N5

Curso	hombres	Mujeres	TOTAL
7 básico	17	4	21
8º básico	13	10	23
1º Medio	12	10	22
2º Medio	10	10	20
3º Medio	5	2	7
4º Medio	4	3	7
TOTAL			100

Total Matrícula Peñalolen.	2214
Total Muestra teórica Peñalolen.	1141
Total Muestra real Peñalolen.	838

Anexo 3: Investigaciones en Chile relativas a violencia escolar

En esta parte se reseñan aquellos estudios, artículos, tesis de grado, manuales para enfrentar la temática de la violencia escolar que han podido ser encontrados a través de los sistemas de búsqueda en las bases de datos de las universidades chilenas. Seguramente no son todos los que existen por lo que pedimos disculpas a aquellos que no están, la causa de ello es, sin lugar a dudas, el que no parecían en los catálogos en los que se indagó. La Información ha sido ordenada según fechas, partiendo por el año 2007 hacia atrás.

Farren, D. (2007). *Victimización entre los niños, niñas y adolescentes escolares de la comuna de Recoleta*. Tesis de Licenciatura en Sociología. Universidad de Chile.

Toro, P. (2007). *¿La letra con sangre entra?: percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigo y violencia en el liceo Chileno : c.1842-c.1912*. Tesis de Doctorado en Historia - Pontificia Universidad Católica de Chile.

Madriaza P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar: Sentido social de la violencia escolar: transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia*. Tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo. Univesidad de Chile.

Matus, T. (2006). Naturalizaciones violentas: análisis de unas paradojas existentes en las investigaciones psicológicas y sociales en fenómenos complejos como la violencia escolar. *Revista de trabajo social* No. 73, p. 31-44.

Zerón, A. M. (2006) *Sentido de la violencia escolar en Chile: un estudio de sociología comprensiva*. Tesis de (Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.

Ajenjo F. y Bas J. (2005). *Creación de instrumentos para el diagnóstico de la violencia escolar"*. Tesis de Licenciatura: Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Leal, F. (2005). Agresión y resentimiento en los estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*. Vol. 14, nº 1, 29-40

Pérez, V. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Revista Psykhe* Vol. 14, no. 2, p. 55-62.

- Araos, C, Correa V. (2004). *La escuela hace diferencia: aproximación sociológica a la violencia escolar*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología. Santiago, Chile
- Bastías, C. y González, C. (2004). *Estudio de la violencia escolar en tres escuelas de la comuna de Lo Espejo*. Tesis Escuela de Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González, P., Rojas D. (2004). *Convivencia escolar y conflicto en el aula : un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de Enseñanza Media*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de Chile
- Magendzo A, Toledo, M. I. y Rosenfeld, C, (2004). *Intimidación entre estudiantes: como identificarlos y como atenderlos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sandoval M. (2004). Violencia escolar: un modo de gestionarse a sí mismo: (interpretación de la violencia escolar desde la sociología relacional). *Boletín de investigación educacional Vol. 19, no. 1, 135-154*.
- Barraza. R., Ibeaz, C. y Platero, Y. (2003). *Aproximación interpretativa de la violencia escolar como construcción social, desde el sentido que le asignan los principales actores pertenecientes a los Liceos de alta vulnerabilidad de la Comuna de Antofagasta*. Tesis para optar al título de psicóloga. Universidad Católica del Norte.
- Ledezma, J. (2003). *Análisis de algunas causales que originan la violencia desatada en estudiantes que ingresan a la enseñanza media del sector El Palomar en la ciudad de Copiapó*. Tesis de Educación. Universidad Católica del Norte.
- Milicic, N., Arón A. M. y Pesce C. (2003). Violencia en la escuela: la percepción de los directores. *Revista Psykhe Vol. 12, no. 1, 177-194*.
- Ojeda, O. (2003). *La violencia simbólica en el aula: una conceptualización teórico-práctica*. Tesis de Magister en Pedagogía Universitaria. Universidad Mayor (Chile).
- Tamar, F. (2003). *Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar*. Tesis de Magíster en Psicología mención Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Valparaíso (2003). *Agresividad y violencia escolar : un desafío emergente para el trabajo social de hoy*. Valparaíso Universidad de Valparaíso.
- Arias E., Saldaña M. (2002). *La Violencia Escolar: Un Estudio De Representaciones Sociales de Alumnos de Enseñanza Media Municipalizados*

de la Comuna de Valparaíso. Tesis para optar al Grado de Licenciado en psicología. Universidad del Mar.

Bosch, C., Castro P. y Rodas, M. T.. (2002). *Cómo hacemos la vida: convivencia y resolución de conflictos en educación media*. Material de aula. Servicio Nacional de la Mujer Santiago de Chile.

Ramos, C. (2002). *El Fenómeno de la Agresión en el Liceo*. Tesis Psicología. Universidad de Chile.

Contador M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de Enseñanza Media. *Revista Psykhe Vol. 10, no. 1*, 69-80.

López S. M., Filsecker, M, P. (2001). Fundamentos teóricos para un estudio sobre violencia entre escolares. *Boletín de investigación educacional, Vol. 16 (2001)*, 192-209.

Aron, A. M., Machuca A. (2000). Educación para la no Violencia: Estudio exploratorio en una comunidad escolar. *Revista Psykhe. Vol. 9, no. 2*, 181-192.

Contador, M. (2000). *Estudio exploratorio descriptivo de la percepción de violencia escolar de estudiantes de enseñanza media*. Programa de Doctorado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Pastén, R., Urra, L. (1989). *Causas de la conducta agresiva en alumnos de segundo ciclo básico*. Tesis de orientación educacional. Universidad del Norte.