

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAGÍSTER EN ANTROPOLOGÍA Y DESARROLLO**

**APROXIMACIÓN SISTÉMICA A LA MIRADA
DOCENTE EN EL FENÓMENO DEL BULLYING**

Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en
Antropología y Desarrollo.

Alumna: Carla Iglesias Fernández
Profesora Guía: Alejandra Ojeda Mayorga

Santiago, 2012

Contenido

Resumen:.....	1
I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Violencia Escolar: un problema complejo de la sociedad moderna	5
1.2. El Concepto de Bullying.....	7
1.3. Las investigaciones internacionales sobre Bullying	8
II. MARCO TEÓRICO	16
2.1. El Sistema Educativo.....	16
2.1.1. Especificidad y Límites del sistema	16
2.1.2. Interacción profesor/alumno	17
2.1.3. Expectativas de Aprendizaje	18
2.1.4. Complejidad en el contexto de la violencia escolar en las escuelas..	19
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	21
IV. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	23
V. OBJETIVOS	23
5.1. Objetivo General.....	23
5.2. Objetivos Específicos.....	23
VI. MARCO METODOLÓGICO	24
6.1. Tipo de estudio	24
6.2. Universo y Muestra	25
6.3. Técnica de recolección de la información	26
VII. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	28
VIII. CONCLUSIONES	54
IX. REFLEXIONES Y ALCANCES FINALES	60
BIBLIOGRAFÍA	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Intimidación en diferentes países y grupos por género, (MINEDUC, 2009).....8

Tabla N° 2: Principales Tipos de Agresiones (MINEDUC, 2007).....12

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema de Distinción N° 1: Violencia entre alumnos.....24

Esquema de Distinción N°2: Tratamiento del Bullying Autoridades de Gobierno.....29

Esquema de Distinción N° 3: Tratamiento del Bullying Directivos del Colegio...31

Esquema de Distinción N° 4: Tratamiento Bullying Autoridades y Familia.....34

Esquema de Distinción N° 5: Cruce Actancial, Nivel de Participación de Apoderados/Tipos de Resultados de los Alumnos.....36

Esquema de Distinción N°6: Tratamiento del Bullying Medios de Comunicación.....38

Esquema de distinción N° 7: Rol Docente en la problemática del Bullying o acoso escolar.....40

Esquema de Distinción N° 8: Estrategias utilizadas para abordar el bullying o acoso escolar.....	45
Esquema de Distinción N° 9: Relaciones entre categorías de análisis o ejes semánticos- distinciones de los docentes respecto al bullying o acoso escolar...	53

Resumen:

Esta investigación se inscribe en el área temática de la denominada “violencia escolar”, indaga en el tema del bullying o acoso escolar, a partir de las observaciones desde la perspectiva de los docentes, apuntando a responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las principales distinciones que realizan los docentes de 5º a 8º básico de colegios municipalizados de Santiago, respecto al bullying o acoso escolar?

A través de un estudio de tipo cualitativo, apoyado por herramientas de la semántica estructural y de un enfoque teórico, sistémico-constructivista, que apunta metodológicamente a la Observación de Segundo Orden, se aborda la temática del bullying o acoso escolar, desde la mirada de los docentes, teniendo en cuenta que son ellos quienes aplican los programas de intervención sobre violencia escolar en los establecimientos educacionales, y quienes además pasan más tiempo en las salas de clases, dónde este tipo de agresiones se dan con mayor frecuencia.

Desde las descripciones expertas sobre la temática, se ha caracterizado el rol del docente como fundamental para inhibir, fomentar o contribuir a través de la intervención oportuna a evitar el acoso escolar, pero a la vez, se ha dado cuenta de una crisis en el sistema educacional, producto de las tensiones generadas por la democratización de la educación y el debilitamiento de la autoridad pedagógica, situación que ha complejizado las relaciones al interior de los establecimientos educacionales, generando un clima escolar que ha favorecido la aparición de nuevas formas de violencia escolar, entre las que se inscribe el bullying.

Conocer las observaciones de los docentes sobre el bullying, puede constituirse en un aporte para profundizar en una temática contingente y de altísimo interés y preocupación, tanto a nivel nacional como internacional, teniendo en cuenta los efectos negativos del acoso escolar en el proceso educativo y la relevancia y prioridad de introducir mejoras en la educación, un tema prioritario para el desarrollo del país.

Las entrevistas en profundidad se han llevado a cabo en los meses de septiembre a diciembre de 2010 en colegios municipalizados de la Región Metropolitana.

Palabras Clave: bullying, acoso escolar, violencia escolar, convivencia escolar, clima escolar, disciplina, autoridad pedagógica, sistema de educación.

I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Violencia Escolar: un problema complejo de la sociedad moderna

Durante los últimos años, la violencia escolar se ha instalado en nuestro país, como una temática de relevancia a nivel nacional. Los casos de violencia escolar, difundidos por los medios de comunicación, han generado alarma y han puesto en el centro de la preocupación los tipos de relaciones interpersonales que se están desarrollando en los diversos establecimientos educacionales. (Lecannelier, 2007).

Efectivamente, los medios de comunicación han jugado un rol principal en la difusión de casos de violencia escolar, especialmente en lo que se refiere al bullying o acoso, difundiendo aquellos casos extremos, donde alumnos han llegado al suicidio o a darle muerte a algún compañero.

Con ello, los medios de comunicación han contribuido a instalar fuertemente descripciones que indican que este fenómeno va en aumento en la población joven, reproduciendo la visión de este tipo de violencia como un fenómeno “anormal”, reduciéndolo a sus efectos, sin reparar en una explicación que se ubique en el marco de lo social, donde las acciones de violencia escolar, acoso o bullying se reproducen. (Villalta, P., Saavedra & E., Muñoz, M. 2007).

La violencia en cualquiera de sus formas tiende a instalarse como un sinsentido, ubicándose preferentemente en un lugar de exclusión de lo social. En nuestro país es usual la utilización de la expresión “antisocial”, para referirse a los individuos que hacen uso de la violencia o de la delincuencia. La violencia, como plantea Luhmann, es aquella presencia constantemente ausente en el poder (1991). De ahí se entiende el aborrecimiento que las sociedades contemporáneas han hecho de ésta. (García, M y Madaraiza, P. 2005)

En este sentido la violencia escolar, no es diferente. y aunque corresponde a un problema complejo de la sociedad moderna, no es una problemática nueva y su derivación a formas como el acoso escolar o bullying, se dan en un contexto de evolución y diferenciación del subsistema de educación.

La educación, en una primera instancia se encuentra sujeta al dominio de la familia, pero una vez que se va haciendo más dependiente de ideas y formas de organización particulares y propias, comienza a diferenciarse como un sistema social específico (Runge, A. 2007). Es en esta primera diferenciación del sistema educativo, que las comunicaciones respecto a las conductas de los alumnos (as) se refieren a la restricción disciplinaria y a la posibilidad de castigo para corregir las indisciplinas, instalándose una semántica que estabiliza de cierta forma la sumisión del alumnado a la autoridad pedagógica.(García, D. 2009).

En una segunda etapa de diferenciación del sistema educativo, cuando la educación adquiere obligatoriedad y se universaliza, convirtiéndose en un bien masivo, democratizándose “el control ostentado por los docentes se complejiza a tal nivel que la aplicación de mecanismos disciplinarios se les escapa, para constituirse como un aspecto estructural de la enseñanza” (García, D. 2009.). Se presenta así un quiebre de las relaciones pedagógicas verticales y unidireccionales, que primaron durante muchos años en los colegios. (Zamora, G. & Zerón. A. 2009)

El desequilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales y los adolescentes son considerados hoy como sujetos de derechos: pueden expresar sus opiniones, acceder libremente a la información, participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia y participar en tomas de decisiones. (Zamora, G. & Zerón. A. 2009).

Esta situación descrita, ha generado profundos cambios en la cultura escolar y juvenil, lo que ha llevado a que la oferta tradicional de la educación escolar se encuentre en una profunda crisis (Zamora, G. & Zerón. A. 2009) reflejada fundamentalmente en un clima escolar tensionado por el debilitamiento de la autoridad pedagógica, que no ha encontrado nuevas formas de imponer su autoridad y que ha visto en sus aulas y en sus escuelas el surgimiento de nuevas formas de violencia, que trasladan el foco de maestros y autoridades educacionales castigadoras, a alumnos violentos con sus pares. (García, D. 2009)

Este tipo de violencia escolar entre pares es el que se conoce como bullying, acoso escolar u hostigamiento y, según las explicaciones expertas, sus efectos son perniciosos, tanto en las víctimas como en los victimarios.

Pero ¿de qué se habla cuando se hace referencia al bullying o acoso escolar? La palabra “bullying” procede del inglés “bull”, que significa “toro” y que se utiliza para hacer referencia a las personas que tratan de manera agresiva a otras y el término se emplea en particular para aludir a las agresiones que se dan en el medio escolar. (Avellanosa, I. 2008)

En Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia se ha utilizado la palabra “mobbing” para describir las situaciones de acoso. La raíz inglesa de esta palabra (mobb) da cuenta, en el ámbito de la zoología, de las acciones defensivas de pájaros y animales pequeños contra un usurpador y, trasladado al ámbito de las personas, se trataría de un grupo anónimo que se dedica al asedio de otros. (Magendzo, A., Toledo M. & Rosenfeld, C. 2004)

Fue el noruego Dan Olweus, (1998), el primer investigador que dio impulso en 1970 al estudio del bullying o acoso escolar, extendiéndose a otros países a partir de las décadas siguientes.

1.2. El Concepto de Bullying

Olweus (2007) definió la situación de bullying, señalando que ésta se da cuando un estudiante es acosado o victimizado al estar expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes:

“El comportamiento acosador puede definirse como comportamiento negativo, repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”. (p.2)

Asimismo, Olweus (2007) describe el fenómeno a partir de las siguientes características:

- Comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente.
- Llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar.
- En una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza.

En relación al último aspecto Olweus (2004) explica que:

“No se emplean (o no se deberían emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares, riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerte ante el alumno o los alumnos que le acosan.” (p. 26)

El psicólogo noruego (Olweus, 2007) también se refiere al término bullying, utilizando el concepto de “abuso entre iguales” y con la finalidad de separarlo de otras formas de abuso, como los fenómenos de violencia doméstica, señala que son principales el contexto en el que sucede y las características de la relación de las partes implicadas, distinguiendo tres términos claves involucrados:

- Agresión o comportamiento agresivo.
- Violencia/comportamiento violento.
- Acoso escolar. (p.3)

La agresión, definida según la Real Académica Española (RAE, 2001) como el “acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño”, vendría a ser según Olweus (2007) el término más general que abarca a las subcategorías de violencia y acoso escolar.

El término violencia, por su parte, es definido por al RAE (2001) como la “acción y efecto de violentar o violentarse, es decir, de aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia.”

En tanto, que el término acoso es definido como “perseguir, sin darle tregua ni reposo, a una persona”. (RAE, 2001). En este caso, la definición pertinente para el acoso escolar sería perseguir sin darle tregua ni reposo a un par en el contexto del ámbito escolar, entendiendo también este término como sinónimo de hostigamiento, “molestar a alguien o burlarse de él insistentemente.” (RAE, 2001)

Olweus (2007) detalla que existe un encabalgamiento entre violencia y acoso escolar, puesto que hay situaciones en las que el acoso se lleva a término con medios físicos o con contacto o cuando los medios físicos son utilizados en el contexto del acoso, por ejemplo, dar puñetazos o empujones.

Asimismo, existe mucho acoso sin violencia (acoso verbal, gestos, exclusión intencionada del grupo etc.) y, del mismo modo, hay mucha violencia que no se puede catalogar como acoso escolar. Por ejemplo, las peleas ocasionales en el patio. (Olweus, D. 2007)

Cabe destacar, que últimamente, se ha agregado una nueva dimensión a este fenómeno, conocida como bullying electrónico o cyberbullying, en que la victimización ocurre mediante la utilización de medios de comunicación, tales como Internet o teléfonos celulares. Aunque se le considere como una forma más de bullying, el cyberbullying manifiesta una serie de diferencias con los tipos tradicionales de maltrato y acoso entre escolares (Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora, J. 2008):

- Provoca una mayor inseguridad a la víctima, ya que no existen lugares seguros donde pueda estar a salvo, por tanto, vive bajo un riesgo constante de agresión.
- Debido al medio por el que se realiza la agresión, ésta puede ser observada por una gran cantidad de espectadores, un número indefinido de veces, lo que hace que el daño potencial de la agresión permanezca en el tiempo, ampliando los efectos esperados como consecuencia de la misma.
- Existe un gran número de víctimas que nunca conocerán a sus agresores debido al anonimato que caracteriza este tipo de actuaciones.
- Mientras que el bullying ordinario se realiza fundamentalmente en el centro educativo, el cyberbullying se puede producir fuera de él, lo que implica que sea más difícil de detectar por parte del profesorado. (p. 184)

1.3. Las investigaciones internacionales sobre Bullying

Posterior a las investigaciones de Olweus, en países como Suecia se llevan a cabo investigaciones nacionales sobre estudiantes de enseñanza media, referidas al consumo de drogas y a situaciones de agresión. En Estados Unidos e Inglaterra se realizan investigaciones sobre conductas agresivas en los ámbitos escolares como la Investigación Nacional para los Delitos de Victimización, en Estados Unidos. En Holanda (Mooij, 1994), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (O'Moore, Kirkham y Smith, 1996), parcialmente en Italia (Fonzi, et al., 1999), España (Defensor del Pueblo, 1999), Suiza (Alsaker y Brunner, 1999), Japón (Mombuso,

1994), Australia (Rigby, 1997) se han elaborado estudios sobre violencia escolar en la enseñanza primaria y secundaria a nivel nacional. (Avilés, J. 2002)

En otros países de Europa las investigaciones no siempre apuntan directamente al bullying, como en Francia, donde existe una clara tendencia a relacionar las conductas agresivas con aquellas tipificadas en el código penal, lo que lleva a que las investigaciones, en su mayoría incluyan de preferencia, conductas delictivas. (Avilés, J. 2000)

En el caso de España estudios a nivel estatal se dieron sólo hasta la aparición del Defensor del Pueblo (1999) y antes, el problema sólo había sido abordado localmente. (Avilés, J. 2000).

Una investigación sobre la relación entre intimidación y clima en la sala de clases, llevada a cabo por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009) retrata en cifras la situación internacional respecto al fenómeno del bullying, tal como se muestra en la tabla N° 1:

Tabla N°1: Intimidación en diferentes países y grupos por género, (MINEDUC, 2009)

País	Intimidadores	Víctimas	Intimidadores-víctimas
Suecia	18%		9%
Italia	17,9% de niños	24,7% de niños	
	9,1% de niñas	31,9% de niñas	
Canadá, según padres	14% de niños entre 4 y 11 años	5% de niños entre 4 y 11 años	
	22% de niños de 10 a 11 años	17,7% de niños de 10 a 11 años	
España		26,8% hombres 21,1% Mujeres	
India		31,4% niños entre 8 y 12 años	

Respecto al porcentaje de intimidadores, de los países reportados, es Canadá quien presenta el mayor porcentaje, con un 22% de niños de 10 a 11 años y un 14% de niños entre los 4 y 11 años. En cuanto a los países sobre los que se reportan víctimas por género, que son los casos de Italia y España, se observa que es Italia donde las víctimas mujeres (31,9%) superan a las víctimas hombres (24,7%). Lo contrario sucede en España, donde son los hombres quienes superan con un 26,8% el porcentaje de víctimas, frente a las mujeres (21,1%). (MINEDUC,

Específicamente en España, otros estudios estiman que un 1,6% de los niños y jóvenes sufren acoso escolar de una manera constante y que un 5,7% lo sufre de manera puntual. (Blanchard, M. 2007).

Blanchard (2007) citando un estudio del Instituto de la Juventud de España (INJUVE) señala que esta institución eleva el porcentaje de víctimas de violencia física o psicológica habitual a un 3% de los alumnos y que un 16% de los alumnos encuestados por el INJUVE, reconoce que ha participado en algún tipo de exclusión de algún compañero o en algún tipo de agresión psicológica.

El Defensor del Pueblo (2000 citado por Blanchard, M.2007) realizó un estudio sobre el problema de la violencia escolar en España. Este estudio estuvo constituido por una muestra de tres mil alumnos de secundaria obligatoria y participaron alrededor de trescientos centros públicos, privados y concertados¹ de todo el territorio español. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Más del 30% de los alumnos encuestados declaran sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia.
- Las agresiones físicas a la persona o a sus propiedades rondan el 5%
- Las amenazas sólo “para meter miedo” son padecidas por algo más del 80% de los estudiantes.
- Las agresiones más graves, como el chantaje y las amenazas con armas se sitúan en torno al 2%. (p. 13-14).

Un estudio posterior, elaborado a partir de un cuestionario realizado a más de 11.000 alumnos por el Instituto de Educación y Asesoramiento Español (IDEA 2003, citado por Borgued, L. 2006 (p.92)) entrega una visión más alarmante de la situación de la violencia escolar en España:

- Un 48% de los niños manifiesta haber sido criticado e insultado, en comparación al 33,8% que señalaba el Informe del Defensor del Pueblo.
- Un 12% ha sido objeto de agresiones físicas (4,1% en el informe del Defensor del Pueblo).

Respecto a estos estudios, es importante hacer alusión a lo planteado por el investigador español Avilés (2002) quien pone de relieve que aunque las investigaciones realizadas, no se han ceñido siempre a contextos, muestras, metodologías, instrumentos de medida y ámbitos exactamente comparables, se puede desprender de ellas un grado de significación social y escolar que indica que la violencia y más concretamente, la intimidación y la victimización son un problema frecuente en los centros educativos.

Por su parte, los estudios de Whitney y Smith (1993 citado por Iriarte, M. 2008) en Inglaterra, referidos a niños de Enseñanza Secundaria, reflejan que un 10%

¹ Los centros concertados se refieren a los colegios que en España son privados, pero parcialmente financiados por el Estado.

manifiestan haber sido agredidos “alguna vez” y el 4% “una vez a la semana” a otros estudiantes.

En Escocia, Mellor (1990 citado por Iriarte, M. 2008) realiza el primer estudio de incidencia de abuso entre iguales con niños entre 12 y 16 años, encontrando cifras similares a las de Inglaterra. El 3% era maltratado al menos “una vez por semana” y el 6% “a veces o con una frecuencia mayor”; el 4% agredió a otros “a veces o con una frecuencia mayor” y el 2% “una vez por semana”.

1.4. El bullying o acoso escolar en Chile

En Latinoamérica, las temáticas de violencia escolar y bullying, han sido estudiadas incipientemente, desde interpretaciones estadísticas de violencia en general y violencia intrafamiliar. Se han centrado específicamente en formas de abuso, maltrato y hostigamiento, considerándolas como una problemática de salud pública. Así, se han realizado diferentes intervenciones, originándose políticas públicas y programas principalmente preventivos y de mediación en establecimientos educacionales afectados en Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador, Venezuela, y Uruguay. (García, D. 2009)

Aunque en Chile se ha instalado el concepto de bullying desde los medios de comunicación, para hacer referencia a las acciones de hostigamiento o matonaje entre pares en el ámbito escolar, no existe un diferencial semántico que permita identificar claramente este tipo de acción violenta, aunque una vez que el tema se ha puesto en discusión muchos alumnos reconocen haber sido víctimas de este tipo acciones de acoso escolar. (Magendzo, A., et.al. 2004)

Ante la inexistencia de un término que pueda definir estas situaciones de acoso escolar, hay investigadores que han definido este fenómeno en la realidad chilena, utilizando el término de “intimidación”, señalando que ésta “incluye desde ofensas sutiles hasta la violencia física que ocurre en forma reiterada (...) no es una cuestión de agresiones esporádicas, sino que se trata de acciones repetitivas y permanentes (...) Por lo general, la intimidación define dos posiciones desiguales pero complementarias: una violenta y fuerte, el victimario, y otra, sumisa y débil, la víctima.” (Magendzo, A. et al. 2004, p.11)

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011) define el bullying como una relación de abuso entre pares, destacando que “el abuso implica la imposición de uno o más individuos sobre otro u otros en base al poder, en donde se establece una relación de asimetría. Como su nombre lo indica, en el abuso no puede haber equilibrio entre ambas partes, ya que una tiene y ejerce poder sobre la otra, independientemente de la forma en que este poder se exprese (físico, social, emocional, psicológico).”

En Chile pueden distinguirse tres momentos en el tratamiento de la temática del acoso escolar. (García, D. 2009). El primero de ellos, al cual ya se ha hecho referencia, se relaciona a la mediatización del fenómeno a través de los medios de

comunicación, resaltando hechos de sangre en las escuelas y pasando por alto otras dimensiones y situaciones menos graves, pero que igualmente son parte de la problemática y afectan el clima y la calidad de la convivencia y de la escolarización. (García, D. 2009).

En un segundo enfoque, la violencia escolar en Chile se sitúa en el contexto de democratización presentándose como un síntoma de “las paradojas de la modernización”, (PNUD, 2008, citado por García, D. 2009), puesto que si por una parte, las estructuras pedagógicas se vuelven más democráticas, por otra, la modernidad facilita que actos violentos se dirijan a comunidades educativas por su incapacidad de controlar la diversidad, complejizando el proceso.

En una tercera mirada, como destaca García (2009) están los estudios que abordan los efectos y relaciones de la violencia con la deserción escolar y la delincuencia juvenil, de instituciones como UNICEF, INJUV, MINEDUC y Fundación Paz Ciudadana.

En el país, según UNICEF (2004) el 33% de los estudiantes entre Séptimo Básico y Cuarto Medio declararon haber sido discriminados por sus compañeros, con un predominio entre los hombres, y entre las edades de 12 y 13 años. Un 14% declaró haber sido víctima, a veces o frecuentemente de maltrato, violencia o abuso, con un predominio entre los alumnos de nivel socioeconómico bajo.

El Primer Estudio Nacional de Violencia Escolar (MINEDUC, 2006), consignó entrevistas a más de 14 mil alumnos de 7° básico a 4° medio y a más de tres mil docentes de estos mismos niveles, en todo el país, respecto a la percepción de la violencia en sus establecimientos.

Este estudio, no realizó directamente consultas sobre el bullying o acoso escolar, sino sobre violencia escolar, definiéndola como: “un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar” (MINEDUC,2006)

A través de este estudio se detectó que la mayoría de las agresiones se da en sectores recreativos, salas de clases, pasillo y en el baño. Respecto a la percepción de alumnos y docentes sobre agresiones en el establecimiento educacional según su tipo, se definió que las agresiones psicológicas están por sobre las físicas, el 96% de los encuestados, tanto alumnos como profesores lo declaró así, mientras que un 83% de alumnos y un 61% de docentes, señalaron la existencia de violencia física.

La II Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito Escolar (MINEDUC, 2007) arroja una baja en el nivel de victimización en relación a 2005 (de 45,2% a 26,3%). Asimismo, se observa una disminución significativa de 6,9 puntos porcentuales en la población de estudiantes que declara haber agredido (de un 38,1% a un 31,2%).

Las principales agresiones reconocidas en esta encuesta pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla Nº 2: Principales Tipos de Agresiones (MINEDUC, 2007)

Tipo de agresión	Porcentaje
Violencia psicológica	22,2%
Violencia física	17,7%
Discriminación o rechazo	13,5%
Amenaza u Hostigamiento permanente	11,1%
Atentado contra la propiedad	9,6%
Con armas	4,3%
Sexual	3%

La II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (MINEDUC, 2007) incluyó una pregunta específica sobre el bullying, definido como "amenaza permanente y discriminación" y los resultados demostraron que este tipo de ataque es mayor en los colegios municipales (12%) que en los particulares subvencionados (9,8%) y particulares pagados (7,6%).

También se desprende de esta Encuesta que entre los 10 y 13 años es donde se concentra una mayor proporción de estudiantes que se declaran agresores y agredidos, proporción que disminuye conforme aumenta el grupo etáreo.

La Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (MINEDUC, 2009) incluyó nuevas dimensiones como agresiones por medio de celulares e internet, agresiones sexuales, aspectos del entorno familiar y comunitario del estudiante, entre otros.

Entre 2007 y 2009, aumenta la proporción de estudiantes (58,6%-62,5%) y asistentes de la educación (71,2%-74,6%) que declara que la convivencia escolar es muy buena y buena. En contraste, en los docentes esta percepción permanece estable (66%-67%) (MINEDUC, 2009)

Entre otras conclusiones de esta Tercera Encuesta (MINEDUC, 2009) destacan:

- Entre 2007 y 2009, disminuyen las agresiones psicológicas. En contraste, aumentan las agresiones sexuales, con armas y robos / hurtos.
- En 2009, las regiones de Valparaíso (30,7%), Atacama (30,2%), Tarapacá (29,6%), Metropolitana (29,2%), Lib. Bernardo O'Higgins (29,2%) y Los Lagos (28,9%) presentan una proporción de estudiantes que declaran haber agredido, superior al país de 28,0%.
- Entre 2007 y 2009 aumenta la proporción de estudiantes que se declaran víctimas de hostigamiento permanente y discriminación de un 11% a un 14,5%.
- Entre 2007 y 2009, aumenta la proporción de estudiantes víctimas de hostigamiento permanente y discriminación en los establecimientos municipales (12,2 % a 17,2%) y particulares subvencionados (10,3% a

- 13%). En los establecimientos particulares pagados esta proporción no presenta un crecimiento estadísticamente significativo (8,1% a 10%)
- En 2009, el 10,6% de los estudiantes declara haber sido agredido por medio de internet (blogs, fotolog, etc.). Esta proporción es superior en los establecimientos municipales (10,8%).

El año 2010, el Ministerio de Educación, realizó el Primer Diagnóstico a nivel nacional de la frecuencia con la que se producen situaciones asociadas al bullying, en establecimientos de Enseñanza Media, aplicando la Encuesta Nacional de estudiantes Simce. El Informe que reúne estos antecedentes se denomina “Bullying, un enemigo oculto en nuestras escuelas.”

Entre sus principales conclusiones están:

- Los insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre compañeros son los comportamientos inadecuados más comunes.
- Las situaciones asociadas a bullying son más frecuentes en establecimientos municipales de los grupos socioeconómicos bajo (39%) y medio bajo (41%), localizados en áreas urbanas.
- Se estableció que según tipo de establecimiento el bullying se presenta con mayor frecuencia en los colegios municipales con un 52%, en los particulares subvencionados con un 44% y particular pagado con un 4%.
- Los establecimientos en que las conductas asociadas a bullying son más frecuentes, muestran peores resultados en lectura y matemática. (Mineduc, 2009)

Proyecto de Ley que sanciona la violencia escolar en los colegios

El 12 de mayo de 2011, la Cámara de Diputados de Chile aprobó la Ley que sanciona la violencia escolar en los establecimientos. Los 103 diputados presentes en la sala votaron a favor del proyecto que ahora deberá esperar su aprobación final en el Senado.

De acuerdo a la ley, todos los colegios del país deberán contar con un Comité de Sana Convivencia Escolar y toda la comunidad educativa deberá informar al establecimiento sobre hechos de violencia física y psicológica, agresión u hostigamiento. Si las autoridades del colegio no actúan oportunamente ni toman las medidas necesarias frente a hechos de violencia escolar o bullying, se arriesgan a una multa de hasta 100 UTM. (Proyecto de Ley Cámara de Diputados, 2011)

El texto define buena la convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. (Proyecto de Ley Cámara de Diputados, 2011)

Mientras que el acoso escolar es descrito como “toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizado fuera o dentro del establecimiento educacional, por estudiantes, que en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición”.

II. MARCO TEÓRICO

Los elementos teóricos que guían esta investigación, y que sirven como herramientas conceptuales para el análisis de la información recabada, las distinciones que los docentes de colegios municipales de la Región Metropolitana, realizan sobre el bullying o acoso escolar, se enmarcan en la Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann.

2.1. El Sistema Educativo

Bajo la perspectiva de la Teoría de los Sistemas Funcionalmente Diferenciados, la educación es entendida como un sistema funcional, lo que implica estudiarla como un sistema de comunicaciones autopoietico (Ossandón, 2006) y autorreferencial. Es decir, que todas sus operaciones están referidas a sí mismo y su objetivo es producirse a sí mismos.

En el caso de los sistemas sociales, como lo es el sistema educativo, la forma de su autopoiesis es la comunicación. En la medida que comunican, todos los sistemas sociales son iguales, en la medida en que se comunican de un modo distinto, son diferentes. Definida la comunicación como una selección de sentido, de ellos se desprende que los límites de los sistemas parciales son límites de sentidos. (Ontiveros, 1997)

Bajo la perspectiva de Luhmann, la sociedad moderna se entiende como una sociedad funcionalmente diferenciada. La economía, la política, la ciencia, el arte, el derecho y también la educación, corresponden a sistemas sociales que se han especializado en realizar una tarea para resolver problemas específicos de la sociedad. Es decir, tienden a la diferenciación funcional. (Ontiveros, 1997)

El sistema, además, bajo esta concepción, nunca se piensa aislado, siempre se trata de una unidad sistema/entorno, si bien la función se desarrolla únicamente en el sistema.

La diferenciación de un sistema parcial en cada función, significa que para ese sistema, tal función goza de prioridad ante las demás. En este contexto, se habla de primado funcional y con este fundamento, los sistemas de funciones alcanzan su clausura operatoria y establecen sus límites.

2.1.1. Especificidad y Límites del sistema

Para orientar las operaciones del sistema no sólo basta la función, ya que ésta presenta un grado de indeterminación. Por ejemplo, la función de formación para el sistema educativo no es suficiente, puesto que otros sistemas como el religioso o el familiar, también pueden formar.

Por lo tanto, esta especificación de la función se obtiene con la utilización de un código binario que orienta sus operaciones. Dicho código es exclusivo del sistema, y en el caso del sistema educativo, este se traduce en la diferencia mejor/peor. (Ontiveros, 1997)

A través de esta diferenciación, el sistema, es capaz de distribuir posiciones dentro y fuera de él. Las relaciones y estructuras del sistema se organizan a partir de la necesidad que tiene éste de emprender procesos de selección social.

Como señala Ossandon, es importante considerar que en las sociedades modernas, la educación se desarrolla preferentemente en organizaciones especialmente orientadas a este fin: las escuelas. Es claro que existen comunicaciones educativas fuera de la escuela, sin embargo, éstas se producen mayoritariamente en este tipo de organizaciones. Esto no significa que todas las comunicaciones que se producen en las escuelas sean comunicaciones educativas, por su complejidad es posible encontrar comunicaciones de diversos ámbitos, economía, política, de amor, de amistad, de familia, y de diversos niveles, padres, alumnos, profesores.

En este sentido, también es de relevancia comprender que para analizar la educación como sistema no basta con estudiar las organizaciones educativas, bajo la mirada de Luhmann, adquiere relevancia para la comprensión de la educación la interacción entre profesor- alumno (Ossandon, 2006).

Interacción profesor/alumno

Observar el sistema educacional desde la perspectiva de la interacción profesor – alumno, plantea la existencia en el sistema educativo de una estrecha relación con los sistemas personales (Rodríguez, Arnold, 1992).

De esta forma, el estudio de la educación como sistema consiste en la observación de las características particulares que adquiere la distinción entre información, expresión y comprensión, en la relación profesor-alumno, la que se define como una relación, organizacionalmente enmarcada.

En esta interacción, lo propio de toda comunicación educativa es la diferencia entre “la intención de educar” y “la persona que se educa”. Así, por una parte, la educación simboliza su unidad mediante la intención de educar, “hacer de los niños algo diferente de lo que son y de lo que serían por sí mismos”. Y a su vez esta intención supone la existencia de alguien que necesite de la educación de la persona que cambiará con lo enseñado: los niños.

En términos luhmanianos, como indica Ossandon (2006) la forma de la comunicación educativa es la intención de educar, mientras que el medio, donde se expresa esta forma, serían los mismos alumnos.

Esta intención educativa determina dos importantes características del sistema educativo:

1. A diferencia de otros sistemas sociales como el derecho, la ciencia, la política, la economía, que se han hecho menos dependientes de lazos interpersonales, la educación ha evolucionado en una dirección diferente, ya que la intervención educacional busca cambiar el mundo interior de los estudiantes y el contacto personal y las interacciones cara a cara continúan siendo vitales.
2. Luhmann ha definido la educación como una “socialización intencionada”, es decir, que la educación como toda socialización, se caracteriza por ser una comunicación que cambia al interlocutor, pero que a su vez busca un cambio planificado.

Así, la comunicación educativa vuelve todo el tiempo sobre sí misma, realizando operaciones que le permitan obtener información sobre el proceso comunicativo. De este modo, para Luhmann la pedagogía comenzaría en el momento en que el profesor intenta comprender si ha sido comprendido.

La educación se enfoca al problema básico de toda comunicación: la improbabilidad de su éxito. Y es en este contexto, donde las organizaciones y estructuras del sistema se hacen relevantes, disminuyendo la improbabilidad educativa mediante la externalización de una serie de estructuras que pasan a asumirse como dadas y no deben resolverse en cada interacción, ni en cada sala de clases.

1. La asimetría entre los roles del profesor-alumno: significa que no se discute en cada clase quién es el profesor y quiénes son los alumnos. De esta manera, más allá de las particulares motivaciones de quien esté educando, es posible asumir que esa persona es quien representa la intención educativa.
2. Planes de estudio y escalas de evaluación de estos planes: de forma análoga a otros sistemas funcionales, la educación opera mediante códigos y programas. Particularmente, en este sistema, la comunicación se estructura por la forma evaluación /didáctica.
3. La escuela moderna se identifica mediante la continua identificación de comienzos, para los que se suponen alumnos homogéneos. Así, al comenzar cada año o cada nueva materia, se suponen alumnos en similares condiciones, los cuales serán diferenciados durante el proceso educativo de acuerdo con sus rendimientos.

2.1.2. Expectativas de Aprendizaje

Otro elemento de suma importancia para disminuir la improbabilidad educativa corresponde a las expectativas de aprendizaje sobre los estudiantes.

La selección de contenidos y metodologías se asociaría con la diferencia entre atributos variables del alumno (como el esfuerzo, la motivación o el apoyo del hogar) y constantes (talento y aptitudes). De esta forma, los resultados y futuras comunicaciones se asocian con lo que se espera puedan alcanzar los estudiantes.

En este contexto, el profesor tiende a relacionar los malos resultados, con características variables (como pereza, desmotivación) lo cual permite enlazar futuras operaciones como motivación, castigos o nuevas formas de pasar las materias y así poder continuar con el proceso educativo.

2.1.3. Complejidad en el contexto de la violencia escolar en las escuelas

Uno de los requisitos indispensables para la conservación y mejoramiento de los sistemas, es la reducción de complejidad del entorno. Una organización que no pueda reducir complejidad, si sobrevive, lo hará sin calidad (Luhmann, 2002).

Para Luhmann, entre más complejo es un sistema, más posibilidades existen de que éste opere con negaciones, ficciones, presuposiciones analíticas o estadísticas, que se distancian del mundo tal como es. La complejidad sistémica nos remite tanto a variables cuantitativas, tales como la cantidad de elementos y sus posibles relaciones, como a la diferenciación horizontal y vertical de un sistema. A los modelos y grados de interdependencia entre sus partes y entre éstas y sus entornos, y en consecuencia, un fenómeno relativo. El concepto de complejidad conduce a la obligatoriedad de la selección, la que a su vez nos remite a la contingencia. (Castro, 2011)

Para Luhmann la complejidad es un concepto que relaciona sistema y mundo. Todo sistema surge en una operación de distinción respecto a un entorno. El sistema se constituye en su diferenciación del entorno. Tal como lo indican Rodríguez y Arnold (1990) Esto tiene varias consecuencias:

1. El sistema es siempre menos complejo que su entorno, y la diferenciación respecto a éste se mide en términos de complejidad.
2. Todo sistema que es distinguido, se distingue en el mundo. El mundo, por su parte, es una categoría sin límites. Es la suma de todas las posibilidades y no es, por lo tanto, un sistema.
3. El concepto de sistema no es ontológico sino que se refiere a una relación con un entorno que surge en la misma operación de distinción.
4. El entorno obtiene su unidad mediante el sistema y en relación con el sistema que se diferencia de él. El entorno no tiene límites sino un horizonte abierto, por lo que no es un sistema.

5. El elemento de un sistema no tiene una unidad previa, ontológica. El elemento es constituido como unidad por el sistema, que lo considera como elemento en el establecimiento de su nivel de relaciones básicas.

Luhmann distingue dos conceptos diferentes de complejidad (Rodríguez y Arnold, 1990):

- Complejidad basada en la distinción entre elementos y relaciones:

“Conjunto interrelacionado de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en cualquier momento con todos los demás, debido a limitaciones inmanentes a la capacidad de interconectarlos”.

- Complejidad basada en la observación:

“La complejidad del sistema es una medida de la falta de información, de la redundancia negativa y de la incertidumbre de las conclusiones que pueden obtenerse a partir de las observaciones hechas”.

No obstante, cualquiera de los dos conceptos requiere de la noción de selectividad. Mientras más se realice la operación de selectividad, más se diferencia el sistema del entorno, pero también más se propicia.

La contingencia del sistema, entendida como algo que puede ser como es, pero que podría ser de otra manera. Y al propiciarse la contingencia del sistema, más complejo se hace el sistema. Es decir, mientras más se reduzca la complejidad, más posibilidades de complejidad se abren dentro del sistema. Así, el sistema nunca se encuentra por completo diferenciado y definitivamente estructurado ni nunca la complejidad se reduce por completo. A través de la complejidad se posibilita la misma existencia y relación entre sistema y entorno a través de la continua y permanente reducción de ésta misma. La complejidad, es a la vez una situación y una operación que se da en las relaciones de constitución entre el sistema y el entorno. No es un rasgo propio de la realidad, de parte de la realidad o del conocimiento de la realidad.

En este contexto, la escuela como un sistema organizacional es una entidad compleja en un doble sentido:

1. Como articulador de prestación de servicios que responde a un programa descentralizado de funcionamiento a nivel país.
2. Según formas de gestión que permiten entender cómo se reacciona frente a la tarea de enseñar en contextos difíciles, donde ninguna complejidad sistema/entorno puede ser motivo de no enseñar o de dar una enseñanza de baja calidad.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha visto en la revisión de antecedentes, gran parte de estas investigaciones y de las comunicaciones que circulan respecto al bullying o acoso escolar, se centran en la incidencia estadística del fenómeno, en sus factores determinantes, y más actualmente, en las representaciones de los propios actores de la violencia escolar, los alumnos.

Sin embargo, la perspectiva de los docentes en esta problemática ha estado casi ausente de las investigaciones, salvo algunas que han abordado este tema de manera tangencial, como estudios sobre la percepción de la discriminación por docentes, padres y estudiantes en la escuela (Magendzo, A. 2000) o los emprendidos en la línea de conocer a partir de la perspectiva docente el sentido de la autoridad pedagógica, (Amora, G.; Zeron, A. 2009) o los que han indagado en la perspectiva docente y el clima escolar (Murillo, P., Becerra, S. 2009).

Es necesario reconocer que en el acoso escolar “los profesores juegan un rol de relevancia y, que incluso, como reconocen algunos investigadores hay “profesores que facilitan el bullying: el autoritario, el que tiende a llamarle la atención a un alumno en especial, el que ridiculiza... Ese profesor, quizás inconscientemente, dicta la pauta respecto de a quién hay que molestar. O al contrario: también incentiva el bullying el profesor que no pone ninguna norma y deja que todo pase en la sala de clases.” (MINEDUC. 2009 pág.)

Por su parte, Olweus (1998) también reconoce que el maltrato escolar entre pares pasa muchas veces inadvertido por los docentes, permitiendo que él o los intimidadores actúen libremente.

Un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre violencia escolar señala respecto a los profesores, que así como existe una tendencia a sobrereaccionar frente a situaciones de violencia física, aun cuando no siempre se correspondan con situaciones de intimidación, se tiende a desestimar las manifestaciones verbales e indirectas de intimidación (Hazler et al. 2001; Craig et al. 2000, citado por OMS, 2006).

Parte de esta situación, que muchas veces supera a los docentes, se explica en que sus condiciones de trabajo no son siempre las mejores, y que se les imponen una serie de responsabilidades educativas para las que no están formados, principalmente en el caso del profesorado de secundaria, los que han sido preparados para ser especialistas e investigadores de determinadas materias y no para ser educadores y atender a la diversidad del alumnado y mucho menos para entender o afrontar la conflictividad escolar. (Arnaiz y Ballester, 2000, citado por Alonso, P., Lobato, H., & Hernando, A. 2007)

Se considera necesario y relevante conocer las descripciones que realizan los docentes sobre el bullying, ya que son ellos quienes interactúan permanentemente con los alumnos y los que pueden observar más de cerca el acoso escolar, por estar dentro de las salas de clases, jugando un rol principal en ella y en la escuela.

Cabe agregar respecto a la relevancia y justificación de esta investigación, que en Chile, el 62,5% de agresiones ocurren en la sala de clases (Ministerio del Interior, 2005, citado por Toledo, M.; et. Al. 2009), donde, como se ha señalado, el profesor es el responsable de ese espacio y de las acciones que se desarrollan en él.

Asimismo, son los docentes quienes deben aplicar los programas de intervención en temáticas de violencia escolar y bullying y las creencias, actitudes o conocimiento del tema se relacionan directamente con la manera de intervenir (Fernández, M.; García, A. & Benítez, J. 2006)

También se hace necesario recordar en este capítulo, que según las Encuestas realizadas por el Ministerio de Educación, en nuestro país, son los alumnos de colegios municipales y de 10 a 13 años, en los que se concentra la mayor proporción de estudiantes que se declaran víctimas y victimarios, aspecto relevante para establecer las prioridades de atención para la investigación de esta problemática.

Lo anterior permite señalar que es válido interrogarse sobre la perspectiva y el rol docente en el acoso escolar o bullying. Conocer y profundizar sobre un tema que recientemente está siendo abordado en Chile por sus efectos dañinos tanto en víctimas como en victimarios, sumando a ello, consecuencias nefastas para el clima escolar y el desarrollo óptimo del proceso educativo.

¿Cómo definen los docentes esta problemática? ¿Es un tema primordial a superar en el trabajo de aula diario? ¿Creen ellos que tienen las herramientas necesarias para resolver y manejar el acoso escolar en las aulas y en la escuela? ¿Cómo definen su rol en relación a los casos de bullying que se generan en sus instituciones? ¿Reconocen diferencias en los distintos tipos de agresiones? ¿Reaccionan o trabajan de manera planificada para enfrentar casos de acoso? ¿Qué responsabilidad y rol le atribuyen a las autoridades escolares y de gobierno, a los alumnos, a las familias y al entorno en los casos de acoso escolar?, son sólo algunas de las preguntas que surgen respecto a esta problemática.

IV. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De esta forma, la pregunta de investigación que guiará este estudio se formula de la siguiente manera:

¿Cuáles son las principales distinciones utilizadas por los docentes de colegios municipalizados de Santiago, de 5º a 8º básico, respecto a la problemática del bullying o acoso escolar?

V. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Identificar y describir las principales distinciones que los docentes de 5º a 8º básico de colegios municipalizados de Santiago, realizan respecto a la problemática del bullying o acoso escolar.

5.2. Objetivos Específicos

- Determinar las principales distinciones utilizadas por los docentes para definir la problemática del bullying o acoso escolar.
- Determinar las principales distinciones utilizadas por los docentes para describir su rol en la problemática del bullying.
- Determinar las principales distinciones utilizadas por los docentes para referirse a las estrategias utilizadas para enfrentar la problemática del bullying.
- Describir las relaciones existentes entre las distinciones utilizadas por los docentes para describir la problemática del bullying escolar.

VI. MARCO METODOLÓGICO

6.1. Tipo de estudio

Con la finalidad de dar respuesta a la problemática de investigación centrada en la pregunta: ¿Cuáles son las principales distinciones utilizadas por los docentes de colegios municipalizados de Santiago, de 5º a 8º básico, en torno a la problemática del bullying o acoso escolar? se aplicará un diseño metodológico basado en un estudio de tipo cualitativo, de carácter exploratorio- descriptivo, atendiendo al estado del arte respecto a la temática del bullying desde la mirada docente.

El enfoque teórico utilizado corresponde al sistémico-constructivista, específicamente, bajo la perspectiva de la Teoría General de los Sistemas Sociales funcionalmente diferenciados o Sociopoiesis, propuesta por Niklas Luhmann. (Rodríguez, D.& Arnold, M. 2007),

Los principios metodológicos de esta teoría y, por lo tanto, los que se utilizarán en esta investigación, corresponden a la Observación de Segundo Orden. Entendiendo por esta forma de observación, la que realiza “un tipo de observador externo, orientado a la observación de observadores y sus respectivas observaciones.” (Arnold, M. 2004)

Desde el constructivismo sociopoiético, toda descripción de la realidad es comunicada en lo social. Es decir, que la realidad siempre tendrá, dentro de esta perspectiva, como referencia a la sociedad y todo lo demás es objetivado como entorno, ya sea si habla de conciencias, cuerpos, personas o ambiente. (Arnold, 2004).

En este contexto, la observación de segundo orden define un observador que “no sólo puede observar lo que sus observados indican y describen – el qué observan- sino también, captar los esquemas de diferencias con que marcan tales observaciones y trazan sus distinciones- el cómo observan” (Arnold, M. 2004).

“El observador de segundo orden, al observar conjuntos de descripciones puede combinar puntos de vista y con ello relevar lo que sus observados, desde sus parcialidades, no pueden ver, es decir, identificar estructuras latentes.” (Arnold, M. 2004).

De esta forma, a través de las descripciones realizadas por los docentes respecto a la temática del bullying, y aplicando como marco general la observación de segundo orden, la investigación se orientará a la identificación de un conjunto de esquemas de distinciones a través de los cuales los observados (docentes) explican el acoso escolar en sus respectivas comunidades educacionales, con la finalidad de establecer relaciones entre los esquemas de distinciones, respetando las propias configuraciones que realizan sobre la temática en cuestión.

Para la sociopoiesis la conformación de los conocimientos de la realidad se encuentra en el observador y sus alcances son equivalentes a las distinciones aplicadas. Sus investigaciones apuntan a describir y explicar cómo se constituyen comunicativamente los resultados de operaciones de observación.(Arnold, M. 2006)

Específicamente, lo que hacen los observadores de segundo orden es señalar algo con ayuda de sus distinciones. Lo distintivo es que aplican sus operaciones de observación a otros que realizan las mismas operaciones, pero con otras distinciones. Esta perspectiva tiene por privilegio distinguir y describir lo que otros observadores no pueden distinguir ni describir, iluminando sobre sus puntos ciegos o funciones latentes. (Arnold, 2004)

La fórmula de conocimiento disponible para comprender los procesos que permiten indicar y distinguir es la lógica de las formas desarrollada por Spencer-Brown. Según esta lógica se entiende que el conocimiento de la 'realidad' se constituye por operaciones que utilizan una distinción para indicar un lado y no el otro...Pero cada uno de los lados, como en las láminas gestálticas autocontiene necesariamente al otro. Aunque los observadores traten lo que distinguen como unidades -¡la naturaleza! o ¡la sociedad!, ¡los excluidos! o ¡los incluidos! Y que éstas se reintroduzcan en la comunicación de la sociedad sin reconocerse como partes, son inteligibles las unas sin las otras. (Arnold, M. 2006)

6.2. Universo y Muestra

El universo de análisis para esta investigación se compone de todos aquellos docentes que realizan clases en colegios municipales de la Región Metropolitana entre 5° a 8° básico.

A partir de este universo, se definió una muestra intencionada, compuesta de 10 docentes, 5 hombres y 5 mujeres, que realizan clases en colegios municipales de la Región Metropolitana entre 5° y 8° básico.

Se ha determinado el universo y muestra de esta forma, atendiendo a los antecedentes que señalan que entre los 10 y 13 años, es decir entre 5° y 8° básico, se concentra una mayor proporción de estudiantes que se declaran agresores y agredidos y que el bullying es mayor en los colegios municipales (12%) que en los particulares subvencionados (9,8%) y particulares pagados (7,6%). (MINEDUC, 2007). Asimismo, se han tomado en cuenta los antecedentes que entrega el Ministerio de Educación (Encuesta Nacional de Estudiantes Simce, 2009) en cuanto a que el aumento de la proporción de estudiantes víctimas de hostigamiento permanente y discriminación, entre 2007 y 2009, fue mayor en los establecimientos educacionales municipales, llegando al 17,2%, en comparación con un 13% de los particulares subvencionados y un 10% de los particulares pagados. Sumando a ello, que según el tipo de establecimiento, el bullying se presenta con mayor frecuencia en los colegios municipales, con un 52%

Se ha diferenciado la muestra entre hombres y mujeres, puesto que interesa incluir en las observaciones que los docentes realizan respecto al bullying, las diferencias de género que pudieran darse, considerando que algunas investigaciones constatan cómo los avances en materia educativa no tienen su correlato en equidad de género respecto a inserción laboral, niveles de ingreso y participación en los procesos de adopción de decisiones y de poder (Bourdeau 1967; UNESCO 2006, citados por Miranda, C. y Rivera, P. 2009).

Cabe destacar, además, que los 10 entrevistados se contactaron de manera independiente al colegio en el que trabajan, con la finalidad de no establecer un vínculo con las autoridades del establecimiento, para asegurar la libertad de los docentes para conversar sobre esta temática sin sentir que debían dar una visión oficial sobre el tema. Los docentes pertenecen a colegios de las comunas de La Pintana, Peñalolén, Quinta Normal, Santiago Centro, sin embargo, muchos de ellos han realizado clases en otras comunas de la región Metropolitana, o trabajan además en otros colegios que pertenecen a distintas comunas, aportando en las entrevistas información no sólo del colegio actual, sino también de sus experiencias laborales anteriores.

6.3. Técnica de Recolección de la Información

La técnica utilizada para la recolección del corpus de análisis corresponde a la entrevista semiestructurada, una entrevista guiada por el investigador, "...con ayuda de una pauta que señala áreas principales, dentro de las cuáles el entrevistador hace diversas preguntas específicas, guiado, en primer lugar, por el problema de investigación y luego, por el curso que va tomando la entrevista." (Briones, 2001)

La pauta de la entrevista Semiestructurada incluyó las siguientes temáticas a abordar:

- Panorama general sobre el bullying
- Significación y tipología de bullying o acoso escolar
- Rol del Ministerio de Educación (MINEDUC) y autoridades
- Rol de la dirección del colegio
- Rol de los apoderados y las familias
- Mirada del docente hacia sus alumnos
- Rol docente en el tema del bullying
- Estrategias docentes relativas la bullying y a la convivencia escolar
- Rol de los Medios de Comunicación

5.1. Análisis de la Información.

Con las entrevistas realizadas y transcritas se realizó el análisis de todo el material por medio del "Análisis Semántico Estructural" del discurso (Martinic, S. 1992),

puesto que trata de ilustrar los principios de distinción; los conceptos e interpretaciones que los sujetos producen desde su universo cultural al opinar sobre una temática de estudio determinada, en este caso, el bullying o acoso escolar, proponiendo conceptos básicos para el análisis de los componentes o unidades mínimas de los significados (códigos) y de las relaciones que tienen estas unidades en un discurso u opinión (estructuras). (Martinic, S.1992)

A través de esta técnica de análisis de la información lo que se persigue es generar esquemas de distinciones de los entrevistados, yendo más allá de esquemas individuales a esquemas compartidos, los que interesan a la investigación social sistémica, con la finalidad de “poder describir lo social, a partir de superar su interlocución individual” (Arnold, M. 2004).

Según esta modalidad de análisis, el discurso se presenta a través de dos principios básicos y simultáneos: el de oposición (disyunción), que refleja valoraciones antagónicas -positivas y negativas- y el de asociación (conjunción) que propone que los códigos se asocian a otros para formar redes de sentido. (Greimas, 1995). Lo relevante, por lo tanto, es buscar las relaciones entre sus elementos, más que la frecuencia u orden de aparición en el texto, resaltando el sentido o cierta direccionalidad del discurso.

Así, lo primero que se realizó fue establecer categorías de análisis, denominadas ejes semánticos, para posteriormente, ubicar en los textos los principales códigos, entendiendo que estos no sólo se corresponden con palabras, sino que pueden ser también frases u oraciones asociadas al sentido del área temática. Posteriormente, a través de los principios de oposición y asociación se presentan los códigos seleccionados relacionados en estructuras que se denominarán como “Esquemas de distinción”: **paralelas, jerarquizadas o cruzadas**, las que conforman los esquemas de distinción de los docentes respecto al bullying o acoso escolar.

Los códigos seleccionados se registran con una valoración que puede ser positiva (+) o negativa (-), según el sentido que se extraiga del texto en análisis o bien no indicarse su valor, cuando en la oposición de los códigos, esta valoración no sea de relevancia. Además, aquellos códigos que no se encuentran de manera manifiesta en el discurso se presentan entre paréntesis. Cuando los códigos no tienen esta valoración es porque en ambos casos de la oposición esta valoración es del mismo nivel, o positiva, o negativa, para ambos casos.

Finalmente, después de presentar cada esquema de distinción, se entrega un protocolo analítico, en el que sintetizan las principales distinciones, tanto manifiestas, como latentes, posibles de extraer de las relaciones establecidas.

VII. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos en el proceso de análisis semántico estructural, de los discursos obtenidos a través de las 10 entrevistas semiestructuradas, realizadas a 10 docentes de distintas comunas de la Región Metropolitana, que realizan clases de 5° a 8° básico en colegios municipalizados.

En términos globales, los resultados de esta investigación dan cuenta de la identificación de tres áreas temáticas, a partir de las cuales se organiza el contenido de la información y conocimientos de los sujetos respecto del bullying o acoso escolar.

Respondiendo a los objetivos planteados en la investigación, estas áreas son:

- Definición de la problemática del bullying o acoso escolar.
- Rol del profesor en la problemática del bullying o acoso escolar.
- Estrategias reconocidas por los profesores para enfrentar la problemática del bullying o acoso escolar.

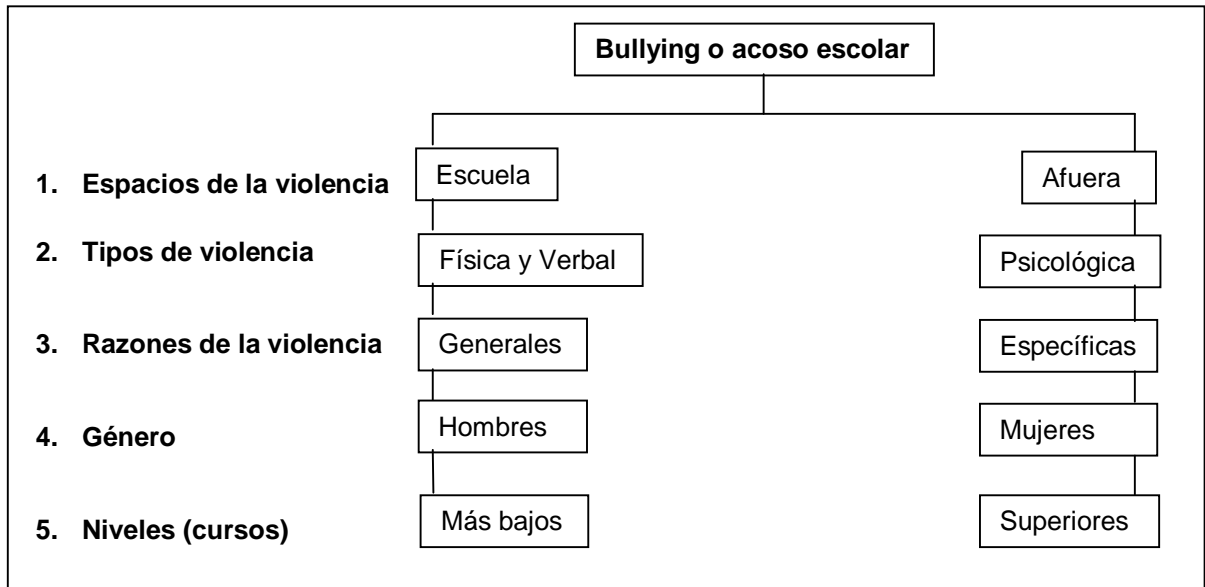
Por cada una de estas áreas temáticas se identificaron en el discurso distintas categorías, denominadas “ejes semánticos” y por cada eje semántico, se definieron las distinciones reconocidas en el discurso de los docentes para referirse a cada categoría.

Área temática N° 1: Definición de la problemática del Bullying o Acoso Escolar: Se refiere a la visión que tienen los docentes respecto a la problemática del bullying, tomando en consideración sus distinciones respecto a cómo se da este problema en los colegios con sus alumnos y cómo se está enfrentado en diversos niveles. Así, esta área temática se articula a partir de los siguientes ejes semánticos:

- A. Eje semántico 1: “Descripción de los docentes del bullying o acoso escolar”
- B. Eje semántico 2: “Tratamiento del Bullying Autoridades de Gobierno”
- C. Eje semántico 3: “Tratamiento del Bullying Directivos del Colegio”
- D. Eje Semántico 4: “Tratamiento del Bullying Apoderados y Familia”
- E. Eje Semántico 5 “Tratamiento del Bullying Medios de Comunicación”

A. **Eje Semántico 1:** “Descripción de los docentes sobre el bullying o acoso escolar”: da cuenta de las distinciones que realizan los profesores respecto a las conductas de violencia de los alumnos y las modalidades de agresión utilizadas.

Esquema de Distinción N° 1: Bullying o acoso escolar



En el esquema de distinción presentado, es posible observar cinco distinciones de los docentes respecto a la violencia entre los alumnos: los espacios en que ésta se desarrolla, los tipos de violencia que emplean los alumnos, las razones que se reconocen para el empleo de la violencia, las diferencias de género en la utilización de la violencia entre los alumnos y la aplicación de la violencia según el curso o nivel al que pertenecen los alumnos.

Protocolo analítico:

Definición de Bullying o Acoso Escolar

Para los profesores entrevistados, el acoso escolar o bullying, no necesariamente se da entre pares, es decir, ellos consideran que el bullying también puede ser violencia o agresiones dirigidas por los alumnos a los profesores, o por el mismo director hacia los docentes. La distinción para ellos, al hablar de bullying, es violencia de algún actor escolar a cualquier integrante del sistema educativo.

Respecto a la violencia ejercida a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) o el denominado cyberbullying, los docentes describen, que las conductas que se dan en las redes sociales, son una extensión de las conductas que se dan en el trato cara a cara, si el alumno es agresivo, lo es

igualmente a través de las redes sociales, sin embargo, no todos los docentes utilizan las redes sociales, en un sólo caso el docente tiene una cuenta de facebook en la que incluye a sus alumnos con la finalidad de ocupar esta red social, como una herramienta para estar al tanto de lo que hacen sus alumnos y también para entregarles algunas indicaciones o informaciones de sus clases.

Un uso particular de la tecnología en las agresiones, es el de los celulares, vistos por los docentes como una tecnología que si bien no es utilizada en las sala de clases para ningún fin pedagógico, como sí lo es Internet, está al alcance del alumnado y su uso es inevitable. El uso de los aparatos móviles, es visto por los docentes como una amenaza, ya que los alumnos los utilizan para grabar a los docentes en las clases y luego, utilizar estas grabaciones sacadas de contexto, para difundirlas por Internet o mano a mano, desprestigiando a un profesor con el cual los alumnos han tenido algún problema.

Espacios de la Violencia:

Para los docentes entrevistados la violencia por parte de los alumnos es una problemática que ha ido en crecimiento en los últimos años y que es más difícil de detectar, de controlar y de frenar, ya que los espacios en los que se desarrolla, no sólo incluyen a la escuela, sino también los espacios del entorno, como parques, plazas y calles, donde las agresiones iniciadas en el colegio, se finiquitan, fuera del alcance de las restricciones del colegio.

“Violencia, hay semanas bastante agitadas, bastante violentas y semanas que son muy tranquilas. Hay épocas de repente como que prende, como se produce un hecho una situación, por ejemplo, peleas entre los chiquillos que se inician en el colegio y que terminan afuera, aquí en el parque terminan peleando. (E2, Hombre)

“Eso da origen a que se pelen dentro de la escuela pero muchas veces se abstienen de pelearse acá y una vez que salen pelean afuera para evitar el castigo, la suspensión, la citación al apoderado.” (E3, hombre)

Estos espacios exteriores son considerados como un territorio que no es del ámbito de acción de los docentes, ni de ningún otro integrante del colegio. Se adopta esta postura, como una medida de protección frente a posibles agresiones y amenazas del entorno y muchas veces corresponde a una orden emanada dese dirección o del sostenedor del colegio. De manera predominante, para los docentes esta es una buena medida, puesto que intervenir en una pelea o conflicto fuera del establecimiento, significa para ellos, ser amenazados y recibir incluso agresiones físicas, verbales, robos y daños a sus automóviles.

“A mí me parece que es lo más sano que hay. Para nosotros, es lo más sano porque nos evita tener que enfrentarnos muchas veces a gente que es

extraña al colegio, que está metida en una pelea, en un conflicto y trae consecuencias después que a nosotros nos amedrentan, nos amenazan de que afuera nos van a pegar, nos van asaltar, nos van a romper el auto, un montón de cosas. Entonces, nos evitamos ese tipo de problemas.” (P4, Mujer)

Sin embargo, los profesores detectan que muchas de las peleas que se dan fuera del colegio son iniciadas en la escuela o bien detonan fuera de ella y posteriormente continúan dentro. Describen que no hay límites claros para definirlo y, que si bien, los espacios exteriores no son del ámbito de acción de los docentes, están conscientes que una vez que los alumnos traspasan la puerta del colegio, la violencia no desaparece y muchas veces las agresiones son mucho más violentas, porque los alumnos no sienten la vigilancia, que si se da en el colegio.

Respecto a las agresiones dentro de la escuela, los docentes perciben que éstas se dan fundamentalmente en las salas de clases y en los patios, sobre todo en las horas destinadas a los recreos. En este punto, los profesores entrevistados observan que las agresiones se inician con frecuencia, en el juego, instancia en la que los alumnos reaccionan muy violentamente, ante cualquier roce.

El juego es una excusa a través de la cual los alumnos expresan actitudes violentas, incluso se destaca que hay muchos juegos que giran en torno a la violencia, como quién puede soportar más golpes o quién golpea más fuerte.

“Habíamos empezado con un poco de agresividad en los recreos. Habían tomado un jueguito que no sé cómo era, pero la cosa era que el que perdía lo linchaban a patadas. Hombres y mujeres y parece que había niñitos que le gustaba perder para que le pegaran, chicos” (E 10, mujer)

En otros casos, se describe a alumnos que se ofrecen en el juego para ser golpeados, o bien se ensañan con un alumno, persiguiéndolo y golpeándolo no sólo en los recreos, sino también a hurtadillas, en las horas libres, o en algún momento en el que pueden escabullirse de la sala de clases y no ser vistos por los docentes, ni por los inspectores.

Los docentes proyectan en su discurso, que hay muchos espacios dentro de la escuela, que se hacen de muy difícil manejo y vigilancia y que cuando los alumnos desean cometer algún acto de agresión, siempre encuentran la forma de escapar de la vigilancia de los adultos, señalando que estos actos de violencia, son actos planificados.

Agregan a lo descrito con anterioridad, que los inspectores de patio, muchas veces provienen de los mismos sectores en los que viven los alumnos, por lo que los le restan importancia a algunos actos violentos de los alumnos,

normalizándolos, y por lo tanto, pasándolos por alto sin dar cuenta de ellos a sus superiores, ya sean profesores jefes, inspector general o director.

Tipos de Violencia:

Al momento de describir los tipos de violencia que observan entre los alumnos, los docentes destacan en sus discursos la violencia de tipo verbal y la física.

En la violencia verbal, describen como principales las agresiones como burlas, groserías de alto calibre y sobrenombres ofensivos y reiterativos, dirigidos tanto a otros pares, como a los mismos docentes e inspectores.

Las agresiones verbales son descritas como las más utilizadas por los alumnos, tanto hacia sus propios pares, como hacia los profesores e inspectores. Predominantemente, destacan que los alumnos tienen tan incorporado este tipo de agresión, que su uso se ha transformado en algo normal, llegando los docentes, a no poner anotaciones por las agresiones verbales, porque éstas ya no dan resultado y se podrían llenar libros completos con ellas, sin que el alumno cambie su trato.

En el caso de la violencia física, predominan golpes, patadas, sillazos y juegos agresivos, en los que la violencia reiterada contra otro alumno se disfraza en lo lúdico, como ya se ha descrito. Se reconoce en el discurso de los docentes que este tipo de violencia, predomina más entre pares, aunque también se presentan algunos casos en que la violencia física es ejercida en contra del profesor.

Frente a los tipos de violencia, para los docentes, tanto la violencia física, como la verbal, generan un tipo de violencia psicológica en los agredidos, que es mucho menos manejable y posible de detectar y, que describen como mucho más dañina.

“Una violencia es corporal y la otra lingüística, pero finalmente, tanto al que sale el chichón, como al otro se le va a lastimar aquí adentro, se lo violenta psicológicamente.” **(E9, hombre)**

Razones de la violencia

Respecto a esta distinción, los docentes destacan que los principales motivos para que se provoque la violencia entre pares tienen que ver con razones de índole general, conflictos que se dan en todas las relaciones humanas. En algunos casos, los docentes señalan que los alumnos son agresivos, pero que mientras más pequeños son, esa agresividad es más manejable y moldeable, en cambio mientras están en cursos o niveles superiores esta agresividad se hace inmanejable. Según el discurso docente, los alumnos de cursos más bajos, aún ven en el docente una autoridad y un líder, lo que no sucede en el caso de los alumnos de niveles superiores, los que van perdiendo el respeto por el docente, como un líder que puede provocar en él algún cambio de conducta.

Entre las razones que ellos consideran más específicas para agredir a otro, están las diferencias culturales, que llevan en muchas ocasiones a discriminar o marginar a aquellos alumnos que son extranjeros y que por lo mismo, tienen costumbres distintas o hablan de una manera diferente.

“La violencia que tiene que ver con el clasismo porque nosotros tenemos chicos que son extranjeros y ellos sufren gran parte de la violencia de aquí los chicos, rechazo por ser de otra nacionalidad” (E2, hombre)

“Tenemos aquí en el colegio un alumno de sexto básico que es peruano. A comienzo de año no había mayor problema. Pero, ya fue tanto el hostigamiento de molestarlo porque es peruano, que él comenzó a tomar las mismas formas de defensa de los chilenos y él aprendió y hoy día está convertido en un agresor más, en un matón más, pero a consecuencia de eso mismo, que lo molestaron tanto que finalmente terminó cayendo en lo mismo porque si no iba a sufrir toda la vida, incluso así hay algunos que lo molestan, pero lo molestan menos porque se defiende, pero antes todos se atrevían.” (E9, hombre)

Otra razón específica señalada por los docentes, respecto a la violencia entre pares, corresponde a la rivalidad entre compañeros, que a veces se inicia en la escuela y otras fuera de ésta, en los barrios donde viven los alumnos. Este tipo de rivalidades se caracteriza por generar una violencia de tipo grupal, en la que se generan bandos y se toma parte, por uno u otro, y muchas veces terminan en riñas fuera de la escuela, donde además se suman amigos de los alumnos, que vienen de sus barrios o de otros colegios cercanos.

Diferencias de Género

Los docentes perciben respecto a las diferencias de género, que las mujeres agreden más a través del lenguaje y que generalmente las agresiones se relacionan con rivalidades por algún chico de la escuela. Asimismo, las mujeres utilizan la agresión verbal para discriminar a otras compañeras por defectos físicos, y sobre todo por el tema del peso.

“Si aquí no es tan como trágico ese asunto de peleas entre los chiquillos, pero las niñas pelean mucho por los chiquillos, hay mucho lío de pantalón. Nosotros decimos que estás chiquillas despiertan sexualmente muy chicas, de 5ºbásico hacia arriba es muy común que peleen por los chiquillos y que a mí me gusta, que a mí también me gusta, que no te metas, que no me mires y le dicen de la A a la Z a la otra.” (E10, mujer)

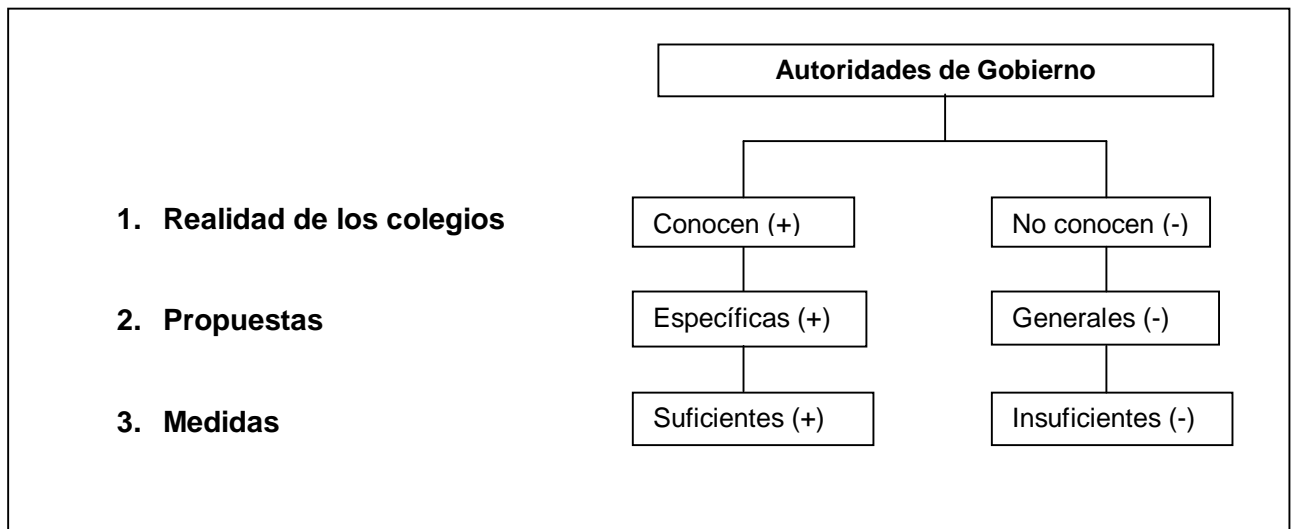
Respecto a los hombres, estos se agreden más físicamente y a través del juego. Sin embargo, los profesores observan que cada vez más las mujeres utilizan la agresividad física, incorporándose a los juegos violentos.

Diferencias por niveles o cursos

En referencia a este aspecto para los docentes la edad marca una manera de agresividad distinta. Mientras se está en cursos más bajos, la agresión es predominantemente física, mientras que cuando se pasa a un nivel más alto la agresión más común es la verbal y psicológica.

B. Eje Semántico “Tratamiento del Bullying autoridades de Gobierno”, como articulador del área temática Definición de la Problemática del bullying o acoso escolar:

Esquema de distinción N° 2: Tratamiento del Bullying autoridades de Gobierno



En el esquema se presentan tres distinciones respecto a cómo los docentes definen las formas de enfrentar el bullying o acoso escolar por parte de las autoridades de gobierno: “realidad de los colegios”, con las oposiciones calificativas, “conocen/no conocen”; “propuestas”, con las oposiciones calificativas “específicas/generales” y “medidas”, con las oposiciones calificativas, “suficientes/insuficientes”

“Conocen la realidad de los colegios”, presenta una valorización positiva Mientras que la otra parte de la distinción: “No conocen la realidad de los colegios”, presenta una valorización negativa. Ambas están sin paréntesis, puesto que se encuentran de manera manifiesta en el discurso.

Respecto al tipo de propuestas y al tipo de medidas, las específicas y suficientes, respectivamente, presentan una valorización positiva y las generales e insuficientes, respectivamente, presentan una valorización negativa. Todas ellas están sin paréntesis, puesto que se encuentran de manera manifiesta en el discurso.

Protocolo analítico: A partir del esquema de distinciones, es posible observar que para los docentes las autoridades de gobierno no conocen la realidad de los establecimientos educacionales, respecto al tema de la violencia escolar, y en específico en relación al bullying. Si bien, señalan que la autoridad está refiriéndose al tema, sobre todo a partir de lo que se expone en los medios de comunicación, desde la mirada docente, las autoridades gubernamentales, planean sus estrategias y políticas públicas, sin la realización de un trabajo en terreno que les permita informarse sobre el estado de los problemas que enfrentan los colegios y las distintas comunas en las que estos están insertos.

“Yo pienso que hay preocupación pero también siento que muchos de ellos no conocen la realidad que nosotros vivimos, no, en esos lugares se habla en teoría muchas cosas, pero es muy cierto que muchas de estas personas no podrían venir a trabajar a estos lugares” (E6, Mujer)

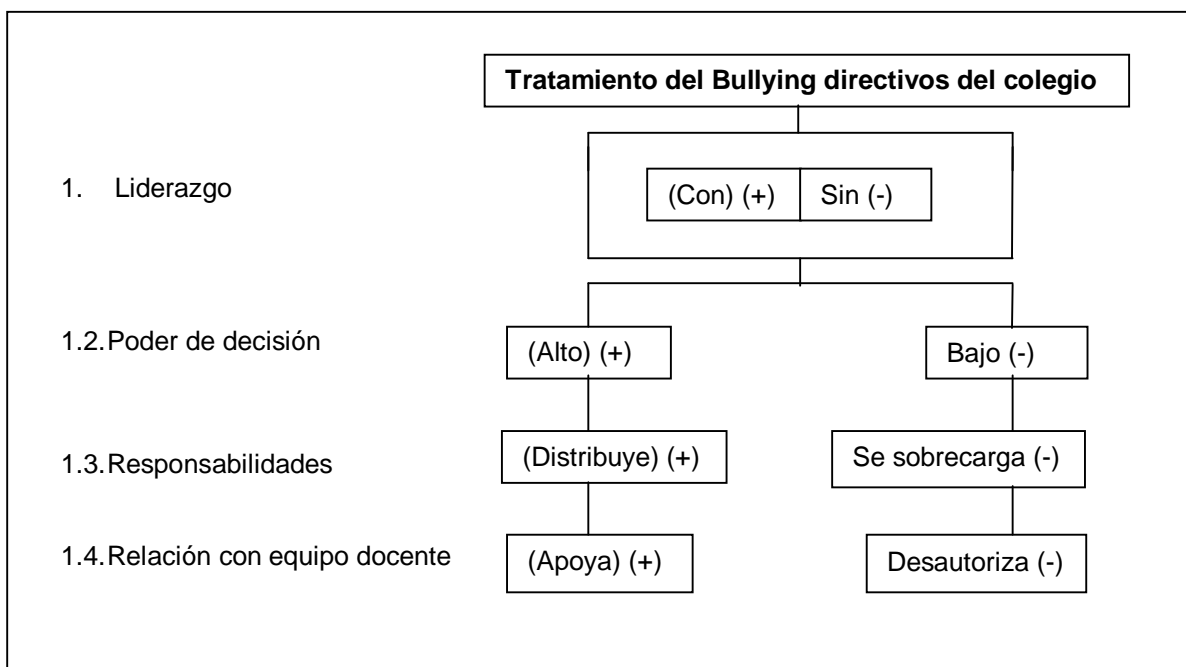
Este desconocimiento se genera, según los profesores, a partir de una ausencia de diagnóstico y evaluación de la realidad específica de las escuelas, lo que deriva en propuestas generalistas y poco efectivas, que son insuficientes para resolver las problemáticas reales que enfrenta cada establecimiento.

“Yo creo que ellos tampoco quieren reconocer que esto es tan grave, porque yo lo veo gravísimo el nivel de violencia. Siento que ellos no han hecho nada, no han realizado una propuesta para cada establecimiento, para cada sector, porque no todos los sectores son iguales, eso lo tenemos claro.” (E3, Hombre)

De esta manera, los docentes proyectan en su discurso que es de relevancia un diagnóstico de lo que está sucediendo en cada colegio y comuna, para desde ahí tomar medidas o generar políticas públicas acordes con criterios más específicos.

C. Eje semántico: “**Tratamiento del Bullying directivos de colegio**” como articulador del área temática Definición de la Problemática del bullying o acoso escolar:

Esquema de Distinción N° 3: Tratamiento del Bullying Directivos del Colegio



En el esquema podemos observar una distinción primaria en referencia al tratamiento del bullying por parte de los directivos de los colegios, sustentada en la oposición “Con liderazgo”/ “Sin liderazgo”. La primera parte de la forma u oposición, presenta una valoración positiva y se encuentra en el discurso de los docentes de manera latente. En tanto, la segunda parte de la oposición “Sin liderazgo” se encuentra de manera manifiesta en el discurso docente y adquiere una valoración negativa en el discurso.

A partir de esta primera distinción se desprenden 3 distinciones, que califican el tipo de liderazgo de los directivos: poder de decisión, responsabilidades, relación con el equipo docente.

Protocolo Analítico:

Desde el punto de vista docente, el liderazgo del director es fundamental para lograr cambios positivos en la escuela y, específicamente, en los temas relativos a la violencia escolar y al bullying.

Los docentes describen el liderazgo, como la capacidad que tiene el director de la escuela para motivar a los diferentes estamentos escolares a avanzar hacia las metas establecidas en conjunto, tanto en lo que se refiere a aprendizajes, como a disciplina, y aspectos valóricos.

Entre las principales capacidades que distinguen los docentes que debe tener un director líder, están:

- Elaborar un plan claro, comprensible y aplicable a la realidad del colegio.
- Difundir y comunicar ese plan de manera efectiva a cada estamento.
- Motivar a toda la comunidad escolar a trabajar en conjunto para cumplir ese plan.
- Incentivar y respaldar a su equipo docente para alcanzar las metas establecidas.
- Preocuparse y ocuparse de la disciplina
- Involucrarse en los temas de la escuela para poder ser capaz de tomar decisiones de relevancia para ésta
- Ser reconocido y respetado por todos los estamentos de la comunidad escolar.
- Saber distribuir el liderazgo y poder entre su equipo de docentes.
- Conocer el funcionamiento de la escuela y a partir de ello tomar decisiones adecuadas para mejorar o para cambiar.

Para los docentes, el tema del liderazgo directivo es fundamental para que la escuela se desempeñe de manera óptima, y para que los problemas que se presentan, ya sean, del área académica, disciplinaria o valórica, puedan resolverse a través de una línea de trabajo establecida con antelación y consensuada con los docentes.

En sus discursos, los profesores describen que los directores no están siendo líderes en sus escuelas, perjudicando de esta forma a toda la comunidad escolar.

Entre las principales falencias descritas respecto al liderazgo directivo, están la incapacidad de trazar un plan claro para la escuela, establecer reglas bien definidas para los diversos estamentos, escaso involucramiento en las problemáticas de los colegios, incapacidad para distribuir tareas y responsabilidades y asumir el rol directivo como un rol diplomático, en el que se debe quedar bien con todos.

Estas deficiencias del liderazgo directivo son descritas por los docentes como perjudiciales para la escuela en general, pero también para el rol que debe cumplir el docente. Señalan en sus discursos que la falta de liderazgo de los directivos, se demuestra también en una inexistencia de apoyo al trabajo desempeñado por los profesores, afectando su desempeño de las siguientes formas:

- Desautorizaciones a las decisiones tomadas por los docentes, que menoscaban su autoridad y credibilidad, frente a apoderados y alumnos.
- Trabajo aislado del docente, que hace mucho más difícil alcanzar metas y logros con los alumnos, como cambios de conducta o mejora en el rendimiento.
- Profesores que tampoco se sienten líderes de sus alumnos, que están afectados en su autoestima porque no son respetados, ni considerados por su jefatura, quien no los valida, ni les entrega poder para ser reconocidos por la comunidad escolar.

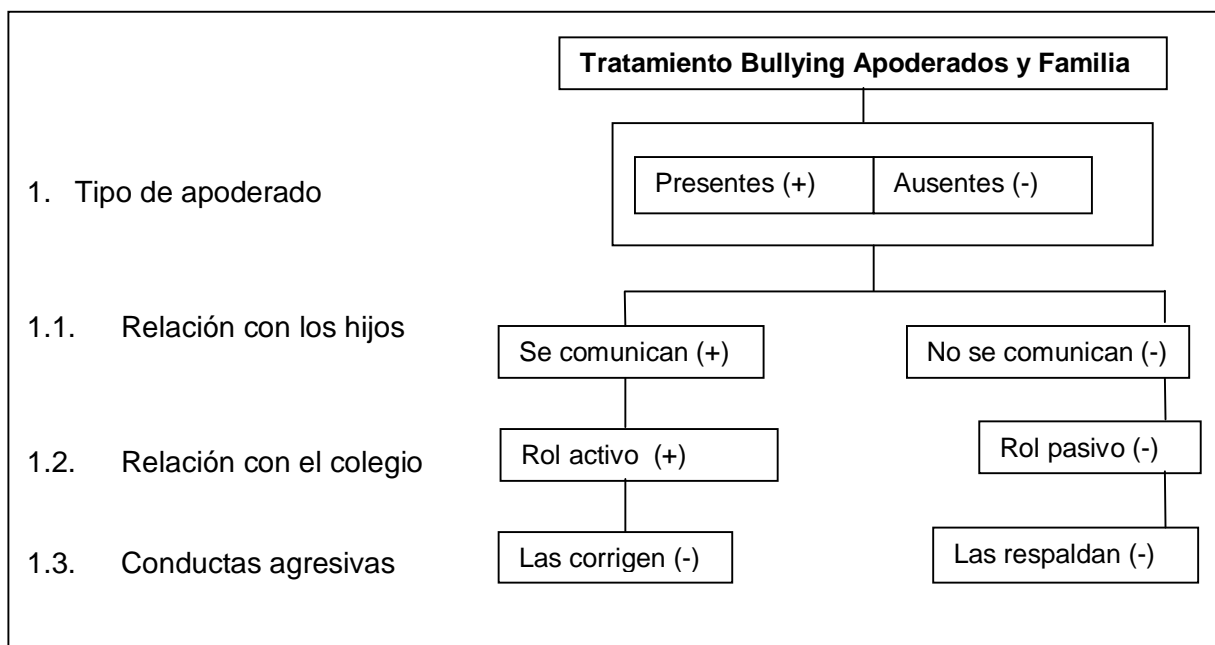
“He sido víctima de que me hayan pegado alumnos del colegio y el director no hizo nada al respecto.” (E1, Hombre)

“El director lo ve todo como más liviano, todo lo ve más lindo. Nosotros no estamos apoyados por el director. Queda bien con todos, con Dios y con el Diablo.” (E4, mujer)

“El colegio es bueno, los profesores somos buenos, pero eso no sirve si la cabeza no marcha” (E5, mujer)

D. **Eje Semántico: Tratamiento del Bullying Apoderados y Familia** como articulador del área temática Definición de la Problemática del bullying o acoso escolar:

Esquema de distinción N° 4: Tratamiento Bullying Apoderados y Familia



En este esquema se presenta una distinción primaria que describe al tipo de apoderado, a través de la presencia/ausencia. La descripción de “presencia” esta valorizada por los docentes de manera positiva. Por su parte, la descripción de “ausencia”, presenta una valoración negativa y ambas están en el discurso docente de manera manifiesta.

A partir de la distinción primaria, se desprenden 3 distinciones secundarias, que caracterizan la ausencia/presencia de los apoderados y familias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos y que se refieren a la relación con sus hijos, a la relación con el colegio y al tipo de comportamiento de los apoderados, respecto a de las conductas agresivas de sus hijos.

Protocolo Analítico:

En las descripciones docentes es posible observar que los apoderados y las familias tienen una relevancia fundamental para que el alumno pueda obtener buenos resultados académicos, mantener una buena convivencia y una buena disciplina. Los profesores destacan que inmediatamente se distingue a un alumno que tiene el respaldo de sus apoderados o de su familia, de uno que no lo tiene.

Es en los resultados académicos, de convivencia y disciplinares, donde los docentes indican que se puede observar cómo las conductas de los alumnos son distintas, según como sea el apoyo de la familia y de los apoderados. Si existe comunicación de los padres con su hijo, para los docentes, ese alumno cuenta con muchísimas más posibilidades de tener una buena disciplina y de participar en menso actos de agresión.

En el contexto de las escuelas en las que los docentes se desempeñan, el tipo de apoderado, según sus descripciones, suele ser el no participativo, que no se involucra con el colegio, no asiste a reuniones y no está al tanto del rendimiento y comportamiento de sus hijos.

También los profesores dan cuenta del apoderado participativo, que está al tanto de los resultados de su hijo en el colegio y que se vincula directamente con los profesores. Estos apoderados tienden a ser descritos por aquellos profesores que señalan que han establecido estrategias de trabajo determinadas con ellos, generando redes de apoyo y manteniéndolos informados a través de un grupo, que puede o no ser el de la directiva del Centro de Padres y Apoderados del curso o aquellos apoderados que manifiestan voluntariamente cumplir con este rol.

Otra distinción que se presenta en el discurso de los docentes se refiere a que los alumnos agresivos, generalmente los son porque han visto en sus padres, apoderados o familias agresiones, y también porque los mismos apoderados respaldan estos comportamientos, avalando las conductas de sus hijos, defendiéndolos ante un castigo impuesto por el colegio por esta causa. En casos de violencia, los docentes describen, que muchas veces los apoderados se presentan agresivamente en el colegio a impedir que sus hijos sean castigados por haber tratado mal a otro compañero o por haber agredido a un profesor.

Agregan en sus descripciones que el apoderado, generalmente, no valora y no le hace ver a su hijo la importancia de una conducta orientada a la convivencia pacífica con sus pares, sino por el contrario, muchas veces fomentan las conductas agresivas, animándolos a golpear a otro que no le demuestre respeto. Por ello, describen que es muy difícil tratar el tema de la convivencia escolar en los colegios, porque mientras el docente muestra argumentos para mejorar la convivencia, los contextos familiares les muestran una manera de actuar y relacionarse totalmente distinta y vinculada a lo agresivo.

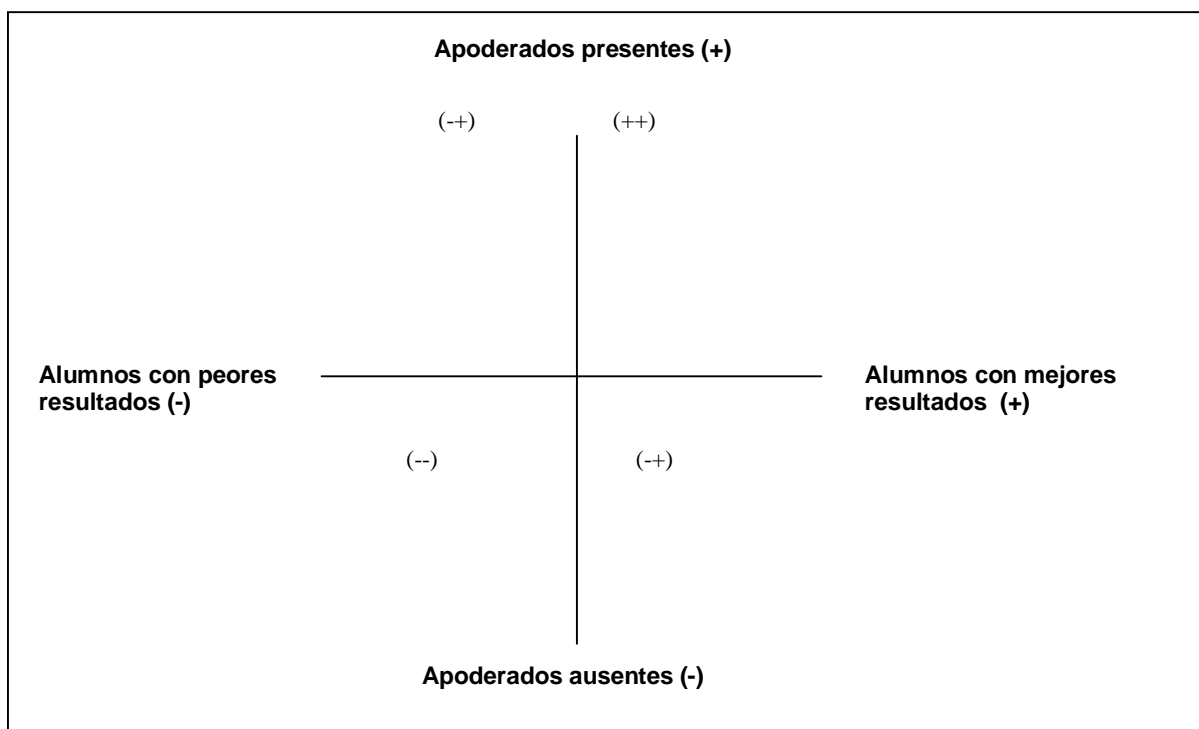
“Tenemos apoderados que están muy ausentes. No logramos que vengan a las reuniones como esperamos, no nos apoyan como esperamos” (E2, hombre)

“Vienen una o dos veces al año y cuando vienen, vienen enojados y con cero disponibilidad” (E9, hombre)

“Los niños agresores son de padres que respaldan esto” (E6, mujer)

Como se destacaba anteriormente, se proyecta en el discurso de los docentes que los apoderados y familias tiene un rol central tanto en temas académicos como de convivencia de los alumnos y partir de ellos se presenta a continuación un esquema cruzado, en el que se pueden ver las principales distinciones frente a las expectativas que los docentes tienen de la participación y respaldo de los apoderados en los resultados y avances de los alumnos:

Esquema de distinción N° 5: Esquema Cruzado: Nivel de Participación de Apoderados/ Tipos de Resultados de los Alumnos.



Protocolo Analítico: En este cruce semántico se desprenden cuatro distinciones:

Distinción (++) Apoderados presentes – alumnos con mejores resultados:

Aquí los docentes ubican a aquellos apoderados que se involucran con el colegio y que están en permanente contacto con los profesores jefes, realizando acciones concretas para apoyarlos y demostrando un compromiso alto con su educación. Estos apoderados son definidos como un aporte y apoyo para el docente, resultando todo ello, en un alumno de buen comportamiento, con buenos resultados académicos y disciplinarios, así lo manifiestan los profesores entrevistados:

Papás que están preocupados de los alumnos significa que el chico va a ser exitoso.” (E1, hombre)

“...coincidentalmente los mejores alumnos, los más ordenados, los que mejor rendimiento tienen, son de apoderados que están en contacto con el colegio.” (E8, hombre)

Distinción (-) Apoderados Ausentes- Peores resultados:

En este eje los docentes distinguen al apoderado que deja a su hijo en el total abandono escolar, que no participa ni se compromete con las actividades del colegio y que ni siquiera asiste a las reuniones. Se distingue en esta descripción al apoderado que no se comunica con su hijo y que por lo tanto, no está al tanto de ninguna de sus problemáticas, que está ausente no sólo del colegio, sino también en la casa, ya sea por trabajo o porque no viven con sus hijos.

En este caso, los docentes proyectan los peores resultados para los alumnos, bajo rendimiento académico, mala conducta, incluso agresividad, producto de no poder comunicar a sus más cercanos lo que les sucede, como se refleja en los siguientes textos:

“Es que los chiquillos no tienen mucho contacto con los papás. Los papás muchas veces no saben lo que pasa a los chiquillos, y por eso mismo se comen las cosas y explotan en cualquier momento.” (E1, hombre)

“Un tipo de personas muy cómodas, que delegan la función, todo lo evaden ellos, sus responsabilidades y todo lo delegan en el colegio, quieren invertir el menos dinero, el menos tiempo, las menos energías en sus niños pareciera que les importan poco. Como el 70% de los apoderados y nos quedaría un 30% que siguen siendo buenos apoderados, comprometidos que están contigo para trabajar juntos.” (E4, mujer)

Distinción (+) Apoderado presente- peores resultados

En este eje los profesores distinguen a aquellos apoderados que si bien, están en contacto con el colegio, no son de ayuda para la formación de los alumnos, ni colaboradores con los profesores y la comunidad educativa, porque están en una postura agresiva y de exigirle al colegio resultados sin entregar o aportar positivamente, generándose tensiones y transmitiéndole actitudes agresivas a sus hijos, que redundan en tensiones y mala convivencia. Asimismo, muchos de ellos, optan por defender a sus alumnos aún cuando ellos hayan tenido comportamientos agresivos.

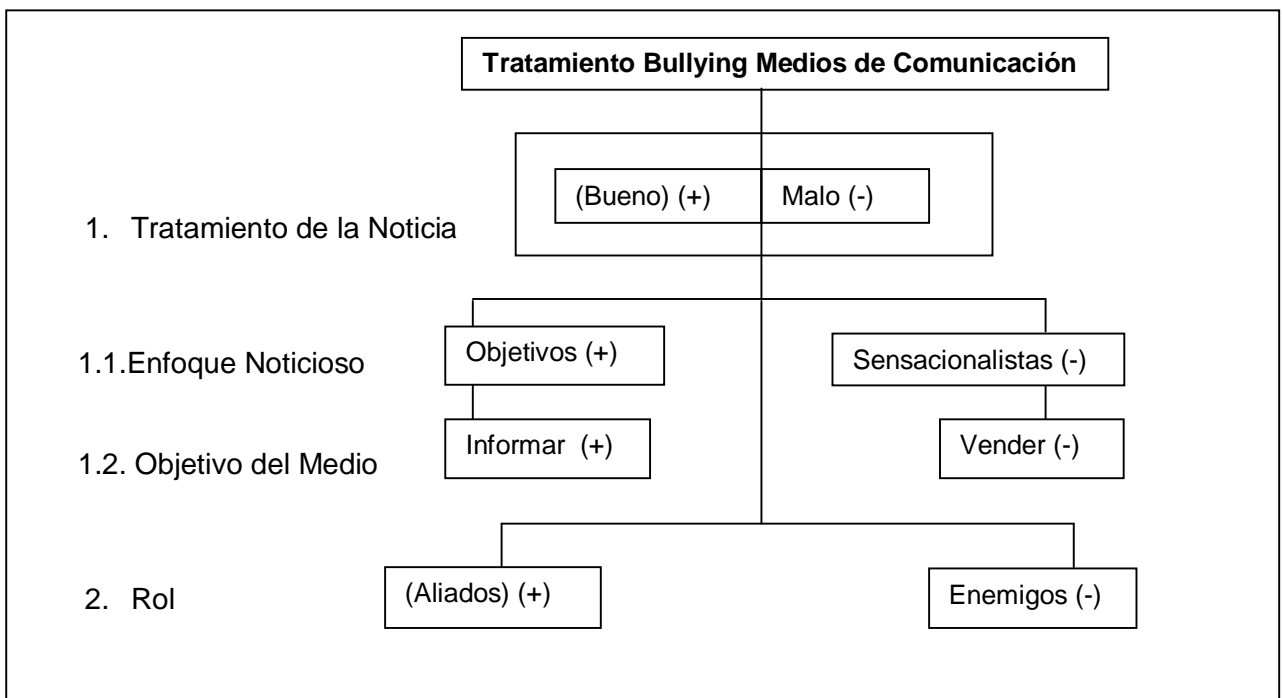
“Es que en muchos de estos casos los niños agresores son padres que respaldan esto, su niño no hace nada, su familia es gente violenta. Los apoderados llegan con muchas agallas me lo tienen que recibir y si no voy a acusarlos y voy a la Ministerio y voy a la Televisión.” (E6, mujer)

Distinción (-+) Apoderados ausentes-mejores resultados)

Para los docentes, esta alternativa de alumnos con buenos resultados académicos, aunque no tengan el respaldo de sus apoderados, es improbable, pero no por ello, inexistente. Este tipo de alumno vendría a ser una excepción a la regla. Se desprende de sus descripciones que las dificultades que se presentan para que ello suceda, se relacionan a que no sólo son los padres y apoderados ausentes, los que están limitando a los alumnos para obtener mejores resultados académicos y de convivencia, sino también la suma de otros factores, que desde dentro de la escuela y desde el entorno, no favorecen el desarrollo de estrategias para lograr que estos alumnos salgan adelante.

E. Eje Semántico: Tratamiento del Bullying Medios de Comunicación como articulador del área temática Definición de la Problemática del bullying o acoso escolar:

Esquema de Distinción N°6: Tratamiento del Bullying medios de Comunicación



En este esquema se observan dos distinciones primarias, la primera de ellas, hace referencia al tratamiento de la noticia por parte de los medios de comunicación a través de la oposición “Buen tratamiento de la noticia”, con una valoración positiva y / “Mal tratamiento de la noticia”, con una valoración negativa. La segunda se refiere al rol que cumplen los medios de comunicación en el tratamiento del tema del bullying: Aliados/ Enemigos

A partir de la distinción primaria “Buen tratamiento de la Noticia”/ “Mal tratamiento de la noticia”, se desprenden 2 distinciones secundarias, que hacen referencia al enfoque noticioso y al objetivo que persigue el medio de comunicación .

Protocolo Analítico: Para los docentes, los medios de comunicación no han informado de manera correcta sobre los alcances de la problemática del bullying en los colegios.

Si bien se distingue que los medios han puesto el tema en la sociedad, describen que lo han puesto de “moda”, pero no han profundizado en sus causas, en sus consecuencias, ni en las formas de resolverlo. Para los docentes, los medios de comunicación sólo están interesados en sacar partido a través de estas informaciones, perdiéndose así la verdadera noticia, en un tratamiento sensacionalista y vendedor de la información, en el que se destaca la violencia en primer plano, sin reflexión ni análisis de la problemática.

La situación descrita anteriormente, es para los docentes una muestra que los medios de comunicación más que aliados para la educación son enemigos, que le hacen daño a la imagen de los profesores, mostrando por omisión, que cuando se producen casos de bullying hay un caos en la escuela. Esto porque ellos distinguen que los medios no se preocupan de contar entre sus fuentes, con docentes o que puedan aportar elementos constructivos a la noticia.

Observan, además, que el papel de los medios en esta temática se convierte en un “arma de doble filo”, a través de la cual se dispara entrega información sobre el bullying, pero a la vez se estigmatiza a los colegios y a ciertos sectores o comunas, mostrando sólo los aspectos negativos y violentos, y nunca el desarrollo o la resolución de este tipo de conflictos.

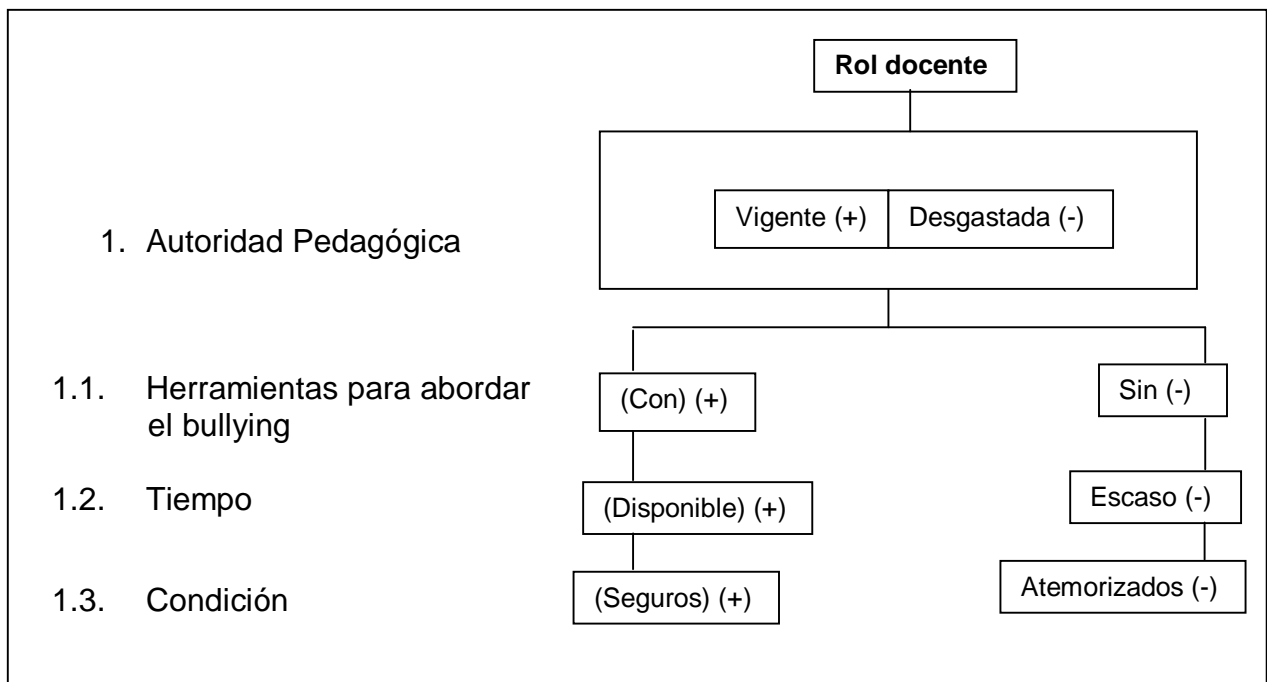
Del esquema de distinción también se desprenden algunas de las expectativas de los docentes respecto a los medios de comunicación: contar con ellos como aliados que a través de los mismos intereses de los alumnos, pudieran llegar a ellos para educarlos en una sana convivencia, a través de su música, de sus propios intereses o a través de campañas reiteradas que incentivarán a los alumnos con mensajes positivos sobre la convivencia y la no violencia.

“Ellos le sacan el partido y el provecho que les conviene a ellos. Me da la impresión que cuando ocurren estas cosas qué rico para ellos, porque van a tener más que vender, más que decir en las noticias cuando se le acaban los temas que son más importantes. (E4, mujer)

“Para mí son los enemigos número uno de los profesores, ellos lucran con nosotros, se aprovechan de nosotros de lo que nos ocurren, son enemigos, me cargan, son muy pocos los periodistas objetivos que tratan como debe ser la noticia y que cumplan con el objetivo, se ha chacreado todo,” (E4, mujer)

Área Temática N° 2: Rol del profesor en la problemática del bullying: Se refiere a la visión que tienen los docentes de su tarea en relación a la problemática del bullying o acoso escolar.

Esquema de distinción N° 7: Rol Docente en la problemática del Bullying o acoso escolar.



En este esquema se observa una distinción primaria, que hace referencia a la autoridad pedagógica a través de la oposición: “vigente”/ “desgastada”.

A partir de la distinción primaria, se desprenden 3 distinciones secundarias, que caracterizan el tipo de autoridad pedagógica: herramientas disponibles, tiempo disponible y condición de los profesores.

Protocolo Analítico: De este esquema de distinciones se desprende que para los docentes existe en su rol un desgaste respecto al ejercicio de la autoridad pedagógica. Cada vez se les hace más difícil manejar esta autoridad con los

alumnos y también con los apoderados, describen que invierten “muchísima energía en tratar de recuperarla y mantenerla” (**E4, mujer**) y esta situación va generando una cadena que repercute en tener una percepción denigrada de sus propio rol.

Así, se derivan del discurso de los docentes otras oposiciones relacionadas al poder ejercer o no esta autoridad, las que influyen directamente en el cómo ellos pueden enfrentar temas relacionados al bullying o acoso escolar: con herramientas/sin herramientas; tiempo disponible/tiempo reducido, motivados/desmotivados y seguros/atemorizados.

Con autoridad pedagógica/ Sin autoridad pedagógica

Respecto a la autoridad, hacen una clara diferencia entre el pasado y el presente, distinguiendo que antes el profesor era un líder por sí solo, pero que hoy esto no se da por diversas razones, que han llevado a un desprestigio de su imagen profesional, puesto que cuando se realiza un análisis del estado de la educación en el país, siempre se tilda a los docentes como los “culpables”.

Describen que es fundamental en esta situación, el desprestigio de los docentes que se ha realizado por parte de éste y de los otros gobiernos, desde que se inició la etapa democrática en el país.

En este contexto, para los docentes, una vez que se inició la democracia, la educación dio un vuelco y se confundió democracia con libertad extrema, así es descrito:

También describen como otra razón del desgaste de la autoridad pedagógica el que se hayan socializado de manera equívoca los Derechos de los Niños, sin resaltar que además de tener derechos también tienen deberes que cumplir. Al respecto se señala:

Pero para los docentes, el tema de la autoridad pedagógica también pasa porque los cambios a nivel académico que se han dado en educación, han permitido que el docente no tenga el manejo de decisiones académicas fundamentales, como la promoción de los alumnos, según su nivel de aprendizaje: manejo de habilidades mínimas para promover a un alumno de curso, como leer, escribir, sumar, restar y, además, en el tema de las repitencias, que se han catalogado como algo nefasto para la imagen de una escuela, entonces, se las trata de evitar, incluso, arreglando notas de alumnos para promoverlos y evitar que sumen a la lista negra.

A través de sus descripciones es posible detectar que para ellos la autoridad del docente está pasando por una crisis de envergadura en la que está en juego el docente como referente, como líder tanto valórico, como académico. Sus distinciones apuntan a que ellos están “atados de manos”, se sienten impotentes y sobrepasados, sin poder de decisión para tomar medidas que reviertan esta situación.

“Está a años luz de lo que era la autoridad del profesor, entonces uno invierte mucha energía en tratar de recuperarla y mantenerla. Antes el profesor era el profesor, el líder era seguido por todos era respetado. Pero creo que de eso no tiene tanto la culpa la gente por sí sola, esto ha sido la consecuencia de otras cosas a nivel nacional, donde no se nos ha dado el lugar que merecemos, se nos ha desprestigiado” (E7, mujer)

Con herramientas/ Sin herramientas

A la crisis de autoridad pedagógica, los docentes suman la falta de herramientas para intervenir en situaciones de bullying o acoso escolar. En primer lugar, para ellos la educación superior, no les entregó contenidos, ni estrategias, para enfrentar problemáticas de este tipo. Es más, según sus descripciones, en las universidades, los escenarios de los colegios y las salas de clases se presentan muy distanciados de lo que sucede en la realidad y, las herramientas para detectar este tipo de conflictos son sustanciales para el docente, porque señalan que son ellos quienes pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos en las salas de clase.

“Estrategias, herramientas, tenemos casi cero porque la universidad te cuenta las cosas tan lindas, tan distintas y uno lo corrobora con las alumnas en práctica, y vienen con un sueño y la cabeza llena de pajaritos y aquí aterrizan. Entonces uno puede mediar en un conflicto, pero no sé si puede mediar en un conflicto de mayor envergadura porque no sé qué haría yo si un día un alumno sacara un cuchillo y agrediera a otro, porque quién te dice, a lo mejor arranco yo, me asuste tanto que me proteja yo, no sé si sabré en ese momento.” (E4, Mujer)

Una distinción de relevancia con respecto al tema de las herramientas con las que cuentan para enfrentar el tema del bullying, se refiere a la posibilidad que existe en los colegios para contar con profesionales externos, como psicólogos y asistentes sociales, que les aporten a llevar estos casos de violencia escolar.

Para ello, primero el docente reconoce que debe tener la habilidad para detectar cuáles son los casos que se deberían derivar, puesto que estos profesionales son contratados por horas, y, generalmente, para abordar otras problemáticas, ligadas al rendimiento académico, por lo que generalmente el número de niños que se debe atender sobrepasa al de los cupos reales de atención.

En segundo lugar, los docentes distinguen que estos profesionales no son un apoyo para ellos, puesto que en vez de trabajar en línea, en coordinación con los profesores, la mayor parte de las veces, lo hacen sin conocer de boca de los docentes los casos que atienden. Esta situación, deriva en que los docentes sientan un rechazo a las decisiones tomadas por estos profesionales externos y en algunos casos que sientan que deben cuidarse de ellos, por el tipo de decisiones que toman.

“Por otro lado, acá tenemos otros profesionales externos, pero no han sido mi apoyo, han sido censuradores de los profesores. Yo tengo que cuidarme de ellos porque frente a cada agresión que uno recibe de un alumno ellos le dicen a los alumnos y a los apoderados, el profesor no te puede decir esto, no te puede hacer esto otro, y si lo hace, si hasta te mira mal, tu vienes y juntos lo denunciamos.” (E4, mujer)

Tiempo disponible/ Tiempo reducido

Otro elemento relevante, se refiere a la sobrecarga de trabajo de los docentes, la que les impide tratar el tema del bullying o acoso con la dedicación de tiempo que merece. La falta de tiempo se constituye en una barrera para detectar o darle importancia a ciertos hechos o acciones de los alumnos que podrían ser signos de un posible caso de acoso escolar, y muchas veces, esto lleva a los docentes a bajarle el perfil a algunas situaciones y a no indagar más allá.

También producto de esta escases de tiempo, el docente considera que no puede utilizar las redes existentes, como desde realizar derivaciones de alumnos al Sename o a otras instituciones de protección de menores, que podrían ayudar o apoyar a los alumnos con más riesgo de ser agresores o agredidos, ya que para utilizarlas hay que realizar acciones de articulación: contactar a las instituciones que podrían aportar, hablar con las familias, seguir los conductos regulares en el mismo colegio, por ejemplo.

Se reconoce también en el discurso de algunos docentes, que en muchas ocasiones, aunque el tiempo sea escaso, buscan las formas de atender este tipo de conflictos, detectarlos y también “ponerle freno”, lo que se relaciona con el tipo de autoridad que ejercen y que proyectan hacia sus alumnos.

“Existen redes de apoyo, pero al profesor no le sobra el tiempo para poder articular eso que tiene, porque está muy bien esas cosas están, pero el profesor no puede articularlo en beneficio de sus alumnos. Ahora nosotros cada vez se nos complica más el tema, porque en el tema tiempo se nos está exigiendo que planifiquemos casi semanalmente, entonces antes no, la planificación era más a largo plazo y se le hacían algunas modificaciones, pero ahora nos están pidiendo casi día a día. Entonces menos tiempo te queda para eso.” (E3, Mujer)

Seguros/ atemorizados

Otro factor, que los docentes distinguen como un freno y menoscabo en el ejercicio de su autoridad pedagógica y en la manera de abordar situaciones de agresiones o violencia escolar, se refiere a que ellos mismos se sienten atemorizados, porque el medio en el que se encuentran insertos no les da la seguridad para descubrir un caso de agresión y denunciarlo, sin que corran el riesgo de sufrir represalias de las familias de los estudiantes o de los mismos estudiantes. Este temor a “lo que pueda pasar” les quita libertad para actuar y para aportar a la resolución de conflictos.

En este contexto, se percibe que para ellos, el respaldo de una política pública que regule el tema del acoso escolar, es de relevancia, para poder actuar dentro de un marco regulatorio, que les permita tomar decisiones, pero de una manera protegida y reconocida por la comunidad escolar, lo que minimiza las posibilidades de correr riesgos o que por lo menos los haría sentirse más seguros y respaldados. Asimismo, la obtención de herramientas, capacitaciones y adquisición de estrategias para abordar el tema con sus alumnos es señalado por los docentes como una gran necesidad del profesorado, porque actualmente sus decisiones y acciones se basan en lo que la experiencia les ha ido entregando y en las opiniones que comparten con otros docentes, pero destacan que muchas veces este conocimiento no les sirve para manejar todos los tipos de situaciones relacionadas a la violencia, que se presentan en sus colegios.

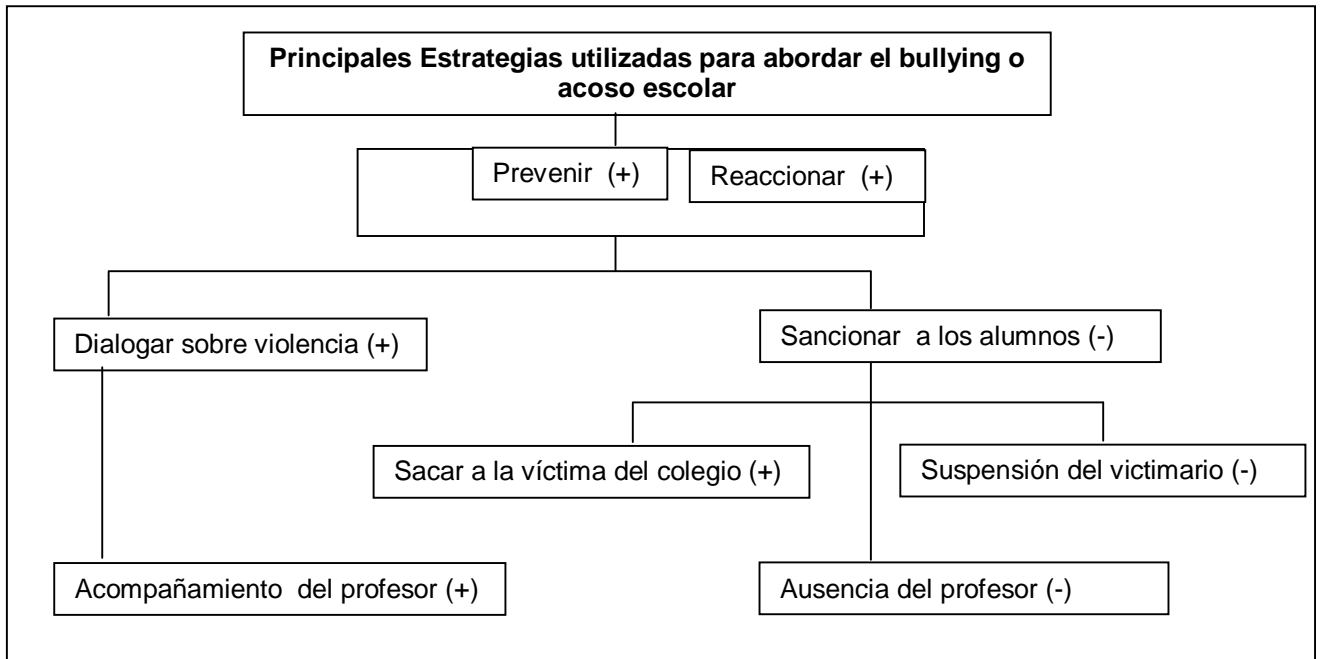
“También el profesorado tiene mucho temor: claro si yo veo esto tengo que denunciar, pero resulta dicen que es un secreto, que no se van a enterar de quién denunció, y resulta que se sabe igual y ya los profes no creen en el tema de la confidencialidad, entonces en ese sentido el profesor prefiere no involucrarse.” **(E3, Hombre)**

*“Hay amenazas, yo le voy a pegar, como pudiera el profesor no tener temor de que eso ocurra, si tú no tienes temor tienes mucha más libertad para abordar el problema, uno se arriesga y muchas veces nos encomendamos ojalá que no pase nada con tal situación.” **(E8, hombre)***

Área Temática N° 3: “Estrategias utilizadas por los docentes”

Eje Semántico: “Estrategias utilizadas por el docente”: Se refiere a las diferentes acciones realizadas por los docentes para abordar la problemática de la violencia y en específico el bullying o acoso escolar.

Esquema de Distinción N° 8: Estrategias utilizadas para abordar el bullying o acoso escolar



En este esquema se observa una distinción primaria respecto a las estrategias utilizadas por los docentes para abordar el bullying o acoso escolar: prevenir/reaccionar. De ella derivan otras dos distinciones que caracterizan la prevención o reacción de los docentes frente al acoso escolar: diálogo/ sanción y acompañamiento/ ausencia del profesor.

En la distinción “Sancionar a los alumnos” se observan dos formas opuestas de resolver, relacionadas a la víctima y al victimario.

Protocolo Analítico:

Prevenir/Reaccionar

Se desprende del esquema de distinciones que los docentes emprenden dos líneas de acción para enfrentar el tema del bullying o acoso escolar.

Por una parte, están aquellas acciones destinadas a orientar y acompañar al alumno en el tema de la violencia escolar, dialogar, conversar, debatir sobre el

tema y hacerlos sacar conclusiones de casos reales y, así prevenir o detectar tempranamente, la aparición de casos de bullying o acoso en la escuela.

Por otra parte, están aquellas acciones en las que el profesor “reacciona” ante los hechos de violencia, y en ese caso, la alternativa es la sanción, que puede derivar en castigo o suspensión, para el agresor y en la reubicación en otro colegio, del niño agredido.

Examinando estas distinciones con más detención, es posible señalar que los entrevistados coinciden en que es el diálogo la principal estrategia que utilizan para prevenir el acoso escolar y para orientar a sus alumnos.

Este diálogo se da, de diversas maneras:

- De manera programada, a través de unidades de orientación, definidas a nivel de Consejo de Profesores y trabajadas en las horas de clase de Consejo de Curso.
- Por iniciativa del profesor jefe o de asignatura, quien decide dedicar los primeros minutos de su clase para conversar con sus alumnos sobre los temas que les preocupan y exponer casos de violencia, consultándoles qué les parece, qué decisiones tomarían, cómo lo resolverían.
- Diálogo personalizado con aquellos alumnos que presentan problemas o que se ven involucrados en hechos de violencia.

“En mi curso yo lo converso con los chiquillos, yo tengo un buen curso, tengo un quinto, tengo un buen curso, hablo más que nada, yo les digo, yo me pongo la sotana, prefiero perder clases y conversar, y ver qué es lo que pasa” (E 5, Mujer)

Otra estrategia utilizada, que también se define dentro de la línea de distinción de la prevención, tiene que ver con la presencia de los docentes y está estrechamente relacionada a la autoridad pedagógica que ejerce el docente.

Como se presentó en el esquema de distinción, referente a la autoridad pedagógica, aquel profesor que está presente y en permanente contacto con sus alumnos, logra el respeto y en este caso, como describen los entrevistado, logra que los alumnos sientan que los profesores están con ellos, acompañándolos en todo momento, sin sentir que es una vigilancia, si no una preocupación.

“Conmigo cuentan y yo estoy preocupada de sus mamás de sus casas, hasta de eso, qué pasó con el hermano, el papá, el trabajo, la casa. Yo me meto harto con eso, tengo una directiva de lujo, 4 apoderadas que trabajan conmigo codo a codo, las que trabajan por todo el curso en realidad, ellas hacen el trabajo que yo no puedo hacer. Están preocupadas de cada niño, me cuentan lo que está pasando.” (E7, mujer)

En este contexto, una estrategia utilizada es la programación que realizan los docentes en el Consejo de Profesores, de actividades en los tiempos libres de los alumnos en el colegio, es decir, principalmente los tiempos de los recreos. Así, se organizan los “recreos entretenidos”, con competencias, juegos, música, en los que se intenta transmitir a los alumnos que lo importante no es la competencia, sino compartir, integrando también a los padres.

“Hicimos una planificación que nos ha dado muy buenos resultados. Hicimos recreos relámpagos: competencias con los niños, es un recreo muy largo en donde se presentaban muchos conflictos porque es entre las 1.30 y las 2.00 hrs. de la tarde, entonces qué hicimos, campeonatos relámpago y por paralelo, entonces el 1° con el 2° un día, el 3° con el 4° y vinieron los papás con plumeros, en ese horario y los cursos competían y luego todos los cursos, sin ganador ni perdedor, nos sentábamos a tomarnos una bebida y terminábamos así los campeonatos relámpagos porque esa era la idea, compartir. Y nada que tú ganaste, yo perdí, no esa no era la idea. (E7 Mujer)

Respecto a esta misma distinción de la “presencia docente”, los entrevistados distinguen como una estrategia que da buenos resultados, el estar como profesor jefe en permanente vigilancia y preocupación por sus alumnos. Para ello, el profesor debe intensificar su contacto con ellos, no sólo en la sala de clases, sino manteniendo presencia también en los recreos, hacer que los alumnos perciban que el profesor está “ahí”, preocupado y vigilante de sus acciones.

Esta estrategia, va acompañada de otras medidas, que permiten que el alumno no sienta que es sólo vigilancia lo que hace el profesor, sino acompañamiento. Para ello los profesores describen que es importante la continuidad del profesor jefe con los cursos de básica, y también la unidocencia, que permite al profesor, a través de la realización de varias asignaturas al mismo curso, estar enterado y en estrecho contacto con ellos y sus problemáticas. Asimismo, los docentes señalan que es fundamental establecer contacto con los padres, contar con una directiva de padres que estén dispuestos a generar redes con los otros padres, más ausentes para llamarlos, saber sus problemáticas y poder comunicarlas al profesor jefe.

En la línea de la “reacción” los docentes distinguen la sanción como la alternativa para que los alumnos puedan dimensionar que hicieron algo incorrecto.

En este ámbito de la sanción, para los docentes la suspensión no viene a ser una solución o una estrategia que resuelva el problema y haga al alumno dimensionar que lo que ha hecho es algo incorrecto. Al respecto detectan dos problemas con la suspensión. Por una parte, consideran que ésta es como dar un recreo al alumno, porque éste asume que son días libres y, por otra, consideran que también la suspensión los “pone más rebeldes.”

En cambio, los docentes señalan que un castigo que implique realizar un trabajo dentro de la escuela fuera del horario de clases y que no tenga que ver con lo académico, como barrer el patio, limpiar los baños o la sala, es lo indicado, porque es una tarea que siente que no le corresponde hacer y que además, será observado por otros pares, situación que los avergüenza y los hace querer evitar el castigo.

Respecto a los alumnos agredidos, los docentes consideran que deberían ser aislados del ambiente del colegio, ya sea permanente o temporalmente, pero al mismo tiempo no ven que el reubicarlos en otro colegio sea algo factible, debido al gran número de alumnos que se encuentran en la posición de víctimas.

“No solucionan nada, tengo varios casos puntuales. Una alumna a la que se suspendió, y debe trabajar desde la casa, viene los martes y jueves a buscar un trabajo. Yo me doy el trabajo de hacer la guía, explicarle la guía, pero a veces ni siquiera aparecen. Es más, para ellos no es un castigo, es una fiesta no venir al colegio. No le toman el peso realmente. Es una cosa que a mí de repente me supera como ellos lo ven tan fácil, no voy al colegio, no voy a hacer nada.” (E1, hombre)

“Si les dices que los vas a mandar a limpiar los baños, ellos reaccionan, cómo si para eso están los auxiliares. O si los mandan a limpiar la sala de clase. Hay es castigo, cuando requiere esfuerzo y cuando el otro lo ve limpiando la sala. Esa es la única forma que ellos sientan que es castigo. (E9, hombre)

VIII. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis del corpus discursivo, se puede sostener que ha sido posible identificar y describir las principales distinciones de los docentes respecto a la problemática del bullying o acoso escolar, en los niveles de 5° a 8° básico de colegios municipales de Santiago.

Respondiendo a los objetivos planteados en la investigación se exponen a continuación los principales resultados respecto a las áreas temáticas establecidas para el análisis, en concordancia con los objetivos específicos del estudio y las relaciones que dichas áreas temáticas tiene entre sí.

- 1. Violencia entre alumnos:** las descripciones realizadas por los docentes para referirse al bullying o acoso escolar en sus escuelas hacen referencia, no sólo a las características propias de la violencia entre pares, sino también a cualquier tipo de agresión, ya sea hacia una un compañero, un profesor o hacia cualquier otro integrante de la escuela. Se reconoce en sus discursos que al referirse al bullying también incluyen las agresiones de sus superiores en el trato cotidiano de su desempeño laboral.

Asimismo, es muy recurrente que al referirse a las agresiones de los alumnos, se mencione la violencia que se disfraza en el juego, en lo lúdico, y que se da especialmente en los recreos.

Otro aspecto que destaca en la descripción de la violencia entre los alumnos, es el espacio donde se produce, el que puede ser dentro o fuera de la escuela. Estos espacios marcan diferencias en el papel que juega el docente. Si bien están conscientes que fuera de la escuela existen agresiones y que la situación puede ser una prolongación de un hecho de agresión iniciado en el colegio, sienten que no les corresponde enfrentarlo y que la órdenes emanadas desde dirección en cuanto a no intervenir, son una medida de protección para ellos y para todos los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, se dibuja la imagen de un docente atemorizado por el contexto en el que trabaja, lo que muchas veces lo inmoviliza para tomar acciones e intervenir, aun sabiendo que la situación puede ser de gravedad. Dentro de la escuela, el docente reconoce que las agresiones se dan en la sala de clases y en los recreos y que en esos casos debe intervenir, ya sea separando a los alumnos, calmándolos, dialogando o derivándolos a Inspectoría.

Una nueva distinción utilizada para describir la violencia, corresponde a las razones por las cuales los alumnos agreden a sus pares, reconociendo que de manera general, las agresiones se dan por no aceptar que el otro es distinto, y de manera más específica, hablan de clasismo, de la no

aceptación a un otro que proviene de un país distinto, que tiene otras costumbres y un habla diferente.

La edad y el género también son parte de sus distinciones. Según ello, mientras el alumno corresponde a un curso más bajo, el tipo de violencia se corresponde más con los golpes y en los cursos más avanzados con la violencia lingüística y psicológica. En el caso de la diferencia entre hombres y mujeres, se destaca que estas últimas inician generalmente sus peleas por temas del despertar sexual, agredándose por algún compañero que les gusta.

2. Surge como un tema de relevante, el que los docentes distingan que la violencia escolar en general y, el bullying o acoso escolar en específico, **sean problemas que se originan desde fuera de la escuela**, principalmente en el entorno familiar, en los medios de comunicación y en la sociedad en general. Así, una primera distinción relevante, que se extrae del discurso de los docentes, es que la violencia entre pares viene dada por un contexto ajeno a la escuela, lo que muchas veces es asumido por el docente como una realidad dada y difícil de modificar.
3. Son los **apoderados y las familias**, según la mirada docente, los responsables más directos de la violencia de los alumnos. Sus distinciones apuntan a que el tipo de padre o apoderado, marca profundamente la manera de comportarse y de rendimiento académico de los alumnos y el tipo de apoderado que ellos perciben que abunda en sus escuelas, es el ausente, el despreocupado por sus hijos, e incluso agresivo, que no da ningún tipo de apoyo al docente y el que muchas veces sólo exige resultados o espera que la escuela haga su trabajo.
4. **Autoridades de gobierno:** En este aspecto los docentes consideran que las autoridades de gobierno no han sabido dar soluciones realistas a la problemática del bullying o acoso escolar, puesto que las soluciones presentadas no se ajustan a las diversas realidades y especificidades de cada escuela y de cada comuna en las que éstas se insertan.

El docente distingue en este punto que el bullying o acoso escolar es una problemática que debe y podría resolverse, enfrentándola según las características de la propia organización escolar, es decir, atendiendo a sus propias características y recursos, como punto de partida para buscar en ella, los elementos que ayuden a reducir la complejidad del entorno.

En segundo término, se le atribuye a los diferentes Gobiernos, desde que se inició el período democrático en Chile, el haber contribuido constantemente a debilitar la autoridad pedagógica, con decisiones tanto del ámbito académico –imposibilidad de repitencias en niveles básicos, aunque el alumno no haya alcanzado los aprendizajes para ser promovido y

decisiones en el ámbito disciplinario –imposibilidad de expulsar a alumnos de mal comportamiento.

5. **Rol docente:** La forma en que los docentes distinguen su propio rol, está estrechamente relacionada con el cómo abordan las situaciones de acoso escolar en sus cursos y colegios y también con las estrategias que utilizan para enfrentar esta problemática. En este contexto, cobra importancia el cómo los docentes describen el ejercicio de la autoridad pedagógica, menoscabada y desgastada, por los medios de comunicación y los gobiernos de turno, reconocidos abiertamente por los profesores como los causantes de su desprestigio profesional. Desde la misma escuela, son los directores, quienes con su falta de liderazgo, influyen en las decisiones docentes y en la redistribución del liderazgo necesario para desempeñarse.

De este modo, para el docente, la escuela, incluyéndolos a ellos mismos, es una especie de recipiente o depositaria de los aspectos negativos de diversos entornos, por lo que, tanto el alumno, como el docente están en una situación que es permeada por el sistema social en general, y por actores específicos de éste.

Así, el profesor instala la distinción respecto a que la violencia escolar entre pares, o acoso escolar, es una realidad muy difícil de modificar, si no se toman medidas externas a la escuela, provenientes de los padres y apoderados, del gobierno y de los medios de comunicación.

Sin embargo, se percibe una diferencia entre aquellos profesores que reconocen que, a pesar de tener un ambiente adverso en sus escuelas y sus entornos, pueden abordar hechos de violencia entre los alumnos, ejerciendo la autoridad pedagógica y obteniendo algunos resultados positivos. Este tipo de docentes reconoce que hay un tipo de profesor “cómodo”, para el que es más fácil pasar por alto muchos detalles que podrían hacer la diferencia en los temas de violencia y también en los académicos.

6. **Liderazgo de los Directores de Colegio:** Otro tema de relevancia en la configuración de la problemática del bullying para los docentes, se refiere al tema del liderazgo de los directores de los colegios, ligado estrechamente al tema de la autoridad pedagógica. Los docentes observan que la “cabeza de la escuela” es principal para poder manejar casos de violencia entre pares. El liderazgo que demuestre el director, las decisiones que éste tome, el respaldo que como líder le entregue al cuerpo docente y el cumplimiento de las reglas decididas en conceso, son fundamentales, para que el docente pueda desempeñarse, ejerciendo su autoridad frente a los alumnos y los apoderados.

Los docentes observan que si el director no tiene estas características, la distribución de poder y liderazgo de los profesores son nulos, ante la

representación de una autoridad máxima, que no resuelve, que no decide, que desautoriza a y, que si bien tiene y debe tener dotes diplomáticas, no es su función quedar bien con todo el mundo, sino mostrar firmeza, consecuencia y fortalecer el trabajo en equipo.

- 7. Estrategias utilizadas por los docentes frente al bullying:** Se evidencia, a través de las distinciones de los docentes, que cuentan con pocas estrategias para enfrentar el bullying o acoso escolar. Reconocen que la universidad no les entregó las herramientas necesarias para enfrentar este tipo de situaciones, y las estrategias que aplican, más que ser planificadas y enfocadas directamente a resolver la problemática del bullying, son ensayos en los que tienen mayor o menor resultados, según sea la relación que establezcan como docentes con sus cursos. Se percibe una relación en la aplicación de estrategias y el cómo asumen su rol de docentes, es decir, si su autoridad es descrita como débil o fuerte.

Sus distinciones apuntan en este ámbito, a que es el diálogo la fórmula mayormente utilizada para prevenir situaciones de violencia, ya sea un diálogo programado o un diálogo establecido espontáneamente, a través del cual se realizan labores de prevención y orientación.

Por una parte, están aquellas acciones destinadas a orientar y acompañar al alumno en el tema de la violencia escolar, dialogar, conversar, debatir sobre el tema y hacerlos sacar conclusiones de casos reales y, así prevenir o detectar tempranamente, la aparición de casos de bullying o acoso. El establecer lazos fuertes con los apoderados es otra forma de estar al tanto de las realidades de los alumnos y poder así detectar posibles casos de víctimas o victimarios.

Por otra, está la “reacción” ante los actos de violencia, en el momento que se producen. Aquí destaca, la tarea de intermediar, separando a los alumnos, calmándolos y derivándolos luego a Inspectoría.

Respecto a las sanciones, se manifiestan contra suspensión de los alumnos porque este tipo de sanción no genera los resultados esperados y son partidarios de castigos que impliquen esfuerzos para el alumno, como ayudar a los auxiliares en el aseo.

En cuanto a aquellas alternativas que apuntan a trabajar los casos de bullying o acoso con profesionales externos a la escuela, como psicólogos o asistentes sociales, las distinciones de los docentes apuntan a un rechazo de estas prácticas, puesto que para ellos estos profesionales, no conocen la realidad del colegio, de los alumnos y deciden sin antecedentes previos ni consultas a los mismos docentes para resolver las problemáticas, sintiéndose pasados a llevar y muchas veces contradichos por ellos.

El área de las estrategias también lleva al tema recurrente de la forma en que el docente percibe su rol. Éste es fundamental para que el profesor sea activo en la búsqueda de soluciones o ejerza un rol pasivo, determinado por las externalidades, por la falta de apoyo, atemorizado por el contexto en el que trabaja y por la poca comprensión de todas las responsabilidades que lleva el ejercicio de la docencia.

8. Limitaciones en la autoobservación de los docentes

Tras el análisis también es posible observar algunas limitaciones en las autoobservaciones que realizan los docentes sobre la temática del bullying:

- **Distinción agresor /víctima:** Cuando se aborda el tema desde la perspectiva del agresor y el agredido, los docentes en general, no profundizan entre las diferencias que existe entre uno y otro. En su discurso ambos aparecen como dos iguales, y no se identifican formas de abordar el bullying diferentes para cada uno (agresor y víctima) Se suma a ello que los docentes no diferencian un tipo de bullying entre pares, sino que para ellos el bullying es violencia de cualquier integrante del colegio hacia otra persona que forme parte de la institución educativa y que esté en cualquiera de los estamentos. Esta mirada del bullying complejiza la búsqueda de soluciones y de formas de enfrentar el problema, porque el docente se ve como parte de éste y muchas veces se autoobserva como víctima, afectado por la violencia, que muchas veces se describe como proveniente por parte de los alumnos hacia ellos, lo que actúa como un freno para dar soluciones y tomar de decisiones.

- **Dimensión físico/espacial:** Los espacios donde el bullying se produce marcan diferencias importantes en las observaciones que realizan los docentes. Así, si bien los profesores están conscientes que fuera de la escuela existen agresiones y que la situación puede ser una prolongación de un hecho de agresión iniciado en el colegio, asumen que no les corresponde enfrentarlo y que la órdenes emanadas desde dirección, en cuanto a no intervenir, son una medida de protección para ellos y para todos los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, se establece una limitación en su observación sobre el bullying, en la que de manera latente solamente se puede ver que para ellos hay situaciones de violencia y de bullying fuera de la escuela, pero por el temor que tienen al contexto en el que trabajan, se ven inmovilizados para tomar acciones e intervenir, aun sabiendo que la situación puede ser de gravedad. En su autoobservación, lo que pase fuera del colegio deja de ser de su responsabilidad.

- **Liderazgo / Autoridad Pedagógica:** respecto a estos dos puntos, los docentes ven una clara relación entre ambos, pero atribuyen la falta de liderazgo y autoridad pedagógica a elementos externos a su responsabilidad, como por ejemplo, al tiempo. Para ellos, en el pasado el docente era un líder por sí sólo, hoy esto no sucede porque la imagen de los profesores está deteriorada, al culpárseles, desde distintos gobiernos, por el estado actual de la educación en el país. Asimismo, desde su mirada el docente ha quedado al margen de decisiones académicas relevantes como la promoción de los alumnos, en el caso de al repitencia. Sus distinciones apuntan a que ellos están “atados de manos”, se sienten impotentes y sobrepasados, sin poder de decisión para tomar medidas que reviertan esta situación. Las descritas son limitantes de autoobservación, que ponen en el exterior todas las razones del por qué existe una falta de liderazgo y un desgaste de la autoridad pedagógica, sin atribuir ningún elemento relevante al propio actuar.

9. **Relevancia de la organización escolar en el bullying o violencia escolar en general e intervención contextual.**

Una escuela no responde de la misma forma ni con el mismo nivel de exigencia en sus distintos programas de enseñanza. Es por ello que como organización social debe definir planes y estrategias para abordar el tema, a partir de sus especificidades.

En este sentido, es de importancia considerar la intervención contextual, a través de la búsqueda de soluciones que deben partir de un conocimiento de la especificidad de cada escuela y su realidad sistémica: realizar un diagnóstico de los niveles de complejidad, no sólo de la escuela, sino también de la comuna en la que ésta se inserta y en la que se desenvuelve también la familia de cada uno de los alumnos.

Debe existir en esta intervención contextual, una mirada integradora de la relación existente entre la organización escuela y el sistema familiar. Como parte del sistema educativo la escuela se diferencia de otros sistemas socializadores como la familia. Sin embargo, esta relevancia está dada por cómo la misma escuela autoobserva que la familia es relevante en el proceso educativo y en las problemáticas de violencia escolar.

En definitiva, la intervención contextual debe ser una orientación a través de información que le haga sentido a la organización, dentro de sus operaciones y estructuras.

IX. REFLEXIONES Y ALCANCES FINALES

Existe la necesidad de recoger la mirada docente en el tratamiento de la problemática del bullying y, especialmente, en las políticas públicas que puedan plantearse para enfrentar este tema en la escuela. El docente es quien pasa la mayor parte del tiempo con los alumnos, quien puede implementar las principales acciones para prevenir, orientar y evitar acciones de violencia en la escuela, por lo tanto, su punto de vista, no puede ignorarse, sino considerarse.

La manera en que distinguen su propio rol, debilitado en la autoridad pedagógica y menoscabado socialmente, es un gran impedimento para que los docentes puedan observar, dentro del propio sistema de la escuela y encontrar nuevas soluciones y formas de aportar a la resolución de la violencia escolar.

La intervención contextual se presenta como una alternativa para abordar en las escuelas el tratamiento del bullying o acoso escolar.

La intervención u orientación contextual plantea que más allá de la evolución natural de un sistema, éste sí puede ser intervenido, existe la posibilidad de un efecto calculado en otro sistema, dada primero que todo, por el reconocimiento de la dinámica propia y clausura operativa del sistema (Wilke 1989), en este caso de la escuela.

Para ello, sería imprescindible, que además de reconocer la autonomía de cada escuela como sistema, se lograra un entendimiento lo más acabado posible de ésta, de sus operaciones, con la finalidad de poder identificar mejor las vías posibles de intervención. Pero, asumiendo que nunca será posible llegar a conocer completamente el sistema y que la dificultad de la intervención en sistemas con clausura operativa, impide que estos puedan ser influidos causalmente de modo lineal, desde afuera, ya que no siguen el esquema input-output, sino que tienen una lógica procesual autónoma y de ello deriva una conducta de sentido propio, la que establece estrechos límites para el uso del poder directivo. (Willke, 1989).

En este contexto, es que debe ponerse atención a las intervenciones como las de especialistas psicólogos y asistentes sociales, externos a los colegios, las que son vistas por los docentes, más bien como una invasión en sus áreas de trabajo, que como un apoyo para resolver y tomar medidas para resolver temas relacionados al bullying.

Los sistemas complejos ligados a su modo especializado de operación sólo pueden 'comprender' y evaluar las influencias externas como ofertas de información que deben ser relevantes, como condiciones contextuales del modo de operación del sistema y si se requiere activar cambios permanentes, las propuestas externas deben ser transformadas en informaciones internas que

induzcan cambios en las reglas sistémicas, y esto, en todo caso, sin destruir la especificidad de las reglas sistémicas. (Willke, 1993).

En este sentido, pueden reconocerse ciertos puntos a favor de una intervención de este tipo en las escuelas, considerando que los docentes entrevistados sugieren desde sus distinciones la necesidad de que quienes quieran realizar cambios de verdad en los colegios deben estar al tanto de la realidad que se vive en ellos y no realizar propuestas generalistas que no provocan cambios en la manera de abordar a los problemas actuales para modificarlos positivamente.

Finalmente, otro elemento que apunta en la misma dirección, se refiere a la descripción que los docentes realizan frente al liderazgo directivo y a la autoridad pedagógica, la necesidad de capacitación y de adquirir herramientas para el manejo del bullying o acoso escolar. En estos aspectos se puede trabajar para la intervención contextual, definiendo estrategias y acciones, ancladas en las propias reglas, cultura y funcionamiento de cada escuela, estimulando cambios a través de la capacitación continúa, por ejemplo, en temas que los mismos docentes puedan diagnosticar que son importantes para su desarrollo profesional.

Asimismo, el entregar protagonismo a los docentes, consultando e integrando su opinión y necesidades en la elaboración de políticas públicas sobre la convivencia y la violencia escolar, pueden transformarse en una oportunidad para que los docentes incorporen una nueva mirada a la valoración que se hace de su rol, desde otros sistemas de la sociedad.

En este sentido cobran relevancia las palabras de Matus (2010), al señalar que sin una política pública o una escuela en su espacio de intervención específico, no realiza un análisis de acuerdo a los niveles de complejidad con los que realmente se enfrenta, será difícil superar las problemáticas, cualesquiera sean éstas. Una intervención en violencia escolar, no es sólo una cuestión de recursos. Paradojalmente, incluso los recursos pueden ser aumentados, pero no necesariamente se conseguirá como objetivo el adecuado enfrentamiento de la violencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

1. Arnold, M., Rodríguez, D. (2007). *Sociedad y Teoría de Sistemas. Elementos para la comprensión de la Teoría de Niklas Luhmann*. Santiago, Editorial Universitaria.
2. Arnold, M., Robles, F.; Mejía, J.; Gibert, B.; Correa, B. Flores, R.; Santibáñez, D.; Hidalgo, A.; Aguado, E.; Rogel, R. & González, L. (2004) *Ensayos sobre Socioautopsias y Epistemología Constructivista*. Santiago de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Ediciones MAD.
3. Avellanosa, I. (2008) *En Clase me pegan. Una guía sobre el acoso imprescindible para padres y educadores*. Madrid, España. Editorial EDAF.
4. Blanchard, M. & Muzas, E. (2007). *Acoso Escolar. Desarrollo, Prevención y Herramientas de Trabajo*. Madrid, España. Narcea Ediciones
5. Borgued, M. (2006) *Moobbing: Cómo prevenir y superar el acoso psicológico*. Madrid, España. Editorial Paidós.
6. Briones, G. (2001) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Santiago. Chile. Centro Iberoamericano de Educación a Distancia. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Departamento de Educación.
7. Castro, A. (2007) *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Bonum.
8. Farías, I., Ossandon, J. (2006). *Observando Sistemas, Nuevas Apropiações y Usos de la Teoría de Niklas Luhmann*. Santiago: Ril Editores y Fundaciones Soles.
9. Gallego, D. & Álvarez, H. (2007) *¿Aulas Conflictivas? La opinión del profesorado*. Madrid, España. Editorial Dikinson.

10. Magendzo, A., Toledo & M., Rosenfeld, C. (2004) *Intimidación entre estudiantes, cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: Lom Ediciones.
11. Magendzo, A. (2000) *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la Discriminación en la Escuela*. Santiago, Chile. LOM ediciones/ PIIE.
12. Martinic S. (1992) *Análisis Estructural, Presentación de un Método para el Estudio de las Lógicas culturales*. Santiago, Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
13. Melero, J. () *Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares*. España. Siglo XXI Editores S.A.
14. Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Ediciones Morata, Madrid.
15. Ortega, R. & Del Rey, R. *La Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Editorial Grao. Madrid, España.
16. Osorio, F. (2006) *Violencia en las Escuelas. Un análisis desde la Subjetividad*. México. Ediciones Novedades Educativas.
17. Osorio, F. comp. (2009) *Ejercer la autoridad un problema de padres y maestros*. México. Ediciones Novedades Educativas.
18. Ossandon, J. (2006) "Objeto Pedagógico Perdido". *Una interpretación "Luhmanianna" de las bajas expectativas en Liceos Subvencionados en Chile*. En Farías I. & Ossandón, J. (Eds.) *Observando Sistemas. Nuevas Apropiedades y Usos de la Teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile Ril editores y Fundación Soles.
19. Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. España. Vigésima Segunda Edición.
20. Torres, J. (2006) *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid, España. Ediciones Morata.

21. Valadez, I. (2008) *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México. Informe de Estudio. Colección Salud Materno Infantil. Serie Procesos Educativos.

Artículos electrónicos de Revistas Científicas

22. Arnold-Cathalifaud, Marcelo. La construcción del conocimiento. Fundamentos epistemológicos del constructivismo sociopoietico. *Investigaciones Sociales*. AÑO VIII N° 12, pp. 271-287. Lima, 2004. Extraído el 20 de mayo de 2010 de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n12_2004/a12.pdf
23. Amora, G., Zeron, A. (2009) Sentido de la autoridad Pedagógica Actual: una mirada desde las experiencias docentes. [Versión electrónica] *Estudios pedagógicos*. 35, 1, 171-180. Extraído el 26 de mayo, 2010 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100010&lng=es&nrm=iso
24. Avilés, J. (2002) *La Intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares (Bullying)*. [Versión electrónica] *Revista Lan Osasuna* N° 2. Extraído el 08 de julio de 2010 de: http://www.stee-eilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/aldizkar/lanos2/bull_g.pdf
25. Castro Saez, Bernardo (2011) Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad. [Versión electrónica] *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, N° 29, 2011, p. 283-300. Extraído el 10 de julio de 2011: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v10n29/art13.pdf>
26. Fernández, M.; García, A. & Benítez, J. (2006). *Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales*. [Versión electrónica] En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2°. Extraído el 15 de julio de 2010 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>
27. García, R. (2000) El Profesorado y la Violencia en los Centros. [Versión electrónica] *Revista Profesorado* 2, 4, *Profesorado*. Extraído el 15 de mayo, 2010 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART5.pdf>
28. Gázquez, J., Pérez-Fuentes, C., Lucas, F., Fernández, M. (2009) [Versión electrónica] Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37, 2, 11-18. Extraído el 26 de mayo, 2010 de:

http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i12/04_Aula_Abierta_Vol.37_2_Diciembre_2009.pdf

29. Madriaza, P. (2005) Poder/Violencia y el ejercicio Latinoamericano de Dominación Inconclusa. [Versión electrónica] *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*. 11, 249 – 262. Extraído el 17 de mayo, 2010 de:
http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2005/abril/19_1_pp249_262.pdf
30. Madriaza, P. (2006) Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. [Versión electrónica] *Revista Estudios de Psicología*, 11, 3, 247-256. Extraído el 26 de mayo, 2010 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/261/26111301.pdf>
31. Miranda, C. & Rivera, P. (2009) Formación Permanente de Profesores ¿Quién es el Formador de Formadores? [Versión electrónica] *Estudios Pedagógicos XXXV, Nº 1: 155-169, 2009*. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Universidad Austral de Chile. En:
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art09.pdf>
32. Monclús, A.(2005) La Violencia Escolar. Perspectivas desde Naciones Unidas. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*. 38, 13-32. Extraída el 14 de mayo , 2010 de: <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>
33. Murillo, P., Becerra, S. (2009) Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. [Versión electrónica] *Revista de Educación*, 350, 375-399. Extraído el 26 de mayo, 2010 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf
34. Ortega, R., Calmaestra, J., Mora, J. (2008). Cyberbullying. [Versión electrónica] *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8, 2, 183-192. Extraído el 26 de mayo de 2010 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56080204.pdf>
35. Villalta, P., Saavedra, E., Muñoz, M. (2007) Pasado a Llevar. La Violencia en la Educación Media Municipalizada. [Versión electrónica] *Estudios Pedagógicos* 23, 45-62. Extraído el 17 de mayo, 2010 de:
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art03.pdf>

Conferencias y otros artículos electrónicos

36. Cárdenas, C.; Cañas, A.; Pulgarín; L.; Cano, N.; Taborda, A.; Gallo, M.; Chacón, P.; Parra, A.; Arango, E. & González, M.; García B. (2007). *Conferencia: El Diagnóstico Socio Educativo: Una Reconfiguración desde la teoría del pensamiento complejo de Luhmann*. Extraído el 08 de julio de 2010 de: <http://elity.org/documentos/seminario2007/Conferencia%204.pdf>
37. García, B. & Tapiero, E. (2007) *Conferencia: Instituciones Escolares Inteligentes: Complejidad y Estructura Organizacional*. Extraído el 18 de julio de 2010 de: <http://elity.org/documentos/seminario2007/Conferencia%207.pdf>
38. Lecannelier, F. (2007) *Bullying, Violencia Escolar: ¿Qué es y cómo intervenir?* Unidad de Intervención Temprana (UIT). Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo. Extraído el 26 de mayo, 2010 de: <http://www.acosomoral.org/pdf/BullyingFelipeLecannelier%5B1%5D.pdf>
39. Matus, T (2010) Extracto del informe final del Proyecto Fondecyt N°1040694, Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una recuperación de la Subjetividad Educativa. <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/media/publicaciones/pdf/20100622211955.pdf>
40. Willke, H. (1993) Teoría de sistemas de las sociedades desarrolladas. Dinámica y riesgo de la autoorganización social moderna. Capítulo 4: Formas de autoorientación de la sociedad. Traducción de Aldo Mascareño. Extraído el 2 de abril de 2011 de: <http://es.scribd.com/doc/56473335/Riesgo-de-La-Autoorganizacion-Social-Moderna-Wilke>
41. Olweus, Dan. (2007) *Acoso Escolar, "Bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Ponencia coloquio: Encuentro Europeo por la Convivencia. Extraído el 26 de mayo de 2010 de: <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>
42. Paredes, E.; Llanos, E.; González, G.; Bahena, G. & Toledo, Y. (2007) *Ponencia Aproximación a la Complejidad del conflicto en el aula*. Extraído el 18 de julio de 2010 de: <http://elity.org/documentos/seminario2007/Ponencia%203.pdf>
43. Robles, F. (2003) *¿Convivencia Escolar en una Sociedad de Riesgo? Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. 2. Extraído el 15

de mayo, 2010 de:
<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion05.htm>

44. Runge, Andrés (2007) *Retos de la sociología sistémico-constructivista de Luhmann a la reflexión pedagógica: entre intransparencia, incertidud e indeterminabilidad*. Conferencia. Extraído el 18 de julio de 2010 de: <http://elitv.org/documentos/seminario2007/Conferencia%201.pdf>

45. EDUCARCHILE (2011) Incluye normas de prevención del maltrato escolar en la Ley General de Educación (bullying) Boletín N° 6935-
http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/proyecto_ley_general_educacion_bullying.pdf

Informes de Instituciones y Ministerios

46. Ministerio de Educación (2006) *Primer Estudio Nacional de Violencia Escolar*. Extraído el 14 de mayo, 2010 de: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf

47. Ministerio de Educación (2007) *II Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito Escolar*. Adimark GfK. Extraído el 14 de mayo, 2010 de: <http://www.slideshare.net/Consultoradivergente/ii-encuesta-nacional-de-violencia-en-el-mbito-escolar>

48. Chile, Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Santiago: Toledo, M., Magendzo, K., Guitérrez, V. Extraído el 26 de mayo, 2010 de: http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310832_M_Isabel_Toledo_UDD.pdf

49. UNICEF (2004) *Convivencia en el ámbito escolar*. Extraído el 14 de mayo, 2010 de: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=108>

Tesis de post grado

50. García, D. (2009) *La Violencia en la Convivencia Escolar de jóvenes alumnos (as) y docentes de Educación Media en establecimientos particulares subvencionados y municipalizados de Viña del Mar*. Tesis para

optar al título de Sociólogo. Universidad de Viña del Mar. Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales. Carrera de Sociología.

51. Madriaza, P. (2006) *Sentido Social de la Violencia en el Discurso Marginal de los que están Sujetos de la Violencia*. Tesis para el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago; Universidad de Chile.