



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**CONCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR PRESENTES EN CHILE EN LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS Y EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA EN
EL NUEVO MILENIO.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria

FRANCISCA INÉS TOLEDO CANDIA

**Director:
Pablo Valdivieso Tocornal**

**Comisión Examinadora:
Mónica Llaña
Manuel Silva**

Santiago de Chile, año 2018

CONCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR PRESENTES EN CHILE EN LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS Y EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA EN
EL NUEVO MILENIO.

AUTORA: Francisca Inés Toledo Candia.

PROFESOR GUÍA: Pablo Valdivieso Tocornal.

GRADO ACADÉMICO: Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria

TÍTULO DE LA TESIS: Concepciones sobre violencia en el ámbito de la comunidad escolar presentes en Chile en las políticas públicas y en la literatura especializada en el nuevo milenio.

Resumen:

Este estudio tiene por objetivo conocer las concepciones y estrategias de abordaje referidas a la violencia en el ámbito de la comunidad educativa, presentes tanto en las publicaciones académicas como en la política pública chilena, entre el año 2000 y 2015. Para esto se analizó el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva comprensiva-interpretativa. Se realizó una indagación documental y un análisis de contenido temático para la sistematización y análisis de la información. En relación a la conceptualización de la violencia en el ámbito escolar se encontraron como categorías principales: conceptos asociados, características asociadas, manifestaciones, actores y causas. Respecto a las estrategias de abordaje, las categorías más relevantes fueron: fortalecimiento de la convivencia escolar, estrategias de manejo conductual, desarrollo de factores protectores y disminución de factores de riesgo y diseño de espacios seguros. Se plantea que la mayoría de las investigaciones y políticas públicas revisadas se centran en violencias directas que ocurren en estudiantes. Se concluye que existen imprecisiones conceptuales y una tendencia a *sinonimizar* y reducir el concepto a otros términos como agresión y *bullying*, lo que podría dificultar la efectividad de las estrategias de abordaje. Se discute sobre la necesidad de considerar nociones más amplias y estrategias de abordaje de la violencia en ámbito escolar que consideren el tejido social, local y comunitario del que es parte la escuela.

Fecha de graduación: 19 de enero de 2018

Palabras claves: violencia, violencia escolar, convivencia escolar, conflicto, política pública.

Agradecimientos

Agradezco a mi profesor guía, el profe Pablo, por todo el apoyo que me brindó durante todo el proceso de elaboración de tesis. Agradezco también a CONICYT por entregarme la posibilidad de cursar los estudios de Magíster.

ÍNDICE

1.	Introducción	1
2.	Relevancia de la investigación	7
3.	Marco Teórico	9
3.1	Capítulo 1: Sobre la Violencia	10
3.1.1	Violencia como concepto polisémico	10
3.1.2	Violencia como concepto histórico y sociocultural	11
3.1.3	Algunas distinciones conceptuales: Violencia, Agresión y Conflicto	15
3.1.4	Conceptualizaciones de la Violencia clasificadas según su amplitud	18
3.1.5	Dimensiones de la violencia desde la teoría de Johan Galtung	23
3.2	Capítulo 2: Violencia en la comunidad educativa	28
3.2.1	¿Qué entendemos por violencia en la comunidad educativa?	28
3.2.2	Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar en Chile	32
3.2.3	Políticas públicas en violencia en el ámbito escolar	39
3.2.3.1	¿Qué entendemos por política pública?	40
3.2.3.2	Políticas públicas en violencia escolar en Chile	41
4	Objetivos	51
4.1	Objetivo General	51
4.2	Objetivos Específicos	51
5	Metodología	52
5.1	Paradigma Compresivo-Interpretativo	52
5.2	Diseño Metodológico	53
5.3	Marco Muestral o Universo	55
5.4	Muestra	55
5.5	Recolección de la Información	57
5.6	Análisis de Datos	58
6	Resultados	61
7	Discusión	103
8	Conclusiones y Sugerencias	118
9	Bibliografía	121
10	Anexos	145

1. Introducción

El fenómeno de la violencia, en sus diferentes manifestaciones, parece cobrar mayor presencia y relevancia. Cada día irrumpe con más fuerza en los medios de comunicación, generándose una percepción en la población general de que el fenómeno se ha incrementado. Es así que es frecuente escuchar y/o hablar de violencia en distintos contextos y diferentes ámbitos. Sin embargo, la violencia ha existido a lo largo de la historia, pues es imposible repasar *nuestra historia* sin pensar en guerras, matanzas y una serie de actos que están presentes desde los inicios de la humanidad (Valdivieso, 2009).

El año 1996, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que este fenómeno es un problema de *salud pública* en todo el mundo, debido a la gran cantidad de personas que mueren producto de *actos violentos*, sobre todo en la población de entre 15 y 44 años, señalando que el 90% de estas muertes se producen en países de bajos y medios ingresos (OMS, 2002). A lo anterior, Merino (2006) agrega que esta problemática no es exclusiva de un determinado grupo étnico, social o religioso, ni tampoco de una institución particular, sino que se extiende en los distintos espacios de la vida social.

El problema de la violencia ha sido abordado desde variadas disciplinas, en diferentes contextos y situaciones, siendo un tema de estudio recurrente en las Ciencias Sociales (Hernández, 2002). Nos referimos a ella casi siempre con algún *apellido*. Hablamos de violencia criminal, intrafamiliar, de género, escolar, delincencial, entre muchas otras. De este modo, aludimos a *violencias específicas*, aislando, particularizando y fragmentando el fenómeno de la *realidad social* donde se produce y ocurre. Esto invisibiliza las dinámicas sociales, culturales e históricas que atraviesan y están en la base de la violencia, así como también, despolitiza el concepto (Guthmann, 1991). Asimismo, repercute en la manera de comprender el fenómeno, debido a que se genera la impresión de que esta problemática puede ser entendida y abordada desde un ámbito particular, es decir, de manera aislada, sin considerar el contexto histórico y sociocultural en que se (re)produce la violencia (Valdivieso, 2009). Así, los fenómenos de violencia pueden presentarse en escenarios

distintos y en una gran cantidad de situaciones de la vida cotidiana. Uno de estos espacios en que se manifiesta la violencia, y que tiene especial relevancia para los procesos de socialización y de incorporación a la vida en sociedad, es la institución escolar. En la comunidad educativa se expresan y recrean las dinámicas de violencia que se dan en nuestra sociedad (Valdivieso, 2009). En consecuencia, lo que ocurre en el espacio escolar estará íntimamente relacionado con lo que acontece en la sociedad, de modo que la violencia en el ámbito escolar responderá a formas de violencia existentes en la sociedad, pues *“son las sociedades las que tornan brutales a las personas y no su naturaleza individual”* (Kaplan, 2006, p. 16). Además, la escuela está inserta en una comunidad, la cual da testimonio de las distintas costumbres, creencias, valores, formas de vida que encontramos en nuestra *realidad social* (Knallinsky, 2010). De aquí que se plantee la importancia de comprender que la violencia en el ámbito escolar es un fenómeno social, situado históricamente y socioculturalmente, que se produce y reproduce en un lugar específico, a saber, la escuela, la cual no está ajena a las circunstancias históricas y a las dinámicas locales, comunitarias y sociales en que se genera.

A su vez, existen diversas conceptualizaciones de la misma, tendiendo a significar acciones y situaciones diferentes, clasificándola según la persona que la padece, la naturaleza de ésta, el lugar donde ocurre, etc. (Del Olmo, 2000). Por esto, cuando se habla de violencia, no todos hacen referencia a lo mismo: *“esto genera una confusión en cuanto al término y un vacío conceptual, suponiendo un obstáculo epistemológico, pues no sabemos con claridad a qué nos estamos refiriendo y de qué estamos hablando”* (Leyton y Toledo, 2012, p. 8). Entonces, se habla de que el concepto de violencia posee una multiplicidad de significados, que hacen aún más difícil su estudio y comprensión (Hernández, 2002).

En este sentido, Del Olmo (1975) afirma que la violencia *“es un término ambiguo cuyo significado es establecido a través de procesos políticos. Los tipos de hechos que se clasifican [dentro del concepto] varían de acuerdo a quién suministra la definición y quién tiene mayores recursos para difundir y hacer que se aplique su decisión”* (p. 296), por lo

que detrás de cada conceptualización de violencia existe un discurso político ideológico que se oculta detrás de los criterios de científicidad (Guthmann, 1991).

En la actualidad, la violencia en la comunidad educativa constituye uno de los primordiales temas de debate, investigación e intervención en el mundo entero, encontrándose diversos estudios y una cantidad creciente de publicaciones sobre la temática, así como también una serie proyectos de ley en numerosos países de Latinoamérica (Berger, 2011a). En el caso de Chile, el estudio de este fenómeno es más reciente, siendo sólo después del año 2000 que la preocupación se ha ido formalizando en investigaciones que intentan indagar en la magnitud de la problemática, en sus posibles explicaciones, así como en sus relaciones y sentidos (Madriaza, 2006). Dentro de estos estudios, cabe destacar la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE) aplicada los años 2005, 2007, 2009 y 2014 por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación de Chile (2005, 2007, 2009, 2014).

Tanto en las investigaciones como en la política pública, se hace alusión a la violencia de diferentes modos, algunas veces sin explicitar cuál es la concepción que está en la base de dicho fenómeno. Se habla genéricamente de *violencia escolar*, significándola de variadas formas. De esta manera, se utiliza indistintamente conceptos tales como violencia en la escuela, *mobbing*, *bullying*, matonaje, amenaza, acoso, victimización, hostigamiento, abuso de poder, maltrato escolar, agresión escolar, peleas o intimidación, transformando el concepto en una especie de *bolsillo de sastre* donde todo cabe (Valdivieso, 2009). En otras palabras, “*el concepto de violencia en el ámbito escolar alude a diferentes significados y es nombrado con diferentes términos, dependiendo de las representaciones de los actores involucrados, de la matriz teórica utilizada para la investigación y del alcance o profundidad que se espera para abordar el tema*” (Valdivieso, 2009, p. 74).

Desde esta investigación, se plantea que, a pesar de la gran cantidad de conceptualizaciones presentes, puede observarse que la reflexión, estudio y análisis de este fenómeno, ha estado centrado principalmente en sus manifestaciones físicas (y también en el último tiempo psicológicas), relegando a un segundo plano otras manifestaciones del fenómeno que son

más sutiles, y que muchas veces están arraigadas en el entramado sociocultural (Valdivieso, 2009).

En este estudio, se considera que la violencia en el ámbito escolar es un fenómeno complejo, cuyas causas son múltiples, requiriendo para su comprensión, un análisis que considere tanto las interacciones entre sujetos y los contextos socioculturales e institucionales en que ésta tiene lugar (Díaz-Aguado, 2006), debido a que los problemas macrosociales también encuentran su expresión en el sistema escolar, reproduciéndose- en gran medida- en la comunidad educativa. En este sentido, podríamos considerar que en la base de los actos que en la comunidad escolar se consideran violentos existen injusticias sociales, procesos de fragmentación y profundas desigualdades (Kaplan, 2006). Por esta razón es substancial abordar la(s) violencia(s) que se produce(n) en la escuela como parte de una estructura social, económica y cultural más amplia, la comunidad y la sociedad en la que está inserta. A la vez, afrontarla(s) como un fenómeno *relacional*, que se da en un espacio particular, la escuela, atravesado por ciertas prácticas, valores y determinada cultura. Es decir, pensar relacionamente los condicionamientos objetivos (clase social, identidad étnica, capital cultural familiar, sexo, etc.) y las estrategias subjetivas, situando a los actores como sujetos históricos en contextos específicos. En palabras de Kaplan (2006): *“la determinación estructural de lo social tiñe la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, los sujetos construimos esa experiencia como subjetivación, distanciándonos de esas determinaciones”* (p.19). Son los distintos agentes de la comunidad educativa quienes crean y recrean los diferentes vínculos que se dan al interior del establecimiento educativo. De aquí la importancia de la construcción de *“relaciones de colaboración a través de la empatía, la confianza y el respeto en un escenario de encuentro que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje y la impronta de las múltiples interacciones entre estudiantes y profesorado”* (Medina y Cacheiro, 2010, p. 94), pues si bien la comunidad educativa está teñida de lo social, también existen dinámicas propias que pueden tender a favorecer la inclusión social. Para esto es necesario desenmascarar las manifestaciones más ocultas de la violencia, visibilizándolas. Además, de detectar, analizar y reflexionar sobre las relaciones

que favorecen las situaciones de violencia, y por tanto, obstaculizan la buena convivencia al interior de la comunidad educativa.

Por otra parte, Coady (1986) ha clasificado las diferentes conceptualizaciones de violencia existentes en los distintos discursos en tres categorías: *restringidas*, es decir, definiciones donde la violencia está relacionada al uso de la fuerza física y al carácter interpersonal del acto; *legitimistas*, donde la violencia se define en función del orden legal del uso de la fuerza y *amplias*, en las cuales la violencia aparece asociada a factores estructurales, socioculturales y/o de carácter simbólico. Estas diferentes conceptualizaciones también pueden ser encontradas en los discursos sobre la violencia en la comunidad educativa. Así, dependiendo del enfoque epistemológico utilizado, encontramos desde autores que ponen mayor énfasis en la violencia como parte de una dinámica social más amplia (Kaplan, 2006; Merino, 2006; Sullivan et al, 2005; Fernández, 1999), hasta aquellos que centran su análisis en las variables intrapersonales o interpersonales al interior de cada comunidad escolar (Sukling y Temple, 2006; Olweus, 1998, 2006; Farrington, 1993), lo que tensiona la forma de entender, mirar, y, por ende, abordar el fenómeno.

Desde esta investigación se cree que, en la actualidad, un número importante de los estudios realizados, dentro del marco de la violencia en el ámbito escolar, abordan la temática desde una perspectiva similar. *“Lo anterior significa que definen la violencia mediante un conjunto de dinámicas comportamentales y relacionales acotadas, lo que les permite focalizarse y, al mismo tiempo, dejar afuera otras manifestaciones de la violencia en la escuela”* (Valdivieso, 2009, p.73), como las violencias que son provocadas por la estructura social, la cultura y la institución misma. De esta manera, prevalecen muchas investigaciones que centran su foco de atención en la violencia entre estudiantes, enfatizando en la violencia física (golpes, empujones, etc.) o psicológica (insultos, acoso, aislamiento), dejando de lado otras violencias que no necesariamente se reducen a las características individuales de los sujetos, y que están a la base de lógicas más sistémicas.

Formas de comprensión del fenómeno, principalmente ligadas a la sociología, estiman que la violencia en el ámbito escolar debe ser entendida dentro de una mirada social compleja, por lo que suponen que no pueden ser reducidas a nivel interpersonal o grupal. En esta línea, teóricos como Charlot (2002) distinguen entre *violencia en la escuela*, *violencia hacia la escuela* y *violencia de la escuela*, las cuales son difíciles de separar por estar interconectadas y ser interdependientes entre sí. De aquí que se plantee la necesidad de realizar un análisis de la violencia en la comunidad educativa que permita reconocer el fenómeno en toda su magnitud y complejidad debido a que “*la mayoría de las perspectivas de estudio y comprensión de la violencia constituyen visiones parciales y limitadas del fenómeno, por lo que ninguna de ellas podría tomarse como una única forma de mirar y entender la misma*” (Leyton y Toledo, 2012, p. 5).

Entonces, hablar de violencia en la comunidad educativa supone un problema de gran complejidad, pues en el espacio escolar se ponen en juego múltiples violencias (Kaplan, 2006). Debemos considerar que hay una visión particular acerca de la violencia en el ámbito escolar, que se expresa principalmente en los distintos modos de acercamiento al fenómeno, y que está asociada fundamentalmente a mirar la problemática de manera interpersonal, hecho que se tensiona con una mirada más amplia. De aquí la importancia de realizar un análisis exhaustivo en cuanto a qué se entiende por ella cuando hablamos e investigamos, ya que tiene implicancias en el modo de significar y abordar la problemática. En consecuencia, parece significativo conocer las distintas concepciones, presentes en Chile, en las distintas publicaciones académicas y en las diferentes políticas públicas, sobre el fenómeno de la violencia en la comunidad educativa, desde año 2000 en adelante¹. La importancia de lo anterior, radica en que a la base de la noción de violencia en cada investigación o política existe una determinada manera de comprender y abordar el problema de la violencia en la comunidad educativa y, por ende, una determinada forma de ver la sociedad y el mundo, constituyendo un hecho esencial para comprender el diseño e implementación de estrategias de abordaje en violencia en la comunidad educativa desde distintas instituciones tanto públicas como privadas, así como para pensar y proyectar

¹ En el año 2000, surgen las primeras políticas públicas y estudios sobre el tema.

futuras intervenciones en esta temática. Por todo lo anterior, en esta tesis indagaremos sobre cómo se ha entendido el fenómeno de la violencia en el ámbito de la comunidad educativa en Chile desde el año 2000 hasta el año 2015, analizando, discutiendo y problematizando, las diferentes conceptualizaciones y abordajes existentes en estudios académicos publicados y en las políticas públicas chilenas.

Desde lo anteriormente expuesto, y tomando en cuenta la amplitud del concepto (Coady, 1986), en esta tesis se intentará responder a las siguientes preguntas guías: ¿cuáles son las concepciones y estrategias de abordajes asociadas a la violencia en el ámbito escolar que están presentes en Chile desde el año 2000 hasta el año 2015, tanto en la literatura especializada como en las políticas públicas? y ¿existe relación entre las concepciones y abordajes presentes en la literatura especializada y las encontradas en las políticas públicas? Para esto se revisó el fenómeno desde una perspectiva comprensiva-interpretativa, utilizando una metodología cualitativa y un análisis de contenido temático, con el fin de sistematizar y analizar la información respecto de este tópico, a partir de la indagación documental.

2. Relevancia de la investigación

En relación a la relevancia a nivel teórico, esta tesis permitirá describir, analizar y discutir las distintas concepciones a la base de las investigaciones y políticas públicas chilenas desde el año 2000 en adelante, lo cual es fundamental a la hora de entender las intervenciones que se han generado tanto desde el Estado como de los organismos privados. El cómo se ha comprendido y estudiado el fenómeno tiene implicancias directas en la elaboración de estrategias de abordaje e intervención en el ámbito socioeducativo, pues responden a una forma determinada de mirar el fenómeno investigado.

Además, esta tesis tiene relevancia a nivel social, ya que contribuirá a ampliar y complejizar la mirada de la problemática de la violencia en el ámbito de la comunidad educativa. De esta manera, permitirá avanzar hacia visiones más sistémicas, que

no aíslen y acoten el fenómeno a un espacio particular (la escuela) sino que se integre este problema como parte de una dinámica macrosocial. De manera que se incorporen lógicas sociohistóricas y culturales.

A su vez, para la psicología comunitaria, cobra relevancia pues la escuela puede ser entendida como una comunidad (educativa) que está inserta en un entorno social del cual no está ajeno, debido a que los diferentes sistemas están interrelacionados entre sí, influyéndose mutuamente (Bronfenbrenner, 1987). De esta manera, la escuela como microsistema, es un espacio de interacción con características físicas y materiales particulares que se relaciona con otros microsistemas como la familia, la cual tiene valores, costumbres y creencias propias que permean la escuela y que se ponen en juego en el espacio escolar. Es a nivel de mesosistema donde ambos microsistemas se interrelacionan estableciendo diferentes vínculos en la red social y comunicaciones formales e informales, que tensionan las dinámicas propias de la institución escolar. A su vez el macrosistema, representado por los valores culturales e ideológicos construidos históricamente, afectará la institución escolar, de modo que las fronteras que establece la escuela se tornan permeables, imitando y reproduciendo, muchas veces, los modelos y las lógicas que están fuera de la escuela, ya sea en la comunidad y/o en la sociedad. Así, la escuela será un lugar más donde se expresa la violencia producto de un orden social injusto, donde la desigualdad se vivencia día a día en todos los aspectos de la vida, entre ellos, en la educación. Asimismo, afecta diversas esferas de la vida humana, tiene consecuencias negativas en el desarrollo y en el rendimiento de los estudiantes, así como también, en las relaciones que se dan al interior de la comunidad educativa (Valdivieso, 2009).

3. Marco Teórico

Para esta tesis, resulta fundamental entender a qué nos referimos cuando hablamos de violencia, en general, y de violencia en la comunidad educativa, en particular. Es por esto que en este apartado intentaremos conceptualizar la noción de violencia en las Ciencias Sociales contemporáneas, haciendo énfasis en la propuesta de Coady (1986) que señala la existencia de conceptualizaciones *amplias*, *legitimistas* y *restringidas*. Además, diferenciaremos la noción de violencia de los conceptos de agresión y conflicto, dado que en la actualidad se tiende a *sinonimizar* ambos conceptos. Luego de ello, nos referiremos al concepto de *violencia escolar* en la comunidad educativa, señalando qué entendemos por ella. Posteriormente revisaremos diferentes investigaciones realizadas en Chile acerca del fenómeno. Para finalizar, profundizaremos en la noción de política pública y en las diferentes políticas educativas referidas a violencia en el ámbito escolar emanadas desde el Estado de Chile a partir del año 2000.

3.1.- Capítulo 1: Sobre la Violencia

3.1.1 *Violencia como concepto polisémico*

La palabra violencia deriva del latín *violentiā*, haciendo referencia etimológicamente a trasladar, acarrear o llevar la fuerza hacia algo o alguien (*vis* que significa fuerza y *latus*, pasado participio del verbo *ferus*). En la actualidad, adquiere una gran cantidad de usos en el lenguaje, pudiendo referirse a una pelea, un insulto, una violación, una acción delictiva, un aislamiento, entre muchos otros. Por lo que consideraremos que las personas son dueñas de sus propias palabras, pudiendo referir a cosas muy distintas (Platt, 1992). De esta manera, el significado que se le otorgue a la palabra dependerá del uso que se le dé en el lenguaje, ya que “*sólo en el uso encuentra la proposición su sentido*” (Wittgenstein, 1972, p.3).

Según la Real Academia Española (RAE, 2001) esta palabra tiene cuatro acepciones: “*cualidad de violento*”; “*acción y efecto de violentar o violentarse*”; “*acción violenta o contra el natural modo de proceder y acción de violar a una persona*”. Estas acepciones nos llevan a la pregunta por el significado de “*lo violento*” y del “*violentar*”. *Violento*, según la RAE (2001), hace referencia a una persona que actúan con ímpetu y fuerza y que se deja llevar por la ira; algo que implica una fuerza o intensidad extraordinaria o que está fuera de su estado natural, situación o modo. Por otra parte, *violentar*, se utiliza cuando se aplican medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia; cuando se ingresa en una casa u otra parte contra la voluntad del dueño; cuando se coloca a alguien en una situación violenta o se hace que se moleste o enoje; o si se interpreta o siente como violento lo dicho o escrito. Las acepciones que entregan ambas palabras, introducen tres elementos que han sido relevantes para conceptualizar un hecho como *violento*: el **uso de la fuerza**, el que **no sea natural** y que sea **contra la voluntad de alguien** (Leyton y Toledo, 2012).

El diccionario Webster (2017), señala al menos siete acepciones, como “*fuerza física empleada para causar daños o heridas*”, “*energía natural o física o fuerza en acción*” o

“uso injusto de la fuerza o el poder, como en el caso de la privación de derechos”. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de acepciones comprendidas, los diccionarios no recogen los muchos usos que se le dan al término. Encontramos ejemplos de distintos usos en las publicaciones contemporáneas (Tortosa 1994; Garver, 1968; Zizek, 2009).

A su vez, Ives Michaud (1980) señala que violencia y otros conceptos como agresión, ira y maltrato son conceptos polisémicos a los cuales se alude para nombrar situaciones tan diversas como tortura, guerra, terrorismo, revueltas, persecución, criminalidad, entre otras.

3.1.2 *Violencia como concepto histórico y sociocultural*

La mayoría de las personas, utiliza el término violencia en diferentes contextos y casi siempre con algún apellido (violencia política, de género, intrafamiliar, escolar, entre muchas otras), designando actos y personas *violentas* o *violentadas*. Pero, tras éste queda el vacío conceptual de qué entendemos por violencia, pues explicamos con los mismos conceptos violencias tan distintas como la criminal, la de una masa en delirio o la militar (Sémelin, 1983, citado en Blair, 2009). Entonces, como se mencionó anteriormente, se habla de multiplicidad de significados que considera la polisemia con la cual se utiliza.

Hernández (2002) señala a la violencia como un vocablo, parte de múltiples discursos cotidianos y saberes disciplinares que emergen en contextos explicativos e interpretativos diversos, y que tienen directa relación con las significaciones que social y culturalmente se le otorgan. De aquí que no podamos reflexionar sobre la violencia sin articularla con el contexto sociohistórico, pues posee una vinculación directa con los modos de pensar, los valores y las creencias que se asumen y las prácticas cotidianas que se originan y encarnan en la interacción humana.

Diremos que la violencia nace en la interacción humana, siendo una forma del vivir humano y, por tanto, un fenómeno *relacional* (Maturana, 1997, citado en Hernández,

2002), por lo que debemos considerar no sólo el contexto material, sino también los contextos socio-culturales donde se desarrolla y es significado el *acto violento*. Así, se entiende que la violencia no puede concebirse sin considerar la colectividad en la que ésta se significa, debido a que los saberes son el resultado de las relaciones de interdependencia entre los sujetos, quienes describen, explican, (re)elaboran y (re)producen el mundo en que habitan, organizando su vida cotidiana a través del discurso social (Gergen, 1989). *“Los términos (...) por medio de los que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas”* (Gergen, 1996, p. 45).

La violencia es comprendida y encarnada por quienes la viven. Se asienta en la existencia y en la producción de consensos sociales intersubjetivos que se plasman en diferentes acciones en el espacio relacional. Por ende, que la violencia pueda considerarse un modo de convivir que se aprende, pone en evidencia una determinada matriz cultural que la (re)produce (Hernández, 2002).

Por otra parte, los discursos sobre la violencia han sido registrados por diversas culturas y a lo largo de la historia humana, tanto de manera oral como escrita, planteándose que los *“discursos de violencia en un sentido amplio, son todos los textos religiosos, como la Biblia, El Corán, la Ilíada, el Popol Vuh, etc. y otros tantos monumentos literarios. (...) Tanto en los tiempos antiguos como en los contemporáneos estos discursos casi constituyen la mayoría de los que se consumen en nuestras sociedades. Las Ciencias Sociales, por ejemplo, registran por millares discursos que establecen pautas discriminatorias y excluyentes”* (Guthmann, 1991, pp. 20-21).

Al menos en Occidente, el concepto de violencia ha variado su significación y valoración a lo largo de la historia. Guthmann (1991) afirma que se distingue un primer momento en que la violencia no tiene una connotación negativa; ejemplo de ello serían las historias clásicas donde se hace referencia a héroes que ganaban prestigio a través de hazañas teñidas de sangre y muertes. Estas proezas no se realizaban por dominar grandes tierras u obtener

ganancias materiales, sino que en su mayoría estaban relacionados con el honor y la venganza. Esto producto de la valoración del prestigio y de la estima social, así como también, de la subordinación del interés propio al del grupo. Los hombres ganaban reconocimiento a través del uso de la fuerza, con luchas a muerte para imponer respeto y defender la honra. El honor y venganza eran parte del motor de la dinámica social de la violencia en la antigüedad, y constituía una lógica social, un modo de socialización consustancial al código de honor y venganza, y no estaban basadas en la impulsividad descontrolada (Lipovestky, 2000).

En la Edad Media, durante el *proceso de civilización* de Occidente (Elias, 1982, 1988), se instauran nuevas pautas de comportamiento, que establecen las conductas de los nobles y caballeros. Se inicia un proceso complejo de transformación hacia costumbres más *refinadas*. Aparecen una serie de códigos y normas de *buen comportamiento* relacionados con la compostura en la mesa, la conducta en el dormitorio, la realización de necesidades fisiológicas, la forma de tratar entre diferentes sexos y el manejo de la agresividad. Así, se comienzan a modular una serie de conductas, entre ellas la agresividad de la persona. La solución de conflictos con pleitos y armas se reduce gradualmente, fortaleciendo la autorregulación o, en palabras de Elias, la *autocoacción*.

Para Elias (1988), el *proceso de civilización* se desarrolla en dos planos interdependientes: uno en el orden de las transformaciones *psicogenéticas*, es decir, cómo se interiorizan, de manera gradual, ciertas convenciones de comportamiento social a nivel personal, y otro, en el orden *sociogenético*. “Durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya” (p. 49), por lo que el proceso civilizatorio individual que se le impone al ser humano es consecuencia del proceso civilizatorio general.

A medida que las sociedades se complejizan, se dotan de estructuras de dominación más o menos estables, siendo el Estado, una de las estructuras más relevantes. Es en las sociedades pre-modernas, donde “*el Estado se apropia [de] la guerra, se apodera de*

territorios y esclavos, edifica fortificaciones, recluta ejércitos, impone la disciplina y la conducta militar; la guerra ya no es contra el Estado, es la misión gloriosa del soberano, su derecho específico” (Lipovetsky, 2000, p.185). Quien gobierna debe su función y legitimidad a un principio religioso o externo, siendo el representante o la encarnación de Dios en la tierra. A su vez, existe un cambio en la valoración del fenómeno de la violencia, ya que ésta aparece asociada al pecado, corroe la pureza del hombre, por ende, puede ser administrada solamente por la Iglesia o los Monarcas en el nombre de Dios (Guthmann, 1991). El estado se desliga del código de honor y venganza, empieza a especializarse en el orden de la guerra, con la formación de ejércitos profesionales. Las personas, en cambio, no se separan de estos principios, pudiendo resolver pleitos a nivel interpersonal en base al código de honor y venganza.

Durante el Renacimiento, la violencia adquiere una connotación de carácter instrumental. La formación de los Estados Nacionales, a partir del siglo XVI, hace necesaria la diferenciación de la aristocracia y la burguesía. Posteriormente, los grupos de menor posición social asimilan las pautas de comportamiento y la moral propia del mundo civilizado, extendiéndose el proceso civilizatorio a toda la sociedad. Importante mencionar que el proceso civilizatorio trae consigo transformaciones importantes en la modulación de la agresividad en la sociedad occidental. En estas transformaciones confluyen cambios del orden *psicogenéticas* (modificaciones en la estructura psíquica de las personas) y *sociogenéticas* (cambios en la organización política de la sociedad, entre ellas la centralización y monopolización de la violencia).

El Estado monopoliza, entonces, las prácticas de sujeción física, lo que conlleva a la suavización de las costumbres a nivel interpersonal, ya que la violencia no es útil ni necesaria (Eliás, 1982).

El Estado moderno se apropiará del uso de violencia, sancionará, disciplinará y normará en el nombre de la justicia, del bien común y del equilibrio social. De esta manera, pasamos de formas de acción más directas y explícitas de coacción a formas más sutiles e implícitas de

vigilancia y control social, gracias al uso de diferentes herramientas e instituciones del estado como la policía, el ejército, la escuela y la prisión (González Gil, 2006).

En la actualidad, el cariz que ha tomado el concepto de violencia es profundamente negativo², incluso similar al de la muerte. “La “*violencia*” es mala por definición. Es precisamente esta connotación peyorativa de la palabra “*violencia*” lo explica su aplicación cada vez más amplia” (Platt, 1992, p. 175). A un nivel moral representa un uso éticamente inaceptable que se utiliza como medio para provocar respuestas emocionales y juicios morales negativos en relación al comportamiento, acto, hecho, situación al que se aplica. Pero esto no fue siempre así, por lo mismo, podemos pensar en que hechos que en nuestra época pueden ser considerados terribles e inaceptables, en otras épocas pudieron ser perfectamente normales y naturales³.

3.1.3 Algunas distinciones conceptuales: Violencia, Agresión y Conflicto

El término violencia suele emplearse de forma indistinta con el concepto de agresión y de conflicto, *sinonimizando*, en muchas ocasiones, su uso. Para efecto de esta tesis, se harán distinciones conceptuales de estos términos.

Por agresión entenderemos una conducta innata que surge del proceso de selección natural, y que estaría dentro del orden natural de las cosas, adoptando una connotación negativa en un contexto sociocultural (Lorenz, 2002). Es “*una relación particular entre pares, entre seres de la misma especie (...), para los etólogos, tiene que ver con aquello que es del orden del instinto, vale decir, correspondiente al registro de lo biológico*” (Foladori, 2011, p. 48). En este sentido, la agresión contendría ciertos mecanismos de regulación a favor de

² A pesar de esta visión negativa, existen *actos violentos* que son justificados y legitimados desde los diferentes Estados. A manera de ejemplo, las guerras, la pena capital y algunas formas de castigo físico como las lapidaciones.

³ En nuestro país, hasta hace unas décadas atrás, era común escuchar el dicho popular *la letra con sangre entra*, dando cuenta de un castigo físico utilizado en el proceso de aprendizaje. Hoy en día, este acto es considerado violento, debido a que, con el proceso civilizatorio, las prácticas se van suavizando, adquiriendo cada vez más un rol preponderante el Estado en el control de los comportamientos del ser humano (Leyton y Toledo, 2012)

la conservación de la especie, por lo que no se pretende acabar con la vida del otro ser de la misma especie. Entonces, se distinguiría la agresión de la violencia porque estaría asociado en primer término a la supervivencia de la especie y a la defensa de un territorio (Ardrey, 1966). Entonces la agresividad surgiría cuando el individuo siente que su supervivencia está amenazada, por lo que actuaría defendiendo su vida (Arón, 2008).

Otra distinción que debemos realizar es la de conflicto y violencia, pues ambos conceptos tienden a usarse indistintamente, siendo que un conflicto no necesariamente implica violencia. Un conflicto radica en la incompatibilidad que existe entre los fines que persiguen dos o más actores (Galtung, 1989). *“El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención”* (Ortega et al., 1998, p. 26), puede ser provocado por la presencia de metas contrapuestas entre los actores, de intereses convergentes⁴ entre ellos y/o diferencia de medios para lograr un fin⁵. De aquí, que el conflicto corresponde a *“un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”* (Jares, 1997, p.54). Además, es una constante en el vivir humano y se configura como un elemento central para el cambio social. En esta línea, Galtung (1978) señala que el conflicto es una de las fuerzas motores de nuestra existencia, un fenómeno que causa, acompaña y sigue a todo cambio, un elemento esencial para la vida social.

Para entender el conflicto, Galtung (2003) propone un triángulo ABC del conflicto (ver Figura 1), en la cual: A (*attitudes*) representa actitudes/suposiciones, es decir, el aspecto motivacional y refiere *“a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, como perciben al otro, (...) y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo”* (Calderón, 2009, p. 69); B (*behavior*) constituye las conductas, en otras palabras, el cómo actúan las partes en el transcurso del conflicto y C (*contradiction*) la contradicción subyacente en el conflicto, el núcleo central del conflicto, el choque de objetivos de las partes, la raíz del conflicto, la

⁴ Puede existir idéntica consideración de un bien y/o recurso escaso, que se torna conflictivo porque ambos actores quieren poseerlo.

⁵ Los actores coinciden en un mismo objetivo, pero en diferentes medios para su consecución.

cual muchas veces está oculta ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados (incluidos políticos y medios de comunicación) prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto suya (...) como en la del otro” (Calderón, 2009, p. 69).

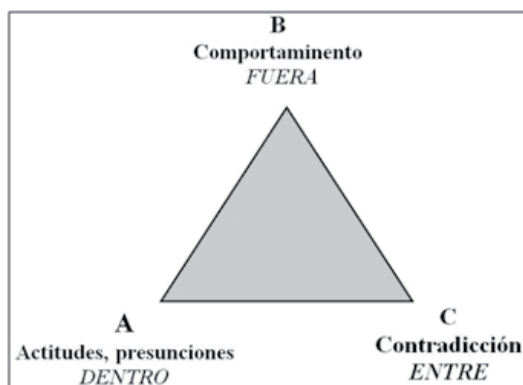


Figura 1: Triángulo del Conflicto
Fuente: Galtung (2003)

Como se señaló anteriormente, en el triángulo ABC, el punto C constituye la raíz del conflicto. Mientras el conflicto fluye, A y B asumen aspectos negativos que pueden ir del odio a la depresión en el punto A y hasta la violencia física o verbal en el punto B, constituyéndose una agudización negativa de la crisis, es decir, un *metaconflicto* (Leyton y Toledo, 2012). Por lo que, la violencia correspondería a un fracaso en la transformación del conflicto y sería la manifestación de algo más profundo que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro (Galtung, 1998). Así, la violencia no constituye una solución real a los conflictos, sino que la perpetuación de un círculo vicioso, donde la violencia, a futuro, acarrea más violencia.

Siguiendo a Etxeberria et al. (2001) “no es legítimo asociar conflicto con violencia” (p. 82), porque el conflicto dice relación a situaciones que se originan en la vida cotidiana como pugnas de intereses, diferencias de opinión, discusiones y necesidad de abordar un problema, en cambio, la violencia puede considerarse como una forma de enfrentamiento de un problema, una de las múltiples salidas al conflicto. De este modo, el conflicto sería

un proceso social constante (Jares, 2001) e inherente a las relaciones entre seres humanos (Puig Rovira, 1997) pudiendo considerarse como una oportunidad, pues aporta experiencias de aprendizaje, permite la diversidad de opiniones y ayuda a la construcción de nuevas alternativas para la resolución de problemas.

La comunidad educativa es sede de conflictos propios y de la sociedad en general (Fernández Enguita, 1992), pero se piensa alejada de esa realidad, pues predomina *“la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto, aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y por sobre todo, evitar”* (Jares, 1997, p. 55), un elemento perturbador, que afecta gravemente el funcionamiento *normal* de la comunidad educativa. De este modo se sitúa el conflicto como antítesis de la educación, negándolo de la relación pedagógica, donde en variadas ocasiones, se concibe sinónimo de muchos de los males que ocurren en la institución escolar, dado que *“existe una demonización del conflicto que los asocia indiscriminadamente a conductas no deseables”* (Ortega, 2001, p. 10), lo que se considera en esta investigación errado, pues como se dijo, es una oportunidad de cambio y transformación dentro de la institución escolar, en la medida, en que se gestione en un ambiente de valores y cultura democrática (Jares, 2001), donde se construya una convivencia fundada en el respeto mutuo, la cooperación y solidaridad como base y finalidad de toda la comunidad escolar (Del Rey et al., 2009).

3.1.4 Conceptualizaciones de la Violencia clasificadas según su amplitud (Coady, 1986)

En el ámbito académico existen distintas conceptualizaciones de violencia, que muestran diferentes formas de entender y abordar el fenómeno. Es por lo anterior, que algunos autores han organizado las diferentes nociones presentes en la literatura y en las investigaciones, para poder comprender cómo se concibe la problemática en términos de amplitud del fenómeno y de los factores que se consideran para definirla. Entre estos

autores encontramos a Coady (1986) quien distingue entre definiciones *restringidas*, *legitimistas* y *amplias* de violencia.

Definiciones restringidas u observacionales: Estas definiciones son simples y concretas, y se basan en la relación que existe entre las ideas de fuerza y coerción (González Calleja, 2000). Así, la violencia se relaciona con el uso de la fuerza, mayoritariamente de fuerza física, en un contexto interpersonal, siendo éstas las más habituales, pudiendo ser encontradas tanto en el lenguaje cotidiano como en ámbito académico, ya que han recibido el respaldo de las autoridades del uso de la lengua (Aróstegui, 1994). Ejemplo de estas definiciones sería la propuesta por Sotelo (2010) quien señala que la violencia es “*el empleo, o la amenaza de emplear la fuerza física en sus diversos grados hasta llegar a la muerte, con el fin de imponer la voluntad propia contra la resistencia del otro (...)* [incluyendo] *el terror psíquico como una de las formas de violencia*” (p. 3). Así como también, las desarrolladas por H.L. Nieburg (1962, 1963, 1969), Graham y Gurr (1969), Charles Tilly (1978), L. Rojas (1995), entre otros. Todos estos autores coinciden en que la violencia consiste en el uso o amenaza del uso de la fuerza preferentemente física y en la intencionalidad de quien ejerce la violencia. Es así que, en esta visión, la violencia se centra mayoritariamente en la igualación o identificación de violencia con la fuerza física y, por lo tanto, con la necesidad de un daño físico, dejando de lado la gran mayoría de las manifestaciones de violencia en otros ámbitos como el psicológico, cultural y estructural (Leyton y Toledo, 2012).

Definiciones legitimistas o estrictas: Estas definiciones hacen referencia al uso ilegal o ilegítimo de la fuerza desde agrupaciones o actores diferentes al Estado. Es así que en este tipo de conceptualizaciones se legitima las acciones de violencia coercitivas ejercidas por policías o fuerzas del Estado. Coady (1986) cita a Herbert Marcuse para ejemplificar este tipo de violencia: “*gracias a un tipo de lingüística política, nosotros nunca usamos la palabra violencia para describir las acciones de la policía, nunca usamos la palabra violencia para describir las acciones de las Fuerzas Especiales en Vietnam. Pero la*

palabra se aplica fácilmente a las acciones de estudiantes que se defienden a sí mismos de la policía, queman autos o derriban árboles” (p. 4).

Para Coady (1986) algunos representantes contemporáneos de la definición legitimista o estricta son Sidney Hook quien define la violencia como “*el empleo ilegal de métodos de coacción física para fines personales o de grupo*” (citado en Coady, 1986, p.4) y Robert Paul Wolff (1969) quien se refiere a ella como “*el uso ilegítimo o no autorizado de la fuerza en las decisiones contra la voluntad o el deseo de otros*” (p. 606).

Definiciones amplias o expansivas: En esta conceptualización, la violencia va más allá de la relación interpersonal, incorporando factores sociales, culturales y estructurales. De este modo hace referencia a situaciones que trasciende la violencia física o psicológica pudiendo incluirse dentro del concepto una gran variedad de injusticias y desigualdades sociales.

Para Coady (1986), una conceptualización amplia o expansiva sería la realizada por Newton Garver (1968), quien concibe que la violencia tiene relación con la violación de los derechos básicos de los seres humanos. Para este autor la violencia va más allá de la fuerza física y reconocerá como formas de violencia la *personal manifiesta, institucional manifiesta, personal tranquila, institucional tranquila* (citado en Coady, 1986). Para el autor “*la violencia manifiesta, personal o institucional, es la que muestra «un asalto físico» al otro, bien sea por una sola persona o por una masa que obedece órdenes dentro de una institución. La violencia tranquila es la que ejerce a través del despojo de unas personas por otras, bien sea a través de medios psicológicos, por la interdicción de ejercer derechos, por la negación del acceso a opciones sociales abiertas a otros, etc.*” (Garver, 1968, citado en Aróstegui, 1994, p. 10), agregando que la forma *institucional tranquila* (o *silenciosa*) opera cuando las personas se encuentran privadas de opciones de manera sostenida y sistemática. Como ejemplo de *violencia tranquila*, Garver (1968) señala la represión del maestro, quien ejerce una violencia que puede ser institucional, pues la aplica en el curso de su actuación como fiel agente del sistema educativo.

Otro ejemplo de definición amplia sería la conceptualización de Swamley (1972), quien cree necesario distinguir entre *violencia abierta* y *violencia encubierta*. En la primera categoría, el autor incorpora hechos, actos o situaciones que conlleven a menudo el uso de armas para herir o matar seres humanos como la delincuencia, la guerra, los disturbios, la revolución y la contra revolución. En la segunda categoría, incorpora violencias que han sido institucionalizadas en distintos sistemas o estructuras que impiden que la libertad de las personas como el servicio militar obligatorio y la segregación racial.

Asimismo, encontramos la conceptualización de Johan Galtung, quien plantea que la violencia es un fracaso en la transformación del conflicto y que “*está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales*” (Galtung, 1969, p. 168). A su vez, Galtung diferencia entre las nociones de violencia directa, estructural y cultural, las cuales serán desarrolladas en mayor profundidad en el apartado siguiente.

Importante es señalar que las definiciones amplias o expansivas poseen una riqueza única y diferenciadora al incorporar aspectos que van más allá de lo físico y/o psicológico, pudiendo incorporar tanto enfoques de derecho como perspectivas estructurales e integrar tanto factores socioculturales y simbólicos (Leyton y Toledo, 2012).

	Tipos de Definición de Violencia		
	Restringida (u Observacional)	Legitimista (o Estricta)	Amplia (o Expansiva)
¿Cómo entiende la violencia?	Entiende la violencia como el uso de la fuerza física y en menor medida psicológica siempre con la intención de causar un daño a otro.	Entiende la violencia como el uso de la fuerza ilegítima o ilegal.	Entiende la violencia como parte de una estructura social y una cultura. Mayormente ligadas a las nociones estructurales de violencia.
Manifestación	Física y en menor medida psicológica.	No distingue entre el tipo de manifestación.	Distingue entre manifestaciones físicas, psicológicas , culturales y estructurales de violencia.
Características	Intencional Puede provenir de cualquier actor.	Intencional Puede provenir de cualquier actor que no posea legitimidad o base legal para ejercerla.	No es necesariamente intencional. El <i>actor</i> que la ejerce no necesariamente es individualizable.

--	--	--	--

Cuadro 1: Distinción entre nociones restringidas, estrictas y amplias de violencia.

Fuente: Leyton y Toledo, 2012

3.1.5 Dimensiones de la violencia desde la teoría de Johan Galtung

En este apartado revisaremos los distintos tipos de violencia desde la teoría de Johan Galtung, la cual posee tres dimensiones: la *violencia directa*, la *violencia estructural* y la *violencia cultural*. Esto debido a que esta teoría incorpora tanto formas de violencia manifiestas como formas más sutiles, que están a la base de la estructura y la cultura.

A) Violencia Directa

Este tipo de violencia da cuenta de los hechos más evidentes y manifiestos, haciendo referencia a toda acción destructiva contra personas, colectividades o la naturaleza (Galtung, 1978), siendo una de las características principales el hecho de tener actores claramente identificables (Galtung, 1969) y que tiende a producirse en un momento y lugar determinado (Galtung, 1971). Se puede manifestar de manera física y psicológica (Calderón, 2009).

Manifestación física de la violencia

La manifestación física es la más fácil de detectar, siendo la manera más habitual de concebir la violencia. Puede conceptualizarse como aquella que se ejerce mediante la fuerza física en formas de golpes, patadas, empujones y lesiones provocadas con objetos o armas pudiendo terminar en homicidio o suicidio (Galtung y Höivik, 1971). Asimismo, *“incluye formas de victimización directa, como amenazar o agredir con armas y pegar; y formas indirectas de victimización, como romper y robar cosas”* (Araos y Correa, 2004, p. 46).

Manifestación psicológica de la violencia

La manifestación psicológica es la que se puede expresar tanto en palabras como en comportamiento. En palabras se puede manifestar a través de amenazas, castigos, palabras hirientes, descalificaciones, gritos, insultos; en comportamiento puede darse a través del abandono, aislamiento, desprecio o producto del ignorar sistemáticamente al otro. Algunos autores la denominan violencia emocional, y difiere de la violencia física, debido a que ésta es más sutil pues no deja una huella física, resultando difícil detectarla y pudiendo provocar efectos negativos en la autoestima y autoimagen personal (Valdivieso, 2009). Suckling y Temple (2006), refieren que *“quién ejerce la violencia utiliza de forma maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Estas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia (...) [Otras manifestaciones psicológicas de violencia son] la extorsión (chantaje o amenazas), el acoso visual (mirar de manera directa e intimidante), la exclusión (aislar a la persona), el acoso sexual (insinuaciones, chistes obscenos o tocamientos de carácter sexual sin consentimiento)”* (p.80).

Estas dos manifestaciones de violencia, no son excluyentes, pudiéndose encontrar ambas expresiones de manera simultánea en muchas ocasiones. Cabe agregar, que, si bien estas manifestaciones son las más explícitas y evidentes, no son las de mayor recurrencia, ya que detrás de ellas se esconden una serie de prácticas violentas que están naturalizadas y sedimentadas en la estructura sociocultural.

B) Violencia Estructural

El concepto de violencia estructural fue introducido por Johan Galtung en el año 1969 y ha sido llamada violencia indirecta y en algunas ocasiones violencia institucional (Weigert, 2008). Se diferencia de la violencia directa, ya que no queda remitida al plano interpersonal, yendo más allá de una manifestación física o psicológica. Además, no existe

un causante claro o que sea posible de identificar, debido a que trasciende la interacción humana, siendo una forma más insidiosa e indirecta que la manifestación física y psicológica de la violencia (Rennie, 1999).

Este tipo de violencia forma parte de la(s) estructura(s) y surge de la distribución desigual del poder y los recursos, y por ende, oportunidades desiguales de vida (Galtung, 1969), siendo “*la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables*” (Galtung, 1998, p.16) como la pobreza, la exclusión, la marginación, la explotación y la represión (Tortosa, 1994, 2003). De esta forma, algunos grupos pueden conseguir mucho más que la estructura que otros (Galtung, 1978, 1990).

En la violencia estructural los individuos pueden hacer una gran cantidad de daño a otros seres humanos sin la intención de hacerlo, debido al cumplimiento de labores habituales en la estructura. Las estructuras hegemónicas generan pautas culturales que son naturalizadas y reproducidas en la sociedad.

Cabe destacar, que la violencia estructural necesita legitimaciones y/o maniobras de distracción para que sea aceptable, por lo que es necesario revisar la relación que existe con un tipo de violencia llamada violencia cultural.

C) Violencia Cultural

Johan Galtung en 1990 incorpora el concepto de violencia cultural en el texto *Cultural Violence*, el cual es entendido como aspectos de la cultura⁶ y de la esfera simbólica como la religión e ideología, lenguaje, artes y ciencias que son usadas para justificar la violencia directa o estructural, generando un marco legitimador de la misma. Algunos ejemplos son las estrellas, cruces, banderas, himnos y desfiles militares. De esta forma, la violencia

⁶ Galtung (1990) plantea que son *aspectos de la cultura* los que pueden ser violentos, no la cultura entera. Agrega que si hablásemos de una cultura entera violenta caeríamos en un estereotipo cultural.

cultural permite que se perciba como normal, situaciones que suponen una profunda violencia, permitiendo que se naturalice la violencia estructural y se vuelva aceptable, facilitando, además, ejercer violencia directa y culpando de ésta a los mismos afectados (Galtung, 1990).

Para Galtung (1990) basta con que un sí mismo, como categoría de grupo, se enaltezca comparado con un otro que se vea degradado en cuanto a su valor como persona, para que exista una base cultural que genere un tipo de violencia estructural, donde unos se verán constantemente más favorecidos que otros, en palabras de Galtung (1990) este mecanismo *“tenderá a operar como una profecía autocumplida: gente se convertirá en degradada por ser explotados, y serán explotados porque están degradados, deshumanizados”* (p. 298). Ejemplo de ello son las desigualdades entre huincas (occidentales) y mapuches (indígenas) o la superioridad de la raza blanca sobre la raza negra.

La violencia cultural emerge de un proceso de construcción y deconstrucción que el sujeto elabora y re-elabora según el contexto socio-histórico y las situaciones vividas, por lo que es variable y tiene diferentes formas desde que emerge hasta su disolución (Arteaga y Dyjak, 2005, 2006). De esta manera, son las personas las que (re)construyen pautas y categorías sobre lo aceptable y no aceptable, sobre lo normal y lo anormal que pueden ser modificadas por las situaciones cotidianas vividas, reflexionando a partir de su experiencia, pudiendo adherir o distanciarse de ciertos planteamientos. *“La violencia cultural que ejerce un sujeto (...) puede reflexionar[se] circulando entre su práctica más cruel y su crítica más severa”* (Arteaga y Dyjak, 2005, p. 5-6).

Algunas prácticas que generan exclusión en la vida en sociedad expresan cierta violencia cultural a través de la construcción de prejuicios, fobias y discriminaciones (Arteaga y Dyjak, 2005). Ejemplo de ello son el racismo, la homofobia y la discriminación de género (Campos Santelices, 2010).

Cabe agregar que debido al carácter legitimador y reproductor de la noción de violencia cultural algunos autores relacionan el concepto a la noción de violencia simbólica acuñada por Pierre Bourdieu, la cual es aquella “*que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste*” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.120), sin coacción física a través de distintas formas simbólicas que producen determinada subjetividad y que dan sentido a ciertas acciones y prácticas.

Para Bourdieu, los sistemas simbólicos serían medios de comunicación y de dominación que hacen posible el consenso lógico y moral, contribuyendo a la reproducción del orden social establecido, funcionando como mecanismo diferenciador y legitimador de pactos desiguales entre individuos y grupos. De modo, se impondrían significados como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se basan, y agregando la fuerza simbólica a estas relaciones (Bourdieu y Passeron, 1996), permitiendo que la violencia simbólica se transforme en una manera de legitimar el poder y el abuso de éste (Valdivieso, 2009).

Para finalizar, es importante mencionar, que estas tres dimensiones se interrelacionan. “*La violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural (...) y esto, a su vez, puede llevar a incluso más violencia directa*” (Galtung, 1998, p.16). Pero también “*si las culturas y estructuras producen violencia directa, entonces tales culturas y estructuras también reproducen la violencia directa*” (Galtung, 1998, p.16-17). Lo anterior, da cuenta de que la violencia estructural y la violencia cultural puede provocar violencia directa y que las causas de la violencia directa están en gran medida relacionadas con hechos de violencia estructural y/o cultural, pues con la estructura violenta ya institucionaliza (por ejemplo una estructura demasiado represiva, explotadora o alienadora) y aspectos de la cultura violentos internalizados (por ejemplo heroica, patriótica, patriarcal), la violencia directa también tenderá a institucionalizarse (Galtung, 1990).

3.2- Capítulo 2: Violencia en la comunidad educativa

En este capítulo revisaremos las nociones sobre violencia en el ámbito escolar. Para esto nos valdremos de tres apartados. Partiremos intentando dilucidar qué se entiende por violencia en el ámbito escolar. Luego, realizaremos una reseña de las principales investigaciones que se han realizado sobre la violencia escolar en Chile. Para finalizar con una sección sobre las políticas públicas en violencia en el ámbito escolar que se han realizado Chile desde el año 2000 en adelante.

3.2.1 ¿Qué entendemos por violencia en la comunidad educativa?

Cuando hablamos de comunidad educativa hacemos referencia a un espacio (la escuela), donde se producen múltiples interacciones, que está integrado por diferentes actores entre ellos los docentes, los asistentes de la educación, los estudiantes, los padres, las madres y los apoderados. Se entiende como una comunidad porque se caracteriza como un grupo social histórico, que refleja una cultura, que posee ciertos niveles de organización, intereses y necesidades compartidas, que tiene dinámicas propias en la cual confluyen una pluralidad de formas de habitar provenientes de los distintos miembros que la conforman, que desarrolla formas de interrelación marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información. Además, que puede estar tensionada por relaciones conflictivas propias de las dinámicas relacionales (Montero, 2004).

La Ley General de Educación (2009) define el concepto como *“una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno”* (Artículo 9°). Reconoce como miembro de esta comunidad a los estudiantes, padres, madres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

La comunidad educativa implica un espacio de interrelación donde se comparten valores, creencias, propósitos y significados, y se ponen en juego las distintas formas de ver el mundo que poseen los actores que la conforman. Asimismo, se producen procesos de socialización secundaria e interacciones de gran relevancia para el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Valdivieso, 2009). Entonces, la comunidad educativa se debe *“comprometer con la calidad de las relaciones, el discurso y la pertinencia de la tarea formativa, configurando un ecosistema que potencie la convivencia y la activa colaboración entre todos los agentes”* (Bordón, 2010, p. 97), debido a que no está exenta de relaciones e interacciones violentas que la impacta negativamente. Algunas consecuencias en ésta son: afecta negativamente el desarrollo socioemocional, la calidad de las relaciones y los aprendizajes (MINEDUC, 2011c), así como también, produce desgaste emocional y problemas de salud de los miembros, climas sociales tóxicos (Milicic y Arón, 2000), alto ausentismo y desinterés profesional.

De aquí que sea importante preguntarnos qué es violencia escolar. Para responder a esta pregunta encontramos dificultades, debido a que la violencia en el ámbito escolar sucumbe al mismo problema que nos encontramos cuando hablamos de violencia, ya que son categorías generales que representan un conjunto de fenómenos heterogéneos que dependen *“de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido”*

(Debarbieux, 1996, p.35). García y Madriaza (2005), al respecto, señalan que *“la violencia es siempre difícil de definir en sí, porque no hay algo que la caracterice, más bien, tiene [que] definirse en su uso, en sus tipos, en sus relaciones. Por ejemplo, pelea y violencia no son siempre lo mismo”* (p. 137).

A su vez, Kaplan (2006) menciona algunas problemáticas que estarían relacionadas con el estudio de la violencia escolar. Entre ellas tendríamos que la violencia en la comunidad escolar no es algo que sea simple de aprehender, pues al igual que otros fenómenos sociales, en muchas ocasiones se encuentra naturalizada. Además, el hecho que exista una gran cantidad de acepciones hace necesario que se diluciden los diversos significados para clarificar qué se está entendiendo por el fenómeno estudiado.

En la misma línea Debarbieux (1999, citado en Furlan, 2003) señala que *“más que tratar de encontrar en lo real un concepto eterno y englobante nos aproximamos a la noción a través de indicadores imperfectos, pero pertinentes para la definición factual”* (p.17), y que corresponden a indicadores de victimización de delitos (extorsión, robos, golpes, racismo, insultos); de clima escolar (relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros y relaciones entre los adultos) y de inseguridad (percepción de violencia y agresividad).

Desde el ámbito académico, se hace alusión a violencia de distintas formas, incluso en muchos casos sin explicitar cómo se entiende dicho fenómeno. De esta manera, se habla genéricamente de violencia escolar y/o se hace uso indistintamente de conceptos tales como violencia en la escuela, *mobbing*, *bullying*, acoso, hostigamiento, victimización, abuso de poder, maltrato escolar, agresión escolar, intimidación, entre otros (Valdivieso, 2009).

A su vez, existen diferentes visiones epistemológicas a la hora de estudiar y/o abordar el fenómeno de la violencia. Así, hallamos autores que ponen mayor énfasis en la violencia como parte de una dinámica social (Kaplan, 2006; Merino, 2006; Llaña y Escudero, 2000; Llaña, 1999; Fernández, 1999) hasta autores que se centran mayormente en variables intrapersonales o interpersonales (Olweus, 1998; Farrington, 2003, Sukling y Temple,

2006, entre otros). De este modo, encontramos desde visiones más restringidas hasta conceptualizaciones más amplias. Por una parte, existen autores que ciñen el fenómeno a las características individuales de los agresores, las víctimas y/o los espectadores. Por ejemplo, niños que son más propensos a ser parte de dinámicas más agresivas debido al carácter que han desarrollado o a la dificultad en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de empatía (Berger, 2009). También, otros autores sugieren que la violencia surge en la relación grupal, debido a la necesidad de establecer jerarquías sociales y/o de diferenciarse (Côté et al., 2006). Por otra parte, algunos investigadores conciben la violencia como un fenómeno multicausal, producto de la sociedad posmoderna y globalizada económica y culturalmente que ha llamado violencia escolar a ciertos hechos, sin reflexionar ni cuál es el origen ni cómo ésta se desarrolla. Por ejemplo, Fernando Osorio (2006) propone hablar de violencia en las escuelas, ya que para él se trata de hechos de violencia social que irrumpen en la institución escolar.

Desde una perspectiva amplia de la violencia en el ámbito escolar resulta interesante revisar a Charlot (2002), quien plantea que existirían 3 manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar:

- a) *violencia en la escuela*, la cual se refiere a aquella que se produce dentro del espacio escolar pero que no está ligada a la naturaleza de las actividades de la institución escolar ni a su funcionamiento como conflictos externos que son traídos desde las propias realidades de los estudiantes y que son reproducidos en la escuela: una pelea entre pandillas de barrio que sé da al interior de la escuela podría haberse dado en cualquier otro espacio, pero el conflicto externo que escala a situaciones de violencia es traído al espacio escolar.
- b) *violencia hacia la escuela*, la cual está ligada a la naturaleza de las actividades de la institución escolar y refiere a situaciones que ejercen los estudiantes directamente contra la institución escolar o quienes la representan como profesores, directivos, funcionarios, etc. Un estudiante que realiza un rayado en un muro del baño, que

incendia un basurero en la escuela o que insulta a un profesor o directivo realiza un acto de violencia directamente hacia la escuela y/o a quien la representa.

- c) *violencia de la escuela*, es la violencia que se genera desde la escuela, es decir, una violencia que es institucional y simbólica que los propios jóvenes soportan a través de la manera como la institución y sus agentes los tratan, y están relacionados a los modos de relación y prácticas pedagógicas que se dan al interior de la comunidad educativa.

Estas formas de violencia son difíciles de separar, debido a que una puede ser la causa de otra: un hecho de violencia de la escuela podría traer consigo un acto de violencia hacia la escuela. Lo anterior, nos haría pensar que estas formas de violencia estarían articuladas, teniendo conexiones entre sí (Valdivieso, 2009).

En esta misma línea Noel (2008) habla de *violencia en las escuelas*. Señala que la violencia no es única, sino que diversa y situada en un contexto determinado. Además, agrega que la hablar de violencia constituye un modo de denominar y calificar moralmente prácticas ajenas sumamente sensibles a diferencias y contrastes en las experiencias de socialización de las distintas clases de actores involucrados y que conviven en el espacio escolar.

Siguiendo lo anterior, es necesario plantear que la violencia en el ámbito escolar no puede comprenderse sin entender los procesos de cambio cultural y las transformaciones sociales que se dan en nuestra sociedad, entre ellos el progresivo desarrollo de valores individuales y la marcada desigualdad en América Latina. El comprender que la violencia en el ámbito escolar está inserta en contextos locales, comunitarios y sociales, permite entender las dinámicas de las violencias en la comunidad educativa.

3.2.2- Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar en Chile

Si revisamos la literatura existente respecto a la temática, encontraremos diversos investigadores y teóricos que se han dedicado a estudiar el fenómeno en diversas partes del mundo. Algunos de ellos son: Olweus (1998, 2003), Debarbieux (1996), Fernández (1999), Ortega y Mora-Merchán (1997, 2000), Aronson (2001), Abramovay (2002, 2005), Avilés (2002), Cerezo (2004, 2006, 2009). En Chile, en cambio, el estudio de este fenómeno es más reciente (Valdivieso, 2009).

Según Zerón (2006), en Chile, la violencia en el ámbito escolar se incluye por primera vez en los medios de comunicación en el año 1996, asociado a hechos sangrientos como homicidios e intentos frustrados de asesinato en la escuela, adquiriendo cada día mayor preponderancia. Con el transcurso de los años el foco de atención va cambiando, y desde el año 2000 en adelante, se transforma conceptualmente la problemática de violencia escolar hasta relacionarse con el concepto anglosajón de *bullying*. A fines de la primera década del milenio, ya es constante ver y/o escuchar reportajes y noticias, que asocian la violencia escolar a este concepto, debido al impacto mediático que han generado las imágenes de estudiantes que se suicidan producto del hostigamiento permanente en la institución escolar. Ejemplo de ello fue el caso de la estudiante de 13 años, Pamela Pizarro, quien el año 2006 se suicidó, producto de las reiteradas molestias e insultos de sus compañeras⁷.

Las investigaciones en Chile en torno a la violencia en el ámbito escolar han emergido en las últimas décadas, intentando responder, en parte, a la discusión mediática instalada por los medios de comunicación (Madriaza, 2006). Estos estudios, en un principio, utilizaron modelos teóricos que fueron importados desde el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar, trasladándolos al contexto o ámbito escolar (Aron, 2000). Además, de usar marcos teóricos fundamentalmente desarrollados en Norteamérica y Europa, en realidades y contextos educativos, culturales y sociales muy distintos al chileno (Berger, 2011b). Si bien estos modelos han sido útiles preliminarmente, *“no son del todo pertinentes al intentar una explicación o interpretación del fenómeno”* (Berger, 2011b, p.3).

⁷ Para más detalles del caso puede revisar <http://www.theclinic.cl/2011/07/24/la-tragedia-de-una-nina-odiada/>

Asimismo, estas investigaciones han sido fundamentalmente de índole cualitativa y de corte exploratorio, en muchos casos intentando responder preguntas similares (Madriaza, 2006). Dentro de éstas, cabe destacar el proyecto FONDEF de Educación para la no violencia, que sigue las pautas propuestas por la UNESCO y que fue clave para el desarrollo de la política del Ministerio de Educación (Aron y Milicic, 1998; Aron, 2000). El proyecto fue realizado por un equipo de la Pontificia Universidad Católica de Chile en escuelas municipalizadas de la Región Metropolitana y la IV Región. En esta propuesta se incluye el desarrollo de una metodología de capacitación para profesores sobre el tema de no violencia, la prevención específica en temas de abuso y maltrato y el diseño de materiales de apoyo. De este proyecto surge una investigación por Araya (2000) en el que se indaga sobre la percepción que tienen diversos actores de la comunidad educativa sobre el maltrato. En este estudio, “*los adultos como los niños y las niñas, reconocen la existencia de un grado de violencia inherente a las relaciones de crianza y/o educativas*” (p.183) pero estas prácticas se inscriben dentro de creencias legitimadoras del maltrato infantil al ser semantizadas como un ejercicio necesario, correctivo y no como acciones violentas en sí.

Ese mismo año, Llaña y Escudero (2000) publican un artículo donde postulan que los conflictos y agresiones entre estudiantes al interior de los establecimientos educativos son focos de resistencia frente a los cambios institucionales que propone la escuela. A su vez, Magendzo y Donoso (2000) realizan desde el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), un proyecto FONDECYT en que se investiga la discriminación en la escuela en tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, indagando en la percepción de los docentes y los estudiantes respecto al fenómeno. Según la visión de los estudiantes, la discriminación se lleva a cabo de distintas maneras (como molestar a otros y poner sobrenombres) y se manifiesta en el aislar o rechazar al otro, y en el “*pelar*”, es decir, en el hacer comentarios negativos sin que la persona aludida este presente. A partir de lo anterior, se realiza un estudio de caso, que concluye con la publicación del libro: *Intimidación entre estudiantes* (Magendzo et al., 2004), en el cual se utiliza la palabra *intimidación* para hablar de *bullying*. En este se advierte que la intimidación no sólo existe en la comunidad educativa, sino que también se da en otros espacios sociales, como el

trabajo. A su vez, se señala que es una acción violenta distinta a las peleas o duelos entre estudiantes y a los enfrentamientos entre pandillas. Además, se agrega que son acciones repetitivas y permanentes en el tiempo y que toda definición contempla “*tres criterios fundamentales: a) es un comportamiento agresivo o acto intencional de hacer daño; b) se lleva a cabo de forma constante durante un periodo de tiempo y c) es una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder*” (p. 16 -17).

En el año 2001, aparece la investigación de Marcia Contador, considerado uno de los primeros estudios sobre el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar propiamente tal. En este estudio, de carácter exploratorio, se describe la percepción de la violencia escolar de estudiantes de educación media de la Región Metropolitana. Se encuentran diferencias en la percepción de violencia escolar por curso y sexo. Respecto al curso, señala una disminución progresiva de la percepción de violencia a medida que aumenta la edad.

En la misma época, aparece un estudio de un equipo de la Región de Valparaíso, encabezado por López y Filsecker (2001), que fue realizado en colegios de 5° a 8° año de enseñanza básica. En esta investigación, el 11,3% de los estudiantes encuestados manifiesta haber sido agredido por un compañero más de cinco veces y el 10,3% señala haber agredido a un compañero la misma cantidad de veces.

Posteriormente, el equipo liderado por Luis Flores se adjudica dos proyectos FONDECYT consecutivos en los años 2001 y 2004, respectivamente. En éstos se aborda la violencia escolar desde la antropología filosófica, la psicología y la sociología (Flores y García, 2001, 2004). La primera investigación es de carácter cualitativo e intenta responder a la pregunta por el sentido de la violencia. Para eso interroga a aquellos estudiantes que eran considerados violentos por su entorno. Entre sus principales resultados encontramos que emergen distintos sentidos en los cuáles los estudiantes considerados violentos por su entorno organizan su actuar (establecer jerarquías, medio de defensa, para resolver un conflicto, hacer daño, como catarsis, para entretenerse y para lograr reivindicaciones sociales). Así como también, adquiere sentido para articular un espacio desorganizado y

desconocido. En el mismo hecho de violentarse los estudiantes crean y recrean códigos y legalidades que difícilmente pueden tener traducción en otro registro.

La segunda investigación utiliza una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) y se realiza con la cooperación del equipo del Observatoire Européen de la Violence Scolaire, liderado por Eric Debarbieux. Gracias a esta cooperación se pudo compartir experiencias e instrumentos que a su vez sirvieron de base para la elaboración del cuestionario utilizado en la Primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. En este proyecto se buscó identificar y comprender las diversas posiciones que emergían como modalidades juveniles de la violencia y se intentó relacionar indicadores de violencia con indicadores de salud mental. Para esto se empleó una muestra de más de 1500 estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana. De estos estudiantes, el 45,6% reportó que “nunca” o “casi nunca” ocurre violencia en sus establecimientos educativos y sólo el 14,3% “bastante” o “mucho”. Respecto a la victimización, un 10,3% de los estudiantes encuestados presentaban niveles de victimización grave. Por otra parte, respecto a la relación entre violencia escolar y salud mental, se determinó que la sintomatología era significativamente mayor en estudiantes que habían sido victimizados y que la gravedad de síntomas se acrecentaba en la medida que aumentaba la cantidad de formas de victimización. En el año 2006 parte del equipo de Luis Flores continúa desarrollando investigaciones en el área convivencia escolar y gestión directiva gracias a la adjudicación de un FONIDE⁸.

Cabe destacar que dentro de estos proyectos se enmarcan las publicaciones de García y Madriaza (2004, 2005) y la tesis para optar al grado de magíster desarrollada por Madriaza (2006) sobre el sentido social de la violencia escolar. Este autor señala en sus publicaciones que la violencia va conformando lo social a través de la búsqueda de conocimiento, la búsqueda de reconocimiento y la jerarquización.

⁸ Flores, L (2006). Claves para el mejoramiento de los aprendizajes desde la convivencia escolar. Lineamientos para la gestión de la calidad educativa. FONIDE N° 79.

Durante los años 2004 y 2005 encontramos publicados numerosos estudios (Ramos y Redondo, 2004; Pérez et al., 2005; Tamar, 2005; Leal et al., 2005; Galdames y Arón, 2007; Figueroa et al., 2005). Por una parte, Ramos y Redondo (2004) investigan las percepciones de 423 jóvenes de 9 liceos de la Región Metropolitana sobre la base de la distinción de agresión y violencia. A partir de este estudio se concluye que los jóvenes de estos liceos ejercen principalmente conductas agresivas no violentas, las cuales tienen pocas diferencias por edad, sexo o liceo y un carácter principalmente interaccional. Por otra parte, Leal et al. (2005) explora la relación entre conducta agresiva en contextos escolares de vulnerabilidad social y resentimiento. En este estudio *“los alumnos que presentaban conductas agresivas graves mostraron significativamente más resentimiento que el resto de la muestra. Se propone que las conductas agresivas podrían ser comprendidas, al menos parcialmente, como reacción a la violencia social evidente en estos liceos”* (p. 29)

Un equipo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano realiza una investigación exploratoria, de corte cualitativo, sobre las percepciones de estudiantes de liceos vulnerables (Figueroa et al., 2005). En este estudio los profesores señalan que los estudiantes son los principales actores de las agresiones en la comunidad educativa, encontrándose normalizada. Agregan que ellos creen que la causa de la violencia se produce fuera del establecimiento escolar, por lo cual les es difícil actuar.

Villalta, Saavedra y Muñoz (2007) investigan los componentes subjetivos de la dinámica social de la violencia en estudiantes de 13 y 14 años de primer año de enseñanza media en un Liceo Municipal de Talca. En esta investigación se plantea que la violencia escolar está relacionada con la cultura escolar y que la violencia entre estudiantes sería la expresión de una dinámica subcultural que asume la violencia como una estrategia más de convivencia en la comunidad educativa. Se señala que en el liceo se aprende a considerar la violencia como estrategia de relación entre pares. A su vez, se dice que estas interacciones surgen de aprendizajes previos en la familia o en los medios de comunicación.

El estudio de Beltrami et al. (2007), escapa a los cánones de la investigación en Chile. Es un estudio que tiene su origen en la biología, en particular, en la etología moderna, en el cual su principal objetivo fue “*comparar la frecuencia e intensidad de las interacciones agresivas de los alumnos y alumnas, durante diferentes estaciones del año, para establecer posible ocurrencia de cambios estacionales*” (p. 55). A partir de la investigación, los autores evidencian un incremento de la frecuencia de las interacciones agresivas durante la primera parte de la estación de primavera.

La Fundación Paz Ciudadana, en conjunto con estudiantes de la Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica, desarrollaron distintas investigaciones de las cuáles podemos mencionar: Hein y Barrientos (2004) realizan un estudio a partir de las respuestas de un cuestionario autoaplicado a 1411 jóvenes de entre 12 y 18 años de la ciudad de Santiago, Viña del Mar, Valparaíso, Concepción y Talcahuano. Este cuestionario tiene por objetivo caracterizar los comportamientos de riesgo asociados a la violencia y la delincuencia (CRVD). En el mismo año, Araos y Correa (2004) elaboran para su seminario de titulación una investigación de carácter exploratorio que tiene como propósito desarrollar un programa orientado al diagnóstico, intervención y evaluación de la violencia en los establecimientos educacionales del país.

Los investigadores Cecilia Tijmes y Jorge Varela, ambos de la Fundación Paz Ciudadana, publican una serie de artículos donde desarrollan como conceptos centrales la estrategia de manejo conductual en el aula (Varela et al., 2007; Tijmes et al., 2009) y el diseño de espacio seguro (Tijmes y Varela, 2009). Además, divulgan distintos documentos sobre el programa PAZ EDUCA, el cual está basado en un modelo conocido como *Positive Behavior Support* (PBS) desarrollado por la Universidad de Oregón en Estados Unidos. Desde este enfoque se cree que “*la escuela puede generar un modelaje positivo de roles por parte de los alumnos y los pares, así como también un desarrollo integral, social y académico, para sus alumnos*” (Varela y Tijmes, 2008, p.7). En el año 2010, el mismo equipo de Paz Ciudadana publica un estudio cuyo objetivo fue “*validar un instrumento que analizara los múltiples roles (victimario, víctima y/o observador) y dimensiones de la*

violencia escolar” (Varela et al., 2010, p. 5). Para esto aplican un cuestionario a 856 estudiantes de establecimientos municipalizados de una comuna de la Región Metropolitana.

El equipo de Valparaíso, liderado por Verónica López, se adjudica tres FONDECYT (2008, 2011a, 2014). Además, de un proyecto Proyecto FONDEF-IdeA (2012) y un FONDEF IT (2015). De estos proyectos surgen diversos estudios: en la investigación publicada en Pshyké el año 2011, se indagó en prácticas discursivas que sustentan la alta percepción de violencia escolar en las escuelas municipalizadas de Chile, realizando un estudio de caso en una escuela básica municipal de la Región de Valparaíso. Según los autores, *“el análisis del discurso mostró formas de acción social orientadas a individualizar la violencia escolar, invisibilizar el rol de la escuela y externalizar las atribuciones de responsabilidad”* (López et al., 2011, p.7). En otro estudio publicado el año 2012, se indica que el clima de aula es un factor predictor de la percepción de agresión entre estudiantes y se discuten los resultados en el marco de la investigación sobre victimización entre pares desde un enfoque social-ecológico (López et al., 2012). López y Orpina (2012) divulgan *“los resultados de la adaptación y validación de las Escalas de Agresión y Victimización, su prevalencia y características en una muestra de 1004 estudiantes chilenos”* (p. 107).

Además de las investigaciones mencionadas, se han desarrollado otras en el ámbito de la violencia escolar como las realizadas por: Cornejo y Redondo (2001), Mena y Vizcarra (2001), Milicic et al. (2003), Ajenjo y Bas (2005), Zerón (2004a, 2004b), Salgado (2007), Macía y Miranda (2009), Valdivieso (2009), Tijmes (2010, 2012), González (2010), Guerra et al. (2011a), Guerra et al. (2011b); Varela (2011), Potocnjak, Berger y Tomicic (2011), Lecannelier et al. (2011), Pastén et al. (2011), Reyes et al. (2011), Berger (2012), Rojas (2013), Pérez (2013), Villalobos (2014), Hidalgo-Rasmussen et al. (2015), los cuales, en conjunto con otros estudios, formarán parte de esta investigación.

3.2.3- Políticas públicas en violencia en el ámbito escolar

En este apartado revisaremos las políticas públicas que se han generado en Chile en el ámbito de violencia escolar. Para esto partiremos realizando una revisión del concepto de política pública, para entender a qué se refieren, cómo se construyen e implementan. Luego expondremos una serie de iniciativas tanto legislativas como programáticas que se han originado en la materia entre los años 2002 y 2015.

3.2.3.1- ¿Qué entendemos por política pública?

La política pública hace referencia a las distintas acciones de los Estados y Gobiernos para abordar diferentes problemas públicos en contextos democráticos, tanto en su origen como en su solución (Dávila y Soto, 2011). Así, las políticas públicas constituyen el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar, en un momento histórico determinado, los problemas que los ciudadanos y el propio gobierno creen necesarios. A su vez, Lahera (2004), plantea que una política pública corresponde a soluciones específicas de cómo esgrimir asuntos públicos, siendo el gobierno el instrumento para la realización de la política pública. De aquí que *“en el concepto tradicional, las políticas públicas corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental”* (Lahera, 2002, p. 13). Además, agrega que las políticas públicas de excelencia son *“cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado”* (Lahera, 2004, p.8)

A partir de lo anterior, Lahera (2004) establece que una buena política pública incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones

institucionales, y la previsión de resultados. Asimismo, incluye el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública.

Por otra parte, Aguilar (2006) la define como “*un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con el objetivo de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: una acción con sentido*” (p. 24).

Dado lo anterior, debemos mencionar que no existe una definición única de política pública, aunque un punto en común tiene relación con definir las como acciones (o inacciones) del Gobierno para enfrentar ciertos problemas públicos, entendiendo lo *público*, en oposición a lo *privado*, como el espacio colectivo en que se discuten aspectos que influyen en la vida en sociedad.

De esta manera, las políticas públicas representan en alguna medida una simplificación de los problemas, pues tienen un carácter operacional. Esta simplificación puede ser negativa en la medida que sesga perspectivas de comprensión más amplias de los fenómenos o problemas sociales. En este punto, hay que mencionar que esto no significa una despolitización en las decisiones gubernamentales, por el contrario, esto conlleva una politización y una degradación de un segmento considerable de las actividades de investigación (Lahera, 2004).

En Chile, con la vuelta a la democracia, se incorpora este enfoque como parte de las decisiones y acciones de los gobiernos de la Concertación a comienzos de la década del noventa (Dávila y Soto, 2011), comenzando a gestarse una serie de políticas públicas en distintas materias, entre ellas, en educación.

3.2.3.2- Políticas Públicas en Violencia Escolar en Chile

La política pública referida a la violencia en el ámbito escolar nace, en Chile, en los albores del nuevo milenio, incluida como una temática de la convivencia escolar (Madriaza, 2006). Es así que se desarrollaron distintas iniciativas para crear lineamientos y orientaciones con el fin de trabajar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales, producto de los *hechos violentos* surgidos en diferentes comunidades educativas.

En este sentido, el Ministerio de Educación, comienza a desarrollar una serie de políticas que buscan contribuir a la formación de valores ciudadanos y democráticos de los estudiantes del país, como el *respeto a la diversidad*, la *participación activa* en la comunidad, la *autonomía* y la *solidaridad* (MINEDUC, 2002, 2011a). Todo lo anterior influenciado por las propuestas realizadas por la UNESCO para la resolución de conflictos y la no de violencia, en el marco de los cuatros pilares para la educación del siglo XXI del informe Delors (Madriaza, 2006).

En esta línea, se publica, en el año 2002, la política de convivencia escolar que tiene como eje central uno de los pilares que plantea el informe DELORS (UNESCO, 1996), el *aprender a vivir con otros*. Esta política busca la convivencia sana y pacífica al interior de los establecimientos educativos, basándose en el respeto mutuo y la solidaridad recíproca, que se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diversos actores y estamentos de la comunidad educativa. De esta manera, la política de convivencia escolar (MINEDUC, 2002, 2011a, 2015) se transforma en una declaración de principios orientadores, más que en lineamientos de abordaje e intervención de la violencia en el ámbito escolar. Cabe destacar que esta Política sienta sus bases en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) que fuese promulgada por Augusto Pinochet en el último día de su mandato.

La política de convivencia se inserta en los llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los cuales promueven la formación general del estudiante y que, por lo tanto, trascienden a un sector o subsector específico de aprendizaje (Decreto 40, 1996). Los OFT *“hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos*

por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio” (Decreto 232, 2002, p.10). A su vez, tienen “un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos” (MINEDUC, 2009, p. 23), y buscan fomentar valores como el respeto mutuo, la tolerancia, el diálogo como forma de resolución de conflictos, la justicia, la verdad, el ejercicio de la ciudadanía, entre otros. Se organizan en ámbitos, definiendo propósitos y habilidades para cada uno. Para educación básica y media son: *formación ética de la persona; crecimiento y autoafirmación personal; persona y entorno; desarrollo del pensamiento e informática* (MINEDUC, 2009).

La política de convivencia escolar busca “fortalecer el desarrollo y logro de los *Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria*” (MINEDUC, 2002, p. 23), pretendiendo “una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: *respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía; solidaridad*” (MINEDUC, 2002, p. 22-23). De este modo, esta política se instituye como un documento orientador que define líneas valóricas a considerar para el trabajo en convivencia escolar. A este documento surgen anexos que buscan poner en práctica sus lineamientos, como, por ejemplo, “Convivencia Escolar, Metodologías de Trabajo para Escuelas y Liceos” (MINEDUC, 2004), entre otros.

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

En el año 2011, la política de convivencia escolar fue actualizada, reafirmando la búsqueda de iniciativas que promuevan y fomenten valores como la solidaridad, tolerancia, respeto y autonomía para ejercer derechos y cumplir deberes en una sociedad democrática. Así como también el desarrollo de una convivencia inclusiva, participativa y pacífica, en un marco de equidad de género y bajo un enfoque de derechos. Asimismo, se señala que tiene en cuenta el contexto de globalización económica en que se encuentran inmersos los actuales estudiantes, sus niveles de participación y opinión política respecto a temas sociales, medioambientales, artísticos y culturales entre otros, enfoque de equidad de género, reconocimiento de derechos del niño (niños y jóvenes como sujetos de derecho), acceso a tecnología y *virtualización* de las relaciones sociales, acceso a información y pluralidad cultural.

En el marco de esta política se reformula el concepto de convivencia el cual se redefine como *“la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa [...] La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir y se ve expresada en los distintos espacios formativos”* (MINEDUC, 2011a, p.3). Además, se plantea que los integrantes de la comunidad educativa puedan vivir en paz y armonía, que aprendan a resolver conflictos a través de medios pacíficos y a ser respetuosos de las diferencias.

En el año 2015, se publica una nueva actualización de la política. El objetivo central de esta política es *“orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial”* (MINEDUC, 2015, p. 6) En ésta se define convivencia escolar como *“un fenómeno social, cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y*

recreando la cultura escolar propia del establecimiento” (MINEDUC, 2015, p.25). Asimismo, agrega, que “se refiere a la calidad de las relaciones humanas que se da entre los actores de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015, p.26), destacando que la convivencia es una construcción colectiva, dinámica, que va cambiando conforme se modifican las interrelaciones al interior de un espacio social determinado.

Durante el año 2006, se desarrollan una serie de manifestaciones estudiantiles con uno de los más altos niveles de convocatoria, buscando entre otras cosas poner fin a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). A partir de este conflicto, se deroga la LOCE (1990) y se crea la Ley General de Educación (LGE), promulgada el año 2009. Dentro de esta nueva ley se incluyen de manera somera algunos artículos relacionados con la convivencia escolar, como el artículo 9° donde se señala que *“los alumnos tienen derecho a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente armónico, de sana convivencia, tolerancia y respeto mutuo y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes”*. Además, hace alusión al reglamento interno en el título III, artículo 44, señalando que todo establecimiento educacional debe contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los diferentes actores de la institución escolar, garantizando el debido proceso en caso de considerar sanciones.

A su vez, la Ley General de la Educación (LGE), busca favorecer una formación integral de los y las estudiantes, tanto en aspectos valóricos como cognitivos y reafirma mediante los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) la formación para la paz, la sana convivencia y la resolución de conflictos sin violencia. A partir de este marco legal, se han derivado otras leyes, decretos y planes, a través de los que se han formulado políticas públicas y orientaciones para la formación en convivencia en el ámbito escolar.

Dentro de estas leyes, cabe destacar la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, promulgada en septiembre del año 2011. Ésta modifica la LGE para abordar el tema de la violencia en los establecimientos educacionales, especialmente entre los estudiantes, fijando pautas para

que la comunidad educativa elabore normas respecto a la temática. En esta ley se define el concepto de buena 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”* y se incorporan una serie de medidas que deberán cumplir los establecimientos educacionales como: obligatoriedad de establecer un Consejo Escolar o un Comité de Buena Convivencia Escolar en cada establecimiento educacional, así como contar con un encargado de convivencia escolar. A su vez, llama a promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica. También condena los actos de violencia ejercidos por adultos en contra de estudiantes de la comunidad educativa, y castiga con sanción a aquellos establecimientos que no adopten las medidas correctivas pedagógicas o disciplinarias a quienes cometan actos de hostigamiento o violentos en la institución educativa.

Trascendental es destacar que en esta ley se considera solamente la violencia de carácter física y psicológica que se da principalmente entre estudiantes. Asimismo, aunque no define el concepto de violencia en el ámbito escolar, si hace referencia a la noción de acoso escolar como *“toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada 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”* (Ley N° 20.536, 2011)

Cabe agregar, que en un primer momento el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar se abordó desde una perspectiva más bien valórica, enfocándose en aspectos que promovieran la sana convivencia entre los integrantes de las distintas comunidades escolares, sin diseñar políticas específicas que abordaran la violencia en el ámbito escolar. En este contexto, en el año 2006, cuando adquiere notoriedad el fenómeno, a causa de un

trágico suceso ocurrido en la ciudad de Iquique, el cual es difundido en todos los medios de comunicación masiva. Una adolescente de octavo año básico, víctima de constantes hostigamientos por parte de un grupo de compañeras de curso, opta por suicidarse debido a la angustia provocada por la situación. Este acontecimiento, repercute tanto en la prensa como en la política pública, adquiriendo mayor relevancia y notoriedad el fenómeno del hostigamiento permanente o acoso escolar. De esta manera, a partir de entonces y de otros sucesos posteriores, se comienza a hablar de *bullying*, editando una serie de documentos que hacen referencia a la temática tales como “Prevención del Bullying en la Comunidad Educativa” (MINEDUC, 2011b). Poco mes antes, en diciembre del año 2010, se publica el manual “Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo, orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas” (MINEDUC, 2011c). En este manual se abordan las bases de la convivencia escolar, así como también explica cómo identificar y resolver conflictos, comprender y actuar frente a hechos de violencia.

Es importante mencionar que se han sumado diferentes instituciones gubernamentales, que pretenden prevenir, abordar y enfrentar el fenómeno de la violencia. Es así que se integra a la Política de Seguridad Nacional 2010-2014, realizada por el Ministerio del Interior (2010b), la temática de violencia en el ámbito escolar, elaborando entre otras cosas una “Caja de Herramientas para la Buena Convivencia y prevención de la Violencia”.

También iniciativas como Escuela Segura (Ministerio del Interior, 2012a), plan que busca fortalecer en todos los colegios y jardines infantiles del país, las medidas para prevenir y proteger a los estudiantes y párvulos de todo tipo de riesgos, entre ellos el acoso u hostigamiento (*bullying*), agresiones sexuales o delitos de connotación sexual (abuso sexual, violación, exposición a actos de connotación sexual, almacenamiento de imágenes, acoso sexual por internet, entre otros), o consumo de alcohol y drogas.

Así como también el programa Chile Previene en La Escuela (2012c), trabajo conjunto entre Ministerio del Interior y Seguridad Pública y el Ministerio de Educación, el cual SENDA se encarga de coordinar su diseño e implementación. Este programa busca

disminuir las conductas de riesgo a través de articular las ofertas de programas de promoción y prevención y promover la generación de programas preventivos. Busca mejorar indicadores de desempeño académico, disminuir los factores de riesgo, aumentar los factores protectores y disminuir las conductas de riesgo.

Es necesario agregar, que muchas de estas iniciativas apuntan a disminuir el consumo de drogas y alcohol y de las conductas delictivas, a través de programas de prevención que incorporan la perspectiva de los factores de riesgo y protectores. Dentro de estas instituciones podemos mencionar SENDA (Ex CONACE), SERNAM, JUNAEB, entre otros.

Por otra parte, algunas instituciones públicas han realizado investigaciones que han incluido algunos ítems para indagar en la magnitud y prevalencia del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar a nivel nacional. Las Encuestas Nacionales de Juventud (INJUV, 2002, 2004) y las encuestas del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE, 2006), actual Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), abordaron el tema de manera somera, debido a que la finalidad de los estudios no era exclusivamente el tema de la violencia en el ámbito escolar.

En el año 2004, la UNICEF realiza un estudio para tres ciudades del país (Iquique, Santiago y Temuco), en el marco de la investigación "*La voz de los niños y las niñas*", indagando en la convivencia, la discriminación y la violencia en el ámbito escolar, de manera general. Cabe destacar, que en este estudio se pregunta a los estudiantes qué entienden por violencia, refiriendo a la misma como provocar daño físico, pelear, insultar y aislar o rechazar a un individuo.

En el año 2005, el Ministerio de Educación (MINEDUC), en conjunto con la UNESCO, realizan una investigación que intenta evaluar la calidad de la convivencia escolar a nivel nacional, utilizando una muestra de estudiantes y docentes, evaluando dimensiones tales como: clima escolar, agresión y/o maltrato, conflictos y entorno. Importante es destacar que

en este estudio se hace referencia al maltrato de profesores hacia estudiantes: 16% se ha sentido intimidado con amenazas en algún momento de la vida escolar; 23% se ha sentido insultado; 40% se ha sentido alguna vez ridiculizado y un 43% sienten que los profesores le tienen *mala* (Instituto IDEA, 2005).

A su vez, este mismo año se realiza la Primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2005), a cargo del CIDE y del equipo de seguridad urbana de la Universidad Alberto Hurtado, la cual fue aplicada a estudiantes de 7° básico a 4° medio y profesores de escuelas, colegios y liceos del país. La información se recolectó a través de un instrumento elaborado en base al cuestionario creado por el Observatorio Europeo de Violencia Escolar. En este estudio se estudia la percepción de los sujetos en torno al fenómeno evaluado y se realiza con el objetivo de dimensionar y describir los tipos de agresiones, caracterizando la agresión en términos de quienes son los agresores y agredidos, tipo de agresión que ejercen, lugar donde se producen las agresiones e identificar la eventual relación calidad de la convivencia escolar y agresiones. En el marco de este estudio, la violencia es entendida como *“un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso del poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar”* (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2006, p.4). En este documento se consideran agresiones con armas, sexuales (violaciones o intento de violación y abusos sexuales), físicas (empujones, peleas, patadas, escupos), amenaza permanente, atentados contra la propiedad (robos o hurtos, asaltos), discriminación y psicológicas (ignorar, insultos, burlas, entre otras). A partir de los resultados, las autoridades afirman que se trata de agresiones negociables y mediables entre las partes por lo que es posible intervenir con procedimientos alternativos de resolución de conflictos. Además, de señalar que la aplicación de la encuesta será bianual.

Consecuentemente, a mediados del año 2006, el MINEDUC publica la cartilla de trabajo *“Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar”* que tiene como objetivo *“difundir conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los*

conflictos oportunamente con un sentido de comunidad y prevenir agresiones que deterioren el clima educativo” (p. 8). En este documento se plantean nociones básicas sobre qué es un conflicto, estilos para abordarlos y elementos para analizarlos. Además, se describen técnicas de resolución pacífica de conflictos como negociación, mediación y arbitraje. En los años siguientes, a cargo de ADIMARK, se realiza la Segunda y Tercera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar los años 2007 y 2009, respectivamente (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2007, 2009). Es importante mencionar que en la Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (MINEDUC, 2009), se incorpora además de la percepción respecto a las agresiones, índices de victimización en torno a la temática de hostigamiento permanente y discriminación. Además, se integra el fenómeno de agresión por medios tecnológicos (celulares e internet). La Cuarta Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior, 2014), se aplicó a 38.367 estudiantes, 9.272 de docentes y 2.943 de asistentes de la educación con el objetivo de “medir la percepción que tienen los actores claves de la comunidad escolar sobre violencia y convivencia en el ámbito escolar para generar insumos para el diseño de política pública en prevención” (Ministerio del Interior, 2014).

Desde el Ministerio de Educación, a partir del año 2010, se aplica un cuestionario en el SIMCE que hace referencia a situaciones de violencia en el ámbito escolar. En ese mismo se presentan los resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying, aplicada a los estudiantes de 2° medio junto al SIMCE 2010 (MINEDUC, 2011d). Desde el año 2011, esta encuesta se modifica, incorporando nuevas preguntas relacionadas a qué tan seguro se sienten en sus establecimientos, a la frecuencia en qué han sido maltratados, etc. Desde ahí en adelante, los resultados son presentados en torno a tres dimensiones: agresión, acoso y prevención (MINEDUC, 2011d, MINEDUC, 2012c).

Es posible señalar que la política pública en violencia en el ámbito escolar la considera como una problemática que afecta negativamente la buena convivencia en las escuelas, por ende, es necesario erradicarla, para favorecer de este modo la coexistencia pacífica y armoniosa entre los miembros del establecimiento educacional. Otro punto necesario de

destacar es que la política pública ha abordado el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en respuesta a los diferentes casos que han sido expuestos públicamente por los medios de prensa, por lo cual se ha ido integrando a los programas gubernamentales ciertas temáticas en función de que la sociedad ha demandado enfrentarlo.

Para finalizar señalamos que este fenómeno ha sido abordado en distintas investigaciones y estudios, tanto desde la academia como desde el ámbito de la política pública, usando diferentes marcos teóricos conceptuales y niveles de análisis. En esta tesis utilizaremos como insumo lo mencionado anteriormente, así como también otras publicaciones, tanto científicas como de organismos gubernamentales para analizar las distintas conceptualizaciones según su amplitud y relacionarlas con las formas de abordaje del fenómeno.

4. Objetivos

4.1- Objetivo General

Conocer y analizar las concepciones y abordajes respecto del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, presentes en Chile, desde el año 2000 hasta el año 2015, tanto en publicaciones científicas como en las políticas públicas relativas al tema.

4.2- Objetivos Específicos

1) Identificar y describir las distintas concepciones y abordajes de violencia en el ámbito escolar encontradas en las publicaciones científicas y en las políticas públicas presentes en Chile desde el año 2000 hasta el año 2015.

2) Relacionar y comparar las distintas concepciones y estrategias de abordajes respecto del fenómeno de la violencia existente en las publicaciones científicas y en las políticas públicas chilenas desde el año 2000 hasta el año 2015, en función de la amplitud y las características encontradas.

5. Metodología

En este estudio se analizaron las concepciones, causas y modos de abordaje de violencia en el ámbito escolar que están presentes, desde el año 2000 hasta el año 2015, en diversos estudios y publicaciones de la literatura especializada chilena y de las políticas públicas. Se eligió este periodo, pues a principios del nuevo milenio emerge fuertemente, en Chile, el tema de la violencia en el ámbito escolar como objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Para su realización se utilizó un enfoque cualitativo pues permite describir elementos presentes en los textos, registrarlos, clasificarlos y categorizarlos de manera sistemática.

5.1- Paradigma Comprensivo-Interpretativo

La violencia en el ámbito escolar es un fenómeno complejo, pues en él confluyen distintas dimensiones y niveles de análisis, por lo mismo se considera que para abordar un estudio de ésta debiese privilegiarse una mirada comprensiva-interpretativa. De este modo, en esta investigación utilizaremos una metodología cualitativa que valore su carácter reflexivo

(Mella, 1998), ya que lo cualitativo permite una identificación, registro y categorización sistemática de la información que se pretende recoger. Asimismo, al poner énfasis en cómo se ha conceptualizado y abordado la violencia en el ámbito escolar, la metodología cualitativa nos permite comprender los sentidos y significaciones de los distintos discursos presentes en los textos analizados.

A su vez, es importante considerar el carácter multidisciplinar para acercarse al conocimiento de la realidad social en la metodología cualitativa, en general, y en el paradigma comprensivo-interpretativo, en particular, éste se ha enriquecido con diversas disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología, considerando múltiples elementos a la hora de realizar un diseño, un análisis y una interpretación (Pérez, 2002).

Es necesario mencionar que en el enfoque cualitativo la categoría emerge de la interacción, no siendo un resultado previo, y está relegada a las acciones y contextos. Es decir, los datos producidos, son entendibles dentro de ciertos contextos, focalizando la contextualización de las ideas dentro de una situación o problemática global, lo que nos permite interpretar como se está entendiendo la violencia en el ámbito escolar en términos de la sociedad como un todo y de los distintos actores que contribuyen tanto desde el ámbito privado como público con diferentes discursos (Mella, 1998).

5.2- Diseño Metodológico

El diseño de este estudio es de tipo documental, pues la unidad de análisis de esta investigación son los propios documentos, es decir, *“todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento”* (Bernal, 2000, p. 110).

Rojas Crotte (2011) señala que la investigación documental consiste en procedimientos que se orientan al procesamiento y recuperación de información desde documentos,

independientemente del soporte documental en que se encuentren. A su vez, Bernal (2000) plantea que *“consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio”* (p.122), agregando que es el resultado de la información que se consigue o consulta en documentos y que *“las principales fuentes de información en este tipo de investigación son: documentos escritos (libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, conferencias escritas, etcétera), documentos fílmicos (películas, diapositivas, etcétera) y documentos grabados (discos, cintas, casetes, disquetes, etcétera)”* (p.122). En este caso, las fuentes de información son documentos escritos que corresponden a distintas publicaciones científicas y diversas políticas públicas sobre el tema.

Según Carlos Sabino (2007), el trabajar con materiales ya elaborados es uno de las principales ventajas y también inconvenientes de este tipo de diseño. Entre las ventajas que destaca, se encuentra permitir al investigador estudiar mediante una indagación bibliográfica una gran gama de fenómenos, facilitando investigaciones de problemáticas en que existen datos muy dispersos en el espacio que serían casi imposibles acceder de otra forma, por ejemplo, que las búsquedas de producción de datos estén en diversos puntos del país o planeta. Entre las desventajas incluye la calidad del material recopilado y posteriormente analizado, debido a la posible presencia de errores, subjetivismo o mala intención en los documentos que se procesan. En el caso de esta tesis, esta desventaja se ve solventada debido a que se utilizan publicaciones científicas de revistas indexadas (es decir, una publicación periódica de investigación de calidad y que pertenece a una base de datos de consulta mundial) y políticas públicas publicadas por ministerios del Estado de Chile.

Para la realización del diseño se consideró una perspectiva longitudinal. De esta manera, se tuvo en cuenta un periodo de tiempo de 15 años (desde el año 2000 hasta el año 2015) y de este periodo todos los documentos publicados. Esto para tener las visiones existentes sobre la violencia en el ámbito escolar en Chile, desde que se instala como problema de investigación en nuestro país. De esta manera, la primera etapa consistió en conocer y

explorar el conjunto de fuentes sobre la materia que podrían habernos resultado útiles. De este modo, se realizó una indagación bibliográfica relacionada con la temática de la violencia en el ámbito escolar en Chile en artículos científicos, libros, publicaciones, revistas, proyectos con financiamiento público (Fondecyt, FONDEF, y FONIDE), tesis de postgrado, documentos emanados desde organismos públicos y leyes, normativas y circulares promulgadas por el Estado de Chile entre el año 2000 y 2015. Esto con el fin de obtener un panorama completo respecto al universo de publicaciones. Posteriormente, se seleccionaron muestras de artículos científicos publicados y documentos emanados de diferentes organismos públicos. Estos artículos seleccionados manifestaban una postura propia alrededor del tema investigado.

5.3- Marco muestral o universo:

Lo conforman todas las publicaciones de revistas científicas indexadas, tanto nacionales e internacionales, y documentos elaborados por organismos públicos de Chile relacionadas a la temática de violencia en el ámbito escolar publicados entre los años 2000 y 2015.

FUENTES REVISADAS
Publicaciones en revistas indexadas tanto internacionales como nacionales de investigaciones realizadas en Chile.
Proyectos con financiamiento público (Fondecyt, FONDEF, y FONIDE)
Tesis de postgrado realizadas en Chile
Publicaciones realizadas en libros nacionales
Publicaciones realizadas por Organismos Públicos (Ministerio de Educación, Ministerio del Interior,

CONACE, PDI)
Leyes, Normativas, circulares e instructivos en general publicados por el Estado de Chile

Cuadro 2: Resumen de todas las fuentes revisadas.

5.4- Muestra

La muestra que se ha definido es intencionada, considerando del universo (todas las publicaciones académicas y de organismos públicos nacionales relacionadas a la violencia en el ámbito escolar), las publicaciones que refieran directamente al fenómeno violencia en el ámbito escolar, aportando a la conceptualización o abordaje del fenómeno, descartando aquellas que se refirieran de manera tangencial al fenómeno estudiado.

A) Criterios de selección de la muestra:

Considerando todo el universo de estudio, se determinó:

- 1) La publicación debía estar difundida en idioma español entre los años 2000 y 2015.
- 2) La palabra clave debía estar contenida en el título del corpus y/o en el *abstract*.
- 3) Las publicaciones especializadas debía corresponder a una investigación. Por lo que no se consideran artículos de revisión teórica o bibliográfica, de opinión o ensayos respecto al tema. Asimismo, debe contemplar una muestra chilena y estar publicadas en revistas indexadas nacionales y/o internacionales.
- 4) Las publicaciones de organismos gubernamentales debían ser documentos oficiales publicados en formato físico o electrónico.

B) Muestra de Política Pública:

Del total de documentos emanados por organismos gubernamentales revisados, se consideraron para el análisis 29 de ellos, los cuáles se detallan en el anexo N°1. El criterio principal para su selección, fue su relevancia en cuanto a la incorporación del fenómeno de violencia escolar, ya sea a través de propuestas explicativas y/o comprensivas, características, valoraciones, propuestas de abordaje y/o enfrentamiento del problema.

C) Muestra de Publicaciones Especializadas:

Del total de publicaciones especializadas revisadas, se consideraron para el análisis 43 de ellas, las cuáles se detallan en el anexo N°2. El criterio principal para su selección, fue la incorporación del fenómeno de violencia escolar y su referencia directa a ella. Así como también, en caso de que un autor tuviese más de una publicación en la temática, se considera(n) aquella(s) que abordara(n) con mayor profundidad el concepto de violencia en el ámbito escolar y/o el abordaje. Es importante mencionar, que se agregó a la muestra un artículo publicado en una revista no indexada y un libro publicado, debido a que aportan nuevas miradas al problema estudiado. Cabe señalar que en el anexo N°2 ambos documentos se indican con un asterisco.

5.5- Recolección de la información

La búsqueda del material (publicaciones especializadas referidas a la temática y políticas públicas) se realizó a través de diferentes motores de búsqueda como Google Academic (scholar.google.com) y de revisión de bases de datos (Scielo, Jstor, Ebsco, Redalyc). Por otra parte, se accedió al catálogo de la Biblioteca Nacional, la del Ministerio de Educación y la del Ministerio del Interior, así como también, el Archivo Nacional y la Biblioteca del Congreso Nacional, en particular, el sitio Ley Chile (<https://www.leychile.cl/Consulta/homebasico>) . Para la obtención de material relacionado con políticas públicas chilenas relacionadas con el tema de investigación se visitó la página

web del Ministerio de Educación y el sitio Convivencia Escolar (<http://www.convivenciaescolar.cl/>), dependiente del mismo ministerio, además, de la revisión de la página del Ministerio del Interior.

Para llevar a cabo esta búsqueda, se usó como descriptores las siguientes palabras claves: *violencia escolar, violencia en el ámbito escolar, violencia en la escuela, violencia de la escuela, violencia hacia la escuela, mobbing, bullying, matonaje, amenaza, hostigamiento, abuso de poder, acoso escolar, intimidación, victimización, maltrato, discriminación, peleas, agresión escolar*. Es necesario aclarar que la utilización de los conceptos anteriores no pretenden agotar ni limitar el espacio de análisis, por lo que tampoco han sido buscados en su absoluta literalidad, constituyendo referencias generales que permiten indagar en ideas asociadas a estos conceptos.

5.6- Análisis de datos

En esta investigación, se busca describir y analizar comprensivamente las concepciones de violencia en el ámbito escolar presentes en los artículos especializados y en las políticas públicas chilenas. Es por esto que se utiliza un *análisis documental* y cómo técnica de análisis el *análisis de contenido temático*, pues nos entrega la posibilidad de mirar la realidad social, a través del análisis de documentos que son producidos por instituciones, organismos, personas y/o grupos específicos y nos permite otorgarle un status de relevancia teórica a los datos, a través de un riguroso proceso de sistematización y de la generación de constructos y relaciones entre ellos. Cabe destacar que, para la selección e integración de los datos en el corpus, se consideraron solamente los datos que abordaban de manera explícita el concepto de violencia vinculada al ámbito escolar y/o algún concepto vinculado al fenómeno (hostigamiento, agresión escolar, intimidación, matonaje, *bullying*, entre otros).

Seguendo a Peña y Pirila (2007), el análisis documental es complejo y plural, pues en él se encuentran involucrados tres componentes que se afectan mutuamente: documento, sujeto y procesos. Éstos “generan un entramado relaciones en las que intervienen características y particularidades de cada uno de ellos” (p. 56). Por lo que es necesario considerar, además de los aspectos formales y de contenido, las motivaciones, inclinaciones, formas de ver el mundo, inclinaciones socioafectivas, cognitivas e ideológicas de quien produce el documento, ya que también afecta la información que se recoge. En esta investigación, se tendrá presente siempre, el organismo desde donde se produce el documento, así como también la afiliación institucional y/o los programas a los cuales pertenecen los investigadores de las publicaciones realizadas.

Pinto Molina (1992, citado en Peña y Pirila, 2007), señala que el análisis documental es *“el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión”* (p.59). A su vez, Solís Hernández (2003, citado en Peña y Pirila, 2007) añade que *“consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar información contenida en él”* (p. 59). Entonces, constituye un proceso que permite al individuo organizar y representar de una forma particular y propia el contenido presente en los documentos. Esto a través de la extracción de contenido sustantivo, ya sea un concepto o varios términos tomados de manera aislada o como una construcción discursiva (Peña y Pirila, 2007).

Como técnica de análisis de datos se utilizó el *análisis de contenido temático*, el cual podemos definir como una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva y sistemática del contenido (Berelson, 1952) que nos entrega la posibilidad de investigar sobre la naturaleza de los discursos. *“Está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”* (Iñiguez, 2008, p. 1). Este procedimiento permite analizar los procesos de comunicación en

detalle y profundidad en distintos contextos como libros, cartas, artículos, conversaciones, discursos, entre otros (Holsti, 1968, Hernández Sampieri et Al. 2003). El análisis de contenido temático es pertinente en esta investigación porque nos ayudará a acceder a las concepciones de violencia tal como se comunican en las publicaciones (revistas, divulgaciones realizadas por organismos públicos, y leyes, normativas, circulares e instructivos del Estado Chileno).

El análisis de contenido temático se realizó a través de la categorización, subcategorización y codificación de la información, obtenida en publicaciones especializadas de las Ciencias Sociales y políticas públicas relativas al tema, en función de la amplitud, la atribución y el abordaje del fenómeno. Se elaboró una codificación transformando las características y/o elementos relevantes de cada texto en unidades que facilitarían su descripción y análisis de manera precisa. Estas unidades fueron insertas en categorías y subcategorías excluyentes y que permitían la categorización y clasificación de las unidades de análisis, siguiendo el criterio de analogía, es decir, teniendo en cuenta las similitudes o semejanzas existentes entre éstas en función de los criterios pre-establecidos (Iñiguez, 2008). En este sentido, fue necesario realizar:

- 1) un preanálisis, en el cual se organizó el material, se diseñaron y definieron los ejes que permitieron analizar los textos y realizar el análisis de contenido;
- 2) una codificación, donde se transformó el material original (*datos brutos*) en *datos útiles*, estableciendo unidades de registro y catalogaciones de los diferentes elementos;
- 3) una categorización, en la cual se organizó y clasificó las unidades obtenidas en base a los criterios de diferenciación, agrupándolas por similitud en cuanto al significado (Iñiguez, 2008).

6. Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de las políticas públicas y las investigaciones académicas. Éstos representan las principales características y contenidos centrales de las conceptualizaciones y de las estrategias de abordaje de la violencia en el ámbito escolar en nuestro país, en función de su amplitud.

A) Violencia en el ámbito escolar en la política pública

En la política pública sobre violencia en el ámbito escolar revisada encontramos principalmente leyes, cartillas, manuales, instructivos, encuestas y programas gubernamentales. Asimismo, existen 2 actores claves en las publicaciones relativas a

violencia escolar: el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Desde el Ministerio del Interior, se considera que la violencia escolar es un factor de riesgo en los estudiantes, que incrementa la probabilidad de involucrarse en comportamientos delictivos en la edad adulta (Ministerio del Interior, 2013a). Por lo anterior, señalan que es necesario generar estrategias de prevención de la violencia. Estas estrategias fundamentalmente se centran en la disminución de factores de riesgo y en el fortalecimiento de factores protectores, a través del desarrollo de habilidades sociales y del reforzamiento de conductas positivas. Por otra parte, desde el MINEDUC, se plantea que la violencia dificulta los aprendizajes y las relaciones al interior de los establecimientos educativos, señalando como estrategia de abordaje la necesidad de la formación de los estudiantes en convivencia escolar, pues ésta es un aprendizaje que constituye un factor clave en la formación integral de los estudiantes y en la prevención de la violencia (MINEDUC, 2014a).

B) Violencia en el ámbito escolar en la investigación

En las investigaciones revisadas sobre violencia en el ámbito escolar encontramos principalmente estudios, que refieren a percepciones (Cornejo y Redondo, 2001; Contador, 2001; Milicic et al., 2003; Ramos y Redondo, 2004; Muñoz et al., 2007; González, 2009), prevalencia (Beltrami et al., 2007; Pastén et al., 2011; Reyes, 2011; Villalobos et al., 2014), creencias (Araya, 2000), representaciones sociales (Salgado, 2009), significados (Zerón, 2004; García y Madriaza, 2005), escalas para medir violencia (Galdames y Arón, 2007; Macía y Miranda, 2009; Lecannelier et al., 2011; Vera-Bachmann y Gálvez, 2014;) y efectividad de las estrategias de abordaje de la violencia (Livicic-Rojas et al., 2004; Pérez et al., 2005; Corsi et al., 2009; Guerra et. al., 2011a; Varela, 2011; Pérez, 2013). Estas publicaciones han sido llevadas a cabo principalmente por psicólogos y profesores, dada la naturaleza educativa y relacional de la problemática y difieren respecto a las definiciones de violencia, el foco de estudio, la metodología utilizada y la muestra.

Asimismo, la mayor parte de las publicaciones de investigaciones relacionadas con violencia escolar se concentra entre los años 2005 y 2013 (Pérez et al., 2005a, 2005b; García y Madriaza, 2005; Tamar, 2005; Leal, 2005; Galdames y Arón, 2007; Muñoz et al., 2007; Villalta et al., 2007; López et al., 2009; Salgado, 2009; Macía y Miranda, 2009; González, 2010; Berger, 2011a; Guerra et al., 2011a; Lecannelier et al. 2011; López, 2011b; López et al., 2011; Pastén et al., 2011; Potocnjak et al., 2011; Reyes et al., 2011; Varela, 2011; Berger, 2012; Tijmes, 2012; Rojas, 2013; Pérez et. al., 2013), siendo el año 2011, el que registra mayor cantidad. Además, existen 3 actores claves en el estudio de la violencia escolar, según el grueso de las investigaciones relativas al tema:

- Pontificia Universidad Católica de Chile: principalmente investigaciones de Flores y equipo (2001, 2004), Arón y Milicic (2000) y Mena y Vizcarra (2001).
- Fundación Paz Ciudadana: primordialmente estudios de Araos y Correa (2004), Ajenjo y Bas (2005), Tijmes (2010, 2012) y Varela (2011).
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: investigaciones de López y equipo (2008, 2011b, 2014).

C) Resultados por categorías y subcategorías.

A continuación, se presentan los resultados por categorías y subcategorías emanados del análisis de la Política Pública y las publicaciones académicas sobre violencia en el ámbito escolar.

1- Conceptualización de Violencia en el Ámbito Escolar

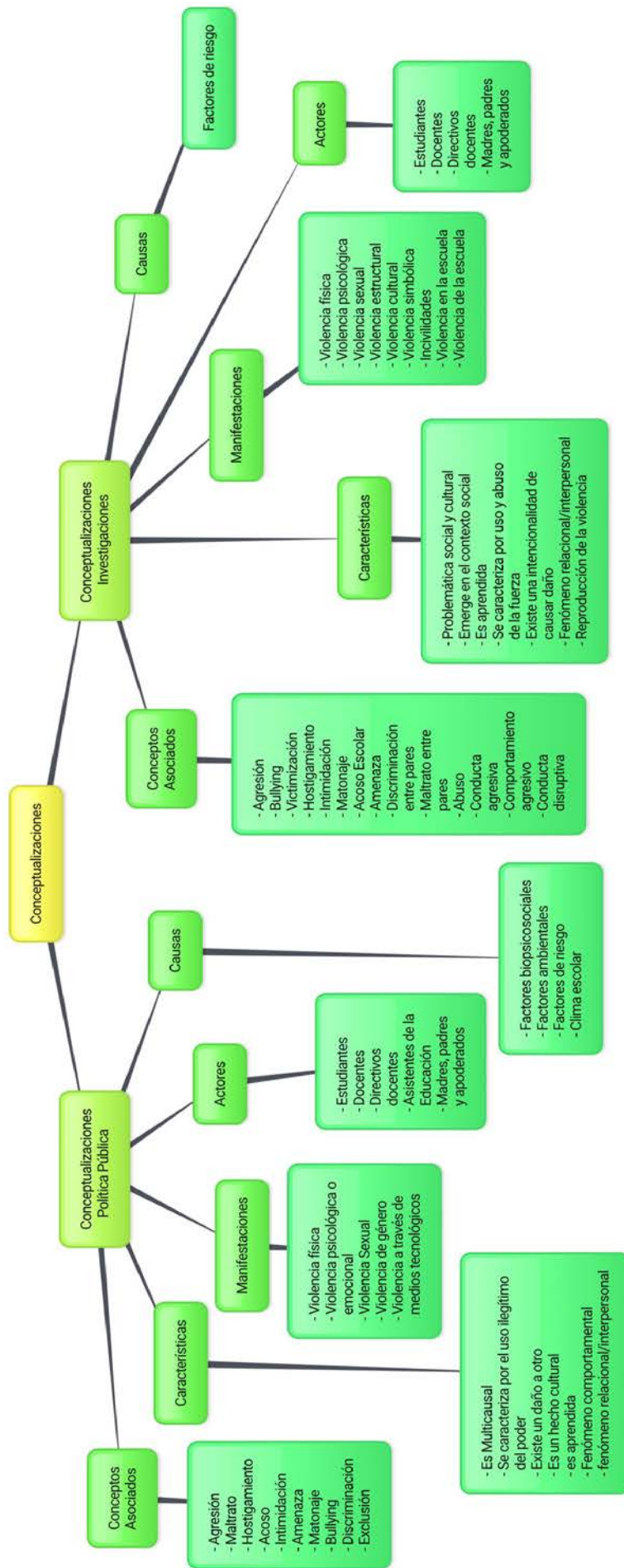
A continuación, se muestra la categoría conceptualizaciones de violencia en el ámbito de violencia y las principales subcategorías emanadas del análisis tanto de la política pública como de las investigaciones académicas (Figura N°2).

Figura N°2: Categoría conceptualizaciones de violencia en el ámbito escolar y sus subcategorías emanadas del análisis de las políticas públicas y las investigaciones académicas.

Fuente: Elaboración Propia

1.1- En Pública:

A modo es señalar los



la Política

de introducción, importante que la mayoría de documentos

emanados principalmente del Ministerio de Educación y desde el Ministerio del Interior no explicitan la definición de violencia, generando una incertidumbre sobre el significado que opera en la práctica cotidiana de estas políticas y programas. El caso de la Ley sobre Violencia Escolar (2011) es muy interesante para ejemplificar esto, pues en ningún momento define el concepto de violencia escolar. Sin embargo, conceptualiza buena convivencia y acoso escolar.

1.1.1- Conceptos Asociados:

Los textos analizados utilizan distintos términos para referirse al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar. De este modo, es expresada bajo los conceptos de maltrato (MINEDUC, 2002, 2012d), discriminación (MINEDUC, 2002, 2011a, 2013a, 2013b, 2014a, 2015; Ministerio del Interior, 2013b), exclusión (MINEDUC, 2002, 2013a, 2013b), agresión (Ministerio del Interior, 2005a; MINEDUC 2006, 2011), conducta agresiva (MINEDUC, 2011c), comportamiento agresivo (MINEDUC, 2011c), acoso escolar (MINEDUC, 2011; Ley sobre Violencia Escolar (2011); Ministerio del Interior, 2012a, 2013b), hostigamiento permanente (MINEDUC, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b; Ministerio del Interior, 2013a) y *bullying* (MINEDUC, 2011b, 2011c, 2011d, 2012a, 2013a, 2013b; Ministerio del Interior, 2013a). Estos términos son utilizados, la mayoría de las veces, indistintamente para referirse a violencia, aún cuando se explicita la diferencia en ciertos casos.

En primera instancia aparece el concepto de maltrato, el cual se utiliza principalmente en la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002). Este emerge sin una definición clara, haciendo alusión a situaciones que podrían entenderse como violencia psicológica, tales como indiferencia, estigmatización, humillación, exclusión, discriminación, etc. (MINEDUC, 2002). En el documento mencionado se plantea la necesidad de abordar estos problemas, debido a que se consideran un “*obstáculo serio para la formación de personas autónomas, respetuosas, solidarias y participativas, personas con valores, y habilidades que le permitan convivir íntegramente en la sociedad de hoy*” (MINEDUC, 2002, p. 18) y

porque “los ambientes en que están presentes la agresión, la intolerancia y la violencia, se ven cargados de distractores emocionales que interfieren significativamente en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y destrezas” (MINEDUC, 2002, p.31-32).

En documentos posteriores a la política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002), se encuentra el concepto de agresión, el cual se distingue de violencia de manera confusa. Un ejemplo de esto se halla en la cartilla “Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar” (MINEDUC, 2006):

“La agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico. También se asocia la agresión como una conducta fuera de control que tiene como propósito ganar en la relación a costa de los intereses y muchas veces de la integridad física y/o psicológica de la otra persona (...) La agresión también es percibida como la carencia de manejo de otras herramientas para expresar los sentimientos, necesidades e intereses en la relación con otros” (p. 14)

“La violencia podríamos entenderla como la situación de desborde y trasgresión más allá de la agresión con que se enfrentan situaciones que generan malestar o dificultades. La violencia se acerca mucho más a un conflicto en el que no sabemos cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales. La violencia también puede ser comprendida como un “acto imprevisible”, en tanto corresponde a una conducta manifiesta de fuerza desmesurada y automática, aun cuando pueda expresar intención de daño, puede ser considerada como la consecuencia de un proceso más largo de hostilidad y/o agresión entre dos o más personas, con y sin amenaza” (p. 14)

A pesar de lo anterior, a lo largo del documento, se utiliza agresión o violencia de manera indistinta para referirse a los mismos hechos. Algo similar ocurre en el manual “Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo” (MINEDUC, 2011c). En este texto, se

distingue entre agresividad y violencia. Pero se señala que la agresión forma parte de los actos de violencia:

“agresividad no es lo mismo que agresión: ésta última es una acción violenta e intencionada, que forma parte de los actos de violencia (un golpe, un insulto)” (p. 14).

La agresión es entendida como una conducta que genera daño o irrita a otro, un acto tangible y observable que provoca menoscabo de un sujeto o grupo de sujetos (MINEDUC, 2006; Ministerio del Interior, 2005a). Se considera como agresiones las peleas, los golpes, los insultos, las burlas, los rumores mal intencionados, las amenazas, el hostigamiento, los robos, los hurtos, las agresiones con armas (MINEDUC, 2011c; 2012d).

A contar del año 2011, con la publicación de la Ley sobre Violencia Escolar, se pone un claro acento en la violencia escolar, en general, y en el fenómeno del acoso escolar o *bullying*, en particular (MINEDUC, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012a, 2013a, 2013b; Ministerio del Interior, 2013a, 2007, 2009, 2014b). La violencia escolar aparece fuertemente asociada al concepto de acoso escolar o *bullying*, publicándose documentos que hablan exclusivamente sobre este fenómeno como “Prevención del Bullying en la Comunidad Educativa” (MINEDUC, 2011b). En estas publicaciones el acoso escolar es definido como agresión u hostigamiento reiterado y permanente.

“Bullying es una palabra de origen inglés, que hace referencia a las situaciones de matonaje, intimidación o acoso escolar” (MINEDUC, 2011b, p. 5)

“Matonaje (bullying) indica la presencia de hostigamiento permanente, con presencia de amenazas y agresión física en contra de un sujeto o grupo” (Ministerio del Interior, 2005a)

“Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada 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” (Ley sobre Violencia Escolar, 2011)

“La violencia entre pares puede constituirse en acoso escolar o bullying cuando es reiterada en el tiempo y existe una asimetría de poder, es decir, quien es víctima del acoso se encuentra o se siente en situación de indefensión frente a su agresor o agresores” (MINEDUC, 2013a)

“Para que un hecho sea considerado acoso escolar o bullying, las agresiones deben cumplir ciertas características específicas que lo diferencian de un hecho aislado de violencia escolar: manifestarse en una relación asimétrica de poder, donde hay una víctima incapaz de salir de la agresión y, a su vez, se presenta de manera repetida en el tiempo” (Ministerio del Interior, 2013b, p. 6)

Con la publicación de la ley N° 20.609 (2012) que establece medidas contra la discriminación, aparecen una serie de publicaciones relacionadas con la temática, entre ellas, “Discriminación en el contexto escolar” (MINEDUC, 2013a). En este documento se relaciona discriminación y violencia. Se señala que el origen de la discriminación está en los estereotipos y prejuicios que se construyen sobre las personas, grupos o situaciones, los cuales se traducen en un trato hostil hacia una persona o grupo. “*Las acciones de discriminación arbitraria se traducen en distintos tipos de violencias*” (MINEDUC, 2013a, p.12). Esto nos da cuenta de una forma más amplia de entender la violencia en el ámbito escolar, al integrar otros componentes relacionados con el fenómeno de la discriminación de personas por su condición social, sexual, entre otras.

Cabe mencionar que otro concepto asociado a violencia es conflicto. En la política pública educativa, cuando se habla de violencia, se alude conjuntamente al conflicto, aunque no se sinonimiza. Se entiende que un conflicto puede transformarse en un acto de violencia:

“...un conflicto no necesariamente constituye un acto de violencia (aunque un conflicto mal abordado puede derivar en situaciones de violencia)” (MINEDUC, 2011a, p. 17)

“Los conflictos inadecuadamente resueltos o la agresividad natural no controlada pueden derivar en situaciones de violencia” (MINEDUC, 2011c, p. 36)

El conflicto “*involucra a dos o más personas que están en oposición o desacuerdo debido a intereses diferentes*” (MINEDUC, 2013b, p. 13). Éste se ve como inherente al ser humano, y por ende, a las relaciones humanas (MINEDUC, 2011c), parte consustancial de la convivencia entre personas. Se reconoce que en nuestra cultura tiene un estigma negativo, pero que bien abordado puede ser una posibilidad de crecimiento y cambio (MINEDUC, 2002), por lo que se entiende como una instancia de formación y crecimiento personal (MINEDUC, 2006, 2011c).

Para finalizar, es importante agregar, que la mayoría de los documentos en que se habla de violencia en el ámbito escolar, también refieren a convivencia escolar (MINEDUC, 2002, 2006, 2009, 2011, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015; Ministerio del Interior, 2006, 2008, 2010, 2010a, 2012a, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b; Ley sobre Violencia Escolar, 2011). Es más, desde el año 2011 en adelante, se posiciona como un opuesto a la convivencia escolar, ya que tiene un significado positivo relacionado con los pilares del concepto de educación democrática y de formación ciudadana. La convivencia escolar es entendida como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa (Ley de Violencia Escolar, 2011) y la interrelación positiva y sin violencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2011a). Esto debido a que obstaculiza las relaciones al interior de las comunidades educativas (MINEDUC, 2002) y dificulta los procesos de aprendizaje (MINEDUC, 2002, 2015).

1.1.2- Características de la violencia en el ámbito escolar

- La violencia en el ámbito escolar es *multicausal*.

Se dice que el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar es multicausal, ya que “*se produce en el contexto de la interacción social y no es posible atribuir su origen a un solo factor*” (MINEDUC, 2011c, p. 36), sino que reconoce que ésta radica en la presencia e interacción de numerosos factores sociales, grupales e individuales. Así como también distintos elementos situacionales que hacen de esta problemática un fenómeno complejo de abordar. De aquí que se plantee como necesario “*un abordaje preventivo e integral que apunte a distintos niveles del sistema escolar y la interrelación entre ellos (estudiantes, familia, grupo de pares, establecimiento educacional, comunidad y cultura)*” (Ministerio del Interior, 2013b, p.6)

- La violencia se caracteriza por el *uso ilegítimo del poder y de la fuerza*, así como también *el daño a otra persona como consecuencia*.

Desde la política pública se plantea que la violencia refiere a comportamientos en que existe uso y abuso del poder y de la fuerza, dando cabida a actos que son el resultado de una relación de poder como lo es la intimidación. Además, se considera como característico de la violencia situaciones donde se daña a otro, ya sea de manera física o psicológica.

“La violencia escolar se refiere a cualquier comportamiento deliberado de uno o más individuos que, abusando de su poder o fuerza, dañan a otro en un contexto escolar” (Ministerio del Interior, 2013b, p.6)

“Existen diversas definiciones de violencia según la perspectiva que se adopte. Todas tienen en común dos ideas básicas: i. El uso ilegítimo del poder y de la fuerza, sea física o psicológica; y, ii. El daño al otro como una consecuencia. La violencia no es algo innato de los seres humanos, sino un hecho cultural, por lo

tanto aprendido (...) Es un fenómeno relacional y multicausal” (MINEDUC, 2011c, p. 36)

Por otra parte, importante mencionar que desde el MINEDUC se considera la violencia como un *hecho cultural*. De aquí que se entienda que *la violencia se aprende*, por lo tanto, se estima que no nacemos violentos, sino que a lo largo de nuestra vida aprendemos modos de relación violentos. Es por esto que en las comunidades educativas debemos enseñar nuevas formas de relación basadas en la interrelación armoniosa y sin violencia (MINEDUC, 2011a; 2011c).

- La violencia es entendida como un *fenómeno comportamental*.

La violencia escolar es concebida como un fenómeno comportamental, es decir, asociada a un comportamiento o conducta en particular, que radica en un individuo o en un grupo de sujetos que presentan una conducta considerada agresiva o violenta.

“Violencia Escolar: Es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes...” (Ministerio del Interior, 2007)

- La violencia es entendida como un fenómeno *relacional / interpersonal*.

La violencia es entendida como un fenómeno que ocurre en el ámbito relacional, es decir, en la interacción social. Se dice además, que es interpersonal, o sea, ocurre entre personas o individuos (entre estudiantes, profesores, directivos, asistentes de la educación y apoderados) que comparten un mismo espacio, en este caso, la escuela.

1.1.3- Manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar

Respecto a cómo se manifiesta la violencia en el ámbito escolar, la política pública mayoritariamente se refiere a distintos tipos:

a) *Violencia física*: agresión física que provoca daño o malestar que puede ser realizada con el cuerpo o algún objeto. Se reconoce como violencia física los empujones, escupos, peleas a combos, golpes, patadas, cachetadas, manotazos, mordidas, arañazos, robos, asaltos, uso de armas, etc. Puede ser ocasional o sistemática, es decir, que constituyan acoso escolar o *bullying*.

b) *Violencia psicológica o emocional*: agresión psicológica que provoca daño como insultos, amenazas, burlas, rumores mal intencionados, aislamiento, ignorar a alguien o no tomarlo en cuenta, descalificaciones, gritos mal intencionados, ofensas, hostigamiento permanente, discriminación en base a la orientación sexual, creencia religiosa, origen étnico, etc. Puede ser de carácter permanente, es decir, constituyente de acoso escolar o *bullying*.

b) *Violencia sexual*: agresiones que vulneran los límites corporales de una persona, sea hombre o mujer, con una intención sexual. Pueden ser tocaciones, insinuaciones, comentarios de connotación sexual, abuso sexual, violación e intento de violación.

d) *Violencia de género*: agresiones provocadas por estereotipos de género, que afectan a las mujeres como comentarios descalificatorios, agresiones físicas y psicológicas fundadas en presunta superioridad de un sexo sobre otro.

e) *Violencia a través de medios tecnológicos*: violencia en que se utiliza cualquier medio tecnológico, virtual o electrónico para agredir o amenazar. Puede darse a través de correo electrónico, chat, blog, fotolog, mensajes de texto, sitios web, etc. Puede constituirse en ciberbullying (también llamado acoso electrónico, agresiones en línea o ciberacoso) y genera un profundo daño en la víctima por el carácter masivo del acoso y la difícil identificación de los agresores.

Por otra parte, en el programa Barrio en Paz (Ministerio del Interior, 2013b), se habla de violencia directa (física, verbal, sexual, con armas, robo) e indirecta (rumores o aislamiento de otros estudiantes)

1.1.4- Actores

Existen distintos actores que pueden participar en el fenómeno de la violencia al interior de la comunidad educativa. Los documentos reconocen como actores a los estudiantes, los profesores, los directivos docentes, los asistentes de la educación (Ley sobre Violencia Escolar, MINEDUC, 2011a), los padres, las madres y los apoderados (MINEDUC, 2011c).

A pesar de que declarativamente se reconozca y responsabilice a toda la comunidad educativa como parte del fenómeno, en la mayoría de los casos se pone énfasis en la violencia a estudiantes y entre estudiantes.

“(…) hay violencia en las escuelas y liceos: entre niños y entre jóvenes” (MINEDUC, 2002, p. 12).

“(…) la violencia de los alumnos más grandes hacia los más pequeños” (MINEDUC, 2002, p. 18).

“(…) se dará prioridad a estudiantes que presentan antecedentes formales de haber sido víctimas o victimarios de violencia entre alumnos en la escuela” (Ministerio del Interior, 2012b, p.22).

“(…) busca potenciar y fortalecer un ambiente seguro y protector en los establecimientos educacionales del país a través de la implementación de medidas para prevenir y proteger a los estudiantes de todo tipo de riesgos, entre ellos el acoso u hostigamiento permanente (bullying), agresiones sexuales y delitos de connotación sexual, y el consumo de alcohol y drogas” (Ministerio del Interior, 2014, p. 1).

Otro ejemplo de ello son las “agresiones” que deben contemplar los protocolos de actuación:

“El protocolo de actuación debe contemplar las siguientes situaciones: agresión entre estudiantes; agresión de adulto a estudiante; agresión de estudiante a adulto; agresión dentro y fuera del establecimiento educacional, que afecte a estudiantes de la comunidad educativa; agresión a través de medios tecnológicos, ejercida o que afecte a estudiantes del establecimiento educacional; agresión que constituya delito”
(MINEDUC, 2013b)

De las siete situaciones mencionadas anteriormente, en cinco de estas “agresiones” están involucrados estudiantes. Además, se considera una forma de maltrato infantil la violencia ejercida por parte de los adultos en contra de los estudiantes, debido a la posición que ostentan, encontrándose bajo una relación de dependencia respecto a ellos (MINEDUC, 2013a). Así, se califica de especialmente grave la violencia cometida por una autoridad o un adulto en contra de un estudiante, por lo que se establecen sanciones para los establecimientos y las personas encargadas cuando éstas situaciones no son informadas y enfrentadas según los procedimientos establecidos por el reglamento interno (Ley sobre violencia, 2011).

1.1.5- Contexto donde ocurre la violencia en el ámbito escolar

Los distintos documentos revisados refieren a que la violencia no sólo ocurre dentro del aula, sino que también en el patio, el gimnasio, el casino, es decir, cualquier espacio al interior del establecimiento escolar. Así como también en espacios virtuales como por correo electrónico, chat, blog, fotolog, mensajes de texto, sitios web, redes sociales.

1.1.6- Causas de la violencia en el ámbito escolar

Respecto a las causas del fenómeno, se identifican 4 subcategorías principales: factores biopsicosociales, factores ambientales, factores situacionales y clima escolar, los cuáles se describen a continuación:

- *Factores biopsicosociales*

Se señala que las causas de la violencia estarían asociadas a factores biopsicosociales de los estudiantes como el nivel socioeconómico, la edad, el sexo, la historia familiar, la presencia de trastornos, poca tolerancia a la frustración, poca regulación de las emociones, falta de control de impulsos y falta de la capacidad para anticipar las consecuencias de sus actos o para visualizar formas alternativas de comportamiento, etc.

- *Factores ambientales*

Se reconoce que existen factores ambientales que facilitan conductas agresivas como:

a) los conflictos personales que no han sido abordados asertiva y oportunamente en la comunidad educativa (problemas de índole familiar, estrés laboral en adultos, necesidades básicas no satisfecha, entre otras).

b) los problemas de comunicación al interior de la comunidad educativa, ya que contribuye a generar sentimientos de aislamiento y frustración en los miembros.

c) los contextos sociales excesivamente rígidos

- *Factores de riesgo*

Se señala que existen factores de riesgo, es decir, que hacen más probable las conductas violentas (Ministerio del Interior, 2012b). Éstos pueden ser individuales, es decir, vinculados a características tanto del agresor como de la víctima (la falta de control de

impulsos, falta de habilidades sociales, uso de drogas, etc.), grupales (la influencia de los compañeros y la falta de supervisión de los padres) y sociales (modelado entendido como la exposición a contextos agresivos; refuerzo de respuestas inadecuadas; estilo de crianza). Además, se considera que la violencia escolar, la deserción escolar, el consumo escolar y la delincuencia comparten los mismos factores de riesgo y protectores (Ministerio del Interior, 2012b; Ministerio del Interior, 2012c).

Además, se señala que existen factores de riesgo situacionales, los cuales se reconocen como variables que facilitan la ocurrencia de conductas agresivas, es decir, *“los contextos y/o situaciones que exponen al sujeto a experiencias de alta agresividad, dificultando su capacidad para responder de manera asertiva, como por ejemplo, una reunión en la que todos gritan y se agreden entre sí”* (MINEDUC, 2011c, p. 34).

A su vez, en el enfoque de prevención situacional se reconocen como factores que aumentan la oportunidad del delito y la violencia. Se clasifican en:

a) elementos de infraestructura, es decir, elementos físicos que configuran el edificio (interior como exterior), que se presentan como factores de riesgo físico, facilitando actos violentos o delictivos. Por ejemplo espacios con poca luminosidad, que no cuentan con visibilidad y con obstaculizadores de desplazamiento que dificultan la movilidad y accesibilidad.

b) elemento de uso y ocupación: *“actividades, rutinas y dinámicas habituales derivadas de la particularidad de cada establecimiento educativo”* (Ministerio del Interior, 2013, p. 12), donde existe un uso inadecuado o una falta de uso del recinto. Por uso inadecuado se entiende un espacio *“que no están siendo utilizados de acuerdo al programa original de funcionamiento, o que cuentan con elementos y/o mobiliario que dificultan su función original, provocando situaciones que propician hechos de violencia escolar y/o percepción de inseguridad”* (Ministerio del interior, 2013, p. 31). Mientras que falta de uso refiere a *“recintos que cuentan con escasa utilización y actividad, por tanto contribuyen a la*

ausencia de personas que permitan ejercer vigilancia natural y control visual hacia éstos, propiciando situaciones indebidas y entregando sensación de abandono” (Ministerio del Interior, 2013, p. 31) como los espacios baldíos.

- *Clima escolar*

Se reconoce el clima escolar puede inhibir o facilitar la violencia (MINEDUC, 2011c). Éste está definido por la percepción de los individuos respecto al ambiente donde se desarrollan las actividades educativas.

1.2- En las publicaciones académicas:

Parece interesante destacar que, de 43 investigaciones revisadas, más del 70% no explicitan una definición de violencia, generando una incertidumbre sobre qué se entiende por violencia. La temática se aborda sin un intento por conceptualizar el fenómeno sobre el cual se quiere investigar o intervenir. Esto obliga a que sea el lector quien tenga que realizar inferencias acerca de qué se está entendiendo por violencia en función de los datos y características que se entregan y de las revisiones bibliográficas y antecedentes- la mayor de las veces de tipo estadístico- presentados sobre el fenómeno (Araya, 2000; Tamar, 2005; López et al., 2011; Tijmes, 2012; Menay-López y Fuente-Mella, 2014).

Las publicaciones que enuncian una definición acerca del concepto son una minoría y entregan un marco conceptual desde donde se posicionan para justificar la forma de comprender la temática. Ejemplo de esto sería:

“la violencia se refiere al uso y el abuso de la fuerza que los humanos hacemos unos contra los otros” (Arón, 2000, p.28)

“aquellas situaciones percibidas por los estudiantes dentro del colegio que reflejan violencia, tales como agresión física, verbal y sexual, amenazas de agresión y posesión de armas” (Contador, 2001, p. 69)

“la violencia escolar se refiere a toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo” (Muñoz et al., 2007, p.200)

En estas definiciones, la violencia se conceptualiza a partir de comportamientos. Además, aparecen conceptos asociados como agresión, abuso o maltrato y características como el uso y el abuso de la fuerza que serán abordadas a continuación.

1.2.1- Conceptos Asociados a Violencia en el Ámbito Escolar:

El concepto violencia es una palabra muy utilizada, con muchas comprensiones, diferentes usos y difícil de definir, no existiendo un consenso a nivel conceptual de lo que se entiende por violencia en el ámbito escolar.

De esta manera, al estudiar el fenómeno emergen distintos conceptos asociados que son utilizados para referirse al fenómeno o a una parte de éste, siendo los más utilizados en las distintas investigaciones **agresión** (Araya, 2000; Arón, 2000; Contador, 2001; Cornejo y Redondo, 2001; Livicic-Rojas et al., 2004; Ramos y Redondo, 2004; Leal et al., 2005; Tamar, 2005; Beltrami, 2007; Villalta et al., 2007; Salgado, 2009; Pastén et al., 2011; Potocnjak, 2011; Reyes et al., 2011; Varela, 2011; Berger, 2012; Tijmes, 2012), **bullying** (Magendzo, 2004; Tamar, 2005; Villalta et al., 2007; Corsi, 2009; Berger, 2011a, 2012; Pastén et al., 2011; Potocnjak, 2011; Reyes et al., 2011, Tijmes, 2012, Pérez, 2013), **victimización** (Araya, 2000; Contador, 2001; Tamar, 2005; Villalta et al., 2007; Pastén et al., 2011; Potocnjak et al., 2011; Varela, 2011; Berger, 2012; Tijmes, 2012), **intimidación**

(Contador, 2001; Magendzo, 2004; Tamar, 2005; Villalta et al., 2007; Pastén et al., 2011; Reyes et al., 2011), **matonaje** (Villalta et al., 2007; Corsi et al., 2009; Pastén et al., 2011; Reyes et al., 2011), **acoso** (Tamar, 2005; Potocnjak et al., 2011; Berger, 2011a, 2012; López et al., 2011), **maltrato** (Araya, 2000; Magendzo et al., 2004; Leal et al., 2005; Tamar, 2005; Muñoz et al., 2007; Villalta et al., 2007; López et al., 2011; Pastén et al., 2011; Potocnjak et al., 2011; Reyes et al., 2011; Varela, 2011; Tijmes, 2012), **abuso** (Magendzo et al., 2004; Leal et al., 2005; Tamar, 2005; Muñoz et al., 2007; Villalta et al., 2007; Berger, 2011a, 2012; López et al., 2011; Potocnjak et al., 2011), **conducta agresiva** (Contador, 2001; Beltrami, 2007), **conducta disruptiva** (Leal et al., 2005; Corsi et al., 2009), **comportamiento agresivo** (Leal et al., 2005; Villalta et al., 2007; Corsi et al., 2009; Pastén et al., 2011), **amenaza** (Magendzo et al., 2004; Leal et al., 2005; Tamar, 2005; Muñoz et al., 2007; Villalta et al., 2007; López et al., 2011; Pastén et al., 2011; Potocnjak et al., 2011; Ramos y Redondo, 2004; López et al., 2011; Reyes et al., 2011; Varela, 2011; Tijmes, 2012), **hostigamiento** (Magendzo et al., 2004; Berger, 2011a; 2012; López, 2011b; López et al., 2011), **discriminación** (Magendzo et al., 2004; Muñoz et al., 2007; López et al., 2011; Reyes et al., 2011). De éstas, agresión, intimidación, *bullying*, hostigamiento, acoso escolar, matonaje, maltrato se *sinonimizan*, con mayor frecuencia, con el término de violencia como se detallará más abajo.

En más de un 85% de los casos se habla sin distinción de agresión y violencia en el ámbito escolar. Ejemplo de esto se observa en las siguientes citas:

“La escala de Violencia entre Pares de Cajigas de Sagredo et al. (2004) se compone de 43 reactivos que pretenden medir la presencia de agresión entre pares en el contexto escolar” (Macía y Miranda, 2009, p. 59).

“Estas agresiones, si bien los mismos alumnos las identifican como violencia, las percibirían de menor impacto en la calidad de las relaciones interpersonales” (Tijmes, 2012, p.115)

Este fenómeno llama la atención pues existen autores, que en primera instancia, realizan una distinción conceptual de ambos fenómenos, pero a la hora de preguntarse por la problemática en sí o realizar la investigación de campo, emplean ambos conceptos sin realizar distinciones.

A su vez, la gran mayoría de los autores que distinguen el término agresión de violencia refieren a ella como un comportamiento asociado a la supervivencia de la especie, y por ende, a características biológicas. Arón (2000) define agresión como “*una respuesta innata en la mayoría de las especies animales ligada a la supervivencia*” (p.28). En esta misma línea, Beltrami et al. (2007) plantea que la agresión “*ocurre cuando un organismo por medio de la amenaza o el ataque puede disminuir la eficacia biológica (disminuyendo su probabilidad de sobrevivencia o de reproducción) o disminuyendo la libertad conductual de otro organismo*” (p.56). Excepción es el trabajo de Ramos y Redondo (2004) quienes señalan que la agresión “*implica un proceso de construcción subjetivo, basado principalmente en la hostilidad que se le imprime*” (p.37). En esta publicación, la agresión no aparece asociada a factores biológicos, sino a procesos de construcción subjetivos.

Desde el 2004 en adelante, aparece una gran cantidad de publicaciones que abordan el tema de la intimidación entre pares o *bullying*. En estas investigaciones se utiliza indistintamente *bullying*, agresiones entre pares, matonaje, intimidación, acoso escolar, maltrato entre pares y hostigamiento:

“(…) las agresiones entre pares (también llamada matonaje, hostigamiento, acoso escolar o bullying)” (Berger, 2012, p.104).

“La investigación sobre maltrato escolar, comúnmente llamado bullying” (Morales et al., 2014, p. 220)

Asimismo, cuando se habla de violencia también se alude a convivencia escolar en casi la totalidad de los textos. Se señala que la violencia escolar actúa tensionando la convivencia:

La violencia opera “*obstaculizando la interacción entre los diferentes actores del sistema escolar, como así también perjudicando la convivencia y el clima escolar*” (Tamar, 2005, p. 212). Así se dice que provoca “*un ambiente de inquietud y malestar, dificultando la convivencia, la realización de las tareas propias de la escuela y tensionando el ambiente en general*” (Leal et al., p. 31). También reconocen la violencia como un modo de convivencia:

“el bullying es consecuencia de una forma de manejar los conflictos entre adolescentes que hacen del uso de la agresión física o psicológica una forma permanente de convivencia” (Villalta et al., 2007, p. 47).

Además, en casi la totalidad de las publicaciones que refieren a violencia, también aluden a conflicto:

“El presente estudio tuvo como objetivo general mostrar las percepciones y significados que otorgan jóvenes de cuarto medio a la convivencia, conflicto y violencia entre pares dentro del establecimiento escolar al cual asisten” (Muñoz et. al., 2007, p. 199)

“La propuesta, acogida por el Ministerio de Educación, consistió en la generación de mediadores en los conflictos escolares” (Ramos y Redondo, 2004, p. 37)

“En relación a la intervención de los profesores cuando se producen conflictos violentos” (Tamar, 2005, p. 213).

“Las creencias de aceptación del desquite llevarían a una mayor tendencia a actuar violentamente como forma de resolución de conflictos entre pares” (Galdames y Arón, 2007, p.18)

“Las instituciones educativas viven una situación paradójica y contradictoria. Se reconoce socialmente su rol fundamental, pero existe al mismo tiempo la percepción de tensiones y conflictos que afectan a muchas de ellas” (Llaña y Escudero, 2000, p. 92)

A su vez se describe el conflicto como inherente a la vida en sociedad y a nuestra naturaleza humana:

“El conflicto se refiere a diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista. Los conflictos son inherentes a la sociabilidad humana y son esperables en toda comunidad educativa” (Muñoz et al., 2007, p.200)

“Al momento de hablar de conflictos o situaciones conflictivas, la mayoría de las veces nos viene a la mente la idea de algo negativo y destructivo, olvidándonos que el conflicto forma parte de nuestra vida diaria y de nuestra naturaleza humana” (Tamar, 2005, p. 214).

1.2.2- Características de la Violencia en el ámbito Escolar:

- La violencia en el ámbito escolar es una *problemática social y cultural*

Las publicaciones en Chile, casi en su totalidad, refieren a la violencia en el ámbito escolar como una problemática social reciente (de principios del año 2000), por lo que algunos autores lo catalogan como *“un fenómeno novedoso en las escuelas”* (García y Madriaza, 2006, p. 247). A su vez, señalan que ha sido un fenómeno ampliamente presentado en la prensa y en los medios de comunicación (Berger, 2011a; Zerón, 2004a). Además, se dice que actualmente la escuela se sitúa como un espacio permeado por la violencia escolar, con una aparente escalada en los últimos años. De este modo, se concibe la violencia como

fenómeno de preocupación de carácter público, en tanto se instala como materia de salud y educación, desarrollándose políticas y mediciones de ésta para conocer su prevalencia en la población escolar (Varela, 2011; Berger, 2011a; 2012; Tijmes, 2012).

- La violencia en el ámbito escolar *emerge en el contexto social*

La violencia emerge de un contexto social específico, adoptando diversas formas, según el espacio dónde se desarrolla: *“la violencia es un tipo de significado que se construye intersubjetivamente siendo interdependiente del contexto. La acción o conducta tiene diverso valor y significado según sea el contexto de su manifestación”* (Villalta et al., 2007, p. 49). Se reconoce, además, que *“existen contextos socioculturales que se caracterizan por generar violencia en su interior, tienen un organización muy estable y rígida cuyo sistema lleva al abuso. Estos son los sistemas autoritarios y de género, en ambos sistemas sus miembros tienden a perpetuar jerarquías que se consideran inamovibles”* (Contador, p. 75).

- La violencia en el ámbito escolar es *aprendida*

Asimismo, gran cantidad de autores afirman que la violencia no es natural, sino que se aprende y aprehende:

“Es importante tener presente que si bien las conductas agresivas son propias de toda especie animal, la violencia no es natural, sino que emerge desde un contexto social y es aprendida” (Muñoz et al., 2007, p.200).

- La violencia en el ámbito escolar se caracteriza por el *uso y abuso de la fuerza*

Arón (2000) refiere a la violencia en el ámbito escolar como el uso y abuso de la fuerza de unos contra otros.

Contador (2001) señala que la “*violencia surge de un ejercicio de poder a través del uso de la fuerza, y se da en contextos de desigualdad y desequilibrio de poder (...) El abuso de poder busca someter a otro por la fuerza, es decir, obligarlo a hacer algo que no haría por su propia voluntad*” (p.74).

“*La violencia en el ámbito escolar es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o de sus bienes*” (López et al., 2009, p. 244)

“*La victimización -o su contracara, el bullying,- es una relación de abuso en la cual uno o más individuos intimidan, agreden y abusan de otro, existiendo un desequilibrio de poder entre ambos*” (Berger, 2011a, p.104)

- Existe una *intencionalidad de causar daño*

Es importante señalar que existe una tendencia mayoritaria a entender la violencia en el ámbito escolar como un fenómeno que implica necesariamente una intencionalidad de causar o realizar un daño hacia otro, ya sea persona, grupo de personas u objetos.

- Fenómeno *relacional / interpersonal*

La mayoría de los autores plantean que la violencia se establece entre personas y grupos, operando mayormente a nivel interpersonal y grupal (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007; Berger, 2011a, 2012; Potocnjak et al., 2011; Tijmes, 2012).

“*La violencia puede ser significada como una forma de relación interpersonal, de Convivencia*” (Potocnjak et al. 2011, p. 40)

“La violencia escolar se refiere a toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo” (Muñoz, 2007, p. 200)

“Un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar” (López et al., 2009, p. 244)

- Reproducción de la violencia en el ámbito escolar

En algunos pocos autores se reconoce que la violencia es reproducida por factores culturales y/o simbólicos:

“Se ha detectado un conjunto de creencias que justifican el sometimiento del otro en circunstancias de transgredir y vulnerar su bienestar, creencias asociadas a una cultura patriarcal y que han tenido como consecuencia la reproducción y ‘la invisibilización’ de la violencia en nuestra sociedad (...) Estas creencias se observarían tanto en víctimas como en abusadores, y a su vez en los terceros” (Galdames y Arón, 2007, p. 16-17)

“la función de la escuela sería la inculcación y apropiación de la cultura de la clase dominante, determinada en formas de conductas, saberes y disposiciones perdurables, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades (...) Para que la violencia simbólica sea efectiva requiere que quienes padecen violencia simbólica no sean capaces de detectarla, lo que implica un complejo entramado de relaciones sociales” (López et al., 2011, p.8)

“Este fenómeno, a nuestro juicio, tiene su origen en las características mismas de la escuela como agente de socialización (y por lo tanto también de reproducción social) y las complejidades de la condición juvenil en las sociedades modernas que han sido analizadas en repetidas ocasiones” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 11).

1.2.3- Manifestaciones de violencia en el ámbito escolar

Las investigaciones chilenas plantean que la violencia se manifiesta de diferentes formas, tipificándolas de distintas maneras. Las formas de violencia reconocidas por todas las investigaciones corresponden a las de tipo físico (pegar, patear, hacer zancadillas, empujar, golpes, agresión con armas, destrozos, robo de materiales de otros alumnos o del mismo colegio, peleas, daño físico en general) y las de tipo psicológico (insultos, molestias, burlas, vejaciones, ignorar a alguien, marginar a alguien de una actividad o grupo, aislamiento social, intimidación y victimización, amenazas verbales y con armas blancas).

Autores como Ramos y Redondo (2004), Tamar (2005), Muñoz et al. (2007) y Varela (2011) refieren a la violencia sexual como categoría diferente de violencia y lo abordan como acoso sexual. Esto se puede justificar debido a que la violencia de tipo sexual contiene elementos de tipo físico y psicológico.

“(...) las situaciones de riesgo que los alumnos consideran en menor porcentaje son el acoso sexual de parte de profesores (15 por ciento), acoso sexual de parte de los alumnos (10 por ciento) y consumo de alcohol o drogas en profesores (8 por ciento)”
(Muñoz, 2007, p. 218)

En la cita anterior, el acoso sexual es tipificado de manera distinta. A su vez, en autores como Varela (2011), se incorpora el ofrecimiento y consumo de alcohol y drogas, dentro de los tipos de violencia.

En menor medida, autores reconocen la violencia estructural. Contador (2001) afirma que *“el colegio, en tanto sistema abierto, está en interacción continua con el sistema social más amplio. En la estructura y funcionamiento de este último, existen situaciones de violencia latente o manifiesta por la existencia de desigualdades”* (p. 74). Lo mismo ocurre con la violencia cultural, son muy pocas las publicaciones que la señalan. Llaña y Escudero (2000), plantean que *“la escuela sería el lugar en el cual se perpetuarían representaciones de legitimidad de un arbitrario cultural (...) un sistema que produce y reproduce la vida*

escolar” (p. 93). A su vez, Araya (2000) reconoce que existen ideas y creencias legitimadoras del uso de la violencia que *“tienen un carácter normativo, vale decir, están pautadas desde el marco cultural o social”* (p.183) y operan como autorreguladoras del comportamiento.

En la misma línea, López et al. (2011), señala que existen violencias de la escuela y violencia en la escuela: *“la violencia en el espacio escolar se puede entender, no solo como una violencia en las escuelas —a través de formas de agresión física, verbal y de exclusión social—, sino también de las escuelas, mediante prácticas simbólicas de reproducción de estructuras sociales”* (p. 9). Además, distinguen las violencias de tipo física, las incivildades y las violencias del tipo simbólico. *“Por violencia física se refieren a golpes, robos y otros actos de vandalismo, mientras que la incivildad se caracteriza principalmente por lo que denominan microviolencias, compuestas por humillaciones y faltas de respeto. La violencia simbólica es una forma de violencia centrada en las relaciones de poder a través de estructuras sociales”* (p. 8).

1.2.4- Actores involucrados en la violencia en el ámbito escolar

A la hora de estudiar el fenómeno en la comunidad educativa predomina una perspectiva centrada en los estudiantes. De esta manera, casi la totalidad de los estudios refieren a la violencia *de* estudiantes, *en* estudiantes y *entre* estudiantes. Ejemplo de esto es el estudio de Contador (2001), que se enfoca en la percepción de la violencia escolar de los estudiantes; la investigación realizada por García y Madriaza (2005), en la que se da cuenta del sentido que le otorgan a la violencia los estudiantes en la institución escolar; o los estudios de Tamar (2005), López et al. (2009) y Berger (2011a) en los que se indaga en la violencia entre estudiantes.

Actores, como los docentes y los directivos docentes, sólo son tomados en cuenta para evaluar sus percepciones y/o creencias acerca de la violencia *de* estudiantes o *entre* estudiantes (Araya, 2000; Milicic et al., 2003; Morales et al., 2014), o cuando se quiere

implementar un programa en el que se incluya a los docentes como realizadores de dicha iniciativa (Livacic-Rojas et al., 2004; Pérez et al., 2005; Guerra et al., 2011a; Corsi et al. 2009).

Los padres, las madres y los apoderados son considerados sólo en un caso, cuando se quiso implementar un programa de entrenamiento de manejo conductual (Guerra et al., 2011a). Los asistentes de la educación, en cambio, no aparecen en ninguna investigación revisada.

1.2.5- Causas de la violencia en el ámbito escolar

En casi todas las investigaciones se señala que existen causas o factores asociados relacionados a la producción del acto de violencia en la comunidad educativa. Para la gran mayoría de los autores, estos factores pueden estar asociados con la violencia en el ámbito escolar, siendo nombrados, como factores de riesgo (Arón, 2000; Muñoz et al., 2007). Estos factores pueden ser clasificados en de tipo individual (problemas de salud mental, edad, sexo, adquisición y uso de drogas, falta de empatía, entre otros), grupal (diferencias de poder dentro del grupo, impopularidad, presión grupal, entre otros) o sociocultural (cultura machista, maltrato infantil, clima escolar, entre otros). Esto da cuenta que existe distintas de comprender las causas de la violencia, las cuales pueden ir desde una visión más restringida (factores interpersonales) hasta formas más amplias que incorporan factores socioculturales.

De los factores nombrados, profundizaremos en los de carácter sociocultural. Por ejemplo, Arón (2000) señala que una alta proporción de niños abusados se transforman en adultos abusadores, debido a que el maltrato infantil pone en riesgo de perpetuar transgeneracionalmente la violencia como forma válida de resolución de conflictos. En esta frase anterior, se da cuenta de que existen factores culturales que reproducen los ciclos de violencia.

También se considera factor sociocultural asociado a la violencia el clima y la pertenencia a una red que acepte la violencia como forma de resolución de conflicto. Respecto a lo anterior Aron (2000) señala que una mejor percepción del clima social escolar está relacionada con menores índices de violencia. Tijmes (2010), reconoce que “*clima escolar y violencia mostraron estar íntimamente relacionados*” (p. 10), y agrega que “*a medida que empeora el clima social se incrementan significativamente los episodios de violencia y lo inverso sucede cuando el clima se mejora*” (p.10).

Otros autores plantean que también existen factores culturales como la cultura machista (Contador, 2001; Milicic y Arón, 2003) y la cultura escolar (Llaña y Escudero, 2000) a la hora de comprender el fenómeno por lo que amplían la perspectiva, proponiendo un nivel de análisis más sistémico.

2- Estrategias de abordaje de la Violencia en el Ámbito Escolar

En la Figura N°3 se presenta un esquema de la categoría Estrategias de Abordaje de la violencia en el ámbito escolar, tanto para la política pública como para las investigaciones académicas.

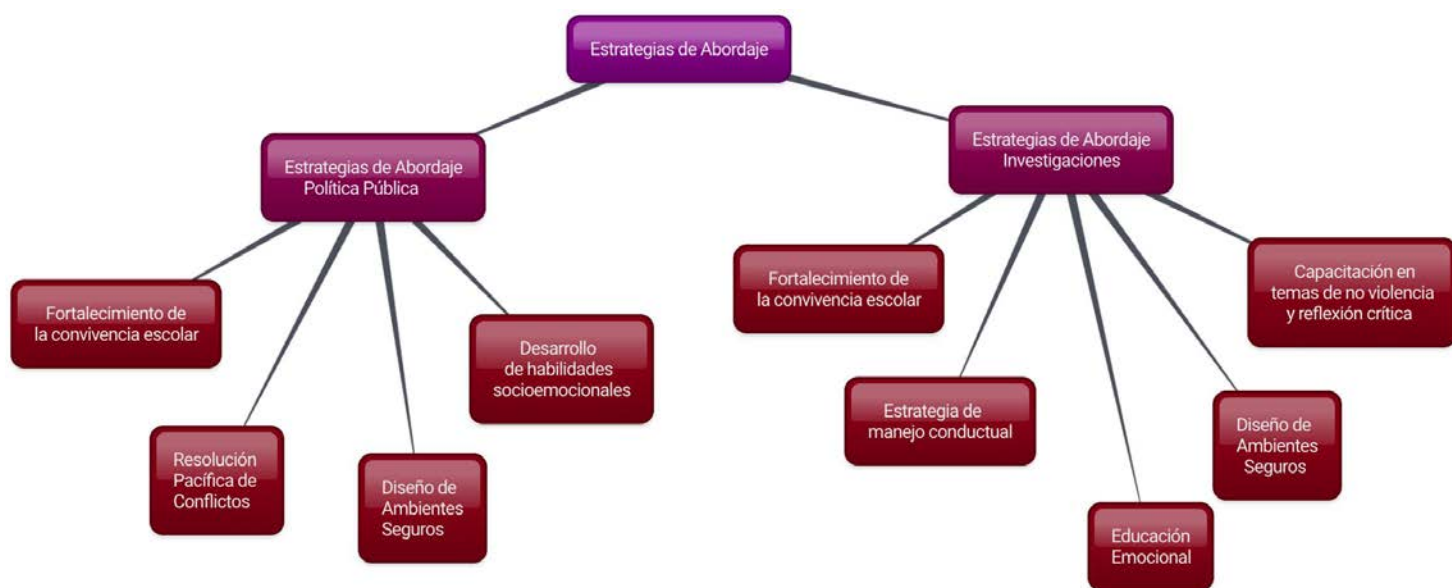


Figura N°3: Categoría Estrategias de Abordaje de la violencia en el ámbito escolar y sus principales subcategorías, emanadas del análisis de las políticas públicas y las investigaciones académicas.

2.1- En la Política Pública:

Cuando revisamos las estrategias de abordaje de la violencia en el ámbito escolar, encontramos distintos modos de afrontar el fenómeno. Desde el MINEDUC existe un abordaje preventivo y formativo, centrado en la convivencia escolar. En éste se plantea que es necesario, para la prevención de la violencia, fortalecer una buena convivencia escolar al interior de los establecimientos educativos, implementando planes de actuación, reglamentos consensuados por la comunidad, jornadas de reflexión, entre muchas otras acciones. Desde el Ministerio del Interior, en cambio, se señala un afrontamiento centrado en la disminución de factores de riesgo y en el desarrollo de factores protectores, así como también en el diseño de espacios seguros. Se considera que la única forma de prevenir la violencia escolar es a través de la toma de decisiones basada en la evidencia científica actualizada (Política Basada en la Evidencia). Se centran fundamentalmente en estudiantes, siendo mucho más interpersonales que las estrategias planteadas por el MINEDUC al focalizarse principalmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, el reforzamiento positivo de conductas y la resolución de conflictos.

2.1.1- Fortalecimiento de la Convivencia Escolar:

Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se pone énfasis en el fortalecimiento de la convivencia escolar, ya que sostiene que ésta es un aprendizaje que permite formar ciudadanos que participen de forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activamente en la sociedad (MINEDUC, 2011a, 2014a, 2015). “*La formación de estudiantes en convivencia escolar constituye el mecanismo más efectivo de prevención de la violencia escolar*” (MINEDUC, 2014a, p. 5). Además, desde el año 2015, con la publicación de la nueva Política de Convivencia Escolar se plantea resituar la convivencia escolar desde un enfoque que no centre su acción en lo normativo, sino que se interroge respecto de la acción e intención pedagógica, su vínculo con la cultura escolar y con la

gestión institucional. Lo anterior, plantea un abordaje desde una perspectiva más amplia, que avanza hacia la búsqueda de condiciones más participativas y pertinentes al contexto social, al territorio local y a la institución escolar.

En pos del fortalecimiento de la convivencia escolar se proponen una serie de medidas:

- Todos los establecimientos educativos deberán contar con un Reglamento Interno *"que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento"* (Ley sobre Violencia Escolar, 2011).
- Todos los establecimientos educacionales deberán tener con un *"encargado de Buena Convivencia Escolar, cuyo nombramiento y determinación de funciones deben constar por escrito"* (MINEDUC, 2014a, p. 6).
- Todos los establecimientos educativos deberán elaborar un *"Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que contenga las medidas sugeridas por el Consejo Escolar"* (MINEDUC, 2014a, p.6).
- Todos los establecimientos educativos deberán poseer protocolos de actuación frente a situaciones de violencia escolar, los cuales deben constar en el Reglamento Interno.

Estos instrumentos deben tener carácter formativo, y a la vez, deben generar un espacio protector e inclusivo, que garantice y resguarde los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, los consejos escolares y los comités de buena convivencia tienen el deber de estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa, determinando medidas que permitan promover una buena convivencia y prevenir formas de violencia.

Según la Ley de Violencia Escolar (2011), la responsabilidad de promover la buena convivencia y prevenir todo tipo de violencia recae principalmente en los adultos de la comunidad educativa, y particularmente en el Encargado de Convivencia Escolar, quien debe implementar el plan de gestión y las acciones específicas que puedan determinar el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar.

Desde la actualización de la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) se conciben enfoques desde dónde debemos comprender y gestionar la Convivencia Escolar. Éstos son:

- Enfoque Formativo de la Convivencia Escolar: *“Implica comprender y relevar que se puede aprender y enseñar a convivir con los demás, a través de la propia experiencia de vínculo con otras personas”* (MINEDUC, 2015, p. 28).
- Enfoque de Derecho: Considera a los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos. La comunidad educativa *“tiene el deber de resguardar los derechos y propiciar las posibilidades reales de ejercicio de ellos”* (MINEDUC, 2015, p. 29).
- Enfoque de Género: Busca tratar con el mismo respeto y valoración a todas las personas, independiente de su identidad de género.

- Enfoque de Gestión Territorial: *“Reconoce la diversidad, las realidades y dinámicas de interrelación de lo social, lo cultural y lo político institucional que existe en el territorio, valorando y movilizand los recursos territoriales”* (MINEDUC, 2015, p. 30). Esta mirada constituye una visión más sistémica de abordaje que reconoce las dinámicas y particularidades locales.

- Enfoque Participativo: *“Los actores de la comunidad educativa identifican, deliberan y deciden conjuntamente acerca del quehacer educativo”* (MINEDUC, 2015, p. 30) fomentando la creación de espacios que permitan la participación activa de acuerdo a los roles y atribuciones de los distintos miembros.

- Enfoque Inclusivo: Se plantea la necesidad de transformar la cultura escolar para que valore y respete a cada miembro de la comunidad escolar tal como es. *“Reconoce y valora la riqueza de la diversidad, sin intentar de corregir o cambiar la diferencia, y permite asumir e intencionar cambios estructurales en el sistema escolar que acojan la diversidad”* (MINEDUC, 2015, p. 31). Esto supone un avance hacia la incorporación de estrategias que releven la importancia de la cultura escolar y la necesidad de cambios en la estructura para el abordaje del problema.

Otra estrategia que pone énfasis en el fortalecimiento de convivencia es el programa PreVe desarrollado por el Ministerio del Interior. Este programa tiene por objetivo *“instalar un sistema preventivo en el establecimiento educacional, el cual permita disminuir hechos de violencia tanto actuales como futuros, focalizándose principalmente en la violencia entre estudiantes”* (Ministerio del Interior, 2013a, p.2). Éste supone una nueva manera de relacionarse al interior del establecimiento basada en el trabajo en equipo entre el Consejo Escolar y el Encargado de Convivencia Escolar. Lo anterior es esencial para gestionar e implementar un Plan de Acción que permita prevenir la violencia escolar y fortalecer una convivencia positiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación emocional, el enfrentamiento y la resolución de conflictos, etc. Este programa se centra en un sistema de reforzamiento positivo de la conducta (el foco está puesto en el

refuerzo de las conductas esperadas por parte de los estudiantes) que trabaja el contenido formativo de las conductas esperadas entregando siempre el sentido de la norma y la sanción, pues se cree que el estudiante debe entender el por qué y para qué de las exigencias que se le hace. Además, las intervenciones deben tener una mirada con carácter formativo de la convivencia, basada en la idea de la responsabilidad compartida por toda la comunidad (Ministerio del Interior, 2013a). Este programa, si bien fomenta la convivencia escolar, su forma de afrontar el fenómeno de la violencia es más restringido, debido a que reduce el problema de la violencia a comportamientos de los estudiantes, dejando de lado otras manifestaciones de la violencia.

2.1.2- Resolución Pacífica de Conflictos:

En los documentos revisados se propone la resolución pacífica de conflictos como forma de abordaje de la violencia escolar (MINEDUC, 2006, MINEDUC, 2011c). Para esto se declaran tres estrategias:

- La mediación *“es una técnica de resolución pacífica de conflictos en la cual una persona o grupo que no es parte del conflicto, ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo y/o resolución del problema”* (MINEDUC, 2006, p. 40). El mediador debe cumplir la función de escucha imparcial. Además, no se debe establecer culpabilidades ni sanciones sino buscar un acuerdo que permita restablecer la relación y la reparación cuando sea necesario (MINEDUC, 2006, 2011c). Entrega la posibilidad de que sea ejecutada por estudiantes (mediación entre pares) o entre los distintos estamentos (mediación institucional).
- La negociación es una técnica *“que se ejecuta a través de dos o más partes involucradas que dialogan cara a cara, analizando la discrepancia y buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable, para alcanzar así una solución a la controversia”* (MINEDUC, 2006, p. 33). Esta puede entenderse como un proceso dinámico, donde dos o más actores en conflictos o con intereses contrapuestos,

entablan un diálogo para generar un acuerdo a sus diferencias que es explicitado en un compromiso. *“Los involucrados se centran en el problema pensando en una solución conveniente para ambos y en la que las concesiones se encaminen a satisfacer sus intereses comunes”* (MINEDUC, 2011c, p.46).

- El arbitraje es una técnica de resolución de conflicto en donde un tercero (generalmente un adulto), a quien la institución escolar le ha atribuido poder y le ha proporcionado garantías de legitimidad ante la comunidad educativa, escucha atenta y reflexivamente la posición e intereses de ambas partes, antes de determinar la salida que le parezca más justa a la situación planteada (MINEDUC, 2006, 2011c). *“La función de la persona adulta es buscar una solución formativa para todos los involucrados sobre la base del diálogo y de una reflexión crítica sobre la experiencia vivenciada en el conflicto”* (MINEDUC, 2011c, p. 46).

2.1.3- Desarrollo de Factores Protectores y disminución de factores de riesgo:

Desde la Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio de Interior y Seguridad Pública se implementaron varios programas destinados a reducir factores de riesgo que causan comportamiento delictivo y a promover factores que protegen del involucramiento delictivo y en actividades antisociales. Entre ellos encontramos el programa de tutorías personalizadas (Ministerio del Interior, 2012b). Este programa tiene por objetivo fortalecer factores protectores y reducir factores de riesgo que incidan en el desarrollo de conductas violentas en niños. Para esto se implementa *“un plan de acompañamiento sistemático e individual para el desarrollo de capacidades y habilidades socio-afectivas”* (p.11). En cada sesión, para prevenir que los alumnos fueran víctimas o victimarios se trabajan factores de riesgo y factores protectores, como la motivación escolar y de la actividad escolar, los hábitos de estudio, la autoestima, el control de impulsos y la expresión adecuada de la afectividad, las habilidades sociales y de resolución de conflictos, la planificación de vida y el uso del tiempo libre.

Otro abordaje es el Programa Vida Sana (Ministerio del Interior, 2010, 2011a), ejecutado por el CONACE (actual SENDA). Éste pretende abordar diversos factores de riesgo que inciden en la manifestación de conductas antisociales, así como también, lograr un trabajo articulado, coherente y que responda de forma efectiva a las necesidades de los niños y adolescentes en el establecimiento educacional. Su objetivo es *“dotar a la comunidad educativa de herramientas efectivas para prevenir conductas de riesgo y promover el bienestar psicosocial de los estudiantes en establecimientos de alta vulnerabilidad social”* (Ministerio del Interior, 2010, p. 26). Para el cumplimiento de este propósito se realiza un diagnóstico, que consiste en la aplicación de instrumentos estandarizados que miden prevalencia de factores de riesgo en el estudiantado. Luego, en conjunto con la comunidad escolar, se prioriza en las conductas de riesgo a intervenir. Asimismo, considera la instalación de competencias en promoción de la convivencia escolar a través de la creación y capacitación de un equipo en el establecimiento educativo, el monitoreo y acompañamiento a la comunidad educativa.

En la misma línea anterior, se desarrolla el Sistema Chile Previene en la Escuela (Ministerio del Interior, 2012c). Este programa implementado por SENDA, se fundamenta en que existen conductas de riesgo, como la violencia escolar, la deserción escolar y el consumo de drogas, que comparten los mismos factores que aumentan o disminuyen la probabilidad de ocurrencia de ciertas conductas de riesgo. Este programa tiene por objetivo: disminuir el consumo de drogas; reducir los niveles de violencia escolar y bajar la deserción o abandono escolar. Además, pretende desarrollar en los establecimientos escolares un trabajo articulado que responda a las necesidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad, adaptándose *“a los diferentes establecimientos en la medida que se realiza un plan de acción y los programas son seleccionados en base a un diagnóstico”* (p. 6). Luego se define la intervención a partir de la priorización de factores de riesgo y factores protectores.

El programa Barrio en Paz (Ministerio del Interior, 2013) se enmarca en la implementación de proyectos que aborden uno o varios factores de riesgos previamente agrupados en cinco

categorías (factores de riesgo en el individuo, factores de riesgo en la familia, factores de riesgo en el grupo de pares y la escuela, factores de riesgo en el barrio/ comunidad, factores de riesgo situacional). Los factores de riesgos abordados en los proyectos han sido priorizados de acuerdo a un diagnóstico previo. Por ejemplo:

- A nivel individual: impulsividad, bajo autocontrol, hiperactividad, tendencia al riesgo;
- A nivel familiar: dificultades en competencias parentales, bajo involucramiento parental;
- A nivel de grupo de pares: relación con pares con comportamiento riesgoso.
- A nivel de comunidad educativa: estilos de gestión autoritaria, baja participación, carencia de límites y atribuciones claras, inconsistencia entre el proyecto educativo institucional y la práctica.

Además de proyectos que fomenten factores protectores (relaciones sociales protectoras, presencia de figuras significativas, oportunidades de participación, asistencia a clases regularmente, contexto educacional favorable, habilidades prosociales y de resolución de conflictos y evitación de conductas de riesgo).

Importante es señalar que los proyectos de violencia escolar que se implementen abordan la violencia interpersonal que se produce en la comunidad escolar. Deben considerar una etapa de diagnóstico, inserción y sensibilización respecto a la problemática tratada. Luego una etapa de diseño de un plan de acción en el que se considere la participación de la comunidad educativa y la articulación con el sostenedor. Y finalmente, una fase de monitoreo, evaluación, sistematización y cierre de la experiencia.

2.1.4- Diseño de ambientes seguros

El Ministerio de Educación desarrolla el Plan Escuela Segura (MINEDUC, 2012b), el cual *“busca potenciar y fortalecer un ambiente seguro y protector en los establecimientos*

educacionales del país a través de medidas para prevenir y proteger a los estudiantes de todo tipo de riesgos, entre ellos el acoso u hostigamiento permanente (bullying), agresiones sexuales y delitos de connotación sexual, y el consumo de alcohol y drogas” (p.1). Se quiere potenciar una cultura y un ambiente de prevención y cuidado en los distintos establecimientos del país, debido a que se cree que un ambiente seguro es fundamental para una experiencia educativa exitosa. Así, se disponen un conjunto de condiciones, medidas, acciones enfocadas a la prevención y el autocuidado para que los miembros de la comunidad educativa realicen el ejercicio pleno de sus derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o impone el ordenamiento jurídico.

A partir de lo anterior, se establecen acciones como: cambios curriculares en orientación⁹ y ciencias naturales, creación del día de escuela segura, de la semana de seguridad escolar y de un índice de seguridad escolar, entre otras cosas.

Otra estrategia que se implementa desde la Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública dice relación con la prevención situacional a través del diseño de espacio seguro. Es decir, se proponen iniciativas que pretenden modificar el entorno físico para prevenir hechos de violencia (Ministerio del Interior, 2010, 2013b). *“La importancia de incorporar criterios de prevención situacional en el diseño de los espacios y sus relaciones, tanto funcionales como programáticas de un establecimiento educacional, contribuye a disminuir la oportunidad de violencia al interior de un espacio educativo, entregando condiciones para el control y supervisión, vigilancia natural e intensidad de uso de los espacios, entre otros. Esto se convierte en un factor clave que facilita la labor administrativa y docente, para mantener la seguridad y prevenir hechos de violencia al interior del recinto”* (Ministerio del Interior, 2013b, p. 22).

2.2- En las investigaciones académicas:

⁹ Incluye la prevención del abuso sexual, aborda temáticas como la sana convivencia, las habilidades socioafectivas, la empatía, la discriminación, etc.

De las publicaciones científicas revisadas, 9 realizan y/o refieren directamente a estrategias de abordaje de la violencia en el ámbito escolar. Otras investigaciones, refieren en su discusión o conclusiones a posibles formas de afrontar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar (Contador, 2001; Cornejo y Redondo, 2001; Ramos y Redondo, 2004; Muñoz et al., 2007). En los textos revisados se proponen estrategias de prevención y promoción de la violencia escolar. A partir de éstos se generaron 4 subcategorías: manejo conductual; fortalecimiento de la convivencia escolar; educación emocional; diseños de ambientes seguros; capacitación en temas de No Violencia y reflexión crítica.

2.2.1- Estrategias de manejo conductual

En las publicaciones especializadas encontramos estrategias de abordaje que proponen el manejo conductual y, por tanto, la utilización de técnicas de refuerzo y castigo (Livacic-Rojas et al., 2004; Pérez et al., 2005; Guerra et al., 2011a; Corsi et al. 2009), pues creen que *“la conducta violenta puede ser moldeable”* (Pérez et al., 2005, p. 92). En esta línea se diseñan programas de entrenamiento a madres y profesoras para modificar creencias irracionales sobre la crianza de los niños y capacitarlas en diferentes procedimientos de manejo conductual infantil (Corsi et al., 2009; Guerra et. al, 2011a). En estos programas se utilizan técnicas como la economía de fichas y la alabanza verbal. Ejemplo de ello es el programa *“el juego de buen comportamiento”* (Pérez et al., 2005; Corsi et al. 2009). En éste se entrena *“a un docente en la entrega de reforzadores tangibles a los grupos de alumnos que durante la clase hayan emitido una menor frecuencia de conductas disruptivas o agresivas”* (Corsi et al., p. 69). Otra estrategia, fue el programa de entrenamiento en habilidades sociales aplicado a menores con libertad vigilada en un centro diurno de nivelación educacional (Livacic-Rojas et al. (2004). Éste tenía por objetivo modificar y ampliar repertorios conductuales socialmente deseables. En ambos programas existe un entendimiento comportamental, interpersonal y reduccionista de la violencia, pues deja fuera factores sociales y culturales, no dando cuenta de una mirada social más compleja.

Por otra parte, encontramos un programa llamado Recoleta en Buena (Varela, 2011) que se basa en la conducta positiva. Este programa se aplica en varios niveles:

- A nivel colegio: son “*definidas por toda la comunidad las normas de convivencia para los alumnos y un plan de enseñanza y refuerzo [positivo] de las mismas*” (p.69). Se establece un sistema disciplinario para toda la comunidad educativa con el fin de normar y promover conductas deseadas en todos los alumnos. Así como también, un sistema de información conductual de los estudiantes de la comunidad educativa (incluye la creación de registros, tales como derivaciones de alumnos a inspectoría).
- A nivel de salas de clases: se trabaja con los cursos con más problemas de conducta y con sus profesores enseñando habilidades sociales, estrategias de autocontrol, etc.
- A nivel individual: se desarrollan tutorías con los alumnos en riesgo.
- A nivel familiar y comunitario: se refuerzan las normas de conducta en las reuniones de apoderados y se fortalecen las redes sociales de cada comunidad educativa, estableciendo reuniones y coordinaciones con actores locales.

En resumen, se aborda la violencia enseñando habilidades sociales y en base a la construcción y definición de expectativas de conducta para los estudiantes, las cuales son reforzadas y monitoreadas permanentemente, a través de un sistema de registro.

2.2.2- Fortalecimiento de la convivencia escolar

Se proponen estrategias que pongan énfasis en la necesidad de una política de convivencia que incluya una formación en valores democráticos, el diálogo y la participación. Además, que propicie un ambiente educativo que se base en el buen trato (Arón, 2000), promueva la

participación y favorezca un buen clima escolar y de aula (López et al., 2011). Esto debido a que se entiende la violencia en un contexto más amplio, dónde se consideran otros actores implicados (por ejemplo, se reconoce la importancia de los profesores en la generación de un buen clima de aula).

Desde este enfoque, para disminuir la violencia escolar es necesario *“intervenir con toda la comunidad escolar, incluyendo a los apoderados y los sectores aledaños a la escuela, y promover desde este contexto una convivencia escolar que genere una interrelación positiva y constructiva entre todos los participantes, promoviendo el ethos o cultura escolar y generando espacios de discusión y construcción de soluciones que permitan aprender de los conflictos, superándolos en conjunto como un desafío más del proceso de enseñar y aprender”* (Muñoz et al., 2007, p. 201).

A su vez, se propone que es necesario incorporar la cultura juvenil y la generación de espacios de participación y convivencia democrática en las instituciones educativas (Cornejo y Redondo, 2001), así como también, la transformación de la cultura escolar a través de la realización de encuentros, talleres y el diálogo entre distintos estamentos de la comunidad educativa, así como también de campañas para la paz que involucren a toda la comunidad educativa (Magendzo et al., 2004). Así, en este abordaje se entiende la violencia como relacional y multicausal, que tiene en su base factores sociales, culturales y/o históricos.

2.2.3- Educación Emocional

Se plantea una educación donde se posibilite la adecuada expresión y regulación de las emociones. Ejemplo de esto es el manejo de la rabia propuesta por Contador (2001). *“La rabia puede constituirse como un punto de partida de una intervención exitosa (...) La rabia como eje central de una intervención permitiría a los sujetos contactarse con otras emociones, tomando conciencia de las situaciones y reacciones que generan nuestros*

estados emocionales” (p.79). Esta estrategia da cuenta de una perspectiva interpersonal, al “*intervenir*” en estudiantes y grupos de estudiantes, los cuales deben desarrollar inteligencia emocional para tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, ser empáticos y mitigar las emociones negativas. Si bien, permite potenciar el desarrollo de competencias emocionales que contribuyen al bienestar personal y social, por si sola parece ser insuficiente como estrategia de abordaje de la violencia, ya que no entiende a la violencia en una dinámica social más amplia.

2.2.3- Diseño de ambientes seguros

El programa Recoleta en Buena (Varela, 2011) considera la promoción de mejoras situacionales y físicas en las escuelas, para impactar en la convivencia de manera positiva y en el comportamiento deseado de los estudiantes. Esto último basado en la metodología Prevención del crimen mediante el diseño ambiental.

2.2.4- Capacitación en temas de No Violencia y reflexión crítica

El Programa para la No Violencia (Araya, 2000; Arón 2000), ofrece perfeccionamiento docente en temas de violencia para que puedan desarrollar destrezas para resolver conflictos de manera no violenta. “*Incluye el desarrollo de capacitación para profesores en el tema de la no violencia y de la prevención específica de abuso y maltrato, y el diseño de materiales de apoyo para la educación de la no violencia*” (Arón, 2000, p.25). Por otra parte, debe considerar “*estrategias destinadas a reflexionar críticamente en la escuela acerca de las creencias legitimadoras de la violencia. Ello bajo el entendido que estas creencias son transmitidas a los estudiantes, contribuyendo así a crear subjetividades en que la violencia se anida y reproduce*” (Araya, 2000, p. 191). Esta forma de afrontar el problema considera a otros actores de la comunidad (los profesores), incorporando la reflexión crítica para desnaturalizar creencias que legitiman la violencia en la escuela.

7- Discusión

En este capítulo discutiremos los principales resultados, planteados a la luz de las preguntas: ¿cuáles son las concepciones y las estrategias de abordajes asociadas a la violencia en el ámbito escolar? y ¿existe relación entre estas concepciones y las estrategias de abordaje? En este sentido, lo que busca el presente trabajo es conocer las conceptualizaciones de violencia en el ámbito escolar y las estrategias de abordaje que están presentes en las políticas públicas chilenas y en las publicaciones académicas desde el

año 2000, en función de su amplitud y de las características de éstas. Esto porque tiene implicancias en el modo de significar y abordar el fenómeno y, por ende, en la forma de comprender la sociedad y el mundo.

El problema de la violencia en el ámbito escolar, se aborda desde variados discursos. Así, cuando se habla de violencia no todos refieren a lo mismo. Por lo anterior, se dice que la violencia en general, y en este caso, la violencia en la comunidad escolar posee una multiplicidad de significados (Hernández, 2002) que hacen más difícil su comprensión y abordaje y que plantea el desafío de conocer cuáles son las conceptualizaciones existentes y cómo han ido variando a lo largo de la década.

En la política pública y en las investigaciones académicas se hace referencia a la violencia en el ámbito escolar de diferentes formas, pero sin explicitar (en la mayoría de los casos) la definición que está en la base. De este modo encontramos una serie de conceptos que están asociados con la violencia en la comunidad escolar. Éstos son agresión, comportamiento agresivo, conducta agresiva, agresividad, conducta disruptiva, acoso, maltrato, agresión, *bullying*, hostigamiento, matonaje, aislamiento, discriminación, exclusión, entre otros. De esta manera tenemos un concepto de violencia que refiere a distintos significados y que se nombra con distintos términos (Valdivieso, 2009) y, que por tanto, se significa de diferentes formas. La multiplicidad de significados que posee el concepto de violencia en el ámbito escolar coincide con lo señalado por Abramovay (2005), quien afirma que este término incorpora una infinidad de sentidos que se han definido a lo largo de procesos sociohistóricos, y que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales hasta situaciones que pueden poner en riesgo la vida.

La significación del término violencia en la comunidad escolar va transitando desde maltrato hacia *bullying*, acoso, intimidación y/o hostigamiento permanente. Esto ocurre tanto en la política pública como en la literatura especializada. Esto podría explicarse porque los primeros modelos utilizados en violencia en el ámbito escolar provienen de los estudios de maltrato infantil y violencia intrafamiliar. Luego, respondiendo a las demandas

mediáticas, va emergiendo cada vez con más fuerza el tema de la intimidación y la amenaza permanente, por las profundas huellas que deja en quienes las sufren. Así, en la política pública del año 2002, encontramos el concepto de maltrato, el cual podría considerarse uno de los primeros intentos por caracterizar los actos de violencia en la comunidad escolar. Este concepto con el paso de los años va cambiando hacia *bullying*, hostigamiento e intimidación. Después de la publicación de la ley N° 20.609, que establece medidas contra la discriminación, aparece con más fuerza el concepto de discriminación y exclusión, el cual convive con el de *bullying*, intimidación y hostigamiento. En las publicaciones especializadas, ocurre algo similar. Las primeras investigaciones utilizan el concepto de maltrato (Arón, 2000, Araya, 2000) y posteriormente va cambiando hasta predominar el término *bullying*, intimidación, acoso y hostigamiento.

Importante es recalcar que se habla indistintamente de violencia en el ámbito escolar cuando se describe una gran cantidad de hechos que ocurren en la comunidad educativa (peleas, robos, insultos, amenazas, hostigamiento, etc.) transformando la violencia en un concepto complejo y de difícil definición (Valdivieso, 2009). Entonces, cuando queremos investigar sobre el problema no sabemos realmente a qué nos referimos cuando hablamos de violencia en el ámbito escolar, lo que genera un obstáculo epistemológico. Cuando hacemos referencia al fenómeno de la violencia escolar es común aludir a conductas agresivas, agresión o agresividad y/o al fenómeno tipificado como *bullying*, intimidación, hostigamiento o matonaje.

En la mayoría de las publicaciones, agresión, conducta agresiva y/o agresividad se *sinonimiza* con violencia, es decir, se nombran como agresiones actos que son violentos o como actos violentos, agresiones, siendo que son fenómenos diferentes. Tal como señala Lorenz (2002) y Foladori (2011), la agresión está relacionada con una conducta instintiva asociada a la conservación y supervivencia de la especie, así como también, la defensa de un territorio. En cambio, no hay violencia si no existe cultura, debiendo comprenderse y aprehenderse dentro de un marco social. Siguiendo lo planteado por Hernandez (2002), no podemos concebir la violencia sin la colectividad en la ésta se significa, debido a que es el

resultado de las interrelaciones entre los sujetos que (re)construyen el espacio en que habitan.

Respecto al concepto de *bullying*, ocurre una situación parecida a la de agresión. Tanto la política pública como las investigaciones académicas, en la mayoría de los casos, distinguen y conceptualizan ambos fenómenos, pero a la hora de abordarlos o preguntar sobre ellos se usan ambos términos indistintamente. En algunos casos, se nombran las agresiones entre pares y el maltrato escolar como *bullying*, hostigamiento o intimidación, siendo que para que un fenómeno sea catalogado como *bullying* debe contener una serie de características que en la mayoría de los actos no se cumplen. Magendzo et al. (2004) señala que la intimidación o *bullying* es distinta a las peleas y agresiones entre estudiantes, ya que deben ser acciones repetitivas y permanentes en el tiempo en las cuales hay intencionalidad de hacer daño y una asimetría de poder.

Por otra parte, cuando se habla sobre el fenómeno de la violencia en la comunidad escolar se reduce a tipos específicos de ésta. Ejemplo de esto ocurre con el fenómeno del *bullying*. La Ley de Violencia Escolar (2011) no define violencia escolar, sino que delimita el acoso escolar y la buena convivencia. Esto reduce el concepto a una problemática específica, como el acoso. Además, obstaculiza la comprensión y abordaje de éstos, pues se crea un imaginario de que todo lo que sucede en la comunidad educativa es *bullying*. En primer lugar, esto lleva a que hoy en las instituciones educativas escuchemos constantemente “me hizo *bullying*” en situaciones que corresponden a otras expresiones de violencia y no a una manifestación específica como lo es el *bullying*. En segundo lugar, lleva a que se apliquen instrumentos donde se pregunta por situaciones de violencia escolar en general y luego, se nombren y se reduzcan, tanto en la prensa como en canales oficiales de gobierno, como a estudios sobre *bullying*. Ejemplo de esto ocurre el año 2011 cuando se da a conocer los resultados de la encuesta aplicada junto a la prueba SIMCE el año 2010. En tercer lugar, que se realicen abordajes que sólo consideran el *bullying* como fenómeno de violencia escolar, y por tanto, dejen de lado todas las otras formas de violencia que ocurren en la comunidad educativa. En este sentido, no se puede igualar el *bullying* a la violencia,

debido a que no sólo es una forma reducida de violencia, sino que también es una visión sesgada de ver el fenómeno que lo aísla, lo particulariza y lo fragmenta de la realidad social donde se produce y ocurre (Guthmann, 1991). Aquí se plantea un desafío, pues es necesario distinguir las intervenciones que se realizan en las instituciones escolares, considerando la pluralidad de la violencia que ocurre en el espacio escolar.

A su vez, en la política pública y en la gran mayoría de las investigaciones revisadas, aparece asociada la violencia en el ámbito escolar al concepto de convivencia escolar. Así, se ve la buena convivencia como un opuesto del fenómeno de la violencia, debido a que un ambiente sin violencia es sinónimo de buena convivencia (MINEDUC, 2011a). Lo que concuerda con lo planteado por Del Rey et al. (2009), quien señala que “ *el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación*” (p. 161). De aquí que la convivencia escolar “*implica un orden moral que está implícito (...) en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar*” (Del Rey et al., p.161). De modo que se reduce el significado de la convivencia escolar a relaciones *positivas* y a ambientes en que no existe violencia, siendo que la convivencia escolar es un fenómeno mucho más amplio, que involucra las relaciones intra e inter estamentos y el ejercicio de valores democráticos como la participación, solidaridad, respeto, tolerancia, aceptación de la diversidad, entre muchos otros.

Otro concepto que emerge junto al término de violencia es el de conflicto. Éste es definido como un hecho consustancial al ser humano (Jares, 2001; Puig Rovira, 1997), que implica intereses incompatibles o contrapuestos (Ortega, 1998) y que se configura como un elemento central para el cambio (Galtung, 2003). A pesar de la distinción conceptual, también se utiliza indistintamente, ya que se nombran actos que han sido definidos como violentos, como situaciones conflictivas. Tal como señala Etxeberría et al. (2001) “*no es legítimo asociar conflicto con violencia*” (p. 82), porque el conflicto da cuenta de una gran cantidad de situaciones que se originan en la vida en comunidad (diferencias de opinión, pugna de intereses, discusiones, entre muchas otras), en cambio, la violencia es sólo una de las múltiples salidas al conflicto. La comunidad puede estar tensionada por relaciones

conflictivas propias de las dinámicas relacionales (Montero, 2004), siendo sede tanto de conflictos propios como de la sociedad en general (Fernández Enguita, 1992).

Pero la comunidad educativa se piensa alejada de esta realidad, pues el conflicto se asocia a algo negativo, no deseable, una situación que hay que corregir y evitar (Jares, 1997). Es así que la idea de un conflicto como motor de cambio se ve tensionada con la forma en que se vivencia el conflicto en la institución escolar. Aquí aparece un nuevo desafío, debemos ser capaces de entender y comprender que no todo conflicto es violencia, y que éste puede ser una oportunidad de transformación para la comunidad educativa, que aporta experiencias de aprendizaje y permite la expresión de la diversidad. Por otra parte, es necesario aprender a afrontar los conflictos develando las contradicciones subyacentes, es decir, la raíz de los mismos, la cual muchas veces está oculta (Calderón, 2009). Esto para que no se agudice negativamente la crisis y se transmute en un *metaconflicto*, el cual constituye la perpetuación de un círculo vicioso en el que la violencia correspondería a un fracaso en la transformación del conflicto, una manifestación de algo mucho más profundo (Galtung, 1998).

Lo anterior da cuenta de la confusión que se genera en torno al término y al vacío conceptual que queda cuando se utiliza el mismo concepto para referir una serie de situaciones diversas, convirtiéndose éste en una especie de *bolsillo de sastre* donde todo cabe (Valdivieso, 2009). Esto supone un problema y un obstáculo epistemológico (Kaplan, 2006) que repercute en la forma de estudiar y abordar el fenómeno.

Sin embargo, existe un cierto consenso en que un acto de violencia es el uso y abuso de la fuerza contra un individuo o un grupo de ellos, a los cual(es) se le(s) causa algún daño (físico o psicológico). Además, de que habría actores identificables, por ejemplo, en el caso del *bullying* y/o intimidación existirían las víctimas, los victimarios y los observadores. Esto plantea un entendimiento relacional y/o interpersonal de la violencia en el ámbito escolar.

La violencia en el ámbito escolar se conceptualiza a través de diversas situaciones y de acciones y/o comportamientos como pegar, golpear, patear, empujar, insultar, gritar, aislar, murmurar, amenazar verbalmente y/o con armas, intimidar, hostigar, etc. Lo que está en concordancia con lo señalado por Valdivieso (2009), quien señala que se define la violencia mediante un conjunto de dinámicas comportamentales acotadas, generando definiciones simples y concretas de violencia. Esto permite focalizar y, al mismo tiempo, dejar fuera otras formas de violencia. Por lo que cuando se aborda la violencia en el ámbito escolar, se operacionaliza ésta en función de conductas observables, lo cual facilita las estrategias de afrontamiento del fenómeno. Pero al mismo tiempo deja de lado elementos que reproducen y sedimentan esas violencias en la estructura y la cultura escolar (Kaplan, 2006).

Una de las categorías más frecuentes es la *manifestación física y psicológica* de la violencia. En relación a la *manifestación física*, se hace referencia a una agresión o violencia de tipo físico como combos, patadas, escupos, manotazos, golpes, empujones, etc. y que deja marcas en el cuerpo del estudiante que la vive. Respecto a la *manifestación psicológica*, se nombra como violencia psicológica o emocional y alude a insultos, amenazas, intimidación, hostigamiento, burlas, indiferencia, aislamiento, discriminación, exclusión. Ésta es más sutil, pues no deja una huella física, por lo que resulta difícil de reconocerla. Ambas manifestaciones corresponden a violencia directa (Galtung, 1969), debido a que dan cuenta de hechos más evidentes y manifiestos, en los cuales existen actores claramente identificables. De esta manera, la mayoría de los documentos revisados no consideran la violencia estructural (Galtung, 1969) ni la violencia cultural (Galtung, 1990).

Además, en el análisis de políticas públicas e investigaciones aparece como manifestación la violencia sexual y la violencia a través de medios tecnológicos. La violencia sexual emerge como una categoría distinta a las anteriores, pues involucra componentes tanto de violencia física como de violencia psicológica. A su vez, da cuenta de la importancia de la problemática del abuso sexual y las violaciones en las instituciones educativas, y también de cómo se ha posicionado este tema mediáticamente en la agenda pública. Respecto a la

violencia a través de medios tecnológicos, es necesario mencionar que ésta se tipifica según el espacio dónde se lleva a cabo, a decir, las redes sociales y el ciberespacio, por lo que también incorpora elementos de violencia psicológica, ya que a través de los medios tecnológicos se insulta, agrede y amenaza verbalmente. Por eso surge la pregunta sobre si esta categoría realmente constituye una manifestación de la violencia diferente o es una forma de violencia verbal, psicológica o emocional que utiliza un espacio que antes no existía para llevarse a cabo: el ciberespacio y las redes sociales.

La violencia física, la violencia psicológica, la violencia sexual y la violencia a través de medios tecnológicos dan cuenta de los hechos más evidentes e identificables, es decir, de la violencia más visible y manifiesta. Estas manifestaciones de violencia que se mencionan con mayor frecuencia tienden a ser las acciones que se producen en un momento y un espacio determinado (Galtung, 1971), donde existen actores implicados claramente identificables (Galtung, 1969). Por lo que podemos decir, que el estudio y las estrategias de abordaje de la violencia en el ámbito escolar está centrado en lo más visible y manifiesto, en palabras de Galtung (1969), en la violencia directa. Esto supone un grave problema, pues a pesar de ser lo más visible del fenómeno, no son las manifestaciones de mayor recurrencia en la sociedad y en la comunidad escolar, sino que constituyen una punta de *iceberg*. Se observa la violencia directa, pero tras ella se esconden muchas prácticas violentas que están naturalizadas y sedimentadas en la estructura de nuestra sociedad y que ayudan a perpetuar los círculos de violencia. Entonces, en gran parte de las publicaciones académicas y de las políticas públicas, se deja de lado la violencia relacionada con la estructura y la cultura de la comunidad educativa y de la sociedad. Por una parte, se debe considerar que la escuela es el reflejo de la violencia de la sociedad, pues sus muros están permeados por todas las violencias que ocurren en la sociedad, la comunidad y el barrio donde está inserta. Es así que *“las violencias en la institución educativa sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades”* (Kaplan, 2006, p.15). Pero por otra, también la escuela produce violencia. Charlot (2002) señala que existe una violencia de la escuela que es institucional y simbólica

relacionada con los modos de relación jerárquicos y autoritarios que se dan al interior del establecimiento educativo.

Otras manifestaciones menos visibles como la violencia simbólica y cultural aparecen en muy pocas publicaciones y son casi totalmente dejadas de lado en las políticas públicas. Lo que coincide con lo planteado por Tortosa (2003), quien señala que estas manifestaciones no son las más estudiadas ni las consideradas por la prensa. Araya (2002) incorpora de manera implícita la violencia cultural al hablar de creencias naturalizadas que reproducen la violencia. Llaña y Escudero (2000) incorporan la violencia estructural, al reconocer que existe una violencia institucional y una resistencia por parte del estudiantado. En estos casos, se puede realizar el *nexo* con la violencia cultural y estructural, pero hay que tener claro que en los textos no son llamadas por ese nombre. López et al. (2011) explícita la existencia de la violencia simbólica definiéndola como “*una forma de violencia centrada en las formas de poder a través de las estructuras sociales*” (p. 8). Es importante considerar la violencia estructural, pues es una forma de violencia permanente que está integrada a la estructura de las organizaciones sociales y comunitarias (Rennie, 1999). De aquí que sea fundamental preguntarse por esta manifestación de la violencia a la hora de diseñar estrategias de abordaje del fenómeno en la escuela. Así como también, cuestionarse su relación con la violencia cultural, ya que se necesita de legitimaciones para hacerla aceptable (Galtung, 1990).

Se reconocen a los estudiantes, los profesores, los directivos docentes, los asistentes de la educación, los padres, las madres y los apoderados como actores posibles en el fenómeno de la violencia en la comunidad escolar. Los actores que se enuncian son claramente identificables, por lo que podríamos decir que, en la mayoría de las publicaciones, no se consideran conceptualizaciones más amplias, debido a que en éstas no necesariamente el actor que la ejerce es individualizable (Leyton y Toledo, 2012). Asimismo, cuando investigamos y abordamos el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, éste se centra principalmente en la violencia que ocurre en los estudiantes y entre los estudiantes. Por lo que se invisibiliza a los demás actores de la comunidad educativa (profesores, directivos

docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados) y otras violencias intra e inter estamentos, así como también, las violencias de la propia institución escolar. Por ejemplo no se considera las situaciones de violencia que podría darse entre profesores, entre directivos docentes y profesores, entre asistentes de la educación, entre profesores y asistentes de la educación, entre directivos docentes y asistentes de la educación, entre directivos docentes, entre profesores, directivos docentes, asistentes de la educación y padres, madres y apoderados, entre otros.

Respecto a las causas por las cuales se genera la violencia encontramos que se asocia mayoritariamente a factores individuales y/o grupales y minoritariamente a los socioculturales, dando cuenta de distintos niveles de análisis que van desde perspectiva más interpersonales a otras más complejas y sistémicas. Existen algunas conceptualizaciones que dan cuenta de una violencia que es física y psicológica que está asociada a causas individuales de las víctimas y victimarios, así como también, a factores grupales, como la presión del grupo y las diferencias entre grupos. Esto se tensiona con las conceptualizaciones que incorporan causas más sistémicas, por ejemplo, la cultura machista, los estereotipos, los estilos de crianza, el maltrato infantil. Desde esta investigación se propone que es necesario avanzar a miradas de la violencia más complejas, pues permite observar no sólo el comportamiento manifiesto sino también las violencias ocultas tras esos actos. Esto en la línea de lo que plantea Galtung (1990), quien señala que las causas de la violencia directa están relacionadas con violencias estructurales y culturales. *“La acción humana no nace de la nada, tiene raíces. (...) Una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente”* (Galtung, 1998, p.15).

Tanto en la política pública como en las investigaciones, la violencia en el ámbito escolar es vista mayormente como *violencia en la escuela* (Charlot, 2002). Ésta es una violencia que ocurre dentro del espacio escolar (aulas, pasillos, patios, gimnasios, baños, etc.) y a través de medios tecnológicos (redes sociales, correos electrónicos, etc.) principalmente

entre los estudiantes, siendo mayormente interpersonal. Siguiendo lo propuesto por Charlot (2002), la *violencia hacia la escuela*, sólo se considera en una minoría de publicaciones. Por ejemplo Llaña y Escudero (2000), refieren a acciones que ejercen los estudiantes contra la institución escolar o quienes la representan (profesores, directivos, funcionarios) como prácticas de resistencia al interior de la comunidad educativa. Respecto de la *violencia de la escuela*, podemos decir que esta perspectiva es minoritaria y aparece en las publicaciones académicas que reconocen la existencia de una violencia institucional y simbólica asociada a los modos de relación y las distintas prácticas que se dan al interior de la comunidad educativa. Estas formas de violencia son difíciles de separar, debido a que estarían articuladas, teniendo conexiones entre sí (Valdivieso, 2009). Por lo que deberíamos repensar nuestra forma de mirar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar e incorporar los procesos de transformación y cambio cultural que se dan en nuestros contextos locales, comunitarios y sociales para comprender las dinámicas de las violencias en la escuela. Tensionar las concepciones de violencia escolar y pensar en una multiplicidad de violencias que se superponen e interrelacionan en las distintas situaciones y circunstancias que vivencian día a día en los diferentes espacios que habitan los miembros de la comunidad escolar.

La clasificación de conceptualizaciones de violencia propuesta por Coady (1986) señala la existencia de *definiciones restringidas, legitimistas y amplias*. En esta línea, se puede afirmar que la mayoría de las concepciones de violencia presentes, tanto en publicaciones académicas como en políticas públicas, son cercanas a *definiciones restringidas*. Esto debido a que son conceptualizaciones en que la violencia se relaciona con el uso de la fuerza, equiparándola a actos de violencia de carácter interpersonal. Además, consideran fundamentalmente las manifestaciones físicas y psicológicas, no incorporando la violencia cultural y la estructural (Leyton y Toledo, 2012).

En menor medida, aparecen autores que comprenden el fenómeno de la violencia de manera más amplia (López et Al, 2011; Llaña, 1999; Llaña y Escudero, 2000), ya que incorporan, a las formas de violencia física y psicológica, factores sociales, culturales y

estructurales que están a la base de la violencia. Sus formas de entender el concepto va más allá de la relación interpersonal, integrando las prácticas simbólicas de reproducción de las estructuras sociales. Además, de la violencia como síntoma de la inequidad y de la distribución desigual del poder y los recursos (Galtung, 1969). Estas conceptualizaciones que son más amplias entienden la violencia como parte de una estructura social y cultural, y no la consideran necesariamente intencional, dando cuenta de otra forma de entender y mirar el fenómeno.

Si bien Coady (1986), plantea la existencia de las tres categorías mencionadas (*restringidas, legitimistas y amplias*) para agrupar las distintas definiciones de violencia, en el análisis se observa que éstas no serían absolutas, pues existiría un continuo desde perspectivas más restringidas, es decir, que comprenden el fenómeno desde factores individuales y/o interpersonales, a perspectivas más amplias, que incorporan el nivel local, comunitario y macrosocial, al entender la violencia como parte de una dinámica social que está influida por factores históricos, sociales y culturales. Esto ya que las concepciones de violencia incorporan diversos elementos que generan matices, y que por lo mismo, no podrían entenderse absolutamente como *definiciones restringidas o amplias*. Por ejemplo: un trabajo que estudie las percepciones de los estudiantes sobre violencia en el ámbito escolar e incorpore en su marco teórico y en su discusión, algún aspecto de la cultura escolar como reproductora de la violencia en la comunidad educativa, será más amplio que un estudio que no lo haga, pero al mismo tiempo, no cumpliría todas las características de una noción amplia de violencia según Coady (1986). Elementos que permiten ampliar las concepciones de violencia en el ámbito escolar son: la cultura machista, la cultura adultocentrista, los estereotipos y prejuicios, los derechos humanos, entre otros. Cabe mencionar, que en este continuo la mayoría de las conceptualizaciones revisadas se ubicarían más cerca de las perspectivas restringidas. Sólo unas pocas definiciones se acercarían a enfoques más amplios.

Por otra parte, existen otras definiciones que podrían considerarse *legitimistas*, en los términos planteados por Coady (1986), pues señalan que la violencia sería el uso ilegítimo

del poder y de la fuerza (MINEDUC, 2011c, 2013, López et al., 2009). En estas definiciones al hablar de un comportamiento ilegítimo aparece la pregunta ¿cuándo es ilegítimo? Es así que se referirá a violencia cuando está fuera de (o contra) la norma. De esta manera se subentiende que para que sea violencia dependerá de la legalidad/ilegalidad del acto.

Es necesario destacar que existe un avance en la política educativa hacia formas más amplias de conceptualizar el fenómeno de la violencia. En el documento “Discriminación en el contexto escolar” (MINEDUC, 2013a) se reconoce que el origen de la discriminación se encuentra en los estereotipos y prejuicios, ya que éstos se traducen en conductas y trato hostil y excluyente hacia una persona o grupo. A su vez, en la nueva Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015), se incorpora un enfoque inclusivo, de género, y de gestión institucional y territorial, lo que complejiza el entendimiento del fenómeno, y también su operacionalización.

Por otra parte, el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar se entiende como una problemática social que hay que prevenir, controlar e idealmente erradicar, pues obstaculiza la buena convivencia (MINEDUC, 2011a). Lo anterior, se asocia a una noción de paz negativa, es decir, a una ausencia de violencia directa, al no conflicto y a la no agresión (Galtung, 1998), siendo que como se señaló anteriormente, el vivir en comunidad genera conflictos, los que pueden transformarse en violencia si se produce una escalada de éste. Por lo tanto, el reto es avanzar hacia la búsqueda de un estado de justicia social, igualdad de recursos y poder, de cooperación constante e inclusión de todos los seres humanos en la comunidad y en la sociedad (Calderón, 2009).

Para hacer frente a esta problemática, muchas veces las estrategias utilizadas provienen de transferir procedimientos diseñados en otros países. Ejemplo de ello es el Programa Paz Educa, El Juego del Buen Comportamiento, el Programa Barrio en Paz, entre otros. Esto trae consigo el riesgo de que no se consideren aspectos idiosincráticos y, por tanto, que no

sea pertinente al contexto donde se realiza la intervención. Debemos tener en cuenta que la violencia es diversa y está situada en un contexto determinado (Noel, 2008), que no está ajeno a las circunstancias sociohistóricas y a las dinámicas locales y comunitarias.

Respecto a las estrategias de abordaje del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, estas están centradas mayormente en la prevención de la violencia entre estudiantes, debido a que están dirigidos a todos los alumnos de la institución escolar y no se focaliza solamente en los que presentan conductas violentas, con el fin de anticipar su aparición. Para esto proponen programas dirigidos a estudiantes y/o profesores, padres y apoderados, quienes son capacitados en diferentes herramientas para prevenir y manejar *conductas violentas* en los estudiantes, generar programas de educación emocional, es decir, enseñar a los niños a expresar y regular sus emociones. Ambas estrategias dan cuenta de una forma de entender el fenómeno de la violencia de manera comportamental, interpersonal y reduccionista, lo que plantea la existencia de una simplificación del entendimiento de la problemática. Esto por una parte permite su operacionalización y afrontar el fenómeno con acciones específicas, pero a la vez, sesga la mirada y la comprensión más amplia del tema.

Otra estrategia de abordaje es la formación en convivencia escolar. Aquí se entiende la violencia en un contexto más amplio, ya que se consideran otros actores implicados (por ejemplo, se reconoce la importancia de los profesores en la generación de un buen clima de aula). De este modo, en estrategias ligadas a la convivencia, la violencia se entiende de manera relacional y multicausal, pues se reconocen factores sociales y/o culturales como parte de la generación de la problemática. Lo anterior instala nuevos retos, pues si bien podemos comprender que existen factores sociales y culturales a la base de la violencia, no necesariamente, los integramos en el diseño de la estrategia en la práctica.

Como se evidencia más arriba, existe una relación entre las concepciones y los abordajes planteados, ya que concepciones centradas mayormente en lo interpersonal dan cuenta de abordajes más interpersonales, es decir, que se focalizan en los actores (principalmente estudiantes) y en comportamientos denominados violentos (a veces llamadas conductas

violentas y/o agresivas). En cambio, concepciones más cercanas a una perspectiva amplia y/o que incorporen factores culturales y/o estructurales, proponen abordajes más sistémicos. Lo que concuerda con lo señalado por Hernández (2002), quien plantea que existe una vinculación entre los modos de pensar el fenómeno y las prácticas cotidianas que se asumen, en este caso, para abordarlo.

A partir de lo anterior, podemos decir que este estudio evidencia la existencia de una gran cantidad de conceptualizaciones y abordajes de la violencia en el ámbito escolar, los cuáles muchas veces reducen el fenómeno a una violencia de carácter interpersonal / relacional. Además, da cuenta de la violencia en el ámbito escolar como una *violencia específica* (Guthmann, 1991), es decir, una violencia en un ámbito particular. Esto aísla y fragmenta el fenómeno, al no considerar la realidad social donde se produce y reproduce, en este caso, la escuela, el barrio y la comunidad en que está inserta. Entonces se aborda desde una esfera particular, la cual tampoco considera el contexto histórico y sociocultural ni las dinámicas locales en que se desarrolla el abordaje. Esto genera estrategias poco pertinentes, qué de ser efectivas, reducen la magnitud de problemática (muchas veces medido en cantidad de conductas violentas) solamente mientras se ejecuta el programa. Esto debido a que no se aborda la raíz del problema. La violencia directa, es decir, la violencia más manifiesta y visible, sólo corresponde a la punta del *iceberg*, en su base existen una serie de violencias que producen y reproducen más violencia directa (Galtung, 1990).

Es por esto que se plantea que la violencia en el ámbito escolar debe comprenderse desde una perspectiva más amplia, e incorporar la violencia estructural y cultural que da cuenta de ciertas situaciones que “*están insertas en el entramado económico y sociocultural, [... y que] contiene una carga valorativa y explicativa que es determinante*” (Leyton y Toledo, 2012, p. 63). De este modo, se plantea que es importante entender la escuela como parte de un tejido social, local y comunitario, inserto en una comuna y un barrio, que tiene historia y una cultura determinada, que impacta directamente en los modos de relación al interior de la comunidad educativa. Por lo que no podemos abordar la violencia en el ámbito escolar sin la incorporación de la comunidad educativa en su conjunto, ya que esta se debe

“comprometer con la calidad de las relaciones, el discurso y la pertinencia de la tarea formativa” (Medina y Cacheiro, 2010, p. 97), promoviendo un clima de respeto mutuo y una escuela colaborativa e inclusiva.

Dada la complejidad de la problemática de la violencia en el ámbito escolar, es difícil pensar en abordajes que consideren la comunidad educativa en su conjunto, la cultura y las estructuras de poder de la misma. De aquí que se presente como un desafío diseñar estrategias de afrontamiento más sistémicas, que consideren las creencias, los valores, los significados y los aprendizajes construidos, tanto por los miembros como por la comunidad en su conjunto, a partir de los distintos contextos históricos, sociales y culturales donde se producen y significan.

Para finalizar proponemos como medio de abordaje una formación en convivencia escolar, basada en la promoción y construcción de una cultura de y para la paz, en aras de lograr cambios profundos y reales. Eso significa que debemos construir la capacidad de transformar los conflictos (Galtung, 1998). Para esto es necesario crear relaciones de colaboración, a través de la empatía, la confianza, el respeto en un espacio de encuentro de la diversidad (Medina y Cacheiro, 2010). A su vez, promover la visibilización de factores culturales y estructurales que están en la base de la violencia, como la asignación de determinados roles sociales que sustentan el sistema patriarcal o los estereotipos y prejuicios que originan el racismo (Galtung, 1990). Comprometerse a otorgar importancia al aprendizaje de vivir con otros e incluir procesos formativos orientados a una cultura que valore la diversidad y la diferencia, así como también que reflexione críticamente en torno a nuestras prácticas cotidianas.

8- Conclusiones y Sugerencias

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación realizada:

a) A partir de análisis de contenido surge la multiplicidad de significados del concepto de violencia en el ámbito escolar. Esto supone un obstáculo epistemológico, pues al conceptualizar la violencia como muchas situaciones y comportamientos, genera un vacío conceptual y una dificultad a la hora de plantear estrategias de abordaje. De aquí que se señale que existen imprecisiones conceptuales cuando se refiere a violencia, ya que se *sinonimiza* y reduce el fenómeno a términos como agresión y *bullying*. Lo anterior, puede invisibilizar otras formas de violencia cuando abordamos el fenómeno. Así como también, naturalizar las dinámicas sociales, estructurales y culturales que están a la base de la violencia.

b) La violencia estudiada y mencionada en las investigaciones y en la política pública, en su mayoría, corresponde a violencia directa, es decir, una violencia de carácter físico o psicológico y que tiene un actor claro (los estudiantes). Se deja de lado, entonces, la violencia estructural y cultural, las cuales están sedimentadas en la estructura social y naturalizadas por la legitimación de la cultura. Además, de las violencias que existen entre otros actores de la comunidad educativa (profesores, asistentes de la educación, directivos docentes, padres, madres y apoderados, etc.) y la que genera la institución misma.

De esta manera, la perspectiva que se utiliza, tanto en las investigaciones revisadas como en la política pública, es mayormente interpersonal, debido a que está centrada en los estudiantes. Esto supone una invisibilización de otros actores (por ejemplo profesores, docentes, asistentes de la educación). Es importante a la hora de abordar el fenómeno que se incluyan los distintos actores que son parte de la institución escolar. Asimismo, la comprensión de la violencia no puede reducirse ni en causas, explicaciones, abordajes, a la relación interpersonal. Es necesario avanzar hacia miradas más amplias y sistémicas, que consideren e incorporen el tejido social donde está inserta la escuela.

c) Si tomamos la clasificación propuesta por Coady (1986) existiría un continuo que va desde *definiciones restringidas* de violencia a concepciones más *amplias*. Esto ya que las concepciones de violencia incorporan diversos elementos que generan matices, y que por lo mismo, no podrían entenderse absolutamente como *definiciones restringidas o amplias*. Este continuo transitaría desde visiones más interpersonales, a perspectivas más amplias, que incorporan el nivel local, comunitario y macrosocial, al entender la violencia como parte de una dinámica social que está influida por factores históricos, sociales y culturales. Una gran cantidad de las conceptualizaciones revisadas estarían cercanas a las *definiciones restringidas*, pues, en su mayoría, consideran sólo manifestaciones físicas y psicológicas y causas individuales, interpersonales y/o grupales para entender la violencia. Esto da cuenta de una simplificación del fenómeno, tanto en su comprensión como en el abordaje. Cabe señalar, que esta forma de mirar y abordar el fenómeno aparece tensionada por una visión minoritaria que es más amplia y sistémica. En estas conceptualizaciones los autores incorporan, a las formas de violencia física y psicológica, factores sociales, culturales y estructurales que están a la base de la violencia tales como la cultura machista, la cultura adultocentrista, los estereotipos y prejuicios, los derechos humanos, entre otros. Las formas de entender la violencia va más allá de la relación interpersonal, integrando las prácticas simbólicas de reproducción de las estructuras sociales.

d) Tanto en la política pública como en las investigaciones, la violencia en el ámbito escolar es vista mayormente como *violencia en la escuela*. Ésta es una violencia que ocurre dentro del espacio escolar (aulas, pasillos, patios, gimnasios, baños, etc.) y a través de medios tecnológicos (redes sociales, correos electrónicos, etc.) principalmente entre los estudiantes.

e) Existe una relación entre conceptualización y estrategias de abordajes. Conceptualizaciones centradas mayormente en lo interpersonal dan cuenta de abordajes más interpersonales, es decir, que se focalizan en los actores (principalmente estudiantes) y en comportamientos denominados violentos (a veces llamadas conductas violentas y/o agresivas). En cambio, nociones más amplias de violencia en el ámbito escolar, conllevan

propuestas de abordaje más complejas. A pesar de esta relación, existe una tendencia a utilizar estrategias de abordaje que afrontan la violencia de manera comportamental y desligada del contexto sociocultural ni las dinámicas locales- sociales donde se (re)produce, lo cuál supone un obstáculo en la medida que aísla y particulariza el fenómeno al no considerar la realidad sociocultural, es decir, la escuela, el barrio y la comunidad donde está inserta.

f) Se debería considerar la formación en convivencia escolar como principal estrategia de abordaje de la violencia. La convivencia escolar es un punto de partida importante para la promoción y la construcción de una cultura de la paz y para la paz, pues está basada en valores como la solidaridad, la participación responsable, la reciprocidad, entre muchos otros.

9- Referencias Bibliográficas

Abramovay, M. y Rua, M. (2002). *Violences in schools*. Brasilia, Brasil: Unesco

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.

Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Ajenjo, F. y Bas, J. (2005). *Diagnóstico de violencia escolar*. Manuscrito no publicado Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile & Fundación Paz Ciudadana.

Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana - Instituto de Sociología P.U.C.

Araya, C. (2000). Educación para la NO Violencia: estudio exploratorio en una comunidad escolar. *Psykhé*, 9(2), 25-39.

Ardrey, R. (1966). *The Territorial Imperative: A Personal Inquiry into the Animal Origins of Property and Nations*. New York: Atheneum.

Arón, A. (2000). Programa para la educación de la no violencia. *Psykhé*, 9(2), 181-192.

Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (265-296). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Arón, A. y Milicic, N. (1998). *Informe Final de la Mesa de Conversación sobre Convivencia Escolar y Violencia*. Santiago: MINEDUC

Aronson, E. (2001). *Nobody Left to Hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Henry Holt and Company.

Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de violencia. *Revista Ayer*, 13, 17-55.

Arteaga, N. y Dyjak, C. (2005). Violencia cultural en la escuela: niños invidentes en educación primaria. *Documento de investigación El Colegio Mexiquense*, 102, 1-15.

Arteaga, N. y Dyjak, C. (2006). Las fronteras de la violencia cultural: del estigma tolerable al estigma intolerable. *Convergencia*, 13(41), 65-86.

Avilés, J.M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Beltrami, M., Sanhueza, S., Higuera, T., Flores, L. & Muñoz, J. (2007). Análisis comparativo estacional de la conducta agresiva de escolares de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana, Santiago de Chile. *Revista Chilena de Educación Científica*, 6(2), 55-61.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Glencoe. III, Free Press.

Berger, C. (2011a). Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 357-368.

Berger, C. (2011b). Introducción a la Sección Especial. *Psyche*, 20(2), 3-5.

Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.

Berger, C. y Lisboa, C. (2009). *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bernal, C.A. (2000). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Estado de México: Pearson.

Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, DF: Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción*. México, DF: Distribuciones Fontamara.

Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81.

Campos Santelices, A. (2010). *Violencia Social*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia ILANUD.

Cerezo, F. (2004). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 333-352.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.

Coady, C. A. J. (1986). The Idea of Violence. *Journal of Applied Philosophy*, 3(1), 3-19.

CONACE (2006). *Sexto Estudio Nacional de drogas en población escolar de Chile, 2005. 8° básico a 4° medio. Informe Final*. Santiago: CONACE, Ministerio de Interior, Gobierno de Chile.

Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.

Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 67-76.

Côté, S.M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D.S. y Tremblay, R.E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443.

Dávila, M. y Soto, X. (2011). ¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y actores en el Chile del bicentenario. *Estado, Gobierno, Gestión Pública. Revista Chilena de Administración Pública*, 17, 5-33.

Debarbieux, E. (1996). *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. París: ESF.

Decreto Supremo de Educación N° 40 (1996). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago: MINEDUC.

Decreto Supremo de Educación N° 232 (2002). *Modifica los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago: MINEDUC.

Del Olmo, R. (1975). *Los Rostros de la Violencia*. Maracaibo: Universidad del Zulia. Centro de Investigaciones Criminológicas

Del Olmo, R. (2000). Ciudades duras y violencia urbana. *Nueva Sociedad*, 167, 74-86.

Díaz-Aguado, M. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuesta para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.

Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Etxeberría, F., Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia, España: Cajamurcia.

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Paidós: Barcelona.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Nancea.

Figuroa, Y., Marambio, L., Miranda, C., Salazar, M. y Zamora, A. (2005). *Representaciones sociales sobre la violencia escolar en liceos vulnerables. Un estudio cualitativo exploratorio*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Flores, L. y García, M. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo (Proyecto FONDECYT 2001/1010771)*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Flores, L. y García, M. (2004). *Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la "subjetividad" educativa (Proyecto FONDECYT 2004/1040694)*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Flores, L. (2006). *Claves para el mejoramiento de los aprendizajes desde la convivencia escolar. Lineamientos para la gestión de la calidad educativa (Proyecto FONIDE N°79)*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Foladori, H. (2011). Las Caras de la Violencia. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 2, 47-59.

Furlan, A. (2003). De la violencia y la escuela. Reseña del libro: La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désordre des choses. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Extraído el 5 de enero de 2015 de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-furlan.html>.

Galdames, S. y Arón, A.M. (2007). Construcción de una Escala Para Medir Creencias Legitimadoras de Violencia en la Población Infantil. *Psykhé*, 16(1), 15-25.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. y Höivik, T. (1971). Structural and Direct Violence: A Note on Operationalization. *Journal of Peace Research*, 8(1), 73-76.

Galtung, J. (1978). On violence in general and terrorism in particular. Manuscrito no publicado.

Galtung, J. (1989). *Solving Conflicts: A Peace Research Perspective*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

García, M. y Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: Conflicto y aspiración por recrear un orden social. *Revista Persona y Sociedad* 18(1), 31-50.

García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyche*, 14(1), 165-180.

Garver, N. (1968). What Violence Is. *The Nation*, 209, 817-822.

Gergen, K. (1989). La Psicología postmoderna y la retórica de la realidad. En T. Ibañez (Ed.), *El conocimiento de la realidad social* (pp.157-185). Barcelona, España: Ed. Sendai.

Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós.

González Calleja, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor*, 167(657), 153-185.

González Gil, A. (2006). Acción colectiva en contextos de violencia prolongada. *Estudios Políticos*, 29, 9-60.

González, C. (2010). Percepciones Sobre Violencia en el Ámbito Escolar y Gestión Directiva: Una Aproximación a Partir de la Fase Cuantitativa de un Estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 105-135.

Graham, H.D. y Gurr, T.R. (1969). *Violence in America: Historical and comparative perspectives*. New York: Praeger.

Guerra, C., Campaña, M.A., Fredes, V., Gutiérrez, L., y Plaza, H. (2011a). Regulación de la Agresividad Entre Preescolares Mediante el Entrenamiento a Madres y Profesoras. *Terapia psicológica*, 29(2), 197-211.

Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., Vargas, J. (2011b). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.

Guthmann, G. (1991). *Los Saberes de la Violencia y la Violencia de los Saberes*. Montevideo: Nordam.

Hein, A. y Barrientos, G. (2004). *Violencia y Delincuencia Juvenil: Comportamientos de Riesgo Autorreportados y Factores Asociados*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.

Hernández, T. (2002). Descubriendo la violencia. En R. Briceño-León (Ed.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp.57-75). Buenos Aires: CLACSO.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Editorial McGraw-Hil.

Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepúlveda, R., Martínez, V., Montaña, R., González, E., y George, M. (2015). Bullying y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 143(6), 716-723.

Holsti, O. R. (1968). Content analysis. En G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), *The Handbook of social Psychology [vol 2]*. Oxford: Addison- Wesley.

INJUV (2002). *Tercera Encuesta Nacional de Juventud, 2000*. Santiago: INJUV, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile.

INJUV (2004). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud, 2010*. Santiago: INJUV, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile.

INJUV (2010). *Cuarta Encuesta Nacional de Juventud, 2003*. Santiago: INJUV, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile.

Instituto IDEA (2005). *Estudio de Convivencia Escolar. La opinión de Estudiantes y Docentes. Informe Final*. Santiago: Ministerio de Educación. UNESCO.

Iñiguez, L. (2008). *El análisis de la Información. Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 52-73.

Jares, X. (2001). Educación y Conflicto como restos de la educación infantil. Disponible en <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>.

Kaplan, C. (2006). Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En C. Kaplan (ed), *Violencias en Plural*. Buenos Aires: Editorial Miño y Ávila.

Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 45-56.

Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas. Serie Política Sociales*. Santiago de Chile: CEPAL.

Leal, F., Meneses, M., Alarcón, A., Karmelic, V. (2005). Agresión y Resentimiento en los Estudiantes Secundarios. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 29-39.

Lecannelier, F. et al. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Revista médica de Chile*, 139(4), 474-479.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990, 10 de marzo) Congreso Nacional de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1uzde>

Ley General de Educación (2009, 12 de Septiembre). Congreso Nacional de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/4roi>

Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (2011, 17 de Septiembre). Congreso Nacional de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/4uai>

Leyton, I. y Toledo, F. (2012). A propósito de la Violencia: Reflexiones acerca del concepto. Memoria para optar al título de Psicólogo no publicada. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología, Universidad de Chile.

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Livacic-Rojas, P., Espinoza, M., Ugalde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica*, 22(1), 83-91.

López, M. y Filsecker, M. (2001). *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET

López, V. (2008). “¿Es la cognición social mediadora del comportamiento adaptativo? Evidencias en alumnos y alumnas de 7° y 8° básico con conductas de intimidación (bullying) y victimización, y aportes para la prevención e intervención psicoeducativa (Proyecto FONDECYT de Iniciación a la Investigación 2008/11080055). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V. (2011a). *El Malestar en la Escuela: Relación entre victimización entre pares, clima de aula y clima escolar (Proyecto FONDECYT 2011/1110859)*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V. (2011b). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 25-37.

López, V. (2012). *Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar. (Proyecto FONDEF-IDEA CA12I1024)*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V. (2014). *Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos. (Proyecto FONDECYT (2014/1140960)*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V. (2015). *Empaquetando y transfiriendo un sistema de monitoreo de la convivencia escolar al programa del sistema público habilidades para la vida JUNAEB. (Proyecto FONDEF IT 14II0132)*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.

López, V., Morales, M., y Ayala, Á. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2). 243-286.

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20(2), 7-23.

López, V., Bilbao M.A., Rodríguez, J. (2012) La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.

Lorenz, K. (2002). *On Agression*. London: Routledge

Llaña, M. (1999). La perspectiva del sistema educacional respecto a la violencia infanto - juvenil. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8(2), 39-44.

Llaña, M. y Escudero, E. (2000). Establecimientos Educativos en Conflicto. Grupos de resistencia en su interior. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2): 155-166.

Macía, F. y Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de Violencia entre Pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 59-67.

Madriaza, P. (2006). *Sentido Social de la Violencia escolar, Transformaciones Culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia*. Tesis de Grado de magíster en Antropología y Desarrollo, no publicada. Universidad de Chile.

Magendzo, A., Donoso, P. (Ed.) (2000). “*Cuando a uno lo molestan...*”: *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: PIIE/LOM.

Magendzo, A., Toledo, M.I. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo Identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM.

Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107.

Mella, O. (1998), *Naturaleza y Orientaciones Teórico – Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. Santiago: CIDE.

Mena, I. y Vizcarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psykhe*, 1(10), 81-101.

Menay-López, L. y De la Fuente, H. (2014). Plataformas comunicacionales del cyberbullying: Una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 117-133.

Merino, J. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Madrid: Arrayán.

Michaud, Y. (1980). *Violencia y Política*. Barcelona: Ruedo Ibérico.

Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhe*, 9(2), 117-123.

Milicic, N. Arón, A., y Pesce, C. (2011). Violencia en la Escuela: La Percepción de los Directores. *Psykhe*, 12(1), 177-194.

MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar de Chile*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores

MINEDUC (2004). *Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores

MINEDUC (2006). *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores

MINEDUC (2010a). *Cuestionario estudiante SIMCE 2010. Cuarto Básico*. Santiago: Autores

MINEDUC (2010b). *Cuestionario estudiante SIMCE 2010. Segundo Medio*. Santiago: Autores

MINEDUC (2011a). *Actualización de la Política de convivencia escolar de Chile*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC. (2011b). *Bullying: Un Enemigo Oculto en Nuestras Escuelas*. Disponible en http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/ENCUESTABULLYING2010.pdf

MINEDUC (2011c). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2011d). *Prevención de Bullying en la comunidad educativa*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2012a). *Orientaciones Ley sobre violencia escolar*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2012b). *Plan Escuela Segura*. Santiago: Autores.

MINEDUC (2012c). *Resultados de Encuesta Nacional de Prevención, Agresión y Acoso Escolar. 8° Básico. SIMCE 2011*. Santiago: Autores.

MINEDUC (2013a). *Discriminación en el contexto escolar: orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2013b). *Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2014a). *Programa de Apoyo a la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar: Herramienta Central*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

MINEDUC (2015). *Política de convivencia escolar de Chile 2015- 2018*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2005). *Informe de avance Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Ministerio del Interior de Chile (2010). *Plan de Seguridad Pública. Chile Seguro. 2010-2014*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2011a). *Marco Teórico Política Basada en la Evidencia*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2011b). *Orientaciones Técnicas Programa Vida Sana*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2012a). *Orientaciones Técnicas Proyectos de Violencia Escolar Programa Barrio en Paz Residencial*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2012b). *Proyecto Tutorías Personalizadas 2012*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2012c). *Programa Chile Previene en la Escuela*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2013a). *Programa PreVe: Programa de Prevención de Violencia Escolar*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2013b). *Cuadernillo Espacios Educativos Seguros*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile (2013c). *Orientaciones Técnicas Proyectos de Violencia Escolar Programa Barrio en Paz Residencial*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2005). *Primera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2007). *Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2009). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Autores.

Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2014). *Cuarta Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Autores.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Morales, M., López, V., Bilbao, M.A., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D., Ortiz, S., Carrasco, C. y Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32 (3), 217-226.

Muñoz, M.T., Saavedra, E., Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28() 197-224.

Nieburg, H.L. (1962). The Threat of Violence and Social Change. *The American Political Science Review*, 56(4), 865-873.

Nieburg, H.L. (1963). Uses of violence. *The Journal of conflict Resolution*, 7(1), 43-54.

Nieburg, H.L. (1969). Violence, Law, and the Informal Polity. *The Journal of Conflict Resolution*, 13(2), 192-209.

Noel, G. (2008). Versiones de la violencia: las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, 30, 101-108.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2006) Una Revisión General. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y Violencia en la Escuela*. (pp. 79-103). Madrid: Editorial Ariel.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Primer informe mundial sobre la violencia y la Salud*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud.

Ortega, P. (2001). Presentación. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia, España: Cajamurcia.

Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.

Pastén, L., Lobos, P., y Mosqueda, A. (2011). Comportamiento agresivo en varones de 10 a 12 años pertenecientes a colegios de Valparaíso. *Ciencia y enfermería*, 17(2), 97-109.

Pérez, C. (2002). Sobre la Metodología Cualitativa. *Revista Española Salud Pública*, 76, 373-380.

Pérez, V., Fernández, A.M., Rodríguez, J., De la Barra, F. (2005). Evaluación del efecto de una intervención conductual en la agresividad escolar. *Terapia Psicológica*, 23(1), 91-98.

Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, Fernández, A.M. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica, *Psyke*, 14(2), 55-62

Pérez, J.C., Astudillo, J., Varela, J. y Lecannelier, F. (2013) Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 163-172.

Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales (RICS) (México DF)*, 132, 173-180.

Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psyke*, 20 (2), 39-52.

Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.

Ramos, C. y Redondo, J.M. (2004). El fenómeno de la agresión en el liceo. Un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la región metropolitana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1(13), 35-55.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rennie, L. (1999). Feminist and Peace Perspectives on Women. En Kurtz, L. (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict* (Vol. 2, pp. 13-20). San Diego: Academic Press.

Reyes, E., Abufhele, M., Montt, M.E., Zomosa, P. (2011). Detección y caracterización del matonaje escolar (bullying) en una muestra de escolares 8° básico, padres y profesores de 9 colegios de la comuna de Recoleta. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y la adolescencia*, 22(1), 9-18.

Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.

Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19).

Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación: una introducción teórico práctica*. Caracas: Panapo.

Salgado, F. (2009). Representaciones Sociales acerca de la Violencia Escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 7(3), 139-152.

Sotelo, I. (2010). *Izquierda y Violencia*. Trabajo presentado en el II Encuentro sobre Memoria y Víctimas del Terrorismo, septiembre-octubre, Bilbao.

Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar*. Madrid: Editorial Morata.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Swamley, J. (1972). *Liberation Ethics*. Nueva York: The Macmillan Co.

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del Establecimiento Escolar. *Psyche*, 14(1), 211-225.

Tijmes, C. (2010). *Caracterización de la Violencia Escolar en Colegios Municipales de Santiago y su Relación con el Clima Escolar Percibido por los Alumnos*. Tesis de Magíster en Psicología Educativa no publicada. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psyche*, 21(2), 105-117.

Tijmes, C. y Varela, J. (2009). *Seguridad escolar: Aplicación de la metodología "Prevención del Crimen Mediante el Diseño Ambiental"*. Conceptos (11). Santiago: Fundación Paz Ciudadana.

Tijmes, C., Varela, J. y Barrera, M. (2009). *Análisis funcional del comportamiento: una estrategia para el manejo de aula*. Conceptos (6). Santiago: Fundación Paz Ciudadana.

Tilly, C. (1978). *From Mobilization to revolution*. New York: Addison-Wesley.

Tortosa, J.M. (1994). Violencia y pobreza: una relación estrecha. *Papeles*, 50, 31-38.

Tortosa, J.M. (2003). *Violencias ocultas*. Quito: Abya-Yala.

UNESCO (1996). *La Educación Encierra un tesoro (Informe Delors)*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santilla. Ediciones UNESCO.

UNICEF (2004). *Convivencia en el ámbito escolar. Informe Cuantitativo. Primera Parte*. Disponible en <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=108>

Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

Varela, J., Tijmes, C., Agurto, L. (2007). *El juego del buen comportamiento: una estrategia para el manejo de aula*. Santiago de Chile: Paz Ciudadana.

Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psyche*, 20(2), 65-78.

Varela, J. y Tijmes, C. (2008). Prevención de la violencia escolar: Paz educa. Conceptos (5). Santiago: Paz Ciudadana.

Varela, J., Farren, D. y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar en educación básica: evaluación de un instrumento para su medición*. Santiago: Paz Ciudadana.

Vera-Bachmann, D. y Gávez, J.L. (2014). Evaluación psicométrica de la escala de conducta delictiva y violenta en el aula, en estudiantes chilenos. *Liberabit*, 20(2), 325-334.

Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M.T. (2007). Pasado a llevar: La violencia en la educación media municipalizada. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 45-62.

Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M.A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala, A. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.

Webster Dictionary (2017). Disponible en www.webster-dictionary.org

Weigert, K. (2008). Structural Violence. En G. Fink (Ed.), *Stress of war, conflict and Disaster* (pp. 126-133). San Diego: Academic Press.

Wittgenstein, L. (1972). *On Certainty*. Nueva York: Harper & Row.

Wolff, R. (1969). On Violence. *The Journal of Philosophy*, 66(19), 601-616.

Zerón, A. (2004a). Violencia escolar y sentido de la escolarización: una aproximación fenomenológica. *Rexe*, 3(5), 49-64.

Zerón, A. (2004b). Violencia escolar y violencia anti-escuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Investigaciones Educativas*, 19(2), 43-61.

Zerón, A. (2006). *Sentido de la violencia escolar en Chile: un estudio de sociología comprensiva*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Burdeos II Victor segalen, no publicada.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

10- Anexos

ANEXO N°1: Cuadro de documentos emanados por diversos organismos del Estado de Chile entre el año 2000 y 2015 y seleccionados para el análisis en esta investigación.

N°	Año	Tipo de documento	Nombre	Institución
1.	2002	Política	Política de Convivencia Escolar	MINEDUC
2.	2005	Informe (Marco Teórico Encuesta)	Informe de Avance Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Universidad Alberto Hurtado	Ministerio del Interior
3.	2005	Encuesta	“Primera Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar 2005”.	Ministerio del Interior
4.	2006	Cartilla	Conceptos Clave para la Resolución Pacífica de Conflictos en el Ámbito Escolar	MINEDUC
5.	2007	Encuesta	“Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar 2005”.	Ministerio del Interior
6.	2009	Encuesta	“Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009”	Ministerio del Interior
7.	2010	Encuesta	Cuestionario Estudiantes SIMCE 2010, 4° Básico	MINEDUC
8.	2010	Encuesta	Cuestionario Estudiantes SIMCE 2010, 2° Medio	MINEDUC

9.	2010	Encuesta	6ª Encuesta Nacional de Juventud	INJUV
10.	2010	Programa	Plan de Seguridad Pública. Chile Seguro. 2010-2014.	Ministerio del Interior
11.	2011	Encuesta	Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar 8° Básico SIMCE 2011	MINEDUC
12.	2011	Ley	Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar	MINEDUC
13.	2011	Cartilla	Prevención del Bullying en La Comunidad Educativa	MINEDUC
14.	2011	Manual	Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo, Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas.	MINEDUC
15.	2011	Cartilla	Política Nacional de Convivencia Escolar. Documento Síntesis	MINEDUC
16.	2011	Programa	Orientaciones técnicas programa Vida Sana	Ministerio del Interior, CONACE
17.	2011	Marco Teórico	Marco Teórico Políticas Basadas en la evidencia	Ministerio del Interior, CONACE
18.	2012	Programa	Plan Escuela Segura	MINEDUC
19.	2012	Programa	Proyecto Tutorías Personalizadas 2012	Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del Delito
20.	2012	Programa	Programa Chile Previene en la Escuela	Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del Delito
21.	2012 2013	Programa	Orientaciones técnicas Proyectos de violencia escolar Programa Barrio en Paz Residencial	Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del Delito
22.	2012	Cartilla	Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar	MINEDUC

23.	2013	Cartilla	Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva.	MINEDUC
24.	2013	Cuadernillo	Cuadernillo Espacio Educativo Seguro	Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del Delito
25.	2013	Cartilla	Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo.	MINEDUC
26.	2013	Manual	PREVE- Programa de Prevención de Violencia Escolar	Ministerio del Interior, Subsecretaría de Prevención del Delito
27.	2014	Encuesta	Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2014	Ministerio del Interior
28.	2014	Cartilla	Estrategia de Apoyo al clima y la convivencia escolar: Plan de gestión y protocolo de actuación. Herramienta Central	MINEDUC
29.	2015	Política	Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018	MINEDUC

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO N°2: Publicaciones especializadas publicadas entre el año 2000 y 2015 y seleccionados para el análisis en esta investigación.

N°	Nombre	Autor	Revista	Año
1.	Educación para la no violencia: estudio exploratorio en una comunidad escolar.	C. Araya	Psykhe	2000
2.	Un Programa de Educación para la No-Violencia.	M. Arón	Psykhe	2000
3.	Establecimientos Educativos en Conflicto. Grupos de resistencia en su interior.*	M. Llaña y E. Escudero	Revista Enfoques Educativos	2000
4.	El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.	R. Cornejo y J.M. Redondo	Última Década	2001
5.	Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media.	M. Contador	Psykhe	2001
6.	Algo Nuevo Bajo el Sol: Hacer visible el maltrato y posible la Esperanza.	I. Mena y R. Vizcarra	Psykhe	2001
7.	Violencia en la escuela: la percepción de los directores	N. Milicic et al.	Psykhe	2003
8.	El fenómeno de la agresión en el liceo	C. Ramos y	Revista de	2004

	un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la Región Metropolitana.	J.M. Redondo	Psicología de la Universidad de Chile	
9.	Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos.	P. Livicic-Rojas et al.	Terapia Psicológica	2004
10.	Violencia Escolar y sentido de la escolarización: una aproximación fenomenológica.	A. Zerón	Revista Rexe	2004
11.	Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*	A. Magendzo et al.	LOM	2004
12.	Evaluación del Efecto de una Intervención Conductual en la agresividad escolar.	V. Pérez et al.	Terapia Psicológica	2005
13.	Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica.	V. Pérez et al.	Psykhe	2005
14.	Sentido y sin sentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos.	M. García y P. Madriaza	Psykhe	2005
15.	Maltrato entre escolares (bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar	F. Tamar	Psykhe	2005
16.	Agresión y Resentimiento en los Estudiantes Secundarios.	F. Leal et al.	Revista de Psicología de la	2005

			Universidad de Chile	
17.	Construcción de una Escala Para Medir Creencias Legitimadoras de Violencia en la Población Infantil.	S. Galdames y A. M. Arón	Psykhe	2007
18.	Análisis comparativo estacional de la conducta agresiva de escolares de un establecimiento educacional de la Región Metropolitana, Santiago de Chile.	M. Beltrami et al.	Revista Chilena de Educación Científica	2007
19.	Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile.	M.T. Muñoz et al.	Revista de Pedagogía	2007
20.	Pasado a llevar: La violencia en la educación media municipalizada.	M.A. Villalta et al.	Estudios Pedagógicos	2007
21.	Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos.	E. Corsi et al.	Acta colombiana de psicología	2009
22.	Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos.	V. López et al.	Revista de Psicología	2009
23.	Representaciones Sociales acerca de la Violencia Escolar.	F. Salgado	Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación	2009

24.	Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de Violencia entre Pares en estudiantes secundarios chilenos.	F. Macía y C. Miranda	Acta Colombiana de Psicología	2009
25.	Percepciones Sobre Violencia en el Ámbito Escolar y Gestión Directiva: Una Aproximación a Partir de la Fase Cuantitativa de un Estudio en la Región de Valparaíso.	C. González	Psicoperspectivas	2010
26.	Regulación de la Agresividad entre Preescolares Mediante el Entrenamiento a Madres y Profesoras.	C. Guerra et al.	Terapia Psicológica	2011
27.	Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena.	J. Varela	Psykhe	2011
28.	Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares.	F. Lecannelier et al.	Revista Médica de Chile	2011
29.	Comportamiento Agresivo en Varones de 10 a 12 años pertenecientes a colegios de Valparaíso.	L. Pastén et al.	Ciencia y Enfermería	2011
30.	Detección y caracterización del matonaje escolar (bullying) en una muestra de escolares 8° básico, padres y profesores de 9 colegios de la comuna de Recoleta.	E. Reyes et al.	Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia	2011
31.	Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de	V. López et al.	Psykhe	2011

	Valparaíso.			
32.	Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° básico.	V. López	Psykhe	2011
33.	Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes.	M. Potocnjak, et al.	Psykhe	2011
34	Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos.	C. Berger	Magis	2011
35.	Trayectorias de victimización escolar: Características y factores de riesgo en adolescentes chilenos.	C. Berger	Universitas Psychologica	2012
36.	Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile.	C. Tijmes	Psykhe	2012
37.	Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas.	J. Rojas	Cuadernos de Investigación Educativa	2013
38.	Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile.	J. C. Pérez et al.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	2013

39.	Evaluación psicométrica de la escala de conducta delictiva y violenta en el aula, en estudiantes chilenos.	D.Vera-Bachmann y J.L. Gávez	Liberabit	2014
40.	Plataformas comunicaciones del ciberbullying. Una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile	L. Menay-López y H. De la Fuente	Estudios Pedagógicos	2014
41.	El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores.	M. Morales et al.	Terapia Psicológica	2014
42.	Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar.	B. Villalobos et al.	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva	2014
43.	Bullying y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolares chilenos	C. Hidalgo-Rasmussen et al.	Revista médica de Chile	2015

Fuente: Elaboración propia.