

Volumen 1 - Número 1 - Enero/Marzo 2014

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a
**Carlo
Ginzburg**

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Mauricio Jara Fernández

Centro de Estudios Hemisféricos y Polares, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Pablo Mancilla González

Universidad Santo Tomás, Chile

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

*Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Miguel León-Portilla

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador de la Cumbre de Rectores de
Universidades Estatales de América Latina y
el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

*CONICET / Universidad de Buenos Aires,
Argentina*

Dr. Adalberto Santana Hernández
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*
*Director Revista Cuadernos Americanos,
México*

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dr. Miguel Ángel Barrios
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio
Relaciones Exteriores, Argentina*

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Patricia Galeana
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Emilce Sena Correa
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, indizada en:



ISSN 0719-4706 - Volumen 1 - Número 1 - Enero/Marzo 2014 pp. 73-85

**ORIGEN Y DINÁMICA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE
DESDE LA ATRIBUCIÓN DE SUS PROPIOS PROTAGONISTAS**
ORIGIN AND DYNAMICS OF SCHOOL VIOLENCE IN CHILE BY ATTRIBUTION OF ITS PROTAGONISTS

Dr. Augusto Velasco Cortés

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, España
velasco.augusto@gmail.com

Fecha de Recepción: 20 de noviembre de 2013 – **Fecha de Aceptación:** 20 de diciembre de 2013

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación fenomenológica-hermenéutica, a nivel descriptivo-explicativo, en que se indagó la forma en que los alumnos utilizan y transforman su espacio escolar mediante la instrumentalización de su ánimo y de las valoraciones e imágenes que construyen a partir de la asociación de determinadas externalidades ambientales altamente referentes para ellos, que operacionalizan y aplican en la interacción con sus pares. Se logró describir los significados, representaciones y vivencias del alumnado al interior del establecimiento y los factores relacionados a su conducta agresiva. Se respondió a las interrogantes de cómo es el proceso que da origen a la violencia escolar, qué significado tiene para el alumno actuar agresivamente en su entorno escolar, y cuáles son los factores que aparecen asociados a su comportamiento agresivo.

Palabras Claves

Transformación – Instrumentalización – Asociación – Interacción

Abstract

This article presents part of the outcome of a hermeneutic phenomenological research, at a descriptive-explanatory level. Researchers investigated the way in which students use and transform their school environment through the manipulation of their mood, along with the appreciations and images that they build from the association of specific environmental externalities highly related to them, which they operationalize and apply for the interaction with peers; succeeded in describing the meanings, representations and experiences of students within the facility, and the factors related to their aggressive behavior; and responds the following questions: what is the process that gives rise to violence in schools like; what does it mean for the student to act aggressively in their school environment; and what are the factors associated with aggressive behavior.

Keywords

Transforming – Instrumentation – Association – Interaction

Origen y dinámica de la violencia escolar en Chile desde la atribución de sus propios protagonistas pág. 74

Dr. Augusto Velasco Cortés
Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, España

**ORIGIN AND DYNAMICS OF SCHOOL VIOLENCE IN CHILE
BY ATTRIBUTION OF ITS PROTAGONISTS**

**ORIGEM E DINÂMICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CHILE
A PARTIR DA ATRIBUIÇÃO DOS SEUS PRÓPRIOS PROTAGONISTAS**

**ORIGINE ET DYNAMIQUE DE LA VIOLENCE SCOLAIRE AU CHILI
DEPUIS L' ATRIBUITION DE LEUR PROPRES PROTAGONISTES**

Abstract

This article presents part of the outcome of a hermeneutic phenomenological research, at a descriptive-explanatory level. Researchers investigated the way in which students use and transform their school environment through the manipulation of their mood, along with the appreciations and images that they build from the association of specific environmental externalities highly related to them, which they operationalize and apply for the interaction with peers; succeeded in describing the meanings, representations and experiences of students within the facility, and the factors related to their aggressive behavior; and responds the following questions: what is the process that gives rise to violence in schools like; what does it mean for the student to act aggressively in their school environment; and what are the factors associated with aggressive behavior.

Resumo

Este artículo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa fenomenológica-hermenêutica, a nível descritivo-explicativo, na qual foi questionada a forma pela qual os alunos utilizam e transformam o seu espaço escolar por meio da instrumentalização do seu ânimo e das valorizações e imagens que constroem a partir da associação de determinadas externalidades ambientais de alta referência para eles, que operam e aplicam na interação com seus companheiros. Foi possível descobrir os significados, representações e vivências do alunato no interior do estabelecimento e os fatores relacionados à sua conduta agressiva. Perguntas sobre como é o processo que origina a violência escolar, que significado tem para o aluno agir agressivamente no seu ambiente escolar, e quais são os fatores que aparecem associados ao seu comportamento agressivo foram respondidas.

Résumé

Cet article ci présente une partie des résultats d'une investigation phénoménologique-herméneutique, au niveau descriptif-explicatif, dans laquelle on a fait des recherches à travers la façon dans laquelle les élèves utilisent et transforment sa place à l'école à travers la manipulation de leur humeur, et des évaluations et des images qu'ils construisent à partir de l'association extérieure environnementale déterminée avec des hauts référents pour eux, qui opèrent et appliquent dans l'interaction avec leur égaux. On a pu décrire les signifiés, les représentations et les expériences des élèves à l'intérieur de l'établissement et les facteurs qui ont rapport à leur comportement agressif. On a répondu aux doutes de comment est le processus qu'origine la violence scolaire, et quel est le signifié qui a pour l'élève se comporter d'une façon agressive dans leur environnement scolaire, et quels sont les facteurs que sont associés à leur comportement agressif.

Keywords

Transforming – Instrumentation – Association – Interaction

Palavras-Chaves

Transformação - Instrumentalização - Associação - Interação

Des mots clés

Transformation – Manipulation – Association – Interaction

Introducción

Es frecuente que los distintos medios de comunicación social de Chile informen de una creciente y a veces silenciosa problemática, en no pocos establecimientos educacionales del país, en que los principales protagonistas son los alumnos, quienes participan de un entramado de relaciones interpersonales que derivan en violencia y maltrato entre ellos, problemas de aislamiento y rechazo, que inciden, en muchos casos, en el descuido de los intereses u obligaciones educativas; y en otros, una importante carga emocional que los acompaña en su vida posterior de adulto. Incluso a algunas víctimas los ha llevado a atentar contra su vida, instancia en que se han remecido hasta los pilares más profundos en que se sustenta nuestra sociedad. Sin embargo, pasado el tiempo y dejado de ser de interés para la prensa, llega el conformismo y el olvido, por lo menos para quienes tienen responsabilidades decisionales en esta materia, que en ningún caso alcanza a las víctimas, sus familiares, ni a su entorno social más próximo, quienes recurrentemente exigen mayor preocupación por la problemática.

Es un hecho que cada vez más la violencia escolar en Chile presenta manifestaciones preocupantes como consecuencia de una aparente crisis social, cultural y familiar que se está reflejando en el comportamiento agresivo de nuestros alumnos, especialmente aquellos que se encuentran transitando por su “primera adolescencia” o iniciando su segunda (doce a dieciséis años de edad); situación que generalmente se ha intentado abordar desde el ejercicio coercitivo de la autoridad y que a la postre sólo ha provocado un clima de mayor tensión, que en muchos casos alcanza el aula misma, donde posiblemente hay un profesor que no maneja adecuadamente las técnicas de manejo y resolución de conflictos e intervención positiva; y por tanto, incapaz de gestionar la mediación, quedando todo en lo que se ha denominado el currículum oculto de las relaciones interpersonales y en el clima de la propia escuela.

Para ahondar en la problemática, se propuso un estudio que nos acercara hacia el conocimiento del origen y dinámica del comportamiento agresivo manifestado por los alumnos, especialmente aquellos que cursan el segundo ciclo de educación básica en una escuela de gestión municipal de la Región Metropolitana de Santiago que fuera representativa de la etariedad y condición socio-económica-cultural donde la casuística ubica la radicalización del fenómeno.

Este cometido se enmarcó dentro del paradigma cualitativo; fenomenológica, porque se enfocó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, interpretando y comprendiendo sus percepciones y el significado que le atribuyen al fenómeno o experiencia¹; hermenéutica, porque se comprendió la vida humana de los protagonistas desde su propia experiencia, desde sus propios hechos de conciencia², partiendo de las vivencias como unidades de sentido en las que se hizo presente su interioridad y los signos en los que se expresan; a nivel descriptivo-interpretativo; sincrónica; y desde la perspectiva de sus actores.

La estrategia metodológica utilizada se basó en una rigurosa descripción contextual y conversacional de los eventos, conductas y situaciones, que garantizaran la máxima fundamentación en la captación de la situación social y que permitiera la obtención de

¹ R. C. Bogdan y S. K. Biklen, *Qualitative research for education* (Boston: Editorial Boston, Allyn & Bacon, 2003).

² P. Ricoeur, *Del texto a la acción* (Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001).

conocimiento válido y con suficiente potencia explicativa; captación de la realidad a través de los ojos de los protagonistas, para lograr un conocimiento general de las variantes de su cultura; estudio de caso único, porque se acotó a una escuela de gestión municipal; y carácter de conocimiento, porque permitirá, entre otros, ampliar el conocimiento sobre el fenómeno que subyace en la interacción del alumnado y de la práctica integrada que es construida por éstos en el espacio escolar.

El grupo a interactuar se compuso de doscientos sesenta y un alumnos, ciento catorce mujeres y ciento cuarenta y siete hombres. Se trató de un grupo estructural, no estadístico. Como principal criterio de selección se utilizó la accesibilidad a aquellos sujetos que experimentarían un mismo fenómeno y proporcionarían un sentido de comprensión profundo del contexto, lográndose localizar y saturar el espacio simbólico y el espacio discursivo sobre el tema a investigar.

Las técnicas de producción y recolección de los datos, fueron la observación simple, sin participación activa, también conocida como observación naturalista; entrevista conversacional informal y en profundidad; entrevista grupal natural; y perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

El enfoque analítico utilizado se basó en el procedimiento de la llamada teoría fundamentada (grounded theory), a través del método de comparación constante, generando respecto de lo investigado categorías conceptuales, sus propiedades y relaciones entre ellas según lo propuesto por Glaser y Strauss³; de tal forma que las categorías sirvieran para englobar los datos con cierta afinidad o denominador común y las propiedades como subcategorías, hasta que se produjera la saturación; es decir, hasta que la información se convirtiera en algo repetitivo o redundante y los nuevos análisis conformaran lo que fundamentamos⁴.

El primer paso en esta etapa consistió en comparar la información por tipo de datos y por participantes o grupos, identificando párrafos que compartiesen una misma idea, a las que se les otorgó una categorización conceptual común (categoría abierta), buscando sistemáticamente sus propiedades, las que fueron operacionalizadas (subcategorías) y relacionadas entre ellas a través del “análisis intenso hecho alrededor de una categoría cada vez, en términos de los elementos del paradigma”⁵.

Las categorías que se construyeron provinieron de la propia visión de la realidad de los participantes, con las que se estructuró esquemas o diagramas de árboles, sobre los que se efectuó análisis descriptivo-interpretativo, finalizando con un análisis inferencial que nos llevara a una categoría nuclear o concepto central, en torno al cual el resto gira. Según Strauss y Corbin⁶, la categoría nuclear se caracteriza por permitir a través de sus características, variación máxima en el análisis. De manera tal, el análisis e interpretación

³ Miguel Valles Martínez, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional* (Madrid: Editorial Síntesis, 2003), 347

⁴ Roberto Hernández Sampieri; Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación* (México D. F.: Editorial McGraw-Hill/Interamericana, 2006), 649.

⁵ Miguel Valles Martínez, *Técnicas Cualitativas de Investigación...*, 350.

⁶ A. Strauss y J. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (Londres: Editorial Sage, 1990).

se hizo inductivamente. Se generaron nuevos constructos y relaciones; se indujeron interconexiones a partir de las regularidades; y se construyeron nuevas unidades de análisis a partir de la observación y descripción.

En consecuencia, mediante este estudio se intentó responder a las interrogantes de cómo es el proceso que da origen a la violencia escolar; qué significado tiene para el alumno actuar agresivamente en su entorno escolar; y cuáles son los factores que aparecen asociados al comportamiento agresivo de los alumnos; pretendiendo aportar ideas y enriquecer la información disponible sobre esta problemática, en el entendido que la interacción entre los datos, la forma de los relatos y de las prácticas realizadas por los actores, y las categorías conceptuales identificadas en ellas, formaron la trama de los análisis que efectuamos, para que pudieran servir de base en la formulación de alguna teoría (hallazgos) que fuera emergiendo fundamentada. Este punto de partida, no excluyó los intentos de dar una explicación científica que fuera más allá del plano de conciencia de los actores.

El problema y su importancia

La violencia en el ámbito estudiantil, se alza como un fenómeno que afecta gravemente la convivencia de un sector importante de la sociedad. En Chile recién con fecha dieciséis de noviembre del año dos mil seis, el Ministerio de Educación, en conjunto con la Subsecretaría de Interior dieron a conocer el primer “Estudio Nacional exploratorio de violencia en el ámbito escolar”. La encuesta fue aplicada a catorce mil setecientos sesenta y un estudiantes de Séptimo Básico a Cuarto Medio y a tres mil seiscientos setenta profesores de establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares pagados, del que se desprende:

- En todos los tipos de establecimientos educacionales hubo hechos de violencia durante el año dos mil cinco.
- Treinta y cinco por ciento de los estudiantes y cincuenta y dos por ciento de los docentes percibieron la agresión como un hecho de alta frecuencia (todos los días o al menos una vez por semana).
- Un porcentaje importante de los alumnos que fueron agredidos también agreden.
- El cuarenta y cinco por ciento de los estudiantes señaló haber sido agredido y, a su vez, el treinta y ocho por ciento declaró ser agresor.
- Las agresiones psicológicas (ignorar, insultos o garabatos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores mal intencionados) fueron las más frecuentes. Estas se dieron entre estudiantes, en hombres más que en mujeres, entre diez y trece años, y en espacios de libre circulación del establecimiento educacional.
- Un noventa y seis por ciento de estudiantes y docentes percibieron agresión psicológica en el establecimiento educacional.
- El sesenta y un por ciento de los docentes y el ochenta y tres por ciento de los estudiantes percibieron agresiones físicas.
- El treinta y dos por ciento de los docentes y el cincuenta y tres por ciento de los estudiantes percibieron hechos de discriminación.
- Del universo de estudiantes un cuarenta y cinco por ciento declaró que fue agredido, mayoritariamente por otro alumno (treinta y ocho por ciento) y por medio de violencia psicológica (cuarenta y tres por ciento). Un treinta por ciento de estudiantes declaró agresión física.
- En relación a los profesores consultados, un treinta y dos por ciento dijo haber sido agredido.

- Un veinticuatro por ciento de los profesores manifestó que el agresor fue un estudiante, mayoritariamente a través de agresiones psicológicas (cuarenta y cinco por ciento).

El resultado del estudio provocó una reacción política inmediata: fortalecer la convivencia escolar que lleva a cabo el Ministerio de Educación desde el año dos mil dos; la generación de iniciativas de seguridad ciudadana; capacitación a docentes, asistentes de educación, inspectores, profesores jefe y a todos quienes el Ministerio de Educación distribuye material sobre técnicas de resolución de conflictos en forma pacífica; ampliación del programa de resolución de conflictos entre pares, etc., lo que en opinión de los propios docentes no se ha concretado. No obstante, nada se dijo sobre patrocinar estudios o investigaciones que permitieran un acercamiento hacia el conocimiento de su génesis y dinámica, para recién desde allí, intervenir proactivamente o al menos, buscar elementos de juicio previos a la simple reacción.

Reconociendo que la realidad del fenómeno es aún compleja, lo que ha impedido determinar un paradigma conceptual desde el cual interpretar, en su mayor dimensión, la naturaleza del problema, consideramos que con el esfuerzo de todos es posible obtener un conocimiento más profundo respecto de los factores que aparecen asociados al comportamiento agresivo de los estudiantes y de esta manera contribuirá la comprensión de algunas dinámicas que se presentan en el contexto mismo, así como una oportunidad para que se convierta en un espacio a partir del cual se generen nuevas estrategias y relaciones que atiendan esta problemática que, como señala Urra Portillo⁷, tiene repercusiones educativas muy graves. García y Madriaza han concluido que

“En Chile, el problema no está lejos del contexto latinoamericano y también son pocos los estudios que se han hecho sobre el tema. Una constante en estos estudios latinoamericanos es que muy pocos de los resultados se extraen de investigaciones exclusivas del fenómeno, sino que surgen como extensiones a estudios de otra índole que incorporan en algún grado la percepción sobre violencia en las escuelas”⁸

Resultados

A través del presente estudio, se logró identificar la forma en que los alumnos utilizan y transforman su espacio escolar mediante la instrumentalización de su ánimo y de las valoraciones e imágenes que construyen a partir de la asociación de determinadas externalidades ambientales, altamente referentes, y de elementos de su personalidad que los llevan a operacionalizarlos y aplicarlos en su interacción con los pares. Asimismo, fue posible describir los significados, representaciones y vivencias del alumnado al interior del establecimiento y los factores que aparecen asociados a su conducta agresiva.

En el entendido que la violencia interpersonal es un fenómeno concreto que forma parte del amplio cuadro de problemas sociales que acontecen en la escuela, se considera haber logrado determinar que el comportamiento agresivo del grupo estudiado, es el resultado de la predisposición que tiene el propio alumno para llevar a cabo la conducta y

⁷ J. Urra Portillo, *Violencia. Memoria amarga*, (Madrid: Editorial Siglo XXI, 1997).

⁸ Mauricio García y Pablo Madriaza, “La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile”, *Revista de Estudios Pedagógicos* Vol: 31 N° 2 (2005): 27.

de una construcción social de la que son parte, en la que participan además otros elementos externos y que tienen que ver con lo contextual ambiental que conviven.

A las preguntas iniciales que nos planteamos, pudimos responder que el fenómeno de la violencia escolar en el contexto estudiado, aparece en la interacción alumno-alumno, manifestada en actividades características de un accionar recíproco en que media la diversión; que sin embargo, en la mayoría de los casos, se agrega el excederse en su ejercicio con desproporción de fuerza; acometividad y aplicación de poder físico, prevaleciendo una situación de ventaja; y descrédito en alguna condición o cualidad de un par, con afectación de la dignidad personal. Todo lo cual, al margen de la victimización que provoca en algunos alumnos, los hace apartarse o abstenerse de determinados actos, principalmente en momentos de esparcimiento, sea por voluntad propia o contraria a su intención, por temor o impotencia, otorgándole al victimario la satisfacción de la imposición de poder y mayor espacio para su práctica. Los alumnos que realizan esta práctica instrumentalizan su relación mediante circunstancias estándar, establecidas por la costumbre, dada la frecuencia y persistencia de la acción, que en algunos casos implica causar o infundir miedo, temor o fuerza para tratar de obligar al sometimiento o doblegar la voluntad del otro; o bien, mediante la tendencia a actuar o responder violentamente ante un determinado acto o que mediara en la resolución de un conflicto. No obstante, también existió la cualidad de sometimiento a la desproporción de fuerza aplicada por un par.

La violencia interpersonal entre iguales va más allá de los límites naturales que se marcan en un posible simple conflicto. La clave diferencial está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima⁹.

Asimismo se notó en algunos grupos una especial cualidad, que implicaba un exagerado predominio de una determinada formalidad de actuación y que sobresalía de las demás actividades, como forma de ritual, en que existía un liderazgo exacerbado de uno de sus integrantes y el sometimiento de los restantes, que sin ser agresivos directamente, acometían a su paso por presencia.

Al buscar la significación que los propios alumnos atribuyen a su interacción agresiva, se encontró que ésta es asignada a la obtención de respeto por parte de sus pares; y a la vez, de demostración de ventaja, que catalogan como “superioridad”, con la finalidad de someter al otro a su voluntad.

Otra cualidad asignada fue la de una conducta destinada a la consecución de “algo” que fuera pretendido o deseado y que a la vez fuera de interés de otro; situación que se atribuyó principalmente a las alumnas en la disputa por un varón. La tristeza o pesar del bien ajeno y la pugna por obtener algo similar, acompañan a esta cualidad.

Un tercer significado lo encontramos en la correspondencia a un estilo de vida, modo, manera o forma de comportamiento que le es intrínseco y que pasa a ser parte de su forma de interactuar.

⁹ R. Ortega y J. Mora-Merchán, *Violencia escolar. Mito o realidad* (Sevilla: Editorial Mergablum, 2000).

Otro atributo fue la satisfacción personal en la conducta agresiva como significado del cumplimiento del deseo y gusto propio o particular del disruptor.

Finalmente, se atribuyó la significación de representación de hábitos, replicando actitudes observadas en el ambiente en que habitan.

Al abstraer las categorías significativas sobre los sucesos o incidentes, considerándolos objeto en su pura esencia o noción, se construyó los factores, elementos o concausas en el comportamiento agresivo de los alumnos.

En primer término, se encontró que uno de los factores que aparece asociado fue aquel conjunto de características o cualidades originales de los alumnos y que implicaba:

- a) Predisposición hacia el comportamiento agresivo, que si bien posee un grado de influencia externa, la materializan en una actitud respondiente de operacionalización del ánimo.
- b) Falta de expectativas, al no encontrar en la educación respuesta a sus reales intereses y que demuestran en su dejadez e indolencia, pero que ante la cual no son pasivos, sino que corresponden con una acción.
- c) Comportamiento respondiente como mecanismo de evasión de la realidad.
- d) Excesos usados frecuentemente y que son comunes, los que se caracterizaron como vicios por sus efectos estimulantes, deprimentes, narcóticos o alucinógenos y que influyen directamente en la estabilidad emocional y por ende en la habilidad inherente para desarrollar relaciones interpersonales significativas.
- e) No acatamiento de reglas, al existir inobservancia de las normas rectoras a las que como miembros de una sociedad de derecho debemos ajustar nuestras conductas, tareas, actividades y obligaciones.

El segundo factor que aparece asociado fue el contexto educacional, donde se encontró:

- a) La relación directivo-profesor, al encontrarse dañada, afecta a los docentes en su estado de ánimo individual y colectivo; y por ende, en su desempeño, lo que se traduce en un “dejar hacer” a los alumnos y la no aplicación del reglamento disciplinario.
- b) Los alumnos, al percibir el clima laboral enrarecido y ese “dejar hacer”, se confrontan en muchos casos con los propios profesores para obtener una situación de ventaja que los exima del cumplimiento de sus deberes como educandos.
- c) Atendido a su carácter y representación, los atributos de la relación profesor-alumno, se dan mediante la irresolución, desidia y falta de aplicación ante las problemáticas de convivencia de los educandos. Es del caso agregar, que también esta irresolución compromete al estamento directivo, quienes para enfrentar situaciones de convivencia escolar se limitan a acortar la permanencia de los “alumnos problemas” en la escuela.

El tercer factor es el ambiental, que consideró las condiciones o circunstancias sociales en que interactuaba el alumno fuera del contexto educacional:

- a) Circunstancias sociales. Al ser el ambiente violento, agresivo y de imposición del más fuerte, se desprende que influye directamente en el alumno.
- b) Tecnología. La televisión y algunos de sus programas, atraen su atención y sirven de “modelo” para el accionar de los alumnos en el colegio, al replicar la conducta observada con sus pares.
- c) Condicionante droga-alcohol. No obstante existir la percepción errónea de lo prácticamente inaccesible que pudiera resultar para este segmento etario la droga, es masivo el consumo de marihuana y en “subsidio” la inhalación de neoprén y bencina.

El cuarto factor que aparece asociado, consideró las condiciones o circunstancias familiares en que interactúa el alumno fuera del contexto educacional, que si bien fue descrito como fundamental en la creación de valores, lo percibido distó de aquello:

- a) El abandono y la falta de afecto familiar sería una de las causas que influiría en el ánimo del alumno, que al instrumentalizarlo, lo lleva a la práctica en su relación con pares.
- b) El maltrato y la violencia al interior de los hogares parecieran ser parte del modo especial de proceder o conducirse de los adultos, que hacen víctima a los menores de sus abusos y cuya afectación alcanzaría tanto a lo físico como a lo psicológico, hecho que trasciende a su relación, pues origina que el menor se “descargue” al interactuar con otros.
- c) La delincuencia, la deformación de conceptos y los malos ejemplos al interior del hogar, son elementos sobre los cuales se sustenta gran parte de la educación que recibe el menor en su ambiente primario, lo que los lleva a responder con agresividad e inadecuación ante sus iguales.

Al utilizar la relación causa-consecuencia en este factor, necesariamente tendríamos que hacer referencia al modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes a los vivenciados en su entorno familiar, que se considera incuba la predisposición de los alumnos en estudio a responder de la misma forma ante el medio.

Quizá aquí cabría referirse a lo que señala Trianes, De la Morena y Muñoz¹⁰, en lo concerniente a que las clases sociales suponen distintos contextos o culturas, en las que pueden predominar distintas prácticas de crianza de los hijos, distintas normas que regulan las interacciones sociales, distintos objetivos a perseguir en la educación de los hijos, distintos valores en las relaciones humanas; y por lo tanto, cabe la posibilidad que estos menores lleguen a ser agresivos, porque aprenden e internalizan conductas

¹⁰ M. V. Trianes; L. De la Morena y A. Muñoz, Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar (Málaga: Editorial Aljibe, 1999).

favorables hacia la interrupción, en desmedro de definiciones éticas desfavorables hacia esas conductas¹¹.

En definitiva, tal como lo sostiene Fernández¹² existe una doble influencia en el fenómeno de la violencia en la escuela: Los agentes endógenos, entre los que distingue una crisis de valores y discrepancias entre las pautas de comportamiento y los agentes exógenos, como la sociedad o comunidad en la que se encuentra inserto, incluyendo la escuela y el factor familiar. Al hablar de agentes endógenos no necesariamente nos referimos a un determinismo genético impermeable al ambiente¹³, abogando por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al alumno.

Consideraciones finales

Dada su naturaleza permanente e invariable, la causa u origen del conjunto de sucesos e incidentes que relacionados entre sí contribuyen al fenómeno, los hemos agrupado en una categoría única: Raíces sistémica, por considerar que describe:

- a) Al conjunto de características o cualidades originales que destacaron en los alumnos y que implicó una manera de reaccionar, cuya incidencia estaría dada por una predisposición hacia el comportamiento agresivo, que si bien posee un grado de influencia externa, la materializan en una actitud respondiente de operacionalización del ánimo; unido a la falta de expectativas por no encontrar en la educación respuesta a sus reales intereses; excesos que denominamos vicios por sus efectos estimulantes, deprimentes, narcóticos o alucinógenos y que influyen directamente en la estabilidad emocional y por ende en la habilidad inherente para desarrollar relaciones interpersonales significativas; y a la incapacidad de acatar reglas.
- b) La relación directivo-profesor en el establecimiento, que al estar afectado se traduce en un dejar hacer a los alumnos y la no aplicación de las normas de sana convivencia a las que se debieran someter los alumnos, provocando en muchos casos una confrontación profesor-alumno en que estos últimos pretenden obtener una situación de ventaja que los exima del cumplimiento de sus deberes como educandos.

¹¹ E. Sutherland y D. Cressey, en D. Cressey y D. Ward, *Delinquency, crime and social process* (Nueva York: Editorial Harper & Row Publishers, 1969).

¹² L. Fernández, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (Madrid: Editorial Narcea, 1999).

¹³ E. Arranz, *Familia y desarrollo psicológico* (Madrid: Editorial Prentice Hall, 2004) y A. Oliva, "La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta", *Apuntes de Psicología*, N° 51, (1997) 21-35.

- c) Las condiciones o circunstancias sociales en que interactúa el alumno fuera del contexto educacional, que fue descrito como violento, agresivo y de imposición del más fuerte; el factor tecnológico; y la condicionante droga-alcohol.
- d) Las condiciones o circunstancias familiares en que interactúa el alumno fuera del contexto educacional, que se caracteriza el abandono y la falta de afecto familiar; maltrato, violencia y abusos físicos como psicológicos; delincuencia, deformación de conceptos y malos ejemplos, sobre los cuales se sustenta gran parte de la educación que recibe el menor en su ambiente primario.
- e) Al modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes a los vivenciados en su entorno escolar, ambiental y familiar, que consideramos incuba la predisposición de los alumnos en estudio a responder de la misma forma ante sus pares.

Si nos restringimos a los objetivos del presente estudio, debemos considerar que los factores asociados al comportamiento agresivo de los alumnos obedecen a un conjunto de factores que hemos categorizado como Raíces Sistémica, dado que es producto de determinados significados y valores que los propios educandos atribuyen a sus prácticas de recíprocas influencias; de tal manera que no podemos referirnos al comportamiento agresivo de éstos, si conjuntamente no lo vinculamos con las prácticas sociales de su contexto -colegio, ambiente, familia- que convierten a esa conducta en una producción colectiva con un universo de significados, que tiende a reforzarse internamente en el sujeto, otorgándole un determinado estatus de reconocimiento que los hace continuadores de esas prácticas con su entorno.

Por otra parte, si consideramos que los principales agentes que promueven las condiciones sociales que favorecen en los seres humanos el desarrollo integral de su persona, es principalmente la familia y en su oportunidad la escuela, son ellos quienes cumplen la función de transmitir a los niños tales significados y valores; sin embargo también dependerá del propio sujeto diferenciar y elegir su forma de ver la vida, como así su propia escala de valores, para convertirse en individuos distintos a los demás. No obstante, en este caso, de manera permanente e invariable, los alumnos correspondían a una serie de circunstancias estándar establecidas por la costumbre y cimentadas en un especial tipo de aprendizaje de formas de relación interpersonal.

En este caso, la estructura y dinámica del ambiente y familia interactúan como elementos modelantes en el accionar de los alumnos y a su vez éstos, por características y circunstancias personales, han elegido como forma de vida el modelo de convivencia basado en aquellas cualidades que posee su entorno o contexto, derivando en un tipo de violencia estructural y sistémica.

Este conjunto de factores que, con determinados caracteres comunes, se ha integrado con un particular estilo afectivo y valórico, constituyéndose en un modo habitual de proceder que ha adquirido fuerza de precepto.

Finalmente, como un acercamiento hacia la explicación del fenómeno estudiado se propone la siguiente teoría situacional:

“Los factores que aparecen asociados al comportamiento agresivo de los alumnos estudiados, obedecen a raíces sistémica; es decir, nos encontramos con un sujeto con predisposición a la asimilación de un determinado modelo cultural y que a la vez recibe influencia formativa, la que operacionaliza e instrumentaliza a través de una práctica que se transforma por su frecuencia y persistencia en un especial tipo de representación cultural”.

Bibliografía

Arranz, E. Familia y desarrollo psicológico. Madrid: Editorial Prentice Hall. 2004.

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. Qualitative research for education. Boston: Editorial Allyn & Bacon, 2003. Cuarta Edición.

Fernández, L. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Editorial Narcea. 1999.

García, Mauricio y Madriaza, Pablo. “La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile”. Revista de Estudios Pedagógicos, Vol. 31 N° 2 (2005): 27-41.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; y Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la Investigación. México D. F.: Editorial McGraw-Hill/Interamericana. 2006. Cuarta Edición.

Ministerio de Educación de Chile. Primer estudio nacional de convivencia escolar. Santiago de Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Santiago: Ediciones del Ministerio de Educación. 2006.

Oliva, A. “La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta”. Revista Apuntes de Psicología, N° 51 (1997): 21-35.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Editorial Mergablum. 2000.

Ricoeur, P. Del texto a la acción. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica. 2001

Strauss, A. y Corbin, J. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Londres: Editorial Sage. 1990.

Sutherland, E. y Cressey, D. Asociological theory of criminal behavior, en D. Cressey y D. Ward. Delinquency, crime and social process. Nueva York: Editorial Harper & Row Publishers. 1969

Trianes, M. V., De la Morena, L. y Muñoz, A. Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga: Editorial Aljibe. 1999.

Urra Portillo, J. Violencia. Memoria amarga. Madrid: Editorial Siglo XXI. 1997

Valles Martínez, Miguel. Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 2003.

Para Citar este Artículo:

Velasco Cortés, Augusto. Origen y dinámica de la violencia escolar en Chile desde la atribución de sus propios protagonistas. Rev. Incl. Vol. 1. Num. 1. Enero-Marzo (2014), ISSN 0719-4706, pp. 73-85.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.