

EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR COMO REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA CULTURAL

*THE SOCIAL SCHOOL ENVIRONMENT AS A CULTURAL
SYMBOLIC REPRESENTATION*

autor
Augusto Velasco Cortés¹

RESUMEN

Esta investigación inductiva responde a la interrogante en torno a identificar los significados explícitos y subyacentes en la construcción del clima social escolar en el Segundo Ciclo de Educación Básica de una escuela de gestión municipal de la comuna de Estación Central, Santiago de Chile, desde la perspectiva de los propios actores y de las prácticas relacionales, registradas e interpretadas por un observador. Las técnicas de producción y recolección de información se desarrollaron desde la perspectiva hermenéutica-fenomenológica. El análisis e interpretación de los datos se hizo inductivamente, lográndose conocer la dinámica de las interacciones que se producen al interior del establecimiento, profundizar en la red de significados que sus miembros otorgan a la relación interpersonal, comprender las significaciones otorgadas según el contexto, identificar las tensiones que determinan el clima escolar e interpretar cómo se construye el clima social escolar, además de la generación de un modelo teórico que contextualiza la realidad develada.

PALABRAS CLAVE: clima escolar, convivencia, comportamiento.

ABSTRACT

The aim of the present inductive research is to identify the explicit and implicit meanings in the construction of the school social environment in the so called Segundo Ciclo of elementary education of a state-funded school in the county Estación Central, Santiago, Chile. This identification is based on the actors' perspective and relational practice. The production and collection of information were developed from a phenomenological-hermeneutic perspective. The analysis and interpretation of the data was carried out inductively, gaining an insight into the interaction dynamics in the institution, the social network meanings granted by its members, context-dependent meanings, the tensions determining the school environment, the construction of the school environment, as well as the generation of a theoretical model for the contextualization of the unveiled reality.

KEYWORDS: school environment, fellowship, behavior.

1.- Licenciado en Investigación Criminalística por la Policía de Investigaciones de Chile. Magister en Educación y Gestión Educativa por la Universidad Bernardo O'Higgins. Doctor en Educación, Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Área de Investigación: ambientes propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje; violencia escolar; métodos de intervención; metodología de la investigación educacional en ámbitos conflictivos. Principal publicación: Origen y Dinámica de la violencia escolar en Chile. Revista Inclusiones Vol. 1, enero-marzo, 2014. Universidad de Los Lagos. Colaborador del Observatorio Internacional de Justicia Juvenil y miembro de la Asociación Iberoamericana de Postgrado, España. Correo electrónico: Velasco.augusto@gmail.com
Artículo recibido el 14 de septiembre y aceptado el 1 de noviembre 2015

INTRODUCCIÓN

Si bien se reconoce oficialmente que en Chile la violencia en el ámbito escolar es una realidad, la indagación se ha dirigido esencialmente hacia la cuantificación de la problemática y a una reactividad posterior sobre los datos obtenidos que se traduce básicamente en el endurecimiento normativo y algunas pautas para la confección de manuales que alientan la sana convivencia entre los estudiantes. En tal sentido, los abordajes investigativos se han centrado más en los aspectos negativos asociados a la agresión que a la comprensión del fenómeno en el contexto social y cultural en que se produce, o al conocimiento de los diversos procesos que favorecen o inhiben su presencia. Como mencionan Berger y Lisboa (2009), el quehacer en la materia se ha basado exclusivamente en resultados empíricos y modelos teóricos generados principalmente en Norteamérica y Europa, que si bien han ayudado, también han revelado las diferencias culturales existentes entre dichas sociedades y la chilena, así como la consecuente necesidad de acrecentar la recogida de información propia y, de esta manera, crear modelos contextualizados atinentes a esa realidad.

Entonces, resultó ser menester profundizar en los resultados de la investigación “Origen y dinámica de la violencia escolar en Chile desde la atribución de sus propios protagonistas” (Velasco, enero-marzo 2014), que abordaba el conocimiento e interpretación de la problemática en su contextualidad y construcción desde la red de significados sociales y culturales para, tal y como lo mencionan García y Madriaza (2005), quebrar el esquema de indefinición que ha caracterizado el tratamiento de la disruptividad a nivel escolar y que sistemáticamente ha sido relegada a la cultura subyacente de los respectivos establecimientos educacionales

y al currículum oculto de las relaciones interpersonales que se producen o reproducen en su seno.

Si bien se debe reconocer que la complejidad del fenómeno en Chile no ha permitido determinar un paradigma conceptual desde el cual interpretar en su real dimensión la naturaleza del problema, se estimó que era posible obtener un conocimiento más profundo y acotado de los elementos relacionales, tanto explícitos como implícitos, asociados a la construcción de un clima social escolar, así como llegar a conocer en forma cierta el universo de significados que se dan en el encuentro interpersonal, que se considera conforman una dinámica que construye representaciones al ser y quehacer del otro. Por ello, el investigar la relación desde sus conductas rutinarias llevaría a re-construir el espacio significativo y simbólico que se produce al interior de la escuela desde su praxis misma, y observar si se favorece o no la creación de un ambiente apto para la práctica educativa (Fernández, 2007).

Enunciada la problemática, se formula la pregunta investigativa que enfoca y delimita la situación problema: ¿cómo significan los actores sociales de una comunidad educativa de gestión municipal la construcción del clima social escolar?

Para responder a tal interrogante, se planteó la intención general de develar los significados explícitos y subyacentes en la construcción del clima social escolar en el Segundo Ciclo de Educación Básica de una escuela de gestión municipal e interpretar cómo se representa la realidad desde la construcción que de ella hacen sus propios actores. Específicamente, conocer la dinámica de las interacciones interpersonales que se producen al interior del establecimiento; profundizar en la red de significados que sus miembros otorgan a la relación; comprender las significaciones otorgadas según el contexto en que se producen; identificar

las tensiones que determinan el clima social escolar e interpretar cómo se construye éste, para de este modo generar un modelo teórico que contextualice la realidad develada.

En el entendido de que los fenómenos sociales dependen de un contexto dado, se intentó la comprensión de vivencias en un entorno específico, sin generalizar. Por ello, para la elección del ambiente o contexto se utilizaron los criterios de conveniencia y accesibilidad (Mertens, 2005). Esto, por una parte, para que se dieran las vivencias que necesitábamos para responder a las preguntas de investigación que nos planteamos y, por otra, para contar con la disposición y autorización correspondientes para acceder sin restricciones al trabajo de campo y a todos los datos.

Con el apoyo del Departamento de Educación Municipal de Estación Central, se optó por una escuela de esa comuna considerada como un espacio de alto impacto para la política pública por su emplazamiento en un sector de alta conflictividad. Además, allí la victimización general que considera hogares afectados por delitos contra la propiedad el año 2013 (Índice Paz Ciudadana-Adimark GFX., marzo, 2014). alcanzó a un 34,5% y el temor al delito en un 12,2%; la violencia intrafamiliar cada 100 000 habitantes el año 2012 fue de 1052 casos, tasa superior a lo registrado en la Región Metropolitana y al total del resto del país (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, mayo de 2013); según los indicadores del Sistema de Medición de Vulnerabilidad Socioeconómica de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, su matrícula presenta un 77,4% de alumnos prioritarios; las situaciones de disruptividad entre sus distintos actores son frecuentes, tanto dentro como fuera de la escuela, según el mapa situacional y de estratificación del propio Departamento de Educación Municipal y del grupo de Subvención Escolar Preferencial; se

encuentra dentro de los establecimientos de dependencia municipal consultados en las Encuestas Nacionales de Violencia en el Ámbito Escolar de los años 2007 y 2009, cuyos resultados arrojaron que el 25,8% de los alumnos de esa dependencia declararon haber sido agredidos por algún actor de su propio establecimiento, el 17,2% sentirse discriminados y el 19,6% portar armas al interior de la escuela.

El grupo a interactuar se extrajo de una población aproximada de ciento cuarenta y cuatro alumnos inscritos en el Segundo Ciclo de Educación Básica, cuatro directivos, dos asistentes sociales, veinticuatro docentes, tres asistentes de aula, siete asistentes educativas y tres auxiliares de aseo. Siguiendo a Creswell J. (2005), inicialmente la definición de la muestra fue tentativa y sujeta a la evolución del proceso investigativo, para obtener un sentido de comprensión profunda del contexto y del problema de investigación (Mertens, 2005). En todo caso, se trató de un grupo estructural, no estadístico; es decir, cualquier cantidad aludida fue solo tentativa, ya que el principal criterio para decidir cuándo detener el proceso de recolección de la información fue la saturación del espacio discursivo y simbólico sobre el tema a investigar, según la propuesta que nos hace Dávila, A. (1999).

1. ANTECEDENTES PRELIMINARES

Ya en el Primer Estudio Internacional Comparativo, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación en un grupo de países de la Región (Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, 2001), se puso de manifiesto que la calidad de la educación se encuentra íntimamente asociada a

factores tales como el clima y la convivencia escolar, apreciación que, entre otras, se ratifica en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, 2009), preparado por el mismo Laboratorio, al considerar que dentro de la escuela el clima escolar es el principal factor en juego (SERCE, 2009). Incluso, de numerosas investigaciones empíricas nacionales e internacionales (Berger, C. y Lisboa, C. Eds., 2009) se desprende que los centros educativos con un buen ambiente y sin situaciones disruptivas son más efectivos académicamente que aquellos que no las presentan.

Consecuentemente con lo anterior, y consensuando con investigadores como Hernández, Hernández y Sancho (Hernández, F., Hernández, J., Sancho Gil, J., 2004) y Jesús (1999), es dable colegir que los ambientes escolares conflictivos no tan solo afectarían de manera importante las relaciones interpersonales en el seno de las organizaciones educativas, sino también el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula. Más concretamente, algunos investigadores destacan que las tensiones en el contexto escolar ejercerían un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A., 2001) al desmoralizar y desmotivar laboralmente al profesorado, producir en la institución escolar un alejamiento de los objetivos prioritarios de enseñanza, dado que la atención recae principalmente en medidas disciplinarias; y provocar el abandono de los objetivos de formación humana de la mayoría de los estudiantes al concentrarse la atención en aquellos que muestran mayores problemas de disciplina.

En Chile, la violencia en el ámbito estudiantil se alza como un fenómeno recurrente, lo que se visualiza tanto en la casuística como a través de los distintos medios de comunicación social, estadísticas de la

oficina de atención ciudadana y de resguardo de derechos del Ministerio de Educación y en los propios estudios de esa cartera y la de Interior, a tal punto que incluso la calidad de la educación, en su asociación con el elemento clima escolar, constantemente está siendo interpelada socialmente (Ruz, J. y Coquelet, J. Eds., 2003).

Desde el 16 de noviembre del 2006, fecha en que el Ministerio de Educación dio a conocer el Primer Estudio Exploratorio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, aplicado a 14 761 estudiantes de Séptimo Básico a Cuarto año Medio y a 3670 profesores de establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares pagados, la realidad no ha cambiado en demasía, sino más bien han aumentado los eventos. Ya en esa fecha se reconoció que en todos los tipos de establecimientos educacionales del país hubo situaciones de violencia durante el año 2005: el 35% de los estudiantes y el 52% de los docentes percibieron la agresión como un hecho de alta frecuencia; el 45% de los estudiantes señaló haber sido agredido y, a su vez, el 38% declaró ser agresor; las agresiones psicológicas (ignorar, insultos o garabatos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores mal intencionados) fueron las más frecuentes, en hombres más que en mujeres, entre diez y trece años, y en espacios de libre circulación del establecimiento educacional; un 96% de estudiantes y docentes percibieron agresiones psicológicas en su establecimiento; el 71% de los docentes y el 83% de los estudiantes percibieron agresiones físicas; el 32% de los docentes y el 53% de los estudiantes advirtieron hechos de discriminación. La totalidad de los docentes entrevistados manifestó no encontrarse capacitados para enfrentar situaciones de esta naturaleza y desconocer técnicas de resolución de conflictos entre pares (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Paralelamente, ya en el año 2009 el Informe de denuncias de la Oficina de Atención Ciudadana y de Resguardo de Derechos del Ministerio de Educación, daba cuenta que el maltrato era la segunda materia de mayor presencia de denuncias (Ministerio de Educación de Chile, 2009), situación no menor por cuanto los reclamos habían aumentado un 12% respecto del año anterior.

Este aumento de hechos denunciados también se confirma en el Informe de Gestión 2010, de la misma Oficina de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación, que da cuenta de que durante ese año se ingresaron 15 097 denuncias a través de sus oficinas presenciales y página web. Mayoritariamente, los casos ingresados correspondieron a maltrato escolar, con 3093 denuncias, sin considerar la discriminación, que alcanzó a 377 casos (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

Asimismo, entre los meses de enero y septiembre del 2011, se ingresaron 3123 denuncias por maltrato escolar, sin considerar la discriminación que alcanzó a 399 denuncias; además de 976 denuncias por medidas disciplinarias consideradas abusivas.

Si bien los datos anteriores dan cuenta de que la violencia interpersonal es un fenómeno que afecta a un número importante de escuelas, la experiencia del investigador en materia criminal lo lleva a reflexionar que esta se ha incorporado más de lo que se reconoce estadísticamente. Como señalan McLaughlin y Miller, citados por Berger y Lisboa (2009): “existe consenso respecto de que la percepción y sensación de la opinión pública, así como de las propias comunidades educativas, es la de un constante aumento tanto de la prevalencia del problema como de su gravedad” (Berger, C. y Lisboa, C. Eds., 2009). Tan solo revisando la casuística, resulta fácil darse cuenta de que la distorsión de los hechos o el hermetismo de las instituciones

educativas, en muchos casos, han impedido que se conozcan en su real magnitud las situaciones de esta naturaleza que suceden al interior de los establecimientos, como por ejemplo el balaceo en el Liceo Elena Caffarena de la Comuna de El Bosque, acaecido el 10 de noviembre del 2010, difundido profusamente por los distintos medios de comunicación social y que incluso generó reportajes especiales de prensa en Chilevisión, Canal 13 y Televisión Nacional en el transcurso de esa semana. Pero si esta ocurre fuera de sus muros, simplemente se desentienden, aun cuando las acciones se produzcan entre sus propios actores, como se develó en las crónicas.

Por otra parte, es posible deducir que las políticas educativas, sobre todo los intentos orientadores del Ministerio de Educación, solo se concretan en lineamientos éticos, valóricos y operativos que pretenden contribuir a instalar en la gestión educativa la definición de responsabilidades de todos los actores involucrados, el diseño de acciones pertinentes y la definición de compromisos compartidos (Ministerio de Educación de Chile, 2002). No obstante, hay quienes afirman que los discursos, las interpretaciones y las recontextualizaciones propias de las instituciones educativas, sumados a las prácticas docentes, “no sólo no favorecería[n] la convivencia escolar, sino que, en ocasiones, la dificultan, la distorsionan y no la promueven” (Ruz, J. y Coquelet, J. Eds., 2003).

Desde su formulación inicial en el año 2003, la Política de Convivencia Escolar fue concebida como un marco de actuación dinámico que tuviese la capacidad de integrar los elementos de cambio propios de una sociedad en constante desarrollo, y las dificultades que implica el logro de procesos de aprendizaje de calidad en las escuelas (Ministerio de Educación, 2008). Sin embargo, a la luz de los antecedentes, es dable considerar que el sistema

educativo nacional, y específicamente la escuela, no ha logrado incorporar los significados que tanto directivos como docentes y estudiantes atribuyen hoy en día a su relación, produciéndose un desfase con la realidad. Ello, sin mencionar que, hasta el momento, en el plano de la convivencia se ha privilegiado casi exclusivamente lo disciplinario, situación que queda revelada en la práctica y que se reproduce en variados documentos oficiales, como por ejemplo el Oficio nro. 9463 del 11 de mayo de 2011, de la Honorable Cámara de Diputados, en que se comunica al Honorable Senado de la República las enmiendas al llamado Proyecto de Violencia Escolar, que se sustentan en obligaciones, deberes y sanciones; Boletín nro. 7123-04, que en lo esencial modifica la Ley General de Educación, estableciendo una serie de mecanismos sancionatorios de los casos de violencia escolar entre pares; y en el Boletín nro. 7428-04, propuesta que establece una Ley General sobre Convivencia Escolar.

2. PLANTEAMIENTO DE INTENCIONES.

Se postula que la organización social llamada genéricamente escuela, que se encuentra en relación dinámica y compleja con su medio ambiente, del que recibe influjos y estímulos que transforma a través de procesos y que luego entrega al mismo medio en forma de productos (Díez, E. J., 2006), ha de ubicarse como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, pero también de resocialización de todos los actores intervinientes, siendo una de sus funciones la de garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Gimeno, J. y Pérez, A., 2005); y en la que el currículum supone la concreción de estos fines

sociales y culturales (Gimeno, J., 2007), conforme a las necesidades específicas de cada contexto y más allá de lo estrictamente disciplinario. Por ello, comprender la naturaleza de los procesos simbólicos y los fenómenos de construcción de significados llevaría a conocer el modo peculiar de representación de la realidad. Sea a través de la experiencia física o a través de la representación intersubjetiva, los significados se construyen dentro de un contexto cultural que ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias y destrezas, y los valores y costumbres que singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales (Pérez, A., 2004).

De ahí que, mediante la presente investigación, el propósito sea reflexionar sobre los aspectos que pudieran estar incidiendo en este comportamiento disruptivo en el contexto escolar a nivel de Segundo Ciclo de Educación Básica, en una escuela de gestión municipal. Ello nos posibilitaría conocer y comprender, entre otros aspectos, la dinámica de las interacciones interpersonales que se producen y reproducen en su seno; la red de significados propios y del proceso de socialización de la escuela; cómo se construye la relación interpersonal; y los valores y significados que los distintos actores educativos otorgan a su práctica relacional, en el entendido de que la representación, el discurso y la práctica social se generan mutuamente (Abric, 1994).

3. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS.

Producida la recolección, se procedió a comparar la información por tipo de datos y participantes o grupos, identificándose párrafos que compartiesen una misma idea, a los que se les otorgó una categorización conceptual común (categoría abierta), buscando sistemáticamente propiedades que fueron operacionalizadas (en subcategorías) y relacionadas entre sí a través de la modalidad axial, “que consiste en el análisis intenso hecho alrededor de una categoría cada vez, en términos de los elementos del paradigma” (Valles, M. S., 2003), hasta que se produjera la saturación; es decir, “hasta que los datos se convirtieran en algo repetitivo o redundante y los nuevos análisis conformaran lo que se ha fundamentado” (Hernández et al., 2006, p.42).

Las categorías provinieron de la propia construcción de la realidad de los participantes, estructurándose esquemas o diagramas de árboles que son “representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre los conceptos y muestran las interconexiones entre categorías y subcategorías” (Strauss, 1987), sobre los que se efectuó análisis descriptivo-interpretativo e inferencial, que nos deriva hacia una categoría nuclear o concepto único central en torno al cual el resto gira.

Originada la saturación de las categorías y abstraídas las más significativas, considerándolas en su pura esencia o noción, comparándolas y buscando las semejanzas explícitas y subyacentes, emergió un concepto unificador que se ha denominado ‘interacción disfuncional’, que describe:

a) El conjunto de cualidades originales que destacaron en la significación del clima que hacen los

propios adultos y que caracterizaron como malo, problemático, tenso, complejo, complicado y hostil. Al describirse los atributos de las particularidades de la asignación, se alzaron como elementos vinculantes la relación entre pares descrita como de fisgoneo, al denotar una preocupación permanente por lo que otros hacen; y de ingratitud, porque no se considera un ambiente adecuado para el ejercicio propio de la convivencia en comunidad, como tampoco para la práctica de la docencia.

b) El entramado de las interacciones que emergen de las relaciones percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa que es significada como mala, tensa, de altos y bajos, con las particularidades de rezago, conflictividad, agravio y mordacidad, atendida la coexistencia de tendencias contradictorias insuperables entre los adultos; agregándose elementos de discordia o desunión de los ánimos y opiniones, relaciones caracterizadas por la división y la carencia de actividad, cuya propiedad principal es la tendencia a mantenerse al margen de decisiones por abandono de obligaciones, incapacidad ante la presión o autoridad.

c) La significación hecha desde el propio conocimiento adquirido por las circunstancias o situaciones vividas, del modo en que se resuelven los conflictos internos, caracterizado como de cesación de funciones por los continuos actos de petición del cese del cargo o empleo a quienes contravengan lo mandado.

d) Los atributos significantes del clima y la convivencia en el comportamiento de los miembros adultos del establecimiento, representados por el menoscabo y la afectación emocional, rechazo a la escuela y temor que provoca especialmente en los profesores, distinguiéndose además la cualidad o circunstancia de afectación en la atención,

intención y voluntad en el ejercicio de la labor docente, al no poderse sostener una independencia emocional entre la carga ambiental y la responsabilidad académica.

e) La asignación de responsabilidad en el estado de clima y convivencia entre los adultos del establecimiento, nominándose transversalmente a la organización, dirección, equipo directivo y docentes. La organización es reprobada por su ineficiencia, continuos cambios en los equipos de trabajo, falta de compromiso para responder a las exigencias internas e indiferencia por el perfeccionamiento de los profesores. A la dirección se le imputó la fragmentación de las distintas representaciones pedagógicas, autoritarismo, limitación e ineficiencia; al tiempo que su trato fue considerado dañoso, humillante y agresivo; y la forma de liderar, totalitaria, incoherente con los propósitos educativos y relacionales, además de no inclusiva. Al equipo directivo se le atribuyeron responsabilidades por la falta de organización en el manejo de situaciones de común ocurrencia en el contexto escolar. A los docentes se les endosaron responsabilidades por falta de disposición y liderazgo, influencia negativa, manipulación, discordia, no contribuir al clima, la convivencia, ni al quehacer propio de la escuela.

f) Las características de la relación entre adultos del establecimiento por observación directa, que presentó propiedades de disenso por no ajustarse al discurso, sentir o parecer del otro, rivalizando y afectando el ánimo de una de las partes; además de indecisión y desvío de interés para afrontar problemas o situaciones comprometidas.

g) El significado asignado por los adultos del establecimiento a su relación con los alumnos, caracterizada como de conciliación obligada, dada la avenencia o conformidad que provoca su condi-

ción de vulnerabilidad en el discurso y gestión del estamento directivo, no obstante la conducta de los menores; lo que ocasiona tensión, principalmente en los docentes, quienes se consideran víctimas.

h) El trato recibido por los adultos de la escuela de parte de los alumnos, caracterizado como acometedor, dado el irrespeto y las agresiones de que han sido objeto, situación que ocasiona desconuelo, inquietud y temor, particularmente entre los profesores.

i) La interpretación que hacen los adultos del establecimiento respecto del irrespeto y la agresividad de los alumnos hacia ellos, considerados como respuestas naturales por su espontaneidad y regularidad de ocurrencia, lo que ocasiona algún grado de disgusto, pero al mismo tiempo resignación.

j) La asignación de los elementos vinculantes en la interacción de los alumnos en el contexto escolar, que recae en el equipo directivo y en los propios docentes del establecimiento, por desinterés, falta de carácter, relajación, trato inadecuado, falta de manejo, desconocimiento e inacción; agregado el hecho de que, cuando se presentan situaciones complejas entre los alumnos, optan por la restricción del horario de concurrencia de los alumnos problemáticos y la adecuación de la jornada mediante asistencia diferida.

k) El desconcierto de los profesores por el desorden y la falta de acciones en el desarrollo, conocimiento y aplicación de reglamentos que articulen la convivencia en el establecimiento.

l) Los atributos significados por los alumnos respecto de su relación con los adultos, caracterizada como deteriorada, fundamentándose en el maltrato y la atención indebida que les dispensan. Asimismo, la apatía de algunos alumnos por algunas clases,

específicamente de un profesor que les provoca rechazo personal y la negativa de ingreso al aula.

m) Los significados que fueron posibles de interpretar desde el enfoque situacional por observación directa al interior de las salas de clases, relativos a la falta de control de los docentes en la mantención del orden y la desatención de los alumnos en cuanto a los contenidos curriculares, debiendo los profesores, en algunos casos, avenir un recorte horario o invocar a la divinidad por tranquilidad para el desarrollo de la actividad. Particularmente, en la clase de Educación Física se observó despreocupación del docente por la mantención de cautela en ejercicios que pudieran malinterpretarse y servir de aliciente para conductas impropias.

n) La observación del resguardo disciplinario en recreos, advertido como desorganizado por la falta de personal en la vigilancia, no obstante el conocimiento existente sobre actos disruptivos e impropios protagonizados por los alumnos en ese lapso.

o) El trato que otorgan algunos adultos que laboran en el establecimiento hacia los alumnos, que se describió como vejatorio por los malos tratos dispensados y la molestia, perjuicio y padecimiento que provoca en los menores. A su vez, el trato de los alumnos hacia los adultos fue significado como provocativo, al darse a entender con actos o palabras que se quiere hacer algún mal, imponer voluntad, infundir respeto, miedo o sometimiento de los mayores.

p) La significación que hacen los adultos del establecimiento respecto del clima y la convivencia entre los alumnos, catalogado de violento, abusivo, acometedor y de excesos; con la característica de disrupción, además de licencioso y disoluto por el atrevimiento y el consumo de drogas y alcohol y desarrollo de microtráfico.

q) Las conductas sexualizadas entre alumnos, incluso del mismo sexo, que representaron un atributo persistente tanto en el discurso explícito como en el subyacente de los adultos del establecimiento.

r) El juicio que los adultos se han formado de las conductas de los menores, que los llevó a significarlas como obedeciendo a una extensión de la práctica y conocimiento de vida adquirido por las circunstancias y situaciones particulares, replicándolas en su interacción.

s) El conjunto de cualidades distintivas de las representaciones asignadas por los adultos y que aparecen asociadas al comportamiento de los alumnos, que señalan como elementos influyentes a la propia escuela, por encontrarse permanentemente en la búsqueda de nuevas matrículas, sin selección, como justificación de gestión; manejo y resolución de conflictos mediante el acortamiento de los días y horas de asistencia al colegio; y promociones sin el cumplimiento de las exigencias curriculares mínimas. Asimismo, las cualidades propias o individuales de los alumnos, que los llevan a la naturalización por hábito y elección de tales actos y que se materializan mediante la indisciplina, rebeldía, impulsividad y demostración de poder; de igual forma, una actitud respondente y representativa de la carga social, cultural y familiar que acarrear. Por otro lado, las influencias ambientales, dado el contexto determinado por el mal vivir, violencia, drogadicción, delincuencia y promiscuidad en su entorno social más próximo. Finalmente, el rol del hogar, espacio en el que interactuarían elementos disolutos, como prácticas ligadas al consumo de alcohol y droga; delictuales, como tráfico de droga y delincuencia; lascivia, dado el incesto y propensión a deleites carnales; problemáticas ligadas a la estructura familiar, por su conformación; asuntos económicos, por las carencias; y disposición de ánimo, por acciones o conductas que pueden

inclinan a otros componentes del grupo a que las imiten, así como despreocupación y abandono de los menores.

t) La convivencia entre los alumnos en el contexto escolar, que según su propia significación es catalogada de mala y muy mala. Esta cualidad de la relación se asoció a los continuos enfrentamientos entre estudiantes por rivalidad, rencor y discriminación, provocando que su ambiente sea agresivo, violento y peligroso. El irrespeto y la lascivia también se describieron como representativos de su actuar, que en todo caso es considerado como normal y propio de su condición social, económica, familiar y personal. Además, de manera constante los estudiantes son objeto de sobrenombres, burlas, improperios, injurias, actos de exclusión, amenazas, agresiones físicas y psicológicas, presiones monetarias y de quebrantamiento de voluntad, y molestias sexuales, lo que les causa temor de concurrir al colegio y encontrarse con algunos compañeros, así como deseos de llorar, prefiriendo en algunos casos no asistir a clases.

u) Los atributos de la significación de los actos disruptivos en general, proporcionados por los alumnos, en que se caracterizan situaciones de enojo, rabia, hostilidad por celos y problemas familiares; además del hecho de no tener nada mejor que hacer, lo que determina el aburrimiento. La asignación de los motivos del porqué terceros incurrir en dichos actos, mencionándose aspectos personales como la “ordinariedad” y el consumo de drogas; factores ambientales tales como el lugar de residencia y el enraizamiento del comportamiento por costumbre y/o normalización. Finalmente, la significación de sus propios actos, que caracterizan como de rivalidad con otros cursos, la imposición de voluntad y la defensa, el gusto por hacerlo y el hastío de ser víctimas; también por considerar la violencia como algo natural.

v) Los elementos vinculantes de contexto en el actuar de los alumnos, entre los cuales se menciona en primer lugar a la escuela, por su desidia ante las situaciones que les afectan, la facilidad estructural de encontrar a los que pretenden acometer y el escaso control; el entorno social, que los lleva a reproducir en la escuela los actos observados en ese contexto; la admiración que profesan por quienes hacen de la violencia y la transgresión a la norma algo recurrente y una forma de convivir; y el hogar, que consideran modelo transgresor de la sana convivencia y de enseñanza representativa de su actuar.

w) Las características de la relación entre los alumnos según regularidades contextualizadas por observación y en revisión documental, que se significaron como de juego con uso de fuerza, por implicar un maltrato unitario o recíproco en el ejercicio de un juego; de interacción agresiva, por corresponderse con una acción unitaria o recíproca que denota acometividad y aplicación de poder físico en la relación; de conducta impúdica, por verse representados actos contrarios al pudor; de acometedor, por los actos de agresión en contra de un par; de menoscabo moral, por la propiedad de vejar o causar descrédito en una condición o cualidad de algún menor, afectando la dignidad de la persona; y de expresividad gestual, por la utilización de lenguaje gestual acompañando a la acción, expresado en rostro y manos.

x) La forma en que los alumnos observados utilizan la relación, que se caracterizó como de instrumentalización, dada su práctica, e implicar una circunstancia estándar, determinada por la costumbre o modo habitual de obrar o proceder, o por la repetición de los mismos actos; intimidación como medio de logro o imposición de voluntad, por implicar el infundir miedo, temor o fuerza para tratar de someter; agresividad como solución de

conflictos, debido a la tendencia a actuar o responder violentamente, conducta que media en la resolución de un conflicto; y de actitud distendida, por el exagerado predominio de una determinada práctica alejada de la formalidad.

y) La revisión documental llevada a cabo por el grupo SEP (Subvención Escolar Preferencial) del establecimiento, que proporcionó las particularidades de algunas intervenciones realizadas y que dan cuenta de agresiones sexuales al interior del establecimiento, maltrato familiar y de compañeros de curso; consumo de drogas y conductas disruptivas; alcoholismo y consumo de drogas en la familia; bullying y conductas sexualizadas; explosividad y agresividad en el contexto escolar; trastorno emocional del aprendizaje; desmotivación y labilidad emocional; trastorno adaptativo y violencia intrafamiliar; cambios conductuales y agresividad; constantes abusos; comportamiento agresivo y falta de respeto; problemas de convivencia de padres; e intento de abuso sexual por parte de un familiar, entre otros.

Entonces, los significados obtenidos desde el enfoque hermenéutico-fenomenológico a partir de la relación interpersonal y construcción del clima social escolar a nivel de Segundo Ciclo de Educación Básica en el establecimiento del estudio, necesariamente nos dirigen hacia la categoría única o concepto central de interacción disfuncional, dada la dependencia o enlace funcional que emerge de las circunstancias, condiciones y atributos del entramado relacional.

Mientras entre los adultos coexisten tendencias contradictorias, hasta ahora insuperables, que además de afectarlos emocional y laboralmente trascienden la sala de clases y calidad de la función pedagógica y relacional, entre los alumnos se da un conjunto de regularidades, significados

y valores que se atribuyen a una práctica de recíproca influencia, que convertiría su interacción en una producción colectiva que tiende a reforzarse al interior de la escuela con aquellos elementos que les proporciona el clima y la convivencia de los adultos.

En este sentido, el conjunto de elementos que, con determinados caracteres comunes, se ha integrado con un particular estilo afectivo y valórico, se constituye en un modo habitual de proceder que ha adquirido fuerza de precepto y que se caracteriza como de influencia funcional.

Finalmente, las pautas relacionales construidas por los distintos actores del establecimiento y sus consecuencias en el quehacer educativo, definen de manera significativa el cómo es y funciona la escuela del estudio.

4. CONSIDERACIONES FINALES.

Atendido a su carácter y representación, el clima social escolar, como representación simbólica cultural en el establecimiento del estudio, se construye sustentado, por una parte, en la coexistencia de tendencias contradictorias e insuperables entre los actores adultos, que además de afectarlos emocional y laboralmente, trascienden la sala de clases y la calidad de la función pedagógica y relacional; por otra parte, en la ejecución de actos producidos desde los propios significados y valores de los alumnos, atribuibles a una práctica de recíproca influencia que convertiría su interacción en una creación colectiva, que si bien se ve influenciada por elementos percibidos o experimentados en externalidades ambientales altamente referentes para ellos y que han integrado con un particular

estilo afectivo y valórico, tiende a reforzarse en su interior con aquellas peculiaridades que les proporciona el clima y la convivencia entre los adultos, constituyéndose así en un modo habitual de proceder que ha adquirido fuerza de precepto y que asume la particularidad de una influencia funcional. Todo lo anterior lleva a significar que las pautas relacionales construidas por sus protagonistas transforman el espacio escolar y definen cómo es y funciona la escuela del estudio.

Bibliografía

ABRIC, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por Dacosta y Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. México: Ediciones Coyoacán.

BERGER, C. y LISBOA, C. (Eds.) (2009). *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

BLAYA, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. En: Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 10 (4) , pp. 12-20.

CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2ª ed.). Boston, Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

DÁVILA, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales, en Delgado y Gutiérrez (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 67-83). Madrid: Síntesis.

DEL REY, R. (2002). *Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia* (trabajo de investigación). Universidad de Sevilla. (No publicado).

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago: Arrayán editores.

GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), pp. 27-41.

FERNÁNDEZ, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (4ª ed.). Madrid: Narcea Editores.

GIMENO S., J. y PÉREZ G., A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza* (11ª ed.). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ, F. et al. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.

HERNÁNDEZ S., R. et al. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.), p. 42. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

ÍNDICE PAZ CIUDADANA-ADIMARK GFX (marzo, 2014). Series de datos para comunas del país.

JESÚS, S. N. (1999). *Cómo prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos*. Porto: Edições ASA. Lisboa.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2001). En: *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2009). En: *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Santiago de Chile: UNESCO.

MERINO F., J. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.

MERTENS, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage. United States of America.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. UNIDAD DE APOYO A LA TRANSVERSALIDAD: “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Diciembre de 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2006). *Primer estudio nacional de convivencia escolar*. Santiago de Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (septiembre de 2008). *Términos de Referencia “Revisión y Actualización de la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Año 2003”*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, Oficina de Atención Ciudadana y de Resguardo de Derechos. Informe Denuncias (2009). *Anexo estadístico N° 5*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, Oficina de Atención Ciudadana (2010). Informe de Gestión Septiembre.

MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA. Subsecretaría de Prevención del Delito (Mayo del 2013). Boletín Comunal Estación Central.

MURILLO ESTEPA, P. y BECERRA PEÑA, S. (septiembre-diciembre 2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación* (350), pp. 375-399.

ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, (304), pp. 253-280. Madrid: MEC.

ORTEGA, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

PAZ CIUDADANA-ADIMARK GFX (marzo, 2014). Series de datos para comunas del país.

PÉREZ G., A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4ª ed.). España: Morata.

RODRÍGUEZ, G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RUZ, J. y COQUELET, J. (Eds.) (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago de Chile: Maval.

SPRAGUE, J. R. y WALKER, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), pp. 367-379.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social descientists*. New York: Cambridge University Press.

TRIANES, M. V. et al. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.

VALLES M., M. S. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

VECCIA, T. et al. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, (15), pp. 159-168.

VELASCO C., A. (enero-marzo de 2014). Origen y Dinámica de la violencia escolar en Chile desde la atribución de sus propios protagonistas. *Revista Inclusiones*, 1(1).