

<https://doi.org/10.1590/1980531410528>

VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE: DESAFÍOS DESDE LA VISIÓN DOCENTE

 Nibaldo Benavides-Moreno^I

 Sebastián Donoso-Díaz^{II}

 Daniel Reyes-Araya^{III}

 Viviana Salas Pozo^{IV}

^I Universidad de Talca (Utalca), Talca (Maule), Chile; nbenavides@utalca.cl

^{II} Universidad San Sebastián (USS), Santiago, Chile; sebastian.donoso@uss.cl

^{III} Universidad de Talca (Utalca), Talca (Maule), Chile; dreyes@utalca.cl

^{IV} Universidad de Talca (Utalca), Talca (Maule), Chile; vivianasalaspozo.psicologia@gmail.com

Resumen

Desde hace más de una década Chile impulsa políticas públicas para disminuir los episodios de violencia escolar, esencialmente en la dimensión identificada como violencia de la escuela. Se revisan los alcances que para la docencia –como actividad fundamental del quehacer escolar– posee el fenómeno y la trascendencia de las estrategias gubernamentales de atención. El estudio de tipo cualitativo exploratorio se basa en entrevistas a docentes de escuelas particulares subvencionadas de la región del Maule. El análisis evidencia el pensamiento y las dinámicas docentes, identificando diversos nudos críticos, que de atenderse incidirían en la disminución de la problemática. Finalmente, se formulan propuestas de política que brindan orientación y apoyo al actuar docente en los centros educativos.

VIOLENCIA • POLÍTICAS PÚBLICAS • PRÁCTICA PEDAGÓGICA • CHILE

Recibido el: 29 AGOSTO 2023 | Aprobado para publicación el: 11 ABRIL 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

VIOLENCIA ESCOLAR NO CHILE: DESAFIOS A PARTIR DA VISÃO DOCENTE

Resumo

Há mais de uma década o Chile impulsiona políticas públicas para reduzir episódios de violência escolar, sobretudo na dimensão identificada como violência da escola. São revistos os alcances do fenômeno e da transcendência das estratégias governamentais de atenção para a docência – como atividade fundamental das atividades escolares. O estudo qualitativo exploratório é baseado em entrevistas a professores de escolas particulares subvencionadas da região de Maule. A análise evidencia o pensamento e as dinâmicas docentes, identificando diversos pontos críticos, que no caso de serem atendidos incidiriam na diminuição da problemática. Finalmente, são formuladas propostas políticas que oferecem orientação e apoio à ação docente nos centros educativos.

VIOLENCIA • POLÍTICAS PÚBLICAS • PRÁTICA PEDAGÓGICA • CHILE

SCHOOL VIOLENCE IN CHILE: CHALLENGES FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

For more than a decade, Chile has been promoting public policies to reduce school violence, especially in the dimension identified as violence perpetrated by the school system itself. The scope of the phenomenon and the transcendence of the government's attention strategies for teaching – as an essential activity of school activities – are reviewed. This exploratory qualitative study is based on interviews with teachers from subsidized private schools in the Maule region. The analysis highlights the thinking and dynamics of teachers, identifying various critical points which, if addressed, would reduce the problem. Finally, policy proposals are formulated to provide guidance and support for teaching in educational centers.

VIOLENCE • PUBLIC POLICIES • PEDAGOGICAL PRACTICE • CHILE

LA VIOLENCE SCOLAIRE AU CHILI: DÉFIS DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Résumé

Depuis plus d'une décennie, le Chili promeut des politiques publiques pour réduire les manifestations de violence scolaire, en particulier la dimension identifiée comme violence de l'école. Il s'agit d'un travail de révision sur la portée de ce phénomène pour les enseignants qui considèrent ce thème une activité fondamentale de leur travail scolaire bien que l'importance des stratégies gouvernementales d'attention. L'étude, de type qualitatif et exploratoire, se base sur des entretiens avec des enseignants d'écoles privées sous contrat d'association de la région de Maule. L'analyse souligne la pensée et les dynamiques des enseignants et identifie plusieurs points critiques qui, si résolus, pourraient avoir un impact bénéfique sur la réduction du problème. Enfin, des propositions politiques sont formulées pour guider et soutenir les actions des enseignants dans les établissements scolaires.

VIOLENCE SCOLAIRE • POLITIQUES PUBLIQUES • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE • CHILI

A VIOLENCIA ESCOLAR SE CONSTITUYE DESDE HACE UN TIEMPO EN UNO DE LOS PROBLEMAS principales a resolver por los sistemas educativos del mundo, especialmente en su dimensión intraescuela, materia de profunda relevancia para alcanzar buenos resultados escolares a nivel individual y colectivo en su sentido más amplio. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) citada por el Ministerio de Educación (Mineduc) en el año 2015, señala que “la investigación empírica internacional muestra que las escuelas sin problemas de violencia son más efectivas académicamente, mientras que las que presentan altos niveles de violencia, tienen rendimientos más bajos” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015, p. 16). Asimismo, su efecto en el clima y la convivencia escolar tiene una importancia capital, puesto que afecta el bienestar y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, lo que se ve reflejado directamente en la conducta, disposición, ambiente y rendimiento académico (Mineduc, 2019b).

El retorno a las aulas en marzo de 2022 puso de manifiesto algunos aspectos muy relevantes del fenómeno en consideración. Primero, que pese a los antecedentes previos, su complejidad no fue percibida a tiempo por las autoridades sectoriales chilenas, por lo cual tras iniciarse el año escolar se registraron importantes manifestaciones de violencia en establecimientos escolares de muchas ciudades del país, algunas masivas y otras menos concurridas, pero sí muy violentas, que implicó que las autoridades ministeriales adoptaran en forma drástica la reducción del tiempo de permanencia diario de los estudiantes en la escuela y, paralelamente, se implementaran medidas para que las comunidades educativas dialogaran sobre las tensiones que enfrentaban. Ello confirmaba que debía ponerse especial atención a la convivencia en cada escuela (Mineduc, 2023a).

En segundo lugar, la Superintendencia de Educación del Ministerio de Educación (Mineduc, 2023a) informó del aumento de aproximadamente 27,7% por sobre los registros 2019 de los casos de denuncias por convivencia escolar respecto al año 2022. De ellas algo más de la mitad corresponden a establecimientos particulares subvencionados y un 33% a establecimientos públicos. Las principales denuncias corresponden a: maltrato entre estudiantes (63%), diversas situaciones de discriminación (10%) y medidas disciplinarias (10%). Fenómeno que aún se mantiene en el año 2023, lo que revela la encuesta “Prácticas de gestión y situaciones problemáticas de la convivencia escolar”, diseñada, aplicada y analizada por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el marco de la ejecución del programa “A convivir se aprende” del Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación, quienes señalan que un 70% de los encuestados considera que la violencia entre estudiantes es la principal problemática de convivencia en los establecimientos (Mineduc, 2023b). Esta información es coincidente con estudios centrados en estudiantes que manifiestan situaciones análogas a la descrita, que confirman el deterioro de la salud mental de los escolares y, en oportunidades, de su núcleo familiar, hecho que también tuvo expresiones diferentes en algunos casos debido a la escolaridad de sus integrantes (Ministerio de Salud, 2018; Sharma et al., 2021; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2022; Abizanda et al., 2022; Izquierdo et al., 2023).

Trabajos realizados por el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES) en 2017, exponen que los episodios de violencia que sufren los estudiantes en las escuelas implican una afectación directa a sus oportunidades de desarrollo escolar, ya que en promedio logran un nivel de escolaridad más bajo que el de sus pares, afectando en el mediano plazo sus condiciones sociales, económicas y laborales. En este plano, Chile en el año 2019 puso en marcha una nueva Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), cuyos ejes centrales abordan: (1) una convivencia basada en un trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes,

padres, madres y apoderados, docentes, directivos, asistentes de la educación y sostenedores); (2) una convivencia inclusiva; (3) una convivencia caracterizada por la participación democrática y la colaboración; y (4) la resolución pacífica y dialogada de los conflictos (Mineduc, 2019b). Los que fortalecen la Ley n. 20.536 de Violencia Escolar, que se entiende como “acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por los estudiantes, en forma individual o colectiva” (Ley n. 20.536, 2011, art. 16 b).

Pese a la relevancia que adquiere el fenómeno en el contexto educativo y en el interés manifiesto de los Gobiernos por implementar políticas para fomentar climas escolares positivos y facilitadores del aprendizaje y de la formación integral del estudiante, no ha sido suficiente su accionar para reducir sus dimensiones en los valores esperados. La violencia intraescuela en Chile ha ido en aumento, lo que queda de manifiesto al observar: (1) la Superintendencia de Educación (Mineduc, 2019a) –órgano que mediante la Ley n. 20.529 (2011), fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional y atiende denuncias formuladas por las comunidades educativas–, señala que en el 2017 se reportaron 9.633 denuncias, que aumentaron a 11.168 en el 2018 y a 11.494 en el 2019, descendiendo por efecto del cierre de establecimientos producto de la pandemia covid-19 a 3.379 denuncias en 2020 y 3.961 en 2021; (2) la Agencia de Calidad de la Educación, encargada de evaluar resultados de aprendizajes de los estudiantes, y de otros indicadores de la calidad educativa (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2014), señala en 2019 que un 43,7% de los estudiantes de 4° básico a nivel nacional perciben un bajo ambiente de respeto en el aula, mientras que esta cifra aumenta a 58,3% en los estudiantes de 6° básico; finalmente (3) el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y la Dirección de Estudios Sociales de la Universidad Católica de Chile (DESUC), en el 2017 aplicó el quinto sondeo sobre violencia y *bullying* en establecimientos escolares, donde un 60% de los jóvenes entrevistados declaran haber visto o escuchado insultos o garabatos durante el año 2016, seguido de un 58% que señala haber visto o escuchado burlas o descalificaciones (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2017). Lo anterior no sólo demuestra la alta presencia y diversidad de episodios de violencia en los establecimientos escolares, sino que se observa un aumento a lo largo del tiempo, a medida que los cursos avanzan en su trayectoria escolar, y particularmente en su etapa de adolescencia.

En el caso de los docentes, estudios como el de Plassa et al. (2021) señalan la existencia de violencia grave contra el profesorado, como los intentos o agresiones físicas, alcanzando un porcentaje relevante de casos. En el caso chileno la encuesta 2022 desarrollada por la Asociación de Municipalidades de Chile (AMUCH) denominada “Sondeo de Opinión a Padres, Madres y Apoderados, sobre Violencia Escolar en Chile”, arrojó que

... un 97,7% consideró que la violencia escolar en Chile es un problema muy grave o grave; un 71% indicó que el principal actor que se debe involucrar para la prevención de actos de violencia escolar son las familias, y un 52% expresó que la gestión del establecimiento educacional para abordar la violencia escolar fue mala o muy mala. (Sondeo sobre violencia escolar, 2022).

Asimismo, la Superintendencia de Educación (Mineduc, 2019a) señala que en el 2018 las denuncias que afectaron a docentes o asistentes de la educación (personal que apoya el proceso enseñanza-aprendizaje o gestiones administrativas en el aula), alcanzaron las 263 (un 1,5% más que en 2017), de las cuales un 62% (163) corresponde al maltrato de alumnos a docentes o asistentes de la educación y un 38% (100) a maltratos provocados por los apoderados; las mujeres en ambos casos

resultan ser mayormente afectadas con el 77% y 79% respectivamente. Por otro lado, las denuncias de maltrato docente en establecimientos particulares subvencionados (centros de propiedad privada que impetran subvención), alcanza al 48,3%, mientras que el sector municipal concentra el 40,7%. Estas cifras dan cuenta que este fenómeno hacia los docentes también ha ido en aumento y se concentra mayormente en escuelas con administración privada.

En este contexto, se configura el objetivo de esta investigación, a saber: analizar las opiniones de docentes de establecimientos escolares particulares subvencionados de la región del Maule (Chile) respecto de algunas dimensiones relevantes asociadas a la violencia escolar, en su dimensión intraescuela, con la finalidad de (1) identificar el sentido de las mismas, (2) describir las creencias de estos actores en torno a los alcances e impactos que ésta tiene, (3) precisar sus causas más directas, abordaje y transcendencia de las políticas asociadas que requieren por un lado atenderse y por otro fortalecerse, y a partir de ello, (4) formular propuestas de soporte y de orientación que tiendan a potenciar el trabajo docente para hacer frente al fenómeno.

Consistente con ello, cabe preguntarse desde la perspectiva del profesorado, la relevancia de la dimensión pedagógica, y la determinación de cómo esta problemática se percibe, y, por ende, perfilar un potencial camino para abordarla.

Efectos de la violencia y sus políticas de atención

La violencia intraescuela es un fenómeno vinculado con la violencia social (doméstica, agresiones racistas y/o homofóbicas) que, según Bourdieu y Passeron citados en Neut (2017), su origen puede tener una explicación desde la teoría de la reproducción y sus derivaciones, siendo la escuela uno de los distintos escenarios en que se expresa, la cual es culturalmente aprendida y reproducida. Garza de la Vega (2020, p. 36) señala que “la violencia entre los alumnos es una aberración social y todos somos responsables de erradicarla de los centros escolares, maestros, padres de familia y directivos”. Saavedra et al. (2007, p. 56) indican que:

La violencia proviene del modelaje permanente de los adultos en los ámbitos familiares, los cuales jugarían un papel importante en el origen de la conducta violenta. Asimismo las variables sociales que van más allá de la experiencia del colegio y la familia, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación y las condiciones de desigualdad en que viven importantes grupos de la población, conforman un grupo de variables a nivel macrosocial.

Las dificultades que provoca están presentes tanto en víctimas como agresores. En este sentido, Yubero-Jiménez et al. (2006) citados en Pérez-Fuentes et al. (2011) señalan que en ambos se observan dificultades en su rendimiento escolar, lo que impacta en la repitencia y en la deserción escolar, dando cuenta que el clima de violencia es un fenómeno intenso y complejo (Almeida, 2021; Gonçalves & Sposito, 2002).

Respecto de los estudiantes que protagonizan conductas de intimidación o se ven implicados en situaciones de violencia, Pérez-Fuentes et al. (2011) señalan que –igualmente– tienden a presentar un rendimiento más bajo, en comparación con aquellos que no lo hacen, aunque las investigaciones no generen un pleno consenso en ello. Por su parte, Ruíz-Ramírez et al. (2018) estiman que un 77% de los desertores del sistema escolar han sido víctima de *bullying* en su establecimiento, siendo la agresión verbal su principal manifestación. Materia que también señalan Cortés et al. (2020) como uno de los elementos que detonan procesos de desescolarización.

La literatura internacional ha profundizado en esta preocupación (Almeida, 2021; Gaió-Alves, 2016; Guimarães & Cabral, 2019; Martins et al., 2016; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2012; Román & Murillo, 2011; Trucco & Inostroza, 2017; Menéndez-Santurio et al., 2020; Villacis-Copo et al., 2021) llegando incluso a consignar el impacto que ésta tiene en el desarrollo social y en el aprendizaje de los estudiantes en los centros escolares y las interacciones en sus contextos (Almeida, 2021).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2013, p. 20) encontró que en Chile “el 68% de niños y niñas lesbianas, *gays* y bisexuales informan la existencia de bullying homofóbico en las escuelas”. Existiendo de acuerdo con Diamond et al. (2013) la probabilidad de ideación e intentos de suicidios de hasta siete veces más en estos jóvenes que entre sus pares heterosexuales. A su vez, los estudiantes que no se identifican como heterosexuales en Chile, poseen un 52% más de probabilidades de recibir alguna forma de discriminación, respecto de sus pares heterosexuales (Fundación Semilla, 2021). Prince-Torres (2021, p. 293) enfatiza su influencia en la región: “el acoso al segmento LGBTIQ+ de la población en Latinoamérica aún subsiste, ocurre en los entornos cotidianos, educativos e incluso laborales”. Respecto a la violencia sexual diversos estudios señalan que las niñas y mujeres jóvenes poseen más del doble de probabilidades de recibir violencia sexual al interior de los establecimientos escolares que los hombres (Fundación Semilla, 2021).

En este escenario, Chile ha puesto en marcha diversas políticas que pretenden facilitar la comprensión y orientación del manejo de la violencia escolar, de manera de fortalecer y asegurar el correcto proceso de enseñanza y aprendizaje. Las experiencias internacionales respecto del manejo del fenómeno a nivel histórico se pueden precisar al comparar a países miembros de la OCDE, en los que existe un funcionamiento del ámbito regulatorio similar en cuanto a normativas que regulan las conductas de los miembros de la comunidad educativa, en consideración de sus derechos y deberes (García-Correa, 2001).

Progresivamente el país transita en este camino y promulga la Ley n. 20.248 (2008) de Subvención Escolar Preferencial que otorga recursos adicionales a los establecimientos escolares subvencionados que atienden a la población escolar socioeducativamente desmedrada, para gestionar acciones a través de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), entre las cuales la dimensión de convivencia escolar es uno de sus ejes centrales.

La Ley General de Educación n. 20.370 (2009) promueve el desarrollo de una educación integral caracterizada por el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales; lo que se une a la Ley n. 20.529 (2011) que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, que crea una nueva arquitectura pública en el sector, tal y como la Superintendencia de Educación (e Intendencia de Educación Parvularia), cuyo objetivo es fiscalizar las prácticas de los establecimientos velando por una educación de calidad para todos y todas las estudiantes.

En el marco regulatorio vigente, la Ley n. 20.536 (2011) de Violencia Escolar busca promover ambientes de aprendizaje positivos y orienta las acciones de los establecimientos educacionales frente a casos de violencia escolar o acoso; lo que se une al Decreto n. 381 (2013), que a partir de 2014 incorpora los *Indicadores de Desarrollo Personal y Social* en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), prueba estandarizada externa que incluye aspectos no académicos, vinculados a la vida al interior de las comunidades educativas, entre los cuales se encuentra el indicador de Clima de Convivencia Escolar.

Una de las leyes que aún no genera pleno consenso al interior de los centros es la Ley n. 21.128 (2018) de aula segura, que fortalece el proceso expedito de expulsión o cancelación de matrículas en aquellos casos de violencia estudiantil grave, entregando facultades discrecionales al director del centro para su definición. Finalmente, en el 2019 con la PNCE, el Mineduc (2019b, p. 4) “vino a abrir la posibilidad de enseñar otras formas de relación que sean pacíficas y de prevención de la violencia”, y a entregar a las escuelas orientaciones (protocolos) consistentes en: articulación de instrumentos de gestión, conformación de equipos, gestión de redes territoriales y actividades para sumar a la familia; indicando que sería necesario contextualizar su bajada (implementación-ejecución) a cada realidad social, cultural y etnográfica del centro, de forma de promover la cohesión en su comunidad educativa. Lo que influye en el mejoramiento del ambiente educativo de un establecimiento, impactando en la reducción de los índices de violencia intraescuela.

De igual forma, las normativas de la PNCE establecen que debe estar en sintonía y articulada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), marco estratégico de una escuela y donde surge su propuesta pedagógica. Lo que implica que el PEI debiese ser un instrumento efectivo para prevenir los hechos de violencia. Además, la política mandata a los establecimientos escolares públicos contar con un encargado de convivencia escolar, y aquellos de dependencia particular subvencionada y/o particular pagado, a crear un comité de convivencia, para promover en estudiantes y docentes el estudio y trabajo en un ambiente tolerante y de respeto mutuo (Mineduc, 2019b). Se suma a esto, el énfasis que da la PNCE al Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), documento orientador del comportamiento de la comunidad educativa, y que trasunta en sus protocolos de acción, a saber:

Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, y se deberá informar con celeridad las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante. (Ley n. 20.536, 2011, art. 16 d).

No obstante, las políticas y acciones antes mencionadas para prevenir y abordar los episodios de violencia escolar no han sido suficientes; el desafío consiste en precisar sus causas, considerando especialmente los apoyos demandados en este estudio por los docentes, dado su rol clave en el proceso formativo. Cuestión inherente a su desarrollo profesional, pero principalmente a que se vinculen con iniciativas de atención y mejoramiento continuo del fenómeno desde lo local. En el entendido que las políticas de mejora venidas desde esta perspectiva tienden a ser más efectivas.

Método

Diseño de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa exploratoria, de doce escuelas particulares subvencionadas de la región del Maule (Chile), que reciben financiamiento estatal vía subvención. Este territorio, según el Informe Anual de Denuncias de la Superintendencia de Educación (Mineduc, 2021) a partir de las 3.961 denuncias efectivas, ocupó en 2021 el cuarto lugar junto a la región de Antofagasta y Coquimbo entre dieciséis regiones del país medidas en cantidad de denuncias por violencia escolar que agrupa 1.283 casos en total. Lo que refleja la mayor cantidad de episodios de

violencia escolar presentes en los establecimientos de la región en estudio, concentrándose el 4,3% del total nacional de denuncias del período.

Selección de participantes

Es una muestra intencionada de 48 docentes que laboran en las escuelas indicadas, seleccionados mediante los criterios de inclusión y exclusión: (1) Se incluyó a docentes (hombres y mujeres) de 25 años a 65 años de edad, que cuenten con una experiencia de al menos dos años en el cargo, con dedicación horaria preferente de aula, residentes en la región del Maule (Chile), y que aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria; (2) Se excluyó a docentes del tramo etario que no disponen de experiencia en el cargo, y cuya dedicación horaria no era mayoritariamente de aula. De igual manera, se eliminó a los participantes que decidieron abandonar la investigación o que no firmaron el consentimiento informado.

Técnicas e instrumento

Se utilizó una entrevista semiestructurada, validada mediante juicio de expertos, conformados por académicos universitarios especializados en políticas públicas. Se utilizó el Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe (1975). La estructura se orientó a establecer políticas orientadas a la disminución de los episodios de violencia escolar, a revisar alcances e impactos que para la docencia posee este fenómeno y analizar la trascendencia que han tenido las estrategias gubernamentales de atención.

La entrevista requería contemplar las principales interrogantes que permiten evidenciar el fenómeno en estudio que abordan, a saber: (1) ¿Qué es para usted la violencia escolar?, (2) ¿Cuáles son las principales causas que originan la violencia escolar en su establecimiento educacional?, (3) ¿Cómo aborda usted los episodios de violencia escolar en su establecimiento?, y (4) ¿Qué alcances tienen las políticas de violencia escolar? Por tratarse de un estudio exploratorio, sus pretensiones son identificar temas que pudiesen ser investigados posteriormente; por tanto, no tiene aspiraciones de representatividad de las temáticas indagadas. En la fase de levantamiento de información, se contactó a autoridades y directores de establecimientos, explicándoles el objeto de la investigación y recibiendo la autorización respectiva; con posterioridad se contactó telefónicamente (en octubre de 2020) a cada docente seleccionado, señalando el propósito del estudio e invitándoles a participar. Obtenido su consentimiento expreso, se procedió a calendarizar las entrevistas (julio-agosto) a nivel de cada centro.

En la fase de ejecución, un investigador entrevistó individualmente a cada actor, conforme al protocolo de entrevista elaborado. El audio de las entrevistas realizadas fue grabado, ellas duraron entre 50 y 80 minutos, y fueron transcritas para su análisis de contenido bajo la técnica descrita por Bardin (2010).

Estrategia de análisis de los datos

Los procedimientos utilizados para tratar los datos fueron: (1) de la información transcrita se hizo una lectura exhaustiva buscando las ideas principales (o de la trama) por cada interrogante establecida, siendo codificada mediante *software* NVIVO (versión 10.0); cuando los datos brutos del texto se transformaron en una representación del contenido, se obtiene la selección de los mensajes transcritos. Se siguieron tres técnicas consecutivas: recorte, enumeración y clasificación y agregación; (2) del abanico de códigos obtenidos se levantaron categorías analíticas que obedecieron a dimensiones emergentes. El procedimiento se hizo en dos etapas –inventario y clasificación–

que permitió la definición de las doce categorías en torno a las cuales se discutieron los datos; (3) desde tales categorías y como tercer y último paso, se construyó el análisis de contenido. Proceso que implica el tratamiento de resultados –inferencia e interpretación– permitiendo acercarse a las respuestas de las interrogantes. Enseguida la Tabla 1 muestra las interrogantes junto a las dimensiones y categorías resultantes.

Tabla 1
Interrogantes, dimensiones y categorías resultantes

Interrogantes utilizadas	Dimensiones	Categoría
¿Qué es para usted la violencia escolar?	Conceptos y alcances	Agresión Vulneración de derechos Acoso
¿Cuáles son las principales causas que originan la violencia escolar en su establecimiento educacional?	Causas	Contexto sociocultural Frustración Dificultades de comunicación
¿Cómo aborda usted los episodios de violencia escolar en su establecimiento?	Abordaje	Diálogo formativo Entidades de apoyo Trabajo en equipo
¿Qué alcances tienen las políticas de violencia escolar?	Alcances	Desconocimiento Beneficios Insuficientes

Fuente: Elaboración propia.

La investigación fue autorizada por el Comité de Ética científica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca. A cada participante se le explicó el objetivo y las características del estudio, se aclaró antes de iniciar que la participación era de carácter voluntario, y que cada persona era libre de abandonar la investigación en cualquier momento; asimismo se comunicó el resguardo y confidencialidad de los datos recabados en el proceso.

Resultados

Se analizan las opiniones de los docentes en atención a su pensamiento y dinámicas respecto de la violencia escolar, estableciendo aspectos que deben ser fortalecidos y en otros casos atendidos para fortalecer la disminución gradual del problema.

Violencia escolar: Conceptos y alcances

Respecto de esta dimensión la categoría más mencionada por los docentes fue *Agresión intraescuela* (28 casos, 58%), con la intención de causar daño a otro miembro de la comunidad educativa. Las formas principalmente usadas se agrupan en lo verbal y/o psicológico (burlas, insultos y descalificaciones); físico (peleas, empujones y golpes); y el *ciberbullying* (amenazas, acoso, humillación a través de cualquier medio de comunicación). Conductas que abarcan a todos los actores de la institución, generándose tanto dentro como fuera de los espacios propios de las escuelas. Algunas respuestas:

. . . para mí no es tan sólo la violencia física, donde los alumnos se agreden entre sí o al profesor, sino también una agresión que puede ser verbal entre alumnos o con los profesores, incluyendo la información en la red. (Entrevistado n. 3).

. . . es maltrato, abuso, acoso entre pares y que también se da entre funcionarios de distintos estamentos o cuando los padres insultan a los profesores. (Entrevistado n. 9).

Le sigue la categoría *Vulneración de derechos* (13 casos, 27%), entendida como la transgresión de normas sociales, producto de las agresiones (detalladas anteriormente) entre miembros de la comunidad escolar. Acciones que alteran la armonía en el establecimiento, provocando situaciones de abandono o retiro en los estudiantes; y solicitudes recurrentes de traslado de colegios en los docentes.

... es cuando una persona siente que le han vulnerado sus derechos de distinta manera; verbalmente, físicamente o a través de algún medio de comunicación que lleve que el estudiante se retire de la escuela. (Entrevistado n. 12).

... es todo lo que pueda transgredir el derecho de otro (estudiante, apoderados, profesor) que lleva a un cambio de colegio. (Entrevistado n. 32).

Finalmente, la última categoría fue *Acoso* (7 casos, 15%), comprendida como la intimidación u hostigamiento verbal o de exclusión social que se da entre miembros de la comunidad escolar. Una de las principales es el ciberacoso, es decir, la difusión maliciosa de información en redes sociales [digitales] que busca menoscabar a una persona. Esta violencia psicológica es manifestada en publicaciones negativas en contra de algún docente, pero sobre todo entre estudiantes (burlas entre seguidores o amigos virtuales) en redes sociales, que atentan contra la seguridad y estabilidad emocional, provocando sucesos deleznable en quienes la sufren.

... lo que más logro identificar acá es la violencia psicológica, como molestar a un compañero con un sobrenombre por su aspecto físico, e insistir hasta que el otro explote. Acá han existido intentos de suicidios por esto. (Entrevistado n. 6).

... a veces los alumnos suben una foto a la red de un profesor con un filtro de animal, y esta imagen pasa por varias estudiantes haciendo bromas y burlándose de él, buscando su menoscabo emocional. (Entrevistado n. 14).

En síntesis, los docentes entienden la violencia escolar como la resultante de una multiplicidad de conductas u acciones que se expresan entre miembros de la comunidad escolar, siendo principalmente las agresiones verbales, físicas y de *ciberbullying*, seguidas de la vulneración de derechos y el acoso –enfaticando el ciberacoso–. Esto implica un reconocimiento tácito de la complejidad del problema, tanto en su expresión, recurrencia, extensión, como por la opción de abordarla efectivamente considerando todos estos elementos en el espacio intraescuela, cuando en el plano externo la violencia es un factor de gran presencia.

Causas más directas que originan la violencia escolar

En esta dimensión, la categoría más mencionada fue el *Contexto sociocultural* (23 casos, 47%) comprendido como un conjunto de circunstancias o factores que rodean al estudiante (entorno familiar y vecinal). En efecto, patrones de crianza autoritarios, familias y barrios donde la violencia se encuentra validada, son condiciones de vida que favorecen e influyen la proliferación de conductas indeseadas.

... el grupo social al que se ven expuestos nuestros estudiantes, donde se valida la violencia, les afecta, ya que a esta edad son muy influenciados. Dicen que ser malos es bacán [entendido como positivo]. (Entrevistado n. 33).

... los niños manifiestan que son agredidos por sus padres, sus hermanos, siendo para ellos normal resolver conflictos con golpes o con una palabra fea. Es una de las principales causas de por qué son violentos en el colegio. (Entrevistado n. 42).

Le sigue la categoría *Frustración* (15 casos, 32%), originada por carencias fisiológicas, de seguridad y/o de afiliación, que sufren los niños en el ámbito familiar y social. Acarreando como consecuencia la falta de tolerancia, enojo y discrepancias con miembros de la comunidad educativa:

. . . no alimentarse, no tener recursos, no tener lo que ellos aspiran, hace que estén enojados, estén molestos. Luego se descargan acá en el colegio, con los profesores o con sus mismos compañeros. (Entrevistado n. 14).

. . . a veces demuestran sentimientos muy intensos de rabia o tristeza, producto de algún hecho, como la separación de sus padres. Tenemos la torpeza como escuela de no educar las emociones, lo que lleva a que los niños no se controlen y sean cada vez más violentos. (Entrevistado n. 22).

Finalmente, la última categoría fue *Dificultades de comunicación* (10 casos, 21%), relacionada con la escasa disposición al diálogo entre pares, combinada con la baja tolerancia a opiniones o ideas distintas, actitudes que disminuyen o anulan los canales de comunicación efectiva. Las disputas de liderazgo y de poder entre estudiantes desembocan en situaciones de maltrato, principalmente de carácter verbal y/o físico.

. . . la mala comunicación, mucho individualismo y los chismes (comentarios de pasillo), generan violencia al interior de nuestro establecimiento. No solucionar los problemas con inmediatez provoca malos entendidos y comentarios mal intencionados. (Entrevistado n. 12).

. . . el poco diálogo diría yo. Los estudiantes llegan y reaccionan frente a una situación, por ejemplo, si están jugando un partido y algo les pareció mal reaccionan con un combo (golpe de puño), una patada o una mala palabra. (Entrevistado n. 18).

En síntesis, al consultarles sobre qué origina la violencia escolar los entrevistados señalan como un factor determinante el contexto sociocultural que rodea al estudiante, la frustración –producto del predominio de necesidades básicas no resueltas; los conflictos de comunicación y de poder son las principales causas. Por tanto, surge como elemento importante el que se resuelvan ciertos desafíos: (1) fortalecer el trabajo docente con herramientas adecuadas para atender comportamientos inconducentes, provocados por el fenómeno y; (2) implementar normativas consensuadas ampliamente con la comunidad educativa, que promuevan un mayor bienestar y calidad en la convivencia social en la escuela, de forma de fortalecer su prevención, y dar sustentabilidad y legitimidad colectiva a su aplicación.

El abordaje de la violencia escolar

Para los docentes la clave es el *Diálogo formativo* (26 casos, 55%) entre las personas involucradas en el conflicto y dependiendo de la ponderación de la situación, se llama al tutor (padre/madre o apoderado), con la intención de orientar, buscar acciones remediales y mediar sobre acuerdos y/o sanciones según los protocolos de actuación establecidos –usualmente– en las escuelas.

. . . ante todo, el diálogo, no ir al choque (enfrentamientos de ideas), sino tratar de acercarse, de ganarse la confianza del estudiante. (Entrevistado n. 4).

. . . muchas veces me hace clic (forma de actuar con sentido) que un alumno tenga este tipo de conducta llamando al apoderado. También llamo a las partes y las escucho, trato de buscar cuál fue el origen del conflicto. (Entrevistado n. 7).

Otra acción de menor recurrencia es la búsqueda de colaboración con *Entidades de apoyo* (17 casos, 35%), concretándose en derivaciones del o los involucrados a la unidad de convivencia

escolar del establecimiento. Instancia que cuenta con un equipo de profesionales (psicólogo(a) y trabajador(a) social), quienes intervienen con acciones ya definidas en atención a las circunstancias recurrentes. Esta situación se justifica –según los entrevistados–, ante casos reiterados o episodios de mayor gravedad. Señalan que es una ayuda cuando las acciones se trabajan de manera sincronizada con el docente, promoviendo en conjunto acciones de seguimiento para su mejora.

. . . en casos extremos en donde sabemos que los estudiantes han sido muy violentos muchas veces son derivados al departamento de convivencia, para que pueda recibir ayuda. (Entrevistado n. 19).

. . . principalmente se aborda a través de las redes de apoyo que existen en el colegio, cuando la situación es reiterada y si no se logra nada a través de la mediación. (Entrevistado n. 38).

Finalmente, el abordaje de la violencia se da a través del *Trabajo en equipo* (7 casos, 15%) entre docentes y personal de apoyo del departamento de convivencia escolar, dando cuenta de acciones asumidas en conjunto, para investigar las situaciones ocurridas, derivando en decisiones para su resolución. Colaborativamente se diseñan talleres de convivencia, que apuntan a la prevención de episodios o ciclos de violencia, se planean actividades para fomentar nuevos hábitos y conductas entre los miembros de la comunidad escolar.

. . . logramos formalizar un buen trabajo en equipo con orientadoras, psicólogo, trabajadora social, más los inspectores, porque en forma individual muchos nos vemos sobrepasados. Establecemos estrategias en reuniones periódicas. (Entrevistado n. 2).

. . . se realizan e idean en conjunto talleres de convivencia, de prevención y autocuidado como: escuelas de liderazgo para estudiantes, talleres al personal del establecimiento, socialización del reglamento interno. (Entrevistado n. 18).

Lo expuesto evidencia que, frente a la violencia escolar, los docentes buscan por lo general mediar, primero a través del diálogo, elementos de encuentro entre los involucrados y, dependiendo de la gravedad o recurrencia de los hechos, solicitan apoyo a unidades que las escuelas disponen para tal efecto. Aunque en menor recurrencia utilizan como estrategia el trabajo cooperativo entre el equipo docente y estas instancias, donde se discuten ideas y sistematizan caminos de solución.

Alcances de las políticas

Respecto de esta materia, la categoría más aducida fue *Desconocimiento* (19 casos, 39%) de las políticas vigentes (Ley de Violencia Escolar, Aula segura) y sus componentes asociados (RICE, Programa de Mejoramiento Educativo), debido a la menor información, participación y capacitación que han tenido sobre las mismas. Los profesores reconocen saber de la existencia de muchas de estas normativas, pero no de su contenido ni del costo-beneficio. Siendo herramientas legales que permiten al docente proceder o intervenir ante algún episodio de violencia, llama la atención algunos de sus comentarios.

. . . sinceramente no sé nada sobre eso, yo debería saber porque estamos trabajando en un colegio en que están implementadas estas leyes, pero el colegio también tiene responsabilidad de sociabilizar respecto al tema. (Entrevistado n. 22).

. . . desconozco su funcionamiento e implementación, pero sé que acá hay algunas implementadas, no sé cuántos estudiantes han estado bajo esa ley, mi opinión es prácticamente nula. (Entrevistado n. 47).

Por otro lado, un grupo de docentes siente que éstas son *Beneficiosas* (16 casos, 33%), pues han permitido al establecimiento escolar regular sus protocolos de convivencia, establecer estrategias de prevención y rehabilitación ante situaciones de conflicto, facultando a los directores obtener evidencias y establecer procesos sancionatorios con respaldo legal. La gran tarea para mejorar su contribución y la orientación del actuar docente es: (1) establecerlas con la participación de toda la comunidad escolar, lo que con una buena canalización y sensibilidad genera una mayor cohesión y sentido de pertenencia; y (2) profundizar su contextualización acorde a la realidad de cada colegio, y que no parezcan normas estandarizadas y alejadas del contexto local, como se observa en algunos de los comentarios:

. . . creo que sin duda conlleva beneficios para el establecimiento, porque nos ayuda a nosotros como docentes a tener una forma correcta de actuar en caso de violencia escolar; lo que falta es que participemos más en su construcción. (Entrevistado n. 16).

. . . existe un respaldo activo para la seguridad de cada miembro de la comunidad educativa, ya que ha permitido implementar un reglamento interno mucho más eficiente, en el cual debería participar toda la comunidad educativa. (Entrevistado n. 2).

La última categoría en esta dimensión fue calificada como *Insuficientes* (13 casos, 28%), dado que muchas veces los hechos de violencia les superan, lo que no se condice con lo dispuesto en las normativas regulatorias de los establecimientos. Entonces, el desgaste psicológico como consecuencia de encontrarse expuesto e intentar resolver situaciones de conflictos inesperados, la frustración de no poder conducir y dictar sus clases en un ambiente saludable, hace que, según los entrevistados, se vuelva un reto mayor. En este plano, el escaso alcance de las normativas declaradas y el insuficiente tiempo para el autoaprendizaje hace que su cumplimiento se haga complejo.

. . . algunos episodios de violencia no han sido considerados por el reglamento escolar. Esto trae el desgaste emocional que lleva resolverlos porque genera mucho tiempo; si sucede un percance en la sala de clases hay que parar las clases y tienes que cambiar todo. (Entrevistado n. 13).

En síntesis, los docentes señalan que las políticas de violencia escolar entregan importantes beneficios a la comunidad escolar al establecer protocolos de acción en todas sus dimensiones (prevención, sanción y rehabilitación). Sin embargo, enfatizan con un mayor peso en el discurso la existencia de desafíos al respecto, producto del desconocimiento que los mismos docentes tienen de ellas y la insuficiencia de sus alcances. Las exigencias que traen estas nuevas disposiciones –nuevos protocolos y habilidades de actuación docente– más la escasa participación de la comunidad en su elaboración, su insuficiente contextualización y la incompleta capacitación a los docentes, no han contribuido substancialmente a la disminución del fenómeno, afectando la cohesión y el compromiso del profesorado con las normativas propuestas.

Discusión

Abordar la relevancia creciente que ha adquirido dentro de nuestro entorno educativo el fenómeno social de la violencia escolar y su mayor complejidad desde la interacción de diversos factores, muchos de ellos de difícil manejo y alta intensidad, implica determinar dinámicas de diagnóstico, mitigación, apropiación y derivación de los centros educativos y sus comunidades, lo que presenta diversas oportunidades y desafíos, que de ser abordados integralmente facilitarían el

desarrollo de procesos progresivos de mitigación de episodios conflictivos en distintas perspectivas de análisis.

Los hallazgos de esta investigación muestran que para enfrentar la violencia escolar en las escuelas que dan cuenta de los mayores conflictos, como son las de dependencia particular-subvencionadas, se debe atender y/o mejorar un conjunto de dimensiones que fortalezcan las dinámicas y estrategias que aportan al mejoramiento continuo del trabajo docente en este ámbito.

En el plano de las concepciones docentes sobre violencia escolar, el énfasis por comprenderla como una variedad de conductas objetables, que se dan entre miembros de una comunidad escolar, caracterizadas principalmente por agresiones (verbal, física y *ciberbullying*), seguidas por la vulneración de derechos y del acoso –sobre todo el ciberacoso–, dan cuenta de una complejidad creciente. La profundidad de su instalación en algunas comunidades educativas y las dificultades para enfrentarlas y contenerlas con las herramientas –normativas– vigentes, advierte la necesidad de desarrollar procesos de capacitación y formación socioemocional más efectivos hacia los docentes, para que puedan lidiar con esta problemática y canalizar su expresión, de manera que tenga esta el menor impacto posible sobre el trabajo pedagógico de los estudiantes y su vida escolar, situación que es coincidente con Mineduc (2023b) y además Unicef (2022), Abizanda et al. (2022), dado que es una problemática fundamental que incide poderosamente en la convivencia y salud mental de los integrantes de la comunidad educativa.

Efectivamente, la significación más adecuada de la violencia escolar, es visualizarla como un fenómeno que se expresa en forma diversa y que trae consecuencias para todos, el que la ejerce y aquel que la sufre, incidiendo en el rendimiento escolar y convivencialidad de los/las estudiantes, impactando en ámbitos como la repitencia y la deserción escolar, como bien detalla Cortés et al. (2020). Por ello, establecer estrategias de reducción eficiente y sistemática que potencien su erradicación paulatina, requiere poner el acento en políticas innovadoras del Estado –que a veces se perciben como ineficientes– pero, sobre todo, en generar el compromiso de los equipos directivos para promoverlas, socializarlas y sustentarlas, y la capacidad de los docentes para integrarlas y aplicarlas contextualizadamente, cuestión que destacan Saavedra et al. (2007), que fijan su acento en la reproducción de las pautas familiares y sociales y la complejidad para poder cambiarlas.

Frente al origen de la violencia escolar, los docentes identifican que los componentes principales asociados se vinculan: a la realidad social en que se desarrolla el estudiante, es decir, en forma directa su contexto y dinámicas familiares, y luego a su hábitat más próximo, donde se combinan además la decepción que les causa la imposibilidad de poder satisfacer ciertas necesidades básicas (fisiológicas, de seguridad y/o de afiliación); y problemas de comunicación y/o de poder que se dan entre pares que dificultan la relación, cuestiones coincidentes con lo que señalan Saavedra et al. (2007). En efecto, esta multiplicidad de factores hace que para su mejor atención se requiere que el Estado desarrolle herramientas flexibles y diversas, efectivas e incrementales de intervención y vinculación a nivel familiar y social, que la comunidad educativa fomente y comparta (acorde a sus posibilidades de contexto), medidas realistas que aseguren gradualmente su prevención, lo que permitiría avanzar en su disminución progresiva, dimensiones que Villacis-Copo et al. (2021), Contreras y Miranda (2017), exponen como ámbitos claros de preocupación en la literatura internacional en este ámbito que podrían profundizarse.

Respecto del abordaje de la violencia los resultados muestran que el diálogo centrado en el acercamiento de posturas entre los estudiantes en conflicto es el recurso más utilizado por los docentes. Les sigue la derivación, cuando el caso lo requiere, a profesionales (psicólogo(a)

y trabajador(a) social) que la institución escolar suele disponer como apoyo, o convenir colaborativamente pautas de actuación docente para tal efecto. Lo cierto es que las estrategias descritas no han sido una plena solución; de hecho, la violencia no ha disminuido, sino que ha aumentado, como se observa en la información descrita. Es necesario, por tanto, articular un análisis multinivel y un conjunto de procesos intraescuela sistematizados para poder combatirla, entendiendo que es un fenómeno muy intenso y complejo, tal como lo señalan Almeida (2021), Gonçalves y Sposito (2002), Fundación Semilla (2021), y cuyo abordaje excede las normas y requiere de transformaciones de las prácticas educativas en el tiempo (Trucco & Inostroza, 2017; Mineduc, 2023b; Schilling & Angelucci, 2016).

En referencia a la relevancia del alcance de las políticas de violencia escolar, si bien los docentes consideran positivo los protocolos entregados a la comunidad escolar, asociados principalmente a la prevención, sanción y rehabilitación, las inquietudes generadas son producto del desconocimiento y limitaciones que se observan de las mismas. En este plano sería importante, por un lado, dinamizar su implementación, para orientar mejor sobre su valor normativo (beneficios) y por otro, revisar su cobertura (temáticas que contiene), de manera de identificar sus alcances y dificultades que impiden su real desarrollo. En efecto, la implementación de una política debiese lidiar con estas preocupaciones y su socialización democrática, cuestión clave para su éxito.

A partir de lo señalado, las propuestas de apoyo y orientación para potenciar el trabajo docente de establecimientos escolares particulares subvencionados dirigidas a mitigar la violencia escolar, buscan resolver algunos desafíos tales como:

1. Primeramente, es fundamental potenciar el trabajo colaborativo docente centrado en los aprendizajes, por sus claras implicancias netas de mediano y largo plazo para resolver la temática en comento; no obstante, para lograr este factor, se necesita entregarles herramientas y desarrollar habilidades que fortalezcan abordar la violencia escolar y la resolución positiva de conflictos en el aula, como lo refrenda (Schilling & Angelucci, 2016). Lo que requiere adecuaciones sustantivas en la formación inicial y continua del docente, que lleve a aumentar el conocimiento sobre métodos y técnicas que propenda a gestionar (pacíficamente) la resolución de conflictos en contextos diversos. Para esto sería muy importante contar con una institucionalidad más robusta (políticas públicas y recursos), como motor para guiar y respaldar los procesos de formación y perfeccionamiento continuo en este ámbito.
2. Diseñar políticas públicas (PNCE) multidimensionales y participativas, que permitan por un lado articularse con instrumentos presentes en los colegios (PEI y PME) que caracterizan y consideran las necesidades particulares de los mismos, de manera de prevenir situaciones no deseadas (desconocimiento e insatisfacción) que complejizan su implementación práctica. Y por otro, sería importante revisar el proceso de planeamiento de estas, fomentando la participación democrática de algunos integrantes representativos clave del Consejo Escolar (docentes, estudiantes y apoderados), en términos de la elaboración, discusión e implementación de las normativas internas, y fundamentalmente en adoptar los criterios para su aplicación según los casos más frecuentes (Manuales de Convivencia Escolar y RICE). Ello debiese conducir a minimizar errores en su ejecución, y en desarrollar y apoyar de forma cohesionada prácticas de reducción sistemática de la violencia escolar con foco en su erradicación.

3. Consideramos que es imprescindible mejorar el trabajo conjunto entre los docentes y directivos, para lo cual se podrían implementar comunidades docentes de colaboración en red, capacitadas y empoderadas, de manera de compartir experiencias y prácticas que impliquen compartir herramientas y métodos de abordaje de la violencia escolar y de la resolución efectiva de conflictos. Esto lleva a mejorar la capacidad de liderazgo y articulación de los equipos directivos de las escuelas, quienes son los encargados de fomentar, acompañar, facilitar y ofrecer oportunidades a los equipos docentes para que compartan experiencias significativas, con el propósito de generar espacios de debates constructivos conducentes al mejoramiento de los espacios de convivencia democrática y de disminución de la violencia escolar que, a la luz de los hallazgos de este estudio, es evidente que queda aún mucho por hacer a nivel de la micro y macropolítica nacional.

La investigación expuesta evidencia como paso primario la significancia y urgencia de ampliar la mirada comprensiva del fenómeno en estudio, y a partir de ello, avanzar en el fortalecimiento del accionar de las escuelas frente al fenómeno de violencia escolar, desde la visión de un actor clave, constituyéndose en una limitación para este estudio. No obstante, a partir de la mayor precisión sobre las causas efectivas que originan la violencia, y una visión sobre los alcances que han tenido las políticas públicas al respecto, permiten visualizar la inclusión de otros actores significativos con diversos niveles de influencia y poder, e integrar la mirada necesaria de otros territorios y dependencias administrativas de centros, que permitan explorar campos aún en ciernes para el sistema educativo chileno, que a la luz de los resultados y de los desafíos que se plantean, ilustran el impulso hacia una mejora progresiva de la convivencia escolar en los establecimientos del país.

Referencias

- Abizanda, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, R., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Elías, A., Fernández-Coto, R., Frisancho, V., García Moreno, V., Hernández Cardozo, J. C., Hincapie, D., Margitic, J. F., Marotta, L., Mateo-Berganza Díaz, M. M., Morduchowicz, A., Muñoz, F., Näslund-Hadley, E., Ruiz-Arranz, M., Thailinger, A., Valverde Rodríguez, F. J., Vezza, E., & Zoido, P. (Eds.). (2022). *¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud*. BID. <https://doi.org/10.18235/0004241>
- Agencia de Calidad de la Educación (ACE). (2014). *Informe de resultados 2014. Otros indicadores de calidad educativa: Desarrollo personal y social*. Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf
- Almeida, L. C. (2021). Influências externas como ativos ou passivos na escolarização dos estudantes. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07376. <https://doi.org/10.1590/198053147376>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4a ed.). Edições 70.
- Contreras, D., & Miranda, Á. (2017). Desigualdad de ingreso, violencia escolar y rendimiento escolar. *Notas COES de Política Pública*, (8), 1-17. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-diego-portales/psicologia-y-educacion/2017-coes-ncpp08-revision-de-literatura-en-violencia-escolar/88516211>
- Cortés, L., Egenau, P., Peters, H., & Portales, J. (2020). Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile. In C. Adlerstein, M. Arellano-Ogaz,

- C. E. Beca, C. Bellei, A. Bernasconi, S. Bravo, A. Bustos, A. Carrasco, C. Concha, L. Cortés, G. Donoso, P. Egenau, M. Beatriz-Fernández, M. de los Ángeles-Fernández, E. Fernández, J. E. García-Huidobro, R. Gazmuri, A. Lira, R. Madrid ... J. Weinstein, M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (Colección Senado, pp. 190-205). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/Books/Horizontes_y_propuestas_para_transformar_el_sistema_educativo_chileno/index.html#p=1
- Decreto n. 381, de 10 de julio de 2013. (2013). Establece los Otros Indicadores de Calidad Educativa a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la Ley n. 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. *Diario Oficial*, (40.691), 1-16. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1055510>
- Diamond, G. M., Diamond, G. S., Levy, S., Closs, C., Ladipo, T., & Siqueland, L. (2013). Attachment-based family therapy for suicidal lesbian, gay, and bisexual adolescents: A treatment development study and open trial with preliminary findings. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(S), 91-100. <https://doi.org/10.1037/2329-0382.1.S.91>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2022). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente– Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Unicef. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Fundación Semilla. (2021). *Segundo estudio sobre violencias de género en contextos escolares*. Fundación Semilla para Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://fundacionsemilla.cl/2021/04/seminario-sobre-violencias-de-genero-en-contextos-escolares/>
- Gaio-Alves, M. (2016). Viver na escola: Indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 596-613. <https://doi.org/10.1590/198053143679>
- García-Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 167-177. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404111.pdf>
- Garza de la Vega, D. (2020). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, 25(37), 35-48. <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 101-138. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/570>
- Guimarães, J., & Cabral, C. da S. (2019). Bullying entre meninas: Tramas relacionais da construção de identidades de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 160-179. <https://doi.org/10.1590/198053145708>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2017). *Sondeo n. 5: Bullying en establecimientos educacionales, jóvenes entre 15 y 19 años*. Ministerio de Desarrollo Social y Dirección de Estudios Sociales (DESUC); INJUV. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_bullying_en_establecimientos_educacionales.pdf
- Izquierdo, S., Granese, M., & Alfredo Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y en el mundo. *Puntos de Referencia*, (647), 1-29. <https://www.cepchile.cl/investigacion/efectos-pandemia-en-bienestar-socioemocional-ninos-adolescentes-chile-y-mundo/>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

- Ley n. 20.248, de 25 de enero de 2008. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Diario Oficial*, 1-14. Santiago, Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ley n. 20.370, de 17 de agosto de 2009. (2009). Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, (39.461), 1-11. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley n. 20.529, de 11 de agosto de 2011. (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*, (40.046), 1-19. [Cuerpo I]. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley n. 20.536, de 8 de septiembre de 2011. (2011). Sobre Violencia Escolar. *Diario Oficial de la República de Chile*, (40.064), 1-2. [Cuerpo I]. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Ley n. 21.128, de 19 de diciembre de 2018. (2018). Aula Segura. *Diario Oficial de la República de Chile*, (42.239), 1-2. [Sección I]. Santiago, Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/12/27/42239/01/1520153.pdf>
- Martins, A., Machado, C., & Cunico-Furlanetto, E. (2016). Mediação de conflitos em escolas: Entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 566-592. <https://doi.org/10.1590/198053143798>
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini-Estrada J. A., & González-Víllora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Mineduc. <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019a). *Estudio sobre denuncias con enfoque de género*. Consultora Edecsa para Superintendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/04/Estudio-sobre-Denuncias-con-Enfoque-de-Género.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019b). *Política Nacional de Convivencia Escolar “La convivencia escolar la hacemos todos”*. División de Educación General, Mineduc. <https://convivenciaparcidadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2021). *Estadísticas históricas sobre denuncias a la Superintendencia de Educación*. Unidad de Estadísticas y Estudios, Superintendencia de Educación, Mineduc. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2023a). *Estadísticas de denuncias por tipo*. Unidad de Estadísticas y Estudios, Superintendencia de Educación, Mineduc. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2023b). *Ministro de Educación se reúne con directores de establecimientos educativos y anunció la ampliación de programa de convivencia escolar a 160 comunas prioritarias*. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/programa-de-convivencia-se-amplia-a-160-comunas/>
- Ministerio de Salud. (2018). *Reporte Salud Mental*. Departamento de Estadísticas e Información en Salud; Ministerio de Salud. <https://www.minsal.cl/salud-mental/>

- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2012). *La prevención de la violencia debe comenzar en la primera infancia: Oficina del representante del secretario general sobre la violencia contra los niños*. ONU. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/early_childhood_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico* (Serie Buenas Políticas y Prácticas para la Educación en VIH y Salud, Cuadernillo 8). Orealc/Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>
- Pérez-Fuentes, M., Álvarez-Bermejo, J. A., Molero-Jurado, M. M., Gázquez, J. J., & López-Vicente, M. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): Aplicación realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84. https://www.researchgate.net/publication/323173554_Violencia_Escolar_y_Rendimiento_Academico_VERA_aplicacion_de_realidad_aumentada
- Plassa, W., Paschoalino, P. A. T., & Bernardelli, L. V. (2021). Violência contra professores nas escolas brasileiras: Determinantes e consequências. *Nova Economia*, 31(1), 247-271. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/5798>
- Prince-Torres, Á. C. (2021). El acoso contra la comunidad LGBTIQ+ y el derecho a la paz: Implicaciones educativas en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 271-298. <http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.381>
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11458>
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz-Martínez, F., & Ruíz-Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz-Quezada, M. T. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601503>
- Schilling, F. I., & Angelucci, C. B. (2016). Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 694-715. <https://doi.org/10.1590/198053143675>
- Sharma, M., Idele, P., Manzini, A., Aladro, CP., Ipince, A., Olsson, G., Banati, P., & Anthony, D. (2021). *Life in lockdown: Child and adolescent mental health and wellbeing in the time of COVID-19*. Unicef. <https://www.unicef.org/innocenti/media/5216/file/UNICEF-Life-in-Lockdown-2021.pdf>
- Sondeo sobre violencia escolar: Un 97,7% de los apoderados considera que es un problema grave o muy grave. 2022, 5 abril. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2022/04/05/asociacion-de-municipalidades-realiza-sondeo-sobre-la-violencia-escolar-un-977-de-los-apoderados-considera-que-este-es-un-problema-grave-o-muy-grave/>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar* (Documentos de Pro-yecto). Cepal; Unicef. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Villacis-Copo, P., Saltos, L., Ponce-Sánchez, Y., Naranjo-Robalino, A., & García, M. (2021). Estudio comparativo del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E43), 56-68. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/estudio-comparativo-del-nivel-de-acoso-escolar-en/docview/2562271742/se-2>

Nota sobre la autoría

Nibaldo Benavides-Moreno – escritura del borrador original, el análisis de datos y conceptualización.

Sebastián Donoso-Díaz – escritura de revisión y conceptualización.

Daniel Reyes-Araya – análisis de datos.

Viviana Salas Pozo – validación, análisis de datos.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes-Araya, D., & Salas Pozo, V. (2024). Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10528. <https://doi.org/10.1590/1980531410528>