

Atención: Magaly Trivisión (Directora del CMDNNA-Baruta)

Asunto: Entrega del informe final

Lapso: 1 de mayo de 2014 de Enero al 31 de agosto de 2014

Fecha: 22 de agosto de 2014

Nombre del proyecto: *Significados de la violencia escolar. Municipio Baruta 2013-2014*

Agencia ejecutora: CECODAP / CISOR

Nombre del responsable: Pedro Esté

A través de la presente comunicación hacemos entrega del producto “*Fase 3: Informe final*” correspondiente a la última etapa de ejecución, período Mayo-Agosto de 2014. Estamos a la orden para escuchar cualquier observación.

Agradeciendo su consideración a esta comunicación.

Atentamente,

Pedro Esté
Director general

SIGNIFICADOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

La perspectiva de alumnos, docentes y directores
MUNICIPIO BARUTA 2014

INFORME FINAL

Henry Moncrieff

Agosto 2014

RESUMEN EJECUTIVO

En el marco del Proyecto CECODAP-CISOR con el financiamiento del Consejo Municipal de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Municipio Baruta (CMDNNA-Baruta), se presenta el informe final de la investigación realizada por CISOR en seis establecimientos educativos que funcionan en el municipio. Se muestra el reporte completo del componente empírico, metodológico, teórico y analítico de este estudio. El objetivo ha sido identificar el mundo de significados construido en torno a la violencia de los planteles estudiados. Las principales actividades realizadas fueron:

- Discusión teórica y metodológica sobre violencia escolar con los expertos de CECODAP.
- Elaboración de una muestra de seis establecimientos escolares del Municipio Baruta, actividad realizada conjuntamente con el CMDNNA-Baruta.
- Descripción de las herramientas metodológicas desarrolladas en el estudio.
- Realización de entrevistas a directores, docentes y alumnos en los establecimientos educativos.
- Descripción de las comunidades escolares investigadas, la infraestructura, los servicios educativos ofrecidos y el ambiente escolar en los establecimientos educativos.
- Análisis de la violencia escolar en el Municipio Baruta y primeras explicaciones de su funcionamiento social y posibles causas.
- Análisis del control institucional de la escuela y las dinámicas docentes en el aula de clase.
- Conclusiones y recomendaciones de acuerdo con los resultados del estudio.

Este conjunto de actividades permitió dar constancia de que la rutina escolar supone violencias que no son problematizadas, es decir, casos que no son siquiera registrados y mucho menos denunciados. Así, la investigación permitió visibilizar las violencias naturalizadas en la dinámica escolar y darle un sentido en el contexto institucional donde ocurren, siendo los protagonistas los niños, adolescentes y maestros. Los productos de este acercamiento son útiles, así, para establecer políticas, programas, planes y proyectos para la protección de la infancia y de la adolescencia en la Alcaldía de Baruta en los temas relativos a la violencia escolar.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN EJECUTIVO | 3 |
| AGRADECIMIENTOS | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 12 |
| 1. LA INVESTIGACIÓN VENEZOLANA SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR | 13 |
| 2. LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL..... | 16 |
| 3. UNA DEFINICIÓN OPERATIVA DE VIOLENCIA PARA EL ESPACIO ESCOLAR.. | 18 |
| TRABAJO DE CAMPO | 21 |
| 1. LA MUESTRA DE COLEGIOS..... | 22 |
| 2. EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN | 23 |
| 3. EL TIEMPO DE INVESTIGACIÓN | 24 |
| 4. EL MANEJO EN CAMPO | 24 |
| 5. LA ESTRATEGIA NO DIRECTIVA..... | 24 |
| 6. LA SENSIBILIZACIÓN TEÓRICA..... | 25 |
| 7. REGISTRO DE OBSERVACIONES | 27 |
| 8. CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CODIFICACIÓN | 28 |
| 9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO | 28 |
| ANÁLISIS DE LOS DATOS | 29 |
| 1. LOS SIGNIFICADOS DE LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR..... | 30 |
| <i>Violencia denunciada</i> | 32 |
| <i>Violencia aceptada</i> | 34 |
| <i>Violencia invisibilizada</i> | 36 |
| <i>Violencia injustificada</i> | 38 |
| <i>Violencia naturalizada</i> | 39 |
| 2. LA INTEGRACIÓN INFANTO-ADOLESCENTE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.. | 41 |
| <i>El valor social de la escuela y la disciplina escolar</i> | 44 |
| <i>La experiencia infanto-adolescente en el espacio escolar</i> | 47 |

| | |
|--|----|
| 3. LOS MODELOS DE CONVIVENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR | 51 |
| <i>La convivencia conflictiva</i> | 53 |
| <i>La convivencia regulada</i> | 55 |
| <i>La convivencia positiva</i> | 56 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 59 |
| <i>Conclusión: la violencia escolar depende de relaciones educacionales.</i> | 60 |
| <i>Recomendación: la violencia escolar como problema organizacional</i> | 61 |
| <i>Recomendaciones generales para una política de prevención de la violencia escolar</i> | 63 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 64 |
| ANEXOS..... | 67 |
| 1. GUIA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES | 68 |
| 2. GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES..... | 69 |
| 3. GUIA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS | 71 |
| 4. FICHA DESCRIPTIVA DEL PLANTEL..... | 73 |
| 5. RESPONSABILIDADES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN | 74 |
| 6. REUNIONES ENTRE EL EQUIPO DE CISOR Y CECODAP..... | 74 |
| 7. ACTIVIDADES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 75 |
| 8. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES INVESTIGADAS | 76 |
| 9. CARACTERÍSTICAS DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS OFERTADOS | 78 |
| 8. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS VISITADOS | 80 |

AGRADECIMIENTOS

Cuando el Centro de Investigación Social CISOR y CECODAP se emprendieron la sistematización de experiencias de violencia escolar, no comprendían que la investigación involucraba un arduo proceso de inmersión en el problema. Normalmente los actores sociales no advierten la complejidad de sus vivencias desde la agresión, motivo por el cual la indignación ante estos fenómenos fue el sesgo de muchas informaciones: ¡cada vez que aparecía la palabra “violencia” entraba un frío en la conversación!

Sólo la solidaridad y la honestidad pudieron solventar ese inconveniente. El equipo de investigación de CISOR tuvo que ganarse la confianza de muchos aliados, entre los cuales figuraron como los más difíciles los niños y los adolescentes confesos de estos actos en su cotidianidad escolar. Hablaron de su relación con la violencia justo cuando se sintieron amparados en el derecho a la libre opinión de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). Asimismo, también la confianza de los directores y los docentes provino de su interés y de su compromiso por cambiar las dinámicas que dañan las relaciones de la comunidad escolar. CISOR les extiende un agradecimiento sincero por su confianza.

En lo interno del proyecto fueron consideradas las contribuciones y las sugerencias oportunas de Oscar Misle, Fernando Pereira y Carlos Trapani, quienes activamente desde CECODAP hicieron seguimiento a varias etapas de la investigación, principalmente, al diseño empírico, a la orientación teórica y a la ejecución administrativa.

El reconocimiento también va dirigido al Instituto Autónomo Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Municipio Baruta, entidad pública que financió la investigación y que bajo el liderazgo de Magaly Trivisón y el trabajo perseverante de los funcionarios José Jesús Reyes y William Moran condujo el trabajo de campo de CISOR en los establecimientos educativos que fueron visitados.

El Centro de Investigación Social CISOR contó con la valiosa experiencia de la antropóloga Emelyn Rojas en todo lo respectivo a la recopilación, el procesamiento y el análisis de los datos cualitativos y con el sociólogo Andrés Zambrano para discutir los resultados obtenidos. También con mucha iniciativa, estuvieron presentes en la animación las estudiantes de antropología Luz González y Carmen Cedeño. Se agradece al director de la institución, Pedro Esté por las decisiones ejecutivas tomadas a favor del buen término del estudio. Por la parte administrativa, Dilia Martínez, Eglée Villamizar y Alejandra Boscarino, resolvieron formalmente los vaivenes de los recursos del proyecto.

Muy agradecido,

Henry Moncrieff
Responsable de la investigación

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el estallido de la violencia en Venezuela es un tema que ocupa a la opinión pública, a las autoridades competentes de la seguridad nacional y a los diversos organismos avocados a la prevención de tales conductas sociales. La preocupación por dicha situación ha dirigido la mirada hacia la población de niños y adolescentes, en el entendido de su vulnerabilidad social y la responsabilidad civil que tienen los actores de la sociedad sobre su debido desarrollo.

En este sentido, es destacable el esfuerzo que ha desarrollado CECODAP a nivel nacional. Siendo una organización de prevención de la violencia en la familia y en la escuela, CECODAP promueve derechos humanos en el terreno de la niñez y de la adolescencia, considerándolos interactivamente en los espacios de vida donde se desenvuelven tales etapas evolutivas, y más específicamente, en su formación educativa y familiar. No en vano, la intervención de sus programas de convivencia y buen trato en el espacio escolar, dirigidos a niños, adolescentes, padres, representantes y docentes, ha sido reconocida por instituciones públicas y privadas interesadas en mejorar la calidad de vida de la población de niños, niñas y adolescentes (NNA).

Tomando posición en contra de la realidad violenta del país, el Instituto Autónomo Consejo Municipal de Derechos de Niños y Adolescentes del Municipio Baruta (IACMDNNA-Baruta), también ha problematizado en sus planes de acción recientes la convivencia en las escuelas dentro de su jurisdicción. Ha financiado proyectos en el tema y se ha dedicado a mediar conflictos e intervenir jurídicamente en casos de violencia escolar. En este orden, el creciente aumento de denuncias por agresión entre escolares ha desplazado la atención del IACMDNNA-Baruta sobre lo que ocurre en el interior del recinto educativo, con miras a crear políticas públicas apegadas a la visión de los alumnos y los docentes sobre la violencia y su dinámica en el espacio escolar.

La alianza entre CECODAP e IACMDNNA-Baruta ha implicado un programa de asesoramiento en convivencia y buen trato impartido al cuerpo docente de los establecimientos de Educación Básica, Media y Media Diversificada del Municipio Baruta. En el mismo, se pone atención a la resolución de conflictos entre alumnos, así como a la implementación de manuales de convivencia en el espacio educativo y protocolos de acción en casos de violencia escolar. El éxito de estos programas se refleja en la menor impunidad con respecto a la agresión entre escolares y en el manejo pacífico institucional y legal de los conflictos en la escuela.

Esas acciones, si bien han tenido efecto notable, podrían mejorar con el conocimiento preciso sobre el clima escolar de los establecimientos educativos del municipio. En consecuencia, a finales del año 2013, CECODAP e IACMDNNA-Baruta contratan al Centro de Investigación Social CISOR para sistematizar experiencias de las comunidades escolares en situaciones conflictivas y de violencia, con miras a establecer una política pública preventiva fundamentada en datos empíricos.

De esta manera, CISOR presenta un diagnóstico con el objetivo de informar de manera sistemática y coherente elementos acerca de las situaciones manifiestas o latentes sobre el problema de la violencia escolar en el Municipio Baruta, considerando además lo establecido en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). La idea ha sido comprender y analizar las causas de las violencias en el espacio escolar y así promover las bases para el diálogo y el cambio positivo en las instituciones educativas de la municipalidad.

En la literatura sobre el tema y en la difusión masiva de medios de comunicación, se deja leer que la violencia en el espacio escolar está entrelazada con violencias fuera de ese entorno, sea familiar, sea social, sea política y sea incluso de origen delincuencia. Como se ve, la violencia escolar es un fenómeno que no se ha determinado desde lo interno, desde lo que pasa entre las paredes del colegio o del liceo. El esfuerzo de CISOR ha seguido este camino, por lo que el presente estudio se encuentra focalizado en la evaluación que hacen de “sus violencias” los actores principales de la comunidad escolar: los alumnos, los docentes y los directores.

La violencia referida en esta investigación tiene su origen e impacto dentro de la misma comunidad y patrimonio escolar. Si bien no se pueden omitir muchas secuelas psicológicas y vínculos sociales de violencias exteriores a la escuela, el estudio privilegia explícitamente la manifestación de ciertas dinámicas violentas propias de la escolaridad, como eventos enmarcados en un régimen e instancia jerárquica, normativa y comunicativa bien específica, cuya característica principal es que se encuentran, se interceptan y se yuxtaponen los roles del alumno infantil o adolescente, entre ellos mismos y además con la influencia de los papeles adultos del docente y del director. El origen de la violencia escolar estará, así, enmarcado en esos “contactos”, en el análisis que a continuación se presenta.

Al respecto, el trabajo analítico del estudio pretende una clarificación conceptual sobre la manera en que se define la violencia escolar, separándola de otras violencias en el espacio de la escuela. Dicha distinción impide la confusión terminológica ante la violencia social manifiesta en la Venezuela actual y un dimensionamiento apropiado sobre el problema de la violencia escolar en los establecimientos educativos del Municipio Baruta. Se concibe, pues, la violencia como desenlace probable de las interacciones dinámicas –a veces conflictivas– en las instituciones educativas, un hecho social que subraya algunas relaciones fracturadas o deterioradas del tejido social escolar. Por ende, aquí la noción de violencia dentro de la escuela va más allá de la consecuencia, como puede ser –por ejemplo– la agresión en contra de la comunidad y del patrimonio escolar, sino el conjunto de naturalizaciones y justificaciones de tales conductas en la trama comunicativa y de poder de la escuela. Por otro lado, al estudiar los significados de las violencias y las agresiones (conscientes o inconscientes), el acento se coloca sobre todo en las motivaciones subjetivas, por cómo se encuentra estructurado y codificado el tejido escolar para que estas acciones encuentren campo de

expresión en las fallas comunicativas de los actores en la dinámica cotidiana de la escuela.

En los apartados sucesivos se especifican los antecedentes de investigaciones anteriores a nivel nacional e internacional, la orientación teórica del estudio, la metodología utilizada para el trabajo empírico y la recolección de los datos y el momento del análisis según tres perspectivas: un primer componente sobre los significados de la violencia en los establecimientos educativos estudiados, un segundo componente sobre los problemas de integración infanto-adolescente en la institución escolar, y un tercer componente sobre los modelos de respeto en las instituciones escolares visitadas.

Para terminar, el estudio considera conclusiones sobre la violencia que se expresa en el espacio escolar, específicamente sobre los significados y las repercusiones sociales y morales que tiene la violencia en los establecimientos educativos del Municipio Baruta. Consecuentemente, se pensó en la necesidad de aproximarse a identificar, detectar y comprender cómo se construye la violencia escolar, en este caso, desde la escuela junto a los directores, docentes, alumnos para ofrecer elementos que conlleven al diseño de políticas, programas, planes y proyectos desde una visión evolutiva del desarrollo de la niñez y de la adolescencia, cuyos resultados sean en el marco de la construcción de conductas basadas en valores ciudadanos.

La significación para las políticas públicas del IACMDNNA-Baruta de estos resultados no es despreciable. Adelantar proyectos y programas para afrontar la creciente violencia escolar desde la misma escuela, será siempre más viable, económico y efectivo que pensar la violencia escolar desde la familia o el clima social y político del país. No en vano, el estudio plantea recomendaciones para planes y estrategias preventivas enfocadas en áreas bien delimitadas, es decir, en sectores de población y temas característicos de la violencia escolar sobre los cuales puedan ejercerse las intervenciones adecuadas para un cambio positivo.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA INVESTIGACIÓN VENEZOLANA SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

Venezuela ha venido presentando un aumento considerable en la magnitud y en la gravedad de la inseguridad y la violencia en años recientes. Este fenómeno ha arraigado en la ciudadanía cierta sensación de vulnerabilidad y de intimidación, sufrimiento social que ha dejado por legado una “cultura de violencia” expresada en las relaciones cotidianas y en el manejo de nuestros conflictos. Hoy día, la violencia delincinencial y la inseguridad son de los principales problemas que afectan a la población venezolana. En efecto, se considera el fenómeno violento como parte de un proceso de fragmentación y desinstitucionalización de la sociedad en Venezuela, cuya emergencia ha producido una sociabilidad violenta como norma particular de amplios grupos de la población, presente a su vez, en múltiples dimensiones de la vida, entre ellas, la escuela como dinámica vulnerable a esa sociabilidad.

Con esta apreciación inicial, la mirada se ha dirigido a la escuela, considerada como baluarte de nuevas generaciones, elemento de reproducción de la sociedad venezolana y de construcción de la necesaria moral ciudadana. Sin embargo, la hipótesis de que la violencia de la sociedad se ha permeado y socializado en las aulas de clase no ha sido del todo corroborada. Básicamente, no existen cifras publicadas por entes oficiales y tampoco se ha reconocido como delito la violencia escolar dentro del sistema de justicia en Venezuela (Perdomo, 2011).

Pero la impresión se mantiene en las grandes ciudades venezolanas, sobre todo en barrios pobres, los niños y los adolescentes se encuentran expuestos a situaciones de violencia (Chacón & Fernández Shaw, 2013); es común oírlos hablar de eventos agresivos como peleas, tiroteos, sangre y muerte en sus escuelas y liceos, expresiones que narran la realidad del enfrentamiento de bandas en las comunidades que habitan. Pareciera entonces que este clima social se “filtra” en la escuela. En el sentido común existe, pues, la idea de que la violencia se expande al espacio escolar, como por ejemplo la violencia criminal, la violencia del narcotráfico, la violencia familiar e interpersonal, entre otras.

No en vano, el fenómeno violento dentro de las escuelas ha sido subrayado recientemente por organizaciones de la sociedad civil venezolana, desde una perspectiva de protección a la infancia, a los derechos humanos y a la educación, manifestando preocupación por los hechos de violencia en planteles educativos y el clima de convivencia en los recintos. Por consiguiente, la labor de estas organizaciones se encuentra orientada en señalar y prevenir, de hecho, la violencia escolar, entendida como parte de un conjunto de violencias de la vida social (interpersonales, familiares, comunitarias, delincinenciales, institucionales) que se proyectan en la socialización educativa.

Enmarcado en esta preocupación, académicos y diversas organizaciones que trabajan en el ámbito escolar han producidos los primeros datos sobre el tema en Venezuela. Una referencia obligatoria es el trabajo de CECODAP¹, organización que desde 1984 promueve los derechos humanos de la niñez y de la adolescencia, haciendo énfasis en una buena convivencia en la familia y en centros educativos a nivel nacional. Preocupados por el aumento de la violencia en los últimos años, los educadores Óscar Misle y Fernando Pereira (2009, 2011, 2013), han desarrollado enfoques que problematizan el desempeño de la misma dentro de la escuela en sus diferentes modalidades (*en, de y con* la escuela), poniendo atención en el cambio de época (uso de tecnologías e internet) y haciendo un diagnóstico de las consecuencias emocionales en la vida infantil y adolescente. CECODAP, como ente de acción social, ha desarrollado programas y talleres de formación orientados a la promoción del “buen trato” y el respeto de las normas de convivencia en las escuelas, formando a alumnos, docentes y representantes en estas dinámicas.

Ya no desde el trabajo de acción social, sino, más bien desde la documentación, el Centro Gumilla de la mano de Jesús Machado y José Gregorio Guerra (2009), ha realizado un estudio en planteles escolares de Caracas. Primeramente, una exploración sobre la existencia de hechos violentos en los recintos, y seguidamente, esclarece algunos significados y explicaciones de la violencia en la escuela. De esta forma, dicha investigación se inclina por considerar que la violencia en las comunidades educativas reproduce la violencia de la sociedad venezolana, significando además un problema que afecta la calidad de la educación y de la escuela como institución orientada a establecer valores cíviles.

Los resultados cuantitativos del estudio de Gumilla indican que alrededor del 70% de los encuestados (tanto docentes como alumnos) han presenciado situaciones de violencia dentro del plantel, entre las más comunes se encuentran las agresiones verbales, seguidas por agresiones físicas, el abuso de poder de los docentes y, en menor medida, el abuso sexual. Si bien los hechos de violencia se presentan en el plantel educativo, es más frecuente su presencia a la salida del mismo. El orden de frecuencia (de mayor a menor) de la violencia en los espacios sería: en la salida del plantel, en el patio, en el pasillo y en el aula de clases. También se explora sobre el riesgo de la tenencia de armas en los planteles, sea para ostentarlas a los compañeros, sea para defenderse, sea para agredir; así como la afiliación de varones a bandas delictivas y el consumo de alcohol y estupefacientes como hechos bien vistos dentro de la población estudiantil.

Otra vertiente que justifica la proyección de la violencia social en el recinto escolar es desarrollada por Hurtado (2007) desde una óptica cultural. La dirección de su investigación se sitúa en el comportamiento psicológico de estudiantes y docentes enmarcado en la cultura escolar, cuyo código es reflejo de la sociedad venezolana. El

¹ Puede consultarse a la organización a través de su Web <http://www.cecodap.org.ve/>

estudio está basado en una etnografía de la adolescencia en colegios de Caracas, considerando los estratos sociales como criterio de selección. Según la teoría del autor, las relaciones culturales de la escuela se vivencian sentimentalmente desde una experiencia de paso adolescente (el momento escolar), cargada de agresividad, abusos, imposiciones y en ocasiones violencia física, a causa de la impunidad y la incorrección por parte del docente. Estas conductas se encuentran estructuradas, no por la escuela, sino por la relación complaciente de la familia, cuyo clima de violencias implícitas, genera posteriormente malestares conductuales (en docentes y alumnos) que se explicitan en el establecimiento educativo.

Desde la criminalística, Garrido (2007) propone verificar la incidencia delictiva de la sociedad venezolana en los comportamientos de niños y adolescentes en los establecimientos escolares de la capital del país. Garrido realiza una comparación de la presencia de armas de fuego entre estudiantes de colegios públicos y privados, según los resultados, el escenario más violento se concentra en las instituciones públicas. El estudio también hace un llamado de atención sobre el poco reconocimiento de bandas delictivas juveniles dentro de las instituciones, la sensación de exclusión de los estudiantes con respecto a órganos de justicia (tribunales, defensorías, etcétera) en situaciones de violencia y la buena disposición de los estudiantes para resolver pacíficamente sus conflictos en el espacio educativo.

Hasta aquí, el aumento de la violencia entre escolares en la bibliografía venezolana parece estar relacionado con la creciente pérdida de autoridad en las calles, así como la influencia de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y el fácil acceso de armas en la sociedad. No obstante, no sólo los factores externos fomentan el aumento de la violencia; tal como afirma Barrios (2008), la misma escuela produce dinámicas violentas. La interacción entre docente y alumno produce situaciones conflictivas en el aula, especialmente cuando el docente emprende acciones para corregir lo que considera indisciplina a través de acciones ilegítimas (ridiculización, amenaza). Según la autora, los docentes no han sido preparados para manejar expresiones de violencia estudiantil o irrupciones del orden escolar, viéndose en la necesidad de tomar acciones de emergencia según criterios personales.

Otro aporte interesante es elaborado por Rodríguez (2008), autora que examina la relación de la formación docente y la fragmentación de la convivencia escolar. En este estudio, si bien se considera que factores externos como la falta de familias funcionales y la pérdida de valores en la sociedad son los principales causantes de la violencia entre estudiantes, reconoce además la violencia de la propia institución, la cual expresa el creciente deterioro en la convivencia escolar. La institución escolar genera sus propias situaciones conflictivas, especialmente en su carácter impositivo de las normas y la figura desprestigiada del docente, quien ha perdido su papel como modelo de autoridad y respeto.

Por otro lado, Arellano (2008) establece diferencia entre violencia, entendida como agresión física, verbal o psicológica, y el *bullying*, definido como acoso o maltrato entre alumnos. El *bullying* constituye el eje central del estudio, donde la autora destaca la relación dominación-sumisión que envuelve el trato entre pares escolares. Dicha relación se legitima por una triada de actores en el ambiente violento del aula: acosador, víctima y observador. Las motivaciones individuales del agresor y las improntas psicológicas a largo plazo del agredido, cuyo rol se describe como inherente a sus características físicas o psicológicas. El *bullying* depende de varios factores: docentes con escasa capacidad de control, una inadecuada interpretación y percepción sobre la LOPNNA, y, la excesiva burocratización de los procedimientos. Todo ello contribuye a aumentar los casos de impunidad frente a agresiones entre alumnos.

2. LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Las miradas desarrolladas en Venezuela están focalizadas en la violencia del medio social como elemento estructural de la sociabilidad dentro de la escuela. No obstante, si se amplía la mirada, puede notarse que algunas experiencias internacionales sugieren que el problema de las violencias en la escuela no pertenece únicamente a la colectividad venezolana. Así pues, existen otras lecturas que reconocen la violencia en el espacio escolar como un asunto de las dinámicas internas de la institución, sobre todo, en sus maneras de permitir o excluir vivencias durante la niñez y la adolescencia. Asimismo, en la escuela también hay otras dinámicas, como la cooperación, la amistad, el compañerismo, el noviazgo, etcétera. La agresión escolar es una parte más de una dinámica compleja en las instituciones educativas.

En Francia, por ejemplo, señala Debarbieux (1999), director del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, que la hostilidad en el ambiente escolar tiene relación con una mutación en la crianza de los jóvenes y una crisis de sentido en los educadores. Para este autor, los nuevos modelos de la adolescencia y la ineficacia de los profesores para comprenderlos, representan un problema de civilizaciones, que va estructurar muchos conflictos dentro de las instituciones educativas francesas.

Se señala, entonces, una complejidad de los tiempos sociales en relación a la escuela y el medio social, una incongruencia que sujeta a estudiantes entre sus expectativas sociales y el papel que ejerce la educación escolar para socializarlos (Fukui, 1992). Esto indica cierta incompatibilidad cultural entre los hábitos sociales de las instituciones educativas y los valores propios de las generaciones jóvenes.

Para otros autores, la violencia escolar nace de la exclusión normativa dentro de las instituciones (Colombier et al, 1989). Desde esta perspectiva, la violencia en el espacio escolar tiene relación directa con la instauración de reglas, leyes y esferas de poder que no son debidamente resueltas o expresadas en la red de relaciones de la

escuela, es decir, que los alumnos y los docentes no están implicados en la elaboración y ejecución de las normas escolares. En este sentido, el objetivo de la buena convivencia escolar es crear reglas consentidas, tomar en cuenta los conflictos y organizar explícitamente los medios para su resolución, constituir autoridades legítimas y nuevas mediaciones de pedagogía y lenguaje.

Defrance (1992) examina, por su parte, las violencias institucionales escondidas como el problema central de la hostilidad escolar, las mismas implican regulaciones, jerarquías y estructuras organizativas no explicadas o negociadas adecuadamente con los estudiantes. Este autor considera, además, el tamaño de los establecimientos, el número de profesores y funcionarios, las tasas de fracaso escolar y las orientaciones de los alumnos (competitiva, selectiva, represiva) como factores socioambientales que influyen en las sociabilidades escolares violentas.

En Canadá, país reconocido por su condición multicultural, Hebert (1991) sugiere que los jóvenes expresan violencias semejantes a los modelos culturales de su procedencia. En su opinión, sería interesante tomar en consideración los valores dominantes que favorecen los comportamientos violentos entre alumnos, cuyas referencias y exclusiones sociales, pueden ser potenciales indicadores de desigualdad y de injusticia que inciden en las agresividades de los escolares.

En Estados Unidos, el fenómeno de la violencia es visto como asunto inherente a la dinámica del medio escolar. Esta postura tiene la ventaja de reconocer la conflictividad y la agresividad como hechos normales dentro de los establecimientos de formación educativa (Hyman et al, 1997; Johnson & Johnson, 1995). Dicha aproximación a la violencia en el espacio de educación ha inducido nuevas relaciones escolares en Norteamérica, derivando el conflicto en oportunidades positivas para la creación de lazos sociales en las instituciones; sea el desarrollo de prácticas de negociación, sea la construcción de vínculos con organizaciones de prevención, sea el fomento de redes estudiantes-docentes para la cooperación, sea la proliferación de estrategias para mejorar la interacción de la comunidad escolar.

Según la tesis doctoral de Prieto García (2004), la investigación internacional sobre violencia escolar ha subrayado los principales factores organizacionales que la inducen, la motivan o la estructuran. Entre estos, ha destacado un ambiente hostil en la institución, la calidad de las relaciones pedagógicas entre profesor y alumnos, carencias de normas y valores propiamente educativos, ausentismo y déficit de maestros, la falta de control del docente, las intolerancias entre alumnos, el fracaso escolar y la repitencia.

En resumen, la discusión fuera de Venezuela reseñada en las líneas anteriores, sostiene una opinión desde los problemas de integración o desajuste de la experiencia juvenil con respecto a la experiencia escolar, es decir, una consideración sobre las correspondencias entre el rol escolar y el rol del joven (Dubet & Martuccelli, 1996). La violencia derivaría de la incapacidad de las escuelas para construir un modelo de orden

que prescinda del mal enjuiciamiento y de los inadecuados controles organizacionales, escolares y pedagógicos de la vida juvenil.

3. UNA DEFINICIÓN OPERATIVA DE VIOLENCIA PARA EL ESPACIO ESCOLAR

La violencia ha sido descrita como fuerza, coerción y daño en las relaciones sociales. Ello representa que “[cualquier] violencia tiene una carga negativa, entraña siempre desarticular o doblegar la voluntad del otro y, por tanto, sujetarle o arrancarle de su legalidad propia” (Sánchez Vásquez, 1998). Dentro de este marco, ha de considerarse que la violencia se encuentra fuera de valores como el respeto, la tolerancia, la dignidad y la autonomía. El desmantelamiento de esos principios valorativos dentro de dinámicas violentas tiene graves consecuencias, léase entonces:

“La violencia [es] toda coerción de naturaleza física o psíquica la cual provoca terror, el desplazamiento, la tristeza, el sufrimiento o la muerte de un ser vivo; todo acto de intrusión que tenga por efecto, voluntario o involuntario, la usurpación del otro, el daño o la destrucción de objetos inanimados” (Héritier, 1996: 17).

Por añadidura, los fenómenos violentos pueden ser comprendidos desde perspectivas sociales e históricas, es decir, circunscritos a espacios de interacción y a momentos temporales específicos. Dicha relatividad social derivaría en agentes de autoridad o poder que construyen nominaciones sobre lo que es violento y lo que no lo es (Debarbieux, 2006). De ahí que, los contextos sociales comprenden niveles de visibilidad de las violencias, en la medida que construyen la respectiva naturalización y justificación de algunos componentes de las mismas. En las siguientes citas textuales puede leerse lo referido:

“La violencia es un modo de convivir, un estilo relacional que surge y se estabiliza en una red de conversaciones que hace posible y conserva el emocionar que la constituye, en la que las conductas violentas se viven como algo natural que no se ve [...] [Así pues,] la violencia y la agresión son modos de relación propios de un espacio psíquico que valida la negación del otro frente a cualquier desacuerdo desde la autoridad, la razón o la fuerza” (Maturana, 1997; 83 y 85).

En este estudio la violencia es entendida como acción o lenguaje sostenido por normas y modalidades de control social, en tanto hace alusión a formas de sociabilidad, en las cuales, se da la afirmación de una legitimidad construida en una relación de poder excesiva y distorsionada. Por esta razón, la violencia fundamenta una organización social compuesta por relaciones de dominación y de sujetamiento artificial.

En este sentido, *la violencia escolar se concibe como cualquier acto excesivo de poder o de dominación dentro de las relaciones escolares que impide el reconocimiento de la comunidad o del patrimonio; mediante el uso de la fuerza y la coerción se provocan daños físicos, psíquicos o morales, se dilaceran vínculos sociales y*

emocionales, se polariza la sociedad educativa y, en consecuencia, se menoscaban las finalidades pedagógicas de la institución.

La violencia de las escuelas funciona en una red de dominaciones, con agresiones puntuales de clase, género, edad, jerarquía, de manera colectiva e institucional que resultan en una trama de intolerancias, hostigamientos y exclusiones. Olweus (1998), un reconocido experto en violencia escolar, remarca que las agresiones escolares poseen un carácter sostenido y repetido como cualidad. De cierta manera, la población objeto de agresión dentro del recinto, a raíz del control institucional, es vulnerable e indefensa ante las relaciones de poder y control.

Pareciera lógico entonces que los espacios escolares tengan la tendencia a construir una trama de relaciones específicas basadas en un conjunto normativo impuesto a los otros. Esto afecta de forma insoslayable la vivencia de alumnos y docentes, a razón de que las interacciones se encuentran marcadas por un código de convivencia exterior. No es extraño, entonces, observar como la comunidad escolar inventa, para mantenerse en el sistema, ciertas estrategias para burlar las normas, ante la imposibilidad de romper con las propias experiencias personales, familiares y/o culturales (Prieto García, 2005).

El famoso fenómeno del *bullying* posee estas características. Este término inglés explica el desequilibrio de fuerza (relación asimétrica), donde los alumnos entran en la posición propicia para ser expuestos a acciones violentas reiteradas a razón de no tener capacidad para defenderse legítimamente, encontrándose de esa forma vulnerables por el o los compañeros que lo acosan u hostigan. La incapacidad psicológica o moral de denunciar dichas situaciones dentro del control normativo va construyendo la vulnerabilidad de los casos de hostigamiento. El *bullying* corresponde, por otro lado, con el *mobbing*, término que aplica a un grupo, normalmente grande y con funcionamiento anónimo, que se dedica al asedio de algún alumno o grupo de alumnos (Olweus, 1998).

La institución escolar es pensada usualmente desde el aspecto educativo y como transmisora de conocimientos a los jóvenes. No obstante, también puede hablarse de ella en su papel socializador, como aparato institucional que reproduce y produce los valores de una sociedad particular. La segunda consideración tiene peso en este estudio, si bien la violencia comporta consecuencias obvias en el rendimiento escolar y en el terreno educativo general, la problematización realizada aquí está focalizada en las condiciones inherentes a la socialización de los niños y los adolescentes en los espacios escolares estudiados.

Desde la dimensión de la socialización, la escuela es una institución que tiene una posición similar con la familia, el contexto comunitario, los medios y las nuevas tecnologías de comunicación, como agentes normativos que configuran la vida de los niños y los adolescentes. Algunos especialistas, denotan el desplazamiento de la escuela

por otras figuras socializadoras en la juventud (Charlot & Emin, 1997), haciendo notar la violencia como una manifestación de su crisis institucional².

De allí que pueda entenderse que las nuevas teorías de la violencia escolar privilegien enfoques socioculturales y contextuales, atentos a las desigualdades económicas, culturales, generacionales y de género dentro de las aulas de clase (Tavares-dos-Santos, 2009). En consecuencia, los factores psicológicos o familiares de los victimarios o de las víctimas han venido perdiendo importancia explicativa en los últimos años para dar paso a la construcción de conceptos de violencia escolar que operan desde la misma dinámica escolar.

² Tavares-dos-Santos (2009) habla de esta crisis de la escuela en 29 países donde se verifican fenómenos de violencia escolar, entre los cuales figura Venezuela en la región de América Latina.

TRABAJO DE CAMPO

1. LA MUESTRA DE COLEGIOS

Para el estudio se elaboró una muestra de escuelas con diferentes características para analizar los hechos de violencia. Dicha muestra fue diseñada por CISOR, conversada con el Consejo Municipal de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Municipio Baruta y presentada en una reunión a los directivos de las instituciones seleccionadas para participar en la investigación³.

Se escogieron seis establecimientos del Municipio Baruta considerando su *tamaño*, su *oferta de etapas educativas* y su *ubicación* en el municipio. Estas características estipularon la orientación institucional e identidad del colegio y la condición socioeconómica del hogar de los alumnos.

En los planteles se contemplaron doce secciones, las cuales se distribuyen entre seis de *Sexto Grado de Educación Primaria* y seis de *Cuarto Año de Educación Media Diversificada*. En dichos niveles educativos se consideró la trayectoria grupal de los alumnos, la inflexión de una etapa escolar y la disponibilidad para entrevista, optando por no trabajar con Quinto Año dados los compromisos extraescolares en este nivel. La experiencia acumulada y la perspectiva de alcanzar una etapa superior -secundaria o universitaria/técnica, según el caso-, posibilitaron una postura reflexiva con respecto al ámbito escolar, con los docentes y con la institución.

En el momento de entrevista, se estimó además la *dedicación docente al curso*, pudiendo ser ésta *completa* (maestros, profesor guía) o *parcial* (docente de una materia). En este caso se consideraron las diferencias de la docencia en Primaria y en Media Diversificada, así como su presencia en el curso implicó un conocimiento sobre sus alumnos, por ende, cuanta más presencia, mayor experiencia de control sobre las situaciones en el aula.

A continuación el detalle de lo planteado:

6 planteles educativos del Municipio Baruta, considerando:

Tamaño y oferta educativa, y,
Ubicación geográfica

12 docentes, considerando:

Nivel educativo que imparten, y,
Dedicación al curso (completa o parcial)

12 aulas de clase, divididas en:

6 secciones de 6to grado de Educación Básica
6 secciones de 4to año de Educación Media Diversificada

³ Esta reunión fue llevada a cabo el 3 de Febrero de 2014 en la sede del Consejo Municipal de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes del Municipio Baruta.

Tabla 1. *Secciones escolares y docentes a entrevistar, según dedicación al curso y tipo de establecimiento educativo*

| Tipo de establecimiento educativo | Secciones escolares a entrevistar | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| | Dedicación completa al curso | | Dedicación parcial al curso | |
| | Sexto Grado | Cuarto Año | Sexto Grado | Cuarto Año |
| CGme | 1 | | | 1 |
| CGpo | 1 | | | 1 |
| CPme | 1 | | | 1 |
| CPpo | 1 | | | 1 |
| IEB | 1 | | 1 | |
| IEM | | 1 | | 1 |
| | 5 | 1 | 1 | 5 |

CGme: Colegio grande (CG) y ubicado en sector medio-alto (me) cuya oferta abarque al menos desde Primer Grado de Educación Primaria hasta Quinto Año de Educación Media Diversificada (bachillerato)

CGpo: Colegio grande (CG) y ubicado en sector popular (po) cuya oferta abarque al menos desde Primer Grado de Educación Básica hasta Quinto Año de Educación Media Diversificada (bachillerato)

CPme: Colegio pequeño (CP) y ubicado en sector medio-alto (me) cuya oferta abarque al menos desde Primer Grado de Educación Básica hasta Quinto Año de Educación Media Diversificada (bachillerato)

CPpo: Colegio pequeño (CP) y ubicado en sector popular (po) cuya oferta abarque al menos desde Primer Grado de Educación Básica hasta Quinto Año de Educación Media Diversificada (bachillerato)

IEB: Instituto dedicado a la Educación Primaria, cuya oferta abarque desde al menos Primer Grado hasta Sexto Grado.

IEM: Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada, cuya oferta abarque desde Primer Año hasta Quinto Año.

2. EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

CISOR conformó un Equipo de Investigación de acuerdo con los objetivos del estudio y con la preparación necesaria para manejar y generar datos de carácter cualitativo. A continuación el detalle y la descripción de sus funciones:

1. El encargado de la investigación fue coordinador del Equipo en campo, animador de las sesiones en aula y entrevistador del personal directivo.
2. La asistente de la investigación fue entrevistadora del personal docente y organizadora del material recopilado.
3. Las etnógrafas fueron encargadas de la observación en el aula y de la descripción de otras dinámicas escolares.

3. EL TIEMPO DE INVESTIGACIÓN

Se contemplaron dos (2) días de visita en cada establecimiento educativo. Dicha visita fue dividida en *tiempos de entrevista* y *tiempos de observación*. Sin embargo, las entrevistas subordinaron a la observación en cuanto a temporalidad, tanto por su importancia muestral como por un tema de logística.

El tiempo de entrevista estructuró la mayor parte del trabajo de campo, las actividades del Equipo giraban en torno a la concreción de entrevistas con el director, el docente y los alumnos en el aula de clase, el tiempo restante era dedicado a la observación de la dinámica escolar, principalmente en horarios de recreo, entrada y salida, así también se observaron algunas dinámicas institucionales, administrativas y directivas fuera de estos horarios.

4. EL MANEJO EN CAMPO

El Equipo tuvo que coordinar diferentes tareas en campo. La dinámica de entrevista y observación implicó una logística en el manejo del personal en los establecimientos educativos visitados.

- a. Para obtener accesos al establecimiento educativo, el investigador mantuvo reuniones con el director y las coordinaciones académicas de Educación Primaria y Educación Media Diversificada para solicitar la autorización debida.
- b. Para obtener datos del aula de clase se utilizó todo el personal. En razón de no interrumpir la rutina escolar, se solicitó dos horas académicas de una asignatura al personal administrativo del plantel. Consecutivamente se aplicaron dos instrumentos, *para docentes* aplicado por la asistente de investigación en una entrevista fuera del aula; y *para estudiantes*, aplicado en el aula por el investigador/animador con el apoyo de dos observadoras. Vale destacar que en el aula se prescindió del uso de grabadores para evitar ciertas censuras en los estudiantes. La información fue respaldada en las notas de observación de esta dinámica de grupo.
- c. Para obtener la opinión y visión directiva de la institución se concretó una conversación privada con el director. Dicha entrevista fue dirigida por el investigador.
- d. Para obtener datos de infraestructura, la asistente realizó una visita guiada por las instalaciones del establecimiento educativo.

5. LA ESTRATEGIA NO DIRECTIVA

El Equipo de Investigación estimó importante evitar la dirección de las entrevistas, interrogaciones y observaciones en torno al tema de la violencia. La censura de esta problemática en las escuelas la vuelve un asunto que escapa de las

conversaciones formales. De esta manera, se evitaron algunas censuras con la estrategia de la “no dirección”.

Se optó en cambio por utilizar un método de acercamiento colaborativo y participativo con la institución escolar. Por ejemplo, las guías de entrevistas se utilizaron como marco para tópicos que debían ser cubiertos al momento de conversar con los niños, los directivos y los docentes. Se trata de una proximidad al tema sin la “dirección forzada” por parte del entrevistador, lo importante es captar los enunciados de la violencia desde una conversación fluida con los relatores.

La información recopilada con el método no directivo se obtuvo con preguntas dirigidas más al *cómo* que al *porqué*, éste último utilizado cuando se solicitaba una justificación. El entrevistado, colocado ante situaciones que debía narrar, reconstruía su vivencia desde un modo reflexivo y crítico; se detenía a pensar su rol ante las configuraciones violentas de la dinámica escolar y los significados en los que estaba inmerso. En esta tarea, la regla fue ir sumergiendo al entrevistado dentro de su propio relato, haciendo pocas preguntas, sólo interrumpiendo el discurso para pedir justificaciones de su pensamiento y acción.

El estudio privilegia, así, los *conceptos vivenciales* (Agar, 1980) en torno a la violencia escolar, no la violencia escolar en sí misma. Precisamente, el Equipo se concentró en el modo en que los informantes concebían, vivían, experimentaban y asignaban contenido a una situación determinada. Se atribuye importancia a la “asociación libre”, es decir, se estima el modo en que el informante organizaba su discurso sobre la violencia: sus deseos, sus proyectos y sus perspectivas en el momento de entrevista. De esta forma, se descubren una serie de categorías propias de los actores que permiten discriminar, evaluar y contrastar, entre la comunidad escolar, las experiencias significativas –para ellos mismos- sobre la violencia en el establecimiento educativo.

6. LA SENSIBILIZACIÓN TEÓRICA.

El Equipo de Investigación mantuvo reuniones internas donde se especificaron conceptos y diferentes modalidades de violencia. Dicho conocimiento teórico-práctico introdujo una especie de sensibilidad al momento de visualizar problemáticas, asimetrías, legitimidades y naturalizaciones en las relaciones violentas gestadas dentro del medio escolar. En total, el Equipo acordó cuatro (4) reuniones de sensibilización sobre la violencia escolar, dos (2) antes de empezar el trabajo de campo y dos (2) mientras transcurría el trabajo de campo.

En sí, la violencia escolar fue conceptualizada como problema de integración escolar (Tavares dos Santos, 2002) tiene asociación con el desquebramiento, por cualquier circunstancia social, psicológica o cultural, del pacto normativo entre los

actores de la escuela, de manera que se asoma como problema de socialibilidad y comunicación dentro de las instituciones (Prieto García, 2005).

Por un lado, en las comunidades escolares no es frecuente que se admitan o reconozcan abiertamente las acciones de violencia (a raíz de la delicadeza del tema) o el *rol de victimario*, por consiguiente, el Equipo se concentró en el *rol de víctima*, es decir, en las acciones de violencia sufridas por el relator en cuestión. Por otro lado, la violencia como una relación social está condicionada por un juego de roles codificados en normas y actitudes entre los actores (Goffman, 1970) y mediada por las habilidades o las carencias de los mismos para responder a esta situación (McAlister, 1987). Considerando ambas condiciones, el Equipo se enfocó en la violencia como asunto interactivo y comunicativo, información obtenida desde el rol de víctima, pero considerando siempre al menos dos actores que intercambiaban símbolos o semánticas expresivas de violencia.

Como premisa se considera que la violencia está edificada cíclicamente o en un espiral. Se trata de una acción individual o institucional, motivada como respuesta de una “primera violencia” o la predisposición de que se recibirá violencia de otra persona/institución en un ambiente social (Blumer, 1969). Por eso, se examinó la violencia como parte de un proceso de socialización que niega la subjetividad de la víctima (Wieviorka, 2004), y, para el caso específico de esta investigación, un fenómeno de socialización escolar que contribuye a la aparición de conductas y relaciones que manifiestan formas de imposición y de negación de los sujetos involucrados (Sandoval, 2007).

De esta manera, se reconocen las resistencias y silencios propios del tema, construyendo observaciones y entrevistas capaces de bosquejar la violencia dentro de las relaciones escolares de sus actores principales, es decir, alumnos y docentes. Al final, entre ellos, como actores escolares, se fue tejiendo aquella relación violenta que se observaba mientras intercambian consecutivamente el rol del victimario y el rol de la víctima.

7. REGISTRO DE OBSERVACIONES

Las observaciones etnográficas fueron realizadas a partir de la sensibilización teórica anterior y con un método de registro específico, desde el cual el Equipo de Investigación dio parámetro a la gran cantidad de datos recogidos en el trabajo de campo, a saber: enunciados, vocabulario, acciones, gestos y cualquier interacción dentro del aula de clase o fuera del aula de clase. En consecuencia, las notas recogidas debían ser precisas y claras cumpliendo con ciertos parámetros. Así, la calidad de la información dependía de la fidelidad y el adecuado registro de las observaciones. La estructura de un registro es el siguiente:

a. Identificación

- Se utilizaron descriptores que permitan identificar información básica del momento: *fecha, hora, nombre del colegio, sección entrevistada, turno escolar, autor de la nota.*

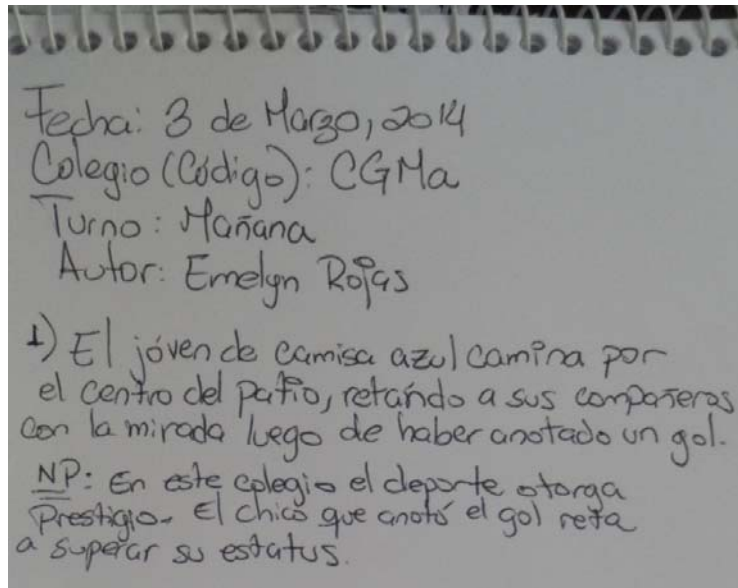
b. Registro.

- Notas descriptivas y sin juicios de valor u opiniones personales.
- Notas detalladas. No sólo se describen las acciones sino también a los actores, la situación de enunciación, el contexto y las interacciones.
- Utilización de comillas para las frases textuales, es decir, los enunciados de los actores.
- Cada nota abarca al menos tres líneas, respondiendo a las preguntas *¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo?*
- Colocar un orden lógico secuencial (utilizando números, letras, asteriscos, etcétera) a modo de facilitar su posterior organización.
- Las opiniones del observador se escriben luego de la observación indicando con un descriptor su cualidad de nota subjetiva.

c. Comentario reflexivo

Al culminar las sesiones de trabajo en campo se organizaban y discutían las notas con el investigador. En este momento, los observadores manifiestan sus reflexiones sobre por qué sucedieron los hechos registrados, explicándolos desde su contexto de enunciación. Este dato también es recogido en una nota relacionada con la nota de observación.

Ilustración 1. Ejemplo de nota recogida en campo



Fuente: CISOR, cuaderno de notas Emelyn Rojas.

8. CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CODIFICACIÓN

El trabajo de campo en los establecimientos educativos fue examinado por el Equipo de Investigación en reuniones para clasificar la información y producir los datos. El material empírico tuvo que ser transformado en datos, mediante categorías desprendidas del análisis de contenido. En estas reuniones, además, se articuló la información recabada desde los diferentes procedimientos utilizados en campo: la observación, la entrevista no directiva y la animación grupal. El objetivo de este trabajo de oficina fue construir el fenómeno investigado: los significados de la violencia en la escuela, desde la perspectiva de sus actores directos (alumnos-profesores) y sus consecuencias en la integración educativa.

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El diseño del estudio, al concentrarse en un análisis de los significados de la violencia escolar, supuso limitaciones que dependen de modelos semánticos a definir y la muestra intencional (no probabilística) de seis establecimientos educativos

- No es posible cuantificar la violencia escolar de los establecimientos educativos.
- No es posible caracterizar con exactitud la relación entre violencia escolar y estratos sociales.
- No es posible indicar tipologías de violencia escolar de los actores escolares, sino las tramas semánticas que tejen en torno a la misma.
- No es posible asociar directamente la opinión de una entrevista como una noción objetiva de violencia escolar.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los significados de la violencia escolar es necesario dar un orden mediante la distinción de dimensiones, lo que ayuda a no perderse en la complejidad del fenómeno. La violencia, como dinámica en las instituciones educativas, se sostiene por medio de justificaciones y naturalizaciones que ocultan vínculos rotos y fallas de comunicación en la trama de intercambios de la comunidad escolar. De esta manera, la violencia escolar no es entendida desde sus consecuencias, las cuales expresan únicamente daños físicos y morales en el patrimonio escolar, en las relaciones entre alumnos, en las relaciones de estos con los docentes. Al estudiar los significados de esas violencias, nos preguntamos más bien por las motivaciones subjetivas, por cómo se encuentra estructurado y codificado el tejido social de la escuela, es decir, cómo funciona y cómo se expresa la violencia en el manejo cotidiano de las dinámicas y conflictos de los planteles.

Consecuentemente, a razón de la complejidad mencionada, se describen los significados de la violencia escolar tomando en cuenta tres modelos semánticos complementarios, a saber:

- 1) los significados de la violencia en el espacio escolar;
- 2) la integración infanto-adolescente en el espacio escolar;
- 3) los modelos de convivencia en el espacio escolar.

1. LOS SIGNIFICADOS DE LA VIOLENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR

La ausencia de comunicación entre los actores escolares conforma una sociabilidad alterada dentro del tejido social de las escuelas. Puede ser aquel profesor que se “aprovecha” de la situación asimétrica establecida con los estudiantes, alumnos que “juegan” en el receso lastimando a los compañeros o el director que “localiza” agresiones como si se trataran de un cáncer a extirpar en la institución. Todas son prácticas legítimas de una posición social, sin embargo resultan excesivas o extralimitadas para la posición de los otros, desdibujándose el sentido institucional de las relaciones dentro del plantel. Desde esta dinámica, puede afirmarse que la violencia es parte constituyente de la dinámica escolar

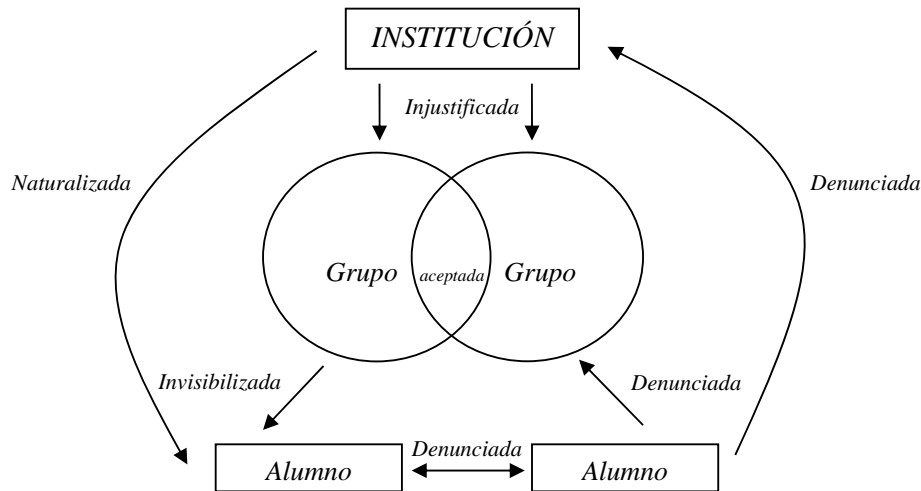
Dentro de dichas posiciones pueden subrayarse algunos aspectos subjetivos de la violencia escolar. Por lo cual, se destaca la significación de la misma para los actores más importantes de la escuela (director, docentes y alumnos) y las problematizaciones comunes que se enarbolan en sus conflictos cotidianos. La significación de la violencia se encuentra dibujada de muchas maneras ya que en ella influyen la mirada institucional de los directores, la mirada pedagógica de los docentes y la mirada infanto-adolescente de los alumnos. Esas miradas reflejan los intereses de los actores por naturalizar, mediante estrategias sociales y formas de lenguaje, ciertas formas de dominación, imposición y atropello que parten de sus posiciones sociales, configurando así múltiples violencias de acuerdo con el rol jugado dentro de la escuela.

En principio, los medios de expresión o lenguaje de los actores escolares admiten correspondencias entre su simbología y las situaciones o cosas entendidas como violentas que se encuentran en el mundo escolar, sea físico o abstracto. La complejidad en los significados de la violencia escolar puede prestarse a muchas ambigüedades, no obstante, el análisis debido puede organizar dicha complejidad. Para tal fin, se utiliza una *lógica semántica* que describe aspectos de significado, sentido e interpretación de signos de violencia dentro del tejido de relaciones escolares, es decir, lo que significa la violencia desde el punto de vista de los actores escolares en relación con los otros actores.

La *lógica semántica de la violencia escolar* (véase ilustración 2) simplifica los sentidos del entrecruzamiento de la mirada institucional, de la mirada pedagógica y de la mirada infanto-adolescente con respecto a la violencia en recintos educativos. De esta forma, se concibe el funcionamiento de la violencia según posiciones escolares, con sus respectivos relacionamientos asimétricos, así como las formas de legitimación y lenguaje que la naturalizan, que la invisibilizan o que la problematizan. La violencia escolar se sostiene con significados de carácter institucional, grupal o individual que comportan vínculos violentos entre quienes participan en la dinámica escolar. La organización semántica de estos significados posee cinco orientaciones subjetivas que dejan ver un contado número de violencias, mientras ocultan otras. Estas pueden ser organizadas según la magnitud de daños, a saber:

- *Violencia denunciada*, como acción violenta del alumno (en contra de otro alumno o la institución), la cual es visibilizada y problematizada por la institución escolar y organismos competentes en materia de violencia escolar.
- *Violencia aceptada*, como acción violenta entre grupos de estudiantes que reproduce las pugnas y los conflictos escolares propios de una institución o entre instituciones.
- *Violencia invisibilizada*, como acción violenta intrínseca a la convivencia escolar que va desde el grupo de compañeros hacia el alumno.
- *Violencia injustificada*, como acción violenta acorde con una relación ilegítima (fuera de normas formales o explícitas) desde la institución hacia los grupos de estudiantes.
- *Violencia naturalizada*, como acción violenta acorde con una relación natural desde la institución escolar hacia los alumnos, considerando dicha relación como apropiada para la formación de los mismos.

Ilustración 2. Lógica semántica de la violencia escolar



Violencia denunciada

La violencia denunciada hace visible los casos de agresión notables: hurto, robo, agresiones físicas, amenazas de daño o de muerte, secuestros y daños al patrimonio escolar. Dicha violencia afecta normalmente a los estudiantes, así como también al personal docente y administrativo, a la estructura y mobiliario de la institución.

Este tipo de violencia es denunciada por la mirada institucional de los directores y, en menor medida, por la mirada pedagógica del docente. Dichas miradas se focalizan en problematizar la acción violenta de ciertos estudiantes como conducta individual y aislada. Es frecuente que se busque o investigue internamente el autor o los autores de la agresión y se levante un registro histórico individual de los reincidentes en actos de violencia.

Esta individualización de la violencia en la escuela puede incurrir en ciertas predisposiciones a la hora de resolver conflictos en el interior del plantel. La institución puede, así, estigmatizar experiencias y prácticas infanto-adolescentes, hasta el punto de la criminalización y la patologización de comportamientos considerados inadecuados.

No obstante, la gravedad de algunas violencias no puede ser manejada por la institución, pudiendo ameritar presencia de autoridades de orden público, procesos judiciales y atención psicológica. La magnitud de estas violencias se expresa en la saña contra algún estudiante, lesiones físicas graves, subversión total del orden escolar, agresiones sexuales y amedrentamientos con armas de fuego. En este punto, la violencia en la escuela se encuentra enmarcada desde la violencia delincencial, siendo por tanto, un área limítrofe entre violencias de diferente carácter o cualidad, pero que por su cercanía se presta a la confusión dentro de la comunidad escolar y la opinión pública. A continuación algunos relatos ilustrativos:

Reprimenda a un alumno:

“Cuando nosotros conseguimos un muchacho bastante agresivo le damos un tratamiento de bienestar estudiantil. Se entrevista a los padres para saber lo que está pasando, nos damos cuenta que el padre también es agresivo. Si el muchacho es víctima de maltrato, lo remitimos al Consejo de Protección. Si amerita enviarlo al psicólogo, se hace y le exigimos que traiga el informe anual donde consta que ha sido tratado”.

IEM – Director.

“Hay casos de muchachos que ya no se soportan en el colegio, entonces se ha ido a Defensoría e incluso se acordó algo así como estudios a distancia; ellos continúan estudiando aquí pero se les manda trabajos. Eso se llama Régimen Especial, son jóvenes con problemas de droga, siguen teniendo problemas en el liceo. Apenas se está probando este año. Eso se hace por su comportamiento porque entonces involucran a más personas. Se trabaja directamente con la Defensoría y el Distrito Escolar”.

CPpo – Docente.

Amenazas:

“Estaba transitando por la zona, y viene el niño, le comenta a uno de sus compañeritos del barrio 'Mira, dale un tiro a esta maestra'; ella se asustó muchísimo y no vino más. Vino el Consejo de Protección, se le armó un expediente, una ficha. Tenemos carpetas amarillas donde en cada una están los papeles de los niños. El Consejo nos dio unos lineamientos de cómo levantar un expediente en casos, por ejemplo, de peleas entre niños”.

IEB – Director.

Criminalización:

“Un muchacho se robó el sello del colegio. La presidenta del Consejo me pidió que le diera una oportunidad y que no lo expulsara. Por mí, lo hubiera expulsado. Es reincidente, este año con una provocación hacia una niña, le decía que la quería besar, que le quería tocar los senos. El año pasado hubo un caso de dos alumnos que se robaron una torta completa de la cantina; los condenados se escondieron, se comieron la torta y la partieron. Los zagaletos fueron capturados por el profesor de educación física, al día siguiente me cuenta y me muestra las fotos –ellos no se percataron– Traje a los zagaletos a dirección y me negaron todo, entonces les mostré ‘¿Quién es éste que está aquí, papaíto? ¿Y quién es éste que está aquí?’. Los mandé a la LOPNNA”.

CPme – Director.

Violencia física:

“El muchacho le pega, le vuelve a pegar, por tontería, por una pelota. Cuando el muchacho le pega, el otro cae al piso y le da una patada. Eso es un salvajismo, para nosotros era intolerable. El procedimiento: se separan, cada quien escribe qué ocurrió, después hablamos por separado con ellos, después conversamos juntos. Inmediatamente llamamos a los representantes para que conversaran con ellos”.

CGme – Director.

“Hemos tenido sólo un caso grave de un muchacho que pateó a otra en la cara, lo demás han sido muchachas peleando por los novios que se rajaron la cara, del resto los chicos son 'normales’”.

CGpo – Docente.

Patalogización:

“Aquí los muchachos con más problemas de violencia se remiten al Peñón. Ahí trabaja una psiquiatra de adolescentes y se remite al muchacho, pero los que no están tan comprometidos con las bandas que funcionan en el barrio. Se rescatan, incluso se les hace un seguimiento a ellos y a los papás”.

IEM – Docente.

Secuestro a docentes:

“Recuerdo hace unos años –nueve– que para la época de carnaval se ponía muy violento. En esa oportunidad quedamos todos los profesores encerrados dentro de los salones o en las oficinas porque esto era como una guerra. Huevos y no sé qué otra cantidad de cosas iban para abajo hacia arriba, y viceversa. Los alumnos se hicieron dueños del liceo y nosotros estábamos encerrados, llamamos a la policía. Ellos vinieron tapados hasta la cara, de negro”.

CPpo – Director.

Intervención de autoridades de orden público:

“En otra oportunidad los alumnos tuvieron un altercado con la policía. La policía los vino a regañar porque ellos estaban haciendo caballito con las motos, cosa que está prohibida porque se pueden dañar, dar un golpe, es peligroso. Para evitar eso llamamos a la policía, hubo un altercado, un profesor tuvo que ir a la policía, se llevaron unos detenidos”.

CGpo – Director.

“Otra situación fue que los alumnos de quinto año nos secuestraron, nos encerraron con candado; estuvimos como dos horas encerrados, nadie salía, nadie entraba. Además olía a humo allá afuera. Yo estaba asustadísima, pensaba que nos iban a quemar. Estaban protestando porque no había profesores”.

CGpo – Director.

Violencia aceptada

La violencia aceptada es visualizada y construida por alumnos de Educación Media. Esta violencia es aceptada porque no puede atribuírsele a un autor individual, su reconocimiento tiene sentido como acción grupal dispensándola la culpa y la responsabilidad en lo colectivo. Por esta suerte de anonimato es pocas veces advertida preventivamente desde una posición institucional o docente.

Dicha violencia descompone vínculos entre los grupos estudiantiles de un plantel y también funciona para cohesionar y proveer identidades defensivas frente a estudiantes de otras instituciones. La razón común de esa falla vincular es el antagonismo creado en la experiencia adolescente por las pretendidas identidades que tiene un grupo, pudiendo ser éstas de naturaleza religiosa, política, deportiva, etaria, de género, de clase, por ocio o por grado educativo. Esto puede movilizar pugnas por las diferencias simbólicas entre los grupos, llegando a inducir peligrosas agresiones físicas como golpizas, escaramuzas y amedrentamientos colectivos. Otra vertiente de esta violencia es la reproducción de conflictos intercolegiales, donde ya no es la identidad

defensiva sino la mera diferencia, la angustia y el miedo lo que determina el rechazo a otras escolaridades.

Entre alumnos de un mismo plantel (intra-escolar), la violencia aceptada está regulada por la vigilancia normativa de la institución, además de poseer un límite ético de daños que revela un principio de semejanza entre víctima y victimario del mismo espacio escolar. Ello puede observarse en las afrontas y desafíos de combate físico entre varones (con incidencia también en hembras), trances que con frecuencia son expresados fuera del recinto educativo.

Fuera del establecimiento educativo esas regulaciones formales y referentes informales no funcionan, en consecuencia, la pugnacidad escolar raya en la violencia delincuencial, ameritando a menudo la intervención de fuerzas de orden público. Sin embargo, los eventos de violencia se vuelven más crueles entre estudiantes de planteles distintos, donde la agresión está signada de fuerte lógica destructiva e incitación a la eliminación del otro, involucrando por ende el uso de objetos contundentes, artículos punzo penetrantes y armas de fuego. Precisamente, la violencia inter-escolar tiene un carácter fuera de cualquier normativa escolar, sin instancias de control y al margen de correctivos institucionales precisos, cuestión que inequívocamente aumenta los riesgos para la población adolescente. Léase los siguientes relatos a manera de ilustración:

Casos de violencia intra-escolar:

Sobre planchas o partidos estudiantiles, un chico dice “Aquí terminamos en coñazos si entramos en política, esto es como una cárcel, como un retén, los problemas son las tanganas donde pasa todo. Hay mucho conflicto, los de 5° corren a los de 7°, una vez lanzaron un balón y casi matan a un chico”.

CGpo – Bachillerato.

Al preguntar el porqué de las peleas “Es por el pique que se tienen en otros grados”, “Es que unos se creen mejores porque tienen camisa color azul o beige”. “Entonces empiezan las peleas por Facebook, Twitter o por donde sea”.

CGpo – Bachillerato.

Refiriéndose a cómo son las peleas “Para que se den cuenta que yo soy malo y te golpean en la cara, se ponen capucha y todo. No hay tregua, sólo se detienen cuando haya sangre, nariz rota, ojo hinchado, algunos aprovechan y graban las peleas con su teléfono celular”.

IEM – Bachillerato.

Casos de violencia inter-escolar:

¿Han peleado con otros liceos? “Sí, hace un tiempo un chamo en una fiesta se besó con una chama que tenía un novio de otro colegio y para acá vino una banda a buscarlo”.

CGme – Bachillerato.

Al hablar de golpizas “Nosotros no peleamos entre nosotros sino con otros liceos. Cuando es entre nosotros se vale todo pero puñales no, eso es cuando vienen los del otro liceo. Lo peor es que cuando vienen otros liceos con armas, no hacen nada y a nosotros nos dejaron allá afuera. El acoso es de verdad, cuando viene carnaval, si tú no pagas te echan huevo. Eso es bombas, botellas, piedras, se vale todo.

CGpo – Bachillerato.

El investigador pregunta cómo son las peleas entre secciones del liceo y dicen “De caballero, de amistad, eso es amor” ¿Y con otros colegios? “Se vale todo, vinieron para acá a echar los tiros y nosotros afuera. Cualquier cosa ellos vienen a buscar problemas para acá y bueno le entramos a coñazos y los jodemos”.
CGpo – Bachillerato.

Los alumnos mencionaron sus disputas con otro liceo. Un grupo de varones comenta que en ese liceo hay “Puros cucos”, aludiendo a la supuesta homosexualidad de los chicos provenientes de aquella institución. “Eso fue hace como dos años, hasta que sacaron una navaja y le cortaron la cara a una chama, unos cucos”.
IEM – Bachillerato.

Violencia invisibilizada

La violencia invisibilizada involucra altercados entre alumnos de Educación Básica. En general, esta violencia afecta el desarrollo psicológico, moral y la buena coexistencia entre niños. La invisibilización de estas agresiones parte de la confusión que tiene la violencia con las dinámicas de juego, amistad y convivencia durante la niñez. En la etapa infantil, apenas están construyéndose las disposiciones morales (lo permitido y lo que no lo es), es corriente que ciertos lenguajes y formas relacionales estén fundados desde la agresividad propia de la edad. En consecuencia, la poca conciencia de los daños causados, de los límites del otro y la voluntad ajena, son aspectos etarios que justifican cómo se entretije la violencia con los valores del juego y el compañerismo.

Este tipo de violencia inquieta a las autoridades de las instituciones educativas, siendo preocupantes los hostigamientos y acosos que recientemente son tipificados con el anglicismo *bullying*. Esta violencia funciona por un desequilibrio en las relaciones de poder entre compañeros. En dicha circunstancia, ciertos alumnos se encuentran expuestos a acciones violentas por no tener capacidad de defenderse, dado el funcionamiento anónimo y el tamaño del grupo. El momento idóneo es cuando se comparte con un grupo de amigos sin la autoridad docente, en el aula o fuera de ella. Otra característica de esas agresiones es que el rol de la víctima, el rol del agresor y el rol del observador puede rotar e intercambiarse, en algunos casos siendo víctima y victimario el mismo escolar en diferentes momentos e instancias. Sin embargo, los casos de mayor hostigamiento y asedio establecen una estructura fija, con la misma víctima y con el mismo victimario, más aún cuando dichos roles se construyen en personalidades vulnerables. Inicialmente imperceptibles por las autoridades y asimiladas a conductas normales de la infancia, este tipo de violencia puede acarrear heridas psicológicas y morales que sólo demuestran su evidencia cuando son notables por expresar crueldad y saña.

Lo anterior es observable en la utilización de sobrenombres, calificativos hirientes, bromas y *chalequeos*, los cuales ocultan numerosas dinámicas de discriminación, exclusión, manipulación, amenaza, minusvaloración e impostura en los roles de la amistad. El peligro radica en que estas sociabilidades se encuentran invisibilizadas por la ilusión inofensiva de la edad infantil, no siendo impedidas

debidamente por docentes y directores. Algunos testimonios donde se distinguen ciertos niveles de violencia invisibilizada:

“Agarraron la moda de agarrarse a golpes y filmar para ponerlo en *Youtube*. Todo el mundo lo ve como si fuera algo emocionante. Como que se emocionan cuando los están grabando. Hay mucho irrespeto, hay mucha violencia.

A veces un niño hace la fila y él otro lo empuja, esa conducta está arraigada en el comportamiento de los muchachos, es normal. Para ellos no es perceptible lo que es grave. Las pequeñas cosas como por ejemplo ponerse un calificativo, jugarse de manos, para ellos es un juego pero para nosotros no. Respecto a la parte relacional, el no aceptar que alguien esté en un grupo, eso para ellos no es violencia. Es simplemente 'No me cae', 'Ella no hace nada para pertenecer'. Cosas como decirte gafa, o que tú no entras aquí, o un chiste por internet, eso para ellos es lo cotidiano. La forma más recurrente es el *bullying*”.

IEM – Director.

¿Han molestado a alguno de sus compañeros? “Sí, es para tripear un rato, después que se le pasa la arrechera nos hablamos normal porque estamos en un grupo y no podemos estar peleados todo el tiempo, si tienes un problema con otro grupo cualquiera sale por tí. Esto es: hoy te toca a tí, mañana me toca a mí”.

IEM – Básica.

Una niña alza la voz y dice “Si quieren me echan la culpa a mí. De todo lo que pase en el colegio échenme la culpa a mí”, *y un chico le responde* “Llora pues, si quieres llora; te gusta hablar, si no sabes, cállate”.

IEB – Básica.

“Es que a veces se meten con uno y uno no se puede quedar de brazos cruzados, mis compañeros me buscan problemas”, *un compañero grita* “Bullyiiiiiiiiing”. *Otro compañero completa* “Es chimbo, a veces me río porque me da risa, pero a veces se ríen de uno y a nadie le gusta que se ríen de uno”.

CPpo – Básica.

“La culpa es de una persona que le quiere hacer la vida imposible a alguien. Te empiezan a fastidiar e insultan a tu familia como *amienemigos* porque hay momentos de juego y hay momentos que no son de juego”.

CPpo – Básica

¿Hay algún abusador en el salón?, “Sí” *señalándolo*, “Y también hay un niño aquí en este salón que lo maltratan y él dice que no le importa porque lo hacen por juego”.

¿Quiénes son los más chalequeados? *El chico que fue acusado como el más abusador, señala a otro chico y este admite que es verdad, luego se ríen juntos al decir* “Sin *bullying* no hay amistad”.

CPme –Básica.

¿Y cómo tratan las niñas a los niños? *Un niño dice* “Mal” *y otro contesta* “Hay niñas que les jala los pelos a los varones”. A razón de ello, *una niña acusa a otro niño diciendo* “Él todo los días nos jala la cola, todos los días nos despeina”. *El imputado concluye* “Esto es como un matrimonio las niñas son las dueña de la casa las que mandan y nosotros nos quedamos así”.

CGme – Básica.

Un niño confiesa entre lágrimas “Fui víctima de *bullying* por mis compañeros, hasta una profesora se metía siempre conmigo. Ella me bajó los pantalones”.

CPpo – Básica.

Violencia injustificada

La violencia injustificada constituye agresiones fuera de las normas de convivencia escolar. Sin discriminación alguna, afecta de manera colectiva al alumnado de una institución. Las reprimendas y castigos colectivos generan un profundo rechazo e indignación entre estudiantes. El modo operativo de estas violencias se aprecia en los correctivos conductuales aplicados en el sistema de evaluación (afectar la calificación de un grupo), restricción de espacios (por ejemplo, el uso de las canchas deportivas) y de actividades escolares (principalmente, la suspensión de los recreos), condicionamiento de conductas a través de anuncios, acusaciones infundadas por parte de autoridades escolares, entre otros eventos que se perciben como extralimitados por parte de los alumnos.

Esta violencia no reconoce el derecho de los estudiantes a ser tratados como estudiantes, por lo cual, es enérgicamente denunciada como agresión frontal de la escuela hacia la integridad moral de la colectividad estudiantil. Estos hechos no están respaldados por ningún tipo de normativa, así pues, pueden definirse como actos de agresión que parten de una relación ilegítima desde la institución escolar hacia los estudiantes. Además, la autoridad subestima a los estudiantes, parte de una posición poco propicia para ejercer la fuerza de la punición y el castigo. Los estudiantes reaccionan en defensa propia, no se hallan en estado de vulnerabilidad individual, sino por el contrario, seguros en sus redes de solidaridad colectiva.

La naturaleza poco fundamentada de esta violencia incide es concomitante en la reproducción de conflictos y animadversiones entre la autoridad y el estudiantado, en consecuencia, se descompone el tejido social de la escuela y se condena a la desconfianza muchos vínculos que aseguran la integración escolar. A continuación algunos relatos ilustrativos:

Con respecto a los profesores, “Los que están encima son fastidiosos, te ponen negativos por todo, en matemáticas. Nos tienen ahogados, hasta porque respiro te ponen negativos, mandan hasta 40 ejercicios de tarea, nos colocan hasta 20 negativos si no los haces. También mandan a la gente a la pizarra y te conviertes en una burla para los demás”.

IEM – Bachillerato.

Un grupo de estudiantes esperando que sonara el timbre para poder entrar al establecimiento educativo “Si sales, no puedes volver a entrar hasta que suene el timbre. Por eso este colegio parece una cárcel de menores. Además estás en malas condiciones, los baños no los limpian, los profesores te abren la puerta cuando les da la gana, no nos dan clase. Aquí los profesores queman papeleras, queman carteleras”.

CGpo – Bachillerato.

En relación a una advertencia en un pasillo que señala que está prohibido hurtar o robar dijeron, “Lo ponen por molestar, nos vieron cara de delincuentes. La otra vez se metió un tipo de otro liceo con pistola para acá, y aparte nos meten la policía. Qué abuso”.

CGpo – Bachillerato.

¿Han querido quemar o hacerle daño al colegio? Una vez hicimos un pupitrazo porque nos querían cambiar los horarios, eso fue antes del cambio de los profesores y todo eso”.

CGme – Bachillerato.

Sobre el proceso de inscripción: “Nos dan la boleta que ni se entiende la letra, con una grapa y ya. Muestran un recorte de una hoja por la mitad y dicen que ésa es una boleta. Para colmo nos colocan cero en las materias que no tienen profesor”.

CGme – Bachillerato.

Violencia naturalizada

La violencia naturalizada es un modo relacional aberrado en la estructura de poder del espacio escolar. Esta violencia se encuentra imbuida en la transmisión de los valores que construyen las expectativas del “buen estudiante”. Es violencia naturalizada porque, a pesar de las quejas -internas- de los estudiantes, la figura del docente es incuestionada; "es natural" porque la violencia es imperceptible, formando parte de la rutina entre adultos profesionales de la docencia y niños y adolescentes escolarizados. Lo natural depende de la repetición de interacciones desde esquemas asimétricos entre docente y alumno, cuyo establecimiento rutinario, se convierte en aliciente de posibles agresiones del profesor, imponiéndose a los estudiantes con abusos de autoridad, menosprecios e imposturas.

Dicha violencia se instituye a través de la adhesión del alumno en una carrera escolar. En ese sentido, niños y adolescentes se sienten obligados a respetar la autoridad del docente, en todo momento y bajo cualquier circunstancia. Esto convierte a esta violencia en una especie de disciplina personal fundada en la escolaridad. Los alumnos, de esta manera, tienen dificultades para imaginarse fuera de dicha relación de fuerza que estructura sus conductas, asimilando emocionalmente la relación asimétrica que tienen con su instructor docente.

Al respecto, la violencia del docente es un espejo para los estudiantes, construye en la práctica esquemas de percepción, modos de auto-percibirse y apreciar la educación, los cuales son producto de la asimilación de la experiencia infanto-adolescente a las clasificaciones y calificativos que conceden los educadores. El problema sobreviene cuando estas prácticas adquieren connotaciones ancladas en la denigración del estudiante, instaurando una moral negativa y violenta para regular el comportamiento del mismo. Unas declaraciones a continuación:

¿Y cómo es un mal docente? "Floja, se sienta ahí y dice bueno yo voy a explicar, copia tres cosas en el pizarrón y no explica nada se pone a jugar con el teléfono”.

Otra chica interviene “A mí esa profesora me decía que mi papá no me quería, que yo tenía déficit de atención y por eso no me quería. Ella decía que yo era *bullying*, una racista clasista, que no me iba a casar porque tenía túneles, que eso era africano y que los africanos no tienen cultura”.

Un chico dice en relación a la misma profesora “Me dijo que mis papás no me querían, que tenía déficit de atención”

CGme – Básica.

Con respecto a la obediencia solicitada por el docente un grupo de estudiantes contestó: “Nos regañan, nos gritan”. “En 3° la profesora tenía una campanita para que nos calláramos”, “En 4° la profesora sonaba la regla así” e *imita el movimiento de la*

regla contra el pupitre. “Me castigaron poniéndome a leer frases de Hugo Chávez”.
CGme – Básica.

“Nosotros estamos hablando con los profesores, y se van y ya. Como que nosotros no existimos, así como que no servimos, como que somos unos brutos pues, unos *tierruos*. Además siempre nos comparan con los tiempos de antes, siempre dicen ‘Yo jamás metería a mis hijos aquí. Prefiero uno privado para que sí estudien’. Y mira... una profesora de contabilidad le dio una cachetada a una amiga”.

Una alumna refuta “Mentira no sean exagerados sólo le tocó la cara” y *un chico responde* “Bueno, pero la cara se respeta”.
CGpo – Bachillerato.

¿Algún profesor los ha tratado mal? “Una vez conocimos a una que nos pegó tiro en la boca” y *otro niño dijo* “Es que ésa era una loca”.
CGme – Básica.

¿Cómo los ven los profesores? “Cuando llegan nos ven como una cuerda de estúpidos toditos”, y *otro chico explica* “Por ejemplo llega una profesora nueva y dice ‘Me han dicho que son fuertes pero sé que van a cambiar’, y después es igual”. “Es que antes habían algunos que si se portaban mal”.
CGme – Bachillerato.

Sobre malas prácticas pedagógicas “Esa profesora decía, ‘Ay cállense’ y nos quedábamos callados como media hora y ella con el teléfono en la mano. No nos explicaba nada y nos gritaba demasiado. No me gusta cuando se meten con nosotros de una forma más personal”.
CGme – Bachillerato.

¿Cómo los miran los docentes? “Como los flojos, como los malandros, los que no somos nada, los que no tenemos valores”.
IEM – Bachillerato.

La siguiente tabla comprende un resumen de los tipos de violencia construidos a partir del análisis de las orientaciones subjetivas de los actores escolares. A través de la misma se pueden observar con claridad ciertas diferencias y similitudes dentro del campo semántico de los significados de la violencia en el espacio escolar.

Tabla 2. *Tipos de violencia escolar según características*

| Características | Tipo de violencia | | | | |
|---------------------------|---|--|--|---|--|
| | <i>Denunciada</i> | <i>Aceptada</i> | <i>Invisibilizada</i> | <i>Injustificada</i> | <i>Naturalizada</i> |
| <i>Problematizada por</i> | Directores y docentes | Alumnos de Educación Media y Diversificada. | comunidad escolar | Alumnos de Educación Básica, Media y Diversificada. | nadie |
| <i>Afecta a</i> | Comunidad escolar y el patrimonio escolar | Alumnos de Educación Media y Diversificada | Alumnos de Educación Básica | alumnos de Educación Básica, Media y Diversificada | alumnos de Educación Básica, Media y Diversificada |
| <i>Involucra a</i> | Comunidad escolar, autoridades competentes, fuerzas de orden público y asistencia psicológica | Comunidad escolar e inter-escolar | Alumnos de Educación Básica | Comunidad escolar | Comunidad escolar |
| <i>Tipo de daño</i> | Físico, psicológico, moral y material | físico, psicológico, moral | Psicológico, moral | Moral | Moral |
| <i>Origen</i> | Violación de las normas institucionales del plantel | Delincuencia, vandalismo juvenil en el espacio escolar | Socialización infantil sin autoridad escolar | Uso desproporcionado de la autoridad escolar | Proceso educativo sin regulación y extralimitado |

2. LA INTEGRACIÓN INFANTO-ADOLESCENTE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Existe la visión sobre violencia escolar que cataloga “desviadas” a aquellas conductas agresivas de la población infanto-adolescente en las instituciones educativas. En este marco conceptual, la violencia ejercida por niños y adolescentes es un problema disciplinario que debe ser “solucionado” a partir de sanciones impuestas en los reglamentos de la escuela. Pareciera confundirse con facilidad la experiencia de la dinámica escolar y la experiencia de la vivencia infantil y/o adolescente (como una etapa de la vida), sin tomar en consideración la representación de los actores, sus diferencias y posibles desfases o desajustes entre ambas experiencias.

En este estudio, la violencia en el espacio educativo ha sido entendida como producto de las extralimitaciones de los roles ejercidos por los actores de la comunidad escolar. La violencia escolar no es vista como dificultad disciplinaria sino como un problema en el orden de los significados. Cuando los papeles de las personas y sus acciones institucionales no son correspondientes a lo esperado, se disipa el orden de los significados y la violencia emerge como una respuesta social para llenar dicho “sin sentido”.

La violencia escolar se ejerce mediante diversas condiciones que la validan semánticamente dentro de las instituciones educativas. Se subraya que la violencia funciona como organización informal del sentido de la escuela, un nuevo orden discursivo que se establece cuando los vínculos de integración de la comunidad escolar se encuentran arruinados por historias de conflicto entre la institución y los alumnos. Consecuentemente, la violencia escolar puede entenderse como una expresión subjetiva de la rabia y la frustración en la etapa infantil y adolescente ante una institución donde no caben plenamente sus inquietudes y demandas sociales.

La violencia en la escuela puede ser vista, así, también como manifestación de la juventud, rebelada del canal formal o poco compatible con el orden escolar. Este “sin sentido” para los adultos, es pleno de sentido para el mundo de la infancia y más, en el periodo adolescente. La violencia, así como lo es también el buen rendimiento académico, la demostración de habilidades deportivas y la presentación activa de sí mismos, forma parte del conjunto de estrategias disponibles para hacerse notables en la colectividad escolar.

Entiéndase, pues, que la infancia y la adolescencia son categorías etarias, así como una etapa de maduración (sexual, afectiva, social, intelectual y corporal) y una subcultura dentro de un tiempo y espacio histórico determinados. Es lógico pensar que la generación infanto-adolescente tenga expectativas sobre lo social distintas al mundo adulto que prescribe el espacio escolar. Es así que el funcionamiento escolar impuesto al mundo juvenil le impide cierta incidencia en el control de sí mismos, es decir, muchas

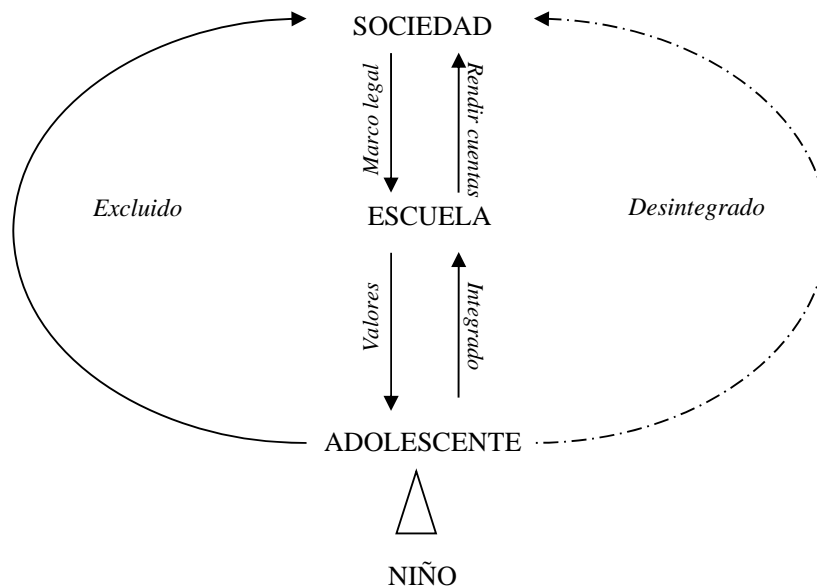
veces los jóvenes se sienten sin capacidad para la creación de aspiraciones y proyectos conformes a su estatus en la institución educativa.

Lo indicado asoma una natural diferencia entre el alumno y la autoridad escolar, así como posibles problemas de integración de la niñez y la adolescencia en la comunidad escolar. Sin embargo, en el proceso de maduración juvenil las instituciones educativas juegan un papel fundamental. Porque, en teoría, la maduración es un período moratorio, donde la institución prepara consciencia de la persona de sus derechos y deberes, su visión de mundo y su inserción ciudadana.

La expectativa de las nuevas generaciones es proponer a la sociedad hechos culturales para diferenciarse, constándose una forma de sentir la escolaridad diferente y no siempre compatible con las expectativas de la institucionalidad escolar. La participación y la visibilidad de los jóvenes en la escuela son trascendentales para la conformación de su identidad, al mismo tiempo que el mundo adulto de la escuela muchas veces pretende rechazarla, castigarla e ignorarla.

El funcionamiento social impuesto al mundo de los niños y los adolescentes les impide tener incidencia en la toma de decisiones sobre la manera de *vivenciar su edad* en la escuela. Es lógico por tanto que estén permanentemente construyendo formas de representación que permitan resolver su identidad y sus motivaciones, sea dentro de canales formales o mediante métodos informales. La importancia en reconocer estos caminos, supone rutas de integración, de desintegración y de exclusión en la juventud en la voluntad de verse reconocidos en la escuela. Mírese con atención la siguiente ilustración.

Ilustración 3. Esquema de integración infanto-juvenil en la institución escolar



El gráfico anterior presenta el funcionamiento social que compromete la experiencia infanto-adolescente en el recorrido de la educación formal, es decir, el conjunto de formas expresivas, de ver, sentir, pensar y hacer que guían y caracterizan la conducta de los NNA dentro del espacio escolar, diferenciándola además de la valoración adulta de la escuela y de la sociedad contemplada en la opinión de docentes y directores. Así pues, las experiencias de integración infantil y adolescente se encuadran en ciertas representaciones escolares, a saber:

- El *Niño*, son aquellas representaciones que tienen los estudiantes y docentes sobre la etapa o el momento infantil.
- El *Adolescente*, son aquellas representaciones que tienen los estudiantes y docentes sobre la etapa o el momento adolescente.
- La *Escuela*, es aquel conjunto de normas correspondientes al sistema escolar, construidas y reproducidas por las figuras de autoridad: los docentes y el director.
- La *Sociedad*, es aquel conjunto de creencias y expectativas correspondientes al ámbito extra escolar construidas y reproducidas por la comunidad escolar.
- Los *Valores*, son el conjunto de expectativas y de cualidades apreciadas acorde con los ideales morales de la sociedad.
- El *Marco legal*, son el conjunto de leyes y normativas impuestas por la sociedad a la escuela.
- El *Rendir cuentas*, son el conjunto de obligaciones periódicas y no periódicas que tiene la escuela con la sociedad.
- El *Integrado*, es aquella representación del destino adolescente inserto en el sistema educativo cumpliendo con las expectativas de la escolaridad; obtiene visibilidad social por medios formales: rendimiento académico, deportes, respeto al docente y sus compañeros.
- El *Desintegrado*, es aquella representación del destino adolescente inserto en el sistema educativo sin cumplir con las expectativas del orden escolar; recurre a mecanismos alternativos de visibilidad social: violencia escolar, irrespeto y agresión al cuerpo docente, a sus compañeros y a su institución.
- El *Excluido*, es aquella representación del destino del adolescente cuando no se ve inserto en el sistema educativo o sin visibilidad del proyecto de la escolaridad.

El esquema gráfico pone en juego las anteriores representaciones de los actores escolares, así como también presenta las tres diferentes posibilidades que tienen los adolescentes para estructurar sus experiencias juveniles en relación al espacio de la escuela. Esto alude a los caminos de integración social establecidos para desenvolverse como jóvenes y las exigencias de la sociedad para con la etapa escolarizada (*flujo descendiente*). Justamente, de la articulación o desarticulación de la experiencia adolescente con la sociedad (*flujo ascendente*) depende la incorporación de la misma en los recorridos establecidos con lo estimado para su edad.

El valor social de la escuela y la disciplina escolar

La escuela y los liceos son instituciones sociales que tienen la obligación de preparar la adultez y la formación de los ciudadanos, es decir, individuos libres y responsables con las competencias para el desenvolvimiento en sociedad. La institución escolar tiene un grado de autonomía, la cual es dada por su cuerpo directivo, sus estatutos jurídicos y su condición administrativa. No obstante, para la opinión de las comunidades escolares, sus instituciones de enseñanza se ven influenciadas y descompuestas por la mala imagen que se puede tener de nuestra sociedad. Como decía un estudiante de bachillerato "Venezuela no sirve para nada" (CGpo).

La desvirtuación del orden social se inscribe como una explicación común de la desfiguración del campo educativo y de la desesperanza que inunda el medio formativo escolar. Cuando se coloca atención sobre la articulación del proyecto infanto-adolescente con el futuro que provee la escuela, se nota la brecha entre lo que puede proveer esta institución y las expectativas de inserción social del estudiantado. El camino escolar no se percibe como soporte social y provecho económico futuro, sino como momento transitorio e incómodo donde la escuela parece estar divorciada de la sociedad. Dicha fractura recrudece una desconfianza por la escuela y una puesta en marcha de aspiraciones sociales cortas, inmediatas e incluso informales.

La Sociedad: desarticulación entre escuela y sociedad

“Los padres juegan un rol estratégico para motivar a los estudiantes a ser más. También está la curiosidad por las experiencias que el alumno tiene. Si el alumno no viene con esa curiosidad y si no tiene la oportunidad, piensa que lo que verá aquí es algo absolutamente inútil. Como me pasó una vez en primer año... viene un alumno y me dice 'Profesora ¿para qué voy a estudiar?', si puedo ser moto-taxista'. Si él no tiene un deseo de brillo intelectual entonces va a mirar donde se gana más. El liceo no le interesa, no le aporta. Ese es el problema”.

IEM – Docente.

Se argumenta que la crisis de la escuela es consecuencia de la descomposición social y moral en la familia. La argumentación recae en la incapacidad de la familia para orientar debidamente a niños y adolescentes. A su vez, desde la escuela se concibe que el control familiar no impone normas y límites con respecto a las conductas violentas. Existe, de este modo, una clara representación de que la familia es la institución responsable de lo que sucede dentro del recinto escolar. La mala dirección de los hijos es la razón por la cual la juventud se encuentra “descarrilada” a los ojos de docentes y directores.

La Sociedad: la crisis de la familia revierte en violencia escolar

Una docente con mucha indignación comienza a hablar sobre los contextos familiares de los alumnos. “Yo me remito a que conducta que no se repara, se repite. Está desvirtuada la familia. Mamás a los catorce años tienen hijos de un papá, de otro papá. Te quedas asombrada. Me consigo muchachitas que tienen trece años y andan buscando novio. Entonces, ¿de quién se enamoran?, del más malandro, se buscan un prontuario: el vago, el malandro, todo eso. ¿Qué justifican ellas?, que ése muchacho

es el que las defiende” “Por eso no se regula nada en la familia, hay una crisis de valores en la familia”.

IEM –Docente.

Estas representaciones del origen de la violencia escolar no están desconectadas de lo que sucede en el interior de los recintos educativos. El orden escolar condiciona las conductas de los alumnos a un conjunto de normas que delimitan con claridad la responsabilidad de los colegios y los liceos con respecto a la conducta de los alumnos. Esas normas se basan en un sistema social impuesto por el Estado, el mejor ejemplo es el uso del uniforme para la Educación Básica y la Media Diversificada. Buena parte de lo exigido por los docentes y los directores como elemento de orden en la escuela se concentra en las reglas del vestido escolar.

La Escuela: la atención por el uniforme

Un profesor camina por el pasillo principal observando a los lados y dando instrucciones en tono severo sobre el uniforme, “Camisa por dentro”, “Ese no es el uniforme”, “Lávese la cara, está muy maquillada”. Simultáneamente, en el pasillo central una profesora reprende constantemente a los alumnos: “Métete la franela”, “Mira cómo vienes, ése no es el pantalón”, tomando el pantalón del alumno con su mano”.

IEM– Nota de campo.

¿Qué opinan los estudiantes sobre las normas de la institución? “Ellos dicen que a veces se les exige muchísimo. Al estudiante muchas veces no le gusta que uno exija. Siempre les digo ‘Si a ustedes no les exigen aquí en el colegio, ¿cómo hacemos? Exijo que sean responsables, buenos estudiantes, buenos compañeros. En la casa también hay normas que ustedes deben cumplir’. A lo que ellos me responden, ‘Ustedes nos exigen mucho, queremos ganchitos de colores, qué fastidio el uniforme’, y cosas así. Pero no, la sociedad requiere de colegios así porque sino imagínese”.

CPpo– Docente.

¿Qué es bueno? Que razonen, piensen, expresen, y se sientan bien. Ahora vengo a pasarles raqueta: zapato, correa, cabello, derecho porque la formación es un todo. Si vienen bien vestidos le meten empeño al estudio, por el contrario, si vienen mal, la cosa no anda bien. Ahí está el resultado: una maestra bien comprometida, unos muchachos bien comprometidos”.

CPme– Director.

El requerimiento legal del uniforme es una exigencia de la sociedad que regula el entorno escolar. Otra medida de control institucional en la escuela son las evaluaciones y calificaciones, las cuales normalmente no son discutidas por el estudiante, por lo que funciona bien para controlar las conductas con el récord académico.

La Escuela: controlar por las notas

Una docente sobre cómo y para qué son las normas en un colegio “Bueno, al niño hay que multarlo también ¿Y cómo lo multas? Con las notas, que es lo que tienes a mano.”

IEM– Docente.

La capacidad normativa de la escuela, al verse limitada a la exigencia legal del uniforme y a los castigos en el registro de calificaciones deja un considerable margen de libertad a los estudiantes. No en vano, ese espacio ausente de normatividad puede ser aprovechado por una trama de agresividades propias del desarrollo conductual del infante o el adolescente. Algunas instituciones entrevistadas han hecho énfasis en la disciplina moral para impedir y/o conducir dichas conductas.

La Escuela: disciplina

¿Cuál es la visión de esta institución? “Para nosotros la disciplina es básica. Un colegio no puede funcionar sin disciplina. Una disciplina bien entendida donde el educador y la institución tienen que ser el ejemplo a seguir. No bajamos la guardia porque creemos que ahí se nos cae el colegio.”
CGme– Director.

El disciplinamiento de conductas tiene dos facetas en las instituciones escolares. Por un lado, puede ser mediante el manejo legal (*LOPNNA*) y normativo (*Manual de Convivencia*) de los límites y de los juicios ante los hechos conflictivos de los niños y adolescentes; esto es común en las instituciones de adscripción pública. La disciplina en ese sentido funciona desde el parámetro que da la sociedad a la escuela. En lo concreto, ello significa el cumplimiento de leyes orgánicas y la implementación en las instituciones de manuales de conducta registrados en el CMDNNA-Baruta.

El Marco legal y El Rendir Cuenta: el nuevo marco de la LOPNNA.

“El colegio ha asumido situaciones de índole penal. Sabes que la directora puede tener sanciones legales en cuanto al no cumplimiento de la LOPNNA. En casa, y los niños, están conscientes de eso, lo cual es bueno pero han dejado de lado lo de los deberes. Tenemos derecho, tenemos derecho a esto, tenemos derecho a aquello”. “También hay que nombrar el uso de los manuales de convivencia y normas de conducta exigidos por el Municipio, acá están los deberes de los chicos”.
CGme – Docente.

Por otro lado, las instituciones pueden guiar las conductas de los alumnos con un modelo de respeto religioso o laico. Aquí el modelo de disciplina está centrado en la inculcación de valores a los alumnos y depende de los criterios de cada institución y la personalidad del docente. En dicha instancia, la institución escolar se convierte en un dispositivo de formación y socialización moral que orienta –sirve de ejemplo- el comportamiento “correcto” del estudiante.

Los Valores: la inculcación de la buena moral

¿Cuál es la visión de esta institución? “Formar un hombre del mañana con principios y conocimientos, que tenga una meta y un proyecto de vida. Que sea un hombre culto”.
CPme – Docente.

¿Qué para qué creen que sirve el colegio? “Para ser alguien en la vida. Para ser buenos trabajadores”.
IEB – Básica.

“Violencia es maltrato, irrespeto entre los alumnos, y el docente mismo. Nosotros los docentes somos el ejemplo del muchacho. Y si tú no te comportas. Por ejemplo, si

maltrato a una compañera, ¿qué le puedo exigir al niño? El irrespeto es una violencia. El no comunicarte es una violencia. Yo les digo a mis muchachos 'Usted puede decir siempre lo que piensa. Siempre y cuando tenga dos gólicas: el amor y el respeto'. ¿Por qué el amor? porque hay que amar al prójimo. ¿Por qué el respeto? Porque hay que respetar a todo el mundo".
CPpo – Docente.

La indisciplina, en tanto, es achacada a una crisis normativa de la sociedad que supone también una sucesiva crisis escolar. En la opinión de docentes y directores, esa crisis ha sido construida por el “desdibujamiento” de la imagen docente y por el “consentimiento” de la infancia y de la adolescencia en leyes orgánicas, escenarios que han puesto en entredicho el funcionamiento de la autoridad escolar.

Los Valores: la pérdida de los valores tradicionales de la docencia

“Los docentes de hoy en día usan zapato de goma, arrastran los ruedos, no usan correa, vienen vestidos como locos. El docente tiene que tener prestancia; puede ser pobre pero tiene que andar limpio, bien presentado, con buen léxico. Tiene que ser un docente viejo, hoy en día los nuevos están viciados. Los pilares fundamentales de una sociedad son la educación y la salud, si no hay eso en el país, no hay nada. Hoy en día tú los ves a los docentes que salen *desguarabilados*, todos *deschavetados* por la calle. Por ahí vienen los valores”.
CPme - Director.

El Marco legal: los problemas de la aplicación de la LOPPNA

¿Cómo es la visión de la institución? “Alguna vez la hubo, pero ahorita lamentablemente no hay. Eso se ha perdido. ¿Cómo la va a haber? Si las instancias superiores nos dicen a nosotros, los docentes, 'No puede raspar a ningún alumno porque tiene que pasarlos a todos' venga o no venga, sea como sea' y ya”.
CGpo – Docente.

Puede apreciarse cómo la escuela está comprometida con la inculcación de valores, normas y disciplina en los púberes. La socialización escolar introduce y moviliza aspectos normativos legales y valorativos para construir una imagen de ciudadanía en el estudiantado, así, se convierte en un proyecto de la sociedad. Sin embargo, el proceso se realiza a pesar de la desvirtuación de la escuela a nivel social, la presunta crisis de familia, las exigencias del sistema legal de protección a la infancia y a la adolescencia y la transformación del sistema de valores del docente. Todos esos factores construyen un sistema de disciplina que tiene como objetivo desarrollar la orientación educativa-formativa de las instituciones educativas.

La experiencia infanto-adolescente en el espacio escolar

La escuela es un proyecto social que se erige desde el valor y la disciplina en la moral de los estudiantes. Las inquietudes de la infancia y de la adolescencia deben inscribirse dentro de estos marcos normativos. De hecho, en las entrevistas realizadas a estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada, puede apreciarse como la identidad y las expectativas de este período de vida buscan reflejarse en el proyecto escolar. Justamente, los niños averiguan cómo adaptarse colectivamente para luego en la adolescencia hacerse visibles y notables dentro del espacio escolar, bien sea

apegándose e integrándose a las referencias del proyecto institucional o, a costa del mismo, a través de la desintegración y la violencia.

El período infantil (5–11 años) en la escuela tiene demandas y necesidades específicas. En ese tiempo, la curiosidad y la actitud lúdica propias de la edad se combinan con la pedagogía y la disciplina que imparte el docente. La enseñanza y el aprendizaje son aspectos de la construcción educativa que se alinean con la personalidad de los alumnos infantes, la agresividad solo aparece sin mayores consecuencias en las actividades de esparcimiento y cuando no hay vigilancia del docente. Al respecto, no parece haber indicios de desarticulación entre las inquietudes de la infancia y los roles prescriptos de la escuela.

El Niño: etapa lúdica y de agresividad natural

¿Cómo se tratan tus alumnos? “Ellos vienen desde primer grado juntos, aparte de que pelean a veces en broma, en general, ellos son muy unidos. A veces tratan de taparse las cosas, malas y buenas. Ellos tienen ganas de aprender y jugar y eso es lo importante, lo que pasa es que son muchachos y están creciendo”.
IEB – Docente.

La infancia comienza a complicarse en su fase terminal, la cual va en paralelo con el fin de la Educación Básica y su modelo de enseñanza de un único docente responsable. Para los 11 o 12 años los niños deben afrontar un cambio de etapa educativa –hacia la Educación Media– que involucra un nuevo sistema de enseñanza. Este momento de mucha angustia consiste en la transformación de la autoridad escolar, tornándose múltiple (varios docentes) y recayendo mayor responsabilidad del aprendizaje en el propio alumno.

El Niño: el cambio entre etapas educativas

“Mis alumnos tienen miedo porque van a tener trece profesores cuando pasen a primer año. Se quejan, 'son muchos profesores, es mucho trabajo, son muchas tareas' pero siempre les digo que deben asumir. Trato de motivarlos diciéndoles que en séptimo grado van a ver cosas nuevas, advirtiéndoles que ya no va a estar el profesor protegiéndolos todo el tiempo. 'Profe váyase con nosotros a séptimo', me piden pero yo no puedo”.
CPpo – Docente.

El inicio paralelo de la adolescencia y de la Educación Media forja nuevas inquietudes en la experiencia escolar. En esta etapa, el adolescente comienza asumir responsabilidades con respecto a la educación que se le inculca, pudiendo entenderla como asunto externo o sumatorio en la experiencia. Dicho suceso balancea los términos de la maduración personal, ahora comprometida con el aprendizaje académico necesario para la escuela y también con el aprendizaje personal encaminado en resaltar elementos propios de la edad. Así pues, lo característico de este período es la difícil articulación entre experiencia adolescente y experiencia escolar, momento donde la personalidad del alumno comienza a ganar importancia, donde cada quien necesita destacar o afirmar una identidad ante el grupo de compañeros.

El Adolescente: ser destacable

¿Cómo calificas el comportamiento de los estudiantes? “Acuérdate que ellos están en una etapa evolutiva bien apretada que es el adolescencia, la popularidad, el resaltar, mucho apego a lo material, al consumo. Esto es estimulado a veces por los padres, la sociedad, y uno mismo. Aquí la popularidad es importantísima”.
CGme – Docente.

¿Qué opinas del comportamiento de los muchachos? “En la adolescencia tú experimentas cambios en tu cuerpo, tu forma de pensar. Eso hace que el muchacho cambie de etapa en su vida y sea rebelde. Además, el enamoramiento propio de esa edad, el muchacho quiere ser grande antes de su edad y quiere comportarse como tal o ser popular”
IEM – Director.

La “popularidad” es transcendental en el espacio escolar adolescente. Las relaciones jerárquicas entre estudiantes están establecidas por socialidades que establecen centros de atención en el grupo, es decir, el alumno quien tiene una expresión de sí mismo destacable por todos. Existen, asimismo, varias maneras de ser popular en la escuela que responden a lógicas de acción como la integración, la desintegración y la exclusión.

La *integración* funciona a través de las expectativas adolescentes que se encuadran con los valores y la disciplina escolar. Un adolescente integrado puede decir lo siguiente “... para mí lo importante es estudiar y sacar mis notas, estar tranquilo en mi clase, y listo, con eso tengo para que mis padres se sientan orgullosos de mí” (CGme – Bachillerato). Puede leerse en la frase cómo se encuentra alineada la importancia del estudio, el buen comportamiento y la expectativa familiar. El muchacho encuentra cómo ser destacable en la escuela a través de caminos valorables para la institución, es reconocido por sus compañeros y docentes como “buen estudiante”. Por lo regular, el camino a la integración pasa por la buena conducta y el rendimiento académico:

El Integrado: “el buen estudiante”

Sobre la institución y los alumnos “Lo principal del 'buen estudiante' no es la formación académica sino la formación integral basada en principios y en valores. Gracias a Dios, tratamos de formar lo mejor posible académicamente y obtenemos los resultados cuando los alumnos egresan hacia las universidades. No todos son aceptados, pero al menos un 98% quedan en las mejores universidades. Pero lo que debe caracterizar a un ex alumno de esta escuela es el ser persona, tener calidad humana.”
CGme – Director.

La *desintegración* es aquel proceso de desincorporación del adolescente de los caminos deseables por la institución escolar, mostrando bajo rendimiento y comportamientos indebidos. El adolescente busca ser notable –o *llamar la atención*- a través de estrategias para confrontar o subvertir las normas de la institución, donde lo característico es la manifestación de diferentes modalidades de la agresión hacia los compañeros, los docentes y al patrimonio escolar. El alumno desintegrado se construye subjetivamente dentro de un sistema que extiende las dinámicas de delincuencia y vandalismo, propias de la calle, hacia la dinámica escolar. El espacio escolar para estos alumnos es una zona de tránsito, un campo de expresión de conflictos extraescolares,

sean estos de origen familiar o delincuencial. Por lo cual, el control escolar no suele ser suficiente, necesitando la intervención de otras autoridades, como el tratamiento de casos por parte del Consejo de Protección del Municipio o de la indagación policíaca para delitos en la escuela.

El Desintegrado: “el alumno problema”

Un docente sobre los problemas de la institución “Estamos viendo aquí el problema de la deserción escolar y los ‘chamos problema’. Niños que van a formar parte de bandas. Y que muchas veces los representantes los inscriben, los tienen inscritos pero es como una manera que si lo agarran preso, no lo puede agarrar. ‘Él estudia’, es como para alegar que no es un vago, que no es un azote. Él estudia, él va al liceo. Asiste, viene pero no entra, no cumple con las responsabilidades ni nada. Viene a echar varilla”.

IEM – Docente.

¿Cómo son los alumnos de esta institución? “Son fuertes y han tenido problemas de droga, en los más pequeños –1er, 2do año– Hasta ha venido la policía para acá. Ya en 4to año, hay problemas, pero se ha detectado más fuerte el problema de las drogas en los más pequeños. Y ahorita la policía viene con frecuencia. Han detectado varios casos de droga; nosotros tuvimos una reunión con la Defensoría y ellos dicen que en esos casos ya no le toca al docente sino que ahí se llama directamente a la policía, cuando es caso de droga y caso de robo. En esa oportunidad vino la policía, hablaron con los muchachos y encontraron la droga en sus bolsos”.

CPpo – Docente.

La *exclusión* indica las experiencias adolescentes no insertas en el sistema educativo formal. Los excluidos sirven de referencia para los escolares como imagen de la falta de escolaridad o ante el fracaso escolar. Para los estudiantes, desarrollar una carrera de vida fuera del orden escolar se encuentra asociado al miedo del trabajo temprano o la delincuencia para los varones o del embarazo adolescente para las hembras. Esa representación del mundo fuera de la escuela funciona como límite para mantenerse dentro del sistema educativo. El “futuro sin la escuela” es referenciado por los alumnos en las biografías de sus compañeros desertores.

El Excluido: “el futuro sin la escuela”

¿Tienen amigos que han dejado el colegio? “Sí, muchos. Unos están trabajando, otros muertos. A otros los están buscando por el hampa. La mayoría de las mujeres han dejado el colegio por embarazo, y no porque el embarazo sea una desgracia sino que no han seguido”.

IEM – Bachillerato.

¿Cómo son los chicos que se han retirado del liceo? “Su vida ahora es trabajando”.

“–Yo conozco a uno que está muerto.

– ¿Puertoreal está muerto?

– Sí pana.

– ¡Coye! Y él se la tiraba de malandro”.

IEM – Bachillerato.

La violencia escolar es explicada por los actores como consecuencia directa de los problemas sociales. Las tres lógicas de integración infanto-adolescente en el espacio escolar demuestran cómo las explicaciones comunes sobre la violencia en la escuela puede relacionarse con otros vínculos sociales, como la orientación familiar, el aspecto legal, el manejo disciplinar, la delincuencia juvenil y el conjunto valorativo de la

sociedad. Así también se subraya cómo la experiencia adolescente ha de estar articulada con la misión social de la escuela, posibilitando la integración como meta institucional. De no ser de esa forma se corren riesgos disciplinarios, en los cuales sobresale la infancia y la adolescencia dentro de figuras desintegradas: sin interés en los objetivos educativos de la escuela y el desarrollo personal. No obstante, el factor de protección que tiene la escuela al apartar la vida adolescente de un “futuro incierto” es estimado en la opinión de los estudiantes.

3. LOS MODELOS DE CONVIVENCIA EN EL ESPACIO ESCOLAR

La escuela es un espacio donde se encuentran distintos actores, con trayectorias y expectativas diferentes, por lo que el comportamiento dentro de su interior se establece a partir de desigualdades entre las posiciones escolares. No sólo por cuestiones generacionales –como ocurre entre estudiantes y docentes–, sino por asuntos referidos al rol y al establecimiento de legitimidades que responden a relaciones de autoridad y control disciplinario. Pero al afirmar que las relaciones escolares se construyen sobre valores, se parte de una base donde todos son iguales, en deberes y derechos, que nadie engaña a nadie, que todos quieren el bien de los demás, por lo que se construyen dinámicas de convivencia en el espacio escolar que pueden prestarse a la conflictividad.

Así pues, el modelo normativo de las instituciones educativas supone una configuración de convivencia consensuada en la comunidad escolar, construido por aspectos sociales, psicológicos y morales incluidos en el proyecto de la organización. La trama de relaciones dentro del recinto escolar depende, pues, del manejo de diferentes situaciones generadas a partir del vínculo entre las personas que hacen vida en el mismo.

En las instituciones escolares se constata un clima anímico producido por las relaciones interpersonales del estudiantado en su vinculación con la autoridad. Esa base emocional forma parte de la experiencia escolar de los jóvenes, cuyo carácter específico y situacional permite entrever la calidad del tejido interpersonal en la escuela y la receptividad que establecen con la institución. La autoridad escolar se juega en la capacidad organizacional que tiene la institución para manejar el clima escolar. Así pues, dicha autoridad es construida dentro de marcos de respeto que dependen directamente del aprecio de los estudiantes por el sistema de escolaridad que ofrece la institución.

La actitud de los estudiantes a los límites impuestos por la autoridad sigue diferentes racionalidades. Las acciones de los estudiantes al sistema institucional que les es impuesto, si bien pueden ser impulsivas o simplemente reactivas, no están ausentes de lógica social. La acción estudiantil para diferenciarse del orden escolar, normalmente

enjuicia la legitimidad de la autoridad para obtener disciplina sin la necesidad de recurrir a la fuerza, la amenaza o la coacción. De sentir alguna irregularidad o exceso de poder, procede a legitimar respuestas discordantes según sea el caso.

La convivencia en el espacio educativo es, por decirlo de modo sencillo, el resultado de un proceso de articulación de un clima escolar, de un marco de respeto y de una acción estudiantil. La configuración de esas condiciones sociales provee de coherencia y da estructura a las relaciones que establecen la convivencia escolar. A continuación se resumen tres formas de convivencia escolar a través de los aspectos y los elementos que la conforman.

Tabla 3. Configuración de la convivencia escolar

| Aspectos | Elementos | | |
|----------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| Clima escolar | Rebeldía | Sumisión | Justicia |
| Marco de respeto | Desobediencia | Obediencia | Disciplina |
| Acción estudiantil | Contestataria | Juvenil | Escolar |
| <i>Convivencia escolar</i> | <i>Conflictiva</i> | <i>Regulada</i> | <i>Positiva</i> |

Clima escolar

- *Rebeldía*: se refiere al estado emocional del estudiantado donde las normas de la autoridad escolar son rechazadas por su carácter impositivo y excluyente en su producción y diseño.
- *Sumisión*: se refiere al ambiente emocional del estudiantado donde las normas de la autoridad escolar se aceptan, a pesar de su carácter impositivo y excluyente en la participación en su producción y diseño.
- *Justicia*: se refiere al ambiente emocional del estudiantado donde se aplican las normas del orden escolar, lo cual incluye la participación de las partes involucradas en su producción y diseño.

Marco de respeto

- *Desobediencia*: es la acción voluntaria y deliberada del estudiantado de no cumplir las normas para descomponer la convivencia escolar.
- *Obediencia*: es la acción voluntaria y deliberada del estudiantado de cumplir las normas para mantener la convivencia escolar.
- *Disciplina*: es la acción de mantener el orden escolar a través de normas claras y explícitas, previamente consensuadas.

Acción estudiantil

- *Contestataria*: es la acción estudiantil que manifiesta un desacuerdo con respecto a los valores correspondientes a la institución escolar y a la juventud.
- *Juvenil*: es la acción estudiantil que manifiesta un acuerdo con los valores correspondientes a la juventud.
- *Escolar*: es la acción estudiantil que manifiesta un acuerdo con los valores y expectativas correspondientes a la institución escolar.

La convivencia conflictiva

Clima escolar *de rebeldía*
Marco de respeto *en desobediencia*
Acción estudiantil *contestataria*

La convivencia conflictiva es la incapacidad de incorporar la experiencia infantil y adolescente dentro del proceso normativo de la escuela. Este fenómeno se construye en base al mal estado de ánimo estudiantil. El carácter impositivo y excluyente de las normas escolares con respecto a los jóvenes, origina un rechazo natural de la autoridad escolar. La convivencia se torna difícil en esta situación, puesto que los límites no se encuentran claros y se convierte en estímulo sobrepasarlos. La *rebeldía* es el modo de expresar este sentimiento, por lo cual son frecuentes las jubilaciones de clase, las discusiones con los profesores, y en algunos casos, la delincuencia y el vandalismo abierto dentro de la institución.

Clima escolar: *rebeldía*

"Tenemos horas libres y no nos dejan salir, por eso me jubilo. Uno se siente prisionero, ¡Ni que fuese una cárcel!"
IEM – Bachillerato.

¿*Han peleado con los profesores?* "Sí, claro que sí. Pero cuando ellos quieren poner las cosas a su conveniencia."
IEM – Bachillerato.

¿*Qué opinas de los alumnos?*"Ahorita los chamos son diferentes. Ahora se quejan de manera diferente. Estaba asombrada cuando vinieron los policías porque a los muchachos como que no les daba miedo decir que tienen droga, quizás antes eso existía pero era como más escondido. Ahorita no, todo se hace abiertamente y por rebeldía".
CPpo – Docente.

"No les gusta el control que tenemos. Tienen que mantenerse en el aula en sus horas de clase y cuando están libres pues en los jardines. Son renuentes a cumplir con las normas. No sé, es como propia de ellos la indisciplina. Son rebeldes y no aceptan cuando se les imponen las normas."
IEM – Directora.

Lo preocupante de la actitud rebelde es que se instaura la *desobediencia* como forma de convivir. Asimismo, el irrespeto a las normas se torna habitual dentro del espacio escolar, desorganizando la práctica educativa y la misión institucional de colegios y liceos. La vivencia infantil y adolescente se construye, así, en la voluntad

consciente de desconocer la institucionalidad educativa, encontrando vías expresivas en la agresión entre pares, el desacato a los docentes y la violencia colectiva contra patrimonio escolar.

Marco de respeto: *desobediencia*

Un grupo de alumnos durante la hora del receso “Ahí dice que está prohibido sentarse en las escaleras y nosotros nos sentamos. Nosotros somos malos, y porque esto es malo, nos caemos a golpes, nos gritamos, es así porque sí, este liceo es así, no queremos ver clases aquí”.
CGpo – Bachillerato.

¿Cómo es eso de que ustedes arrojan mesas hacia el patio central? “A veces lanzamos las cosas por la ventana, la papelera, las mesas, quemamos la basura. Eso pasa mucho porque no nos gusta el colegio”. *¿Por qué lo hacen?* “Queremos vengarnos del colegio”
CGpo – Bachillerato.

Desde la perspectiva de los alumnos estas acciones de desobediencia y anarquía son legítimas y razonables. Son una forma de protesta contra las imposiciones normativas y las malas prácticas escolares, además de hacer notar exigencias directas a los docentes y concretar demandas ciudadanas por una mejor calidad educativa. Por consiguiente, la *acción estudiantil contestataria* refleja la forma en que los propios estudiantes explican y argumentan sus manifestaciones violentas dentro del espacio educativo.

Acción estudiantil: *contestataria*

“Yo no voy a estudiar. Porque aquí cada quien hace lo que quiere porque esto es pirata. No prestamos atención, no somos responsables, no venimos a clase porque aquí no hay clases la verdad, yo no quiero venir a hacer nada, por lo menos”
CGpo – Bachillerato.

Sobre si han pensado quemar el colegio, los chicos dijeron “Hicimos un *pupitrazo* y hasta rompimos la puerta de allá arriba porque nos querían cambiar el horario, nos pasaron el almuerzo a las tres. No queríamos ver clase y mostramos nuestra inconformidad con los profesores”.
CPme – Bachillerato.

Un alumno pregunta al investigador “Profesor, ¿una profesora te puede cortar el pelo?” *A lo que éste le contesta* “No, claro que no. Eso es violencia”. *Otro muchacho manifiesta su opinión al respecto* “¡Claro! Ella me corta el pelo y yo se lo corto también. ¡Por mi madre!”.
IEM – Bachillerato.

¿Se han sentido irrespetados por los alumnos? “Sí, verbalmente. Sobre todo aquí se ve mucho que el alumno no respeta al docente cuando éste no le da clase. Una vez me dirigí a un joven de primer año 'Joven, ese no es su uniforme. No estás cumpliendo con el uniforme', y él me respondió 'Bueno, ¿A ti qué te pasa vale? Tú no me das clase a mí, ¿qué te pasa?'. Me ha pasado, ellos desconocen al docente que no le da clase”.
CGpo – Docente.

La convivencia regulada

Clima escolar *de sumisión*
Marco de respeto *en obediencia*
Acción estudiantil *juvenil*

La convivencia regulada reduce la experiencia infantil y adolescente al proceso escolar por medio de mecanismos de control. Esta cualidad relacional en colegios y liceos se estipula en la subordinación del estudiante al régimen institucional. Así pues, los dispositivos de control y de vigilancia de la disciplina deben ser capaces de dirigir la vida de los estudiantes mientras permanecen en la institución. La convivencia es regulada por la autoridad mediante mecanismos de control, fijando sanciones concretas a las situaciones irregulares. La *sumisión* en el clima escolar constituye la actitud esperada por la organización. Eso puede constatarse en las estrictas exigencias por el uniforme, la postura y la limpieza corporal, el condicionamiento matutino de escuchar himnos nacionales y escolares, el cumplimiento de las normas del aula, la vigilancia perenne de los docentes fuera del aula.

Clima escolar: *sumisión*

“Si uno está pendiente como autoridad docente del recreo, la entrada, la salida, el uniforme, la formación, que todo eso se cumpla, no hay violencia. Así van internalizando las normas del colegio...”
CGme – Docente.

¿Cómo son tratados cuando salen mal en un examen o se portan mal? “Nos regañan porque es lógico que nos repriman por haber salido mal, tenemos que comportarnos bien y sacar las notas.”
IEM – Bachillerato.

La forma de convivir está fundamentada en la *obediencia* a la orientación dictada por la institución escolar. Por supuesto, esto comprende un entorno donde se estima el respeto por las normas y los códigos de conducta. El adolescente en dicha perspectiva no tiene acceso a la discusión de las normas, por lo cual, su experiencia es valorada únicamente desde el acatamiento de las regulaciones institucionales. Por tal motivo la obediencia voluntaria (“comportarse”) se construye en el ideal moral del estudiante, privilegiando la formación de los buenos procederes y costumbres en la experiencia infantil y adolescente.

Marco de respeto: *obediencia*

Desde el patio central los altavoces daban indicaciones a los estudiantes sobre una actividad en la institución “Por ser una actividad de pastoral debemos prepararnos, espero no tener que llamarle la atención a nadie. Sabemos que ustedes son capaces de comportarse como otras veces lo han hecho. Es necesario interiorizar más la fe en este tiempo de cuaresma. Por favor, las personas que hacen el receso depositar los desperdicios en la papelería. Recuerden que no se pueden sentar en el piso”.
CGme – Nota de campo.

“Para educar hay que amar. Es lo que tratamos de llevar, que el amor lo puede todo. Las relaciones entre docentes y alumnos deben ser amorosas en el sentido cristiano más amplio, que los muchachos sientan el colegio como un lugar que los acoge moralmente”.

CGme – Docente.

¿Qué hace el maestro para que ustedes sean obedientes? “Nos enseña los valores. Cuando nos portamos bien nos da un tiempo libre para escuchar música, y cuando nos portamos mal nos deja en medio de la cancha”.

CPpo – Básica.

En el marco de respeto desde la obediencia, se descubre que la experiencia infantil y adolescente se haya limitada en razón de los intereses de su edad. Puede leerse en las entrevistas realizadas que para el alumno la idea de convertirse únicamente en “estudiante” no llena sus expectativas. En consecuencia, dentro de la institución construir campos de acción para salir momentáneamente de la “represión escolar” se convierte en la realización de la etapa infantil y adolescente. La *acción estudiantil juvenil* refleja la forma en que los estudiantes sienten la frustración escolar y las alternativas de realización fuera del espacio normativo de la escuela.

Acción estudiantil juvenil

¿Se sienten realizados como jóvenes en el colegio? “No, porque aquí creen que sólo debemos estudiar y portarnos bien. Se vuelve la vida todo un aburrimiento. Nosotros también queremos tener nuestras actividades, hacer deportes, salir por ahí entre nosotros mismos, tener nuestros juegos y la única manera es molestarnos, echar broma, y por eso nos volvemos locos encerrados aquí y hacemos todo eso que hacemos dentro del colegio, no somos angelitos pues”.

CGpo – Bachillerato

“Cuando salimos del liceo es la libertad, podemos hacer lo que queramos”.

CGme – Bachillerato

Durante una actividad escolar en presencia de las diferentes etapas educativas. “El número uno indica que los chicos deben alzar las manos. El número dos indica que deben colocar las manos extendidas hacia el frente y, finalmente, los números tres y cuatro son señal para mover las manos de un lado a otro. Esta es una estrategia para captar la atención de los niños y mantenerlos en silencio. Pero sucede que algunos niños no cumplen con las indicaciones porque entienden que el colegio les fastidia y sólo esperan la hora de la salida”.

CPpo – Nota de campo

La convivencia positiva

Clima escolar de justicia

Marco de respeto en disciplina

Acción estudiantil escolar

La convivencia positiva integra la experiencia infantil y adolescente al proceso escolar por medio del reconocimiento integral de los intereses del estudiantado. En ese tipo de convivencia, los colegios y liceos se concentran en la participación estudiantil de los jóvenes dentro de las instituciones. Las normas institucionales adquieren sentido para la misma vida estudiantil, es decir, se entienden como justas porque se conocen y

discuten. La *justicia* en el clima escolar es el producto de que tanto institución como estudiantes consideran el espacio educativo como bien en común, por lo que se aprecia la armonía entre sus integrantes. Así, el entorno escolar se configura en la experiencia juvenil como un conjunto de reglas y normas que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones.

Clima escolar: *justicia*

¿Cómo es un buen profesor para ustedes? "Un buen profesor explica bien, es pana, es justo, es una persona seria. Te deja discutir y aprendes discutiendo".
CGme – Bachillerato.

¿Qué opinan los alumnos respecto a las normas del colegio? "Ellos las discuten con los compañeros, porque eso se revisa cada año. Y tienen unos voceros que manifiestan las posibles modificaciones. Además, hay una clase que está fija en la guiatra para eso; ellos las manejan y la conocen. Cuando ocurren situaciones particulares ellos escriben. Luego, se conversa con ellos y exponen cómo fueron los hechos. Ahí son bien sinceros pues saben reconocer dónde se equivocaron, porque están al tanto de la norma".
CGme – Directora.

La justicia está enmarcada en la reflexión constante sobre las normas escolares por parte del estudiantado. Ello fomenta la *disciplina* en los alumnos como una virtud que responde a ideales y motivos escolares escogidos por ellos mismos. En este sentido, el proceso de incorporación al espacio escolar es constructivo en la experiencia infantil y adolescente. De esta manera, el modelo de respeto depende de la concientización de las normas de convivencia en el espacio escolar, así, la autoridad recae en constatarse reconocidos dentro de la institución.

Marco de respeto: *disciplina*

Respecto a la transmisión de normas en la institución "Las normas son más fáciles darlas a entender involucrando a los niños. Por ejemplo, nosotros aplicamos lo siguiente: el salón que se porte mejor en el mes se le lleva al cine. Esto implica involucrarlos y darles a entender que la conducta es responsabilidad de todos, no tiene que estar el docente presente para que ellos se porten bien".
IEB – Director.

¿Cómo das a entender las normas en clase? "Yo no soy maestra de repetir y repetir las normas. Yo las digo a principios del año escolar y cada tres días las repito. Las dibujamos y las discutimos como equipo de trabajo. Por eso si hay algún inconveniente lo resolvemos discutiendo porque todos están claros".
CPme – Docente.

"Mira aquí las normas están claras, hasta nos la han dado impresas. Tampoco es que vamos a venir a tomarnos una botella de ron aquí mismo. El que se burle de ellas lleva regaño de la dirección y de la mamá, así de claro [risas]".
CPme – Bachillerato

La articulación de la disciplina en la vida estudiantil genera un entorno de convivencia positiva que configura acciones para solventar las diferencias utilizando el mismo código escolar. En este modelo de convivencia es importante la participación estudiantil, la discusión de las normas y el involucramiento de la comunidad en la resolución de conflictos. La *acción estudiantil escolar* constata, pues, la manera en que

los estudiantes buscan integrar sus intereses infantiles y adolescentes en el espacio educativo, haciendo demandas dentro de los términos del mismo y siendo jueces del proceder de la institución.

Acción estudiantil escolar

¿Qué es para usted un estudiante? “Un buen estudiante no es el que tiene veinte sino aquel que se esfuerza. Es un alumno que le cuesta llevar el ritmo pero se esfuerza y cumple con los trabajos. Nunca he ligado comportamiento con el conocimiento. Para mí un buen estudiante es el que va escalando poco a poco y, quizás no sacó veinte pero pasó de una nota deficiente a una nota regular. Se esfuerza por ser cada día mejor”.

CPme – Docente.

¿Ustedes tienen conflictos como grupo? “Aquí hay muchas discusiones y peleas entre nosotros en clase. Pero no llegamos a los puños porque no es necesario. Estás en el colegio, eso no significa estar en la violencia sino compartir y aprender en el mismo lugar. Para nosotros lo importante es aprender porque después vamos a enseñar, dedicamos mucho esfuerzo a sentarnos aquí todos los días. Nos conocemos y seguimos en nuestro grupo y echamos broma aquí y fuera del colegio todos los días, es divertido, pues. Por eso nuestros reclamos van para que nosotros entendamos bien las materias que es lo que acá venimos.

CPme – Bachillerato

“Tenemos las jornadas de participación estudiantil, donde hacemos una votación por las planchas que se van postulando y conformando en el año. Los que ganan por democracia serán nuestros representantes a la hora de discutir las normas del colegio, eso es un problema estudiantil que nosotros solucionamos y queremos que sea para mejorar la vida aquí en el colegio y resolver nuestros problemas”.

CPpo - Bachillerato

Los tres modelos de convivencia (conflictiva, regulada y positiva) no describen una institución particular, sino las dinámicas que pueden aparecer dentro del espacio escolar. Es corriente que en la misma institución puedan estar presentes los tres modelos, no obstante, puede darse la predisposición de uno sobre otro dentro del régimen escolar. Esto hace que la violencia, en menor o mayor medida, esté siempre presente en las instituciones, puesto que los modelos de convivencia siempre serán mixtos. Precisamente, lo destacable en los tres modelos es que pueden considerarse ciertos aspectos de cómo se relaciona la violencia con el tipo de autoridad que norma el espacio escolar, sea excluyendo, sea regulando o sea incluyendo la opinión estudiantil. Así pues, la convivencia se encuentra estructurada desde el modelo de respeto que preforma la recepción de las normas y la modulación del clima escolar.

De este modo, las conflictividades presentes en los planteles podrían ser dirimidas según la conciencia que la comunidad -sobre todo los estudiantes- tenga de la normativa escolar. El menoscabo de las autoridades reconocidas supone conflictos donde el ciclo de la violencia escolar no se puede cortar o resolver. El restablecimiento de los vínculos necesarios para construir una convivencia positiva en la escuela, es de esta manera, una forma de reconocer reflexivamente la experiencia infantil y adolescente en las instituciones escolares, por medio de las agresividades y las frustraciones juveniles como dinámica latente en el espacio escolar.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusión: la violencia escolar depende de relaciones educacionales.

La violencia como asunto de interés en la Educación Primaria y Secundaria del Municipio Baruta implicó analizar la dinámica escolar en su conjunto y la violencia como parte de este mundo. Para entender lo anterior se debe evitar la idealización en la cual la escuela es un medio libre de violencia. Al respecto, la escuela es un entorno de socialización como cualquier otro, es decir, una dinámica interactiva que vuelve sociable la personalidad de los individuos. No obstante, lo interesante en este caso es como el contacto escolar entre la dinámica de la propia vida y de la institución puede suscitar resistencias y agresividades que consiguen de modo paulatino cristalizarse en violencias.

Precisamente la escuela es un nuevo mundo de socialización para los niños. La norma escolar tiene carácter universalista e impersonal, mientras la noción infantil está condicionada al espacio afectivo y asimétrico padres-hijos que identifica la familia. En la escuela, los estudiantes son expuestos a la relación con pares, iguales en su condición de alumnos y con una autoridad institucional representada por el docente de Educación Primaria. Así pues, la experiencia infantil se estructura mediante modelos relacionales no emocionales. En las vicisitudes cotidianas se va construyendo afectivamente la agresividad con los pares cuando la supervisión del docente no dirige la escolaridad.

Con el respectivo ascenso de la voluntad individual en la adolescencia, la agresividad se torna dirigida e intencional para transformarse en agresión y violencia. La relación entre pares se va cerrando, en tanto los jóvenes van buscando vincularse en grupos que garanticen su identidad. Al mismo tiempo, la autoridad escolar comienza a fragmentarse en múltiples figuras docentes en la Educación Secundaria, abriendo posibles vacíos normativos a ser llenados con el orden natural de los grupos y virtualmente de la violencia en los mismos. La investigación constata, pues, que la experiencia juvenil de no encontrarse arropada por la gerencia educativa está expuesta a la violencia como forma relacional.

Así también puede decirse que el material empírico no permite estipular evidencias sobre la influencia de violencias delictivas exteriores y contextos de violencia social (como los barrios humildes de la ciudad) con respecto a la violencia escolar. Esas realidades se reflejan en las instituciones educativas como violencia delictiva en la escuela. Por lo cual, la presencia de delitos en la escuela podría tener conexión con la estratificación social, más no específicamente con la violencia escolar.

De esta forma, la violencia escolar no debe confundirse con otras violencias que se introducen en la escuela. La características de esta violencia si bien están conectadas con “violencias extraescolares” (familiares, sociales, políticas y delincuenciales), dependen de una estructura interna. La violencia escolar es producida a partir de la misma escolaridad y su consecutiva intervención en la juventud, a razón de que su origen e impacto es condicionado por las relaciones escolares y juveniles.

Se comprueba en la investigación que las relaciones educacionales de no estimar la perspectiva juvenil terminan descomponiendo el entorno escolar, ubicando al mundo infanto-adolescente fuera de la institución. Dicho bloqueo de la experiencia juvenil corresponde con la imposición normativa, la extralimitación docente, el irrespeto al espacio personal y al derecho educativo del estudiante. En esas instancias los alumnos desconocen la institución educativa como lugar legítimo para gestionar sus expectativas juveniles, abriendo paso a la violencia como recurso expresivo para afrontar la escolaridad.

En resumen, la violencia escolar posee carácter específico dentro del campo educativo a causa de la intersección entre la dinámica juvenil y el régimen escolar, suponiendo registros de acción que buscan imponer órdenes y espacios de libertad sin reconocer la comunidad o el patrimonio escolar, alterando los límites de la buena convivencia y trastocando las finalidades educativas de la institución. Consecuentemente, la dinámica violenta fragmenta los vínculos sociales y emocionales de la escuela, polarizando relaciones, opiniones y discusiones, constituyendo hostilidades y conflictos en el seno de las instituciones educativas.

Recomendación: la violencia escolar como problema organizacional

La presente investigación constituyó una primera exploración sobre la violencia escolar desde la perspectiva de sus actores sociales. La finalidad de ese conocimiento generado ha sido intervenir socialmente sobre el tema, caracterizando por ello el conjunto de significaciones y representaciones que la violencia produce en las comunidades escolares. Si bien ciertos daños y malestares psicológicos de la violencia escolar son incuestionables, las conclusiones señaladas en este estudio no contemplan esta dimensión del problema. El análisis tiene carácter sociológico y cultural procurando que la intervención de las políticas públicas generadas por este conocimiento tuviese un plan de acción colectiva.

El estudio corrobora que la violencia escolar tiene su origen en la incapacidad institucional para construir un modelo de convivencia efectivo y con criterios claros para la detección oportuna de agresiones en la comunidad de directores, docentes y alumnos. La recomendación respectiva es promover el consenso en los marcos de control para no extraviar a la escuela en una semántica incoherente y sin límites precisos. Por otro lado, el esclarecimiento en las normativas esclarecía los estatus necesarios para que la experiencia adulta de los docentes y la experiencia juvenil de los estudiantes, encuentren un recorrido institucional específico, integrándose al espacio escolar sin extralimitaciones o exabruptos.

La definición de la violencia escolar delimitada en el mismo campo escolar promueve que el trabajo del CMDNNA del Municipio Baruta siga una política pública precisa. Se recuerda que en la investigación lo importante fue reconocer el funcionamiento y la misma prevención a través de los significados que ha adquirido la

violencia escolar para los mismos actores sociales. En este sentido, el lenguaje administrativo de las escuelas encuestadas revela al menos tres manejos de la violencia escolar que pueden considerarse dentro de las políticas públicas. Las diferencias entre los manejos funcionan para asentar comparaciones y observar posibles consecuencias.

1. El *manejo criminal/represivo* consiste en la utilización de mecanismos punitivos y penales. Así, la violencia escolar se confunde con delincuencia escolar, tipificando de criminal la misma situación de escolaridad y estigmatizando a “los violentos” y a “los problemáticos”. Este manejo puede producir una visión despreciativa de la juventud, afectando sobre manera a los jóvenes de barrios en situación de vulneración social⁴.
2. El *manejo psicológico/patológico* consiste en la utilización de procesos clínicos. De esta forma, la violencia escolar es considerada un problema individual del estudiante. Los comportamientos agresivos en las escuelas son considerados anomalías y defectos personales, alejando al joven del grupo y sometiéndolo a un control médico y psicológico particular. Este manejo afecta típicamente a ciertos jóvenes de clase media con vulnerabilidades familiares.
3. El *manejo organizacional/pedagógico* consiste en la utilización de mecanismos institucionales y pedagógicos para la concientización de normas en el plantel. Las conductas agresivas se trabajan colectivamente por medio de contenidos didácticos, cumplimiento debido de horarios y rutinas, señalizaciones claras e instructivos para situaciones excepcionales, para que de modo constructivista y a través del diálogo, se logre afirmar un orden escolar legítimo en toda la comunidad.

En los términos de esta investigación, es más comprensible hablar de control de la violencia escolar que de erradicación de la misma. Así pues, el descontrol de las violencias producidas en la escolaridad puede prevenirse a través de la organización de las medidas sociopedagógicas y normativas de las instituciones. En situaciones de vulnerabilidad organizativa, los mecanismos de control no serán capaces de generar la buena integración de alumnos, docentes, directores al proceso escolar. La calidad del servicio educativo, la buena infraestructura escolar y la participación estudiantil, podrían coadyuvar además a que esa integración sea sencilla y positiva. Así pues, la constitución de la buena convivencia escolar depende de la normación inteligente, participativa y reflexiva del proceso educativo.

⁴ Justamente este manejo se inscribe en la adquisición de un sistema de monitoreo, con cámaras de video y apuesta por la judicialización de los actos de infracción de las normas escolares.

Recomendaciones generales para una política de prevención de la violencia escolar

Para mejorar el diseño de políticas públicas en el ámbito de la violencia escolar, a continuación se enumeran algunas características de la violencia escolar con las recomendaciones generales de acción preventiva generadas por el análisis del Centro de Investigación CISOR.

| N° | Conclusiones | Recomendaciones generales |
|----|---|--|
| 1 | <i>La violencia es una dinámica humana (como la cooperación, la amistad, el compañerismo, el noviazgo, la discusión, la diferencia, entre otras) inevitable dentro de las instituciones educativas.</i> | <i>Aceptar la violencia como asunto frecuente e inherente a las dinámicas humanas en la escuela.</i> |
| 2 | <i>La violencia escolar depende de las mismas relaciones escolares, no está directamente asociada al entorno social externo.</i> | <i>Responsabilizar a la institución y las autoridades escolares sobre lo relativo a la conflictividad y a los actos violentos dentro del recinto.</i> |
| 3 | <i>La violencia escolar tiene carácter colectivo, involucra la interacción extralimitada de la posición de algún actor de la comunidad escolar</i> | <i>Promover el entendimiento de la violencia como un circuito que involucra un origen extralimitado y una correspondiente reacción entre los actores escolares.</i> |
| 4 | <i>La violencia escolar resulta de la exclusión institucional o normativa de la experiencia infantil y adolescente de los estudiantes.</i> | <i>Incluir participación y consulta estudiantil en la generación de las normas escolares de las instituciones educativas.</i> |
| 5 | <i>La violencia escolar tiene gradaciones descendientes (para convertirse en agresividad) y ascendientes (hasta convertirse en delincuencia), depende de las conflictividades dentro del plantel</i> | <i>Reconocer los problemas de convivencia escolar a tiempo puede evitar las expresiones violentas en las instituciones educativas.</i> |
| 6 | <i>La violencia escolar denunciada refiere a casos individuales notables, olvidando su dimensión colectiva e invisibilizando otras agresiones latentes.</i> | <i>Visibilizar las diferentes modalidades de violencia escolar (denunciada, aceptada, invisibilizada, injustificada, normalizada) y relacionarlas con los actores de la comunidad escolar.</i> |
| 7 | <i>La violencia escolar es frecuentemente confundida con violencia delictiva en la escuela (vandalismo, porte de armas, robos, secuestro, entre otras).</i> | <i>Acudir a las instancias competentes (consejos de protección y policía) cuando se presenten delitos en el espacio escolar.</i> |

BIBLIOGRAFÍA

- Agar, M. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su aborgaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 2, 212-228.
- Barrios, B. (2008). Violencia escolar y formación inicial del docente. *Informe de Investigaciones Educativas*, 275-283.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Chacón, A., & Fernández Shaw, J. (2013). La violencia y las armas llegan temprano. *Revista SIC* (759).
- Charlot, B. &. (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Colombier, C. e. (1989). *A violència na escola*. São Paulo: Summus.
- Debarbieux, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*. Bordeaux: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Defrance, B. (1992). *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- Dubet, F. &. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fukui, L. (1992). Segurança nas escolas. En A. Zaluar, *Violência e educação*. São Paulo: Cortez.
- Garrido, N. (2007). Violencia escolar y procesos alternativos de resolución de conflictos. Un estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas, Venezuela. *Revista Cenipec* (26), 53-76.
- Goffman, E. (1970). *Strategic Interaction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hebert, J. (1991). *La violence à l'école (guide de prévention et techniques d'intervention)*. Montreal: Logiques.
- Héritier, F. (1996). *De la violence*. Paris: Odile Jacob.

- Hurtado, S. (2007). El síntoma de agresividad y la experiencia de paso en Caracas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XIII (2), 229-257.
- Hyman, I. e. (1997). *School discipline and school violence: the teacher variance*. Boston: Allyn and Bacon .
- Johnson, D. &. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria : ASCD.
- Machado, J., & Guerra, J. G. (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas*. Caracas: Centro Gumilla.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dólmén.
- Misle, O., & Pereira, F. (2013). *Acoso Escolar. ¿Que hacer?* Caracas: Ediciones El Papagayo.
- Misle, O., & Pereira, F. (2011). *Lo que esconden los morrales. ¿Cómo prevenir y actuar en casos de violencia escolar?* Caracas: Ediciones El Papagayo.
- Misle, O., & Pereira, F. (2009). *Violencia en los pupitres*. Caracas: Ediciones El Papagayo.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Perdomo, G. (2011). *Violencia en las escuelas*. Caracas: Centro Gumilla/UCAB.
- Prieto García, M. (2004). *La violencia escolar en tres secundarias públicas en el DF*. México D.F. (Tesis de doctorado en Sociología): FCPyS-UNAM.
- Prieto Garcia, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Sánchez Vásquez, A. (1998). Presentación. En A. (. Sánchez Vásquez, *El mundo de la violencia* (págs. 9-12). México D.F.: FCE.
- Sandoval, M. (2007). Violencia escolar: un modo de gestionarse a sí mismo (Interpretación de la violencia escolar desde la sociología relacional). En M. S. Suárez, *Sociología, sujeto, compromiso. Homenaje a Guy Bajoit* (págs. 73-95). Santiago: LOM Editores.
- Tavares-dos-Santos, J. (2009). *Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar*. Porto Alegre: Mimeografía.
- Widow, C. (1989). The Cycle of Violence. *Science* (244), 160-166.
- Wieviorka, M. (2004). *La violence*. Paris: Editions Balland.

ANEXOS

1. GUIA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES

Institución y comunidad escolar

1. ¿Cuál es la visión educativa de la institución? ¿Qué clase de pedagogía se imparte?
2. ¿Cuáles son los objetivos de la escuela para los alumnos? ¿Cómo es la formación de un alumno proveniente de esta institución?
3. ¿Cómo es la relación entre docentes y alumnos?
4. ¿Cómo es la relación entre los padres y la institución?
5. ¿Cómo es la participación de los padres en la institución? ¿Qué actividades se realizan para ello?

Control y disciplina

6. ¿Cuáles son las normas disciplinarias de la institución?
7. ¿Cómo se expresan estas normas ante los alumnos?
8. ¿Cómo la directiva establece las normas disciplinarias? ¿Los docentes se involucran en ello?
9. ¿Cómo participan los padres en las estrategias para el manejo de la disciplina escolar?
10. ¿Qué opinan los alumnos sobre las normas de la institución?
11. ¿Considera que es una tarea difícil dar a entender las normas disciplinarias entre los estudiantes?

Sobre los estudiantes

12. ¿Cómo caracteriza a los estudiantes del plantel? *Indagar sobre las diferencias por sector social, sexo, estabilidad familiar, rendimiento académico.*
13. ¿Cómo es la relación entre los alumnos?
14. ¿Qué lenguaje verbal utilizan los estudiantes? ¿Cómo se expresan en el contexto escolar?
15. ¿Qué opinan los estudiantes sobre los docentes de la institución?
16. ¿Manifiestan los estudiantes disconformidad con el sistema de enseñanza?
17. ¿Qué actividades se realizan para incluir la participación estudiantil en la comunidad escolar?
18. ¿Considera que hay desacuerdos entre los estudiantes y la institución?

Violencia escolar y resolución de conflictos

19. ¿Se han presentado en esta institución situaciones de violencia escolar?
20. ¿Cuáles considera usted que son situaciones de violencia escolar?
21. ¿Cuenta el plantel con algún personal de apoyo en casos de violencia escolar (asistente social, psicólogo, p.ej.)?
22. ¿Cómo se manifiesta la violencia entre alumnos?
23. ¿Qué opinan los estudiantes sobre la violencia escolar?
24. ¿Cómo se manifiesta la violencia entre docentes y alumnos?
25. ¿Cómo manejan los docentes la violencia escolar?
26. ¿Cuáles son las estrategias de la institución para manejar la violencia escolar?
27. ¿Cómo cree usted que puede mejorarse la convivencia escolar?
28. ¿Qué actividades propone para prevenir la violencia en las aulas?

2. GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Interpretación de la violencia escolar

1. Para empezar, ¿qué entiende usted por violencia dentro de la escuela?
2. De lo que ha visto, ¿qué hechos violentos considera de mayor importancia en este establecimiento educativo?
3. En su opinión, ¿cómo surge y de donde proviene esta violencia?

Identities escolares

4. ¿Cómo definiría usted el tipo de educación que se imparte en esta institución?
5. ¿La educación para la que fue preparado puede ejercerse cabalmente en esta institución?
6. ¿Se siente a gusto con su labor profesional?
7. ¿Cuáles son sus insatisfacciones laborales/personales por la profesión que ha escogido y por trabajar en esta institución?
8. A partir de la diferencia de edad, ¿qué diferencias nota usted entre los valores/creencias suyos y los valores/creencias de sus alumnos?
9. ¿Qué opinión tiene de sus estudiantes hoy día? ¿Podría hacerme una comparación con otros cursos (anteriores)? ¿Qué es un buen estudiante? (estereotipo verbalizado)
10. Siguiendo con lo anterior, ¿Qué opinión tienen los estudiantes de la escuela y de la enseñanza que usted imparte?
11. ¿Qué opinión tiene sobre el aparato administrativo del colegio en el que desenvuelve su labor? ¿Lo apoya en su práctica? (Otros docentes, director, etcétera).
12. ¿Qué actividades/reuniones realiza con otros docentes/director de la escuela/padres y representantes? ¿En las mismas se conversa sobre la violencia escolar del plantel? ¿Qué visión tienen sus colegas de la violencia?
13. ¿En qué afecta la violencia a la vida de los estudiantes y la educación que se imparte en este establecimiento?
14. ¿Usted ha sentido alguna vez cansancio y hastío en su profesión por esta violencia?
15. ¿Cómo ha afectado la violencia en su vida personal?

Manejo del aula de clases

16. ¿Qué uniforme le exige a sus estudiantes? ¿Qué acciones considera necesarias para el buen uso del mismo?
17. Desde su experiencia, ¿cómo usted se lleva/maneja la disciplina/pone límites en su aula de clases? ¿Atiende especialmente a algunos estudiantes?
18. ¿Cuáles son los métodos y las estrategias que utiliza para conocer e integrar al grupo de alumnos?
19. Desde su experiencia ¿qué estrategias son efectivas y cuáles no son efectivas para mejorar la convivencia (resolver diferencias) en el aula?
20. Enumere los motivos por los cuales el clima del aula de clases podría tornarse negativo/agresivo
21. ¿Usted cree que controla el proceso educativo de sus estudiantes con los recursos personales e institucionales con los que dispone?

Manejo de situaciones de violencia escolar

22. ¿Cómo usted detecta/identifica las posibles situaciones de violencia? ¿Puede prever conflictos entre alumnos de su clase/entre diferentes secciones o niveles/hacia usted?
23. ¿Cuáles son las manifestaciones de violencia que le ha tocado resolver? ¿Qué manejo les ha dado?
24. ¿Con que recursos normativos, organizacionales, legales, cuenta usted para manejar esta violencia escolar?

Reflexiones finales

25. ¿Qué recomendación daría para manejar la violencia escolar?
26. ¿Para usted sería importante participar en un proyecto de prevención sobre violencia escolar?
27. ¿Qué limitaciones encuentra en su plantel para dar solución a este problema de violencia escolar?

3. GUIA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Articulación entre enseñanza y aprendizaje

1. *6to grado* ¿Les gusta venir a la escuela? *5to año* ¿De qué les ha servido estudiar?
2. ¿Qué les han enseñado el docente? ¿Qué han aprendido por ustedes mismos?
3. ¿Sienten que desarrollan sus intereses como chamos o los intereses de la escuela?
4. ¿Todo lo que ustedes saben ha sido aprendido en la escuela?
5. ¿Creen que la educación que han recibido les es útil para la vida/para estudiar en la universidad?

Articulación entre docente y alumno

6. Recuerden algo, ¿cuáles han sido sus maestros/docentes/profesores favoritos? ¿Con que docentes tienen ustedes buena relación? ¿por qué?
7. ¿Cuáles son las evaluaciones que más les gustan?
8. ¿Cómo son tratados cuando no les va bien en un examen? ¿El profesor tiene alguna preferencia o trataba a todos por igual?
9. ¿Cómo son las clases del docente? ¿Cómo participan ustedes en la clase? ¿Cómo apoyan ustedes al docente en la clase?
10. ¿Cómo creen ustedes que los ven los docentes? ¿Qué opinan ellos sobre el curso?
11. ¿Cuáles son las cosas que hace el docente para que sean obedientes?

Articulación entre experiencia infanto-juvenil y rol alumno

12. ¿Qué hacen ustedes cuando no están en el colegio/liceo?
13. ¿Les gusta llevar uniforme? ¿Cómo les gusta venir vestidos al colegio? ¿Pueden adaptar su uniforme a su estilo personal?
14. ¿Qué es lo que más les gusta de venir a la escuela/liceo?
15. ¿Han sentido alguna vez fastidio/aburrimiento de venir a la escuela/liceo? ¿Por qué?
16. ¿Qué haces en la calle que no puedes hacer en la escuela/liceo?
17. ¿Cómo es una clase divertida?

Relaciones entre alumnos

18. Pasan mucho tiempo juntos, ¿cómo se llevan entre ustedes día a día?
19. ¿Cómo se tratan fuera del colegio? (*explorar salidas grupales, uso de internet*)
20. ¿Han tenido alguna vez una discusión? ¿Cómo hacen para arreglarlas?
21. ¿Quién es el estudiante que da la cara por el salón? ¿Quién reta al profesor?
22. ¿Qué pasa cuando el profesor se va?
23. ¿Cuéntenme cómo son los “abusadores” “echadores de broma”, “bromistas”, “chalequeadores”?
24. ¿Cuéntenme como son los “chalequeados” del salón? ¿Siempre son los mismos?
25. ¿Cómo se llevan los varones con las hembras? ¿Qué piensan los varones de las hembras? ¿Qué piensan las hembras de los varones? ¿Qué pasa cuando se “echan los perros”?
26. ¿Cuántos y como son los grupos de hombres y de mujeres?
27. ¿Qué opinan ustedes sobre este curso?
28. ¿Cómo son los chamos y las chamas de las otras secciones y grados?

MODALIDADES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

29. ¿Alguno se ha sentido mal/bravo/frustrado por las bromas que le hacen los compañeros?
30. Cuéntenme algunas “travesuras” y “maldades” que han hecho... ¿Cuándo las hacen?
31. ¿Han tenido peleas en broma? ¿Cómo son las peleas de verdad?
32. ¿Alguna vez han pensado hacerle “maldades” al profesor?
33. ¿No se han peleado con los chamos/chamas de otra sección?
34. ¿Cómo son las peleas en la calle, en la cancha y en el patio?
35. ¿Han pensando en vengarse de la escuela alguna vez?
36. ¿Quiénes han peleado y le han pedido disculpas al compañero?
37. ¿Qué harías si fueras víctima de violencia en la escuela por uno de tus compañeros o docentes?
38. ¿De dónde creen ustedes que vienen estos problemas de violencia? ¿Por qué creen que algunos compañeros pueden ser problemáticos y agresivos en el colegio?
39. ¿Cómo podrían solucionarla ustedes mismos como grupo?

4. FICHA DESCRIPTIVA DEL PLANTEL

| | |
|---|---|
| 1. Nombre del Plantel: | |
| 2. Ubicación | |
| | |
| 3. Cantidad de años en funcionamiento: | |
| 2. Niveles de educación escolar impartidos | |
| a) Preescolar () | |
| b) Primaria () | |
| c) Media () | |
| d) Diversificada () | |
| 4. Tipo de adscripción | |
| a) Privada | |
| a.1) Costo de la matrícula: | |
| b) Pública | |
| 5. Tipo de turno: | |
| 6. Matrícula atendida por turno | |
| Mañana () | Tarde () |
| 6. Tamaño del plantel (m²): | |
| 7. Número de aulas: | |
| 8. Número de profesores por turno | |
| Mañana () | Tarde () |
| 9. Servicios ofrecidos por el plantel | |
| a) Alimentación escolar: | |
| a.1) Comedor () | 1 comida () 2 ó más comidas () |
| a.2) Cantina () | |
| a.3) Otros: | |
| b) Servicio médico | |
| c) Vigilancia | |
| d) Biblioteca | |
| d.1) Número de bibliotecas: | |
| e) Laboratorio | |
| e.1) Número de laboratorios: | |
| f) Sala de computación | |
| f.1) Número de salas de computación: | |
| g) Cancha deportiva | |
| Interna () | Externa () |
| h) Sala de usos múltiples | |
| h.1) Número de salas: | |
| i) Actividades extra-cátedra | |
| | |

5. RESPONSABILIDADES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

CISOR conformó un Equipo de Investigación de acuerdo con los objetivos del estudio y con la preparación necesaria para manejar y generar datos de carácter cualitativo. A continuación el detalle y la descripción de sus funciones:

- *Henry Moncrieff*, encargado de la investigación, coordinador del Equipo en campo, animador de las sesiones en aula y entrevistador del personal directivo.
- *Emelyn Rojas*, asistente de investigación, entrevistadora del personal docente y organizadora del material recopilado.
- *Carmen Cedeño y Luz González*, etnógrafas encargadas de la observación en el aula y de la descripción de otras dinámicas escolares.

6. REUNIONES ENTRE EL EQUIPO DE CISOR Y CECODAP

| Año | Mes | Semana | Presentes | Asunto a tratar |
|------|-----------|---------|---|--|
| 2013 | Octubre | Segunda | Carlos Trapani (CECODAP) y Henry Moncrieff (CISOR) | Contextualización en el tema |
| 2013 | Noviembre | Tercera | Carlos Trapani (CECODAP) y Henry Moncrieff (CISOR) | Diseño de la muestra e instrumentos |
| 2013 | Diciembre | Primera | Oscar Misle (CECODAP), Fernando Pereira (CECODAP), Carlos Trapani (CECODAP) y Henry Moncrieff (CISOR) | Orientación teórica y validación de instrumentos |
| 2014 | Marzo | Primera | Carlos Trapani (CECODAP) y Henry Moncrieff (CISOR) | Reporte de actividades para el diseño del informe administrativo |
| 2014 | Agosto | Segunda | Oscar Misle (CECODAP), Fernando Pereira (CECODAP), Carlos Trapani (CECODAP) y Henry Moncrieff (CISOR) | Validación de resultados y correcciones del informe final |

7. ACTIVIDADES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

| Observaciones | Instituto dedicado a la Educación Primaria | Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada | Colegio pequeño y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector medio-alto | Colegio pequeño y ubicado en sector medio |
|---|---|---|--|--|--|--|
| Fechas de visita | 10 y 11 de Febrero | 12 y 14 de Febrero | 17 y 18 de Febrero | 19 y 21 de Febrero | 12 y 14 de Marzo | 20 y 21 de Marzo |
| Cooperación con la investigación | Buena disposición de la dirección y el personal docente | Buena disposición del personal docente y la dirección; problemas con el Distrito Escolar | Buena disposición de la dirección y el personal docente | Buena disposición del personal docente y la dirección; problemas con el Distrito Escolar | Buena disposición de la dirección y el personal docente | Buena disposición de la dirección y el personal docente |
| Población entrevistada según criterio muestral | 2 secciones de 6to grado 2 docentes de 6to grado | 2 secciones de 4to año 2 docentes de 4to año | 2 secciones de 6to grado 2 docentes de 6to grado 1 sección de 4to año 1 docente de 4to año | 2 secciones de 4to año 2 docentes de 4to año | 1 sección de 6to grado 1 docente de 6to grado 1 sección de 4to año 1 docente de 4to año | 1 sección de 6to grado 1 docente de 6to grado 1 sección de 4to año 1 docente de 4to año |
| Población entrevistada sin criterio muestral | 1 director 1 docente Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel | 1 director 1 trabajadora social 1 docente 1 sección de 7mo grado Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel | 1 director 1 coordinadora de Primaria 1 coordinadora de Secundaria Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel | 1 director 3 docentes 1 sección de 7mo grado Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel | 1 director 2 docentes Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel | 2 director 2 docentes Entrevistas informales en los recesos y entradas del plantel |

8. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES INVESTIGADAS

| Características observadas | Instituto dedicado a la Educación Primaria | Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada | Colegio pequeño y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector medio-alto | Colegio pequeño y ubicado en sector medio |
|--|--|--|---|---|---|---|
| Ubicación geográfica | Santa Cruz del Este | La Trinidad | Monterrey | Baruta | El Cafetal | Sarteneja |
| Adscripción administrativa | Público | Público | Subvencionado | Público | Privado | Privado |
| Localización en el Municipio Baruta | Barrio | Centro | Periurbano | Centro | Periurbano | Periurbano |
| Ubicación socio-geográfica | Zona residencial | Zona industrial y comercial | Zona industrial | Zona residencial y comercial | Zona residencial | Zona industrial |
| Población atendida | Urbana y rural; presencia significativa de alumnos con nacionalidad colombiana | Urbana y rural | Urbana y rural | Urbana y rural | Urbana | Urbana |
| Situación observada en la infraestructura | Infraestructura completa en buen estado, uso de cancha deportiva externa | Infraestructura incompleta en buen estado ; ausencia de cancha deportiva | Infraestructura completa en buen estado | Infraestructura completa con problemas de mantenimiento | Infraestructura completa, en buen estado | Infraestructura completa, en buen estado |

Continuación...

Continuación...

| Características observadas | Instituto dedicado a la Educación Primaria | Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada | Colegio pequeño y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector medio-alto | Colegio pequeño y ubicado en sector medio |
|--|--|--|--|--|--|--|
| Situación observada en la directiva | Nuevo director en funciones; anterior director amenazado | Director con antigüedad; anterior director amenazado | Director con antigüedad | Nuevo director en funciones; anterior director amenazado | Director con antigüedad | Director con antigüedad; directivas anteriores intermitentes |
| Situación observada en el personal | Personal docente, administrativo y de mantenimiento completo | Personal docente y de mantenimiento completo Problemas con el personal administrativo | Personal docente, administrativo y de mantenimiento completo | Déficit de personal docente y de mantenimiento Problemas con el personal administrativo | Personal docente, administrativo y de mantenimiento completo | Personal docente, administrativo y de mantenimiento completo |
| Situación observada de los alumnos | Sin diferenciación notable entre los alumnos | Diferenciación de grupos de alumnos según el nivel escolar | Diferenciación de grupos de alumnos según el nivel escolar | Diferenciación de grupos de alumnos, sin importar nivel escolar y sección | Sin diferenciación notable entre los alumnos | Sin diferenciación notable entre los alumnos |

9. CARACTERÍSTICAS DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS OFERTADOS

| Características | Instituto dedicado a la Educación Primaria | Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada | Colegio pequeño y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector medio-alto | Colegio pequeño y ubicado en sector medio |
|---|--|---|---|--|---|---|
| Cantidad de años en funcionamiento | 50 | 40 | 45 | 45 | 63 | 20 |
| Niveles de educación impartidos | Inicial Primaria | Media Diversificada | Inicial Primaria Media Diversificada | Media Diversificada | Inicial Media Diversificada | Inicial Primaria Media Diversificada |
| Tipo de adscripción administrativa | Público | Público | Subvencionado | Público | Privada Costo mensual: 2100 Bs. | Privada Costo mensual: 1.300,50 Bs. |
| Tipo de turno | Mañana Tarde | Mañana Tarde | Mañana Tarde | Mañana Tarde | Mañana | Mañana Tarde |
| Matrícula atendida | 600 | 835 | 1165 | 1200 | 1350 | 350 |
| Tamaño del plantel | Pequeño | Pequeño | Mediano | Grande | Grande | Pequeño |
| Número de aulas | 12 | 14 | 24 | 20 | 35 | 14 |
| Número de profesores | 23 | 56 | 52 | 48 | 86 | 42 |

Continuación...

Continuación...

| Características | Instituto dedicado a la Educación Primaria | Instituto dedicado a la Educación Media Diversificada | Colegio pequeño y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector popular | Colegio grande y ubicado en sector medio-alto | Colegio pequeño y ubicado en sector medio |
|---|--|--|---|---|--|--|
| Servicios ofrecidos por el plantel | <p>1 cantina 2 porteros 1 biblioteca 1 salas de computación 1 salón de profesores 1 sala de computación 1 sala de psicopedagogía</p> | <p>1 cantina 1 departamento de bienestar estudiantil 1 biblioteca 4 laboratorios 6 salas de computación 1 sala de profesores 1 cancha interna 1 sala de usos múltiples</p> | <p>1 cantina 1 portero 1 biblioteca 3 laboratorios 3 salas de computación 1 cancha interna 1 sala de usos múltiples</p> | <p>1 cantina 1 médico (medio turno) 1 biblioteca 4 laboratorios 1 sala de computación 1 cancha externa 1 sala de usos múltiples</p> | <p>2 cantinas 1 portero Vigilancia 1 biblioteca 1 sala de Orientación 6 laboratorios 6 salas de computación 1 proveeduría 2 salas de profesores 4 canchas internas 4 salas de usos múltiples</p> | <p>1 cantina 1 portero Vigilancia 1 biblioteca 2 laboratorios 2 salas de computación 1 cancha interna 1 sala de usos múltiples</p> |
| Actividades extra cátedra | <p>Olimpiadas Nacionales de matemática Juegos Olímpicos Municipales Olimpiadas Municipales recreativas de lectura</p> | <p>Ninguna</p> | <p>Eventos deportivos Convivencias estudiantiles y familiares</p> | <p>Taller de danza Actividades culturales acorde con las temporadas festivas del año</p> | <p>Movimiento Juvenil Renovación Espiritual Modelo de las Naciones Unidas Movimiento Infantil Amigos En Marcha Fútbol Básquet Voleibol Beisbol Kicking-ball Teatro Ajedrez</p> | <p>Fútbol Danza Música</p> |

8. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS VISITADOS

a. Instituto dedicado a la Educación Primaria

| | | |
|--|------------------------|---|
| Infraestructura | Externa | El plantel se ubica entre barrio y un vertedero de basura, rodeado por una pared perimetral. La estructura consiste en una edificación rectangular central de dos plantas y una terraza comunicadas por una escalera. Los pequeños espacios que rodean la estructura son utilizados como patios para las horas del receso, así como también para actividades deportivas en la mañana. En la pequeña terraza protegida por una reja de alfajor, solían realizarse las prácticas deportivas; actualmente los alumnos se dirigen al Gimnasio Municipal a las afueras del colegio en el horario de la tarde. |
| | Interna | <p>Las instalaciones son pequeñas, en comparación con los otros planteles que forman parte de la muestra. Están organizadas en torno a la edificación principal donde se encuentran las aulas, hay otra edificación de menor tamaño que contiene la oficina administrativa cuyo espacio está compartido por el director, la secretaria y la psicopedagoga. Las aulas son de tamaño regular, cuentan con el mobiliario necesario.</p> <p>Además de esto, el plantel tiene dos salones adicionales para actividades académicas. Encontramos el salón de folklore en la planta baja, con aire acondicionado, un equipo de sonido y una mesa central. Resaltan máscaras y materiales típicos para actos de baile tradicional como tambores y vestuarios. Contiguo hay un salón de computación con aproximadamente quince computadoras dispuestas en mesones. Ambos salones están protegidos con reja a diferencia de las aulas.</p> <p>Los docentes no cuentan con salones y/u oficinas para labores extra, el resguardo de materiales escolares, organización reuniones, u otras actividades estipuladas. En general, la organización interna no cuenta con espacios suficientes para que cada sector de la comunidad escolar desarrolle sus labores sin interferencia o aglomeración.</p> |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel no permite atender todos los cursos escolares a las mismas horas. En la mañana se desarrollan las actividades del primer grupo de secciones, mientras que en la tarde se atiende un segundo grupo de secciones. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de una cantina que ofrece desayuno y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. No hay espacios estipulados para que los estudiantes y los docentes ingieran sus alimentos. |
| | Salud e Higiene | Disposición de un par de baños para los alumnos de toda la institución, y un baño correspondiente al personal administrativo y docente. |

Continuación...

Continuación...

a. Instituto dedicado a la Educación Primaria

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Otros servicios</p> | <p>Salón de Computación y salón de folklore actualmente no funcionan. Todos los espacios cuentan con un personal de mantenimiento que trabaja diariamente, notándose que cada espacio de las instalaciones está en buen estado.</p> |
| <p>Ambiente escolar</p> | <p>Las instalaciones del colegio se perciben como familiares; exhibe muchas carteleras hechas por los estudiantes alusivos a mensajes de paz y convivencia (dibujos y normas). Incluso en el patio central la cartelera tiene una lista con los nombres de alumnos encargados de las contralorías. Estas son comisiones provenientes del proyecto de “Paz” (Municipio Baruta) organizadas por los niños del colegio bajo la supervisión de los docentes. Múltiples mensajes de paz y convivencia: un mural grande cerca de las escaleras con la palabra “Paz”, el globo terráqueo y tres palomas. También hay un mural con la bandera de Venezuela, varias imágenes del General José Antonio Páez y los símbolos patrios, un altar católico de una virgen, y al otro lateral de las instalaciones una acumulación de pupitres rotos. A pesar del buen ambiente el olor a basura es recurrente pues el colegio está cerca de un vertedero.</p> <p>Las horas de receso están diferenciadas para los diferentes niveles escolares, siendo 1er, 2do y 3er grado los primeros en usar su hora de esparcimiento. El receso de estos grados es bastante tranquilo, casi todos los alumnos comen juntos y sentados en el suelo mientras son supervisados por sus docentes. En cuanto a 4to, 5to y 6to grado, el ambiente involucra más movimiento. Por ejemplo, los chicos realizan partidas de futbol en el pequeño patio, casi sin ninguna regla e involucrando mucho contacto corporal, a veces fuerte. Tanto en estas horas como en los momentos de clase, se perciben las voces de alumnos y docentes, tornando el ambiente bullicioso.</p> <p>Para controlar el tránsito de alumnos fuera de clase o el uso del uniforme, además de las maestras, el portero ejerce como figura de autoridad que está constantemente supervisando el quehacer de los alumnos. Él otorga los permisos para entrar o salir en las horas de almuerzo, indica aspectos sobre el uniforme, reprende el uso de expresiones verbales no adecuadas en los alumnos, avisa las horas de receso y, además, realiza funciones administrativas en ausencia del director.</p> |

b. Instituto dedicado a la Educación Media

| | | |
|--|------------------------|---|
| Infraestructura | Externa | El plantel se ubica paralelo a una avenida principal, rodeado por una pared perimetral. La estructura es de forma rectangular con un patio central techado, compuesto por cuatro plantas donde se ubican las oficinas administrativas, las aulas, los salones de especialidad, los laboratorios y la biblioteca. Toda la estructura está compuesta por plantas inferiores comunicadas por un pasillo central techado; entre cada planta, constituida por aulas, salones u oficinas, hay espacios a modo de jardines. Está distribución del espacio se caracteriza por diferentes aperturas de fácil acceso. Cada edificación cuenta con rejas, clausuradas al momento de cesar las actividades del día. No hay canchas apropiadas para la práctica deportiva; se disponen para ello de un pequeño espacio, protegido por una reja, y un área descubierta que comunica la biblioteca con otra edificación. |
| | Interna | La instalación se organiza en torno al pasillo central cubierto, a los lados quedan las oficinas administrativas y las aulas. En general, las instalaciones no están en su óptimo estado: las aulas son pequeñas para la cantidad de alumnos por sección, los pupitres son pequeños y están en mal estado. Los docentes tienen a su disposición una oficina para reuniones y para resguardar el material escolar. Por su parte, la trabajadora social tiene una oficina compartida con la psicopedagoga. La organización interna es insuficiente para atender todas las necesidades del personal escolar, teniendo que compartir un espacio, o utilizando espacios ya existentes para nuevas funciones. |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel no permite atender todos los niveles escolares a las mismas horas. En el turno de la mañana se desarrollan las actividades de educación media; las actividades del ciclo diversificado (4to y 5to año) se realizan en el turno de la tarde. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de una cantina que ofrece desayuno, almuerzo y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. El espacio para que los estudiantes ingieran sus alimentos es insuficiente para toda la población estudiantil. Por su parte, los docentes si disponen de un espacio a modo de comedor. |
| | Salud e Higiene | Disposición de un par de baños para los alumnos de toda la institución y un baño correspondiente al personal administrativo y docente. En la estructura del baño para los estudiantes existen limitaciones y avería de algunos de sus elementos: ausencia de piezas sanitarias, poca funcionalidad de los lavabos. |

Continuación...

Continuación...

b. Instituto dedicado a la Educación Media

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Otros servicios</p> | <p>Un salón de usos múltiples sencillo. Todos los espacios carecen de un mantenimiento continuo, notándose deficiencias en la limpieza y estética de la infraestructura.</p> |
| <p>Ambiente escolar</p> | <p>El ambiente del colegio es aceptable. Las condiciones de mantenimiento son precarias y la presencia de cartelera informativas o promoción a actividades del plantel es escasa. Solo se observa un compuesto de notas históricas sobre el plantel, además de los símbolos patrios, en un mural cercano a la entrada. También es importante reseñar tres impactantes carteles impresos sobre el embarazo adolescente con imágenes que aluden mujeres adolescentes en estado de gravidez, con desolados advirtiéndoles: “Si me hubieran dicho a tiempo”/ “Te quitan los sueños”. Dichos carteles expresan cómo el embarazo en jóvenes constituye un problema para la institución.</p> <p>Las actividades escolares se desarrollan con ciertas interrupciones, por ejemplo, se nota la ausencia de personal docente en algunos salones. Los jóvenes se mueven constantemente entre los diferentes espacios del plantel, escuchándose sus voces dentro y fuera del aula de clases. Se observa mucho tránsito de jóvenes entre los espacios, así como también entrando o saliendo de la oficina de Orientación. Esta oficina está continuamente atendiendo a los estudiantes que son remitidos por los docentes debido a problemas de conducta.</p> <p>Por otro lado, las horas del receso son las mismas para todas las etapas, considerando que ciclo básico y diversificado no comparten horarios de clase. Toda la actividad del recreo se realiza fuera de las aulas, en los patios internos, la jardinería y el área de la cantina. En general, los estudiantes comparten juegos o conversaciones con compañeros de su mismo nivel, en pequeños grupos según afinidades compartidas. Las chicas caminan en grupos, coquetean con los chicos y frecuentemente retocan su maquillaje facial, por su parte, los chicos conversan mientras deambulan por los pasillos. Además del recreo parece no haber otros espacios de interacción fuera del aula para los estudiantes.</p> <p>En general, puede decirse que aún se mantiene el orden en la institución. Para ello no solo están las normas estipuladas a principio de año sino también docentes que se han forjado como figuras de autoridad y constantemente vigilan el uso correcto del uniforme y cualquier aspecto reseñado o no en las normas del plantel. De hecho, este tipo de acciones donde el docente alza la voz o manifiesta verbalmente su molestia por algún incumplimiento de la norma, bien sea con calificativos o gestos corporales (señalar, tocar al alumno), son recurrentes.</p> |

c. Colegio pequeño y ubicado en sector popular

| | | |
|--|------------------------|---|
| Infraestructura | Externa | <p>El plantel se ubica sobre una la subida a una colina, rodeado por una pared perimetral que culmina en un portón. La estructura es de forma rectangular con un patio central techado, compuesto por cuatro plantas donde se ubican las oficinas administrativas, las aulas, los salones de especialidad, los laboratorios y las bibliotecas. También posee amplios espacios para el receso, incluyendo una cancha de tamaño mediana, demarcada al aire libre. Según información de los alumnos este no es el único espacio para las actividades deportivas; las colinas contiguas al plantel también son espacios utilizados para los entrenamientos de resistencia física.</p> <p>Asimismo, continuo a la cancha, hay una estructura delimitada por paredes y rejas, cubierta por un techo que sirve como salón de usos múltiples.</p> |
| | Interna | <p>La instalación se organiza en torno al patio central, recurrentemente usado para los recesos de primaria. Aulas y oficinas se encuentran distribuidas por pisos, siendo las plantas inferiores para el personal administrativo mientras que las plantas superiores se asignan a las aulas. Estas son de tamaño mediano con mesas de trabajo; el espacio del docente se diferencia mediante una pequeña elevación del piso que coloca la mesa del docente por encima de los alumnos. Cada aula cuenta con puertas doble para su ingreso.</p> <p>Los docentes tienen a su disposición oficinas específicas según la labor y área de especialidad. La organización interna está delimitada y estructurada para que cada miembro de la comunidad escolar tenga sus propios espacios sin aglomeración.</p> |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel no permite atender todos los niveles escolares a las mismas horas. En el turno de la mañana se desarrollan las actividades de bachillerato; las actividades de primaria se realizan en el turno de la tarde. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de una cantina que ofrece desayuno y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. Hay un microondas para todos los alumnos pero no hay espacios para que estos puedan comer. Sin embargo, los docentes si disponen de una sala especial a modo de comedor. |
| | Salud e Higiene | Disposición de baños funcionales en casi todas las plantas de la instalación, diferenciando los baños correspondientes al alumnado y los baños correspondientes al personal docente y obrero. No todos los baños están en óptimas condiciones de mantenimiento. |

Continuación...

Continuación...

c. Colegio pequeño y ubicado en sector popular

| | |
|-------------------------|--|
| Otros servicios | <p>Toda la comunidad escolar tiene a su disposición un confesionario en la planta baja de la institución. Este se encuentra abierto casi todo el día. Todos estos espacios cuentan con un amplio personal de mantenimiento que trabaja diariamente.</p> |
| Ambiente escolar | <p>Las instalaciones del colegio se perciben como agradables, hay muchas carteleras informativas realizadas por alumnos y docentes de acuerdo a diferentes temas. De igual modo, se observa presencia de material religioso en todo el colegio; por ejemplo, al ingresar lo primero que se presenta es una figura de Jesús crucificado con el mensaje “Dios te ama”, superpuesto en la reja que protege las escaleras internas. Tanto en los pasillos como en las oficinas hay cantidad de imágenes religiosas.</p> <p>Las actividades recreativas, deportivas, escolares y administrativas se realizan con normalidad, no evitando escuchar cierto ruido fuera de las aulas o tránsito de algunos alumnos fuera de las mismas. En cuanto al receso, está delimitado para cada etapa escolar diferenciando la hora de primaria y la hora de bachillerato. Casi toda la actividad del recreo que se realiza fuera de la edificación principal, en el área del patio externo y la cancha, con algunas excepciones de alumnos que prefieren estar cerca de las aulas. En general, los estudiantes comparten juegos o conversaciones con compañeros de su mismo nivel, en pequeños grupos según afinidades compartidas.</p> <p>Aún cuando se observó un desarrollo normal y aceptable de las actividades, es importante destacar la actitud retardadora en los muchachos de educación media, con miradas y disposiciones corporales que comunicaban sentir amenaza ante la presencia foránea. Otras formas de interacción entre alumnos corresponde a su participación en Asambleas estudiantiles, que incluye la participación de todos los niveles escolares. Son grupos de alumnos entre 4to y 5to año de bachillerato que se reúnen a proponer proyectos para mejorar las condiciones materiales del plantel.</p> <p>En general, se mantiene orden en la institución. Para ello, no solo están las normas estipuladas a principio de año sino también los docentes, por lo general coordinadores de etapas, que se encargan de supervisar continuamente el uso correcto del uniforme y las diferentes actividades.</p> |

d. Colegio grande y ubicado en sector popular

| | | |
|--|------------------------|---|
| Infraestructura | Externa | <p>El plantel se ubica dentro de una urbanización, sin ninguna delimitación perimetral que lo diferencie de la zona no escolar. La primera entrada está desprovista de reja. Por su parte, la segunda entrada consiste en una gran reja controlada bajo llave por el portero. Según algunos comentarios de los estudiantes, sólo se puede entrar o salir cuando el timbre suene. En consecuencia, vemos una cantidad considerable de alumnos fuera del plantel sentados en la cera, en los jardines, y algunos asomados en las rejas a la espera del timbre.</p> <p>La estructura es de forma rectangular con un patio central descubierto, compuesto por cuatro plantas donde se ubican las oficinas administrativas, las aulas, los salones de especialidad, laboratorios y biblioteca. Continuo se encuentra un espacio como jardinería, donde estudiantes y personas ajenas al plantel se reúnen en las horas libres. En cuanto a las actividades deportivas existen dos canchas anexas ubicadas en una pequeña loma.</p> |
| | Interna | <p>La instalación se organiza en torno al patio central, el cual no es transitado debido a que los alumnos lanzan objetos desde las plantas superiores. En general, las instalaciones no están en buenas condiciones: las aulas y pupitres están deteriorados, hay muchos salones y espacios vacíos, otros están llenos de pupitres dañados o libros por donación; incluso hay un cubículo lleno de escombros y una máquina de hacer flexiones. Los chicos se reúnen para hablar durante el receso mientras compiten por quién hace más repeticiones en las barras paralelas. En este mismo cuarto la reja que lo protege está en malas condiciones dando acceso al exterior del plantel. Cada aula tiene rejas aseguradas con cadenas y candados.</p> <p>Los docentes tienen a su disposición oficinas específicas según la labor y área de especialidad. La organización interna está delimitada y estructurada para que cada miembro de la comunidad escolar tenga sus propios espacios sin aglomeración. Sin embargo, muchas oficinas están deterioradas, imposibilitando su uso.</p> |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel permite atender todos los niveles escolares en el turno de la mañana y de la tarde. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de una cantina que ofrece desayuno y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. No hay espacios estipulados para que los estudiantes ingieran sus alimentos. |
| | Salud e Higiene | Disposición de un par de baños con una sola pieza sanitaria en funcionamiento para los alumnos de toda la institución en la planta baja, y un baño correspondiente al personal administrativo y docente. Los baños en las plantas superiores están clausurados. |

Continuación...

Continuación...

d. Colegio grande y ubicado en sector popular

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Otros servicios</p> | <p>Hay un departamento para organizar eventos culturales. El personal de mantenimiento es insuficiente, como consecuencia, las instalaciones no están en buen estado.</p> |
| <p>Ambiente escolar</p> | <p>La infraestructura del plantel es grande y propicia para ofrecer los servicios educativos básicos, sin embargo, se percibe una sensación de vacío. Los alumnos o están fuera del plantel o dentro de las aulas; los pasillos y el patio central no se usan para los recesos. Hay mucho ruido y tránsito de estudiantes fuera de las aulas, hacia el patio exterior o el frente del colegio.</p> <p>Las actividades escolares son constantemente interrumpidas por la ausencia de personal docente. Los jóvenes parecen no sentirse a gusto dentro del plantel, concentrándose siempre fuera del mismo. Esto se ve reforzado por la prohibición de entrar a la institución antes o después de sonar el timbre. Incluso si el estudiante tiene clases no se le deja entrar. Por tanto, es muy difícil diferenciar la hora del receso de la hora de clases. Siempre hay estudiantes fuera del plantel, estos se reúnen para hablar o jugar en la cancha, organizándose en grupos sin distinciones por nivel escolar. En general, hay bastante desconocimiento sobre cuáles son los horarios, qué salones corresponde a su sección y qué deben hacer realmente fuera de clases. La misma reja que divide lo externo de lo interno supone un obstáculo físico y social para que los estudiantes se sientan identificados con la institución.</p> <p>A diferencia de otras instituciones, se manifiesta una excesiva exposición de las normas de convivencia. Esto se refleja en la recurrente cantidad de carteles por toda la infraestructura con reglas escritas sobre situaciones que no deberían ocurrir en un entorno escolar: “prohibido el hurto”, “prohibido exigir dinero y aterrorizar a los alumnos”, “prohibido ingerir bebidas alcohólicas y fumar”. La cantina también incluye sus reglas: “entrar, comprar y circular”. Parece que la autoridad es un problema grave en la institución, por lo cual se recurre a la insistente imposición de normas a los estudiantes; tienen que explicitar normas estipuladas en la institución. A pesar de ello, no se observa ningún docente o personal administrativo dirigiéndose a los estudiantes para recordar cualquiera de las normas escritas en la infraestructura.</p> |

d. Colegio grande y ubicado en sector medio-alto

| | | |
|--|------------------------|---|
| Infraestructura | Externa | <p>El plantel se ubica en la colina de una urbanización, rodeado por una cerca perimetral. Más adentro se encuentran un par de portones internos con una caseta de recepción/vigilancia. La estructura consiste en dos edificaciones grandes, de tres plantas cada una, conectadas por una estructura mediana destinada a la práctica de la gimnasia. Estas edificaciones tienen una forma rectangular típica de instituciones escolares grandes con un patio central descubierto y un par de escaleras ubicada en los laterales. En la entrada se ubican las oficinas administrativas, más adelante está el espacio de Bachillerato y, el último edificio, es para las secciones de primaria.</p> <p>Además de las edificaciones, el plantel cuenta con dos amplios espacios para el receso estudiantil, pequeñas estructuras para la cantina, y cuatro canchas delimitadas los deportes: una cancha de grama para futbol, una cancha techada para el básquet, y dos canchas más pequeñas para futbol sala, voleibol y kikinbol.</p> |
| | Interna | <p>Las instalaciones se organizan en torno a los patios centrales, dispuestos con pequeños jardines y piedras ornamentales. Tanto las oficinas administrativas como docentes cuentan con amplios espacios que incluyen inmobiliarios en buen estado. Por su parte, las aulas llegan a ser igualmente amplias donde las mesas de trabajo se reparten a lo largo, con espacio suficiente entre sí, separadas del área docente por una elevación del piso que lo coloca por encima de los alumnos. Cada aula cuenta con una puerta para su ingreso.</p> <p>Los docentes tienen a su disposición diferentes salones y/u oficinas según su labor y área de especialidad para guardar materiales escolares, organizar reuniones u otras actividades estipuladas. En general, la organización interna está estructurada de forma que cada sector de la comunidad escolar tenga sus propios espacios sin aglomeración.</p> |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel permite atender todos los niveles escolares en el turno de la mañana. En el turno de la tarde sólo se realizan actividades extra cátedra para los estudiantes insertos en grupos según la afinidad. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de dos cantinas que ofrecen desayuno y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. Este incluye un espacio dispuesto para los alumnos en el momento del desayuno o merienda. |
| | Salud e Higiene | Disposición de baños funcionales en cada planta de las instalaciones, diferenciando los baños correspondientes al alumnado y al personal docente y administrativo; todos en buenas condiciones. |

Continuación...

Continuación...

e. Colegio grande y ubicado en sector medio-alto

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Otros servicios</p> | <p>Los estudiantes cuentan con diferentes espacios para la actividad escolar. Asimismo, existe una Proveeduría donde pueden adquirir de forma no gratuita el uniforme escolar, los libros recomendados por los docentes y cualquier elemento necesario para las actividades del plantel. Todos los espacios cuentan con un amplio personal de mantenimiento, notándose que cada rincón de las instalaciones se encuentra en buen estado.</p> <p>El plantel también dispone de un sistema de becas para los hijos del personal obrero y administrativo, cuya cobertura total o parcial depende del rendimiento académico de los estudiantes.</p> |
| <p>Ambiente escolar</p> | <p>En el plantel se caracteriza por ofrecer un ambiente de estabilidad, notándose una ausencia de “bullicio”, característico de las otras instituciones educativas visitadas. Esta cualidad resalta en la ambientación de los espacios internos, no hay carteleras informativas o carteles alusivos que denoten participación del estudiantado. Inclusive, a pesar de ser un plantel con una filosofía educativa muy ligada a la religión es escasa su promoción. Sin embargo, cabe destacar, en este plantel el deporte constituye una actividad fundamental para la comunidad escolar no solo por ser un espacio para los alumnos, sino también porque involucra competencia y logros. En la planta inferior se exhiben vitrinas con trofeos en diferentes especialidades deportivas.</p> <p>Para las horas de receso, indicados con un sonido general del timbre, cada nivel escolar tiene delimitado sus espacios separando primaria de bachillerato. En la misma primaria, los tres primeros grados tienen oportunidad de usar el patio central en el primer recreo, mientras 4to-5to-6to grado toman el descanso en el área de las canchas. En el segundo recreo el orden se invierte dando oportunidad de usar los mismos espacios a todos los niveles escolares. Toda esta actividad se desarrolla en los patios, observando poca presencia de estudiantes en las edificaciones a esas horas.</p> <p>En general las actividades recreativas, deportivas, escolares y administrativas se realizan con bastante tranquilidad. Cada actividad se desarrolla en los espacios y horas asignadas evitando el desorden o situaciones de caos donde la totalidad de estudiantes se mezclen y transiten por doquier.</p> |

Continuación...

Continuación...

e. Colegio grande y ubicado en sector medio-alto

Ambiente escolar

Incluso cuando los alumnos interactúan mediante juegos de correr y tocarse o con prácticas deportivas que requerirían movimiento, el ambiente continua sereno. Cada grupo es supervisado por el personal docente y administrativo. Todos los estudiantes de un mismo grado escolar están cercanos, notándose una escasa diferenciación por grupos.

Esta institución enfatiza constantemente la importancia del orden, mediante la supervisión visual y la transmisión de mensajes a través de un megáfono. Allí se indican las normas, las horas para cada actividad o cualquier otro detalle que el personal considere necesario. Un ejemplo de este constante énfasis en el orden es la distribución de los alumnos a la hora de retornar a las aulas. Cada nivel escolar tiene asignadas escaleras y pasillos muy específicos por donde transitar, evitando confusiones o aglomeraciones.

| f. Colegio pequeño y ubicado en sector medio-alto | | |
|--|------------------------|--|
| Infraestructura | Externa | Delimitado por una reja perimetral y estructuras medianas de una sola planta conectadas por pasillos techados que las comunican. Cada nivel escolar tiene asignada una planta. En los alrededores de dichas edificaciones se observan jardines e instalaciones para juegos infantiles. También hay una pequeña cancha para la práctica deportiva, y un amplio patio, a modo de gran jardín ubicado en una loma. |
| | Interna | <p>Las instalaciones son pequeñas, organizadas en torno a la edificación central donde se ubican las oficinas administrativas, compartidas también por los alumnos de bachillerato. Las aulas en los diferentes niveles escolares son pequeñas, notando diferencias solo en el uso de mesas para la Primaria y pupitres para el bachillerato. Asimismo, se encuentra una biblioteca modestamente dotada con material de estudio; este espacio se usa como sala de reuniones.</p> <p>Los docentes tienen a su disposición una oficina para reuniones y/o guardar el material escolar. En general, a pesar de ser pequeña, la organización interna cuenta con espacios suficientes para que cada sector de la comunidad escolar desarrolle sus labores sin aglomeración.</p> |
| Distribución de la población atendida | | La infraestructura del plantel permite atender todos los niveles escolares en el turno de la mañana y de la tarde. |
| Servicios básicos | Alimentación | El plantel dispone de una cantina que ofrece desayuno y otros productos no gratuitos para el consumo de los estudiantes y el personal. No hay espacios estipulados para que los estudiantes ingieran sus alimentos; sin embargo los docentes cuentan con una sala especial a modo de comedor. |
| | Salud e Higiene | Disposición de un par de baños para los alumnos de toda la institución, y un baño correspondiente al personal administrativo y docente. |

Continuación...

Continuación...

f. Colegio pequeño y ubicado en sector medio-alto

| | |
|--------------------------------|--|
| <p>Ambiente escolar</p> | <p>Las instalaciones del colegio se perciben como agradables; los espacios son bastante abiertos y con jardinería. En la sección de primaria se exhiben carteleras hechas por los estudiantes, aludiendo diferentes mensajes sobre determinadas materias de clases: dibujos de animales y manualidades. En la sección de bachillerato no ocurre lo mismo, el ambiente es más cerrado destacando sólo un afiche de Simón Bolívar en la entrada y reconocimientos exhibidos en las paredes.</p> <p>Las horas y espacios de receso están diferenciadas para cada grado y etapa escolar; los estudiantes de primaria se dividen el patio al final del colegio según su tiempo asignado, mientras, bachillerato transita las áreas de la cancha y los jardines cercanos a la edificación de administración. Las actividades recreativas, deportivas, escolares y administrativas se realizan con normalidad; se escucha muy poco ruido fuera de las aulas, tampoco se observa tránsito de algunos alumnos fuera de las mismas.</p> <p>En general, se mantiene orden en la institución. Para ello, no solo están las normas estipuladas a principio de año sino también los docentes, por lo general coordinadores de etapas, y el director escolar que se encargan de supervisar continuamente el uso correcto del uniforme y las diferentes actividades.</p> |
|--------------------------------|--|