



Violencia y Conflicto Escolar en la Infancia Intermedia: Un Estudio Comparativo entre lo Urbano y lo Rural.

Estudiantes:
Blanca Viancos Reyes
Denisse Zuñiga Mora

Profesor Guía:
Ana María Galdames P

Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social
Tesis para optar al Título de Asistente Social

Santiago, Agosto de 2012

ÍNDICE

Introducción	6
Planteamiento del Problema	11
Preguntas de Investigación	15
Objetivos	16
Hipótesis	17
Estrategia Metodológica	17

PARTE I MARCO TEORICO

CAPÍTULO 1: POBREZA, VULNERABILIDAD, URBANIDAD-RURALIDAD E INFANCIA

1. Pobreza y Vulnerabilidad	23
2. Características del contexto urbano y rural	26
3. Infancia	41

4. Política a favor de la infancia y adolescencia	57
---	----

CAPÍTULO 2: VIOLENCIA ESCOLAR Y CONFLICTO

1. Educación en el conflicto	72
2. Conceptos Clave para la Resolución Pacífica de Conflictos en el Ámbito Escolar	76
3. La Convivencia Social en el Marco Curricular	77
4. Elementos del Conflicto	78
5. Tipos de Mediación	81
6. Partes de la Mediación	82
7.- Técnicas Alternativas de Resolución de Conflicto en Instituciones Escolares	84
8.- Reglas Básicas del Arbitraje Pedagógico	85

CAPÍTULO 3: CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

1. La necesidad de cambiar las culturas escolares	88
---	----

2. Marco para la buena dirección	97
3. Marco Para La Buena Enseñanza	101
4. Breve Descripción de los Dominios Presentados en el Marco Para la Buena Enseñanza.	103
5. El rol del profesor	106
6. Recopilación De Experiencias Nacionales	115

PARTE II: MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y LAS COMUNAS DE LA FLORIDA Y PADRE HURTADO

1. Ubicación geográfica	120
2. Características de la comuna de La Florida	122
3. El Colegio María Elena	147
4. Características de la comuna de Padre Hurtado	155
5. Origen y desarrollo de la escuela La Esperanza	175

PARTE III: ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS DESDE LOS ALUMNOS	205
CAPITULO 6: ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS DESDE LOS PROFESORES CON JEFATURA RESPECTIVA	253
CAPITULO 7: ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS EN FOCUS GROUP	278
CONCLUSIONES	287
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	299
APORTE AL TRABAJO SOCIAL	301
BIBLIOGRAFÍA	308
ANEXOS	324

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como finalidad realizar una investigación acerca de la violencia escolar y resolución de conflictos que existen al interior de dos establecimientos educacionales -uno cimentado en un contexto urbano y el otro en un contexto rural- lo que permite realizar un parangón entre los colegios, posibilitando vislumbrar desde realidades diversas, un fenómeno que traspasa las fronteras. Para tales fines se realizó un estudio, durante el período 2011, en el colegio María Elena –de la comuna de La Florida- y en la escuela La Esperanza -de la comuna de Padre Hurtado-.

Para contextualizar el tema, es importante considerar que la violencia es cualquier comportamiento que presenten los individuos, en los cuales intentan amenazar a otros con la idea de causar daño físico, psicológico o de otra naturaleza. Las intimidaciones no distinguen entre hombres y mujeres, niños y niñas o entre los distintos niveles sociales, políticos, culturales y/o económicos. Así, en la actualidad es posible visualizar la violencia en cualquier ámbito y estrato social, sin embargo es preocupante la aceleración de estas conductas en un rango etario cada vez menor y con una magnitud e incidencia considerables, aludiendo con ello, principalmente a la presencia de comportamientos violentos entre niños y niñas de una edad no superior a los 11 años de edad. Las experiencias que tienen estos infantes con sus iguales -junto con las que proporciona la familia-, la escuela y otros entornos sociales, tienen una marcada influencia en la adaptación social de la persona a lo largo de su vida.

Muchos de estos infantes se ven enfrentados día a día a episodios violentos, ya sea en su ámbito de interacción más próximo, así como a través de los medios de comunicación, por lo cual se genera una gran preocupación desde el ámbito socioeducativo por este fenómeno, sin embargo, las acciones preventivas y/o

promocionales generalmente no son aplicadas de manera óptima, de modo tal que puedan suprimir o en su defecto disminuir los comportamientos violentos en el actuar cotidiano de los niños y niñas. Por lo tanto, los actores sociales deben enfrentarse seriamente a este problema, muchas veces sin el criterio o la preparación necesaria, que permitan actuar con firmeza, analizando y reflexionando, y en definitiva buscando las estrategias para hacer frente a esta problemática que amenaza, de manera transversal, las diversas áreas de la vida social en las que interactúan las personas.

La violencia escolar es un hecho que está presente cotidianamente, de hecho, existe un estudio que devela que América Latina es la región con mayor violencia escolar en el mundo. Fue realizado por expertos chilenos y españoles, que arroja como resultado que América Latina es la región con mayor violencia escolar en el mundo -el informe está basado en datos de un estudio de la UNESCO, realizado entre 2005 y 2009-. Es alarmante saber que más de la mitad de los alumnos de sexto grado de educación primaria en los países latinoamericanos (51,1%) confiesa haber sido víctima de bullying de parte de sus compañeros. El estudio en que trabajó también la chilena Marcela Román -del Centro de Investigación y Desarrollo de la Universidad Alberto Hurtado- constata que los alumnos que han sido víctimas de violencia escolar logran un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior, a quienes no experimentan el maltrato. (www.cooperativa.cl).

Al interior de los establecimientos educacionales, es común observar cómo los alumnos se agreden diariamente -ya sea física o psicológicamente- lo cual trae consecuencias nocivas para la comunidad educativa, así como la vulneración de derechos, el desarrollo de conductas agresivas, la carencia de interés en ir al colegio, la dificultad para aprender y expresarse, entre otras.

Es importante entonces, que se tome conciencia de que las prácticas violentas no son ni debieran ser aspectos presentes en las jornadas escolares. Para ello, los actores involucrados –Directores, Jefe de UTP, Psicopedagogas, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Profesores, Padres, entre otros- debieran tomar mayor protagonismo y afrontar esta problemática que aumenta a pasos agigantados, razón por la cual es preciso reconocer la existencia de ésta problemática, analizarla y posteriormente buscar las estrategias adecuadas para actuar sobre ella, que permitan facilitar una convivencia más armónica, democrática y que permita potenciar el desarrollo no sólo académico, sino personal y grupal de los miembros de las comunidades educativas.

La problemática mencionada es bastante compleja y dinámica a la vez, por lo tanto debe ser tomada con seriedad, firmeza y sin dramatismo. Es necesario fomentar la comunicación entre los miembros que componen la comunidad educativa, mejorar la confianza de los estudiantes -por sí mismos y entre ellos-. Para conseguir esto se requiere desarrollar habilidades sociales, así se respetarían más entre ellos reconociendo sus fortalezas y debilidades, ya que “La violencia, por el número de víctimas y la magnitud de las secuelas que produce, ha adquirido carácter endémico y se ha convertido en un problema de salud pública en varios países” (Vargas, 2002:19), lo que transforma a la violencia en un fenómeno que más que ser silenciado ha de ser puesto en el tapete, de modo tal de disminuir las cifras en lugar de aumentarlas; y eso se consigue mediante la comunicación y el aprendizaje social.

Por lo señalado con anterioridad es relevante prevenir la violencia escolar que se ejerce en los establecimientos educacionales, ya que la mala calidad en la convivencia escolar repercute notoriamente en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Además, porque la

escuela es un espacio único y privilegiado para la socialización y formación de valores, contribuyendo a evitar que los niños sean autores o víctimas de episodios negativos ahora y en el futuro.

Por ello, los desafíos que debe afrontar el país, y los actores involucrados en la formación de los infantes debieran contemplar mejorar la calidad de la información que se entrega a los individuos sobre el problema y las consecuencias que de éste resulten, desarrollar distintas metodologías que busquen principalmente el prevenir e intervenir en los casos de violencia y que a su vez estén a disposición de los establecimientos educacionales, e incluir dentro de la jornada escolar espacios dedicados a la prevención de la violencia escolar en donde profesores y alumnos participen, para ir fomentando una cultura de convivencia más sana e inclusiva.

La investigación por tanto, describe y compara cómo se expresa la violencia escolar en alumnos de tercer año básico de establecimientos educacionales en contextos urbano y rural, ya que resulta interesante indagar la expresión de actos violentos de acuerdo con la identidad local de los sujetos de estudio.

Cabe destacar finalmente, que el estudio está enfocado en estudiantes pertenecientes a la infancia intermedia (6 a 11 años). El rango mencionado, de acuerdo con Kohlberg (1963), pertenece a la etapa de operaciones concretas, en el cual se disminuye significativamente el pensamiento egocéntrico, aumenta la capacidad de interrelacionarse con otros y de centrarse en más de un aspecto de un estímulo determinado.

Además, Papalia y Wendkos (2005) agregan como característica de esta edad la capacidad de entender nuevos conceptos y hacer uso de ellos, y la habilidad de ponerse en el lugar del otro. Todo lo anterior hace deducir que esta etapa es

relevante en el desarrollo social de los niños, y por ende, el tema de la violencia puede ser abordado desde una perspectiva educativa.

De acuerdo a esto, considerando las características del contexto y de los sujetos estudiados, se desarrolló una investigación descriptiva, mediante un diseño no experimental, con carácter transeccional.

En la primera parte, incluye tres capítulos de marco teórico, que abordan las temáticas de pobreza, vulnerabilidad, urbanidad- ruralidad e infancia, seguido de un capítulo denominado violencia escolar y conflicto, culminando la primera parte haciendo mención a la convivencia escolar en Chile. La segunda parte da cuenta del marco referencial compuesto por un capítulo, el cual aporta datos actualizados de las comunas y de los establecimientos educacionales respectivos. La tercera parte del estudio, desarrolla el análisis de los datos, segmentados en tres capítulos, siendo el primero dirigido a los datos cuantitativos obtenidos tras la aplicación del instrumento elaborado a niños y niñas que en la actualidad cursan tercer año básico en diferentes contextos - urbano y rural- seguido de los resultados de las entrevistas aplicadas a los profesores de tercer año básico de cada colegio y en el último, se podrá acceder al análisis cualitativo obtenido tras la aplicación de la técnica denominada focus group.

Finalmente se mencionan las conclusiones del estudio, los hallazgos adicionales al tema de investigación, y el aporte del estudio al Trabajo Social. En consecuencia, la presente tesis cuenta con 7 capítulos que abordarán la violencia escolar en la infancia intermedia, considerando el contexto en el que se sitúan los establecimientos-urbano y rural-.

1.- Planteamiento del problema

El fenómeno de la violencia escolar ha existido desde siempre, sólo que de un tiempo a ésta parte se ha vuelto más visible, constatándose que dicho fenómeno incide en la calidad de los aprendizajes, y en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero ¿Qué es precisamente el fenómeno de acoso, hostigamiento o violencia escolar?

“Un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales”. (www.educacionenvalores.org)

La violencia en los centros educativos es un fenómeno estudiado principalmente desde países como Noruega, EEUU, Suecia, y Reino Unido. En nuestro país se presenta con menos incidencia que en otros países, pero es inminente un aumento significativo debido a la expresión de una crisis social, cultural, familiar y contextual, en la que se desenvuelven los alumnos. Es por ello que el fenómeno de violencia escolar no puede ser considerado como un suceso aislado, ya que es la manifestación de lo que se visualiza en la sociedad actual, mediante los medios de comunicación que bombardean a los televidentes con matanzas, robos y sucesos noticiosos que impactan a cada espectador. Y es en

la escuela donde los infantes materializan el odio, miedo y miles de otras emociones que el contexto ha entregado, ya que mediante la interacción de los actores sociales se liberan erróneamente, las tensiones provocadas por el fenómeno de la modernidad. (Figueroa, s/f)

En cuanto a las manifestaciones de la violencia escolar, cabe destacar que existen agresiones de tipo verbal- psicológico, física –la más conocida- e incluso el uso de internet, una herramienta eficaz para la recolección de información, es utilizada para actos violentistas, al usar Facebook, Twitter u otras, para atormentar a algún compañero mediante el ciber bullying.

Posiblemente el contexto en que residan los alumnos incide directamente en el comportamiento, es por ello que quizá los alumnos que vivan en un sector vulnerable, con una posibilidad latente de alterar negativamente sus condiciones de vida, puedan rendirse ante las llamadas “malas juntas”, siendo parte o simplemente visualizando conductas violentas entre éstos personajes.

Quizá no suceda lo mismo en un sector de carácter rural, donde se presume que la vida es más tranquila y los conflictos son menores, sin embargo, es posible también, que existan similitudes y que la presencia de violencia sea equitativa y probablemente la violencia se manifieste de otra forma. De hecho, en un estudio de violencia escolar, elaborado por expertos chilenos y españoles, por requerimiento de la UNESCO, (desarrollado entre los años 2005 y 2009) se visualiza como hallazgo que los estudiantes de zonas rurales experimentan menos maltrato por parte de sus compañeros, que los de zonas urbanas. (www.cooperativa.cl).

Por otra parte, es llamativo visualizar a niños y niñas del primer ciclo básico, dando y recibiendo golpes, agresiones verbales entre otros hostigamientos,

tanto en el recreo, como al interior del aula, cuando los profesores están encargados del aprendizaje de varios alumnos, y que por ende, no pueden estar constantemente vigilando a los alumnos en la sala de clases.

Como se mencionó con anterioridad, el contexto podría ser un factor generador, sumado a la etapa de transición que experimentan los infantes, (Papalia y Wendkos aludiendo a Freud, 2005), que ante cualquier inconformidad con su propia persona, utilizarían un mecanismo de defensa, mediante la burla hacia otros, evitando de éste modo, que las miradas se centren en su defecto. Y si adicionamos los sentimientos y emociones propios de la infancia intermedia – que es donde se centra la investigación- se encontrarán más dificultades, tales como;

“la ansiedad, la frustración y el conflicto son parte de la naturaleza humana, en este periodo los niños presentan algunas de estas dificultades, pero serán transitorios si los padres les muestran buenos modelos, son afectuosos y apoyadores y son consistentes y flexibles en sus técnicas disciplinarias” (Villarino, s/f: 40).

Tanto en el contexto urbano como rural, se suma además, el riesgo social en que el que se desenvuelven algunos infantes, debido a fenómenos sociales como la delincuencia y el narcotráfico que vislumbran, y la ausencia de figuras parentales , dada las exigencias laborales contemporáneas.

Entonces, se podrá “considerar que la infancia en situación de riesgo social es aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social; y sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones (...) De tal manera que cuando nos referimos a infancia en situación de riesgo social no solamente nos referimos al maltrato dentro de la familia, sino a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias sociales carenciales para el correcto desarrollo de la infancia.
(www.campus.usal.es)

Se pretende investigar entonces, las formas de violencia más recurrentes en los distintos ámbitos –urbano y rural-, y cómo se resuelven estos conflictos, identificando el papel de los profesores en estas situaciones.

Es por ello que el problema de investigación aborda la violencia escolar, cuya incidencia a edad temprana se vincula a la influencia del entorno en que se

desenvuelven los niños/as, el bombardeo de los medios de comunicación y las formas de abordaje que se han generado últimamente en nuestra realidad nacional, abordándolo desde el contexto urbano y rural. Lo anterior, considerando que en el ámbito rural las agresiones visualizadas en los medios de comunicación serían en menor grado que en el ámbito urbano.

De acuerdo a esto se eligió realizar una comparación de la violencia escolar y alternativas de resolución de conflictos en el ámbito rural y urbano; ya que es un tema interesante, pues se supone que existen diferencias de acuerdo a la localidad en que se sitúan ambas poblaciones.

2.- Preguntas de Investigación

2.1.- ¿Cuáles son las manifestaciones de violencia escolar más recurrentes entre los alumnos de 3^a año básico en los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza?

2.2.- ¿Cuáles son los tipos de violencia en alumnos de tercer año básico de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza?

2.3.- ¿Cuál es el número de agresores y víctimas de tercer año básico de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza?

2.4.- ¿Cuáles son las motivaciones que detonan los hechos de violencia escolar en los alumnos de tercer año básico en contextos educacionales en contextos urbano y rural?

2.5.- ¿Cuáles son las formas de resolución de conflictos utilizados en los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza, ante la violencia escolar?

2.6.- ¿Qué métodos son los más utilizados para la resolución de conflictos en establecimientos educacionales urbano y rural?

2.7.- ¿Es posible comparar los métodos utilizados para la resolución de conflictos en establecimientos educacionales urbano y rural?

3.- Objetivo General N ° 1

3.1.- Describir las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3° año básico dentro de un contexto urbano y rural

3.2.- Objetivos Específicos

- Identificar tipos de violencia en alumnos de 3° año básico en los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza.
- Establecer el número de agresores y víctimas de 3° año básico, en los establecimientos educacionales María Elena y la Esperanza.
- Definir las motivaciones que detonan los hechos de violencia escolar en los alumnos de 3° año básico en contextos educacionales de carácter urbano y rural.

3.3.- Objetivo General N ° 2

Describir las formas de resolución de conflictos existentes en el 3º año básico, de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza de acuerdo con el contexto -urbano o rural- en que se dan las relaciones escolares.

3.4.- Objetivos Específicos

- Identificar los métodos utilizados para la resolución de conflictos en establecimientos educacionales urbanos y rurales.
- Comparar los métodos utilizados para la resolución de conflictos en los establecimientos educacionales rural y urbano

4.- Hipótesis

4.1.- Las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3º año básico en un contexto urbano, son mayoritariamente de carácter físico.

4.2.- Las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3º año básico en un contexto rural, son mayoritariamente de carácter psicológico.

4.3.- Las formas de resolución de conflictos existentes en el 3º año básico, de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza de acuerdo con el contexto -urbano o rural- en el que se dan las relaciones escolares se basan principalmente en la citación al apoderado.

5.- Estrategia metodológica

5.1.- Tipo de Estudio:

La investigación se basa en un estudio de carácter mixto, ya que se sitúa desde la perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa, pues pretende tanto profundizar y describir el fenómeno, como dimensionarlo.

Lo anterior, permite visualizar los conflictos de alumnos de 3^a año básico, realizando un parangón de la violencia escolar, entre un contexto urbano y uno rural, mencionando además, las formas de resolución de conflictos utilizadas en los entornos educacionales a los cuales se alude en la investigación.

El nivel de estudio que se pretendió alcanzar, es un carácter descriptivo; ya que se procuró describir los tipos de violencia y las formas de resolución de conflictos ejercidos en los establecimientos educacionales en contextos diferentes. A su vez, la investigación es transeccional ya que se lleva a cabo en contextos educacionales delimitados, durante el periodo escolar 2011, mientras se desarrollan las actividades curriculares, por ende, se trata de un estudio no experimental.

Los instrumentos de recolección de datos son el focus group desde la vertiente cualitativa, y encuesta desde la vertiente cuantitativa.

5.2.- Universo

El universo está compuesto por 109 personas; 4 cursos de tercer año básico siendo 105 alumnos de 3ª año básico -de ambos colegios-, y 4 profesores con jefatura correspondiente.

Cabe destacar que se trabajó con todos los cursos correspondientes al nivel educativo de cada establecimiento educacional.

5.3.- Muestra

La muestra en tanto, está constituida por 2 cursos –representativos de cada establecimiento- es decir, por 58 alumnos siendo 35 del Colegio María Elena de la comuna de La Florida y 23 alumnos de la Escuela La Esperanza, de la comuna de Padre Hurtado. Cabe destacar que, en el colegio María Elena, los cursos de tercer año básico, se dividen en tres (A, B, C) y los 7 alumnos participantes fueron escogidos de manera aleatoria para la realización del focus group. Es por ello que se trata de una muestra no probabilística, ya que la selección de las unidades de análisis dependen de las características, criterios personales, etc. del investigador por lo que no son muy confiables en una investigación con fines científicos o tecnológicos. Este tipo de muestra adolece de fundamentación probabilística, es decir, no se tiene la seguridad de que cada unidad muestral integre a la población total en el proceso de selección de la muestra. (www.eumed.net)

Además se incluyen cuatro profesores con jefatura de curso. Específicamente a tres profesores del Colegio María Elena, y el otro docente, de la escuela La Esperanza.

5.4.- Unidad de Análisis

La Unidad de análisis está compuesta por alumnos, pertenecientes al nivel educacional de tercer año básico -en un rango etario de 8 a 11 años de edad- y profesores con jefatura del nivel educacional mencionado.

5.5.- Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron, por el lado cuantitativo, entrevistas semi estructuradas aplicadas a los estudiantes y a los profesores. Mientras que, por el lado cualitativo se realizó un focus group para algunos estudiantes, específicamente a aquellos pertenecientes al colegio María Elena –escogidos de manera aleatoria-. En el otro establecimiento educacional no se realizaron focus, dado que solo existe un curso por nivel, por ende, al aplicarles la entrevista los alumnos quedarían “entrenados”, es decir, ya sabrían que responder en el foco grupal, obteniendo información contaminada.

5.6.- Técnicas de Análisis de Datos

Para el análisis de datos, -de carácter cuantitativo- se utilizó el sistema computacional SSPS – versión 19 en español-, de modo tal, de graficar los conflictos más recurrentes y del mismo modo, plasmar las formas de resolución de conflictos en ambos contextos –urbano y rural-. En tanto, para analizar los datos cualitativos, se utilizó la técnica de análisis de contenidos, determinando las categorías emergentes que se desprenden del discurso de los entrevistados.

6.- Variables

Considerando los objetivos planteados con anterioridad, las variables en estudio son:

- Violencia Escolar
- Resolución de Conflictos.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

POBREZA, VULNERABILIDAD, URBANIDAD- RURALIDAD E INFANCIA

La violencia escolar es un fenómeno presente en la realidad social del país, desde tiempos inmemoriales; sin embargo de un tiempo a ésta parte se ha acrecentado en cuanto a su magnitud e incidencia, debido a que se vuelve un fenómeno cotidiano, generando de ésta forma, una problemática social.

Considerando el índice de violencia en la sociedad actual, los niños y las niñas han adoptado un comportamiento agresivo y a más temprana edad, siendo manifestado mediante golpes, amenazas e incluso llegando a provocar heridas graves entre pares. Es por ello que desde la mirada del Trabajo Social, la problemática es un tema relevante, debido a que la infancia se ve afectada por constantes estímulos que incitan a los actos de agresividad entre pares. Entonces, el panorama futuro no es muy alentador, ya que desde pequeños, los niños, niñas y jóvenes son partícipes de elevados índices de violencia. Es por ello que desde la disciplina mencionada se cree firmemente que es posible la implementación de estrategias que prevengan éste tipo de situaciones, promoviendo estilos de convivencia pacíficos que posibiliten una sociedad más pacífica y armónica.

Los alumnos de tercer año básico de establecimientos educacionales de carácter municipal y de contextos vulnerables son el foco de estudio de las investigadoras, considerando además que en la etapa de desarrollo en que se encuentran, es posible proponer algunas estrategias más efectivas y significativas.

Por lo expuesto, es importante analizar los elementos de su contexto, inmerso en aspectos asociados a la vulnerabilidad y el riesgo social, que se exponen a continuación.

1.- Pobreza y Vulnerabilidad

Chile posee un Estado centralizado, donde se propician las subvenciones de carácter focalizado en pro de la mejora en las condiciones de vida de las personas; sin embargo, éstas “soluciones” son meramente paliativas puesto que se encargan de satisfacer una necesidad de acuerdo con la sintomatología, pero no aborda los fenómenos o problemáticas de manera integral.

Si a lo anterior, le adicionamos la inequitativa distribución de riquezas presente en nuestro país, el problema se agudiza, dado que Chile “es considerado un país con una elevada desigualdad de ingresos, incluso si se compara con otras naciones que tienen niveles de ingreso per Cápita similares” (Contreras, 2006:221). Dada la historia del país, estas características han sido perpetuadas desde tiempos inmemoriales, donde los ricos cada vez se hacen más ricos, mientras que los pobres y la propia clase media es vulnerable ante cualquier acontecimiento inesperado. Quizás si las políticas se idearan adecuadamente, considerando cada uno de los aspectos relevantes para la superación de la pobreza, la vulnerabilidad y el riesgo social requeriría sólo de un poco más de tiempo para lograr sus objetivos ya que como postulaba Sennett “¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo?” (www.rafaelcastellano.com).

Si el Estado no se preocupa del bienestar real de la población, es probable ahondar en una crisis social de grandes magnitudes, ya que la mayoría de los ciudadanos pertenece a la clase media, y son vulnerables de caer en la pobreza. Lo anterior, si no es previsto, posiblemente genere movilizaciones sociales, en búsqueda de ayuda genuina que permita respuestas concretas.

A simple vista, la pobreza significa una mayor preocupación de parte del Estado, ya que es un antecedente concreto, mientras se relativiza el alto grado de vulnerabilidad existente. Al ocurrir esto, las familias que viven en una fragilidad socio- económica constante, al verse sobrepasadas por ésta, generan incertidumbre y desesperanza en relación con la movilidad social.

Las personas en condiciones de vulnerabilidad, al experimentar variaciones en sus condiciones de vida, caen –de manera obligada- en actos de emergencia, como por ejemplo buscar dos trabajos para suplir las necesidades básicas, descuidando la vida familiar, cayendo de éste modo en estilos de crianza negligentes, que afectan el óptimo desarrollo de los niños y niñas en proceso de crecimiento. Y si sumado a lo anterior, se considera que en la mayoría de los sectores de residencia están insertos en entornos de riesgo social, el desarrollo social de niños, niñas y jóvenes se ve profundamente afectado.

Dadas esas características, la mayor parte de la población no experimenta una carencia efectiva (pobreza), sino que más bien se encuentra en una situación de vulnerabilidad constante que amenaza la calidad de vida de las familias mediante el riesgo emocional, afectivo, económico –entre otras- .

“Al caracterizar la pobreza es posible dividirla en dos tipos: pobreza crónica, como resultado del

bajo capital productivo de un hogar, y pobreza transitoria asociada a shocks que impactan a algunos hogares con características particulares que no son capaces de asimilarlos. Mientras los pobres crónicos independiente de la variación en ingresos que experimenten –dado su bajo nivel de capital– se mantienen continuamente bajo ésta condición, la pobreza transitoria se traduce en que los hogares son vulnerables de caer en ella, a causa de algún fenómeno fuera de su control (como shocks económicos y problemas de salud entre otros) (Contreras Op. Cit.: 224)

Si se considera el antecedente mencionado con anterioridad, el 20% de la población presenta características de pobreza –entendida como la carencia efectiva- mientras que un porcentaje mayor experimenta la pobreza transitoria que atenta contra el bienestar de la población, mediante la vulnerabilidad constante. Cabe destacar que “El término vulnerabilidad, por su parte, se define como el riesgo que hoy tiene un hogar de caer en la pobreza mañana” (Ibid: 225). Entonces, ¿No es el Estado el que debe hacerse cargo de la situación? Tomando en cuenta que la mayoría de los ciudadanos sobrevive en vilo, dadas las condiciones económicas del país, una gran parte de la población en Chile es susceptible de ser pobre en algún momento de su vida.

Se suponía que con la apertura económica a entidades internacionales se posibilitaría un aumento sustancial de las finanzas de los chilenos y chilenas, sin embargo, aquello significó sólo un buen discurso, que sólo quedó en promesas por cumplir; ya que la constante variabilidad económica afecta día a día a la población, tal como ocurría hace años atrás. Y si a lo anterior se suma el tema del sobreendeudamiento que experimentan las personas, dadas las facilidades crediticias que distorsionan la noción de necesidad primordial, la realidad económica de los pobladores es de carácter más precario aún, “Mientras la integración global tiene el potencial de estimular el crecimiento y la reducción de la pobreza, que se realice o no este potencial, dependerá tanto de las políticas de los países en desarrollo” (Dollar, 2006: 60)

Considerando lo anterior, hace sentido el empoderamiento, ya que el Estado sólo se preocupa por los sectores que prácticamente están bajo la línea de la pobreza, mientras que la mayoría de los chilenos de clase media está en una situación de vulnerabilidad constante, dadas las características mercantiles de nuestro país. Lo anterior, debido a que “La pobreza, es altamente móvil en el sentido de que la mayoría de quienes caen hoy bajo la línea de la pobreza, antes no lo eran y probablemente en un tiempo más van a dejar de serlo, aunque cuando esto ocurra, otros van a haber tomado su lugar” (Castro y Cheyre, 2006: 248)

Al reflexionar sobre lo mencionado con anterioridad, surge la crítica a las encuestas de corte transversal como la CASEN (Caracterización Socioeconómica) ya que mediante ella se creía que los pobres eran siempre los mismos. Entonces, se creía que mientras más ayuda recibieran éstos mismos

pobres, más aporte realizaba el Estado a la movilidad social, sin embargo la ayuda asistencial no fomenta la superación de la pobreza en términos globales.

2.- Características del contexto urbano y rural

Cabe destacar que a nivel urbano y a nivel rural, las problemáticas de pobreza están latentes, quizá se manifiesten de otras formas, pero son visualizadas de igual manera. Para enfatizar en esto, es fundamental realizar una distinción entre lo urbano y lo rural, ya que en ambos contextos las características sociales, culturales y geográficas varían considerablemente.

Los conceptos de urbanidad y ruralidad se utilizan para denominar los espacios geográficos, de acuerdo con las condiciones de vida que allí se desarrollan y con la densidad poblacional asentada en los sectores determinados. Los criterios utilizados para identificar las zonas urbana y rural, varían de un país a otro y oscilan también con el transcurso del tiempo.

En el Censo realizado en Chile en el año 1992 se exponen algunas definiciones conceptuales en relación con la población urbana y rural, las cuales son mencionadas a continuación:

- **Población Urbana;** Conjunto de viviendas concentradas en que residen más de 2000 habitantes, o entre 1001 y 2000 habitantes con 50% o más de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias y/o terciarias. Excepcionalmente, se consideran urbanos los centros de turismo y recreación que cuentan con más de 250 viviendas

concentradas y que no cumplen el requisito de población se consideran urbanos.

- **Población Rural;** Asentamiento humano concentrado o disperso con 1000 o menos habitantes, o entre 1001 y 2000 habitantes en los que menos del 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades secundarias. (CELADE / CEPAL, 1999, de Belmar N, et al: 2006)

Hay indicios que hacen referencia a que la globalización ha marcado una huella sobre los fenómenos de ocupación y habitabilidad territorial. Lo anterior, requiere el surgimiento de desafíos para la creación de políticas públicas urbanas, para preparar a las ciudades que deben enfrentar las demandas y necesidades impuestas por la globalización. Esto, implica producir procesos de acondicionamiento, y la revalorización de la gestión urbano-territorial.

La evidencia demuestra que a medida que los países avanzan en el proceso de desarrollo, según lo reflejan sus aumentos en el producto interno bruto (PIB) y los ingresos per cápita, crece la participación de las manufacturas y servicios. Es por ello que, en general, la transformación productiva de economías basadas en la agricultura a otras basadas en los sectores secundario y terciario, las cuales van acompañadas de un incremento en la dinámica del proceso de urbanización, que a su vez en algunos casos se expresa en concentración económica y metropolitización.

Este cambio en el patrón de producción, distribución y consumo se manifiesta en el proceso de crecimiento y expansión de las ciudades, donde el proceso de urbanización es el reflejo de este cambio económico y social, que en la

actualidad se ve intensificado y extendido con el estímulo que significa la globalización como proceso mundial:

“La globalización, en la medida en que ofrece la posibilidad de interacción y vinculación entre lugares distantes, también refuerza las ventajas de la proximidad: empresas y personas se benefician considerablemente del acceso en forma concentrada a mano de obra, mercados, servicios e insumos”. (Jordán et al, 2003: 50)

La globalización demanda una mayor eficiencia y efectividad de los gobiernos urbanos, puesto que de la capacidad de ellos depende en parte, que las empresas mejoren la conectividad con la economía mundial, fundamentalmente en lo que se refiere a la gestión de infraestructuras y equipamientos para la producción. Si globalización y desarrollo local son dos procesos interdependientes, esto debiera expresarse en una estructura territorial del poder político y la toma de decisiones, en la que se conjuguen en los niveles nacionales, regionales y locales las funciones de gestión conjunta público-privada.

En este sentido, la globalización permite a las distintas comunidades organizadas sobre la base del territorio y sus potencialidades, constituirse en agentes promotores del cambio y la gestión de decisiones que tradicionalmente eran atribuciones casi exclusivas del sector público. (Ibid.)

De esta forma la dimensión económica de las políticas públicas urbanas aparece como un asunto emergente de máxima prioridad:

“Una gestión territorial para y desde lo económico, se perfila como necesaria para el desarrollo humano y económico de los países de la región. Los temas o asuntos de esta agenda económico-urbana son, entre otros: empleo y mercados de trabajo; habilitación y mercado de suelos; gestión de distritos productivos; infraestructura y equipamiento; micro-empresas y gestión inmobiliaria; proyectos y programas de productividad y; atracción de inversiones”. (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2004: 7)

2.1.- Procesos de desarrollo en el mundo rural

La conformación socioeconómica que tradicionalmente se conoce como mundo rural, se ha definido frecuentemente por una alta dispersión espacial y una baja concentración de población abocada principalmente, a actividades primarias, la cual parece no dar cuenta de la realidad y la heterogeneidad que caracterizan hoy a este tipo de territorio.

Actualmente, es posible identificar diversos hitos de reacomodo del mundo rural que se han desencadenado en las últimas dos décadas, con un fuerte polo de

reestructuración económica y transformación del mundo del trabajo, lo que es conocido como nueva ruralidad.

2.2.- La nueva relación urbano / rural

Existe una revalorización de lo rural por parte de los pobladores urbanos, en reacción al creciente deterioro de la vida cotidiana en las grandes ciudades, lo que ha ido desencadenando un movimiento de retorno hacia los espacios rurales, dando nuevos impulsos a las actividades que se consideran menos artificiales o que permiten re-establecer un vínculo con la naturaleza: el turismo, el deporte y la artesanía. Consecuentemente con esta perspectiva, se ha ido generando otro tipo de extensiones urbanas en los espacios rurales que, si bien en apariencia no alteran los componentes básicos de la baja concentración poblacional, incorporan una nueva lógica al uso del suelo rural: los condominios o grandes parcelaciones de agrado:

“La población que accede a este tipo de asentamiento tiene la capacidad de presionar por inversión pública y privada que genere el aprovisionamiento de servicios, impulsando una modernización que desborda sus límites, permitiendo el desarrollo de la telefonía móvil rural, la extensión de la red pública de agua y electricidad y el mejoramiento vial, llegando en algunos casos a convertirse, en la práctica, en

ciudades autárquicas, con comercio, escuelas y centros de salud”. (Ibid.: 84)

Esta nueva perspectiva abre una demanda de empleo no tradicional en la ruralidad ya que no solo impacta por una visión protectora del entorno natural al que se aprecia como un recurso en sí mismo, sino que extiende las oportunidades laborales para la población rural en el área de prestación de servicios como jardineros y cuidadores.

La transformación del mundo rural que se ha esbozado en las últimas décadas, ha puesto en tela de juicio la distinción clásica entre urbano / rural. En este sentido, la contraposición entre ambos tipos de territorios dan cuenta de una concepción dicotómica, es decir, lo urbano como lo desarrollado, moderno y capaz de proveer a su población de una calidad de vida apropiada, por un lado, y lo rural como lo atrasado: “... lo que hoy parece como pertinente es mirar lo específico de cada espacio para entender su interdependencia, más que un continuo de transformación, en donde lo rural aparece como una categoría residual”. (Ibid.: 85)

Si bien es posible sostener aún algunos de los parámetros clásicos que permiten definir lo rural, como es la dispersión territorial y el predominio económico del sector primario entre su población económicamente activa, la realidad que se ha descrito pone de manifiesto la necesidad de flexibilizar incluso estos mismos indicadores. En este sentido, se recoge la discusión teórica desde la cual, se invita a mirar ambos conceptos de lo urbano y lo rural, no como expresiones contrapuestas de desarrollo, sino como manifestaciones del desarrollo territorial, que se materializa a través de una serie de vínculos entre ambos espacios, que pueden ser tanto de competencia como de colaboración.

Prosiguiendo con el énfasis entre lo urbano y lo rural, Sislen (2003) indica algunas características de la pobreza urbana: bajo nivel de oportunidades (salud, educación, entre otras), discriminación, exclusión social, exiguas posibilidades de acceso a créditos hipotecarios, y por bajas oportunidades para residir en viviendas adecuadas, pérdida de ahorros (dada la variabilidad económica a nivel nacional), acceso a Servicios de baja calidad, falta de empleo, o empleos precarios, problemas nutricionales a nivel familiar. Así mismo la proximidad a centros de gobierno no garantiza su acceso equitativo.

Las redes sociales del contexto urbano no son necesariamente más fuertes que las del contexto rural, ambas son diferentes y complejas, basadas en el desarrollo de funciones socialmente esperadas, más que en la familia y en el núcleo más próximo. (Ibid).

Mientras que la pobreza en un contexto de carácter rural las condiciones más presentes son: escaso acceso a tierra, agua potable, servicios básicos, precarias condiciones laborales, alta fecundidad y bajo nivel educacional, entre otras. (Tejo, 2000) Pero no es suficiente conocer los elementos de la pobreza en los sectores rurales, también es necesario conocer ciertas características de la ruralidad, es por ello que se destaca la visión que posee Zurita al respecto:

“La ruralidad representa una memoria histórica desde el origen mismo de la civilización, ha tendido el arco entre el ser humano y aquello que lo excede: la naturaleza, el tiempo, la o las divinidades” (Zurita citado en Gómez, 2002: 4)

Aquí se visualiza claramente que el sector rural ha sido considerado como un ámbito con un notorio atraso en relación con la modernidad, puesto que se relaciona directamente con el tema agrícola, sin embargo, no se considera la historia del pueblo rural, es por ello que se mencionarán algunos antecedentes el respecto.

Uno de los documentos de la FAO, alude a las reformas estructurales del 80' y el 90', debido a que estas produjeron una crisis institucional en el sector rural propulsado por cuatro factores:

- Vacío institucional
- Desequilibrio entre la intención y la capacidad de renovación de las instituciones rurales
- Resistencia enérgica a las reformas
- Débil sincronía entre el desarrollo de las instituciones rurales y el resto de la economía social

La combinación de estos factores origina una modernidad selectiva, en la cual se introducen varios aspectos de la modernidad, conservando la tradición rural, todo esto, mediante el *Trato para el Campo Latinoamericano* tanto como acuerdo como forma de relación. Para acceder al trato mencionado se requiere certidumbre y cohesión.

Certidumbre porque ciertas intervenciones públicas no respondían a sus necesidades reales o eran contraproducentes provocando fragmentación social y debilidad institucional.

Cohesión ya que se requiere una creciente y sostenida intervención para capacitación de recursos humanos y una política de bienestar rural concertada para reducir la pobreza.

Considerando lo anterior, la población rural correspondería a aquellos ocupados en actividades agropecuarias y si a esto se le adiciona que la población se ubica en espacios de baja densidad, originando aislamiento de las personas en contexto rural, caracterizando a los residentes con precarias condiciones de bienestar (ausencia de servicios, infraestructura básica) y comparte condiciones culturales muy atrasadas, por ejemplo, analfabetismo. Sin embargo, en lo rural es importante la familia, las relaciones afectivas y es indispensable la figura del padre (Gómez, Op. Cit.: 138).

Es de importancia resaltar que en el contexto rural entonces, existen intensas relaciones de parentesco y vecindad prolongada, –por sobre la materialidad y la introducción de tecnologías- que se ven afectadas sólo por hechos puntuales provocando odiosidad y enemistad por algún tiempo. El otorgar tal importancia implica revalidar el concepto de comunidad basado en relaciones esenciales e interdependientes. En la urbe en tanto, el acceso a tecnologías es primordial, independiente del poder adquisitivo que tenga la familia– y por lo mismo hay mayor acceso a información y al ejercicio de la violencia en medios audiovisuales- originando relaciones sociales instrumentales, arbitrarias y contractuales. (Ibid.: 139)

Visualizando de éste modo la pobreza en ambos contextos, se trataría de aspectos adversos, sin embargo, hay matices similares. Eso, sin mencionar las condiciones de la pobreza que se han naturalizado en los contextos rurales, las cuales podrían asemejarse aún más, a la realidad de la pobreza urbana.

Para orientar las propuestas en pro de la superación de la pobreza cabe destacar que:

“(Un) aspecto importante para aminorar las desigualdades existentes es generar un círculo virtuoso de oportunidades que permita mejorar nuestro capital humano. Familia, escuela, forman parte del ciclo de formación de destrezas de la población, y en consecuencia es necesario desarrollar políticas públicas que apunten a la generación de esta cadena que parte por la familia, donde hoy comienzan a aparecer las desigualdades de oportunidades. (Matte y Camhi, 2006: 92)

El contexto en que se desenvuelven las personas es relevante en el desarrollo de la vida, ya que debido al sentimiento de pertenencia, el entorno se transforma en un elemento significativo para los residentes de cada sector. Lamentablemente, es reducido el número de personas que a pesar de considerarse parte de un determinado sector, logra delimitar el pertenecer, con el adoptar prácticas que se desarrollan en el lugar de residencia.

A pesar de que la mayoría de las familias que viven en un constante riesgo social luchan por superarse, los índices de vulnerabilidad son elevados, y ante cualquier debilitamiento ellos podrían ceder ante las tentaciones tales como; delincuencia, adicciones, micro- tráfico, entre otras, para poder resurgir del

abismo en que los deja la pobreza. Es por ello que se requiere de apoyo de terceras personas, que fomenten la perseverancia, promuevan la coexistencia pacífica y que impulsen formas de resolución de conflicto alternativas, labor que pudiera ser realizada por trabajadores sociales, en coordinación con las redes existentes en el sector.

Debido a lo mencionado en éste capítulo, cabe destacar que la pobreza afecta negativamente a la inserción oportuna de los niños y niñas a un sistema educacional de calidad, ya que las familias deben optar por inscribir a sus hijos en colegios de carácter municipal, aumentando la brecha socio- cognitiva de los alumnos vulnerables, en relación con los alumnos que sí pueden optar por alternativas escolares de mejor calidad. Lo anterior, genera impotencia en las familias, la cual es expresada –posiblemente- mediante violencia a la cual se le adiciona la violencia contextual, la exclusión y la vulnerabilidad, razón por la cual es que los alumnos de los colegios municipalizados podrían replicar los actos violentos -de manera más recurrente- en el contexto escolar, que es donde pasan el mayor tiempo del día.

En relación con el tema educacional, cabe destacar que durante 1998 la gran mayoría de niños y niñas de enseñanza básica asistían a establecimientos educacionales con financiamiento público (91.5%). En la enseñanza media científica humanista, la población que asistió a este tipo de establecimiento asciende a un 83,5%, mientras que en la educación media técnico profesional el porcentaje de alumnos fue de un 98,8%. Lo anterior son datos generales mientras que a continuación se abordarán datos e información relacionados con las áreas geográficas urbano y rural.

La cobertura en enseñanza parvularia, básica y media en el año 1998, continua siendo mayor en la zona urbana que en la zona rural. A modo de sintetizar se elaborará un cuadro señalando las diferencias entre las zonas aludidas anteriormente.

Cuadro N° 1

Cobertura de enseñanza según nivel de enseñanza y zona

Nivel de enseñanza (1998)	Urbano	Rural
Educación parvularia	32,4%	16,9%
Educación básica	98,7%	96,1%
Educación media	89,4%	71,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de MIDEPLAN, 1998.

Si se observa el cuadro anterior, es posible deducir que en la educación básica las diferencias que se presentan son mínimas, lo que podría significar que la cobertura entre ambas zonas es semejante, con esto es posible comprender el porcentaje de población en edad escolar que se encuentra siendo atendida por el sistema escolar. Mientras que en la enseñanza media y particularmente en la enseñanza parvularia se registra una cobertura inferior.

Cabe señalar que entre los años 1990 y 1998 la cobertura de todos los niveles de enseñanza y de todos los quintiles de ingreso en las zonas rurales sufrió un incremento considerable. Se destacan educación parvularia (8,5% en 1990 a 16,9% en 1998), enseñanza media (50,2% a 71,5%).

Por otra parte, la población en edad escolar no incorporada al sistema educacional ha sido segmentada en tres grupos de edad, los niños/as menores de 6 años, de 7 a 13 años (enseñanza básica) y de 14 a 17 años (enseñanza media).

En 1990 y en 1998, la población que no asiste a un establecimiento educacional fue superior en las zonas rurales, específicamente en los niños/as de 6 a 13 y de 14 a 17 años.

Cuadro N° 2

Población no incorporada al sistema educacional por zona de residencia según grupo de edad 1990 y 1998

Grupo de edad	1990			1998		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
0 a 5 años	81,0	94,4	83,6	73,0	87,3	75,0
6 a 13 años	1,4	4,0	1,9	1,0	1,7	1,1
14 a 17 años	14,0	43,6	19,7	10,7	25,5	13,0

Fuente: Elaboración propia a partir de MIDEPLAN, 1999.

Las diferencias entre ambas zonas aumentaron levemente entre 1990 y 1998 en el primer segmento de la población (81,0% y 94,4% en 1990, mientras que de un 73,3% y 87,3% en 1998).

Por otra parte, las diferencias más notorias ocurrieron en la población de 7 a 13 años (zona rural) experimentando una baja considerable entre 1990 y 1998, de un 4,0% bajó a 1,7% lo que a simple vista denota una disminución que podría estar asociada a las siguientes razones: dificultad económica, requiere de establecimiento especial, ayuda en la casa, no le interesa, embarazo, problemas de conducta –entre otras-. En la población de 14 a 17 años ocurre algo similar, en cuanto a la baja de porcentajes y razones de no asistencia a establecimientos educacionales.

Cuadro N° 3

Población de 0 a 17 años que no asiste a algún establecimiento educacional en
RM

Región	0 - 5		6 - 13		14 - 17		18 - 24		Total	
		%		%		%		%		%
R.M	317.660	36,6	6.436	0,7	30.180	3,5	514.301	59,2	868.577	100,0

Fuente: ENCUESTA CASEN, 2009.

El cuadro que antecede a estas palabras son datos que nos proveen información acerca de la situación educacional de la población, elaboradas por MIDEPLAN a partir de la Encuesta CASEN 2009. Las cifras y porcentajes aquí señalados se asociaran a los rangos de edades expuestos en un comienzo, es decir, de 0 a 17

años de edad. Sin embargo, por un tema de mantener las cifras exactas se añadirá un cuarto rango de edad que va de los 18 a los 24 años.

Como se puede observar los porcentajes más significativos de población que no asiste a algún establecimiento educacional son educación preescolar y educación media, en esta ocasión los datos de educación superior no serán tomados en cuenta.

Considerando los datos expuestos en el cuadro, en el año 1990 el 81,0 de la población urbana no asistía al sistema educacional, durante el año 1998 este porcentaje decreció a un 73,0% en la misma zona. Mientras que en el año 2009 las cifras anteriores manifestaron una disminución considerable siendo esta de un 36,6%.

Por otra parte, la población perteneciente a la educación básica fue de un 1,4% (1990), un 1,0% (1998), y de un 0,7%. Esta última cifra nos hace presumir que esta baja se alude a que en Chile la cobertura en enseñanza básica es prácticamente universal.

Finalmente, la población de 14 a 17 años, durante los años 1990 y 1998 los porcentajes fueron 14,0 y 10,7% respectivamente. Mientras que para el año 2009 el porcentaje equivale a un 3,5%, cifra que nos confirma que con el paso de los años, la educación ha ido adquiriendo un significado aun mayor que en años anteriores. Según los resultados del CENSO 1992 la población de Chile era de 13.328.401 habitantes, posteriormente en el CENSO 2002 la población creció a una tasa promedio anual de 1,2 personas por cada 100 habitantes, en otras palabras, la población en cifras absolutas aumentó en 1.788.034 habitantes, obteniendo la cantidad de 15.116.435 habitantes. (www.ine.cl).

En función a lo anterior, con el aumento de la población y las nuevas tecnologías es posible deducir que la inclusión al sistema educacional ha aumentado con el paso de los años, por tal motivo, los porcentajes antes señalados han decrecido.

3.- Infancia

La Infancia es una época especial de la vida, pues allí trascurren múltiples cambios tanto a nivel físico, cognitivo como psicosocial, partiendo desde los 6 hasta los 11 años de edad -el período de vida de 12 años en adelante es denominado adolescencia- posteriormente, los cambios continúan y probablemente se acrecientan, pero es en la infancia donde los individuos concientizan en cierto modo, que éstos cambios están sucediendo en su vida.

Antiguamente, los adultos no consideraban a los niños como sujetos de derechos, sino como sujetos invisibles, sin opinión ni reclamo alguno. Situación que comenzó a cambiar a partir del 20 de noviembre de 1959 cuando se firmó la Declaración de los Derechos del niño. Con aquel documento, la ONU pretende promover a nivel mundial, la familia y la escuela como motor principal y significativo en la vida de los niños/as. Como se expresa en la Declaración de los Derechos del Niño, esta señala que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especial, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Figueroa, s/f).

La niñez más que un hecho biológico o una caracterización legal, representa para la Sociología “una definición social, en cuanto ella es producto de la

interacción de tradiciones, instituciones y situaciones sociales” (Ochoa, Santibáñez, 1985: 8).

Desde los antecedentes aunados del Trabajo Social se entiende que la niñez se caracteriza por considerar a todos los niños y niñas como sujetos de derechos, quienes deben ser protegidos ante las vulneraciones de los mismos.

El concepto de niñez se complementa con la noción de familia, y con la educación como institución formadora de conocimientos. Los países de América Latina intentan entregar a los niños un nivel mínimo de educación, en proyección del incremento de la matrícula y procurando disminuir las tasas de deserción escolar y analfabetismo.

Ante la temática mencionada, las ciencias sociales poseen diversas miradas que posibilitan el complemento de ideas, para visualizar una noción integral del concepto de infancia, en donde se entiende que los niños y niñas son sujetos de derechos y que por ende, se debe procurar el bienestar de cada uno de los infantes del país respectivo.

Los principios que plantean las Naciones Unidas y las declaraciones establecidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos, sostienen que es primordial velar por el cuidado de los niños/as, destacando la gran responsabilidad que tiene la familia de proteger, cuidar, y asistir en todo lo que requiera un menor de 18 años, subraya la importancia del respeto y los valores culturales de la comunidad a la cual pertenezca el niño. Chile por su parte, ratificó la Convención de los Derechos del niño en el año 1990, rigiéndose por cuatro principios elementales; la no discriminación, el interés superior del niño/a, supervivencia, desarrollo y protección, al conocer sus derechos y por ende, participando en las decisiones que los afecten. A partir de esta fecha existe un

antes y un después en la valoración y respeto a los más pequeños de nuestra sociedad, a ellos que muchas veces son dejados de lado porque se considera que no son capaces psicológicamente de entender muchas cosas del mundo adulto. (www.educarchile.cl). Sin embargo, Papalia y Wendkos (2005) plantean que de acuerdo con determinadas etapas, los niños y niñas son capaces de comprender su entorno y de participar en él, con conocimiento de causa.

Cuadro N ° 4

Esquema de varias etapas del desarrollo

Edades	Etapas psicosexuales (Freud)	Etapas psicosociales (Erikson)	Etapas cognitivas (Piaget)
0-18 meses	Oral	Confianza básica frente a desconfianza básica	Sensoriomotor
18 meses-3 años	Anal	Autonomía frente a vergüenza, culpa	Sensoriomotor/ preoperacional
3-5 años	Fálica	Iniciativa frente a culpa	Preoperacional
6-11 años	Latencia	Laboriosidad frente a inferioridad	Operaciones concretas

12-17 años	Genital	Identidad frente a confusión de roles	Operaciones formales (para algunos empiezan a desarrollarse)
Joven adulto		Intimidad frente a aislamiento	
Madurez		Generatividad frente a estancamiento	
Senectud		Integridad frente a desesperación	

Fuente: Papalia y Wendkos, 2005: 439.

Con el fin de complementar el cuadro anterior, se mencionarán los postulados de Erik H. Erikson acerca de las etapas del psicoanálisis. En el libro *Infancia y Sociedad* estas etapas están descritas como ocho edades del hombre. En la edad de 0 a 18 meses el niño presenta su primer logro y este se manifiesta cuando permite que su madre se aleje de su lado sin experimentar sentimientos negativos, ansiedad o rabias, porque aquel hecho se ha convertido en una confianza interior como también en algo exterior. De los 18 meses a los 3 años, se pretende que el niño llegue a sentir que no correrá peligro frente a un cambio de actitud o a elegir por su propia cuenta, generar en el niño un sentimiento de autocontrol sin perder la autoestimación provocaría un sentimiento de buena voluntad y orgullo. De los 3 a los 5 años el niño comienza a integrarse, se le

observa más cariñoso, relajado y activo. Posee un exceso de energía que le permite olvidar los fracasos y hacerle frente a lo que parece deseable. **En la etapa de 6 a 11 años el niño debe dejar atrás la imaginación y deseos pasados, que se ven domesticados y sometidos a las leyes de la impersonalidad.** A partir de los 12 a los 17 años la etapa de infancia llega a su término, comienza la pubertad y adolescencia y con ella se pone de cierta manera en duda todo en lo que se confiaba anteriormente debido al repentino crecimiento corporal. En la etapa joven adulto, este surge a raíz de la búsqueda de identidad y de la ansiedad de difundirla con otros. En la madurez el hombre necesita sentirse necesitado y busca sentir que lo que ha producido debe cuidar. Surge aquí la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación. Por último, la etapa denominada como senectud se refiere a que existe una seguridad acumulada del yo, aceptando el ciclo de vida como un hecho propio y único que debería ser y no admite sustitución alguna.(Erikson, 1993: 222- 242)

Para Erikson es de carácter relevante el desarrollo psicosocial de los niños y niñas para una personalidad sana e interacciones acertadas con los demás, es por ello que él postula diversas etapas, siendo éstas; confianza frente a desconfianza –desde el nacimiento hasta el año de edad-, autonomía frente a vergüenza y duda –entre el primer y tercer año de edad-, iniciativa frente a culpa –de los tres a los siete años de edad-, industriosidad frente a inferioridad –de los siete años a la adolescencia-, la cual se caracteriza con el desarrollo de la sensación de orgullo, culminan sus proyectos y están orgullosos de hacerlo. La quinta etapa es la de identidad frente a confusión de papeles –durante la adolescencia-, generatividad frente a estancamiento –desde los 25 a los 60 años de edad-, integridad del yo frente a desesperación –durante el envejecimiento y jubilación-. (www.cepvi.com) Como ya se sabe, los niños y niñas poseen necesidades, las cuales debieran ser satisfechas mediante la creación de vínculos entre el entorno y consigo mismo. Además tienen la necesidad de

aceptación, en la cual buscan recibir afecto para retribuirlo originando confianza en sus capacidades. También requieren ser importantes para el otro, propiciando el vínculo de la lealtad. Cabe destacar que los niños y niñas también son sujetos de conocimiento, lo que se requiere para encontrar un sentido al mundo que los rodea, es por ello que necesitan estimulación y motivación para explorar, ya que si esto no ocurre pudieran presentarse dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. Los infantes poseen además, una necesidad de experimentación para que exista aprendizaje y aprehensión con su medio. Necesidad de refuerzo en el que se apoyen y gratifiquen los logros y esfuerzos por parte de adultos significativos.

Por otro lado, en relación con los postulados de Kohlberg (1963), cabe destacar que él, divide el desarrollo moral de las personas en diversas etapas y niveles; las primeras son; sensoriomotora –que abarca desde el nacimiento a los dos años de edad-, preoperacional –desde los dos a los siete años de edad-, etapa de las operaciones concretas –desde los siete a los doce años de edad-, de operaciones formales –de los doce años en adelante- los segundos en tanto (niveles) son; moralidad preconventional (que consiste en dos etapas), moralidad convencional (dos etapas correlativas a las anteriores), moralidad postconvencional (dos etapas consecutivas). A continuación entonces, se aludirán las dos primeras, ya que abarcan los rangos etarios de los alumnos investigados.

3.1.- Moralidad preconventional

En la etapa 1, orientación hacia la obediencia y el castigo, el niño o niña asume que las autoridades transmiten un sistema de reglas que él o ella debe obedecer sin cuestionar y su preocupación se centra en los actos que las autoridades permiten y qué actos han de ser sancionados.

La segunda etapa, Individualismo e intercambio, se caracteriza porque los niños y niñas reconocen que no existe solo una visión correcta dada por las autoridades. Los infantes, tanto en la etapa 1 como en la 2, se refieren al castigo, en la primera el castigo se asocia a una conducta incorrecta, sin embargo en la segunda el castigo es un riesgo que se desea evitar. Ésta es una conducta que en ocasiones es considerada amoral, pero se trata de que los niños y niñas aun no identifican los valores, sean éstos desde la familia o desde la comunidad.

3.2.- Moralidad convencional

En la etapa tres, los infantes creen que deben someterse a las expectativas de la familia y la sociedad en general, comportándose de modo correcto, es decir, teniendo buenas intenciones y sentimientos interpersonales como amor, empatía, confianza y preocupación por los demás. Se origina un cambio de la obediencia incuestionable a una perspectiva relativista y a una preocupación por los buenos motivos.

En la etapa cuatro la persona se preocupa de la sociedad como un todo. Ahora el énfasis está en obedecer las leyes, respetar la autoridad, y la ejecución de los deberes para mantener el orden social.

Las etapas no son precisamente adquiridas mediante la socialización sino que emergen del propio pensamiento ante dilemas morales, ya que las experiencias sociales promueven el desarrollo, pero mediante la estimulación de los procesos mentales.

Kohlberg (1963) se refiere también al cambio acontecido por la variación de los roles en contextos diversos, los cuales otorgan la posibilidad de considerar los

puntos de vista de los demás, a modo de empatía con los cuales se han cambiado los papeles; ya que mediante la interacción social los niños y niñas aprenden como difieren los puntos de vista y cómo coordinarlos en actividades cooperativas. Mientras discuten sus problemas y resuelven sus diferencias, desarrollan el concepto de justicia. Sin embargo, sean como sean las interacciones de los infantes y la sociedad que los rodea, funcionan mejor cuando son abiertas y democráticas, ya que los niños y niñas no temen expresarse, estableciendo sus diferencias y formulando sus propias ideas. El autor de la teoría mencionada, intenta fomentar el desarrollo moral en los niños y niñas, de modo tal que éstos puedan evolucionar a niveles más altos de moralidad, de manera que no solo entiendan la necesidad de un orden social, sino que también alberguen nociones de principios universales como libertad y justicia. Kohlberg menciona al respecto, que es favorable realizar debates de los infantes –guiados por un adulto- aludiendo dilemas morales, lo que incentiva la generación de argumentos más sólidos para exponer sus puntos de vista, avanzando a una etapa superior. Se trata de un método socrático que potencia un pensamiento más detallado de los niños y niñas, ya que luego de la discusión el profesor debiera hacer preguntas alusivas a los dilemas mencionados, haciéndole notar que sus argumentos no son tan viables como lo cree el infante. Lo anterior, se cruza con la teoría evolutiva de Piaget, ya que los niños y niñas no maduran por las recompensas, sino que lo hacen debido a que su curiosidad se ve estimulada. (www.cepvi.com)

Considerando los antecedentes mencionados con anterioridad, cabe destacar que para efectos de la investigación, se enfatiza en el tema conocido como la Infancia Intermedia, la cual abarca de los 6 a 11 años aproximadamente.

Dentro de la etapa cognitiva están las operaciones concretas, aquí los niños abandonan el egocentrismo y comienzan a comprender otros conceptos, pueden

clasificar las cosas en categorías, trabajar con números e incluso son capaces de sentir empatía. Durante esta etapa los niños comienzan a pensar lógicamente y realizan preguntas tales como ¿Existe el conejito?, ¿Cómo un conejo va a poner huevos de chocolate?,-entre otras- sin embargo, un niño más pequeño se conforma solo con respuestas fantasiosas su capacidad para determinar lo real de lo irreal aún no está desarrollada. “El niño aumenta su grado de socialización, hace comparaciones y empieza a recibir nuevas normas de comportamiento y exigencias que a veces son trasladadas a la familia”. (Villarino, s/f: 38).

Durante la Infancia Intermedia el desarrollo físico se manifiesta a través de una suspensión leve del crecimiento físico, los huesos del cuerpo se endurecen, aproximadamente a partir de los 6 años cambian su dentadura, las niñas presentan mayor cantidad de grasa mientras que los niños tienen más masa muscular. Dentro del desarrollo cognitivo, los niños comprenden conceptos, razonan sobre situaciones, pueden dar orden a objetos –entre otras-. El desarrollo social comprende expansión ambiente social escuela y compañeros, aparecen las fobias y miedos. Por último, en cuanto al desarrollo moral los niños se encuentran en el nivel II, en donde una de sus mayores preocupaciones es ser aceptado por los demás. Durante esta etapa los niños son capaces de crear esquemas mentales, por lo tanto, las representaciones que obtenga de su núcleo más cercano es de vital importancia, pues la familia significa una gran influencia en el crecimiento psicológico del niño. “Varios investigadores han tratado de conceptualizar dimensiones significativas de la conducta de los padres, y sus relaciones recíprocas. Dos dimensiones que aparecen

consistentemente son: amor–hostilidad y la de control–autonomía” (Ibid.: 39).

Es de importancia además, considerar la relación que se establece con los hermanos, -principalmente mayores-, ya que éstos ejercen gran influencia en los niños pequeños, pues es un referente para el infante. El niño se ve reflejado en su hermano mayor y quiere ser como él, -se viste y usa sus cosas-, ya que logra comprender que siendo como el podría llamar la atención de sus padres. Como bien se menciona anteriormente el niño en esta etapa se caracteriza por ser más racional y logra comprender muchas más cosas de las que los adultos imaginan, por tal motivo intenta asemejarse a sus hermanos y padres.

Cabe destacar que los problemas psicológicos y psicosomáticos de la niñez intermedia son varios, pero sin embargo, son propios de la naturaleza humana. Lo importante es que se procure que sea una dificultad transitoria, mediante el apoyo de los padres y el entorno, reforzado con consistencia y flexibilidad en la aplicación disciplinaria

Dentro de los mecanismos de defensa para evitar situaciones dolorosas el niño va desarrollando características específicas tales como; represión, negación, proyección, racionalización, desplazamiento, formación reactiva, conducta de retirada, regresión.

“A esta edad se presentan temerosos de acontecimientos remotos o imposibles que pueden ser simbólicos a un temor más realista. Pesadillas, y trastornos del sueño, fobias a la

escuela, fobias a la muerte, obsesiones y compulsiones, hostilidad contra los padres, síntomas psicofisiológicos”. (Ibid.: 41).

Todo lo mencionado se refiere al desarrollo biofísico de los infantes, sin embargo, los niños y niñas también experimentan necesidades de tipo socio emocionales, las cuales son aludidas en la esfera afectiva del buen trato, es decir, las necesidades de una óptima interacción social y psicológica.

La política regional de infancia y adolescencia en tanto, considera para su accionar las etapas del desarrollo, sin embargo, de acuerdo con los fines investigativos, se destacará la infancia intermedia.

La Infancia intermedia es considerada como un período del desarrollo dentro del cual se destacan ciertas dimensiones:

- **Desarrollo Biofísico**, Caracterizado por una importante actividad física y una intensificación del metabolismo. Se genera un crecimiento lento.
- **Desarrollo cognitivo**, Se relaciona con las operaciones concretas de Piaget, en donde se ejercitan las rutinas (como por ejemplo asistir a diario al colegio) y se presenta una mayor disposición de interiorizar los aspectos simbólicos del entorno.
- **Desarrollo Socioafectivo**, Aquí se amplían los vínculos de la familia a los del grupo de pares, así como a formas de autoridad extra familiar (como las autoridades escolares). La autoestima y la confianza se ponen a prueba en la competencia del desempeño en tareas significativas y su capacidad de influencia. El juego y la expresividad creativa son actividades centrales para ello. Respecto de los soportes sociales se

consolida la vinculación con el grupo de pares, la inserción escolar y las relaciones comunitarias, las cuales en su conjunto significan los principales soportes en cuanto a la socialización del infante.

(Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000: 47)

A la suma de lo anterior, los niños y niñas tienen necesidades sociales de comunicación y consideración – de ser reconocidos como personas válidas, sujetos de derechos- y también requieren de estructuras que permitan educarlos en conjunto con la transmisión de valores para un mundo sin violencia. (Barudy y Dantagnan, 2007: 66-75).

La parentalidad implica satisfacer las múltiples necesidades de los hijos (alimentación, cuidados corporales, necesidades cognitivas emocionales, socioculturales, entre otras).

“Cuando el niño crece obtiene un aumento gradual de habilidades; según la teoría del aprendizaje social, el niño adquiere autoconcepto mediante un proceso de imitación con el que incorpora en sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas importantes para él”
(Ibid: 89)

Educar a un infante requiere vinculaciones afectivas, comunicación, apoyo en los procesos de desarrollo, control, entre otras, es por ello que se requiere de una parentalidad sana, bientratante y competente desde la familia, siendo ésta el germen que ha de ser cuidado a su vez, por el entorno en donde se persigue la

equifinalidad –Teoría de Sistemas- uniendo la satisfacción de las necesidades infantiles y las competencias parentales en pro del bienestar del menor.

Los niños y niñas suelen comunicar con gestos y comportamientos, ya que lo que no pueden expresar con palabras, lo comunican mediante de conductas disruptivas y violentas, de sus dificultades de aprendizaje, enuresis, encopresis, hiperactividad o comportamientos sexuales.

“A fines de la etapa preescolar cuando la personalidad comienza a estabilizarse e integrarse, el concepto de sí mismo ya no depende exclusivamente de la mirada de sus cuidadores primarios sino también de la mirada de los otros y de lo que es capaz de hacer. Recordemos que según Erikson (Dantagnan (2007), cita a Erikson (1984)) los niños adquieren un sentido de iniciativa, donde la realización de actividades logra dominar tareas específicas” (Barudy y Dantagnan, Op. Cit.: 171)

Dada la información que compone este capítulo, es importante mencionar que la infancia intermedia es una etapa difícil, ya que es cuando los niños y niñas comienzan a darse cuenta que sus cuerpos y sus mentes han ido cambiando en el transcurso del tiempo. Lo anterior implica una comparación constante con el

grupo de pares, esperando la aprobación de su modo de comportarse. Es aquí, donde comienzan a imitar conductas; por ello se requiere de un ojo vigilante que guíe positivamente los actos sociales que han de ser desarrollados por los infantes; ya que de lo contrario, podrían ser contaminados con conductas nocivas; de sus pares, de su entorno que probablemente ha de ingresar en la categoría de riesgo social, fomentando actitudes erradas como los vicios y la violencia misma, en este caso, la violencia escolar.

Así pues, de acuerdo con los postulados de Barudy y Dantgnan (Op. Cit.), la intervención adecuada en el contexto escolar es relevante, ya que el colegio es el encargado de socializar a los alumnos, evitando conductas transgresoras; independientemente si se trata de un espacio urbano, o de uno rural.

Los infantes son como “esponjas” que absorben todos los estímulos que reciben, sean éstos del entorno familiar, del contexto en el que residen, la escuela, las situaciones sociales que los rodean en general. Por eso se habla del sistema que los envuelve, el cual está compuesto por el macrosistema, el ecosistema, el microsistema. Éste sistema social se relaciona con los tratos (buenos o malos) que reciben los niños/as, conformando de éste modo el temperamento.

El macrosistema, se relaciona con la cultura y el sistema político y si se considera que la cultura en Chile es patriarcal, machista y adultista, en un sistema político subsidiario focalizado, el temperamento del niño/a pudiera ser afectado, tergiversando los comportamientos futuros del infante en sociedad. El niño/a pudiera adquirir un temperamento difícil (inquieto) que se relaciona con los temas de hiperactividad – muy común en éstos días-, un temperamento reservado (tímidos, que no se adaptan fácilmente) – generando las conductas disruptivas- y menos comúnmente podrían adoptar un temperamento agradable

en el que se adaptan fácilmente a las situaciones sociales que se le presentan, adoptando una actitud resiliente.

Se debe considerar siempre entonces, el papel nocivo que juega el exosistema en el que están inmersos los niños y niñas del país, ya que en su gran mayoría experimentan carencias como resultado de la pobreza y la exclusión social, problemáticas que si no son enfrentadas de manera óptima podrían generar situaciones similares –o incluso peores- a las actuales, en un futuro próximo. No es la idea que esto ocurra, pues con el refuerzo de la escuela como segunda fuente de cuidados (después de la familia) se podría potenciar el proceso de resiliencia que se requiere para la superación de las expectativas de la calidad de vida de los actuales infantes. Razón por la cual, es que se requiere que las escuelas opten por procesos de resolución de conflictos procurando soluciones en paz, que posibilite a los adultos del mañana a resolver por sí mismos, las situaciones que se les presenten a futuro.

A nivel macrosistémico, existe una cultura adultista que impide que se le otorguen los cuidados necesarios de los niños, ya que no son considerados como sujetos de derecho, entonces ¿Cómo los niños y niñas podrán empoderarse de su realidad mediante un proceso resiliente? Vanista grafica el proceso mediante la casita, en donde el subsuelo es la red de relaciones primarias (que moldean el temperamento inicial de los menores), el suelo se relacionaría con las necesidades básicas satisfechas de manera óptima, donde el primer piso sería el autoestima, las habilidades y competencias de los niños –reforzadas por la escuela y la comunidad- y el segundo piso sumaría las nuevas experiencias que permitirían a los niños y niñas formarse una opinión del mundo que los rodea, posibilitando la reflexión y originando

mejores estrategias de supervivencia en la sociedad. (Vanistaendel citado por Barudy y Dantagnan (2007)).

Los infantes son pequeñas personas que, al igual que los adultos, tienen necesidades fundamentales, las cuales intentan ser suplidas mediante los derechos del niño, puesto que allí se menciona que los niños y niñas tienen derecho a vivir en condiciones y contextos en donde sus necesidades puedan satisfacerse (Barudy y Dantagnan Op. Cit.: 61)

Sin embargo continúan las vulneraciones a los derechos del niño. Quizá el Estado debiera promoverlos con mayor regularidad y mediante medios masivos, mediante financiamiento de éstas acciones, posibilitando el conocimiento a cabalidad de los derechos infantiles, ya que se trata de temas fundamentales; tales como:

- Existir y permanecer vivos y con buena salud
- Recibir comida en cantidades y calidad suficiente
- Vivir en condiciones adecuadas
- Estar protegido de los peligros reales que pueden amenazar su integridad
- Disponer de asistencia médica
- Vivir en un ambiente que permita actividad física sana

(Barudy y Dantagnan, Op. Cit.: 63)

En Chile y en el mundo ya se han generado instancias que pretenden favorecer el bienestar de los infantes; por ejemplo, En 1979 se celebró el año internacional del niño, en diciembre del mismo año se llevó a cabo en Chile el Simposio

regional sobre la pobreza crítica en la niñez latinoamericana y el Caribe (CEPAL-UNICEF, 1981).

El 20 de noviembre de 1989 en tanto, se aceptó por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas la convención sobre los Derechos del niño, 30 años después de haberse promulgado la declaración de los derechos del niño. En el mismo año se llevó a cabo el seminario Desafío de la Equidad en Santiago, convocado por UNICEF ILADE y la facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. El presidente de Chile en ese entonces –Patricio Aylwin- se comprometió entre otros mandatarios, a ejecutar un Plan de Acción Nacional en favor de la infancia. Otras iniciativas en Chile han procurado dar vida al grupo de apoyo nacional a la convención con el respaldo de los derechos de los niños a nivel internacional (ubicada en Suiza) que aglutina a todas las ONG´s que se ocupan de los niños desprotegidos.

En la Conferencia mundial sobre educación para todos realizada en Jomtien, (Tailandia, marzo de 1990) se destaca la importancia en las intervenciones de la familia y la comunidad en las actividades de desarrollo de la primera infancia, sugiriéndola como objetivo de la educación en la década del 90. La conferencia mencionada representa un consenso mundial sobre la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje estudiantil, como el compromiso por un esfuerzo a largo plazo para alcanzar esta meta. (Cerri, 1990).

4.- La política a favor de la infancia y adolescencia

A modo de introducir al tema de La Política a favor de la infancia y adolescencia es preciso señalar el origen de ésta. Este trabajo es el producto mancomunado de 22 instituciones públicas -Ministerios y servicios- quienes para llevar a cabo la

presente política debieron realizaron diversas actividades, en donde se destacó la implementación de 4 seminarios, en los cuales se abarcaron temas relacionados a la familia, la comunidad y Estado, educación, descentralización y participación. Cada uno de estos seminarios recibió el apoyo de UNICEF contando con la presencia de representantes del ámbito público y privado. El elaborado diseño de la Política en cuestión, responde a una sentida aspiración de los más diversos actores de la sociedad chilena, desde la ratificación por parte del Gobierno de Chile, el 14 de Agosto de 1990, de la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su carácter vinculante, ha sido incorporada como ley de la República. (Gobierno de Chile, 2010: 1) (a).

La política mencionada contiene las orientaciones ético- valóricas para planificar intersectorialmente las gestiones públicas del país. Sin embargo, el cumplimiento de los derechos de la infancia y adolescencia no depende meramente de las instituciones públicas, sino que también de las propias familias y de la sociedad en su conjunto.

La preocupación del Estado de Chile por la infancia es de larga data, pasando desde una intervención asistencial a una promocional y de inversión social, promoviendo de este modo, el componente fundamental que significa un desarrollo humano integral. Todo esto ha adquirido mayor relevancia desde la década del 90, tras la ratificación de los Derechos del Niño.

La política a favor de la infancia y adolescencia enfatiza en la consideración de los niños, niñas y adolescentes según sus atributos y sus derechos frente al Estado y no en sus carencias. Hace alusión además a que los infantes y adolescentes no son menos que los adultos, ya que las etapas mencionadas no son de preparación para la vida adulta, sino que tienen el mismo valor que cualquier otra etapa de la vida.

La Política comienza señalando que se abordan los antecedentes necesarios para justificar la importancia de diseñar una Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, además de un plan de acción integrado. Con esta justificación se pretende demostrar que es necesario diseñar una política que vele y proteja en todos los aspectos la vida e integridad de todos los niños/as y adolescentes de nuestro país.

El Estado ha manifestado desde tiempos inmemorables su preocupación por la Infancia y la adolescencia, implementando programas, servicios y beneficios destinados a la infancia. En general tienden a responder los problemas de la infancia o a niños con problemas generando que las instituciones visualicen “al niño como objeto de atención y protección y no como sujeto de derechos” (Gobierno de Chile, Op. Cit., 2010: 3) (a).

Durante el año 1999 se realizó un estudio a cargo del Grupo de Trabajo Interministerial de Infancia y Adolescencia, en donde se analizaron las políticas sociales dirigidas a los grupos prioritarios, en aquella oportunidad se constató la existencia de 93 programas, proyectos, servicios y/o beneficios destinados a niños niñas y adolescentes del país.

En tema de resultados esta oferta pública ha sido capaz de mejorar la situación de salud de los niños y niñas, sin embargo, se observan déficit en la calidad y oportunidad de atención que obtienen los niños/as y adolescentes (según su sistema de salud). En educación el nivel de cobertura ha aumentado casi en un 100%, pero a pesar de eso sigue siendo paupérrima la calidad de esta, lo que se refleja en los resultados académicos que generalmente están acompañados del nivel socioeconómico al cual pertenecen los niños.

Por otra parte cabe mencionar que, “La Convención sobre los Derechos del Niño”, principal instrumento de orientación ética y política, es señalado frecuentemente como un referente pero no se aprecia su aplicación práctica en la mayor parte de la oferta pública estudiada” (Gobierno de Chile, Op. Cit., 2010: 4). Esto quiere decir que, si bien se ha concurrido a la CDN ha sido de manera superficial, pues como se señala anteriormente, no se observa gran incidencia en su praxis.

Es relevante señalar que los proyectos, programas, beneficios y servicios responden a las pautas internas de cada sector más que a una mirada integrada de prioridades, por lo que cada institución ejecuta lo que estime conveniente para los niños que atienden, disminuyendo la eficiencia y eficacia de los resultados, que se logran mediante la sinergia que produce la intersectorialidad.

Luego de lo planteado anteriormente, se logra establecer que es en este contexto que el Gobierno de Chile, considera que es imprescindible contar con una política a los niños/as y adolescentes menores de 18 años. Dicha política pone énfasis en considerar a este grupo de sujetos según sus atributos y derechos frente al Estado, la familia y la sociedad, y no en las insuficiencias que estos puedan presentar. Señala además que el ser niño/a o adolescente no significa ser menos adulto, pues la niñez y adolescencia no son solo etapas de la vida sino que obtienen el mismo valor que cualquier otro ciclo de la vida.

“La política pretende ser un marco orientador y ordenador de todas y cada una de las acciones que el gobierno realice a favor de la infancia y la adolescencia, de manera de reconocer las necesidades básicas de los niños como derechos

y de establecer las responsabilidades que tiene la sociedad en su conjunto para que sean respetados. Así, esta Política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones y emprenderán a favor de la infancia y la adolescencia” (Gobierno de Chile, Op Cit 2010: 5).

Algunos de los derechos generales reconocidos en la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia tienen relación con el Derecho intrínseco a la vida, Derecho desde que se nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y a preservar su identidad, Derecho del niño a la educación, Derecho a ser protegido contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo y el Derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Por otra parte, algunos de los derechos que reconoce la Política como derechos especiales de los niños/as y adolescentes son: Derechos del niño que este separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, Derecho a la protección y asistencia especial del Estado, de los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, Derecho del niño con discapacidad a recibir cuidados especiales, Derecho del niño indígena o el que pertenece a minorías étnicas, religiosas o

lingüísticas, a tener su propia religión, o a emplear su propio idioma, en común con los demás miembros de su grupo, Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales. (Gobierno de Chile, Op. Cit., 2010: 6-7) (a).

En los principios rectores se destaca que el niño/a y adolescente, por encontrarse en un periodo de especial vulnerabilidad, en donde está el juego el desarrollo pleno de sus potencialidades debe gozar de un sistema de protección especial e integral. Lo anterior, debido a que cualquier injerencia indebida afectará no tan sólo su vida actual, sino que también marcará sus posibilidades futuras. (Gobierno de Chile, 2001: 34) (b)

En cuanto a los principios orientadores específicos se destaca el respeto a la vida y al desarrollo integral del niño en cada una de sus etapas, igualdad de derechos y oportunidades, autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos, no discriminación y respeto de la propia identidad, libertad de pensamiento y expresión, efectividad en la aplicación de los derechos del niño. El estado por su parte garantiza, promueve, asiste y repara los derechos de los niños, niñas y adolescentes, velando por el interés superior del niño. Lo anterior, ya que la “CDN interpela a los Estados Partes a generar todos los mecanismos necesarios (legales, administrativos y sociales) que permitan que los niños, niñas y adolescentes tener garantías para el respeto y cumplimiento efectivo de sus derechos” (Ibid., 2001: 40) (b)

Para comprender de mejor manera la Política a Favor de la Infancia y Adolescencia, es necesario mencionar las 5 áreas estratégicas de intervención: Sensibilización, promoción y difusión de los derechos de la infancia y

adolescencia; Apoyo al fortalecimiento de las familias como principales responsables del desarrollo integral de sus hijos e hijas; Coordinación y desarrollo de las políticas públicas con perspectiva de derechos; Provisión de servicios especiales para la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia; en los casos de amenaza o vulneración de ellos y Promoción y fomento de la participación infantil. (Ibid. 2001: 53-58) (b)

La normativa mencionada entonces, procura generar espacios que posibiliten el ejercicio autónomo y progresivo de los derechos, en conjunto con la sociedad civil y los actores intervinientes, es decir, la familia, la escuela y la comunidad.

La política nacional a favor de la infancia y la adolescencia señala en sus bases fundacionales el carácter imperativo de la necesidad de propiciar las condiciones y oportunidades que favorezcan el pleno desarrollo de los niños y niñas del país, para la satisfacción de las necesidades en las distintas etapas de desarrollo, con igualdad, a fin de garantizar su integración efectiva en sociedad. Considerando lo mencionado, el Plan de Acción Integrado pretende “contribuir a la integración y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, haciendo de éstos personas con sus derechos fundacionales garantizados y, actores partícipes de los procesos de los que depende la satisfacción de sus necesidades”. (Ibid, 2001: 91) (b)

La Política a favor de la infancia y la adolescencia señala los principios rectores generales y los principios orientadores específicos, que deberán estar presentes en el diseño, implementación y evaluación de todos los programas, proyectos, beneficios que el Gobierno entrega a todos los niños y adolescentes, a fin de garantizar el cumplimiento de sus derechos.

A modo de descripción, se detallarán los principios rectores generales; en primer lugar se alude a que **el niño es sujeto de derecho especial**, en este principio la CDN reconoce al niño como sujeto de derecho considerándolo según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia, y la sociedad. Para esto es importante que estos organismos reconozcan a cada niño/, niña y adolescente para lograr un avance en un nuevo tipo de relación social (niños - sociedad, niños - familia, niños - estado, niños - comunidad), a fin de generar una nueva cultura respecto de los niños. En esta materia la CDN realiza un aporte significativo respecto al niño como sujeto de derecho lo cual consiste en “que se construye un sujeto de derecho especialísimo, dotado de una supraprotección o protección complementaria, pues se agregan nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas” (Gobierno de Chile, Op. Cit., 2010: 8) (a). Cabe señalar que esta protección es a nivel nacional e internacional, pues los Estados partes se comprometieron ante las naciones y antes sus propios países al momento de establecer a la CDN como ley nacional.

Cabe señalar que el principio de **el interés superior del niño**, destaca que todas las instituciones, autoridades –entre otros- deberán tener especial cuidado en las medidas que se tomen con respecto a los niños/as y adolescentes, privilegiando el interés superior del niño y a su vez teniendo en cuenta que es considerado como una “consideración primordial”. Se debe tener en cuenta que el interés superior del niño no puede ser tomado como una justificación en sí misma para la intervención de alguna institución, sobre todo cuando esta intervención supone el alejamiento del niño con su familia. Esto quiere decir que el interés superior de niño debe ser una consideración primordial en todo momento y para todos los niños sin importar condición socioeconómica, cultural o de religión de tal manera que su intervención no se efectúe cuando se precise de ella, de manera que se puedan tomar las decisiones a tiempo logrando barajar las alternativas que sean una mejor opción para el niño.

La responsabilidad primordial de los padres y la familia en la crianza de sus hijos, e igualdad entre la madre y el padre. En este principio la CDN regula la relación jurídica que deben tener los niños con su familia y el Estado. Por otra parte, es necesario indicar que este principio basa su contenido en lo definido por la Comisión Nacional de la Familia (1994) al señalar que “se entenderá por familia a todo grupo social, unido por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables” (Gobierno de Chile, Op Cit, 2010:10) (a). Incluyendo la multiplicidad de familias que están presentes en nuestra sociedad.

Hoy en día todos los niños/as y adolescentes son sujetos de derechos y es responsabilidad de los padres antes de cualquier otra institución velar por la protección de estos derechos, por ende, la familia asume voluntariamente una serie de responsabilidades y deberes que son fundamentales en la crianza de los niños, considerando que este núcleo es el contexto más idóneo para el desarrollo psicosocial del niño/a o adolescente. Por otra parte, la madre y el padre adquieren obligaciones comunes, es decir, ambos deben hacerse cargo de la crianza de los hijos, garantizando su desarrollo pleno para su vida futura. Por lo tanto, es preciso que los niños permanezcan al interior de su familia siempre y cuando las condiciones no señalen lo contrario.

Como se señaló anteriormente este documento presenta además de los principios rectores generales, los principios orientadores específicos que deben estar presentes desde el primer momento en el diseño, implementación y posterior evaluación de todos y cada uno de los proyectos –entre otros-.

Aquí se señala que el **respeto a la vida y al desarrollo integral del niño en cada una de sus etapas**, es un principio que se encuentra presente en gran

parte de la CDN, siendo explícita en el artículo 6 que señala que todo niño tiene derecho intrínseco a la vida, mientras los Estados partes se comprometen a cabalidad en el cumplimiento del desarrollo y supervivencia de los niños. El artículo 27 en tanto, menciona que todo niño merece tener un nivel de vida adecuado para su desarrollo espiritual, social, moral, mental, y físico, es decir, un desarrollo integral pensando en su formación a futuro.

De acuerdo con lo que señala este principio es preciso anteponer las necesidades de desarrollo de los niños por sobre las dificultades que puedan presentar. A su vez se debe reconocer que cada niño tiene necesidades especiales y particulares, de acuerdo a la etapa de desarrollo por la cual va trascurriendo su vida, es decir, las necesidades que presenta un niño de 5 años, no serán las mismas que tenga un adolescente de 17 años, pues el joven de 17 ya es un ser independiente para varias cosas, por ejemplo sabe reconocer lo bueno de lo malo, mientras que un niño de 5 años depende totalmente de sus padres o del tutor a cargo.

Por otra parte, se menciona el principio de **igualdad de derechos y de oportunidades**, el cual aparece claramente en el artículo 2 de la CDN el cual señala que los Estados partes respetarán y asegurarán el cumplimiento de los derechos de cada niño, sin exclusión alguna, es decir, independiente de la condición social, cultural, impedimentos físicos, origen nacional o étnico, opinión política –entre otras-.

El Estado por su parte se encuentra en la obligación de garantizar el respeto y la consideración hacia todos los niños/as y adolescentes del país, adoptando todas las estrategias posibles para obtener la efectividad y protección a sus derechos, situación que exigirá diseñar políticas de protección y compensación a favor de los niños que se encuentren en una condición de mayor vulnerabilidad.

A su vez el principio de **autonomía progresiva del niño en el ejercicio de sus derechos**, se refiere básicamente a lo estipulado en el artículo 5 de la CDN el que señala que el ejercicio de los derechos del niño es progresivo de acuerdo a sus facultades y que las personas responsables son quienes deben impartir la orientación necesaria para que el niño logre ejercer debidamente sus derechos.

El principio de **no discriminación y respeto de la propia identidad**, se relaciona con lo que señala el artículo 2 en su segunda parte el cual se refiere a que los Estado Partes tomarán todas las medidas para garantizar que el niño sea protegido contra todas las formas de discriminación a causa de la condición o actividades –entre otras- que realicen sus padres o sus tutores. La CDN hace un especial énfasis en las condiciones que puedan dañar a los niños o adolescentes que sufran alguna discapacidad o a los que pertenecen a minorías étnicas, religiosas o de origen indígena.

En relación al **respeto de la identidad del niño/a y adolescente** la CDN señala que el niño al momento de nacer debe ser inscrito inmediatamente, a obtener un nombre y nacionalidad y si las condiciones así lo permiten conocer a sus padres y ser cuidado por ellos. Para lograr un avance en este principio, es sustancial el generar conciencia y sensibilizar a la sociedad buscando de manera que el respeto por la diversidad y diferencias se haga presente.

A su vez el principio de **libertad de pensamiento y de expresión** se refiere a que se deben respetar los derechos a libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y a su vez se respetarán los derechos y deberes de los padres. Los niños que estén en capacidad de formarse un juicio propio, siendo capaces de expresar su opinión en función de la edad y madurez que presenten. Por último, este principio alude a que el niño no estará impedido de buscar, recibir y difundir

informaciones ya sea oral u escrito o de la manera que el niño estime conveniente.

Es preciso mencionar que la visión y misión de esta política apunta a mejorar las condiciones y a desarrollar mayores oportunidades para los niños en su futuro. En aquel periodo se pensaba para el 2010 que los niños/as y adolescentes fueran sujetos de derechos, queridos y valorados, saludables y viviendo en familia, con educación de calidad, con acceso a la cultura, que las condiciones de habitabilidad sean favorables a su crecimiento –entre otros-. Estas características en su conjunto formarían la integración social idónea para el crecimiento y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes cuidando y garantizando que se cumplan a cabalidad.

Por otra parte, la misión responde a qué se debe hacer para lograr la visión, para ello es posible identificar cuatro componentes específicos.

- Servir de marco orientador de todas y de cada una de las iniciativas a favor de la infancia y la adolescencia.
- Generar los mecanismos e instrumentos que garanticen a todos los niños ser respetados y ejercer sus derechos.
- Generar una institucionalidad propia para la Infancia, la Adolescencia y la Familia, con expresión en los niveles comunal, regional y central de la administración del Estado.
- Promover y estimular el desarrollo de planes, programas y servicios sociales, tendientes a asegurar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. (Gobierno de Chile, Op. Cit., 2010: 18) (a).

Finalmente, el trabajo es elaborado con el objetivo de generar una política en pro de los niños/as y adolescentes, da a conocer el modelo de gestión a través del cual se organizaran las acciones de este instrumento intersectorial de planificación. Para lograr la misión y visión que se ha definido en la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia se debe realizar una gestión pública que centre su accionar en la promoción, protección, universalización y fiscalización del cumplimiento de los derechos señalados en la CDN, para ello es preciso enfrentar algunos desafíos como por ejemplo el de la integralidad, equidad, pertinencia y participación.

Es relevante señalar que el modelo de gestión es entendido como el sistema institucional en el cual se procederá a inscribir la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia y su respectivo Plan de Acción Integrado. La puesta en práctica de esta política demanda enormes desafíos para la gestión pública, considerando las siguientes:

- El modelo de gestión debe corresponder con los principios rectores y orientadores, resguardando su coherencia externa e interna.
- Debe garantizar la intersectorialidad de la gestión pública en materia de infancia y adolescencia.
- Debe permitir la combinación de los diferentes sectores de la gestión pública, de los niveles de la administración del Estado y de los diversos actores sociales.
- Se debe generar mecanismos que garanticen una acción coordinada, colaborativa y complementaria
- Priorizar los niveles locales y regionales de la administración del Estado, - entre otros-.

En otras palabras, si analizamos las directrices de la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia basa la mayoría de su contenido teórico en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), la cual reconoce que existen falencias a nivel del Estado y la sociedad, quienes han concebido al niño como sujetos con problemas y no como sujeto portador de diversas capacidades - considerando su desarrollo y madurez-. Es trascendental entonces, otorgar apoyo significativo a la familia en la cual está inserto el niño, pues es el núcleo más importante en la vida de los infantes. Los derechos de estos son en reiteradas ocasiones, pasados a llevar y es por eso que este trabajo busca garantizar a cabalidad el cumplimiento de estos derechos en todos los planos posibles, velando por la integridad de los niños.

Los niños y niñas quedan a la deriva pudiendo insertarse –consciente o inconscientemente- en el entorno susceptible en el que residen, rodeados de vicios, delincuencia, sexualidad ilícita, entre otros. Se trata realmente de un ambiente dañino, pero comenzando a serruchar aquella figura geométrica representativa, el procedimiento será más accesible, sólo falta la iniciativa que potencie la escisión de ésta rueda. Ya que si esto no ocurre, el apego de los infantes se tornará desorganizado, produciendo desconfianzas, comportamientos disruptivos y violentos, posibilitando la estigmatización social que genera castigo y exclusión social. Pero como no es lo que se busca, se requiere el apoyo de toda la sociedad, partiendo desde la propia familia, hasta la mano del gobierno, el velar por el bienestar de los infantes, en pro de un desarrollo óptimo, que asegure su calidad de vida desde hoy, hasta el final de sus días.

Como en el Estado de Chile se pretende hace años, descentralizar el accionar gubernamental, se desarrolla la política regional de infancia y adolescencia, la

cual incluye a las comunas sujeto de estudio, puesto que ambas pertenecen a la región Metropolitana.

El PRIA Metropolitano es un marco para la programación de una política regional destinada a los niños, niñas y adolescentes del país de hasta 18 años que habitan en la Región, asegurando una acción coordinada y sistemática, generando condiciones institucionales que aseguren los recursos organizacionales de toda persona menor de 18 años residente en la décimo tercera región de Chile. (Op. Cit., 2000: 9). Lo anterior como fomento de la descentralización, y de la consideración de estrategias de acción diferidas de acuerdo con los contextos en que serán aplicadas. Esto comienza con la CDN en 1990, y continúa en 1992, cuando el Gobierno de Chile elabora el Plan Nacional en Favor de la Infancia que incorpora en una de sus orientaciones, inscrita en el proceso de descentralización, la formulación de los Planes Regionales de la Infancia y Adolescencia (PRIAS). Desde 1993 al año 2000 se han elaborado PRIAS en diez regiones del país, incluyendo a la Región Metropolitana. Durante 1995 se refuerzan los programas de salud, educación, justicia, recreación y deportes para los infantes (Ibid., 2000: 18).

Es anhelo del Estado de Chile que el proceso de descentralización surta el efecto deseado, y que se ejecuten acciones considerando las necesidades y/o expectativas de la población residente en los diferentes sectores del país.

CAPÍTULO II

VIOLENCIA ESCOLAR Y CONFLICTO

La violencia -como acto- implica fuerza desmesurada, sea ésta de carácter físico y/o psicológico; también es conocida como una situación de desborde, más allá de la agresión. Está presente en varias etapas de la vida, principalmente en la vida adulta; sin embargo, como se ha mencionado con anterioridad, el conocido bullying escolar se ha abierto paso en la sociedad contemporánea y cada vez alcanza mayor revuelo. Cada vez es más recurrente la violencia en la convivencia social, y de un tiempo a ésta parte, la edad en que se incurre en éste comportamiento es más temprana cada día.

En los establecimientos educacionales se ha transformado en una temática de carácter relevante, ya que se han experimentado diversas formas de agresión entre pares, que implican descalificaciones e incluso golpes que provocan heridas severas. Algunos colegios han tomado cartas en el asunto, mediante continuas citaciones al apoderado, suspensiones e incluso la expulsión -al recurrir al arbitraje pedagógico- pero en otros casos, se ha optado por formas alternativas de resolución de conflictos tales como; resolución colaborativa, negociación, mediación, entre otras.

1.- Educación en el conflicto

Hoy en día, los seres humanos están cada vez más sensibles a los múltiples factores y señales que se perciben en el contexto, comenzando por la diversidad de información que se obtienen a través de la televisión –entre otros- A diario cada persona se relaciona con un sinnúmero de individuos; compañeros de trabajo, universidad, colegios, barrios -entre otros- y es ahí donde se genera un

cúmulo de conocimientos e informaciones que se transmiten entre sujetos, es allí también, donde se producen las discrepancias las cuales pueden alcanzar consenso de resolución y a veces no se encuentran acuerdos, provocando los conflictos.

Comúnmente la violencia es visualizada como algo negativo, debido a las formas de resolución utilizadas, sin embargo, en el documento Educar en y para el conflicto se considera que las discordias son positivas, ya que se mencionan ciertos hitos, de los cuales se destacan:

“Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos.

Consideramos que sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como

educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos”. (Cascón, s/f: 7)

Se podría señalar entonces, que el conflicto es una instancia para el aprendizaje, dirigido principalmente a los profesionales del área de las ciencias sociales, ya que de acuerdo a los gajes del oficio se debe interactuar a diario con personas apesadumbradas que buscan una solución a sus problemas, pero como los profesionales del área social no creen en paternalismos ni altruismos, se trabaja mediante el incentivo del potenciamiento, fomentando la autodeterminación en el otro. Si existe aprendizaje social, el intervenir en las relaciones humanas de forma efectiva, utilizando las problemáticas como eje, se logrará entregar las herramientas específicas para cada necesidad de manera que los sujetos mismos aprendan a enfrentar, analizar y solucionar sus conflictos, empoderando en pro del bienestar futuro.

Generalmente, los problemas sociales son asociados con la violencia inmediata, pero el conflicto no es estático, es un proceso que comprende básicamente 3 fases: “tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas), cuando estas necesidades las convertimos en antagónicas surge el problema, finalmente concluye en la crisis”. (Ibid.: 9)

A la suma de éstas fases, existirían cinco actitudes que presentan las personas la hora de enfrentarse a un conflicto, sin embargo, no son una constante en el tiempo, y tampoco son propias de un determinado perfil de personas. Pueden manifestarse en plenitud en determinadas ocasiones, o simplemente no

presentarse, de todas maneras la teoría propone que las actitudes son las siguientes:

- a) Competición (gano/pierdes): Nos encontramos una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga por encima de quien sea. Aquí se vislumbra como el afán de ganar una persona es capaz de pasar a llevar a otras sin importar la opinión de los demás, en esta actitud egoísta el ganador demuestra su carencia de empatía, sensibilidad y compañerismo por aquel que es más débil o no posee los argumentos necesarios para defender su postura.

- b) La acomodación (pierdo/ganas): Con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer o ni planteo mis objetivos. En este punto la persona que pierde prefiere evitar malos entendidos o las faltas de respeto, ya que en ocasiones se confunde la “buena educación” con quedarse callado evitando las tensiones, por ende, la persona opta por otorgarle la razón a su contrario.

- c) La evasión (pierdo/pierdes): Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos. En reiteradas ocasiones, la gente tiende a creer que los conflictos no podrán ser resueltos, es por ello que optan por evitarlo, lo que los acrecienta a medida que el tiempo pasa, y en el momento en que menos se espera, se genera el estallido. La evasión es negativa ya que no posibilita el enfrentamiento del conflicto, privando a las partes de expresar sus ideas y hacerlas valer.

d) La cooperación: (gano/ganas): En ese modelo conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Esta actitud debiera ser la más utilizada por las personas en sus relaciones humanas en donde ambas partes ganan, es importante destacar que aquí es significativo obtener buenos resultados como también una interacción de calidad que posibilite la conservación de la relación social.

e) La negociación: Llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%. (Ibid: 10- 11). Finalmente, en este modelo lo fundamental es que ambas partes queden con la sensación de haber ganado de no ser así se estaría en presencia de otros modelos mencionados anteriormente.

Es importante entonces, mencionar que la violencia es diferente de la agresión ya que la segunda es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, generalmente es una respuesta fuera de control, mientras que la primera es una situación de desborde, que como acto imprevisible implica fuerza desmesurada. Sin embargo, aunque ambos términos mencionados son situaciones que alteran el equilibrio social “La agresión y la violencia son actos de aprendizaje social y como tales pueden ser desaprendidos” (Ibid.: 16). Lo anterior, aludiendo al carácter fortuito de los conflictos.

Es imprescindible evitar la violencia escolar, mediante el conocimiento ya que se requiere definir el diálogo como herramienta fundamental para la promoción del respeto mutuo, la inclusión y porqué no, la resiliencia, que posibilite que los niños y niñas que han sido violentados consideren que no fue agradable la agresión, y que por ende, eviten replicar las conductas violentas, tanto con su

grupo de pares, como con otros miembros de la comunidad, en el presente o en el futuro.

2.- Conceptos Clave para la Resolución Pacífica de Conflictos en el Ámbito Escolar

De acuerdo con el informe Delors (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, s/f), la educación se sustenta en cuatro pilares fundamentales -desde la reforma educacional- siendo éstos, aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Estos ejes buscan activar la participación de la ciudadanía, mediante la educación de la convivencia. Es por ello que existen reglamentos internos de convivencia que incluyen a estudiantes, docentes, apoderados y paradocentes.

Los reglamentos de convivencia requieren una capacitación de actores clave, de modo tal de posibilitar el diálogo, el acuerdo y la escucha activa, mediante la adopción del enfoque de abordaje cooperativo de conflictos; el cual requiere de empatía y reciprocidad como elementos vitales para la resolución pacífica de problemáticas a nivel escolar.

3.- La Convivencia Social en el Marco Curricular

Los conflictos escolares son generados por vulneraciones de las normas socio-educacionales en las que “dos o más personas están en desacuerdo debido a posiciones incompatibles, y la relación entre pares puede terminar deteriorada o robustecida, de acuerdo con el procedimiento empleado para la resolución” (Varela y Tijemes, 2007:14). Cabe destacar que los conflictos son inevitables e impredecibles.

Generalmente en las escuelas, las relaciones son jerárquicamente asimétricas lo que impide el surgimiento de la voluntad de las partes en conflicto para resolver las disputas, ya que las sanciones van directamente relacionadas con el arbitraje pedagógico, en el cual se cita al apoderado y se toman decisiones de carácter autoritario de parte de la plana alta hacia el alumnado.

Hay técnicas que posibilitan una resolución alternativa de conflictos, alcanzable para los que quieran optar por este camino, ya que se trata de una habilidad social que contribuye y enriquece la vinculación entre las personas, contribuyendo la coexistencia pacífica en pro de la comunidad en general, posibilitando una mejora circunstancial en la calidad de vida.

Existen dos formas de abordar los conflictos; una es la posición controversial – que implica abuso de poder y autoritarismo- en pro de satisfacer las necesidades a favor de una persona y en contra de otra, y la segunda forma es la posición colaborativa –que implica cooperación, negociación y reciprocidad- en donde se consideran los elementos emocionales (además de los intereses y expectativas) de ambas partes.

Entonces, de acuerdo con los postulados mencionados, los dos primeros implican descontento para al menos una de las partes en disputa, generando situaciones de abuso de poder que sólo acrecientan el conflicto y los roces nocivos entre los miembros de la comunidad; mientras que los tres últimos, implican compromiso, acomodación y colaboración, es decir, generan procesos empáticos que posibiliten una solución que favorezca a la gran mayoría de los actores involucrados. Considerando lo anterior, se destaca que existen mayoritariamente, soluciones alternativas, sólo hay que potenciar el ejercicio de las mismas, posibilitando la participación y considerando la alternativa más conveniente para todos, para una sana convivencia en sociedad.

4.- Elementos del Conflicto

Lederach (2000) se refiere al enfoque de análisis, donde se considera a las personas protagonistas de la discordia como un elemento, seguido por el proceso del conflicto, y como tercer componente el problema en sí mismo.

En el conflicto, los protagonistas deberían considerar la relación de poder existente, la percepción de cada uno, emociones y sentimientos, intereses y necesidades, valores y principios, para una resolución pacífica y efectiva del problema.

El aspecto a considerar en el proceso es el carácter del conflicto, ya que si se trata de un problema latente las personas no le dan mayor importancia al cúmulo de acontecimientos anteriores, sin embargo, un simple factor gatillante genera la discordia; si se trata de un problema patente, se trata de una situación conflictiva explícita.

El problema en tanto, ayuda a disipar el origen del conflicto. Para cumplir con el enfoque de análisis, las partes debieran poseer la capacidad de autorregulación, control, diálogo, reciprocidad, empatía, asertividad –entre otras- es por ello que se requiere de una capacitación constante en el área, que permita resolver de una manera adecuada, el problema manifiesto.

Por otra parte es importante señalar que lo malo o lo bueno no radica en el conflicto sino más bien en la manera en que los seres humanos la encaran y cómo buscan la solución. (Lederach (2000) citado en Ministerio de Educación, 2006) (a)

En psicología el concepto de conflicto se refiere a una realidad intrapsíquica, sin embargo, en mediación se relaciona netamente a conflictos interpersonales, entre éstas y organizaciones o entre organizaciones. Esta técnica nace en Estados Unidos a mediados de 1970, como una institución que busca la solución alternativa de conflictos, obtuvo resultados positivos en la población por lo que después se incorporó al sistema legal.

Cabe destacar que este sistema presenta ciertas características como; generar un contexto flexible y cómodo para las partes en disputa, además de ser un proceso voluntario y el cual se puede terminar en el momento en que una o las dos partes así lo decidan. La conducción de esta disputa está a cargo de un tercero el cual se le denomina “mediador”. Su labor no es la de emitir juicios o señalar según su criterio lo que se debe o debería hacer en tal caso, sino más bien lograr que sean las propias personas quienes busquen alternativas justas para sus conflictos.

Sin embargo, es necesario mencionar que como toda técnica, la mediación posee ventajas y desventajas:

Dentro de las principales ventajas se destacan:

- Ahorro de tiempo en la conducción del conflicto, pues son las partes quienes acuerdan en qué momento comenzar, lo cual puede ser en pocos días.
- Ahorro de dinero ya que se abonan por consulta, además existen centros de mediación gratuitos.
- En este proceso se trata de evitar que existan ganadores y perdedores, lo cual es significativo a la hora de mantener buenas relaciones futuras entre las partes.
- La mediación aumenta la creatividad, además de ser un proceso flexible.

- Si nos referimos específicamente a lo individual, la mediación es ventajosa ya que produce un aumento en el protagonismo de las partes, es decir, aumenta la responsabilidad.
- Se produce un deuteroprendizaje o conocido como "Transferencia de aprendizaje" o "conocimiento tácito". Esto quiere decir, que al solucionar un conflicto, las partes adquieren la capacidad de solucionar conflictos futuros a pesar de que no sean conscientes de este aprendizaje.

Por otro lado, dentro de las principales desventajas se encuentran:

- Según las investigaciones realizadas en el extranjero, las mujeres logran malos acuerdos cuando asisten al sistema de mediación que cuando solucionan sus problemas en el sistema judicial formal.
- Escaso acceso que tienen las partes a la justicia.
- En ciertas mediaciones se negocian derechos civiles que deberían ser inalienables.

(Dassie, 2010)

Hoy en día la mediación es utilizada en casi todos los ámbitos en donde existan conflictos ya que es un método flexible y útil a la hora de barajar alternativas de resolución, como se menciona a continuación.

5.- Tipos de Mediación

La mediación, como técnica alternativa de conflictos cuenta con variadas áreas de intervención, siendo algunas de estas:

- Mediación Familiar
- Mediación Empresarial o Laboral

- Mediación Comunitaria y/o Social
- Mediación Sanitaria
- Mediación Intercultural
- Mediación Penal
- Mediación Penitenciaria

Sin embargo, debido al tema de investigación, nos compete principalmente **la mediación escolar** ya que es imprescindible la utilización de esta técnica en el ámbito escolar, pues allí surgen y se observan una multiplicidad de conflictos entre alumnos, entre profesores y/o padres. Esta mediación tiene como objetivos: mejorar el ambiente al interior y fuera del aula a través de la disminución de tensión y hostilidad, desarrollar habilidades sociales en función de la solución de problemas, favorecer las relaciones entre los estudiantes y profesores, aumentar la participación de los niños, fomentar la autoestima y auto cuidado de los miembros.

Debido a lo anterior es que se vuelve imprescindible la incorporación de la mediación en el ámbito escolar, ya que procura la conservación de un ambiente pacífico en las inmediaciones escolares, atenuando los episodios de violencia y generando un aprendizaje en los alumnos que han sido partícipes en conflictos con sus pares. Ya que al parecer las citaciones al apoderado y las sanciones tales como la suspensión de clases, no afectarían en la replicación de conductas agresivas; mientras que si los implicados obtienen una solución alternativa a sus disputas, a partir de ellos mismos, el comportamiento pudiera resarcirse en el futuro. Por ejemplo, en el caso de que un alumno rompa por accidente un diario mural -fabricado con bastante esmero por un curso entero- en lugar de sancionarlo con una suspensión de clases, se podría llegar al acuerdo de que el alumno responsable recopile los materiales y ayude a rehacerlo. De este modo,

el infante que rompió el mural procurará ser más cuidadoso en el futuro y los daños son compensados.

6.- Partes de la Mediación

La mediación a pesar de ser una institución nueva, tiene firmes presupuestos sobre los que se asienta las cuales están sujetas a una constante evolución. (Suárez, Op. Cit.)

La Mediación, como técnica alternativa de resolución de conflictos se divide en varias partes, detalladas a continuación.

La primera parte es la premediación, es el paso donde se evalúa el conflicto mediante la exposición de las versiones. Es en ésta instancia en donde se pregunta si se accede al procedimiento de manera voluntaria.

La fase siguiente es la presentación y las reglas del juego, donde las partes se comprometen a escuchar sin interrumpir, además de la manifestación del respeto y cumplimiento del compromiso al que se llegue mediante acuerdo.

La tercera fase es la llamada “cuéntame y te escucho” en donde los implicados exponen las versiones.

La cuarta etapa es la aclaración del problema; es el momento en que se redefine el conflicto, sobre la base de las narraciones de cada una de las partes en conflicto.

Luego se proponen soluciones y se llega a un acuerdo benéfico para todos los implicados mediante propuestas emergentes.

Otra forma de resolución de conflictos es el arbitraje pedagógico, donde un tercero con poder interviene en el conflicto en un procedimiento de resolución, guiado por un adulto con atribuciones, quien a través de un diálogo busca una salida justa al problema. Cabe destacar que el procedimiento implica un aprendizaje significativo.

7.- Técnicas Alternativas de Resolución de Conflicto en Instituciones Escolares

Para recurrir a la adopción de las técnicas alternativas, es de suma importancia conocer las políticas de convivencia escolar, ya que éstas permiten saber que los conflictos son inherentes al ser humano y depende de la historicidad del reglamento interno, del aprendizaje adquirido en torno a la resolución de conflictos.

A modo general, la convivencia escolar implica delegar responsabilidades, lo que permite economizar energía y tiempo, posibilitando la actualización del reglamento interno de cada establecimiento educacional.

Existen varios tipos de resolución de conflictos; siendo éstas, negociación, arbitraje pedagógico y mediación.

En la negociación sólo participan las partes en conflicto, consiste en un diálogo cara a cara que pretende hallar un acuerdo aceptable, y se utiliza cuando los implicados manifiesten voluntad y respeto, en un clima de no agresión.

El arbitraje pedagógico es la manera más tradicional de resolver conflictos en el ámbito escolar, consiste en la presencia de un tercero con poder, quien

interviene en el conflicto. Es más bien un procedimiento de resolución de conflictos guiado por un adulto con atribuciones, quien a través del diálogo busca una salida justa al problema –no es autoritario como se acostumbraba en años anteriores-. El arbitraje pedagógico, implica un aprendizaje significativo para las partes en conflicto.

La mediación por su parte, busca un acuerdo que restablezca la relación y repare cuando sea necesario. Basa su accionar mediante un tercero imparcial que ayuda a las partes a resolver sus disputas. Una de las fases introductorias de ésta técnica, es la pre mediación que permite dilucidar el conflicto en sí. Se recomienda no utilizar el procedimiento mencionado cuando los hechos sean muy recientes, o cuando una de las partes no confía en la otra, y tampoco cuando el problema es demasiado complejo (drogas, VIF- entre otras-). El tercero imparcial que participa en el proceso cumple el rol de facilitador en la toma de decisiones, ayuda a las partes a identificar sus intereses y necesidades, procurando la confidencialidad.

8.- Reglas Básicas del Arbitraje Pedagógico

Cuando se opta por el arbitraje pedagógico se deben considerar las normas que rigen el procedimiento; es decir, se requiere resguardar la dignidad de las partes, y el derecho a la educación, procurar resguardar el restablecimiento de las relaciones proponiendo una salida justa al problema, y finalmente se requiere una reparación del daño implicado en el conflicto.

Debido a lo mencionado anteriormente, se visualizan soluciones alternativas para resolver las problemáticas que se presentan día a día, es opción de las partes en conflicto, decidir cuál alternativa es la más beneficiosa para resolver las desavenencias.

Es necesario entonces, poner en práctica alguna de estas técnicas para la resolución de conflictos, en pro de una sana convivencia entre las personas, ya que de una u otra manera, como seres sociales, cada individuo requiere contacto con otros sujetos, sean pobladores, compañeros, y/o familiares. Es por esta razón que se debería optar por una coexistencia pacífica que posibilite una óptima relación, basada en una sólida interrelación social.

CAPÍTULO III

Convivencia escolar en Chile

El tema a abordar tiene por objetivo presentar la política de convivencia escolar, la cual señala los lineamientos que regirán las necesidades que se presenten a nivel educacional en materia de convivencia, es decir, la relevancia que tiene para el sistema educativo y sus actores sociales la buena convivencia entre niños/as de cada establecimiento a nivel nacional.

Comúnmente entendemos por convivencia el hecho de hacer vida en común, compartir intereses, visiones, ideales con otras personas que también comparten sus perspectivas con otros, es decir, relaciones sociales de intercambio. Así pues, la convivencia genera espacios de socialización, tanto a nivel social como individual. A nivel escolar la convivencia hace referencia a la interrelación de todos los actores sociales presentes al interior de un establecimiento educacional, lo cual juega un papel significativo en el desarrollo del crecimiento comunicacional, socio afectivo, intelectual, -entre otras-.

En toda comunidad se pretende cumplir los objetivos trazados para el proyecto; en éste caso, aludiendo al PEI, el cual ha de componerse por reglas básicas que permitan alcanzar los fines propuestos desde los orígenes del establecimiento. Lo anterior es conocido como disciplina –lo que promueve a su vez, la convivencia-, en donde cada uno de los actores cumple un rol relevante para que el proyecto resulte exitoso. Así, la “indisciplina” es el incumplimiento de los roles asignados, no tan sólo por faltas de estudiantes, sino de todos los miembros de la comunidad educativa. La idea es que los miembros de la comunidad educativa se apropien e internalicen las normativas, y reconozcan la importancia de sus roles para el óptimo funcionamiento del establecimiento escolar.

1.- La necesidad de cambiar las culturas escolares

Los actores de la comunidad educativa tendían a naturalizar las actuaciones estipuladas en las normativas escolares, lo que ha propiciado un incumplimiento del mismo dificultando la optimización de la gestión educacional, al no permitir la generación de cambios esperados en los estudiantes. Por ejemplo, se tiende a suspender a los alumnos y/o a citar al apoderado respectivo, culpando sólo al estudiante por su “no cambio”.

Para conseguir este cambio, se requiere una serie de pasos, mencionados a continuación:

- Toma de conciencia del malestar que provoca la situación actual de la disciplina
- Comprender que la manera de gestionar la disciplina provienen de un sistema que no tenía objetivos

- Formar comunidades reflexivas respecto a los nuevos modelos, en donde los estudiantes participen en la confección de objetivos, incorporar habilidades disciplinarias como el respeto y el orden; permitiendo el proceso de ensayo- error. Para ello se requiere además; autoconocimiento y autoestima –que le permita apreciar sus debilidades y fortalezas para un resultado positivo-, conciencia y juicio moral – generando autonomía que fomente la capacidad de construir argumentos razonados ante un planteamiento-, empatía, toma de perspectiva social – favoreciendo la valoración de las diferencias y la construcción colectiva hacia un objetivo que favorezca a la mayoría de los implicados en el proceso educativo-, autorregulación, formación valórica, entre otros.
(Banz, 2008)

Es preponderante mencionar entonces, que existe una legislación a nivel nacional que regula la convivencia escolar; es conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la cual establece ciertos parámetros que deben llevar a cabo los distintos niveles educativos, además de señalar el deber que tiene el Estado de vigilar y supervisar que se cumplan los objetivos propuestos.

En el Artículo 2º, la LOCE señala que:

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados

en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”. (MINEDUC, 2003: 5) (b)

Debido a lo anterior es que la educación es una herramienta que posibilita a los seres humanos a aprender y aprehender del mundo que lo rodea a reflexionar, analizar, y cuestionar acerca de sus acciones en relación al área social, familiar e individual con el cual se vincula día a día permitiendo la consolidación de la identidad del sujeto. Sin embargo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza fue remplazada por la Ley General de Enseñanza, debido a que la primera centraba su legislación meramente en la Constitución de la República de Chile, sin considerar que la realidad social es un proceso dinámico que requiere flexibilidad e inclusión para todos los niños, niñas y adolescentes residentes en el país. Es por ello que la LGE estipula en sus lineamientos lo siguiente:

“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:

a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.

b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

c) Equidad del sistema educativo.

El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

d) Autonomía. El sistema se basa en el

respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos

educativos, en el marco de las leyes que las rijan.

- e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por el.
- f) Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- g) Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
- h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales
- i) Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a

disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

- j) Integración. El sistema propiciará la integración de alumnos de diversas condiciones sociales étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- k) Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad de las futuras generaciones.
- l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua cosmovisión e historia” (Ley N° 20.317, art 3)

De acuerdo entonces con el artículo recién mencionado, se podría desprender que el acceso a la educación está garantizado legislativamente, pero una cosa es la oportunidad y otra muy distinta, que el funcionamiento de los establecimientos escolares sea óptimo, es por ello que a su vez, existen normativas alusivas a la convivencia escolar.

La política de convivencia escolar nace a raíz de la necesidad que tiene el ser humano por ser parte activo y/o reconocido de la sociedad, promoviendo y

fortaleciendo su desarrollo social, en otras palabras, la política de convivencia escolar:

“Pretende ser marco orientador para las acciones que el Ministerio de Educación realice en favor del objetivo de aprender a vivir juntos. Así, esta Política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia”.

(Resumen Ejecutivo, s/f: 7)

Por ende, busca orientar, articular y fomentar la formación de valores en niños y adolescentes a través del reconocimiento del sentido colectivo y de pertenencia, lo cual le permite al ser humano relacionarse con otros.

A continuación, se señalan los principios rectores que plantea esta política en nuestro país.

En primer lugar, todos los actores sociales que conformen la comunidad escolar son sujetos de derechos, por tal razón, necesitan ser reconocidos y a su vez reconocer a los otros mediante una convivencia sana y de aprendizaje mutuo, respetando la diversidad existente y los roles que cada uno debe desempeñar de manera de cumplir con la formación educativa y valórica del sujeto.

En segundo lugar, todos los niños/as menores de 18 años son sujetos de derecho, por lo tanto, deben ser escuchados, respetados y valorados por su calidad de actor social, considerando que en el futuro serán la fuerza de trabajo en nuestro país.

En tercer lugar, la educación es el medio por el cual los sujetos se van desarrollando, lo que les permite relacionarse con los otros y mantener una convivencia de calidad, buscando la inclusión y la no discriminación.

En cuarto lugar, la convivencia permite construir sujetos democráticos a través de la libre participación de la comunidad educativa, ejercicio fundamental para hacer valer los derechos y deberes de la ciudadanía.

En quinto lugar, la convivencia escolar entrega las herramientas para aprender sobre la ética y los valores que se establecen al interior de la comunidad educativa, donde además de respetar los derechos y deberes, se define la relación entre los actores, los criterios de resolución de conflictos –entre otras– respetando la diversidad y las distintas formas de construir espacios de trabajo.

En sexto lugar, la política de convivencia escolar establece el derecho de resguardar y respetar la vida privada y pública de los individuos de la comunidad escolar, reconociendo a la familia como un espacio social significativo en la formación de los sujetos.

En séptimo lugar, esta política plantea que niños/as, hombres y mujeres deben gozar de una distribución justa en las oportunidades para su desarrollo, contribuyendo a la no discriminación de género, de tal manera que sean sujetos reflexivos en todo momento.

En octavo lugar, las normas de convivencia escolar deben generar espacios óptimos en donde se lleven a cabo los principios mencionados anteriormente, con el propósito de formar espacios de inclusión.

Para obtener los resultados esperados, se modifica la Ley General de Educación, el 12 de septiembre de 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet, permitiendo afrontar situaciones de agresiones escolares que hasta la fecha no se encontraban reguladas.

Su objetivo es explicitar definiciones, establecer las sanciones y procedimientos para afrontar la problemática social, instando a los establecimientos educacionales a hacerse cargo de estas situaciones, con medidas formativas, fortaleciendo la convivencia escolar.

Se enfatiza en medidas formativas y no de carácter punitivo para promover habilidades y actitudes como el respeto, la solidaridad, tolerancia y paz.

La modificación de la LGE establece que el Ministerio de Educación podrá multar a los establecimientos que no adopten medidas pertinentes y oportunas para prevenir y/o afrontar situaciones de violencia, ratificando las responsabilidades de cada establecimiento educacional en relación con la prevención de la violencia escolar y la protección de sus estudiantes.

(www.convivenciaescolar.cl)

Para ser más explícitos, se enunciarán algunos de los cambios realizados en la LGE:

Los establecimientos educacionales deberán conformar comités de buena convivencia escolar que cumpla con la funciones de prevención y promoción

escolar, los cuales deberán ser dirigidos por un encargado que implemente las medidas consideradas por el consejo escolar y/o el comité mencionado, Cabe destacar que los encargados deberán contar con planes de gestión.

En el párrafo 3, de la ley mencionada, artículo 16 A se define como convivencia escolar:

“Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone la interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”

(Ley N° 20.370, art 16 A, i 3)

Es importante destacar también, la modificación directa realizada en la ley mencionada:

“Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención,

medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento” (Ley N° 20.370, art 46 F)

En definitiva, la política de convivencia escolar, permite que los niños/as y jóvenes se cuestionen la realidad en la que están insertos, es decir, la conozcan y la hagan parte de ellos obteniendo una aprehensión hacia ésta. Aquí los actores sociales son capaces de reflexionar y visualizar su posición frente a esa realidad. Este proceso de concientización no sólo significa reflexionar sobre la realidad sino que también obrar ante ella, es decir, llevar a cabo la acción-reflexión-acción. Mediante esta concientización los niños/as y jóvenes reflexionan acerca de sus derechos y deberes que poseen como agentes de cambio y transformación.

2.- Marco para la buena dirección

El Marco para la Buena Dirección es una propuesta Ministerial, basada en la Primera y Segunda Consulta Nacional a Directores de Establecimientos Municipales, realizadas entre el año 2003 y 2004. Tiene por objetivo guiar el quehacer educativo y enfatizar en las labores y responsabilidades de los Directores de colegios de jornada completa. Lo anterior, a fin de definir y profesionalizar el rol del Director, optimizando de éste modo, los recursos educacionales del país.

Para enmarcarse en el contexto histórico nacional, cabe destacar la desconcentración y descentralización en temas educativos, en la década del 80, donde el Estado se desvinculó de sus atribuciones en torno al tema, depositando la responsabilidad en los municipios de cada comuna. El error posiblemente fue el carácter antidemocrático en que se desarrolló éste accionar, ya que el proceso de municipalización de los establecimientos educacionales significó que la labor de los directores respectivos, sea meramente administrativa.

La idea del MINEDUC es optimizar la labor de los Directivos del área educacional favoreciendo un óptimo ejercicio de acuerdo a los requerimientos socioeducativos del país. Para esto, existe la ley JEC –N ° 19. 532- que busca regular, entre otras cosas, la labor del Director, la cual consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. Además de las atribuciones mencionadas, en lo pedagógico está a cargo de evaluar los logros alcanzados por los alumnos, organizar y orientar el accionar del equipo técnico- pedagógico, e informar a los apoderados de la evolución de sus pupilos en el ámbito educacional.

En lo administrativo, el Director debe velar por organizar y supervisar el trabajo de los pedagogos, proponer profesionales a contrata y de reemplazo, promoviendo un clima de convivencia entre los profesionales, paradocentes y toda persona que desempeñe labores en las intermediaciones educacionales.

Y en el ámbito financiero, el Director/a debe asignar, administrar y controlar los recursos dirigidos a la institución que lidera.

A través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación –LOCE-, el Ministerio de Educación pretende orientar el diseño y la implementación de cursos de formación y perfeccionamiento constante, que posibilite la evaluación periódica tanto de la labor del Director, como de los encargados de la unidad técnico-pedagógica, en honor al marco para la buena dirección; mediante portafolios que evidencien el nivel de logros y todo el accionar realizado por los directivos en pro del establecimiento educacional al cual representan. Lo anterior, con el espíritu de liderazgo colectivo, participativo y democrático, en el cual se genere el proyecto educativo del establecimiento.

2.1.- Ámbitos del Marco Para la Buena Dirección

Como ya se mencionó con anterioridad, el ser parte del equipo directivo implica grandes responsabilidades, a las cuales se les adicionan el ser:

“animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador, gestor de medios y recursos; además de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de aprendizajes educativos de

los alumnos y de resultados institucionales”

(MINEDUC, 2005: 9) (c)

En base a lo anterior, es que el accionar se basa en cuatro ejes fundamentales; liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, gestión del clima institucional y convivencia.

Cuadro N° 5

Ejes Fundamentales para el Marco de la Buena Dirección

Liderazgo	Gestión Curricular	Gestión de Recursos	Gestión del Clima Institucional y Convivencia
Para garantizar los logros del aprendizaje de los alumnos, y los logros institucionales, se requiere de liderazgo en la comunidad educativa, que	El equipo directivo debe asegurar una organización efectiva del uso del tiempo y de los espacios con los que se cuenta. Para ello se planifica y se	Se refiere a la labor de obtención, distribución y articulación de los recursos, sean éstos de carácter financiero, humano y	Un clima laboral de convivencia, potencia la motivación y el compromiso de los trabajadores del lugar, en pro del aprendizaje organizacional, promoviendo la

<p>permita la adaptación y la guía que posibilite cambios sociales, económicos y culturales del entorno. Incorpora habilidades y competencias que permiten dirigir el proyecto educativo, tanto en el equipo directivo como en cada uno de los actores implicados en el proceso educativo. Cabe destacar que la existencia de liderazgos formales depende en gran medida, de la comunicación ya que los directivos</p>	<p>idean estrategias que optimicen los recursos pedagógicos, espaciales y temporales, en pro de una educación de calidad.</p>	<p>materiales necesarios para alcanzar el aprendizaje deseado.</p>	<p>colaboración y la conformación de redes de apoyo en el entorno. Adicionado a lo anterior, es de suma importancia la participación activa de los apoderados en el proceso de aprendizaje de sus pupilos, considerando por supuesto, el contexto y las condiciones en que residen los alumnos y las posibilidades que poseen los padres y/o tutores para apoyar el proceso educativo de los estudiantes.</p>
--	---	--	---

<p>de éste modo, serán claros en las solicitudes que realizan a los trabajadores del colegio, para que ellos entiendan y pregunten todo lo que no les quedó claro de modo tal de ejecutar acciones planeadas de manera óptima.</p>			
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de MINEDUC, 2005 (c)

3.- Marco Para La Buena Enseñanza

El marco para la buena enseñanza plantea que los profesionales que se desempeñan al interior de los establecimientos educacionales son sujetos responsables y conscientes de la formación de niños/as y jóvenes, y son responsables además de relacionarse de manera respetuosa y empática con los alumnos construyendo espacios para el diálogo y participación. El marco mencionado implica cuatro dominios, los cuales hacen referencia a:

“un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso”. (CPEIP, 2003: 8)

Gráfico N° 1

Dominios del Marco para la buena enseñanza



Fuente: CPEIP, 2003

Este Marco para la buena enseñanza está compuesto principalmente por los cuatro dominios que se mencionó anteriormente. Éste supone que los profesionales (docentes) son educadores comprometidos con la formación de todos sus alumnos, sin emitir prejuicios ni privilegios involucrándose con cada uno de ellos como personas y no seres supremos a los cuales hay que solo obedecer, sino que se trata de profesionales que entregan a cabalidad sus valores y capacidades para una mejor formación de los alumnos.

4.- Breve Descripción de los Dominios Presentados en el Marco Para la Buena Enseñanza.

En primer lugar, el criterio de *preparación de la enseñanza*, revela que es de suma importancia que el docente posea un buen conocimiento y a su vez logre comprender cada una de las disciplinas que desarrollará dentro del aula, además llevar a cabo las habilidades y destrezas pedagógicas del educador, ya que éste es quien le enseña a los alumnos, con quienes se forma un círculo recíproco en que ambos aprenden. Por otra parte, debe tener en cuenta que los alumnos son sujetos con una multiplicidad de características, como son: edad, cultura, religión, situación socioeconómica –entre otras-.

En segundo lugar, el dominio de *la creación de ambientes propicios para el aprendizaje*, el docente debe generar un clima cálido de respeto y diálogo entre él y los alumnos, generar espacios óptimos para la participación, fomentar la empatía y solidaridad entre compañeros, y entregarles a los alumnos los materiales necesarios y/o de fácil acceso para ellos, de manera que estos logren a cabalidad las tareas entregadas. Se considera éste punto de carácter relevante, debido a que se menciona el espacio social en donde los alumnos desarrollan la mayor parte del tiempo, es aquí donde ellos se relacionan y demuestran todo lo que saben -bueno o malo- .

Por tal motivo, el educador debe establecer normas de comportamiento comprensibles para todos dentro del aula, trabajar con los alumnos los aspectos positivos que poseen, mejorar aquellos negativos y transmitirles lo importante que es aprender y aprehender.

El tercer dominio alude que la “importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela:

generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes” (Ibid.: 9). El docente busca incluir a los alumnos en lo que serán las clases, explicándoles los objetivos que esta tenga, las metas que se desean alcanzar y como se alcanzarán, mediante ciertas evaluaciones que responderán a los propósitos que se han fijado. Los contenidos que el docente les transmitirá a sus alumnos deberán ser claros y coherentes de acuerdo al nivel de cada curso, optimizando al máximo el tiempo y recursos. El docente deberá generar espacios de retroalimentación para que tanto alumnos como él, sean capaces de visualizar los errores y aciertos.

Por último, los elementos que componen el cuarto dominio aluden a que *el profesorado ha de estar comprometido con la contribución al aprendizaje de todo el alumnado que está a su cargo*. Este criterio responde a un proceso dirigido a cada docente, aquí él deberá evaluar si los alumnos alcanzaron las metas que se propusieron en un comienzo, analizando a su vez su propia forma de enseñar, es decir, la destreza con que llevo a cabo los conocimientos entregados. Es primordial entonces, el establecimiento de buenas relaciones con sus pares a modo de potenciar las habilidades que cada uno de los alumnos posee. Además de identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante para ir potenciando y mejorando cada una de ellas. Por último, trata de generar un vínculo con la familia, dándoles a conocer periódicamente el avance de los alumnos e invitándolos a ser partícipes de este proceso mediante actividades, convivencia y recreación.

Como bien se mencionó en un comienzo éstos cuatro dominios conforman el Marco para la Buena Enseñanza, en donde el educador es el eje principal de la instrucción social en el contexto escolar. Por tanto, es primordial contar con docentes que manejen conocimientos y/o disciplinas a cabalidad, con el fin de poder entregar a los alumnos educación de calidad, generando espacios óptimos

para que la realización de este intercambio de conocimientos sea lo más sana y adecuada a los niños, pues no solo basta con poseer buena información, sino que también convivir en un contexto agradable, donde los obstáculos sean los mínimos para lograr el aprendizaje esperado. El profesional debe ser imparcial, es decir, no debe tener preferencias por ningún alumno en particular de manera de contribuir en una sana convivencia, evitando la competitividad y fortaleciendo la solidaridad entre pares. A su vez debe contribuir en todo momento al aprendizaje de cada alumno, realizar evaluaciones e identificando fortalezas y debilidades que presenten, con el objetivo de definir aquellos obstaculizadores que impiden un óptimo aprendizaje y por otra fortalecer los que hacen que el proceso educativo sea más ligero.

Para conseguir óptimos resultados en relación con la buena enseñanza, se crea la Ley de violencia escolar N° 20. 536, mencionada con anterioridad, es en éste contexto que se destacan los siguientes lineamientos en relación a la convivencia escolar:

La Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia como *la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.*

La convivencia escolar se sustenta en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa.

Para conseguir lo anterior, se crea la política de convivencia escolar, la cual plantea como objetivo *orientar las acciones, iniciativas y programas que*

promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.

Es por ello que la Política de Convivencia Escolar -editada el año 2011- se afirma en 3 ejes esenciales:

- Un enfoque formativo, ya que se enseña a convivir con otros.
- Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor social.
- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

De acuerdo con lo mencionado, se cuenta con un procedimiento a seguir para una buena enseñanza y una saludable convivencia escolar, claro está, que todo depende de la disposición y de la correcta aplicación de los lineamientos en cada establecimiento educacional.

5.- El rol del profesor

Es preciso referirse a los efectos de la globalización y modernidad al momento de analizar el rol que hoy en día desempeña el profesor en la educación chilena. De acuerdo a lo anterior, la globalización no solo se considera como un proyecto impositivo en los ámbitos económicos, sino que también hay que entenderlo como un fenómeno de un modelo hegemónico, que busca imponer una cultura global. Los términos cultura y desarrollo son ámbitos de un mismo asunto, los cuales tienen efectos importantes para los procesos educativos. En Chile, un

hecho significativo alude al impacto de los fenómenos globalizadores sobre las localidades y las identidades de la población rural y urbana.

5.1.- La educación rural chilena

Las nuevas corrientes globalizadoras han provocado sucesos de carácter negativos para el desarrollo rural, los cuales están operando desde hace tiempo, se recalcan: “el despoblamiento creciente de los espacios rurales, como consecuencias de las fuertes migraciones de los campesinos jóvenes hacia los centros urbanos” (Thomas, Hernández, 2005: 2). La migración que realizan los seres humanos es un fenómeno que ocurre a nivel mundial, estando presente en todas las épocas de la historia y en cada rincón del planeta. Estas migraciones principalmente son una salida a la pobreza y desigualdad de la que son víctimas muchos pobladores, y son gatilladas por el propósito de buscar mejores oportunidades laborales lo cual a futuro se vería plasmado en una mejor calidad de vida.

Otro aspecto negativo, se refiere a las “dificultades de los productores agrícolas para acceder a los créditos, asistencia técnica y a los nuevos mercados agrícolas en forma directa, y no a través de intermediarios que devalúan sus productos agropecuarios” (Thomas, Hernández, Op. Cit.: 2). Los agricultores que desean acceder a los mercados globales deben, lidiar con estas barreras y dificultades para la adquisición de insumos –entre otros-. Además deben cumplir con los requisitos de calidad de los productos, suministrar las cantidades requeridas y tener una oferta constante de los mismos.

Los problemas a los cuales se enfrentan las poblaciones campesinas tienen relación con las políticas impuestas por el Estado, ya que este desconoce las nuevas realidades que experimenta el sector rural. Este hecho ha traído consigo la creación de programas y proyectos agrarios que nada tienen que ver con los problemas reales que viven las poblaciones rurales. Uno de estos problemas es la no incorporación de la Educación Básica Rural a los procesos de desarrollo de las poblaciones alejadas de la globalización y modernización del agro. (Thomas y Hernández Op. Cit.)

Los seres humanos tienen una visión estereotipada acerca de las comunidades rurales, se les considera como sectores sociales medianamente aisladas, con dificultad para acceder a servicios básicos y con una infraestructura deficiente en comparación al sistema de vida actual, excluidas de todo proceso tecnológico y medios de comunicación, sin conocimiento intelectual –entre otras-.

Durante el siglo XX se han ido desarrollando diversos cambios en el mundo rural afectando las relaciones, el medio ambiente y los sistemas de producción agropecuarios. Incluso han emergido nuevas actividades económicas diversificando las opciones de desarrollo. Las tierras rurales ya no solo son visualizadas como un bien de capital, sino que también como un bien de consumo. Y curiosamente muchas de las poblaciones urbanas optan por vivir en espacios rurales, pues se ha ido transformando en lugares atractivos, y por sobre todo mejorar la calidad de vida. (Thomas y Hernández Op. Cit.)

A nivel social, la familia ha cambiado en su conformación y en sus roles debido a las transformaciones económicas y sociales adquiridas en la nueva ruralidad. La acelerada vida laboral ha debilitado las funciones de socialización que deben tener los padres con sus hijos, por lo que erróneamente, estos progenitores

delegan y demandan a los profesores rurales y urbanos asumir los roles que por años han sido tarea de estos.

Hoy los sistemas de educación tienen la tarea de enfrentar los efectos nocivos de la globalización y la modernidad, para ello se requiere rescatar y revalorizar las culturas locales y apoyar los procesos de recuperación de identidades. No es lo ideal concebir a una educación rural sin tomar en cuenta las ideas o proyectos de las poblaciones, por lo tanto, esta educación debe estar comprometida con el desarrollo que establezcan las comunidades. La labor de superar los déficit del sistema educativo rural no solo debe recaer en los docentes de aula y directivos, sino que también a otros actores sociales que se han ido incorporando de manera poco sistemática al proceso, es decir, las ONG´ s, gobiernos locales, la familia, universidades, organizaciones comunitarias, organismos oficiales del agro. Esta tarea se debe orientar a la renovación de la educación formal, a fin de poder conectarla con las nuevas realidades rurales, tomando en cuenta los problemas y sus proyectos. Construyendo ideas educativas con la participación de todos los agentes que intervienen en una comunidad. Para lograr esto, es indispensable, rediseñar el rol del docente rural como un “animador, orientador, promotor y coordinador de todas las acciones conducentes al desarrollo social y humano de las poblaciones locales” (Thomas, Hernández, Op. Cit.: 6). Sin embargo, este rol no sería posible, si la escuela no se transforma en un espacio físico orientado a la discusión en torno a las ideas y proyectos que vayan emergiendo en cada localidad. Por lo tanto, docente e institución deben aportar conjuntamente al desarrollo social y cultural de los habitantes rurales.

Producto de los cambios en el mundo rural y la incapacidad del sistema educativo para responder a los desafíos que demandan las diversas realidades

del entorno mencionado, surge un contexto difícil para el docente rural, con obstáculos y limitaciones que le impiden transformarse en el actor principal de un proceso de innovación y reordenamiento de la educación de cada localidad que presente las características de la ruralidad o nueva ruralidad. Existen muchas exigencias para el docente en éste contexto lo que no le permite desarrollar su quehacer cotidiano.

El docente rural debe desarrollar tres roles principales:

- **Guía de los alumnos:** el docente debe orientar a los alumnos en la labor de enseñanza-aprendizaje, investigando la realidad local y global dentro de las disposiciones que señala el Ministerio de Educación. El profesor debe recurrir a todas las fuentes que le proporcionen información acerca de su localidad (biblioteca, granjas, ancianos). En otras palabras el docente debe convertirse en un facilitador de proceso y no ser solo un emisor de conocimientos.
- **Un articulador de los agentes del desarrollo local:** El docente ha de estar comprometido con los anhelos y proyectos de las poblaciones locales, informarse acerca de los problemas que presentan las familias de los educandos, estar al tanto de los proyectos y participar de la evaluación de ellos.
- **Un conocedor y animador sensible de la diversidad de intereses y talentos de sus educandos:** Es bien sabido que existe una gama bastante amplia acerca de los educandos (habilidades y talentos). Para lograr conciliar esta diversidad el educador debe inmiscuirse en otras áreas, idear nuevas actividades, atreverse a dar ideas y soluciones llenas de creatividad, evaluar resultados y dificultades.

El docente para poder cumplir con estos roles debería participar de cursos destinados a la formación de profesores rurales, en donde se inculquen ciertas cualidades para lograr desempeñarse en los nuevos escenarios rurales.

- Alentar la confianza en sí mismo
- Premiar la responsabilidad y la independencia
- Demostrar iniciativa
- Curiosidad y originalidad
- Fomentar un ambiente de cooperación y solidaridad.

El ejercicio de estas actitudes debería garantizar un buen traspaso de la información al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se logre formar un individuo integral, capaz de potenciar sus talentos (intelectuales, artísticos, emocionales). Finalmente, el logro de esto traería consigo la formación de sujetos seguros de sí mismos con la capacidad de desenvolverse en cualquier ámbito, particularmente en un mundo globalizado, sumamente competitivo, individualista y cambiante.

5.2.- La educación urbana chilena

La escuela como institución y el profesor como agente socializador enfrentan el reto de introducir cambios en su organización, promoviendo que las transformaciones sean ejecutadas no sólo en el discurso sino en el accionar cotidiano del pedagogo.

De acuerdo con la visión que posee Lourdes Ibarra Mustelier de la Universidad de la Habana, el profesor en su vida cotidiana debe adoptar diferentes decisiones que transitan desde estimular el aprendizaje basado en una

programación que no ha sido diseñada para la heterogeneidad de alumnos, (Ibarra cita a Avalos, 1994), complementar procederes para mantener la disciplina en el salón de clase y buscar soluciones ante la carencia de recursos materiales.

A modo de caracterizar el rol docente en el contexto urbano Serrano G y Olivas B, 1989 (citados en Ibarra s/f) señalan las características esperadas del profesor urbano:

- El docente debe poseer autenticidad, madurez emocional, un buen carácter, empatía, inteligencia y rapidez mental, cultural y social. Además debe ser estable emocionalmente, debe manifestar capacidad de liderazgo, y experiencia en las condiciones de vida en el aula, conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento y del contexto.
- Compromiso y respeto de la libertad del alumno y su intimidad.
- Tener adecuadas expectativas sobre el grupo, y sobre los alumnos individuales de modo tal de evitar el Efecto Pigmalión de manera nociva. – Se considera como fenómeno negativo cuando al sujeto que provoca la expectación ve disminuida su autoestima en pro de cumplir las proyecciones que las demás personas poseen sobre sí mismo-.

Este listado de características evidencia la sobrexigencia del rol del maestro y lo inalcanzable que resulta para el docente en el quehacer profesional.

Los roles asignados socialmente refuerzan vínculos de dependencia individual, debido a que los profesores asumen las problemáticas acontecidas en el contexto escolar como una preocupación personal, incorporándolas en su vida cotidiana –de manera consciente o inconsciente- lo que puede generar angustia en el docente quien lo manifiesta con etapas de rebeldía que se pudieran alternar con otras de sometimiento y posibilitando una crisis de autoridad al tener que acceder a las demandas sociales. Lo anterior origina las expectativas que genera el rol profesional de los docentes las cuales provienen probablemente de la aceleración y los cambios socio culturales propulsados por la sociedad contemporánea; en donde los niños y niñas tienen al alcance una amplia gamma de servicios a la mano –como por ejemplo el acceso a información mediante el internet- que si no son administrados correctamente – con la supervisión y consejo de un adulto responsable- la herramienta informativa podría transformarse en un arma destructiva. El asunto es que el profesor ha tenido que hacerse cargo de velar por que el bombardeo informativo no se transforme en un elemento dañino para los niños y niñas, en ausencia de los padres o tutores de los alumnos, quienes se encuentran sumidos en un proceso circular, ya que si no trabajan varias horas del día, no subsisten, pero que si no están otorgando apoyo a sus familias, éstas quedan a la deriva y toda la responsabilidad recae en el accionar docente.

Además de aquella presión, los docentes se ven enfrentados a varios conflictos en las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, en esta ocasión se destacaran sólo dos:

- El aumento de la agresividad que provoca incidentes violentos, constituyen fuentes de tensión e inseguridad. A lo anterior se le adiciona la escasa motivación hacia el estudio de los alumnos, ya que el fracaso y rechazo escolar también es una fuente de tensión entre los profesores.

Esta situación se agudiza en los sectores más marginados de la población.

- Condiciones de trabajo del profesor, debido a la precariedad de los salarios, la inapropiada infraestructura y las presiones del entorno. Esto, se detalla a continuación, basado en los trabajos de Esteve (1987-1988 citados en Ibarra s/f) quien revela que se distinguen dos grupos de factores que incluyen en el malestar docente.

Factores que inciden directamente sobre la acción docente

- Los recursos materiales y condiciones de trabajo, no necesariamente el material didáctico, sino problemas de espacio, conservación de edificios, entre otras.
- El aumento de la violencia en las instituciones escolares
- El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor

Factores contextuales: Refiriéndose a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la actividad docente.

- La modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización
- La incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos

- La ruptura de la imagen del profesor elaborada a partir de los estereotipos idílicos de profesor
- La formación pedagógica inicial no se corresponde con las demandas actuales de la profesión

(Ibarra, s/f)

Es por ello que es de suma importancia considerar los aspectos contextuales, ya que las presiones que experimentan los profesores en el contexto rural, no son las mismas que perciben los docentes en el ámbito urbano; y es por esta razón que el rol del pedagogo varía de entorno en entorno.

6.- Recopilación De Experiencias Nacionales

En las siguientes palabras se aludirán los programas y/o instituciones que han trabajado en torno a la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar.

Uno de los programas señalados en la **Convivencia escolar: Recopilación de experiencias nacionales** es la Educación Para la No Violencia la cual pretende potenciar las competencias en educadores con el fin de crear contextos sociales óptimos que faciliten el buen trato entre los miembros de una comunidad educativa y a su vez desarrollar de la mejor manera la igualdad entre los niños. Este programa está destinado a profesores(as) de primer ciclo básico de enseñanza y a educadores(as) preescolares.

Otro programa es el llamado Conversando en la Escuela: Resolución No Violenta de Conflictos, el cual basa su accionar en dos etapas, siendo la primera la de formación, donde se incentiva el diálogo al potenciar la internalización de

actitudes pacíficas. La segunda fase de éste programa, es la de sensibilización donde se procura la toma de conciencia para el uso de resolución de conflictos alternativa. La etapa de Trabajo en Red es otro programa nacional que realiza actividades que potencien el diálogo por sobre la violencia.

Por otro lado, la Universidad Católica ejecuta el programa Valoras, dirigido para comunidades educativas en donde se pretende incorporar habilidades y valores que promuevan una convivencia democrática. El apoyo integral al educando por su parte, pretende colaborar en la transformación educacional y social basándose en la reforma educativa.

Sumado a éstos programas está el Proyecto Bullying en donde se diagnostica, previene e interviene cada caso de violencia, de modo de crear conciencia individual y grupal de la agresividad entre pares.

Otro proyecto es el denominado Good Behavior Game –Juego del buen comportamiento- en donde se pretende reducir conductas disruptivas en el ciclo básico, promoviendo la convivencia y el respeto.

También está el programa llamado En la Escuela Aprendemos a Convivir, el cual pretende apoyar la enseñanza de los objetivos fundamentales transversales.

Finalmente, se destaca el programa Resolución Pacífica de Conflictos: Mediación y Convivencia Escolar en La Florida, ya que uno de los establecimientos educacionales se sitúa en el sector correspondiente. Aquí se promueve la Mediación de los alumnos de la comuna, potenciando con esto, la convivencia escolar.

Cabe mencionar que lo establecido por la política de convivencia escolar requiere de la ayuda y participación de todos los actores involucrados, es por eso, que a continuación serán presentadas las principales ideas que plantea el Marco para la buena dirección y el Marco para la buena enseñanza, con el propósito de comprender las distintas esferas que componen la comunidad escolar y su óptima realización

SEGUNDA PARTE

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y LAS COMUNAS DE LA FLORIDA Y PADRE HURTADO

Dado que ésta investigación aborda el tema de violencia en el ámbito educacional, en sectores opuestos –urbano y rural- se requiere una contextualización de ambos establecimientos, la comuna, densidad poblacional, perfil de los residentes, datos de cada colegio, entre otras. Tales elementos asociados se abordarán en el capítulo V, ya que en primera instancia se requiere del conocimiento de antecedentes a nivel más macro, mencionados a continuación.

Para comenzar, cabe destacar que la pobreza es uno de los problemas sociales más preocupantes en Chile, tanto para los gobernantes como para la ciudadanía en general, debido a que por años se ha intentado superar la pobreza, en un contexto donde la vida se encarece constantemente, y donde los ricos se enriquecen cada vez más, mientras que los estratos C3 y D luchan por subsistir a diario. La ambiciosa tarea –superar la pobreza- ha sido el eje de varios gobernantes de turno en el país, sin embargo, dado el enfoque subsidiario focalizado que rige las políticas sociales, las intervenciones han sido meramente paliativas, ya que el problema continúa presente es por ello que se enfatizará en ambas comunas.

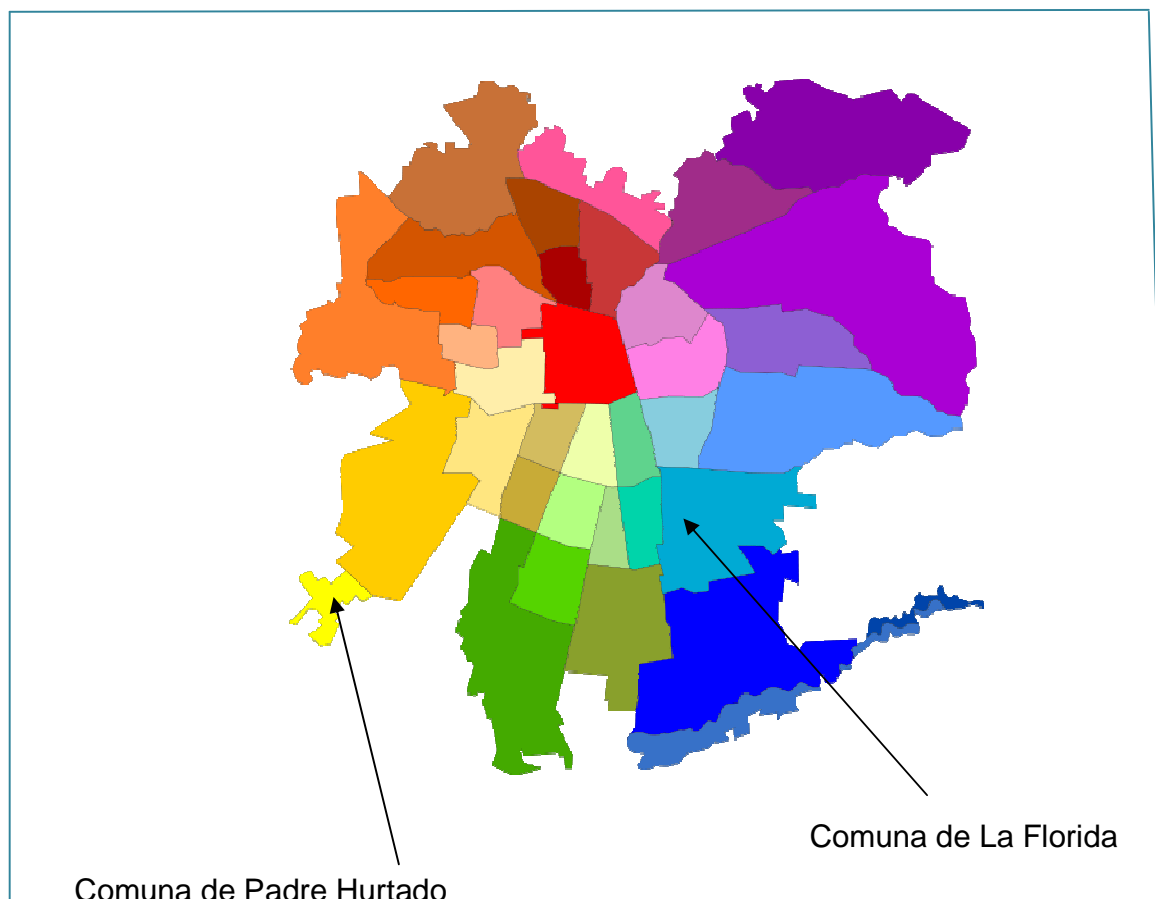
Para comenzar con el capítulo respectivo, es importante detallar el contexto en el que se sitúan los establecimientos educacionales que constituyen la investigación, ya que dependiendo del lugar en que se cimienten, las características sociales, culturales, económicas y educacionales fluctúan, es por ello que se mencionará el origen de las comunas, las condiciones del entorno, se detallarán además los servicios que se encuentran presentes con la respectiva caracterización, finalizando con las condiciones estructurales de ambos colegios; su misión, visión, número de alumnos, entre otras informaciones de interés.

1.- Ubicación geográfica

Como se mencionó con anterioridad es de carácter relevante conocer el contexto en que se ubican las comunas en cuestión, es por ello que a continuación se observan los sectores en los cuales se llevó a cabo el proceso de investigación; esto a nivel provincial.

La comuna de la Florida se encuentra emplazada al Sur oriente, mientras que la comuna de Padre Hurtado está ubicada hacia el Sur poniente.

Cuadro N° 6
Mapa Provincial



Fuente: www.wikipedia.org

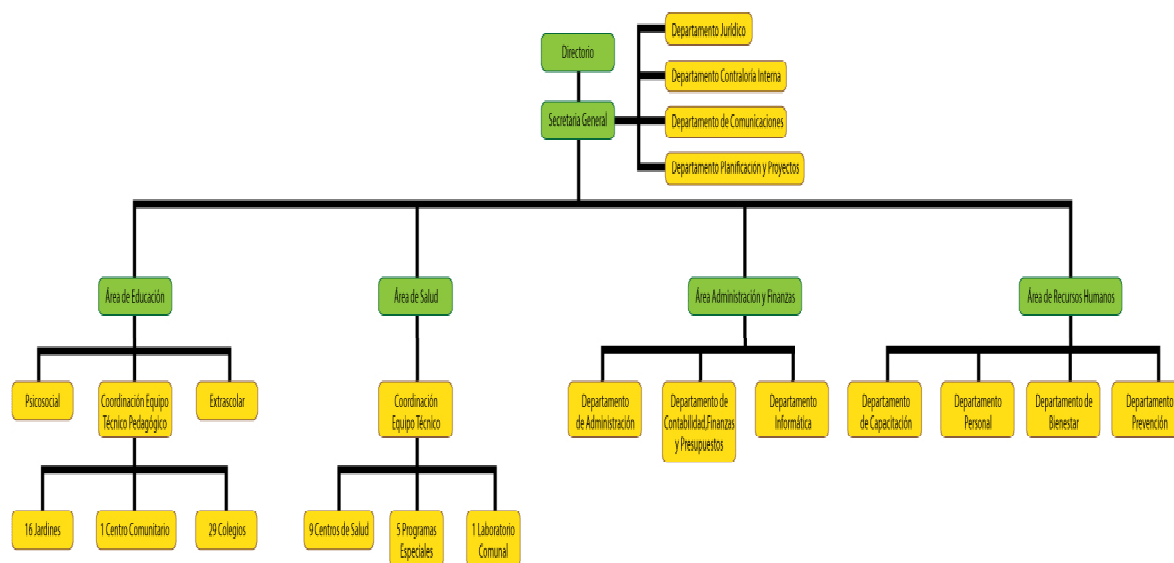
Cabe destacar que a nivel provincial, Santiago está compuesta por 37 comunas, distribuidas en el territorio, siendo de carácter más vulnerable las ubicadas en el sector sur, mientras que las familias más acomodadas residen en el sector oriente de la provincia señalada en el mapa precedente.

Prosiguiendo con el tema, se mencionarán las características alusivas a cada comuna, con la respectiva reseña de los establecimientos educacionales en los cuales se llevó a cabo el proceso investigativo.

2.- Características de la comuna de La Florida

De acuerdo con el Decreto exento N° 1.522; cada comuna posee la necesidad de contar con un instrumento único en el que conste la estructura normativa orgánica del municipio a la legislación vigente, con sus respectivas unidades y funciones de cada una de éstas, de modo de facilitar su manejo y el acceso adecuado a la información de manera de permitir el control de la transparencia del accionar municipal, es por ello que la Ilustre Municipalidad de La Florida, cuenta con un ícono en la página web respectiva denominado transparencia municipal, y es allí precisamente que figura el organigrama de funcionamiento que se visualizará a continuación:

2.1.- Organigrama Municipal



Fuente: (www.comundef.cl)

Como se visualiza en el organigrama precedente, la organización jerárquica se realiza sobre la base de las áreas de trabajo, es decir, educación, salud,

administración y finanzas y recursos humanos. Todo ámbito mencionado está a cargo de la secretaría general municipal.

2.2.- Reseña comunal

El territorio conocido actualmente como La Florida, era lugar de campesinos dedicados a cultivar y cosechar la tierra durante el siglo XIX. Sobre los terrenos de la actual comuna, existían varias haciendas; la más conocida era la Hacienda de Lo Cañas, propiedad del diputado del Partido Conservador Carlos Walker Martínez. Cabe destacar que este lugar precordillerano fue escenario de la Guerra Civil de 1891; donde tuvo lugar la masacre de Lo Cañas.

Con el Decreto de Creación de Municipalidades del 22 de diciembre de 1891, se crea en el Departamento de La Victoria, la Municipalidad de Lo Cañas, integrada por las subdelegaciones 15ª, Lo Cañas; 16ª, El Peral; 17ª, Granja y 18ª, Camino de Santiago. Al año siguiente, queda suprimida al crearse por ley de 18 de noviembre de 1892, la Municipalidad de Puente Alto, con las subdelegaciones 12ª Puente Nuevo de Pirque; 15ª, Lo Cañas y 16ª, El Peral, y la Municipalidad de La Granja con las subdelegaciones 17ª, Granja y 18ª, Camino de Santiago, en el Departamento de La Victoria.

El 28 de noviembre de 1899 se publica el Decreto de Constitución que da origen a la Municipalidad, que corresponde a la subdelegación 15ª, Lo Cañas, que dependía hasta entonces de la Municipalidad de Puente Alto, del Departamento de La Victoria. Con el DFL 8582 del 30 de diciembre de 1927, se suprime el Departamento de La Victoria que pasa a formar parte del nuevo Departamento de Santiago. Con el DFL 8583 del 30 de diciembre de 1927, se suprime la Municipalidad de La Florida, al pasar la subdelegación 15ª, Lo Cañas del antiguo Departamento de la Victoria a integrar la nueva comuna subdelegación de Ñuñoa. En 1934 se restituye la comuna-subdelegación de la Florida.

Desde la década de 1940 la comuna comienza a poblarse, especialmente los sectores de Avenida Walker Martínez, Avenida Vicuña Mackenna, Avenida Rojas Magallanes, y Avenida La Florida, producto de la migración del campo a la ciudad y del expansionismo de Santiago. Es importante señalar que la mayoría de los habitantes que emigraron a La Florida son nietos o hijos de residentes de comunas del sector poniente de la capital, es decir, principalmente de la comuna de Estación Central y de Quinta Normal.

A partir de 1950 se construyeron las primeras "villas" -conjuntos de casas con urbanización común-, utilizando terrenos antes destinados a chacras o parcelas. Entre los años 1960 y 1980, tanto el Estado como empresas constructoras privadas desarrollan proyectos inmobiliarios que aumentan la densidad poblacional de la comuna. La Florida se transforma una de las "comunas dormitorio" de Santiago.

Desde 1990, la comuna se ha transformado de sector de viviendas a un subcentro por sí mismo, especialmente después de la construcción de la línea 5 del Metro de Santiago, la construcción del centro comercial, la instalación de bancos y centros educacionales. Lo anterior ya que los servicios mencionados se encuentran ubicados en los alrededores del municipio. En los últimos años es una zona dinámica en crecimiento, con proyectos inmobiliarios de altura y otros, mientras nuevas villas han conquistado las zonas pre-cordilleranas de la Cordillera de los Andes. (PLADECO, 2009-2016:17)

Cuadro N° 7

Información Complementaria de la comuna de La Florida

Datos demográficos	La Florida
Superficie (km2)	70,8
Población Total	397.456
Densidad (habitantes /km2)	5164,89
Población Urbana	365,563
Población Rural	111
Hombres	198.706
Mujeres	198.750

Fuente: PLADECO La Florida 2009-2016.

La Florida es una comuna de Santiago de Chile, que forma parte de la Provincia de Santiago y está ubicada en el sector sur-oriente de la ciudad mencionada.

Limita al sur con Puente Alto, al norte con Macul y Peñalolén y al oeste con La Granja y La Pintana. Pertenece al Distrito Electoral nº 26 y a la 8ª Circunscripción Senatorial. En la comuna residen actualmente 397.456 habitantes según proyección INE del Censo de 2002, es decir ha tenido una variación de un 1,06% en esta última década. Esta población está dividida en 198.706 hombres y 198.750 mujeres. (PLADECO Op. Cit.: 17)

Cabe destacar que La Florida tiene su mejor patrimonio basado en el marco natural de la Cordillera, que se valora más por su presencia y tamaño, que por un verdadero interés comunal de incorporarla en la escena urbana comunal. Desde el punto de vista macroambiental y a nivel Metropolitano, La Florida es de las pocas comunas que “poseen” la Cordillera y sus faldeos, lo que significa una ventaja comparativa importante respecto de otras comunas, pero también es una gran responsabilidad, porque significa manejar y administrar un bien natural del Gran Santiago. (www.laflorida.cl).

2.3.- Morfología

La Florida se caracterizó como la comuna más poblada de Chile hasta mediados de 1980. Sin embargo, el creciente desarrollo inmobiliario de Puente Alto y Maipú, terminó relegándola a la tercera ubicación. Su población actual representa todos los sectores que hay en la Región Metropolitana, habiendo un sector de Clase Alta-Medio Alto, Medio y Medio bajo, es mediante éstos datos que se podría deducir que los residentes son de carácter heterogéneo, socioeconómicamente hablando.

La comuna se compone de cuatro sectores fundamentales: San José de la Estrella, Santa Raquel, La Florida y Lo Cañas. Al ser La Florida una comuna multclasial, cada sector se distingue por un grupo socio-económico determinado. (PLADECO, Op. Cit.)

Actualmente, la comuna de La Florida, cuenta con un mandatario –Rodolfo Carter (UDI), que administra los recursos comunales, debido a la renuncia del Alcalde electo en 2008 –Jorge Gajardo- debido a problemas de salud (Diario La Tercera: 2011). La modificación edilicia causó varios estragos a nivel ciudadano, ya que la oposición llegaba al poder, razón por la cual es que hubieron varias mesas de trabajo en donde las autoridades debían escoger un nuevo mandatario comunal, sin embargo, tras reiteradas mesas fallidas por falta de quórum, fue impuesto el nuevo edil, quien ha debido hacerse cargo de las varias labores pertenecientes a la alcaldía de cada municipio, siendo una gran preocupación, el ámbito educacional, ya que en los albores comunales, funcionan varios colegios, dentro de los cuales se encuentra el establecimiento educacional llamado María Elena que es donde se desarrolla parte del proceso investigativo. Es por ello que se destaca que el colegio mencionado se cimienta específicamente en el sector de Los Quillayes, el cual se ubica al sur poniente de la comuna de La Florida, y consta con una historia de 23 años. En aquel sector residen aproximadamente 15. 000 habitantes, cuya principal ocupación corresponde a dueñas de casa, asesoras del hogar, obreros, trabajadores independientes y/o de servicios públicos y estudiantes.

Cuadro N° 8

Datos estadísticos de la comuna

Porcentaje de hogares pobres	8%
Edad promedio del jefe de hogar	50.2
Escolaridad promedio del jefe de hogar	11.2
Hogares con jefatura femenina	31.5%
Población total pobre	9.6%
Población menor de 18 años	25.7%
Población mayor de 65 años	6.9%
Porcentaje de población con discapacidad	6.3%

Participación laboral de mujeres	52.5%
Hogares indigentes	1.5%
Hogares pobres, no indigentes	6.6%
Población indigente	1.6%

Fuente: PLADECO La Florida 2009-2016.

Es importante considerar estos datos, puesto que desde allí se logra dimensionar la cantidad de discapacitados, de familias trabajadoras, de personas indigentes, entre otros datos. Por ejemplo, de acuerdo a la Encuesta Casen de 2006 esta comuna presenta un nivel de pobreza total de un 8,01 %, considerablemente menor a la medida el año 2003 que era de un 9,58%. Este 8,01% esta dividido en Indigentes (1,48%) y Pobres No Indigentes (6,56%). Este índice se encuentra por debajo del porcentaje de pobreza total nacional que es de un 13,7%. Ante ello es importante destacar que el Índice de Desarrollo Humano -según PNUD- para esta comuna es de 0,77%, en una escala de 0 a 1. Este índice mide Vida larga y saludable (de acuerdo con la proyección de vida). También considera el tema educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculas en educación primaria, secundaria y superior, así como los años de duración de la educación obligatoria y nivel de vida digno (medido por el PIB per cápita en dólares). (Ibid: 19-20)

2.4.- Antecedentes de la pobreza

La carencia económica efectiva en relación a los hogares, presenta un 8,04% de pobreza total, fraccionado en un 6,56% de hogares pobres no indigentes y un 1,48% de hogares pobres indigentes.

A pesar de que la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) considera que la pobreza es permanente en el tiempo, y que por ende, los pobres son siempre pobres, es un dato relevante el número y la condición de los residentes comunales, en relación con la pobreza. Es por ello que a continuación, se destacan las cifras pertinentes.

Cuadro N° 9

Antecedentes de la pobreza en la comuna de La Florida

	Número	Porcentaje
Indigencia	6302	1,60%
Pobreza no indigente	31.508	8,00%
No pobre	356.046	90,40%
Total	393.856	100%

Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN, 2006.

Luego de analizar el cuadro precedente, se enfatiza en que las personas consideradas como pobres en el año 2006 -9.60%- en su mayoría intentan acceder a los servicios básicos mediante trabajos remunerados, y sólo el 1.60% se encuentra indigente, y por ende, recurriría a las ayudas del Estado para su subsistencia.

Es importante recalcar que la fuerza de trabajo que se refiere a las personas que se encuentran ocupadas o bien que se encuentran buscando trabajo en relación al total de la población mayor o igual a 15 años, es de 66,6% de acuerdo a Casen 2006, los ocupados representan el 94,3% y los desocupados el 5,7%.

La tasa de participación laboral femenina es de un 52,5%. (Ocupados +desocupados/ocupados+ desocupados+ inactivos) de acuerdo a informe de SERNAM. La tasa de desempleo es de un 5,7% (año 2006).

El promedio de ingreso de esta comuna, -de acuerdo a la misma fuente CASEN 2006- es de \$903.621, siendo el ingreso autónomo de \$900.098 y los subsidios monetarios de \$3.523. Respecto del promedio nacional, el ingreso promedio de la comuna es aproximadamente \$280.000 superior al ingreso promedio total.

2.5.- Hábitat y Vivienda

Las moradas del sector corresponden a viviendas sociales pareadas de uno o dos pisos. (www.equidad.cl). El contexto es vulnerable, debido a la cantidad de delincuencia y narcotráfico existente en el sector, razón por la cual es que los niños/as y adolescentes se encuentran en riesgo social, sumado a la realidad nacional, es decir, crisis estudiantil, flexibilidad laboral, pobreza, entre otros.

De acuerdo a su materialidad el 86,5% se encuentra en la categoría de buenas, y un 5% en calidad de deficitarias. En relación al hacinamiento, en esta comuna se visualiza un 0,9% de residentes con este problema. Los servicios básicos se pueden estimar que un 100% posee alumbrado eléctrico y agua potable y un 97,79% tiene alcantarillado.

2.6.- Seguridad

En el ámbito de seguridad, a nivel general, la comuna cuenta con la 36° Comisaría de la Florida, la Tenencia Silva Pizarro, el Cuartel de Policía de Investigaciones y Seguridad Ciudadana.

Desde el municipio la seguridad es velada por la Dirección de Protección Ciudadana, la cual es una unidad que depende directamente del Alcalde, con un carácter técnico, territorial y preventivo. Tiene por objetivo asesorar, tanto a la Autoridad Municipal como a vecinos y vecinas de la comuna en la protección de las personas y/o sus bienes, a través de la promoción y fortalecimiento de dinámicas que fomenten la prevención, asociatividad comunitaria y reinserción social, coordinando y dando respuesta territorial a temáticas relacionadas con temas de seguridad pública, tales como delincuencia, violencia y temor.

Se cuenta además con el Departamento de Gestión territorial, el cual tiene por objeto fomentar y acompañar procesos de participación comunitaria vinculados a la prevención delictual vecinal, en el marco del desarrollo de los conceptos de prevención, coordinación, derivación y reinserción social a través de la implementación de un conjunto de acciones, programas y actividades destinados a abordar la particularidad de las necesidades de cada territorio de la comuna, contribuyendo a disminuir la sensación de inseguridad de los flordanos, de acuerdo a lo establecido en el Plan de Desarrollo Comunal.

A la suma de lo anterior se destaca que se cuenta con el Departamento Servicio de vigilancia municipal móvil, el cual ha dispuesto un servicio de monitoreo en terreno, presente las 24 horas del día y los 365 días del año en cada macrozona de la comuna, recolectando información acerca de condiciones inseguras y remitiéndolas a la autoridad municipal respectiva. Esto permite fortalecer el contacto con los residentes, además de agilizar los tiempos de desplazamiento en caso de la materialización de delitos. Lo anterior, se complementa con CENFLO la cual es una central de comunicaciones que posee el mismo horario de vigilancia municipal. Este servicio se presta a través de telefonistas y un radiooperador que establece contacto directo con los móviles distribuidos en toda la comuna. En esta central se pueden efectuar las denuncias responsablemente en torno a situaciones anómalas detectadas por los vecinos, para ser investigadas y/ o atendidas en el momento, si el caso lo requiere. Ante, ilícitos esta Central se coordina de inmediato con las Policías.

La comuna además, cuenta con cámaras de vigilancia ubicadas en diferentes puntos de la comuna, asociados a zonas de mayor conflictividad, las que se monitorean desde la Central de Informaciones, por turnos diarios a través de operadores, con el apoyo de un funcionario de Carabineros, observando y grabando las imágenes, adoptando los procedimientos oportunos en coordinación con las Policías.

Cabe destacar que La Florida cuenta con un Departamento de coordinación en temas de seguridad, el cual abarca tres programas: *Barrio en paz residencial*, *Vida nueva y mediación vecinal* y *Comunitaria*. El Departamento es considerado como un apoyo técnico para un eficaz desarrollo de los programas ministeriales, -entre el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Subsecretaría de Prevención del delito en conjunto con la Municipalidad de La Florida-, implementado en el

marco de la Nueva Política Pública de Seguridad Urbana, para el periodo 2010-2014.

El primero *-Barrio en Paz Residencial-* esta dentro del plan Chile Seguro, el que se encuentra focalizado en un sector de la Villa O'Higgins en donde se están implementando y coordinando acciones en el área de prevención y rehabilitación en forma conjunta con la comunidad, las que permitirán reducir aquellos factores de riesgo que incrementan la probabilidad de ocurrencia de delitos, violencia, percepción de inseguridad y actividades asociadas al tráfico de drogas.

El segundo en tanto, depende del equipo de gestión de casos (EGC) del *Programa Vida Nueva* y responde a un convenio entre el Ministerio del Interior y la Municipalidad de La Florida. El programa atiende a todos los niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años de edad, ingresados al registro que envía la Dirección de Protección Policial de la Familia de Carabineros de Chile (DIPROFAM), sean estos vulnerados en sus derechos o infractores de ley. Su objetivo principal busca contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o interrupción de conductas transgresoras de niños, niñas y jóvenes, que ingresan a una Unidad Policial. La intervención la desarrolla un equipo multidisciplinario que elabora un diagnóstico de la familia y deriva en forma asistida.

Y el tercero *-Mediación Comunitaria y Vecinal-*, contempla la mediación como una forma alternativa y pacífica de resolución de conflictos, donde un mediador(a) imparcial, colabora para que las personas logren acuerdos satisfactorios. El proyecto presta, de manera gratuita, los siguientes servicios:

- Asesora en resolución pacífica de conflictos de orden vecinal (muros medianeros, ruidos molestos, tenencia irresponsable de mascotas,

entre otros) y conflictos comunitarios (asociados a organizaciones comunitarias).

- Entrega orientación e información jurídica en materia de conflictos vecinales y/o comunitarios.
- Capacitación en técnicas de resolución alternativa de conflictos.
- Monitoreo del cumplimiento de los acuerdos adoptados por las partes durante el proceso de mediación.

Finalmente, se cuenta con un programa de reinserción y apoyo social, en el marco de la reforma procesal penal, que permite la existencia de condenas alternativas como son los trabajos comunitarios, la Dirección de Protección Ciudadana, coordina con distintas organizaciones comunitarias y servicios municipales acciones y tareas para que las personas que deben cumplir penas de servicios comunitarios puedan realizarlas al interior de la comuna.

(www.laflorida.cl)

En relación a éste ámbito, según la encuesta de victimización, un 37,3% de hogares de la comuna de La Florida ha sido objeto de algún delito durante el año 2007. Respecto de otras comunas, se caracteriza por un nivel medio de victimización. Por su parte, la tasa de denuncias por delitos de mayor connotación social se ha incrementado, en los últimos 6 años, en un 72,2%. La tasa por estos delitos es de 2.977, 2 casos cada cien mil habitantes. (PLADECO, Op. Cit.: 19-21)

2.7.- Situación de vulnerabilidad de la comuna

Se entiende como niveles de vulnerabilidad a diferentes porcentajes de la población nacional obtenidos del ordenamiento según el puntaje obtenido en la Ficha de Protección Social. Es decir, existen niveles de vulnerabilidad del 10%

más vulnerable, del 20% más vulnerable, del 40% más vulnerable y así sucesivamente.

En la comuna se registran -de acuerdo a la Ficha de Protección Social de julio 2009- 163.185 personas encuestadas de las cuales 73.531 son hombres y 89.654 son mujeres. De este total y de acuerdo a la composición familiar, 27.823 personas se encuentran en el Primer Decil de Vulnerabilidad, es decir que tiene entre 2.072 a 6.035 puntos en la FPS, esto corresponde a un 17,4 % de la población encuestada, siendo 10.569 hombres y 17.254 mujeres. (PLADECO, Op. Cit.)

Ante esto el municipio plantea que la comuna podría establecer relaciones más armónicas, abiertas y equilibradas con el territorio, apuntando al desarrollo sostenible a nivel territorial. Desde este punto de vista, se consideran ciertos principios relevantes:

- **Gobernabilidad:** Desde el punto de vista de su tamaño y dimensión la comuna es un espacio gobernable y gestionable, lo que facilita la posibilidad de abrir oportunidades de una mayor participación ciudadana en el gobierno, administración y gestión de la ciudad.
- **Sustentabilidad:** Como la tarea central del PLADECO se pretenden revertir todas las situaciones de deterioro y degradación a las cuales se ha visto enfrentada la comuna.
- **Sociabilidad:** Considerando el crecimiento explosivo y desequilibrio de la comuna en los últimos 20 años, con la generación de nodos comerciales centralizados, a generado desigualdad y conflictos sociales, acarreando grandes costos en el capital humano. Como contrapartida y

producto de su historia, la comuna presenta diversas oportunidades para mejorar las situaciones de vulneración de derechos sociales e individuales, la existencia de la diversidad social y cultural, es un motor que propicia el desarrollo de la cultura local con identidad. (Pladeco, Op. Cit.)

Debido a lo mencionado anteriormente, se puede rescatar que desde la Ilustre Municipalidad de La Florida, se pretende fomentar la participación activa de los ciudadanos con el fin de generar una convivencia armónica entre los residentes del sector; implementando un sistema local de protección social que brinde bienestar a sus habitantes.

2.8.- Salud

La comuna de La Florida cuenta con 9 centros de atención de carácter primario, siendo estos rebautizados como CESFAM; Los Quillayes, Santa Amalia, Trinidad, Villa O'Higgins, Mafioletti, Los Castaños, José Alvo, La Florida y Bellavista. Cabe destacar que dos de estos centros –Los Quillayes y Villa O'higgins- cuentan con la modalidad SAPU (Servicio de Atención Primaria de Urgencia) durante las 24 horas, siendo financiados por el Ministerios de Salud. Los otros centros mencionados, también cumplen aquella función, pero sólo hasta las 12 de la noche.

De carácter secundario -con especialidades- se encuentra el Centro de Referencia de Salud San Rafael (CRS), además se cuenta con el COSAM en el cual se otorgan tratamientos que intentan combatir las adicciones, y el Hospital de tratamiento diario –también especialista en adicciones-.

A lo anterior, se le adiciona que la comuna mencionada cuenta con un Hospital Base – Dr. Sótero del Río- perteneciente al Servicio de Salud Metropolitana Sur Oriente (SSMSO), atendiendo a los pacientes de extrema gravedad, que no pueden ser atendidos en los Centros de Atención Primaria. El Centro Asistencial abarca pacientes de las comunas aledañas, siendo estas; San José de Maipo, San Ramón, Puente Alto, La Pintana, La Granja y La Florida, razón por la cual es que el grado de atochamiento en el Centro es elevado, lo que disminuye la posibilidad de un oportuno acceso a salud.

Es de suma importancia destacar que el área de salud se encuentra en manos de la Corporación Municipal de La Florida –COMUDEF-, cuya función es administrar y operar servicios en el área de salud, basado en la Ley orgánica de Municipalidades (Ley N° 18.695).

Cuadro N° 10
Salud comunal

	Número	Porcentaje
Sector Público	251.280	63,8%
ISAPRES	103.190	26,2%
Particular y otros	39.386	10%
Total	393.856	100%

Fuente: PLADECO La Florida 2009-2016.

El tipo de atención en salud marca una alta preferencia en el sector público, con un 63,82% de la población, siendo adscritos a Isapre un 26,18% y particular un 10%, es decir no inscrito en ningún sistema de salud.

La tasa de natalidad es de un 12,2% al año 2006, que corresponde al N° de inscritos por cada 1.000 habitantes, siendo la mortalidad infantil de un 8,1%.

2.9.- Organizaciones Sociales

El municipio de la comuna mencionada, preocupado por el bienestar de la población residente, ha puesto en marcha varias organizaciones sociales, siendo los más importantes los mencionados a continuación:

Cuadro N° 11

Organizaciones Sociales en La Florida

Organizaciones Sociales desde la Ilustre Municipalidad de La Florida	Breve descripción
Dirección de Desarrollo Social	Las necesidades y carencias de los vecinos de La Florida se canalizan a través de Dirección de Desarrollo Social (DIDESO). Su finalidad es entregar información indispensable al Alcalde y al Consejo Municipal para que formulen, ejecuten y evalúen las políticas de desarrollo social para los sectores más vulnerables de la comuna, en lo que respecta a la acción social, la vivienda y el hábitat.

<p>Adulto Mayor</p>	<p>La idea es contribuir a un envejecimiento activo y exitoso, fomentando la participación e integración de los adultos mayores y mejorar su calidad de vida.</p>
<p>Programa de la Mujer</p>	<p>El Programa de la Mujer, es una instancia de promoción y desarrollo que tiene por objetivo ofrecerles a las mujeres de la comuna un espacio donde puedan desenvolver sus aptitudes, creatividad, habilidades y a la vez tener la posibilidad de capacitarse en distintas áreas.</p>
<p>Programa de Infancia</p>	<p>El trabajo del Programa Infancia se orienta a contribuir al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la población infantil y su núcleo familiar, con especial atención hacia los sectores de mayor concentración de pobreza.</p>
<p>Programa Discapacidad</p>	<p>El Programa Discapacidad se orienta a toda la comunidad que presenta algún grado de discapacidad y sus áreas de acción se relacionan con la promoción</p>

	<p>y optimización de las redes sociales y políticas vigentes y con una preocupación permanente de la situación biopsicosocial de los discapacitados.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de (www.laflorida.cl)

Como se visualiza en el cuadro informativo precedente, el municipio se preocupa por el bienestar de los residentes del sector, implementando programas y fomentando organizaciones sociales que incentiven una mejora en la calidad de vida de los floridanos, considerando para ello, las necesidades manifiestas de los habitantes del sector.

2.10.- Otras Informaciones

El Plan de Desarrollo Comunal de La Florida fue desarrollado en el año 2009 y se proyecta hasta el año 2016, es por ello que es de suma importancia mencionar algunos planes a desarrollarse a futuro en la comuna.

2.10.1.- Escenarios de desarrollo

El objetivo de la planificación es llevar acabo un Plan comunal en relación con la ciudad, que incorpore integralmente sus espacios urbanos y no urbanos (desarrollo precordillerano), para ello se plantea lo siguiente:

- Insertar un posicionamiento estratégico de las competitividades territoriales, con la posibilidad de interconexión con los centros urbanos

aledaños, que facilite la generación de nuevas redes sociales y económicas

- Desarrollar la estrategia trazada para el desarrollo local considerando los barrios como expresiones globales.
- Aprovechar recursos endógenos, es decir, aquellos que son propios del territorio.
- Mejorar cualitativamente la gestión institucional municipal, cultural, territorial, del medio ambiente, y de sus recursos naturales, para fortalecer la cohesión social, cooperación y voluntad de acción consensuada entre los agentes de la ciudad.
- Mejorar la calidad física y ambiental del territorio, garantizando adecuados niveles de calidad de vida de los residentes de la comuna.
- Priorizar la educación, preparación y calificación ciudadana.
- Generar estrategias de especialización competitiva, propiciando redes entre comunas vinculadas a ejes de desarrollo compartidos.
- Promover las capacidades creativas de la gente y su medio, instalando oportunidades de crecimiento, innovando en tecnología en las áreas de la informática y de las comunicaciones

2.10.2.- Líneas estratégicas de acción

Para obtener lo mencionado en el punto anterior, se plantea como eje central lo siguiente:

- Preservar el área natural precordillerano, a través de acciones conjuntas con el MINVU – MOP y CONAMA
- Fomentar un plan de mejoramiento ambiental en el territorio comunal.
- Consolidar y recuperar espacios públicos comunales.

- Implementar proyectos de solución anegamientos e inundación producidos por aguas lluvias.
- Generar y poner en práctica acciones de control animal.
- Promover la participación ciudadana en la gestión ambiental comunal
- Implementar programa comunal de reposición de contenedores
- Mejorar y complementar el sistema actual de reciclaje comunal.
- Formular y aplicar Ordenanzas Ambientales
- Fortalecer vínculo Municipio- SEREMI Salud
- Sanear los pequeños basurales existentes en la comuna

2.10.3.- Plan de acción

Sin embargo, como no se pueden realizar éstas acciones de buenas a primeras, se plantean tiempos estimados para conseguir las proyecciones mencionadas.

a) A corto plazo

- Establecer canales de difusión y mecanismos de participación ciudadana
- Fomentar la participación de la ciudadanía en la gestión ambiental municipal
- Capacitar a los florianos de manera que en conjunto, entreguen propuestas de solución y actúen en la prevención de los problemas ambientales de la comuna

b) A mediano plazo

- Impulsar cambios legales e institucionales para desarrollar gestión ambiental comunal

- Establecer exigencias urbanísticas y ambientales a los programas inmobiliarios

c) A largo plazo

- Impulsar la institucionalización de la Gestión Ambiental Local
- Ampliar los marcos legales de acceso a información ambiental
- Establecer canales de discusión con la ciudadanía en la temática ambiental comunal.

(PLADECO La Florida 2009- 2016)

Entonces, lo que se pretende realizar desde el municipio para fortalecer, hermostrar y arreglar las condiciones de vida de los residentes de La Florida es fomentar la interconexión comunal, favoreciendo el desarrollo local mediante el aprovechamiento de recursos endógenos propiciado por la cohesión social. Para ello se requiere de participación ciudadana, y de gestionar redes de apoyo para un mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los floridianos.

2.11.- Educación

El ámbito de educación cuenta con una amplia gama de colegios de carácter municipal –también particulares y de financiamiento compartido-, partiendo por jardines y salas cuna, pasando por establecimientos de educación básica, media, técnico profesional, y abarcando además la educación para adultos que quieren regular su situación educacional.

Los jardines y salas cunas son 15, mientras que los colegios que cuentan sólo con educación parvularia y básica son 19. También existen establecimientos en

los que se encuentra educación completa –parvularia, básica, media y técnico profesional- , siendo 3 establecimientos con éstas características.

Finalmente, cabe destacar que la comuna de La Florida cuenta con 4 colegios especializados en la enseñanza de adultos, para quienes deseen terminar la enseñanza media, y para los que quieren especializarse existen 2 colegios de adultos, de carácter técnico profesional.

El área de educación se encuentra en manos de la Corporación Municipal de La Florida –COMUDEF-, cuya función es administrar y operar servicios en el área de educación, basado en la Ley orgánica de Municipalidades (Ley N° 18.695).

La Corporación Municipal de La Florida ha elaborado en los últimos 10 años su Plan Anual de Desarrollo Educativo de acuerdo a las normas establecidas por los artículos 4 y 5 de la Ley 19.410 dictada el 2 de septiembre de 1995. En su desarrollo se expresan antecedentes referidos a los aspectos estratégicos fundamentales definidos por las diversas orientaciones políticas y técnicas de las autoridades y del equipo de la División de Educación, con el propósito de avanzar hacia una educación de calidad para los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comuna.

Para respaldar su accionar, la División de Educación desarrolló desde el año 2006 a la fecha, un proceso de formulación de objetivos estratégicos y operativos con sus respectivos indicadores de logros, que fueron tomados como antecedentes para proponer el conjunto de acciones que se implementarán, lo anterior enmarcado en lo que se propuso en los dos últimos Planes de Desarrollo Comunales, logrando en el PADEM del año 2009, proponer un nuevo marco de actuación para los establecimientos, expresado en la elaboración de planes de mejoramiento educativo en el contexto de la Ley SEP, cambiando

sustancialmente los ejes de preocupación de la acción educativa de los establecimientos. Es por ello que se puso en marcha la formulación de planes de mejoramiento, como instrumento de gestión, se desarrolló en todos los establecimientos de enseñanza básica (en el contexto de la SEP) pero también los establecimientos que imparten enseñanza media. Es importante señalar el proceso de formulación de la Visión y Misión Institucional, la formulación de grandes objetivos estratégicos teniendo como base el modelo Balanced Scorecard (BSC), incorporado a la Corporación.

La nueva gestión municipal ha puesto un énfasis relevante en la participación del conjunto de la comunidad escolar en el proceso educativo. La incorporación y participación de la familia y de la comunidad escolar, que se lleva a cabo en todos los colegios, a través de la existencia y participación. Durante el año 2009, todos los establecimientos educacionales han conformado consejos escolares, generando programas de trabajo y cronogramas para la realización de encuentros y reuniones.

Sin embargo, en cuanto a cifras concretas, en relación con la educación, La Florida tiene una tasa de analfabetismo de un 1,97%. Está por bajo el nivel regional que es un 2,7% y el nacional que es de un 3,9%. La comuna cuenta actualmente con 28 establecimientos de educación municipal, 13 particulares pagados y 141 particulares subvencionados. La matrícula de los colegios municipalizados ha bajado un 17,72%, desde el 2000 a la fecha, los particulares pagados también han bajado su matrícula un 68%, mientras que los subvencionados han aumentado su matrícula en un 21,9%. (PLADECO, Op. Cit.)

3.- El Colegio María Elena

En la comuna mencionada, funcionan varios establecimientos educacionales; entre ellos el colegio María Elena, el cual, se encuentra cimentado en Calle María Elena N° 1310, colindando por un costado con la Avenida Santa Raquel y por el otro lado, con la Calle Julio Cesar, en Los Quillayes, comuna de La Florida. Se menciona principalmente éste colegio debido a que es allí, donde se realiza el proceso de investigación que sustenta el estudio.

El proyecto de construcción del establecimiento educacional María Elena se empezó a gestar hacia fines del año 1993, debido a la necesidad de mejorar la cobertura de demanda de matrículas de Enseñanza Básica, fruto de la alta densificación del área. La construcción se concretó el año 1996, iniciando sus actividades docentes en Marzo de 1997, como anexo del Colegio Cataluña.

3.1.- Características del Establecimiento

El colegio mencionado, cuenta con jornada escolar completa, y varias actividades recreativas que intentan incluir a la familia en el contexto escolar. Constantemente se realizan talleres de baile, deportes y algunos dirigidos netamente al desarrollo de habilidades sociales, las cuales son impulsadas por la energía de los directivos del centro de alumnos, el apoyo de algunos profesores comprometidos con la labor social, y principalmente por la orientadora del establecimiento.

3.2.- Número de Alumnos

El colegio María Elena posee disponibilidad de matrículas para 916 alumnos, sin embargo, dada la alta demanda alberga a 1000 estudiantes. Debido a lo anterior

es que el índice de vulnerabilidad es de 69,3 % de su matrícula total. (www.junaeb.cl)

Cabe destacar que para el año escolar 2012, el número de alumnos matriculados disminuyó considerablemente (de 1000 a 650), incitando la reducción de los niveles por curso, es decir, de tres terceros – por ejemplo- se redujo a dos, ello continúa con el patrón nacional que provoca migraciones desde establecimientos municipales a particulares- subvencionados.

3.3.- Número de Profesores y Perfil de los Docentes

El número de profesores es 42 aproximadamente, de los cuales 24 poseen una jefatura de curso. Cabe destacar que el profesorado presente en el colegio María Elena pertenece a un rango etario de entre 30 a 45 años de edad. La mayoría de ellos, al ser más jóvenes de lo habitual, poseen una notoria cercanía con sus alumnos, lo que se visualiza con ayuda de los alumnos en situaciones catastróficas del profesorado –por ejemplo, hacer actos de beneficencia para un profesor que sufrió un siniestro en su casa-.

El ámbito de acción de los pedagogos del colegio es amplio, ya que cuentan con profesores de educación física, matemáticas, lenguaje, comprensión del medio y además con asignaturas complementarias como religión evangélica. Además cuentan con una psicopedagoga de planta y otra que ejerce funciones solamente los días jueves.

De acuerdo con los postulados mencionados por la misma jefa de UTP, la Directora del establecimiento educacional no ha ejercido la labor docente en sus años de servicio, razón por la cual es que vendría siendo el antagonista de los pedagogos del lugar, ya que no genera ningún tipo de empatía con los alumnos.

La Jefa de La Unidad Técnico Pedagógica (UTP) sí ha ejercido el rol de profesora en diversos colegios de carácter particular- subvencionado y municipal-, originando una mayor cercanía con los alumnos (en relación con la Directora), visualizando las problemáticas que experimentan los mismos, y organizando estrategias en conjunto con las redes de apoyo en pro del bienestar del alumnado.

3.4.- Perfil de egreso del alumno

El alumno que desarrolla el ámbito educacional de su vida, siendo alumno regular del colegio María Elena, poseería como perfil de estudiante una sólida formación valórica y una saludable autoestima. Además, poseería la capacidad de distribuir equitativamente su tiempo; ya sea para estudiar, descansar y/o recrearse. Por otro lado, el alumno de María Elena se encontraría en condiciones de informarse oportunamente, utilizando los medios tecnológicos con que cuenta el establecimiento; y por ende podría expresar sus ideas y opiniones al respecto de manera clara y coherente. Finalmente, el alumnado debería poseer un conocimiento adecuado de las instituciones y servicios entregados por el Estado, originando de éste modo, responsabilidad y solidaridad social.

3.5.- Manual de Convivencia

En la actualidad existe un manual de convivencia difundido en las agendas escolares, sin embargo, si se realiza un sondeo la gran mayoría de los alumnos no se da el tiempo de leer el contenido de dicho manual, puesto que el tenor del mismo, es meramente normativo- sancionador, además el formato en que se difunde no es llamativo para el alumnado. Por ende, el desconocimiento de las normas de convivencia intraescolar es considerable.

Cabe destacar, que en uno de sus puntos se alude a que los estudiantes no podrán portar “elementos peligrosos como cortaplumas, cortantes, etc.” (Extracto manual de convivencia y disciplina escolar, 2012: ítem IV punto 1); lo que permite visibilizar el grado de vulnerabilidad que experimentan los alumnos tanto dentro, como fuera del establecimiento educacional.

3.6.- Proyecto educativo institucional (PEI)

El colegio María Elena menciona como ideario escolar el PEI, destacando los siguientes puntos:

- Fortalecer las cualidades personales, formación valórica, autoestima y el sentido positivo de la vida
- Orientación en la distribución del tiempo para estudio, descanso y recreación
- Enseñanza orientada a investigar e informarse en diferentes fuentes, utilizando diversos medios tecnológicos que están a disposición de los alumnos
- Desarrollar capacidades para que se expresen en forma oral y escrita, comprendan y redacten, el razonamiento lógico que permita resolver problemas de la vida diaria
- Facilitar la creatividad, e iniciativa personal en la toma de decisiones
- Favorecer la formación de opinión
- Formar cívicamente en el conocimiento y comprensión de las instituciones que regulan la convivencia nacional y los sistemas sociales democráticos que existen en la actualidad
- Fortalecer la práctica de la responsabilidad y la solidaridad
(Ideario colegio María Elena, 2012)

Sin embargo, de acuerdo con los postulados del establecimiento, no existen mecanismos que permitan evaluar el cumplimiento objetivo del perfil del alumno; razón por la cual es que no se puede corroborar si los egresados del establecimiento cumplen con el perfil mencionado.

3.7.- Visión y Misión del Colegio María Elena

La visión del establecimiento es “Ser un espacio cultural de promoción para los alumnos, generando aprendizajes que le permitan crecer y vivir como personas felices, en un mundo en constante cambio”. Su misión en tanto, es “Desarrollar en los alumnos, valores, aptitudes y habilidades, que les permitan integrarse a la sociedad, como seres protagónicos, con capacidad de resolver problemas y con espíritu para superar las limitaciones que provengan de su medio”. (www.comundef.cl)

A partir de la visión y misión institucional, es posible observar que se intenta promover la formación integral de los estudiantes, debido a que alude a formación y/o fortalecimiento de los valores, aptitudes y habilidades de los estudiantes del colegio, haciendo referencia al rol que la persona juega en la sociedad, lo que parece una tarea bastante ambiciosa, que es de esperar cumpla con los objetivos para un óptimo desarrollo de las personas egresadas del colegio María Elena, en la sociedad futura.

3.8.- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

El SIMCE, como sistema nacional de evaluación de resultados del aprendizaje escolar, califica el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos

obligatorios del marco curricular vigente, mediante una aplicación nacional de carácter anual, permitiendo además, recopilar información de los docentes y apoderados respectivos. Lo anterior, es de suma importancia para evaluar el progreso de los alumnos en distintos niveles de enseñanza. El colegio María Elena principalmente, alcanzó el siguiente resultado:

Lectura: 227 (se mantuvo)

Educación Matemática: 206 (se mantuvo)

Comprensión del medio natural: 208 (se mantuvo)

(Las cifras corresponden al promedio del puntaje del año 2009 con el comparado en la evaluación anterior)

De acuerdo entonces, con el listado de establecimientos educacionales a nivel comunal, el colegio María Elena se encuentra en el número 113, de un total de 127 colegios –considerando los municipales y los particular subvencionados- (www.simce.cl). De acuerdo con esto, el colegio no ha mostrado mejorías en temáticas de aprendizaje, aun cuando se mide el mismo nivel (cuarto año básico) en cada oportunidad.

3.9.- Datos generales del Colegio María Elena

Financiamiento: Municipal, perteneciente a la Corporación Municipal de la Comuna de La Florida (COMUDEF)

Matrícula año 2009: 916 alumnos

Matrícula año 2011: 1000 alumnos

Matrícula año 2012: 650 alumnos

Cursos que imparte: Educación Pre básica y Básica

Tipo de Jornada: Completa

Directora: Carmen Salinas

Jefa de UTP: Patricia Canales

Orientadora: Arlene Salas y Ximena Conejeros (S)

Psicóloga: Carola de la Fuente (Pre natal) y Marcela Ramírez (S)

Trabajadora Social: Karla Mansilla

Para efectos de la investigación realizada, se destaca que de la totalidad de los alumnos matriculados, la FSP trabaja principalmente con niños/as de 2° y 3° año básico en clases no formales, cuya metodología es la personalización, mediante microgrupos, con la finalidad de potenciar el área de comprensión lectora. En cada curso, asisten en promedio 30 alumnos, por tanto, se trabaja con aproximadamente 200 niños y niñas cada semana.

A partir de los datos expuestos, se podría indicar que el colegio María Elena es un establecimiento educacional, de carácter municipal, ubicado en un sector urbano de la comuna de La Florida. Cabe destacar que en el año 2011 contaba con una matrícula total de 1000 alumnos, sin embargo en el año 2012 la cantidad de los alumnos disminuyó considerablemente, siguiendo con la tendencia nacional de formación escolar en establecimientos educacionales de carácter particular- subvencionado.

En la actualidad, el colegio María Elena cuenta con un aproximado de 42 docentes a lo que se le adicionan las autoridades propias, es decir, director, jefe de UTP, profesionales de apoyo (como psicólogo, trabajador social, orientador).

Cuenta con un índice de vulnerabilidad de 69, 3% lo que es considerado como alto, debido a las condiciones socioeconómicas y demográficas del sector en que se encuentra cimentado el establecimiento y de acuerdo con el perfil de los alumnos que estudian en el colegio. Lo anterior, se refleja en los resultados del SIMCE, el cual alcanza un promedio de 215 puntos, ubicándolo en la posición 113 de un total de 127 colegios a nivel comunal.

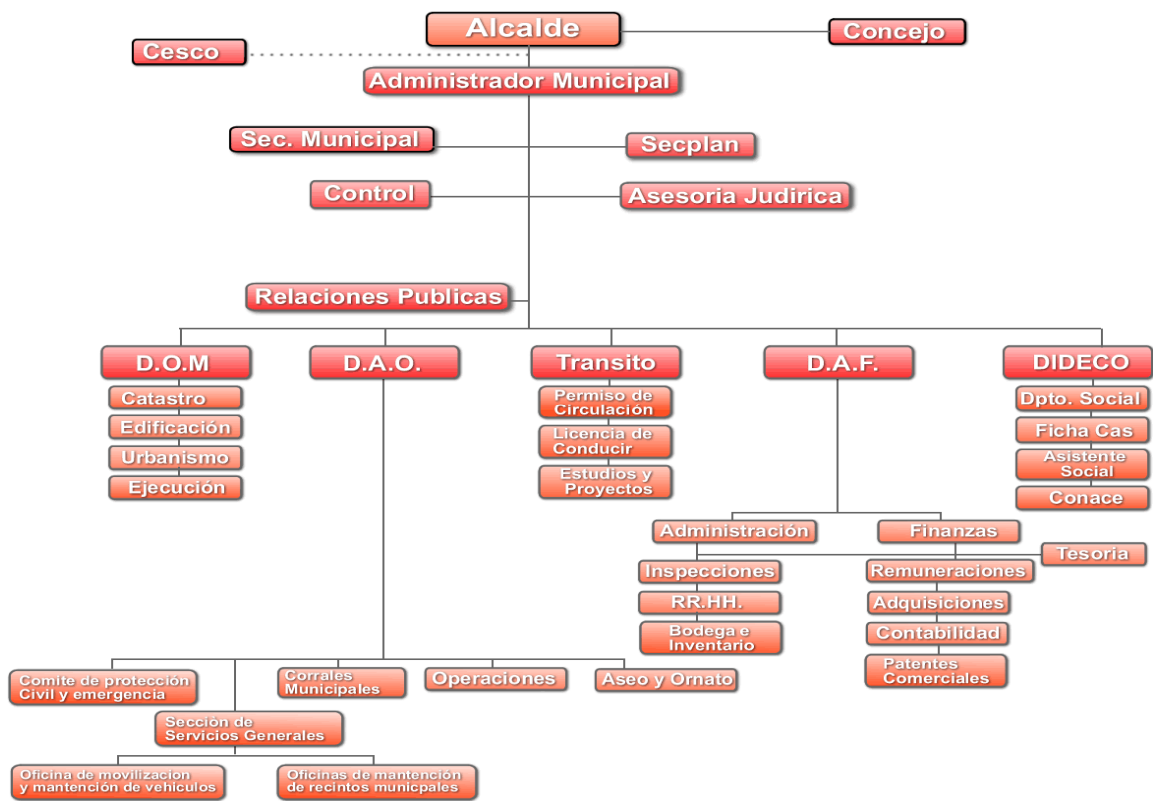
Sin embargo, el establecimiento intenta suplir las falencias de aprendizaje, con un manual de convivencia de carácter integral, donde se pretende fomentar la interiorización de valores y el reforzamiento de aptitudes sociales de los alumnos. Dicho manual es de tenor normativo principalmente, por lo que los alumnos desconocen la existencia del mismo, puesto que al sentir que se trata sólo de sanciones, no se dan el tiempo de informarse. A lo anterior, se le adiciona una visión que hace referencia a la promoción de aprendizajes que posibiliten el crecimiento y la felicidad de los alumnos en un mundo de cambios constantes; y una misión que alude a desarrollar valores, aptitudes y habilidades que permitan la integración social con una actitud resiliente. Lo mencionado, se complementa con el PEI, en el cual se promueve el fortalecimiento de las cualidades personales de los estudiantes, propiciando la investigación que a su vez posibilite una óptima oratoria y expresión escrita de los estudiantes, fomentando la creatividad e iniciativa personal con la finalidad de que los alumnos logren crear y expresar sus opiniones con respecto a los temas de contingencia nacional. Como se podría visualizar entonces, el proyecto educativo se enfoca principalmente a la formación integral de los estudiantes, fomentando la formación y/o reforzamiento de valores, aptitudes y habilidades de los alumnos.

4.- Características de la comuna de Padre Hurtado

De acuerdo con el Decreto exento N° 1.522; todas las comunas deben tener y disponer de un elemento propio en el que se muestre la estructura normativa orgánica del municipio, y sus distintos departamentos, con el objetivo de facilitar y orientar a la ciudadanía en los diferentes requerimientos que estos solicitaren. La Ilustre Municipalidad de Padre Hurtado cuenta con un ícono en la página web denominado “municipalidad” donde se encuentra el organigrama municipal y sus respectivos departamentos.

4.1.- Organigrama Municipal

Como se mencionó anteriormente, es importante conocer el funcionamiento administrativo que posee cada municipio, es por ello que sucediendo a éstas palabras se podrá visualizar la estructura jerárquica del municipio de Padre Hurtado.



Fuente: (www.mph.cl)

Principalmente la estructura municipal se basa en una representación gráfica que señala como está dividido jerárquicamente un organismo, es decir, muestra como está distribuida organizacionalmente desde el cargo más alto hasta el más bajo. Se debe entender el presente organigrama en forma vertical, es decir, desde arriba hacia abajo. En otras palabras, en este caso el alcalde (José Miguel Arellano) se encuentra en la parte superior del organigrama, por lo tanto, se considera que es la persona con más poder, y mientras más baja se encuentre en este caso por ejemplo, la Oficina de movilización y mantención de vehículos, sería el área con menos poder.

Por último, la finalidad del organigrama es indicar la estructura básica de la organización, permitiendo conocer las diferentes unidades o departamentos que integran la estructura administrativa del mismo, las relaciones entre estas y las funciones que realizan.

4.2.- Reseña comunal

La comuna de Padre Hurtado fue creada el 17 de octubre de 1994 de acuerdo a la ley 17.340, y comenzó sus funciones administrativas el año 1996. Su historia se remonta a fines del siglo XIX, cuando en 1891 fue fundada la comuna de Marruecos, que desaparecería ese mismo año al terminar el mandato del Presidente Balmaceda. Posteriormente, durante el primer tercio del siglo XX, fue creada la comuna de Santa Cruz, que fue absorbida por la comuna de Peñaflores hasta 1994, desde donde se formó Padre Hurtado.

Más allá de los cambios administrativos que ha experimentado el territorio de Padre Hurtado a lo largo de su historia, lo relevante es que ya desde la Colonia el área se caracterizó por ser una zona idónea para la actividad agrícola. En ese entonces lo que hoy es Padre Hurtado se constituía como un poblado surgido de la mano de la actividad generada por el cruce de los caminos hacia Melipilla y hacia Valparaíso, y de las faenas agrícolas de los fundos de la zona.

A partir de las décadas del 60 y del 70, Padre Hurtado comenzó a recibir numerosos contingentes de población provenientes de la ciudad de Santiago, la que crecía en superficie y en población a un ritmo acelerado. De esta manera, la comuna fue creciendo en densidad poblacional en el área rural, que representa sólo el 25% de la superficie total de Padre Hurtado. No obstante, es la zona urbana la que concentra a casi el 75% de la población total de la comuna.

Un hito relevante para la comuna de Padre Hurtado es la moderna carretera Concesionada (ruta del Sol N°78) que une Santiago y San Antonio. Esta vía mejora la conectividad de la comuna con la ciudad de Santiago, sin embargo, representa una limitante el hecho de que no se dispone de un acceso directo y expedito a la comuna, debiendo pasar por Malloco para su ingreso y salida.

Hoy, Padre Hurtado se enfrenta a nuevos desafíos surgidos de los quehaceres y necesidades de sus habitantes, y de la posibilidad de recibir una gran cantidad de nuevos vecinos, dado el interés de distintos operadores inmobiliarios por concretar sus proyectos en la comuna. (PLADECO, 2007: 6)

Cabe señalar que los datos expuestos a continuación se enmarcan en la aplicación del Censo 2002, es importante recordar que la comuna en cuestión fue creada en 1994, por lo que no existen datos anteriores a 1995 para la comuna de Padre Hurtado.

Cuadro N° 12

Información complementaria de la comuna de Padre Hurtado

Datos demográficos	Padre Hurtado
Superficie (km2)	81
Población Total (CENSO 2002)	38.768
Población Urbana*	34.257

Población Rural*	4.511
Hombres*	19.367
Mujeres*	19.401

Fuente: Elaboración propia a partir del PLADECO Padre Hurtado 2007

Fuente: (www.mph.cl)

Como se observa en el cuadro anterior, existe una gran diferencia entre la población urbana y la población rural, (más de 29.000 personas), lo cual hace presumir que los sectores rurales son solo algunas localidades de la comuna. Por otra parte, la distribución de la población según sexo se caracteriza por tener una proporción de habitantes similares entre hombres y mujeres.

El crecimiento de la población de Padre Hurtado, fue acelerado entre los años 1992 y 2002, de 29.483 habitantes ascendió a 38.768 habitantes, es decir creció del 31,5% en una década, observándose un crecimiento medio anual de 2,7%. (www.mph.cl)

La comuna de Padre Hurtado está ubicada en la provincia de Talagante, al sur oeste de la ciudad de Santiago. Sus límites comunales son: al sur con Peñaflor, al este con Calera de Tango, al oeste con Curacaví, y al norte con la comuna de Maipú, que es parte de la ciudad de Santiago.

Junto con mencionar los límites geográficos de la comuna, es importante recordar que Padre Hurtado se encuentra cruzado por dos importantes caminos; la vía a Melipilla que va de oriente a poniente, y el antiguo camino a Valparaíso, que va de norte a sur. Esta cualidad puede incidir en el carácter y uso que le confieren los habitantes de la comuna al territorio donde residen, pues el corte en el trazado urbano hecho por ambos caminos – especialmente por el Camino a Melipilla, el más transitado de los dos – puede contribuir a mantener a los sectores de Padre Hurtado sin demasiada interacción entre ellos. O bien, dada esta característica puede plantearse la dificultad de localizar e identificar el centro geográfico de la comuna, que congregue a la totalidad de los habitantes del área urbana de Padre Hurtado. (PLADECO, Op. Cit.: 7)

4.3.- Morfología:

La comuna de Padre Hurtado está compuesta principalmente por habitantes pertenecientes a los primeros tres quintiles y la mayor parte de ella se dedica a la industria manufacturera y el comercio; este último se considera inicial y precario en la zona ya que contempla pequeños bazares y paqueterías, además de algunos supermercados recientemente instalados. No existe alto grado de asociatividad entre ellos y se han distribuido en el territorio sin un orden establecido, lo cual nos dice que no existe un centro comercial dentro de la comuna donde se concentre este rubro.

En el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) se afirma que Padre Hurtado es una comuna deficiente en la oferta de servicios públicos y privados, puesto que la oferta no cubre las necesidades de la población, obligando nuevamente a sus residentes a trasladarse.

Padre Hurtado forma parte del grupo más numeroso de comunas caracterizado por poseer indicadores de desarrollo humano medio (0,728), en relación con las comunas aledañas (Peñaflor, Maipú, Calera de Tango y Curacaví) donde las demandas deben ser suplidas por otros centros adyacentes debido a la deficitaria cobertura de equipamientos. (Plan de trabajo territorial anual, ciclo 2011-2012).

La comuna de Padre Hurtado la conforman los habitantes que pertenecen a la población urbana y rural. Dentro de la población urbana se encuentran las localidades de Padre Hurtado y Santa Rosa de Chena, mientras que en la población rural se encuentran las localidades de La Esperanza, Santa Mónica, El Trebal, El Curato, entre otras.

Cuadro N° 13

Datos estadísticos de la comuna

Porcentaje de personas que trabajan o estudian dentro de la comuna	29,5%
Promedio de Escolaridad de la población de 15 años o más	9,1%
Porcentaje Población total pobre	32,6%

Porcentaje Población mayor de 65 años	7,7%
Tasa de Analfabetismo de la Población de 15 y más años	4,2%
Porcentaje Hogares indigentes	5,1%
Porcentaje, Hogares pobres, no indigentes	27,7%
Porcentaje Población indigente	6,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de PLADECO Padre Hurtado 2007.

Es importante mencionar que los niveles de pobreza e indigencia se han acrecentado en los últimos años, superando los niveles regionales y del país. Respecto de la población económicamente activa, el 45% trabaja asalariadamente, 10% estudia, 6,4% es jubilado o rentista y el 15% se dedica a labores domésticas. De dicha población, solamente el 30% trabaja o estudia dentro de la misma comuna; Esto convierte a Padre Hurtado en una comuna dormitorio, cuya población debe trasladarse para trabajar, principalmente a las comunas de Santiago, Maipú y Cerrillos. (Plan de trabajo territorial anual, Op. Cit.)

Los habitantes de Padre Hurtado que son beneficiarios del sistema público de salud (FONASA / indigente), equivale a un 79,7% de la población, mientras que un 13,2% cotiza en ISAPRE y el 7,1% se atiende de forma particular u otra. Tras la aplicación de la Casen 2003, la cual señala que el 64,5% de los habitantes de la Región Metropolitana cotiza en FONASA, mientras que un 72,5% lo hace a nivel país. Por tanto, se infiere que Padre Hurtado concentra porcentajes considerablemente más altos que el de la RM y también del país.

4.4.- Vivienda y Hábitat

El patrón de utilización de uso del suelo del tipo extensivo ha constituido un territorio de pequeñas unidades centradas principalmente en el sector suroriente de la comuna, donde tenemos una cifra muy alta de densidad de viviendas que ascienden a 361 viviendas por habitantes, y coinciden con los sectores más vulnerables de la comuna, como los son las villas Río Aconcagua, Villa Francia y Villa Todos Los Santos entre otras.

Otro de los indicadores relevantes en el caso de las viviendas de la Comuna, dice relación con la materialidad, que en términos generales, incorporando tipo y calidad de los muros, techo y piso de la vivienda, donde según la información del Censo del año 2002 el 78.8% de las viviendas son consideradas buenas, un 21% aceptable/recuperable, un 3% recuperables y sólo un 0.2% deficitaria.

Por otra parte, los índices relativos a las condiciones de urbanización básica de las viviendas en la Comuna, establecen que: el 97,1% dispone de energía eléctrica conectada a la red pública con medidor propio o compartido y solo el 1.1% no tiene conexión o está conectado a la red pública sin medidor. En términos de abastecimiento de agua es relevante destacar que el 93,7% está conectado a la red pública con medidor propio o compartido y solo el 6,4% se

conecta la red sin medidor. Sin embargo, debe considerarse que un 8,4% posee un sistema de eliminación de excretas deficiente a través de pozo negro, acequia u otro sistema. (PLADECO, Op. Cit.)

Cabe señalar que existen dos zonas de la comuna en las que hay tomas de terrenos. Una de ellas es en el sector llamado “Pozos Profundos”, donde vecinos ocuparon tierras que cuentan con un suelo que no es apto para construcciones. Ello provoca constantes inundaciones y es un factor de riesgo para sus habitantes puesto que el terreno en que habitan no es sólido. Otra área está entre el sector El Canelo y Los Jazmines donde estos terrenos están en vías de regularizarse.

Uno de los sectores de mayor crecimiento corresponde al sector San Ignacio. Este sector está en proceso de regularización legal de las propiedades y de urbanización. De acuerdo al contraste entre información municipal y el trabajo en terreno realizado por los Profesionales de Servicio País Cultura, se cuenta con la información sobre la cantidad de familias del sector, la que es de alrededor de 2.430 familias. En San Ignacio, existe una medida municipal llamada “Comisión San Ignacio” que tiene profesionales dedicados exclusivamente a la regularización del sector. Los ámbitos que abarca este plan son de asesoría jurídica para regularizar las propiedades y la generación de un plan de urbanización que permita pavimentar y establecer servicio de alcantarillados y el convenio con Empresa San Isidro que provee de agua potable, recolección y tratamiento de aguas servidas a todo el sector. De acuerdo a entrevistas realizadas por los Profesionales de Servicio País, la urbanización debiera estar terminada el año 2015. (Plan de trabajo territorial anual, Op. Cit.)

4.5.- Seguridad

Respecto a los entes de Seguridad Comunal, Existe una oficina de Seguridad Pública y dentro de la oficina de Organizaciones Comunitarias se desarrolla el “Plan Comuna Segura” del Ministerio del Interior.

Es preciso señalar que existen dos tenencias de Carabineros de Chile:

1. Tenencia Santa Rosa de Chena (vela por la seguridad de la comuna y depende de la 23° comisaría de Talagante)

2. Tenencia de carreteras Padre Hurtado.

Respecto a Policía de Investigaciones, la comuna se encuentra bajo la jurisdicción de la Brigada de Investigación Criminal de Peñaflor. (Ibid.)

La comuna cuenta con tres subcuadrantes, lo cual significa que se designa a cierto número de policías, de acuerdo al espacio territorial. Según la información recabada, el sector del Villorrio no cuenta con este servicio, pues queda muy alejada de los espacios con mayor cantidad de habitantes, es decir, el plan cuadrante está diseñado para prestar sus servicios a los territorios que presenten más conflictos. El objetivo del plan cuadrante es coordinar todas las acciones que tienen que ver con la organización en contra de los delitos que se generen dentro de los límites estipulados. Se coordina con Carabineros la manera en que se llevara a cabo el accionar, es decir, la forma de actuar frente a los distintos delitos. Desde hace 4 años a la fecha se trabaja con la Oficina de Protección a la Mujer, debido a las reiteradas situaciones de VIF, se les entrega apoyo psicológico, social y jurídico. Recientemente se implementó un servicio para la comunidad la cual consiste en dotar a las viviendas de alarmas de modo

que las familias se sientan -de cierta manera- más protegidas ante la delincuencia, actualmente se han instalado cerca de tres mil alarmas y se pretende ir abarcando todos los sectores. Sin embargo nuevamente para el sector del Villorrio no han implementado este servicio, el encargado de Seguridad ciudadana mencionó que ese sector queda muy retirado y que para ese contexto se deben utilizar otras medidas de seguridad, pues existe mucha distancia entre una vivienda y otra.

Por otra parte, de acuerdo con los postulados expuestos por Don Luis Castillo – encargado en la oficina de seguridad ciudadana- también se cuenta con una Oficina de Mediación Comunitaria la cual busca solucionar los conflictos vecinales, lo cual comprende, los ruidos molestos, basura, peleas, -entre otros-. Canalizando toda la información que aportan los vecinos respecto a los distintos delitos como drogas, alcohol, -entre otros-. Cabe destacar que la seguridad ciudadana depende de la Municipalidad y del Ministerio del Interior y Seguridad Pública.

4.6.- Salud

Las características demográficas constituyen un factor que influye fuertemente en las necesidades y demandas de atención de salud que presenta la población.

Respecto a la salud, existe una evidente escasez de cobertura y dificultades para el acceso de toda la población, puesto que solamente existen dos centros de salud en la comuna, el CESFAM “Juan Pablo II” que tiene un enfoque familiar y comunitario, y el SAPU de Santa Rosa de Chena. Estos centros no son suficientes para toda la población, puesto que el 79,7% pertenece al sistema de FONASA, el 13,2% a ISAPRE y el 7,1% particular u otra. (Cuenta pública comunal, 2010)

4.6.1.- Red de Atención Primaria Municipal

La red comunal de salud de Padre Hurtado está inscrita en la red del Servicio Metropolitano Occidente, cuya jurisdicción comprende 16 comunas del sector poniente de la Región Metropolitana, cinco de ellas pertenecientes al sector urbano y 11 a la zona rural (Provincias de Talagante y Melipilla). La Red Asistencial del SSMOc está constituida por 7 hospitales, 27 consultorios, 2 consultorios adosados, 26 postas rurales y 2 Estaciones Médico-Rurales. Su red de urgencia comprende los servicios de urgencia de los establecimientos hospitalarios y 11 Servicios de Atención Primaria de Urgencia (SAPU).

La Dirección de Salud de la Municipalidad de Padre Hurtado administra el Centro de Salud Familiar Juan Pablo II, el cual fue acreditado como CESFAM el segundo semestre del año 2003. Además, donde antiguamente se ubicaba la posta rural Santa Rosa de Chena actualmente existe un recinto readecuado que es el Sector Nº 1 del CESFAM, donde también funciona el SAPU comunal a partir de las 17:30 horas y durante toda la noche. Antiguamente también se realizaba una ronda médica a las diferentes localidades rurales cada cierto período de tiempo, pero esto se suspendió debió a que las postas rurales no se encuentran habilitadas adecuadamente para la atención médica. En lugar de esto, se dispuso un bus de acercamiento para la población rural, el cual opera una vez a la semana, con agenda preferencial de atención en el CESFAM ese día. (PLADECO, Op. Cit.)

4.6.2.- Natalidad y Mortalidad

A diferencia de la natalidad, la mortalidad es el número de personas que fallecen, sin considerar las edades de los difuntos. Para efectos de esta investigación se realizará un cuadro en el cual se especificaran las tasas de

natalidad y mortalidad de la comuna de Padre Hurtado, según los datos recogidos en el PLADECO 2007.

Cuadro Nº 14
Tasa de natalidad año 2003

	Tasa de natalidad
Comuna Padre Hurtado	14,8%
Provincia de Talagante	16,8%
Servicio de Salud Metropolitano Occidente	15,5%
Región Metropolitana	16,7%
País	15,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de PLADECO 2007

Como bien se puede observar en el cuadro N° 16, la natalidad en la comuna de Padre Hurtado al año 2003 fue de 14,8 nacidos vivos por mil habitantes, siendo inferior a la de la provincia, del Servicio de Salud Metropolitano Occidente (SSMOc), la región y el país.

Cuadro N° 15

Tasa de mortalidad general, infantil y neonatal del año 2003

	Tasa de mortalidad general	Tasa de mortalidad infantil	Tasa de mortalidad neonatal
Padre Hurtado	4,3	3	1,5
Talagante	4,1	4,9	3
Peñaflor	5,8	8,1	3,2
Isla de Maipo	6,3	12,1	9,7
El Monte	5,4	16,1	13,8
SSMOc	4,9	8,3	5,6

Fuente: Elaboración propia a partir de PLADECOS 2007

El Cuadro N° 17 refleja la situación de Padre Hurtado en comparación con las demás comunas de la Provincia de Talagante y con el SSMOc. De acuerdo con

lo observado, la mortalidad general se cuantifica con una tasa de 4,3 defunciones por cada mil nacidos vivos, la cual es inferior a la del SSMOc y es una de las más bajas de la provincia. En cuanto a la mortalidad infantil y la neonatal encontramos tasas que son notoriamente más bajas que las del resto de las comunas de la provincia y del SSMOc.

En definitiva, en el ámbito demográfico y epidemiológico Padre Hurtado se caracteriza por tener bajas tasas de natalidad y mortalidad, pero con un acelerado crecimiento demográfico, el cual se asocia principalmente a las migraciones que se han producido hacia la comuna de parte de personas provenientes de otras zonas de la Región Metropolitana. (Ibid.)

4.7.- Organizaciones sociales

Las organizaciones constituyen una importante vía a través de la cual los habitantes de una comuna pueden asociarse y participar junto a sus vecinos en pos de intereses comunes, ejercitando así el capital social. Es por esto que desde el sector público se incentiva a través de diferentes vías la asociatividad de la sociedad civil y su involucramiento en instancias comunitarias. En el caso de Padre Hurtado la Municipalidad promueve y apoya a las diferentes agrupaciones comunitarias a través de los Programas Sociales insertos en la Dirección de Desarrollo Comunitario. Principalmente se trabaja con organizaciones desde los siguientes programas: Organizaciones Comunitarias (Juntas de Vecinos), Mujeres, Deporte, Adulto Mayor y Cultura, observándose los más relevantes a continuación. (Ibid)

Cuadro Nº 16

Principales Organizaciones de la comuna de Padre Hurtado

Organizaciones Sociales desde la Ilustre Municipalidad de Padre Hurtado	Breve descripción
Juventud	Este programa busca dar respuesta al proceso de participación juvenil, se consideran jóvenes a hombres y mujeres entre 15-29 años y que actualmente se caractericen por no participar en ninguna actividad ya sea social, política o recreativa.
Oficina de la mujer/programa mujeres jefas de hogar	Este programa va orientado a las sostenedoras de sus hogares y de sus hijos, aquí se les entregaran las herramientas necesarias para mejorar las condiciones laborales y de empleabilidad, por medio de un programa integral, participativo de coordinación intersectorial y de ejecución municipal. Estas mujeres reforzaran su identidad, conocen a otras mujeres en sus mismas condiciones, y su trayectoria laboral se ve fortalecida con las herramientas y aprendizajes.

<p>Infancia</p>	<p>Este programa orienta su quehacer en la elaboración de una política de intervención destinado a la infancia, quien pretende seguir los contenidos y lineamientos de la Convención de 1990.</p>
<p>Organizaciones Comunitarias</p>	<p>La oficina de organizaciones comunitarias tiene como finalidad, asesorar a las organizaciones Funcionales y Territoriales de la comuna. También busca promover la organización, participación y desarrollo de los dirigentes sociales, de acuerdo a las necesidades e intereses de cada sector. Para ello desarrolla un conjunto de acciones tendientes al fortalecimiento de los líderes y las organizaciones sociales como instrumento de participación social.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de (www.mph.cl)

Como bien se puede observar en el cuadro N° 18, estas organizaciones sociales están destinadas a los diversos actores sociales que habitan en la comuna. Programas que de alguna manera están a disposición de los habitantes, considerando que para todos ellos es preciso contar con un espacio físico, el cual fomenta la convivencia, solidaridad, participación, acceso a información y reciprocidad.

4.8.- Antecedentes Educativos

El Sector Educación en la comuna de Padre Hurtado, es un ámbito que se plantea “brindar una educación efectiva basada en los principios de Calidad, Equidad e Igualdad, teniendo como elemento fundamental el desarrollo social y cultural tendiente a elevar la calidad de vida de la población” (PADEM, 2007).

Padre Hurtado cuenta con 18 establecimientos educacionales, según datos entregados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). Según su dependencia, tres son escuelas de lenguaje, once son particulares subvencionados, y cuatro son establecimientos municipales: la Escuela República Argentina, la Escuela Cristal Chile, la Escuela La Esperanza – el único establecimiento educacional ubicado en el sector rural de Padre Hurtado-, y el Liceo Paul Harris, que cuenta con Enseñanza Media. Es importante señalar que de acuerdo con la información proporcionada por el DAEM de Padre Hurtado, en los últimos años se observaría un crecimiento de la matrícula en establecimientos particulares subvencionados en detrimento de la cantidad de alumnos que asisten a establecimientos municipales.

Con respecto a los indicadores relacionados con el nivel educativo de la población de la comuna, los datos del Censo 2002 y de la Casen 2003 señalan que en general, los habitantes de Padre Hurtado exhiben niveles de analfabetismo equivalentes a un 4,2% de la población mayor de 15 años, lo que es levemente superior al 4,0% nacional, y que casi el doble del 2,2% de personas analfabetas que hay en la Región Metropolitana. Aludiendo al promedio de escolaridad medido en años de estudio, los habitantes de la comuna cursaron en promedio 9,1 años de instrucción formal. Esta cifra es similar a casi todas las comunas de la Provincia de Talagante, salvo Talagante, pero es dos años más baja que la que exhibe la Región Metropolitana (11 años),

y un año inferior que el promedio de años de estudio a nivel nacional (10,2 años). (PLADECO, Op. Cit.)

Existe un Departamento encargado de la Administración de la Educación Municipal (DAEM) que agrupa los cuatro establecimientos educacionales municipales existentes en la comuna, Escuela La Esperanza, Escuela Cristal Chile, Escuela República Argentina y Liceo Paul Harris, las cuales presentan un alto índice de vulnerabilidad, entre un rango de 56,02% a 79,32%. Ello significa que los colegios municipales son los que atienden a la mayoría de las hijas e hijos pertenecientes a las familias más pobres de la comuna. (Plan de trabajo Territorial anual, Op. Cit.)

La principal organización educacional provincial es la DEPROV Talagante, unidad organizacional dependiente de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, encargada de la supervisión y asesoría técnico-pedagógica, así como también de la inspección administrativa y financiera de los establecimientos de su jurisdicción. También supervisa la ejecución de diversos programas, la recolección de información para el Ministerio y la distribución de los pagos por subvenciones.

Otro organismo importante es la JUNAEB, como institución responsable de desarrollar acciones tendientes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades en la educación de los estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica, desde que accede el niño al sistema escolar, hasta que pueda egresar e incorporarse a la Educación Superior o integrarse al mundo laboral. (PLADECO, Op. Cit.)

La cobertura de los centros municipales está decreciendo. El total de la población escolar año 2007, era de 11.261 estudiantes y los colegios municipales atendían a 1.839 alumnos. Ello equivalía a un promedio de 460 alumnos por establecimiento educacional. Los 12 colegios particulares subvencionados se hacían cargo de 9.720 alumnos, con un promedio de alumnos por Colegio de 810. Al presente, los Colegios municipales sólo atienden a 1.327, lo que arroja un promedio de 331 estudiantes por establecimientos. (Plan de trabajo territorial anual, Op. Cit.)

5.- Origen y desarrollo de la escuela La Esperanza

La presente investigación se realiza y sustenta su información a partir de los datos recabados en la Escuela La Esperanza, Plan de trabajo territorial anual (2011), Plan de trabajo de intervención (ciclo 2011-2012), y de la Ilustre Municipalidad de Padre Hurtado –entre otras-.

La escuela mencionada es el único establecimiento rural de la comuna, ubicado a seis kilómetros de la plaza de Padre Hurtado en el sector del Villorrio Santa Luisa. Esta escuela tiene más de 48 años, nace como escuela parroquial dependiente de la parroquia de Padre Hurtado hasta fines de los años sesenta, posteriormente es traspasada al Ministerio de Educación pasando a llamarse Escuela Fiscal N° 38 y, finalmente en el año 1982 pasa a la administración Municipal tomando el nombre de Escuela F- N° 667, La Esperanza.

La Escuela alberga a los niños/as y adolescentes provenientes de: Santa Mónica, Cuesta Barriga, San Luis, Los Corrales, Los Aromos, El Porvenir, Las Violetas, La Esperanza, Villorrio Santa Luisa, Las Brisas, El Trebal y otros. La vía de acceso es el Camino Antiguo a Valparaíso al cual se llega por Camino Melipilla, a través de los buses inter-urbanos que comienzan su recorrido en el

terminal San Borja ubicado en la comuna de Estación Central, dirección Padre Hurtado - Peñaflor – Melipilla - Talagante, El Monte.

5.1.- Características del Establecimiento

El recinto educacional está adscrito a la Jornada Escolar Completa (JEC) e imparte enseñanza de transición (primer y segundo nivel) y básica completa de 1º a 8º año básico, con una matrícula actual de 198 estudiantes, atendidos por un director, un inspector general, un jefe unidad técnica pedagógica y doce docentes incluyendo a las educadoras de párvulos y diferencial.

Los niveles y cursos de los niños/as intervenidos son 2º y 3º año básico en tutoría microgrupal personalizada, focalización postulada desde MINEDUC, el 2º básico cuenta con 15 niños/as - siendo 8 hombres y 7 mujeres-. Por otra parte, el 3º básico cuenta con 24 niños/as – 15 hombres y 9 mujeres-. La escuela funciona con jornada completa de 8:00 a 15:15 horas.

5.2.- Número de Alumnos y perfil de egreso

La Escuela La Esperanza tiene matrículas para 250 alumnos aproximadamente, sin embargo, las cifras señalan que el total de matriculados al año 2011 es inferior a lo señalado, pues el total de inscritos asciende a 198 alumnos.

Por otra parte cabe señalar que el índice de vulnerabilidad equivale al 75,8% del total de matriculados. (Servicio País, 2011)

La escuela la esperanza se plantea formar un alumno y/o alumna:

- Responsable frente a todos los requerimientos que exige el trabajo escolar, el desarrollo personal y social.

- Que acepte la diversidad como oportunidad para convivir y crecer como persona.
- Que demuestre un autocontrol y cuidado de su cuerpo y el de sus semejantes.
- Autónomo y seguro de sí mismo.
- Capaz de trabajar en equipo, colaborativamente.
- Respetuoso de sus profesores, compañeros y personal de colegio
- Tolerante a las ideas de los demás.
- Con capacidad de resolver sus problemas en forma pacífica.
- Que haga uso correcto del uniforme escolar y que presente buenos hábitos de higiene personal.

5.3.- Número de Profesores y Perfil de los Docentes

El establecimiento cuenta con doce profesores, incluyendo a las educadoras de párvulos y diferencial. El rango etario de los docentes varía entre los 25 y 50 años de edad. La mayoría de ellos, son adultos jóvenes quienes generan mayor cercanía con los alumnos respecto a los demás profesores. Poseen más estrategias y dinámicas para trabajar con los alumnos lo que favorece en el aprendizaje y en la sana convivencia al interior del aula.

La escuela cuenta con un amplio grupo de pedagogos especializados en distintas áreas como son el profesor de educación física, matemáticas, lenguaje, comprensión del medio, incluyendo a las educadoras de párvulo y diferencial. Además cuentan con una psicopedagoga.

El perfil del docente que trabaje en la escuela La Esperanza deberá:

- Ser consecuente y responsable de sus acciones expresadas en resultados pedagógicos con sus alumnos y alumnas.
- Ser respetuoso de la persona humana que es el alumno y alumna.
- Planificar sistemáticamente las actividades curriculares de sus alumnos de acuerdo a las orientaciones técnico-pedagógicas dadas por la dirección del establecimiento y UTP.
- Mantener vínculos permanentes, mes a mes, con sus apoderados de acuerdo al calendario de reuniones mensuales de apoderados del colegio
- Respetar las opiniones de los demás, sin tratar de imponer las propias en desmedro de la de otros.
- Optimista, motivador, alegre, comunicativo, respetuoso y comprensivo con sus alumnos y alumnas.

5.4.- Manual de Convivencia

El manual de convivencia elaborado para la Escuela La Esperanza nace a raíz de la reflexión y diálogo de todos los integrantes de la comunidad educativa. En el manual se señala expresamente que se considera como aspecto fundamental que la calidad de la convivencia es compromiso de directivos, docentes, asistentes de la educación, alumnos, apoderados, entre otros. Por tal razón la escuela mencionada anteriormente, sostiene como interés primordial crear condiciones óptimas en cada uno de los actores y que logren desarrollarse apropiadamente, con el objetivo de que los estudiantes reciban aprendizajes significativos y relevantes para su vida. La Escuela valora la participación, la pertinencia social, la descentralización administrativa y pedagógica, el desarrollo armónico del proceso educativo y de las relaciones que aquí se generen. La comunidad considera que el manual de convivencia busca orientar, además de ser considerado como un aprendizaje para los alumnos, y conjuntamente,

contribuiría a una sana convivencia y calidad de todos quienes comparten en la comunidad educativa.

La convivencia que se busca generar y sostener en dicha escuela involucra a todas las personas que concurran al establecimiento, de manera que les facilite a todos los alumnos un aprendizaje en base a los valores de una sana convivencia.

Dentro de estos aprendizajes se destacan:

- **Relaciones interpersonales democráticas y responsables**

El aprendizaje ocurre a través de las relaciones interpersonales entre la comunidad, por tal razón es de gran importancia que esas relaciones se caractericen por ser democráticas, de respeto y responsabilidad.

- **Una mejor calidad de los aprendizajes**

Una sana convivencia no sólo potencia las buenas relaciones sino que además fortalece los aprendizajes de los alumnos.

- **Vivir la experiencia de establecer relaciones de colaboración y confianza entre las personas con distintos intereses y roles**

La buena convivencia genera buenas experiencias como por ejemplo, brindar la posibilidad de aprender y disfrutar de la diversidad de la comunidad.

- **La valoración de las diferencias.**

Tomando en cuenta lo anterior es que las diferencias propias del ser humano, y considerando la multiplicidad de roles que existen en una comunidad educativa pueden surgir como elementos que fortalezcan los

aprendizajes y a su vez los aspectos valóricos que el establecimiento sostiene como objetivos de formación.

Finalmente, dentro del manual mencionado se señala la *Convivencia en el aula*, en donde se considera que la sala de clases es el espacio físico donde se lleva a cabo gran parte de los aprendizajes, ya que en aquel lugar se precisa de ciertas formas de actuar y de relacionarse para que la clase se efectúe de la mejor manera y sea ciertamente una instancia de aprendizaje para los estudiantes. La convivencia al interior del aula es de vital importancia para que las personas (estudiantes, docentes, auxiliares –entre otros-) se desempeñen de la mejor manera demostrando interacciones democráticas, respetuosas, y satisfactorias. Por esta razón, es que la convivencia es útil para los aprendizajes de calidad.

Es común observar en las aulas de clases, episodios de divergencias entre los mismos pares alterando el orden y calidad de la convivencia. Sin embargo, si estas situaciones son abordadas de la mejor manera pueden ser utilizadas como instancias de aprendizaje concreto.

Por último, será responsabilidad de los docentes y alumnos, permitir que estas instancias sean beneficiosas para el aprendizaje y sean recogidas de buena forma.

5.5.- Proyecto educativo institucional (PEI)

La Escuela La Esperanza menciona en el PEI, la misión y visión del establecimiento, los factores pertinentes al desarrollo institucional como factores facilitadores, entre los cuales se destacan:

- Disposición del personal para introducir los cambios organizacionales necesarios para potenciar la institución.
- Clara percepción de la visión y misión institucional.
- Contar con los instrumentos normativos de carácter pedagógico y de convivencia, actualizados y útiles para mejorar la capacidad de producción académica de la Escuela-.

Además de la misión, visión y los factores facilitadores se encuentran los factores inhibidores identificados priorizado las siguientes necesidades y problemas:

- Recursos humanos: Se necesita potenciar los recursos humanos del servicio.

En particular, es necesario ofrecer a los docentes la oportunidad de adquirir las competencias que son necesarias para trabajar con éxito con estudiantes que significativamente sufren las consecuencias de la vulnerabilidad social. Es necesario la especialización de profesores en sectores y subsectores del aprendizaje.

En el caso de los directivos, se requiere avanzar hacia un liderazgo que contemple las técnicas de coaching, en la perspectiva de generar en los integrantes de su equipo, el crecimiento personal y la entrega de sus mejores capacidades al servicio del quehacer educativo.

En relación con los asistentes de la educación, hay carencia de un programa de perfeccionamiento que atienda tanto los aspectos y el desarrollo personal como el conocimiento y cumplimiento de roles y funciones.

- Falta de apoyo y acompañamiento de la familia a sus estudiantes: Las familias ausentes son uno de los problemas más generalizados en la Escuela.

Esta realidad invalida en gran medida los esfuerzos para lograr mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

- Convivencia y comunidad: Hay carencia de un buen nivel de convivencia en el colectivo que constituyen los estudiantes, sus padres y apoderados y el personal del establecimiento educacional.
- Recursos financieros insuficientes: No se dispone de los recursos financieros que permitan que el servicio educacional sea auto sustentable. Además de requerir aportes extraordinarios de la Municipalidad, se carece de otros mecanismos o estrategias para incorporar fondos.

A la suma de la misión, visión y de los factores facilitadores y los inhibidores, la Escuela La Esperanza se ha planteado los siguientes objetivos estratégicos:

- Generar en el personal, en los estudiantes, sus apoderados y sus familiares y en los vecinos de la localidad, una fe y confianza cada vez mayor en la excelencia de la educación que imparte y en éxito que alcanzan sus egresados al continuar sus estudios de nivel medio.
- Mejorar en forma continua y sistemática la calidad y la productividad de la gestión docente de la Escuela, manifestada en el hecho que los alumnos y alumnas logran tantos y tan buenos aprendizajes como los de los Colegios urbanos y que cuentan con mejores medios y condiciones.

- Asegurar que los vecinos, los familiares de los estudiantes y los propios estudiantes se den cuenta del esfuerzo que están haciendo los directivos, los docentes y los asistentes de la educación por lograr que la Escuela La Esperanza sea cada día más eficaz y eficiente, crean en ella y la premien aumentando su matrícula, permanencia en ella y contribuyendo a acrecentar su prestigio y valor institucional.
- Lograr y mantener un clima organizacional y cultural, acogedor, calificador y confirmador que favorezcan las buenas y duraderas relaciones interpersonales y el crecimiento personal de alumnos, familiares de ellos, directivos, docentes y asistentes de la educación que conforman la comunidad educativa de La Esperanza. (PEI)

5.6.- Visión y Misión de la Escuela La Esperanza

Por otra parte, la población escolar se caracteriza por poseer una situación socioeconómica baja, con un nivel alto de vulnerabilidad razón por la cual la misión institucional de la escuela La Esperanza es:

Brindar a las familias rurales de su entorno la orientación y apoyo profesional especializado, sistemático y permanente en relación con la compleja y trascendente tarea de la crianza y educación de sus hijas e hijos a partir de la más temprana edad.

Lograr que cada estudiante, en la medida que participe responsablemente en las situaciones de enseñanza - aprendizaje que se le proponen e independiente de las desventajas que pudieran imponerles las condiciones de vida en que se encuentra, alcance los aprendizajes esperados establecidos en el programa factible correspondiente al nivel de educación parvularia o básica que cursa.

Incentivar y capacitar a cada estudiante, desde la educación parvularia a la educación básica, para que asuma paulatinamente la responsabilidad de su vida, alcanzando la plena autonomía en relación con lo cotidiano; lo estudiantil; la convivencia; lo socio- económico, y el pensar, sentir y hacer.

Orientar y apoyar a cada estudiante para que al llegar egresar del 8° año básico, haya definido su proyecto de calificación laboral y tenga definido con claridad en el plan de trabajo viable

para lograr su meta, teniendo confianza en que puede lograr su sueño si realmente se lo propone.

Proporcionar a cada estudiante los conocimientos, habilidades sociales, los hábitos y las actitudes que toda persona debe poseer para querer y respetar la comunidad en que vive, apropiarse activamente de esa cultura, comprometerse con ella y aportar a su desarrollo y perfeccionamiento.

Incentivar y capacitar a cada niña y a cada niño en el ejercicio efectivo, responsable y permanente de su libertad, motivándolos para asumir como proyecto de vida el desafío de llegar a SER el más alto pensamiento que sobre sí mismo sea capaz de imaginar.

Proporcionar a los integrantes de las familias de sus estudiantes las pistas, conocimientos, orientaciones y apoyo para que avancen en su

proceso personal de expansión de conciencia, valorándose a sí mismo, a los demás y a su entorno, aprendiendo a vivir mejor y a ser felices.

(Proyecto Educativo Institucional, 2009–2013: 8)

Por otra parte, la Visión institucional es,

Esperamos llegar a ser una Escuela que sea reconocida como un centro educacional rural en que:

Los docentes directivos, docentes de aula y asistentes de la educación actúan con una orientación de servicio común y que ponen lo mejor de sí para que las niñas y niños que concurren a la Escuela sientan que son capaces de aprender mucho y bien, contando para ello con la acogida, orientación y apoyo de todo el personal.

Tanto los estudiantes, como sus apoderados y familiares y el personal de la Escuela se sienten orgullosos de pertenecer a la institución y lo manifiestan usando con respeto y cariño sus símbolos tales como insignia, estandarte, himno y uniforme.

Las condiciones del clima organizacional y cultural de la Escuela hacen que el personal, los estudiantes y sus familiares – apoderados encuentren real satisfacción a sus necesidades de seguridad, pertenencia, participación, comprensión, libertad, ocio, creatividad y trascendencia.

Los profesionales directivos, técnicos y docentes y los asistentes de la educación desempeñan sus labores cumpliendo a cabalidad y con excelente disposición con sus responsabilidades, las cuales están claramente establecidas y son de todos conocidas y aceptados.

Se atiende efectiva y oportunamente a la diversidad en el estudiantado por medio de un equipo multidisciplinario de especialistas en las distintas áreas, instalado en el DAEM.

Los profesores se desempeñan como profesionales motivados y comprometidos con su quehacer docente. Participan efectivamente en la toma de las decisiones propias de la gestión pedagógica. Desarrollan la totalidad de los programas de estudio factible para las realidades en que trabajan, logrando efectivamente que cada vez más estudiantes aprendan más y mejor en menos tiempo, contentos.

Todos estudiantes cuentan con el apoyo y acompañamiento de algún familiar – tutor que cumple efectivamente el rol de apoderado.

La totalidad de los procesos administrativos y financieros están definidos con precisión y son

conocidos y aplicados por todos los integrantes de la comunidad.

Hay un estricto y total cumplimiento de las jornadas de trabajo y los horarios establecidos, maximizando el aprovechamiento del tiempo para enseñar y aprender.

Se aplica el Reglamento de Convivencia y Evaluación que es único para todos los establecimientos educacionales municipales de la comuna.

El edificio escolar es funcional. Cuenta con las aulas y los talleres necesarios y adecuadamente equipados para la administración del proceso de enseñanza aprendizaje. Se dispone de los espacios habilitados para los servicios complementarios de alimentación, salud, higiene y recreación.

(Ibid.: 6)

A partir de la visión y misión es posible observar que se promueve el conocimiento, orientación y apoyo a las familias en el complejo proceso de crianza y educación de sus hijos, incentivando paulatinamente a los niños a asumir sus responsabilidades pudiendo éstos, alcanzar la autonomía.

5.7.- Los Datos Administrativos de la Escuela La Esperanza son:

Matrícula año 2011: 198 alumnos

Cursos que imparte: Educación Pre básica y Básica

Tipo de Jornada: Completa

Director: Carlos Muñoz García

Jefa de UTP: Angélica Arauz Soto

Inspector General: Víctor Riveros

5.8.- Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)

Para evaluar la calidad de la educación se utiliza el instrumento denominado SIMCE el cual es uno de los indicadores relevantes, que aporta información comparable a lo largo de los años, y entre comunas, regiones, y a nivel nacional.

En la prueba SIMCE del año 2006, fueron evaluados los cuartos básicos y a los segundos medios de todos los establecimientos educacionales del país, Padre Hurtado obtiene resultados inferiores al promedio regional y al promedio nacional, en ambos cursos y en todas las materias evaluadas. La diferencia es más notoria con los promedios regionales de la prueba, pues éstos son más

altos que los nacionales. (PLADECO, Op. Cit.). Es de importancia recordar que el Plan de Desarrollo Comunal diseñado para la Ilustre Municipalidad de Padre Hurtado fue elaborado en diciembre del 2007, por tal razón, es que en este documento no se observa información reciente.

Sin embargo, en el informe de traspaso de información realizado por profesionales de servicio país, en el año 2011 señalan que los datos recogidos del SIMCE del año 2009, arrojó que en matemáticas se obtuvo como promedio 209 puntos, en lenguaje 239 puntos mientras que en comprensión del medio 205 puntos. (Servicio País, Op. Cit.)

6.- Otros Datos

Cabe destacar que la escuela La Esperanza posee fines y objetivos educacionales, los cuales son señalados a continuación.

- Generar en los estudiantes los aprendizajes esperados fundamentales que conforman los programas de estudio del nivel parvulario y básico aprobados por el Ministerio de Educación.

- Lograr que los estudiantes paulatinamente, desde el nivel parvulario al término de la educación básica, vayan convirtiéndose en personas que cumplan normas, tales como:
 - Lo ético como principio básico.
 - El orden y la limpieza.
 - La integridad.
 - La puntualidad.

- La responsabilidad.
- El deseo de superación.
- El respeto a las leyes y reglamentos.
- El respeto por el derecho de los demás.
- Su amor al trabajo, y
- Su esfuerzo por el ahorro y el emprendimiento, en el bien entendido que éstas son los hábitos que conducen a las personas y a los países a la prosperidad. (Proyecto Educativo Institucional, Op. Cit.)

La escuela mencionada es el único establecimiento rural de la comuna, ubicado a seis kilómetros de la plaza de Padre Hurtado en el sector del Villorrio Santa Luisa. A partir de los datos señalados anteriormente, se puede inferir que la Escuela La Esperanza es un establecimiento Educativo de carácter Municipal, con jornada completa, los cursos que imparte son educación pre básica y básica. Alberga a los niños/as y adolescentes provenientes de los sectores de: Santa Mónica, Cuesta Barriga, San Luis, Los Corrales, Los Aromos, El Porvenir, Las Violetas, La Esperanza, Villorrio Santa Luisa, Las Brisas, El Trebal y otros.

El establecimiento en cuestión cuenta con 198 alumnos, y cuyo índice de vulnerabilidad social es 75,8% lo cual indica que, este tipo de establecimientos municipales son los que atienden a la mayoría de las hijas e hijos pertenecientes a las familias más pobres de la comuna. El establecimiento cuenta con doce docentes incluyendo a las educadoras de párvulos y diferencial.

Entonces, para concluir y esclarecer lo expuesto en el capítulo, se realiza un parangón entre ambos establecimientos educacionales, el cual puede visualizarse a continuación.

Cuadro Nº 17

Análisis comparativo entre ambos establecimientos educacionales

	Colegio María Elena	Escuela La Esperanza
Contexto	Urbano	Rural
Número de alumnos	<p>El colegio María Elena posee disponibilidad de matrículas para 916 alumnos. En los tres últimos años se refleja la siguiente cuantificación:</p> <p>Matrícula año 2009: 916 alumnos</p> <p>Matrícula año 2011: 1000 alumnos</p> <p>Matrícula año 2012: 650 alumnos</p>	<p>La Escuela La Esperanza tiene matrículas para 250 alumnos aproximadamente, sin embargo, las cifras señalan que el total de matriculados al año 2011 es inferior a lo señalado, pues el total de inscritos asciende a 198 alumnos.</p>

<p>Número de profesores</p>	<p>El número de profesores es 42 aproximadamente, de los cuales 24 poseen una jefatura de curso.</p>	<p>El establecimiento cuenta con 12 profesores incluyendo a las educadoras de párvulos y diferencial.</p>
<p>Perfil del alumno</p>	<p>El alumno que desarrolla el ámbito educacional de su vida, siendo alumno regular del colegio María Elena, poseería como perfil de estudiante una sólida formación valórica y una saludable autoestima. Además, poseería la capacidad de distribuir equitativamente su tiempo; ya sea para estudiar, descansar y/o recrearse. Por otro lado, el alumno de María Elena se encontraría en condiciones de informarse oportunamente, utilizando los medios tecnológicos con que cuenta el establecimiento; y por ende podría expresar sus ideas y opiniones al</p>	<p>La escuela La Esperanza se plantea formar un alumno y/o alumna:</p> <p>Responsable frente a todos los requerimientos que exige el trabajo escolar, el desarrollo personal y social.</p> <p>Que acepte la diversidad como oportunidad para convivir y crecer como persona.</p> <p>Que demuestre un autocontrol y cuidado de su cuerpo y el de sus semejantes.</p> <p>Autónomo y seguro de sí mismo.</p> <p>Capaz de trabajar en equipo, colaborativamente.</p> <p>Respetuoso de sus profesores,</p>

	<p>respecto de manera clara y coherente. Finalmente, el alumnado debería poseer un conocimiento adecuado de las instituciones y servicios entregados por el Estado, originando de éste modo, responsabilidad y solidaridad social.</p>	<p>compañeros y personal de colegio</p> <p>Tolerante a las ideas de los demás.</p> <p>Con capacidad de resolver sus problemas en forma pacífica.</p> <p>Que haga uso correcto del uniforme escolar y que presente buenos hábitos de higiene personal.</p>
<p>Manual de convivencia</p>	<p>En la actualidad existe un manual de convivencia difundido en las agendas escolares, sin embargo, si se realiza un sondeo la gran mayoría de los alumnos no se da el tiempo de leer el contenido de dicho manual, puesto que el tenor del mismo, es meramente normativo-sancionador, además el formato en que se difunde no es llamativo para el alumnado. Por ende, el</p>	<p>El manual de convivencia elaborado para la Escuela La Esperanza nace a raíz de la reflexión y diálogo de todos los integrantes de la comunidad educativa. En el manual se señala expresamente que se considera como aspecto fundamental que la calidad de la convivencia es compromiso de directivos, docentes, asistentes de la educación, alumnos, apoderados, entre otros.</p>

	<p>desconocimiento de las normas de convivencia intraescolar es considerable.</p>	<p>Por tal razón la escuela mencionada anteriormente, sostiene como interés primordial crear condiciones óptimas en cada uno de los actores y que logren desarrollarse apropiadamente, con el objetivo de que los estudiantes reciban aprendizajes significativos y relevantes para su vida. La Escuela valora la participación, la pertinencia social, la descentralización administrativa y pedagógica, el desarrollo armónico del proceso educativo y de las relaciones que aquí se generen.</p>
<p>Proyecto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las cualidades personales, formación valórica, autoestima y el sentido positivo de la vida • Orientación en la distribución del tiempo 	<p>La Escuela La Esperanza menciona en el PEI, la misión y visión del establecimiento, los factores pertinentes al desarrollo institucional como factores facilitadores, entre los cuales se destacan:</p>

	<p>para estudio, descanso y recreación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza orientada a investigar e informarse en diferentes fuentes, utilizando diversos medios tecnológicos que están a tu disposición • Desarrollar capacidades para que se expresen en forma oral y escrita, comprendan y redacten, el razonamiento lógico que permita resolver problemas de la vida diaria • Facilitar la creatividad, e iniciativa personal en la toma de decisiones • Favorecer la formación de opinión • Formar cívicamente en el conocimiento y comprensión de las instituciones que regulan la convivencia nacional y los sistemas sociales democráticos que existen en la actualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición del personal para introducir los cambios organizacionales necesarios para potenciar la institución. • Clara percepción de la visión y misión institucional. • Contar con los instrumentos normativos de carácter pedagógico y de convivencia, actualizados y útiles para mejorar la capacidad de producción académica de la Escuela-. <p>Además de la misión, visión y los factores facilitadores se encuentran los factores inhibidores identificados priorizado las siguientes</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la práctica de la responsabilidad y la solidaridad 	<p>necesidades y problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos: Se necesita potenciar los recursos humanos del servicio.
<p>Visión</p>	<p>La visión del establecimiento es “Ser un espacio cultural de promoción para los alumnos, generando aprendizajes que le permitan crecer y vivir como personas felices, en un mundo en constante cambio”</p>	<p>Esperamos llegar a ser una Escuela que sea reconocida como un centro educacional rural en que:</p> <p>Los docentes directivos, docentes de aula y asistentes de la educación actúan con una orientación de servicio común y que ponen lo mejor de sí para que las niñas y niños que concurren a la Escuela sientan que son capaces de aprender mucho y bien, contando para ello con la acogida, orientación y apoyo de todo el personal.</p> <p>Tanto los estudiantes, como</p>

		<p>sus apoderados y familiares y el personal de la Escuela se sienten orgullosos de pertenecer a la institución y lo manifiestan usando con respeto y cariño sus símbolos tales como insignia, estandarte, himno y uniforme.</p> <p>Las condiciones del clima organizacional y cultural de la Escuela hacen que el personal, los estudiantes y sus familiares - apoderados encuentren real satisfacción a sus necesidades de seguridad, pertenencia, participación, comprensión, libertad, ocio, creatividad y trascendencia.</p>
Misión	Su misión es “Desarrollar en los alumnos, valores, aptitudes y habilidades, que les permitan integrarse a la sociedad, como seres protagónicos, con capacidad de resolver	Brindar a las familias rurales de su entorno la orientación y apoyo profesional especializado, sistemático y permanente en relación con la compleja y trascendente tarea de la crianza y educación de

	<p>problemas y con espíritu para superar las limitaciones que provengan de su medio”.</p>	<p>sus hijas e hijos a partir de la más temprana edad.</p> <p>Lograr que cada estudiante, en la medida que participe responsablemente en las situaciones de enseñanza – aprendizaje que se le proponen e independiente de las desventajas que pudieran imponerles las condiciones de vida en que se encuentra, alcance los aprendizajes esperados establecidos en el programa factible correspondiente al nivel de educación parvularia o básica que cursa.</p> <p>Incentivar y capacitar a cada estudiante, desde la educación parvularia a la educación básica, para que asuma paulatinamente la responsabilidad de su vida, alcanzando la plena autonomía en relación con lo cotidiano; lo estudiantil; la convivencia; lo socio- económico, y el pensar,</p>
--	---	--

		sentir y hacer.
SIMCE	Según los datos recogidos del SIMCE, el colegio María Elena se sitúa en la posición 113 con un total de 127 establecimientos a nivel comunal (considerando los colegios municipales, particular subvencionados y particular pagados) con un promedio de 217 siendo el más alto de 315 y el más bajo de 194.67	Los datos recogidos del SIMCE del año 2009, arrojaron que en matemáticas se obtuvo como promedio 209 puntos, en lenguaje 239 puntos mientras que en comprensión del medio 205 puntos.
Índice de Vulnerabilidad	69,3 %	75,8%

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, luego de la información aludida, es de carácter relevante mencionar que el colegio María Elena, de la comuna de La Florida es un colegio mixto –que incluye a ambos géneros-, al igual que la Escuela La Esperanza de la comuna de Padre Hurtado. Ambos poseen una infraestructura de dimensiones medianas,

aunque el número de alumnos es diferenciado, ya que en el colegio urbano hay mayor cantidad de matriculados que en el sector rural. Ambos establecimientos están afiliados a la JEC (Jornada Escolar Completa), y además poseen manual de convivencia y la misión y visión respectiva, de acuerdo con los requerimientos de cada sector.

Se ha indicado en reiteradas oportunidades el tema de los contextos y es por ello que es relevante destacar algunas características diferenciadoras entre ambos. La comuna de Padre Hurtado es considerada como un lugar rural, sin embargo, podría categorizarse más bien como un sector que experimenta la llamada nueva ruralidad, puesto que en un proceso de glocalización han incorporado algunas tecnologías en su cotidianidad, conservando su identidad local, sus costumbres y tradiciones, manteniendo de este modo, la característica autóctona de la ruralidad.

El concepto de nueva ruralidad no se ha definido con certeza, de hecho en el año 2000 se realizó un seminario internacional denominado *La Nueva Ruralidad en América Latina* en Bogotá, Colombia. Allí se planteó que como punto de partida el concepto se desarrollaría sobre la base del desarrollo rural sostenible puesto que existe acentuación de desequilibrios en el medio rural; la necesidad de generar ingresos y de combatir la pobreza.

Para complementar lo anterior, se aludirá a los fundamentos básicos en la creación del concepto:

- Desarrollo humano
- Fortalecimiento de la democracia y ciudadanía
- Crecimiento económico con equidad
- La sostenibilidad del desarrollo

- El desarrollo rural sostenible más allá del enfoque compensatorio y asistencial
- Capital social como sustento de las estrategias de desarrollo

(Gómez, Op. Cit.: 89)

Entonces, se podría mencionar que la nueva ruralidad está compuesta por ciertos vectores en los cuales emerge el nuevo concepto, es decir, la forma como este segmento –la pequeña agricultura- procesa e incorpora la modernidad, las orientaciones y ritmos de su transformación productiva y la forma como se articula con lo urbano. (Gómez cita a Barrera y Tomic, Op cit: 109)

En el ámbito rural hay una incorporación de elementos de modernidad y valoración de las identidades locales; con lo cual se origina un nuevo perfil productivo con crecientes actividades rurales no agrícolas, se establece también una nueva institucionalidad con relevancia en las dimensiones de lo regional y de lo local, donde el perfil humano en que el hombre y la mujer de campo amplían sus capacidades de emprendimiento y de asociatividad.

Los elementos entonces de la nueva ruralidad, visualizada en varias comunas de carácter rural, como es el caso de Padre Hurtado, son:

- **Diversidad de ocupaciones**, puesto que la ruralidad ya no se liga sólo con actividades agrícolas, y por ende, ya no se trata sólo de comunas dormitorio.
- **Relaciones de lo rural con el entorno urbano**, generando un proceso de glocalización, que permite la fusión entre la modernidad y la conservación patrimonial del sector.

- **Revalorización de lo rural**, puesto que antiguamente el concepto mismo de desarrollo asociaba la noción de progreso que iban desde lo rural, a lo urbano, de la agricultura a la industria, de lo atrasado a lo próspero, minimizando la importancia de los habitantes de los sectores rurales, llegando incluso a marginarlos por motivos de estigmatización social. Sin embargo, con este nuevo concepto, la situación es diferente.

Considerando lo anterior entonces, es que un claro ejemplo de la nueva ruralidad visualizada particularmente en la comuna de Padre Hurtado, son las parcelas de agrado, en donde se incorporan nuevas tecnologías con respecto a las antiguas tradiciones y formas de producción del lugar, abriendo el espectro conceptual para un próximo estudio.

Cabe destacar que las preocupaciones observadas en Chile referidas a la nueva ruralidad tienen características similares con los planteamientos que se encuentran en América Latina, Estados Unidos, Europa y organismos internacionales. (Gómez, Op. Cit.: 125)

En el caso de la urbe en que se sitúa el colegio María Elena, la situación es distinta, puesto que el nivel de estrés cotidiano al que se ven expuestos los infantes y sus familias, un contexto vulnerable –lo que no excluye a Padre Hurtado- con precaria situación económica y con abandono diario de los hijos por motivos laborales, posibilitan idear una visión en donde los alumnos velan por sus propios intereses adoptando para sí, la ley del más fuerte. Tal vez es por ello que intentarían marcar el territorio comportándose violentamente con sus compañeros. O simplemente es un hecho tan cotidiano para ellos –debido al bombardeo de información- sumado a las presiones del entorno que los hacen explotar cada vez con un nivel más elevado de agresividad.

En el contexto rural, las asociaciones relacionales poseen un tinte comunitario, pues en general, todos se conocen y se apoyan cuando lo necesita un vecino, mientras que en el sector urbano, las relaciones sociales son voluntarias –*si me conviene me comunico*-, contractuales, instrumentales y hasta arbitrarias.

De acuerdo a lo expuesto en los párrafos precedentes, se podría señalar que ambos establecimientos poseen características físicas similares, sin embargo, influye en demasía el contexto en que se desenvuelven los alumnos, lo que queda claramente reflejado a lo largo de este documento.

TERCERA PARTE
ANÁLISIS DE LOS
DATOS

CAPÍTULO V

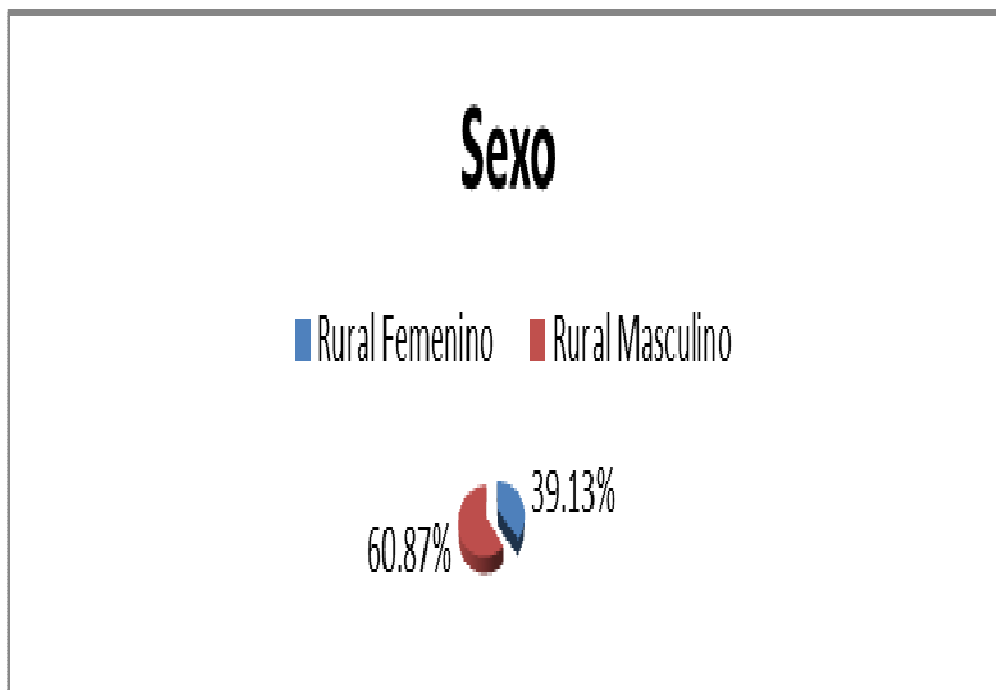
ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS DESDE LOS ALUMNOS

En este capítulo se abordarán los datos recopilados a partir del instrumento aplicado a los alumnos de 3º año básico de los establecimientos educacionales mencionados anteriormente.

Este análisis será de carácter cuantitativo; ya que está basado en preguntas cerradas a las cuales se les asignó un valor numérico que permitió obtener las cifras detalladas a continuación. Cabe destacar que este instrumento fue aplicado a un total de 58 alumnos, de los cuales 35 pertenecen al contexto urbano, mientras que 23 al contexto rural.

Gráfico N° 2

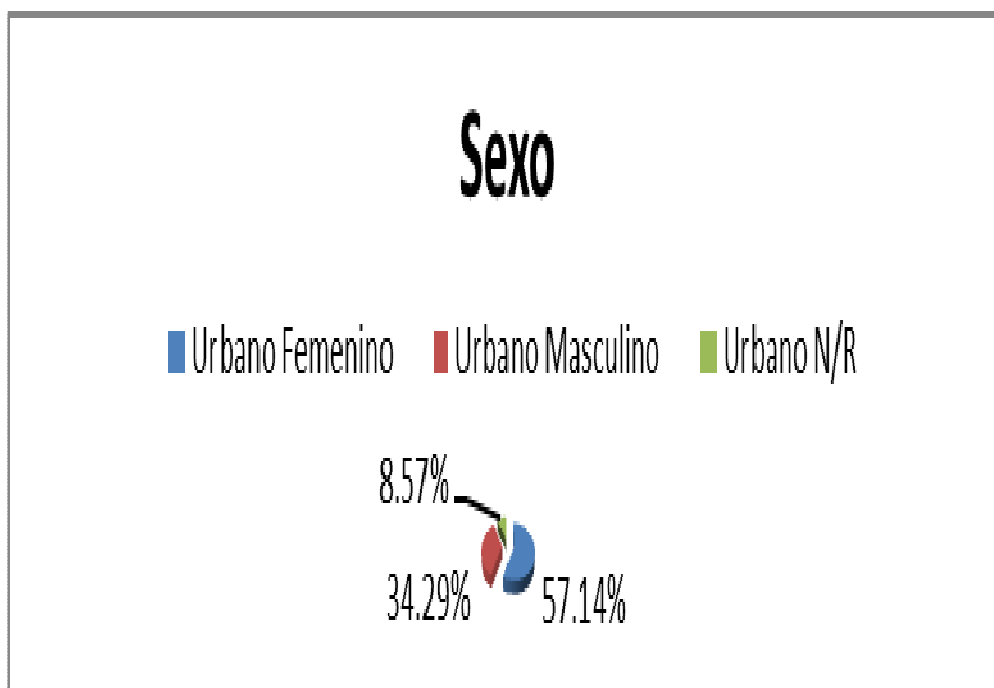
Género de los alumnos entrevistados en el contexto rural



De acuerdo con el gráfico visualizado, se desprende que un 60,8% de los alumnos del contexto rural pertenece al género masculino.

Gráfico N° 3

Género de los alumnos entrevistados en el contexto urbano



De acuerdo con el gráfico visualizado, se desprende que un 57,14% de los alumnos del contexto urbano pertenecen al género femenino. Lo anterior, en contraste con los datos graficados –provenientes del contexto rural-, ya que la cifra de hombres y mujeres, es directamente proporcional a los de la contraparte educacional.

Gráfico N° 4

Tiempo que los alumnos del contexto rural llevan en la escuela

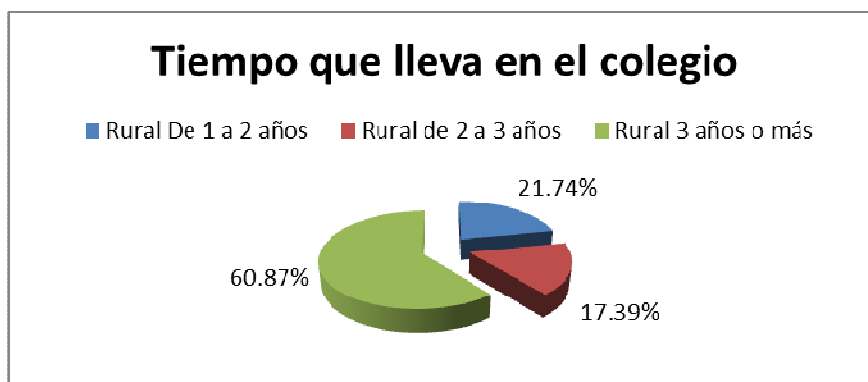
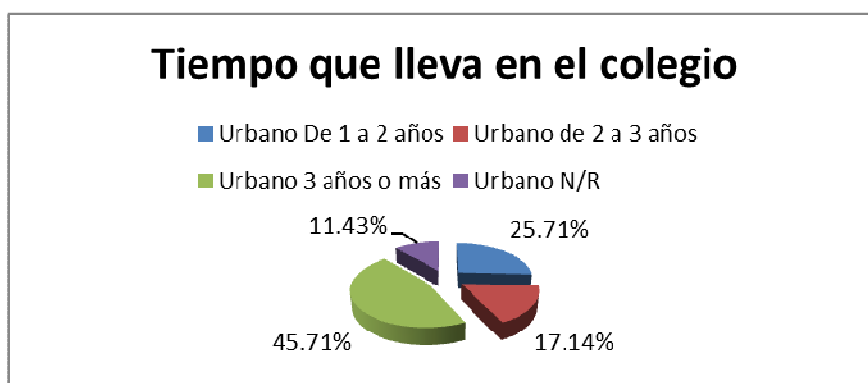


Gráfico N° 5

Tiempo que los alumnos del contexto urbano llevan en el colegio



Los alumnos del contexto rural en un 60,87% manifiestan que han vivenciado su historial académico en el mismo recinto educacional, mientras que en el contexto

urbano el 45,71% de los alumnos en general ha manifestado que es alumno regular desde kínder a tercero básico.

Cabe destacar que mayoritariamente los alumnos -de ambos contextos- llevan tres años o más en el colegio respectivo, por lo que la formación social es adquirida y/o complementada directamente por la entidad educacional.

Gráfico N° 6

Lejanía del hogar en relación con la escuela en el ámbito rural

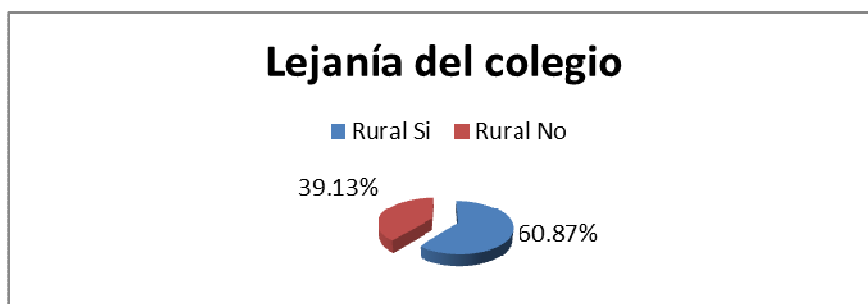
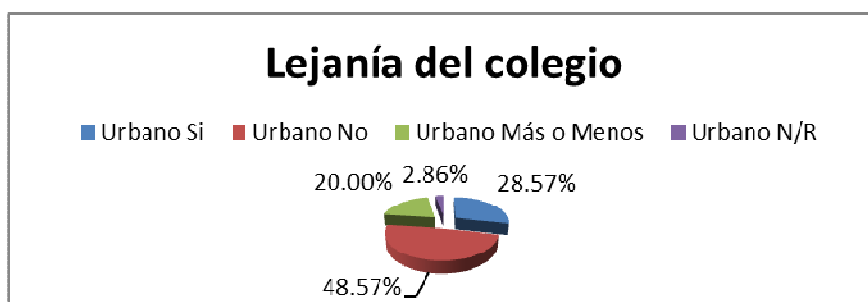


Gráfico N° 7

Lejanía del hogar en relación con el colegio en el ámbito urbano



En cuanto a la lejanía o cercanía del establecimiento educacional los alumnos del contexto rural señalan en un 60,87% que el colegio es lejano a su lugar de residencia, mientras que en el contexto urbano el 28,57% señala la lejanía entre su vivienda y la institución escolar.

En el establecimiento educacional de carácter rural, la lejanía se ve acrecentada por la dificultad en los trayectos; debido a que en los caminos existe gran cantidad de sembradíos y carencia de pavimentación; lo que provoca inundaciones durante los meses de invierno –debido al rebalse del canal ubicado en el sector La Esperanza-.

En el colegio urbano en tanto, casi la mitad de los alumnos encuestados señala que el establecimiento educacional se ubica relativamente cerca de su vivienda; sin embargo, un porcentaje importante (28,57%) menciona que su lugar de estudio queda retirado de su lugar de residencia, esto se debe a que el colegio

alberga a alumnos provenientes de La Florida, La Pintana y otras comunas aledañas.

En ambos contextos se presentan dificultades para el desplazamiento de los alumnos a sus establecimientos, debido a las situaciones mencionadas anteriormente. Por tal motivo, se precisa argumentar en este análisis que la lejanía del hogar con el establecimiento repercute en los aprendizajes de los alumnos, ya que en ocasiones han debido lidiar con obstáculos en el camino como por ejemplo, largos trayectos, caminos con agua y barro –entre otros-. Esto, en el ámbito rural, mientras que en el urbano los estudiantes deben viajar largos trayectos en donde el sistema de transporte ha recibido varias quejas, debido a la escasa afluencia en los recorridos, la precaria condición de los microbuses y los malos tratos de los que son protagonistas los alumnos, tanto por los choferes como por los usuarios mismos del sistema de transporte público; ocasionando en ellos un cierto grado de estrés que disminuye las ganas de estudiar una vez que arriban al colegio.

Gráfico N° 8

Existencia o inexistencia de agresiones físicas en la escuela rural

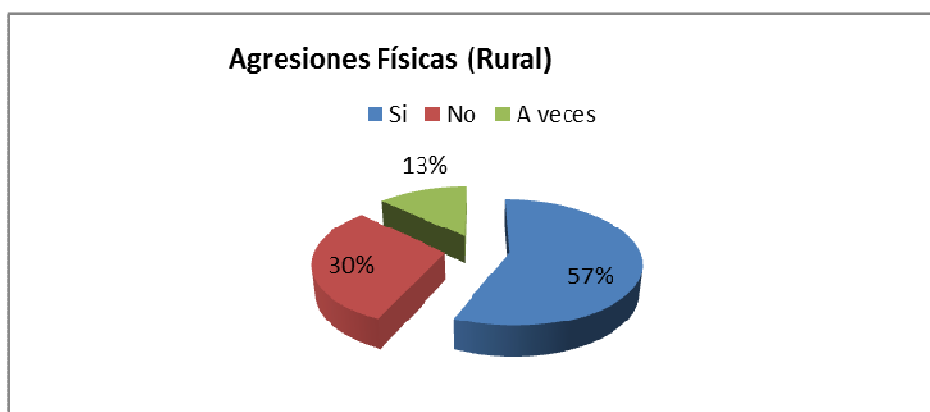
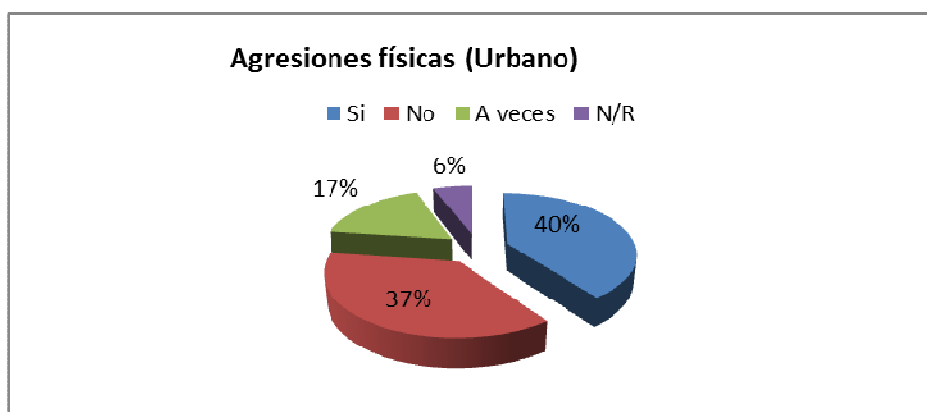


Gráfico N° 9

Existencia o inexistencia de agresiones físicas en el colegio urbano



De acuerdo con los datos obtenidos es importante destacar que existen agresiones en el entorno escolar; siendo el 57% de los alumnos situados en el contexto rural afectados y/o causantes de estas prácticas, mientras que el 40% de los encuestados del contexto urbano manifiestan ser víctimas o victimarios de actos violentos. Es importante destacar que en el primer gráfico, el 13% señala que a veces existen agresiones de carácter físico, mientras que en el ámbito urbano un 17% asevera que ha empujado o ha sido víctima de una actitud violenta de parte de alguno de sus compañeros. Por lo tanto, en sumatoria, más de la mitad de los alumnos entrevistados señala que efectivamente se visibilizan actos de violencia física en las inmediaciones escolares y/o en lugares aledaños. Las anteriores son cifras considerables; ya que se trata de infantes de entre 8 a 11 años de edad. Se trata de una situación preocupante, debido a los niveles de violencia visualizados considerando el rango etario de los sujetos de la unidad de análisis, si bien es cierto las burlas, descalificaciones, y/o agresiones de baja intensidad han estado presentes durante años en la convivencia escolar, la incidencia y magnitud de las agresiones de la era contemporánea, permiten

vislumbrar la presencia de actos violentos en sujetos cada vez más jóvenes, lo que hace del futuro próximo una situación escasamente promisorio; debido a la deficiente entrega de factores protectores que promuevan la resolución alternativa de conflictos a una edad temprana.

De acuerdo con el estudio nacional de violencia escolar, realizado en el año 2006, se destaca la presencia de violencia en infantes (desde los 10 años) y pre adolescentes, ya que la relación con la unidad de análisis de la presente investigación, es estrecha. Lo anterior debido a que en la muestra del estudio mencionado, un 37,4% afirma ser agresor psicológico, mientras que un 27,6% declara ser agresor físico con sus pares. (www.educarchile.cl). Si bien es cierto las cifras son bastante elevadas, a 5 años después de la presentación de los resultados a nivel nacional, los resultados actuales son más alarmantes aun, ya que un 57% y un 40% de los alumnos –menores al rango muestral del estudio- afirman ser víctimas o victimarios con sus pares.

Gráfico N° 10

Existencia o inexistencia de juegos violentos en el aula de la escuela

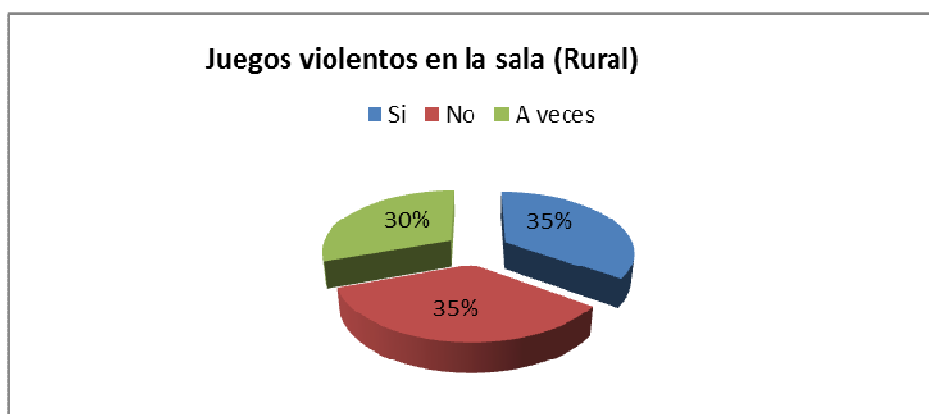
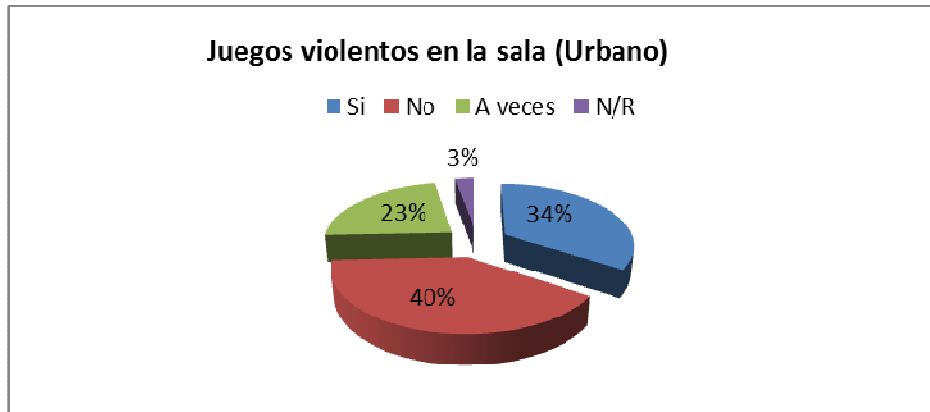


Gráfico N° 11

Existencia o inexistencia de juegos violentos en el colegio urbano



Considerando las cifras del actual gráfico, se puede deducir que un 65% de los alumnos del ámbito rural afirman la existencia de juegos violentos al interior de la sala de clases, ya que un 35% señala fehacientemente que hay presencia de “juegos” con características violentas, mientras que un 30% afirma que “a veces” se visualiza este tipo de dinámica. En el ámbito urbano en tanto, realizando la sumatoria entre los alumnos que mencionan que efectivamente se realiza este tipo de juegos y los que aluden a la opción “a veces”, se visualiza que un 57% destaca la presencia de este comportamiento en el aula. De los cuales un 34% señala que irrefutablemente existen juegos con matices violentos, mientras que un 23% alude a la alternativa “a veces” para referirse a esta pregunta.

Es inexplicable el ejercicio de este tipo de conductas debido a que se supone que en este espacio educativo no se debiera presenciar algún comportamiento violento; ya que el pedagogo a cargo tendría que imponer disciplina evitando de este modo situaciones que pudieran resultar nocivas para los alumnos tanto en el nivel social como educativo. Sin embargo si se considera la amplia demanda educativa en los contextos vulnerables, se podría señalar que no es

responsabilidad del docente debido al elevado número de alumnos al interior de la sala de clases que dificulta la atención del universo de infantes que componen un curso. Además estas prácticas pueden ser ejercidas durante los recesos cuando no necesariamente hay presencia de una autoridad institucional.

Hoy en día los establecimientos y los docentes, tanto rurales como urbanos, se ven enfrentados a grandes exigencias sociales, especialmente cuando los padres no asumen un rol protagónico, por las innumerables exigencias del mundo moderno. Esta falta de protagonismo, se ve reflejado en la constante demanda que hacen estos a los establecimientos, y por ende a los docentes, de que sean estos quienes se encarguen de sus hijos. Producto de esto los docentes adquieren a lo largo del año un estrés acumulado que repercute en la salud de la persona, en las interacciones con su familia y evidentemente en su trabajo. Por otra parte, no olvidemos que trabajar con niños no es asunto fácil, hay que manejar caracteres, sensibilidades, ideas –entre otras-. Estas características en ocasiones son motivos de peleas entre alumnos y como las sanciones ante estos actos violentos no son efectivas, las actitudes se reiteran. Es decir, para un alumno no es castigo el hecho de que lo suspendan, puesto que es un día libre que se quedará en casa, y si se considera el tema de las citaciones al apoderado, tampoco cumplen el efecto deseado, puesto que por motivos de tiempo, los padres o tutores no logran llegar a las reuniones informativas, por lo que el asunto continúa igual, en una especie de círculo vicioso.

Gráfico N° 12

Existencia o inexistencia de heridas cortopunzantes en la escuela rural

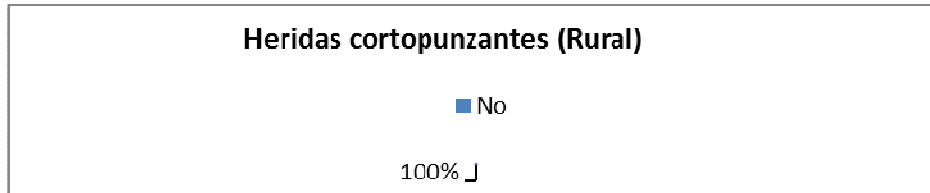
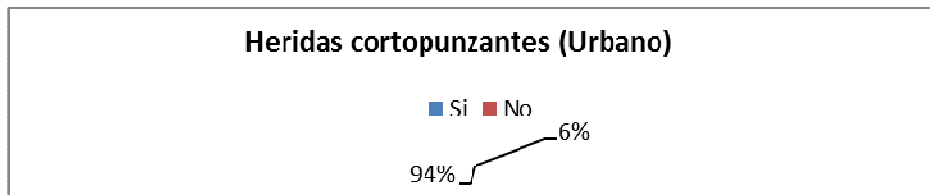


Gráfico N° 13

Existencia o inexistencia de heridas cortopunzantes en el colegio urbano



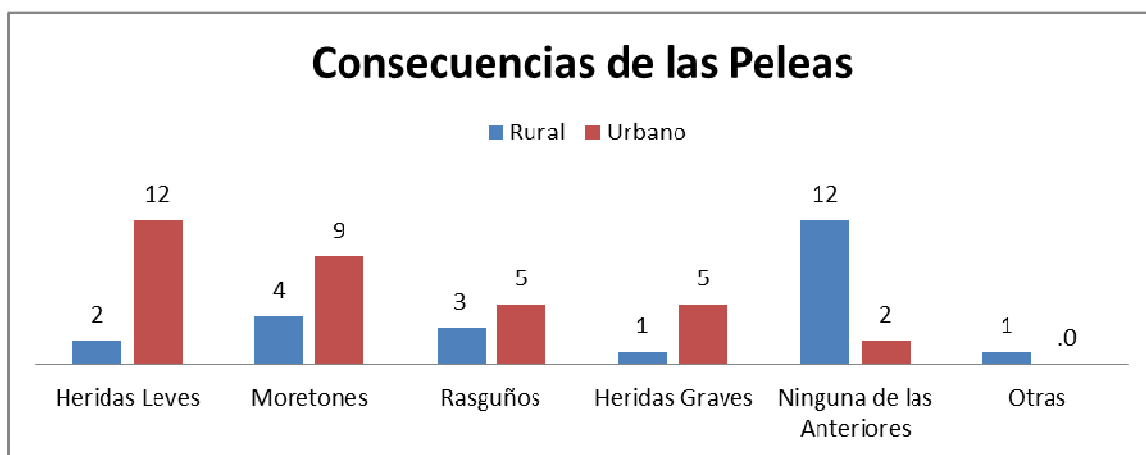
De acuerdo con los presentes gráficos se visualiza que, en el contexto rural no existe presencia de heridas cortopunzantes, ya que el 100% de los alumnos afirma la inexistencia del uso de arma blanca; mientras que en el contexto urbano se observa la existencia de un 6% de este tipo de agresiones. Es un dato relevante ya que como se mencionó anteriormente el rango etario de los alumnos los sitúan en la etapa de infancia intermedia, en la etapa de operaciones concretas, donde prácticamente las conductas son por mera imitación de los visualizado en el entorno, ya que si bien es cierto a ésta edad

los niños y las niñas comienzan a cuestionar el porqué de las cosas, mayoritariamente ejercen actos imitativos. (Papalia y Wendkos, Op. Cit.).

Es alarmante que cada vez disminuya la edad en que se utilizan armas blancas en pro del prejuicio del otro. Estas conductas pudieran ser potenciadas por el contexto en que residen los alumnos y sus familias, o lo visualizado en los medios de comunicación; es por ello que es de gran relevancia el apoyo, la ética y los valores entregados por la familia –como primer ente socializador– complementados por el aprendizaje social que debiera ser facilitado por el establecimiento educacional respectivo.

Gráfico N° 14

Consecuencias producidas por las peleas escolares, tanto a nivel urbano como rural



Dadas las respuestas a esta interrogante se podría dar como hecho certero, que sí existen agresiones al interior de ambos colegios, en el ámbito rural un 2% señala haber sido víctima o haber visualizado como consecuencias de peleas heridas leves; un 4% moretones; un 3% rasguños; un 1% heridas graves y un 12% señala no haber experimentado estas consecuencias y tampoco la ha observado. Cabe destacar que en la opción otras no se detalla cual consecuencia es a la que se pretende aludir.

En el ámbito urbano en tanto, un 12% de los alumnos entrevistados señala haber sido víctima o haber visualizado como consecuencia de peleas, heridas leves; un 9% destaca la opción moretones; un 5% rasguños; un 5% heridas graves –considerando como parámetro el hecho de constatar lesiones en el consultorio- y sólo un 2% alude a la inexistencia de consecuencias visibles tras una pelea.

Indudablemente la presencia de consecuencias producto de una pelea es mayor en el ámbito urbano, ya que dentro de las secuelas graficadas, un número considerable señala la existencia de heridas graves posteriores a un encuentro violento. Hoy en día el tema de la violencia intrafamiliar ya no es un secreto, ya que producto de estos episodios, es que vemos día a día como los niños en los colegios se agreden e insultan, llegando incluso a casos extremos. Es evidente que de una u otra manera esto repercutirá en la conducta y estabilidad emocional y psicológica del infante. No olvidemos que los niños son sujetos de derechos y que la violencia física o psicológica constituye una vulneración a este derecho. Además, los niños deben enfrentarse a las decisiones personales de sus padres, deben lidiar con las parejas, extensas jornadas de trabajo, tener que asumir con 9 años el cuidado y crianza de hermanos menores, -entre otros-. Debido a lo anterior, es que los niños van generando progresivamente un estado de estrés, lo que traería consigo su descarga en forma violenta dentro del

establecimiento y se puede presumir que fuera de este también. Es de importancia destacar que 13 de los 58 alumnos entrevistados menciona haber sido víctima y/o haber observado heridas leves como consecuencia de una pelea.

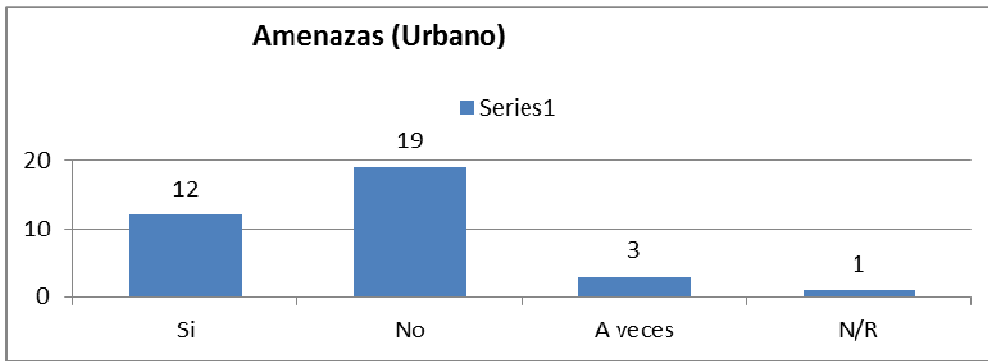
Si bien es cierto, en el ámbito rural las cifras son menores de igual modo se visualizan actos de violencia física, tras discusiones entre pares o entre alumnos de diferentes niveles (cursos).

Cabe destacar que en América Latina es la región donde más violencia se da. Esta situación podría deberse al hecho que la región mencionada es donde se visualiza mayor inequidad, incluso más que en África, de acuerdo con lo señalado en el estudio de violencia escolar –mencionado en el marco teórico-.

Más de la mitad de los alumnos de sexto grado de educación primaria en países latinoamericanos señala haber sido víctima de bullying por parte de sus compañeros de escuela (51.1%) (www.cooperativa.cl). Lo anterior es alarmante, puesto que cada vez se visualiza más notoriamente la violencia escolar y cada vez en edades más tempranas, puede deberse al estrés que experimentan los infantes, las presiones del entorno, el bombardeo de agresiones en los medios de comunicación, entre otros factores, podrían incitar a las conductas disruptivas manifestadas por niños y niñas independiente del contexto en que residan y/o desarrollen sus actividades estudiantiles.

Gráfico N° 15

Existencia o inexistencia de amenazas en el colegio urbano



En el gráfico expuesto se visualiza que 12 alumnos aludieron a la presencia de amenazas; sin embargo en esta ocasión para el ámbito rural no se desarrollará un gráfico pues aquí la unidad de análisis es menor que en el contexto urbano (23 alumnos). De igual manera se hará alusión a los datos obtenidos, pues las cifras mencionadas hacen suponer que acrecienta el valor de la cifra, ya que en el ámbito rural, 11 alumnos señalan que no hay violencia psicológica, mientras que en ámbito urbano 19 alumnos mencionan que no existe éste tipo de agresiones.

Si observamos el gráfico podemos deducir que mas del 50% dice que no existen amenazas en su colegio, según lo visualizado se presume que esto es el resultado de la naturalización de la violencia en sus múltiples formas, es decir, los niños tienen tan internalizada la violencia que quizá no logran darse cuenta y por tal no la reconocen. Otro factor por el cual se cree que la mayoría de los

alumnos responde que no a la pregunta, es el temor a posibles represalias. No olvidemos que los niños no filtran sus palabras y por ende, en ocasiones son ofensivos, realizando descalificaciones por el aspecto físico o social. Es por este motivo que se cree que los niños que son víctimas de violencia prefieren callar y asumir que es parte de lo cotidiano, puesto que así se evitan más problemas en el futuro. Sin embargo, es necesario precisar que se desconoce el hecho de que las amenazas hayan sido concretadas o no.

Hoy en día la palabra “amenaza” es considerada como el anuncio previo de que algo malo puede suceder. Existen diversos tipos, sin embargo, en el ámbito social se entiende que la genera el ser humano a través de una mala convivencia.

Estas pueden ser de carácter informal, por ejemplo cuando una persona dice que va a actuar de alguna manera si no se cambia ciertas cosas, como también existen las amenazas formales por ejemplo cuando grupos neonazis o de delincuentes realizan una amenaza relacionada a su formar de actuar típicamente si es que no se cambia cierto hecho. Es preciso señalar que la posibilidad de que aquella amenaza se lleve a cabo depende de cada caso particular.

De acuerdo con lo expuesto en un diccionario de lengua española, el concepto de amenazar resulta ser “Dar a entender (a alguien), mediante palabras o actos, que se (le) quiere hacer algún mal” (Real Academia Española, 2007: 32)

Esta práctica constituye un acto recurrente en ambos establecimientos, uno con mayor nivel que otro, a pesar de esta diferencia las consecuencias

probablemente serian las mismas. Una amenaza puede provocar en el infante, serios problemas de autoestima e identidad propia, miedo y rechazo de asistir a clases, y en el peor de los casos una depresión severa que como bien lo han mostrado los medios de comunicación, puede provocar intento de suicidio o suicidio.

Gráfico N° 16

Existencia o inexistencia de acoso telefónico en la escuela rural

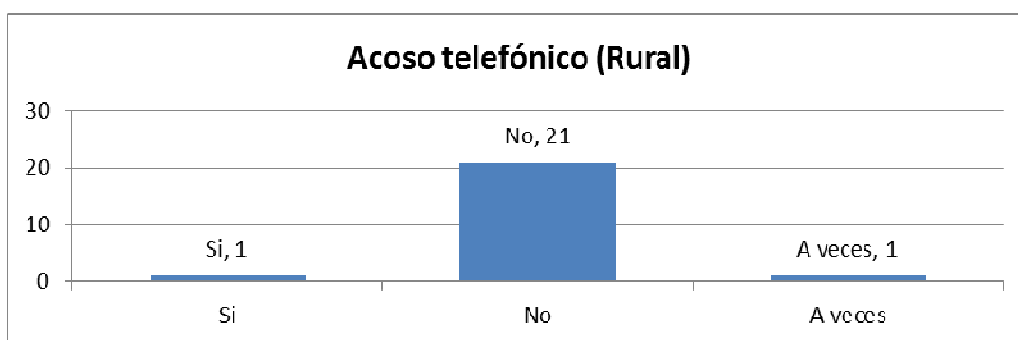
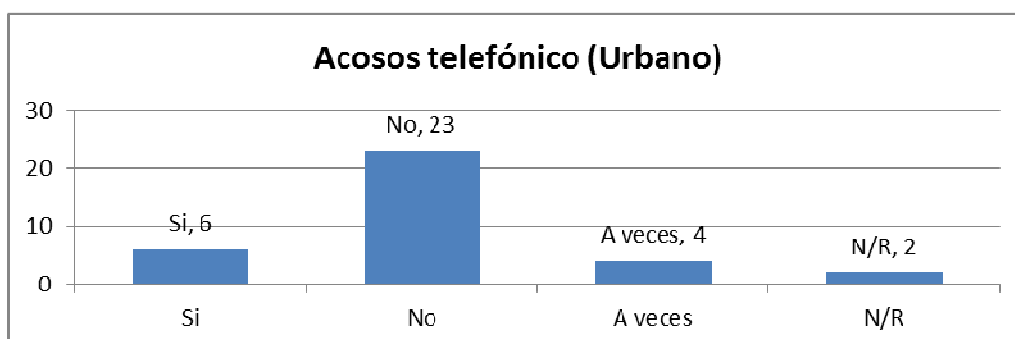


Gráfico N° 17

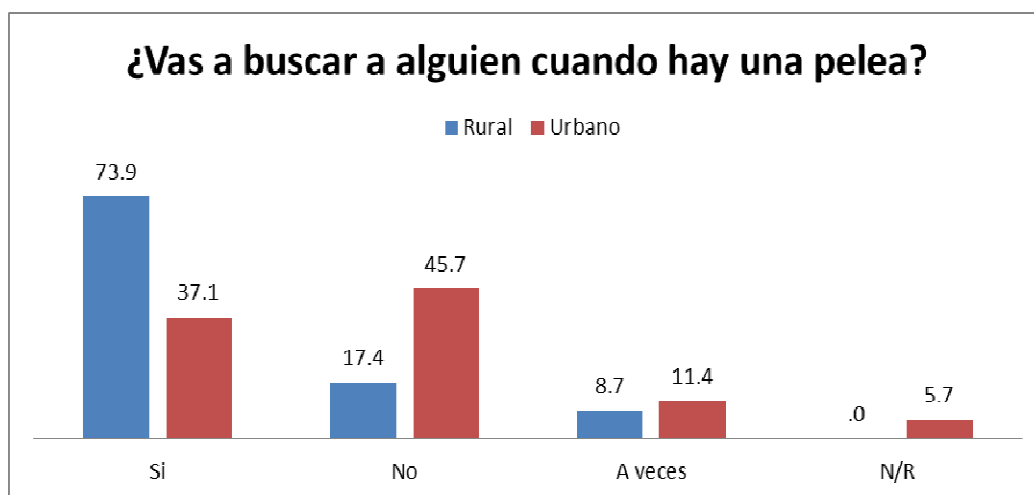
Existencia o inexistencia de acoso telefónico en el colegio urbano



En relación al gráfico expuesto, se puede deducir que en el ámbito rural la presencia de acoso telefónico es menor debido a que posiblemente el acceso a tecnologías es más restringido, debido a la escasa conectividad con los centros de abastecimiento -en relación con el ámbito urbano-, ya que a diferencia del primero en este ámbito existen centros comerciales en cada comuna, que otorgan facilidades crediticias para la adquisición de productos, de acuerdo con las necesidades impuestas por la modernidad. Sin embargo, el acoso telefónico es visualizado en un nivel mínimo en relación con rangos etarios más elevados. Cabe destacar que en el contexto rural son un número reducido de alumnos los que poseen celulares como para ejercer este tipo de violencia, además es poco probable que cuenten con saldo en sus teléfonos.

Gráfico N° 18

Figura de autoridad a la que se acude en ambos contextos ante las riñas escolares



De acuerdo con el presente gráfico, se puede mencionar que un 73,9% de los alumnos del ámbito rural, acude en busca de ayuda ante algún percance; sin embargo, sólo un 37,1% de los alumnos del ámbito urbano lo hacen. Lo mismo ocurre con la alternativa “no”, pues mayoritariamente en el contexto urbano (45,7%) afirman que no acuden en busca de alguna persona para que solucione las peleas que acontecen en las inmediaciones escolares, mientras que en el contexto rural sólo un 17,4% dice no buscar a nadie para resolver las disputas.

Cabe destacar que en sumatoria de la opción “sí” y “a veces” da como resultado un 82,6% de los infantes entrevistados (del contexto rural) sí realiza la búsqueda de alguna persona con autoridad para la resolución de conflictos, mientras que en el entorno urbano, al realizar el mismo ejercicio, se obtiene que un 48,5% acude un busca de alguna autoridad al interior del establecimiento para solucionar disputas escolares. Cifra considerablemente menor que en la escuela La Esperanza.

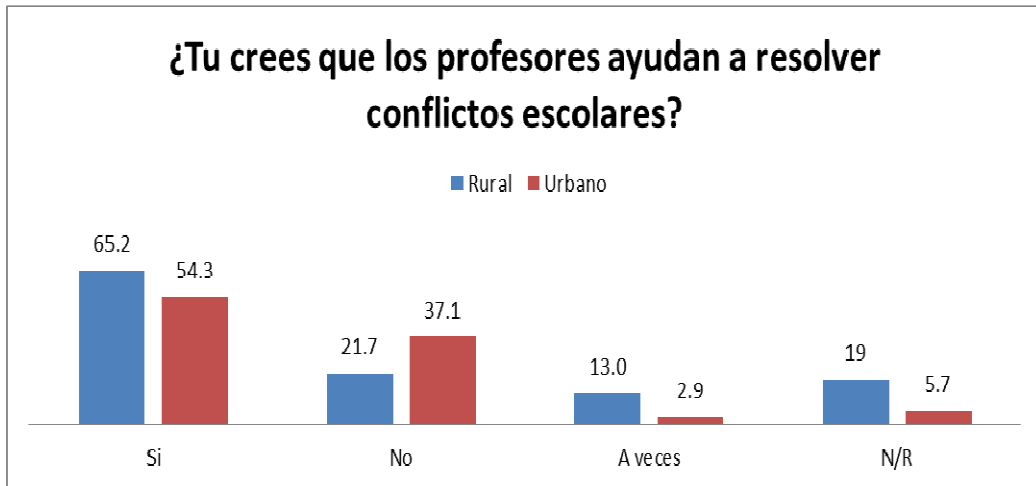
La descripción anterior, alude a que probablemente las autoridades del colegio María Elena han perdido aprobación de parte de los alumnos, debido a la escasez de técnicas efectivas para resolver los conflictos escolares, ya que que utilizan mayoritariamente la citación al apoderado para reprender a los implicados. En la escuela La Esperanza en tanto, probablemente el cuerpo docente es más cercano a los alumnos, lo que significa un mayor reconocimiento de la autoridad que representan.

Por otro lado, podríamos aludir al carácter más individualista de las personas que viven en contextos urbanos debido al gran auge de la globalización y

modernidad. Actualmente, los habitantes del contexto urbano se caracterizan por ser individualistas, competitivos, autónomos, es decir, cada sujeto vela por su propio bienestar, arreglándoselas como mejor le parezca. Sin embargo, a pesar de que en el ámbito rural, ha surgido lo que se denomina nueva ruralidad, que ha traído consigo grandes cambios a nivel del agro, esta sigue siendo una cultura distinta a la urbana, aquí aun persiste el concepto de comunidad, solidaridad y preocupación por el que está al lado. La vida rural en sí depende de las interrelaciones que se sostengan con el entorno, puesto que la interacción social es imprescindible para los habitantes de los sectores rurales. Sin embargo, lo anterior no significa que las relaciones personales sean siempre de cooperación y amistad, pueden ser de conflicto y de odiosidad pero por algún acto puntual (Gómez Op Cit: 139). Por tanto, es inevitable no conocer a los vecinos y relacionarse con ellos. Quizá a partir de esta base es que los alumnos se relacionan de distinta manera en ambos contextos. Finalmente es en el ámbito rural, donde las cifras son mayoritarias.

Gráfico N° 19

Validación o invalidación de los docentes como agentes solucionadores de problemas escolares (en ambos contextos)



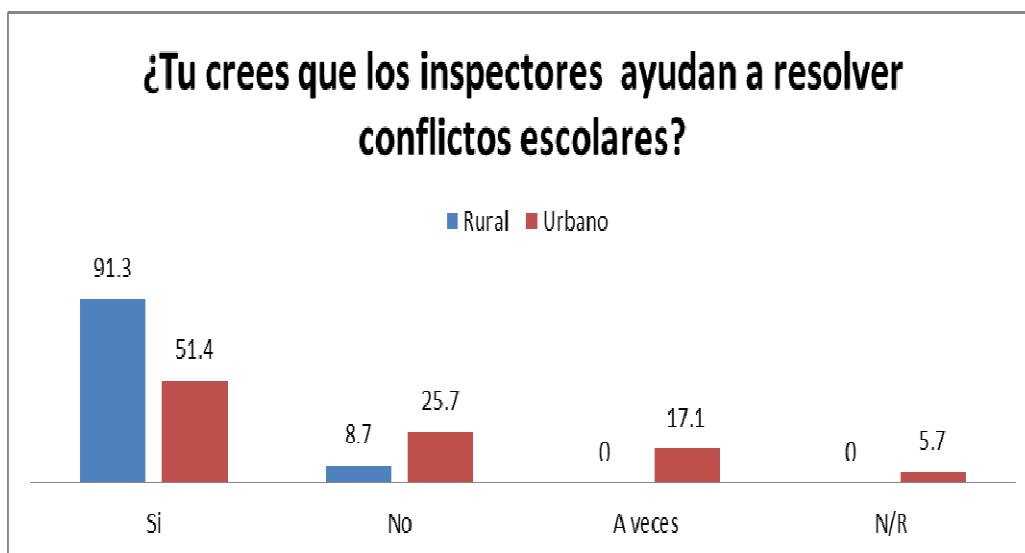
De acuerdo con el presente gráfico se puede mencionar que en el contexto rural, un 65,2% de los alumnos acude solicitando ayuda a un profesor para resolver conflictos, mientras que en el contexto urbano, un 54,3% lo hace. Si se realiza el ejercicio de adicionar las respuestas afirmativas con la opción “a veces”, un 78,2% de los alumnos del establecimiento rural asevera que acude a un docente para que éste resuelva las diferencias que se presentan entre pares. En el establecimiento urbano en tanto, realizando el mismo ejercicio, el resultado obtenido es de 57,2%. Y si se considera la alternativa “no” se visualiza del mismo modo, que los alumnos del ámbito rural acuden más frecuentemente a un pedagogo para resolver rencillas escolares que los infantes del colegio urbano.

Lo anterior, puede deberse a que los profesores han perdido credibilidad ante los alumnos, posiblemente por la ineficacia en la resolución de conflictos,

considerando los niveles y la frecuencia de la violencia visualizada en el ámbito urbano. Además podría influir el hecho de que los profesores, debido al nivel de estrés que probablemente experimenten, tanto por las presiones del trabajo como las del entorno, el ajetreado estilo de vida y la aceleración social en que se desarrolla la vida, no dan a basto con las altas demandas y expectativas sociales que hay sobre ellos. En el entorno rural, el porcentaje es considerablemente mayor puesto que las relaciones sociales son más afiatadas entre los pobladores del sector, ya que todos se conocen y por ende, hay mayor cercanía y un elevado grado de confianza en el juicio de los adultos para resolver los conflictos que se generen en las inmediaciones escolares.

Gráfico N° 20

Validación o invalidación de los inspectores como agentes solucionadores de conflictos escolares (en ambos contextos)



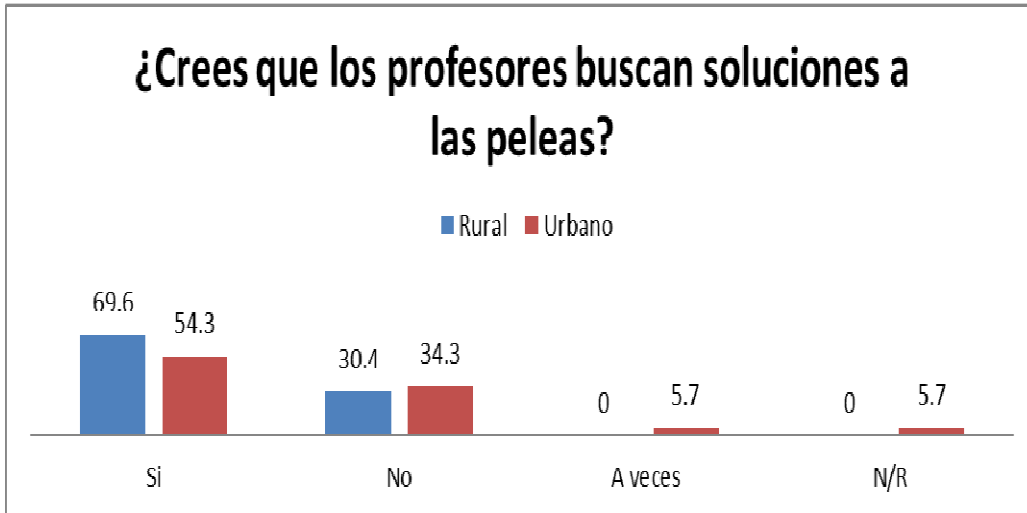
Del presente gráfico se puede obtener que en el contexto rural, un 91,3% de los alumnos entrevistados acude en busca de algún inspector para que resuelva conflictos originados al interior del establecimiento educacional. Si se considera además, la opción “a veces”, casi el 100% de los estudiantes entrevistados, afirma que la figura de autoridad más asertiva en resolver conflictos, es el inspector.

En el establecimiento educacional de carácter urbano mientras tanto, un 51,4% afirma acudir al inspector ante peleas de alumnos. Sin embargo, un 25,7 de los entrevistados, responde negativamente (“no”), al preguntarles si es que van a buscar a algún inspector para solucionar las diferencias. Si se realiza una sumatoria de las respuestas afirmativas y la opción “a veces”, el resultado obtenido es de 77,1%. Cifra considerablemente menor que en ámbito rural.

Lo anterior, llama la atención ya que posiblemente los inspectores del colegio María Elena, de la comuna de La Florida no son de aporte en cuanto a la solución eficaz de rencillas entre los alumnos. Quizá porque no existe un nivel de involucramiento adecuado con los estudiantes, o simplemente por no empatizar con la realidad de los alumnos regulares de la institución educativa, esto de acuerdo con los postulados de los mismos alumnos. A pesar de ello, se rescata que adicionando los datos, más de la mitad de los entrevistados acude de igual manera a algún inspector, para que éste resuelva los conflictos originados en el contexto escolar.

Gráfico N° 21

Soluciones a los conflictos escolares de parte de los docentes (en ambos contextos)



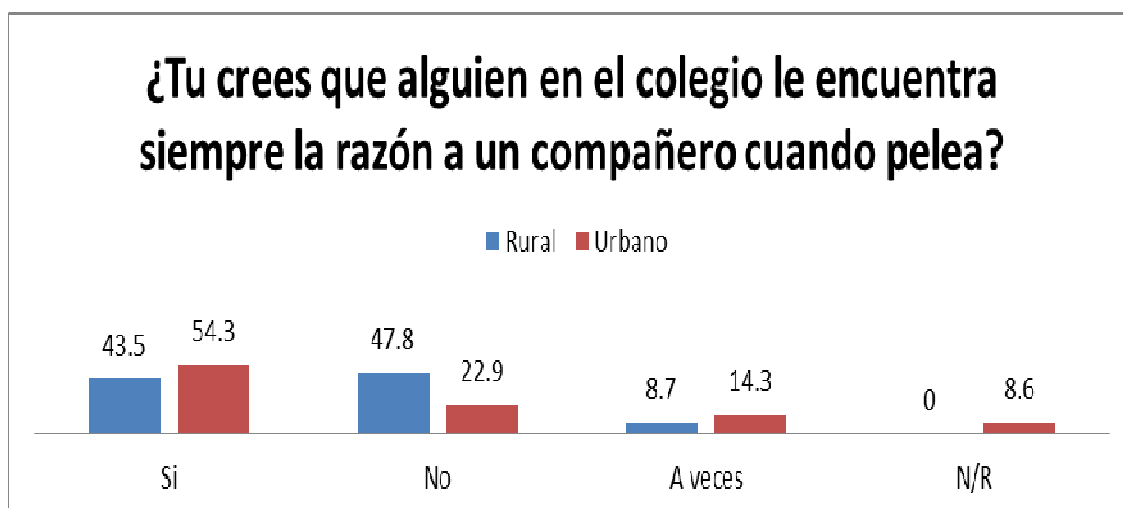
Del gráfico que encabeza éstas palabras, se obtiene que -en el ámbito rural- un 69,6% de los alumnos entrevistados cree que los profesores buscan soluciones a los problemas que se expresan en el ámbito escolar. Sin embargo, un 30,4% alude que los profesores no son de aporte para la resolución de conflictos.

En el ámbito urbano en tanto, un 54,3% afirma que los docentes del colegio buscan soluciones a los conflictos escolares, mientras que un 34,3% aduce que los profesores no buscan soluciones para los conflictos escolares. Si se realiza el ejercicio de sumar las respuestas afirmativas, con la opción “a veces” el resultado que se obtiene es un 60% de los alumnos entrevistados, que menciona que los pedagogos siempre, o en ocasiones, buscan soluciones a los problemas que se presentan en el contexto escolar.

En esta ocasión, las cifras son similares en ambos lugares, las respuestas están divididas, quizá se deba a que efectivamente los maestros buscan soluciones a las problemáticas visualizadas, pero que sin embargo, probablemente no son las decisiones óptimas para el conflicto que se presente, y por ello no causan el efecto esperado, provocando que los infantes no recuerden las intervenciones realizadas por los profesores de cada establecimiento educacional.

Gráfico N° 22

Parcialidad o imparcialidad de los profesionales en ambos contextos



De acuerdo con el gráfico recién presentado, se visualiza que en un 43,5% de los alumnos residentes en el sector rural cree que las personas que median en las peleas y discusiones no son imparciales para dirimir las soluciones a los conflictos que se presentan en la escuela, mientras que un 47,8% responde que

en el recinto educacional no se visualizan preferencias a la hora de resolver las problemáticas entre los alumnos.

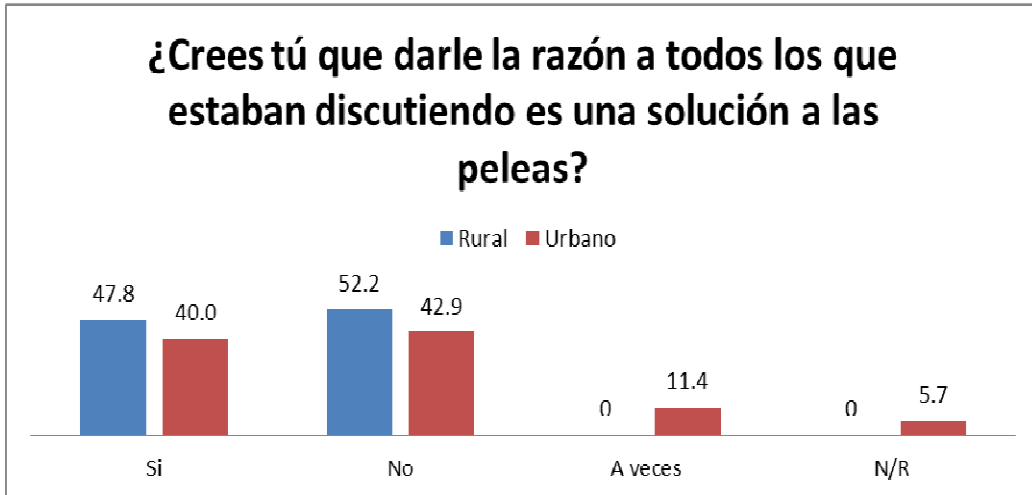
En el ámbito urbano en tanto, un 54,3% de los alumnos entrevistados alude a que efectivamente hay diferencias a la hora de resolver discordias, mientras que un 22,9% señala que no existen las diferencias y tampoco las preferencias en la resolución de conflictos.

Si se realiza el ejercicio de mezclar los datos entre las respuestas afirmativas y la opción “a veces”, se obtiene que en el contexto rural un 52,2% aduce que efectivamente es posible visualizar diferencias entre los alumnos a la hora de resolver disputas. En el ámbito urbano en tanto, un 68,6% manifiesta la sensación de que la resolución de conflictos al interior del colegio, presenta parcialidad, en preferencia de algunos alumnos y en desmedro de otros.

Considerando entonces, los datos anteriores, es probable que no sea fácil incluir técnicas alternativas de resolución de conflictos, ya que se requiere de un tercero imparcial que medie en la situación conflictiva, ya que a través de la mediación se busca un acuerdo que establezca las relaciones y repare cuando sea necesario, con el fin de mejorar el ambiente al interior y fuera de la sala de clases mediante la disminución de tensión y hostilidad. Lo anterior, aludiendo a los postulados mencionados en el marco teórico previo. (MINEDUC, Op. Cit.: 2006) (a)

Gráfico N° 23

Ceder v/s otras técnicas de resolución de conflictos aplicadas en ambos contextos

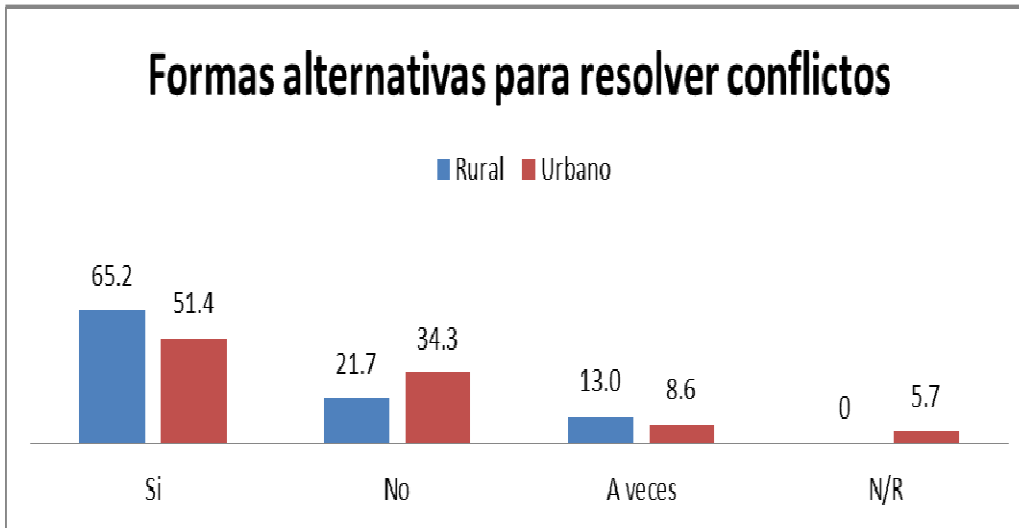


Del gráfico se desprende que un 47,8% de los alumnos entrevistados en el contexto rural señala que, es necesario ceder para resolver problemas, mientras que un 52,2% menciona que no es necesario.

En el contexto urbano un 40,0% aduce tener que ceder para resolver las problemáticas en las inmediaciones escolares, mientras que un 42,9% señala que no es necesario. Si se realiza el ejercicio de sumar los datos, entre las respuestas afirmativas y la opción “a veces” se obtiene un 51,4% (más de la mitad de los entrevistados) manifiesta que el ceder facilita la resolución de conflictos, sin embargo, un 52,2% menciona que no ceden ante una disputa. Las cifras se encuentran divididas, y se desconoce el porqué.

Gráfico N° 24

Presencia o ausencia de formas alternativas de resolución de conflictos (en ambos contextos)



Respecto al gráfico de barras elaborado y de acuerdo con los datos obtenidos es importante destacar que existe la presencia de medios alternativos de resolución de conflictos en los establecimientos educaciones intervenidos.

Por una parte, en el contexto rural se destaca la existencia de un 65,2% de estas alternativas de resolución de conflictos, mientras que en el ámbito urbano alcanza un porcentaje del 51,4. Si realizamos la sumatoria entre las opciones “sí” y “a veces” correspondiente al ámbito rural, se lograría obtener un total de 78,2% en relación con la existencia de ésta práctica, resultando una cifra indicadora que los alumnos de este establecimiento sí reconocen la existencia de este espacio de resolución de conflictos alternativos.

Ahora bien éste porcentaje es relevante; sin embargo, no se puede obviar que en el contexto urbano -realizando el mismo ejercicio anterior- se presenta una cifra similar la cual asciende a un 60%, razón por la cual hace suponer que este medio de resolución de conflictos está presente en los espacios educativos.

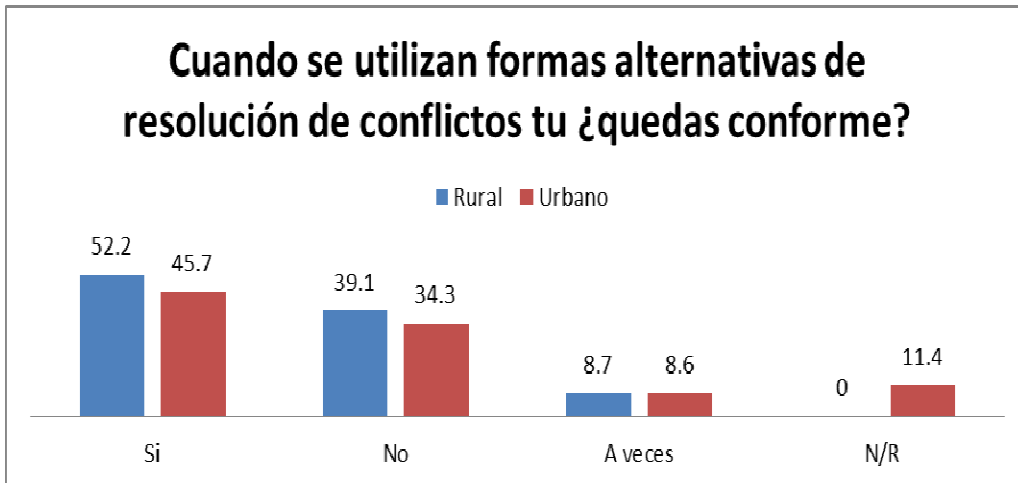
Las alternativas para resolver conflictos como bien dice su nombre buscan solucionar los conflictos de carácter interpersonal, intergrupales, inter organizacional y/o internacional, facilitando el buen entendimiento entre las partes logrando una comunicación asertiva y clara. En otras palabras estas alternativas buscan proporcionarles a los sujetos las herramientas idóneas a través de un tercero imparcial, posibilitando de esta manera, la generación activa en la toma de decisiones respecto a las características del conflicto. Logrando de esta manera que las partes involucradas logren cerrar el conflicto obteniendo la sensación y percepción, de que su problema ha tenido solución y ambas partes han quedado satisfechas.

Por otra parte, es relevante mencionar que los conflictos escolares son generados por vulneraciones de las normas socio- educativas en las que “dos o más personas están en desacuerdo debido a posiciones incompatibles, y la relación entre pares puede terminar deteriorada o robustecida, de acuerdo con el procedimiento empleado para la resolución” (Varela y Tijemes, Op. Cit.: 14). Cabe destacar que los conflictos son inevitables e impredecibles.

La cita señalada tiene relación con lo mencionado anteriormente lo cual pretende explicar la generación de conflictos y la manera en cómo se aborde la problemática, será finalmente lo que determine el desenlace final de la situación problemática.

Gráfico N° 25

Conformidad o inconformidad ante la aplicación de técnicas alternativas de conflicto



Considerando los datos expuestos en el presente gráfico se hace indispensable señalar que en el contexto rural el 52,2% de los alumnos manifiestan quedar conformes tras un proceso de resolución de conflictos, mientras que un 45,7% de los alumnos provenientes del contexto urbano señalan su conformidad.

Cabe destacar que en ambos contextos se presenta una equivalencia respecto a la opción a veces, siendo esta en promedio un 8,6%.

Cuando se utilizan formas alternativas para la resolución de conflictos (mediación) existe aprobación de la técnica, superando la inconformidad con la aplicación de la misma.

Es importante mencionar que la conformidad que presentan los alumnos es un elemento positivo y que debe ser destacado, esto permite deducir, que existe la percepción de que este medio alternativo es un espacio favorable en la resolución de los conflictos, generando en el alumno un sentimiento de confianza y protección para con la persona que es encargada de mediar los conflictos.

A pesar de que parezca contradictorio es necesario mencionar que el conflicto no es necesariamente negativo. Puede generar –en términos tolerables- consecuencias positivas como: Impulsar la creatividad, mejorar la comunicación, acrecentar la toma de decisiones, favorecer la confianza en sí mismo, -entre otras-. Razones suficientes para fomentar la confrontación y la no anulación el conflicto.

Es necesario comentar que a menudo entendemos por convivencia el hecho de hacer vida en común, compartir intereses, visiones, ideales con otras personas que también comparten sus perspectivas con otros, es decir, relaciones sociales de intercambio. Así pues, la convivencia genera espacios de socialización, tanto a nivel social como individual.

Dentro de los establecimientos educacionales existe o debiera existir un manual de convivencia escolar que regule y vele por las buenas relaciones entre pares. La convivencia hace referencia a la interrelación de todos los actores sociales presentes al interior de un establecimiento educacional, lo cual juega un papel significativo en el desarrollo del crecimiento comunicacional, socio afectivo, intelectual, -entre otras-.

Finalmente cabe destacar que la política de convivencia escolar nace a raíz de la necesidad que tiene el ser humano por ser parte activo y/o reconocido de la sociedad, promoviendo y fortaleciendo su desarrollo social, en otras palabras, la política de convivencia escolar:

“Pretende ser marco orientador para las acciones que el Ministerio de Educación realice en favor del objetivo de aprender a vivir juntos. Así, esta Política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia”.

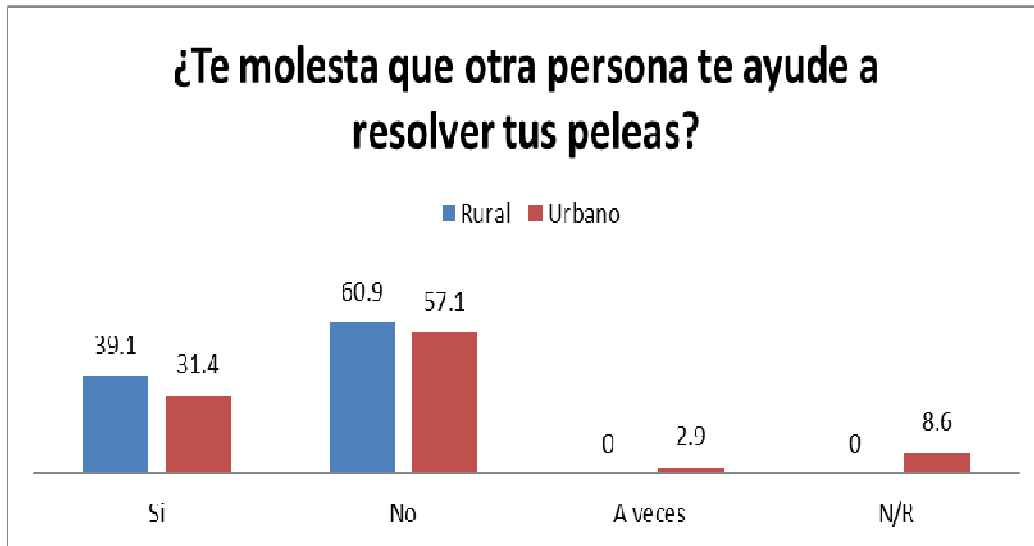
(Resumen Ejecutivo, Op. Cit.: 7)

Por lo tanto el manual de convivencia busca orientar, articular y fomentar la formación de valores en niños y adolescentes a través del reconocimiento del sentido colectivo y de pertenencia, lo cual le permite al ser humano relacionarse con otros.

Si se consideran los resultados expuestos, más de la mitad de los alumnos contesta que sí queda conforme cuando se utilizan formas alternativas de resolución de conflictos al interior del establecimiento, lo que refleja que al menos existe una disposición para adoptar nuevas técnicas de solución ante problemáticas escolares.

Gráfico N° 26

Aceptación o disconformidad con la presencia de un tercero que ayude a resolver conflictos (en ambos contextos)



En relación a las cifras que señala el gráfico que precede a éstas palabras, se puede colegir que en el sector rural un 60,9% de los alumnos entrevistados señala que no le molesta que un tercero le ayude a resolver sus problemas (peleas), mientras que en el contexto urbano se manifiesta un 57,1% de aceptación para que otra persona le propicie asistencia al momento de resolver peleas.

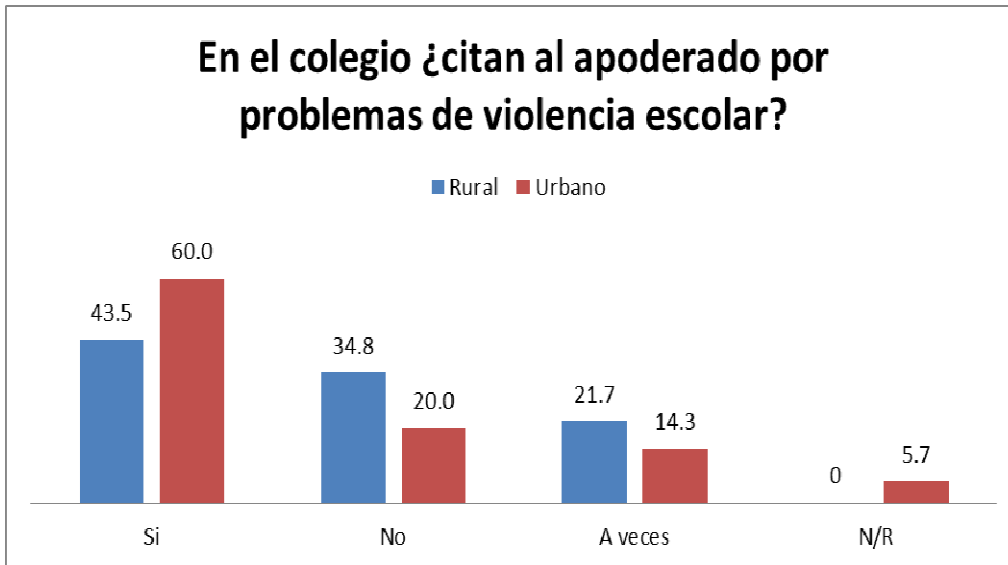
Sin embargo, cabe destacar que en el contexto rural a un 39,1% le molesta la participación de otra persona a la resolución de algún conflicto y dentro del contexto urbano sucede algo similar el 31,4% menciona que le fastidia la presencia de otro.

De acuerdo con los datos graficados, la mayoría de los alumnos entrevistados afirma que no es incómodo para ellos, la presencia de un tercero imparcial que ayude a resolver las discrepancias entre pares

Es importante señalar que los porcentajes (60,9 y 57,1) de niños y niñas que consideran que otra persona les ayude a resolver sus conflictos superan de sobre manera a los que mencionan su desagrado por esta situación. Cifras que por lo demás denotan cierta confianza depositada por los alumnos hacia las personas que desarrollan este papel de mediador. Claramente ésta figura del adulto que proporciona su ayuda a la resolución de conflictos constituye un personaje positivo y cercano para los alumnos, situación que favorece el entendimiento, la sana convivencia y el respeto entre los actores sociales involucrados.

Gráfico N° 27

Citaciones al apoderado como forma de sanción (en ambos contextos)



Respecto a los datos contemplados se puede inferir que en el contexto rural el 43,5% aseguran que en el establecimiento educacional se cita al apoderado por razones de violencia escolar, mientras que en el contexto urbano se destaca una cifra considerable; la cual equivale a un 60%, es decir, la mayoría de los alumnos encuestados manifiestan que la sanción ante problemas de violencia escolar es la citación al apoderado.

Se puede inferir respecto a los datos señalados con anterioridad que en el contexto rural, si bien se presentan problemas de violencia escolar éstos no superan las cifras indicadas por los alumnos pertenecientes al establecimiento

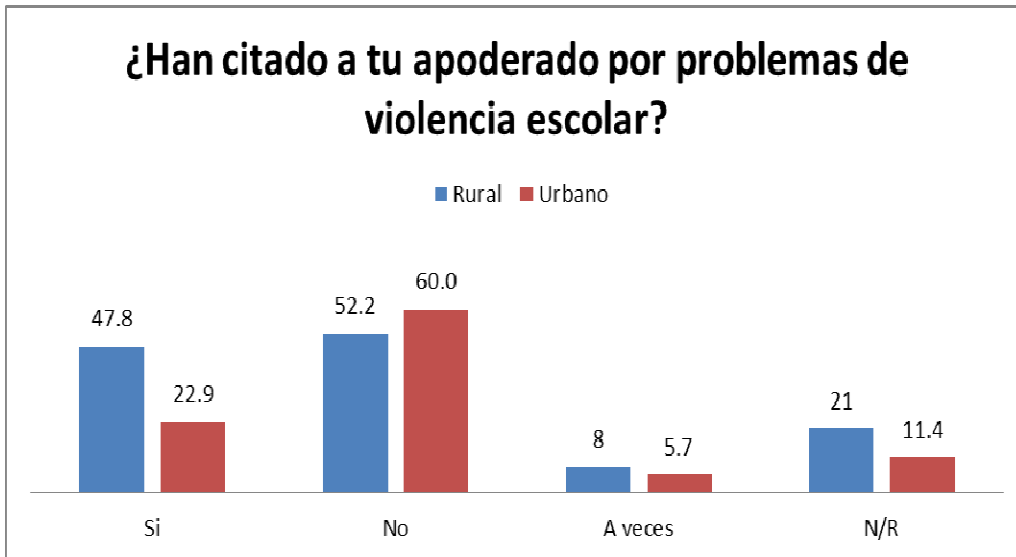
urbano, razón por la cual, hace pensar que los episodios de violencia escolar ocurren mayormente en este contexto. A lo cual los encargados optan por la citación de apoderado, con el fin de informarle al apoderado del niño o de la niña el comportamiento disruptivo de su pupilo.

Desde varias décadas atrás que esta medida constituye el principal modo de sancionar al alumno por alguna falta que haya cometido, con la citación del apoderado se pretende informar a la persona a cargo del alumno su comportamiento irregular dentro de las dependencias del establecimiento educacional, esta citación puede ir acompañada de la suspensión de clases o en su defecto la expulsión de la persona.

Quizás (sobre todo a los alumnos que pertenecen a contextos vulnerables), sería beneficioso estimular a los niños con la declaración abierta de sus factores positivos, es decir, reconocer públicamente que se destacan en ciertas áreas, informarles de esto a sus padres, entregarles algún reconocimiento o algo que les permita sentir que están haciendo las cosas bien, de manera de ir potenciando las conductas civiles e ir desarrollando aquellas que se encuentran ocultas.

Gráfico N° 28

Citaciones al apoderado por problemas de violencia escolar (en ambos contextos)



Según los datos contenidos en el gráfico, se puede establecer que en el contexto rural al 47,8% de los alumnos entrevistados le han citado el apoderado, mientras que un 22,9% del contexto urbano alude a la misma sanción.

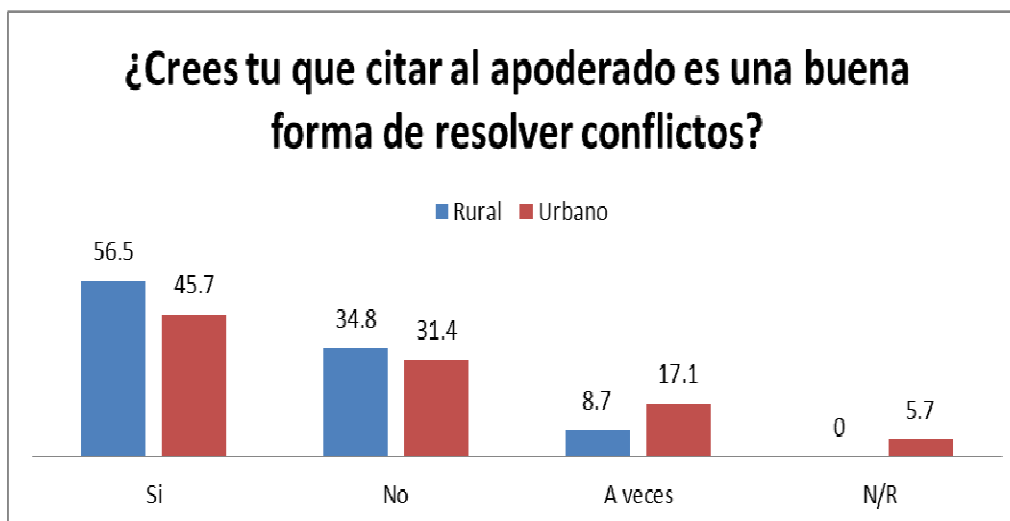
Asimismo, dentro del contexto rural se señala que un 52,2% de los alumnos no ha experimentado esta situación, y respecto al sector urbano un 60% manifiesta la ausencia de este tipo de resolución.

Según estos datos y lo analizado en gráficos anteriores se puede inferir que efectivamente la violencia escolar está arraigada -en distintos niveles- al interior

de ambos establecimientos, con la diferencia que en el sector rural al parecer la violencia estaría tan enraizada que no se dimensiona como tal, sin embargo, posiblemente los niveles de agresividad en los alumnos sean los mismos independiente del sector en que residan.

Gráfico N° 29

Efectividad de la citación al apoderado



A partir de los datos graficados se logra establecer que en el contexto rural el 56,5% de los alumnos consideran que citar el apoderado sí constituye una buena medida para resolver los conflictos, sin embargo, en el contexto urbano se presenta un 45,7% de aprobación. Llama la atención que más de la mitad de los alumnos en el sector rural aún confía en la efectividad que significa la presencia de los adultos, en el sector urbano el número es menor, pero no deja de ser considerable.

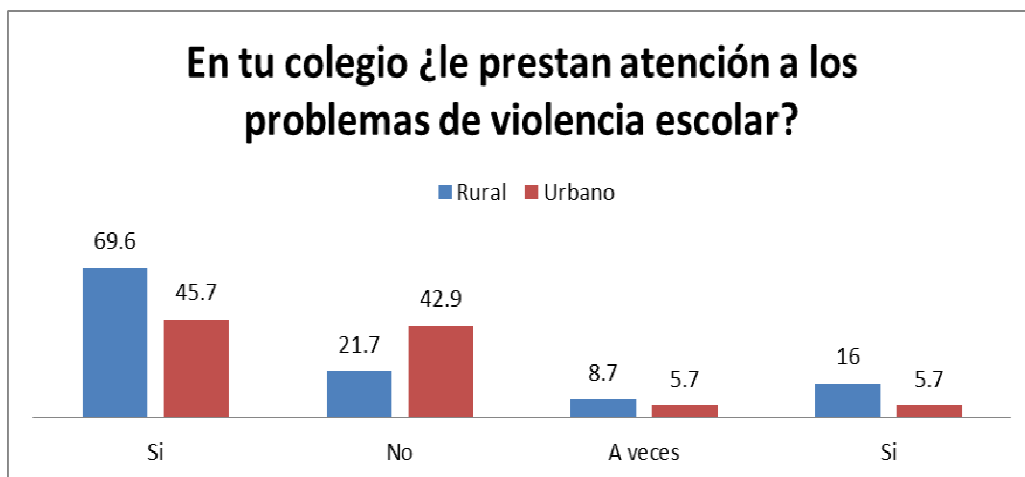
Por otra parte, en el contexto rural se presenta un 34,8% de desaprobación en relación a esta medida, mientras que en el contexto urbano se visualiza una cifra similar, la cual corresponde a un 31,4% de desagrado.

Los alumnos que señalan que la citación al apoderado ya no significa una sanción efectiva, bordean el 35% en ambos sectores, entonces se podría inferir, que de alguna manera han perdido la credibilidad en el accionar de los adultos en relación con la autoridad de los apoderados y/o tutores respectivos. Quizá se deba a la escasez de tiempo a la que se ven expuestos los adultos principalmente por motivos laborales.

Las respuestas claramente están divididas probablemente debido al desconocimiento –por la escasa frecuencia en cuanto a aplicación- de técnicas alternativas para resolver conflictos.

Gráfico N° 30

Preocupación o despreocupación de parte de los establecimientos educacionales, en relación con los problemas de violencia escolar

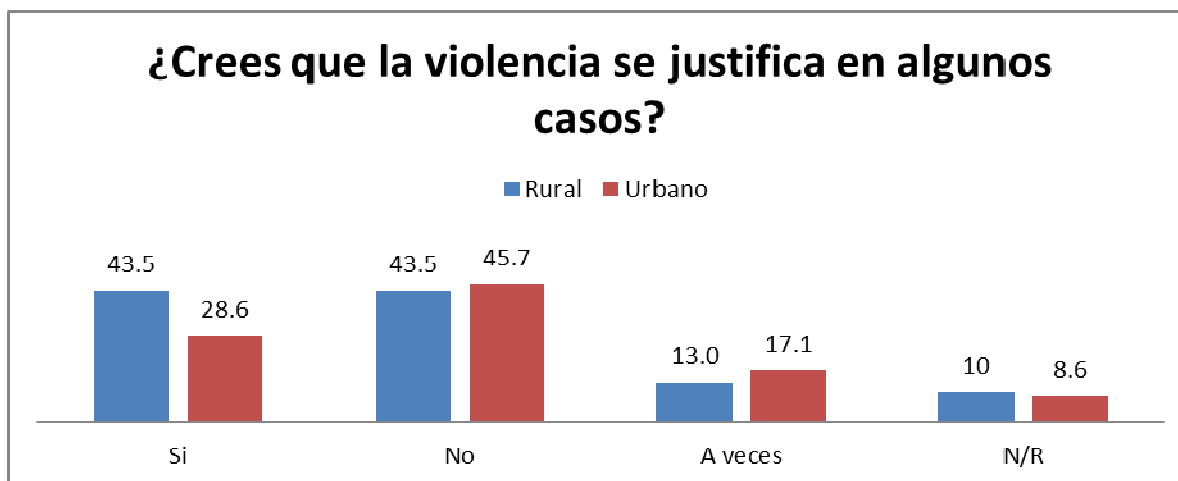


En relación con las cifras detalladas en el gráfico, es relevante señalar que en el contexto rural al menos un 69,6% de los entrevistados sostiene que en su escuela sí le prestan atención a los problemas de violencia escolar. A su vez el contexto urbano, un 45,7% de los alumnos entrevistados consideran que en su lugar de estudio sí existe preocupación por el tema de la violencia. Es interesante, la notoria diferencia que existe entre el contexto rural y urbano respecto de una misma pregunta.

En el sector rural el 21,7% de los alumnos señalan que no le prestan atención a los problemas de violencia escolar, y en el contexto urbano manifiestan un 42,9% aludiendo a la misma opción. Lo anterior, señala que la mayoría de los alumnos encuestados manifiestan que el colegio no presta la atención y tampoco otorga el apoyo adecuado ante la visualización de actos violentos, siendo víctimas o victimarios.

Gráfico N° 31

Justificación de la violencia (en ambos contextos)



Considerando los datos graficados, cabe destacar que en el contexto rural, un 43,5% justifica fehacientemente la violencia en algunos casos, mientras que un 43,5% menciona que la violencia no se justifica, independiente de la situación que se les presente. Ahora, si se realiza el ejercicio de sumar los datos, teniendo en consideración las respuestas afirmativas y la opción “a veces” los alumnos de la escuela La Esperanza afirman que que la violencia es justificable, en un 56,5%. Llama la atención que las cifras están distribuidas equitativamente.

En el contexto urbano en tanto, los alumnos responden que efectivamente, la violencia es justificada con un porcentaje de 28,6%, mientras que un 47,5% de los entrevistados aduce que en ningún caso se justifican los actos violentos. Si se suman los datos, entre las respuestas “sí” y la alternativa “a veces” el resultado obtenido es de 45.7% (10,8% menor a las cifras obtenidas en el contexto rural).

De acuerdo con los resultados mencionados, es alarmante visualizar que en ambos contextos existe un alto nivel de naturalización de la violencia, pues si bien es cierto, el porcentaje de alumnos que manifiestan que no justifican el ejercicio de la violencia es alto, es considerable también que la mitad de la unidad de análisis reconoce como válida la práctica de la violencia. Lo anterior, podría aducirse a la cultura predominante –patriarcal machista- en la realidad nacional, debido a que de acuerdo con el ejercicio de la misma, el hombre podría golpear a las mujeres sin que ellas tengan la posibilidad de defenderse, lo que vuelve a la violencia como un acto cotidiano que no ha de ser cuestionado. Y esto es visualizado con tanta naturalidad que ni siquiera es considerado como tema tabú, tanto es así que hombres y mujeres pertenecientes a la infancia intermedia –la llamada sociedad futura-, postulan que se justifican los actos

mencionados. Es decir, la naturalización de la violencia es aprehendida como conducta “normal”, debido a que se ha traspasado de generación en generación, aduciendo en ambos contextos que “me golpea porque me quiere... yo tuve la culpa y él quiere enseñarme”. Es por ello también que en las relaciones de pareja se visibiliza notoriamente el círculo de la violencia, ya que en reiteradas ocasiones se experimenta la luna de miel, y tras un lapsus cada vez menor de tiempo, los golpes son acrecentados en cuanto a frecuencia y magnitud.

Si bien es cierto, en la actualidad también existen mujeres que golpean a sus parejas, imponiendo la dominación en las relaciones amorosas, pero probablemente se debe también, a la idiosincrasia del chileno que a su vez es bombardeada por actos violentos a través de los noticieros, los dibujos animados, y las mismas series que propician éstas actitudes si no se posee una adecuada formación ético- valórica que permita cuestionar el porqué, y que también posibilite que las personas dilucidan que los comportamientos violentos no son parte de una relación fraternal de carácter óptimo. Debido a lo anterior, es que se requiere con urgencia la implementación de factores protectores y de campañas que prevengan desde edades tempranas, el ejercicio naturalizado de la violencia, desde la familia pues de lo contrario, las actitudes de la sociedad serán más violentas cada día y la magnitud e incidencia serán cada vez mayores. Lo anterior debiera ser implementado mediante la constante intervención familiar, puesto que la escuela es sólo un ente socializador secundario, pues el primordial es la familia, es por ello que se debieran coordinar acciones entre el establecimiento educacional y los padres y/o tutores de los alumnos para fortalecer los aprendizajes sociales que debieran adquirir los infantes, ya que en conjunto se pueden alcanzar mayores logros que cada uno por separado.

A modo de corolario, cabe destacar que el análisis elaborado es de carácter cuantitativo; pues las preguntas que se realizaron son del tipo cerradas, a las cuales se les otorgó un valor numérico que en definitiva permitió obtener los datos graficados con anterioridad.

Este instrumento se le aplicó a un total de 58 alumnos de ambos sexos -ya que ambos establecimientos son de carácter mixto-, de los cuales 35 pertenecen al contexto urbano, mientras que 23 al contexto rural.

Se considera importante destacar que para los alumnos de ambos establecimientos constituye una dificultad la lejanía del centro educacional con el hogar, debido a condiciones externas a su labor estudiantil, es decir, se ven enfrentados a las precarias condiciones de los caminos en el contexto rural, mientras que en el contexto urbano el obstáculo principal es el medio de transporte público, del cual deben hacer uso diariamente. Sin duda que estos inconvenientes repercuten de una u otra manera en el aprendizaje y motivación de los alumnos. Aquí se observa un claro ejemplo de lo que es vivir en una localidad rural y en una urbana, si bien en ambos sectores existen inconvenientes, estos son diferentes pues se entrelazan con las condiciones propias de cada sector.

Por otra parte, cabe destacar que las agresiones físicas existen y se practican a menudo en el entorno escolar; siendo el 57% de los alumnos situados en el contexto rural afectados y/o causantes de estas prácticas, mientras que el 40% de los encuestados del contexto urbano manifiestan ser víctimas o victimarios de actos violentos. Cifras que demuestran que aproximadamente un 50% de los

alumnos es víctima o victimario, porcentaje que no es menor, si consideramos que se trata de niños de entre 8 y 11 años de edad y que por lo demás se están formando valóricamente, social e intelectualmente para su vida futura y las interacciones sociales propias de la cotidianidad.

Los actos violentos en tanto, son y debieran ser una situación preocupante para todos los actores sociales internos y externos a la comunidad educativa, debido a los niveles de violencia a los que se ha llegado. Se observa una diversidad de agresiones las que varían entre burlas, descalificaciones, y/o agresiones de baja intensidad hasta amenazas, acoso telefónico, heridas cortopunzantes –entre otras-. Estos actos violentos traen consigo la presencia de consecuencias, siendo mayormente en el ámbito urbano, mientras que en el sector rural las cifras son menores. Estas secuelas son básicamente heridas leves, moretones, rasguños y heridas graves.

Sin embargo, a modo de contrarrestar en cierta medida estos actos violentos en los establecimientos educacionales alusivos, se ponen en marcha –ocasionalmente- técnicas innovadoras como la mediación, de manera tal de resolver conflictos de carácter interpersonal, intergrupales, inter organizacionales y/o internacionales, facilitando el buen entendimiento entre las partes logrando una comunicación asertiva y clara. Es preciso señalar que existe una considerable aprobación de parte de los alumnos hacia la resolución alternativa de conflictos. Las cifras señalan que en el contexto rural existe un 65,2% de estas alternativas, mientras que en el ámbito urbano alcanza un 51,4%. Cifras que hacen suponer que este medio de resolución de conflictos está presente en los espacios educativos. Es de suma importancia señalar que los conflictos escolares son generados por vulneraciones de las normas socio-educacionales en las que

“dos o más personas están en desacuerdo debido a posiciones incompatibles, y la relación entre pares puede terminar deteriorada o robustecida, de acuerdo con el procedimiento empleado para la resolución” (Varela y Tijemes, Op. Cit.: 14). Los conflictos son inevitables e impredecibles y no siempre constituyen un fenómeno negativo.

Ante los conflictos mencionados en los establecimientos educacionales regularmente se cita al apoderado, constituyéndose la modalidad más utilizada frente a hechos de violencia escolar.

Respecto a los datos contemplados se puede inferir que en el contexto rural el 43,5% aseguran que en el establecimiento educacional se cita al apoderado por razones de violencia escolar, mientras que en el contexto urbano se destaca una cifra considerable; la cual equivale a un 60%, es decir, la mayoría de los alumnos encuestados manifiestan que la sanción ante problemas de violencia escolar es la citación al apoderado, con el fin de informarle al apoderado del niño o de la niña el comportamiento disruptivo de su pupilo.

Esta medida a sido utilizada desde varias decadas y constituye el principal modo de sancionar al alumno por alguna falta que haya cometido, con este método se busca dar conocimiento al apoderado sobre el comportamiento del alumnos, en algunos casos cuando el episodio ha sido grave esta citación puede ir acompañada de la suspensión de clases o en su defecto la expulsión definitiva del establecimiento educacional.

Procurando indagar en el porqué de los recurrentes episodios de violencia escolar se realizó la siguiente pregunta ¿Crees que la violencia escolar se justifica en algunos casos?

Una vez aplicado el instrumento y recogido los datos se pudieron constatar que en el contexto rural, un 43,5% justifica la violencia en algunos casos, mientras que un 43,5% menciona que la violencia no se justifica. En base a estas cifras, se presume que existe un nivel elevado de naturalización de la violencia. Si buscamos motivos del porque los alumnos manifiestan estos datos, se podría deducir a la cultura predominante –patriarcal machista- donde el hombre podría golpear a la mujer sin que ella tenga la posibilidad de defenderse, lo que vuelve a la violencia como un acto cotidiano que no ha de ser cuestionado. Hoy en día este tema ya no se considera tabú, está tan a flor de piel, que para los infantes es una conducta casi normal. No olvidemos que los niños reproducen lo que observan en sus hogares, padres maltratadores, madres sumisas, relaciones basadas en la dominación, además de la constante violencia que se ve en los medios de comunicación, dibujos animados, -entre otros-.

Frente a lo anterior, se requiere la creación e implementación de medidas preventivas y protectoras para los niños y niñas de todos los niveles educativos, de manera de procurar la internalización en ellos, porque a pesar de que el conflicto pudiera considerarse como una instancia positiva, la presencia de violencia en ellos los transforma en nocivos para las partes implicadas, he ahí la preocupación, ya que algunos padres incentivan a sus hijos a pelear, con frases como si te pegan, tú también pégale. Sin embargo, más que propiciar un bien a sus hijos, los están aconsejando erróneamente, perjudicándolos en su formación social y moral.

Por tal razón, se precisa enseñarles desde pequeños que la violencia no es la solución a los problemas, que existen otras alternativas mucho más saludables que llegar a los golpes, y es aquí donde también la familia debe hacerse presente, asistir a las reuniones de apoderados a modo de interiorizarse de los hechos que suceden al interior del establecimiento, conocer las medidas que han estipulado los docentes, y trabajar conjuntamente con estos, ya que se precisa coherencia y concordancia en el fomento de una sana convivencia escolar tanto por los docentes como por los apoderados, pues se estará potenciando el diálogo, la solidaridad y la no violencia, y si en el hogar los padres fomentan conductas disruptivas, finalmente el niño generará confusiones que repercutirían en su comportamiento, calificaciones, relaciones interpersonales, entre otras.

Debido entonces, a lo mencionado con anterioridad es que se debe promover la enseñanza para la no violencia, desde la cuna, puesto que los infantes deben internalizar la resolución pacífica de los conflictos en pro de una óptima sociedad futura, tanto en un contexto rural como en uno urbano.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS DESDE LOS PROFESORES CON JEFATURA RESPECTIVA

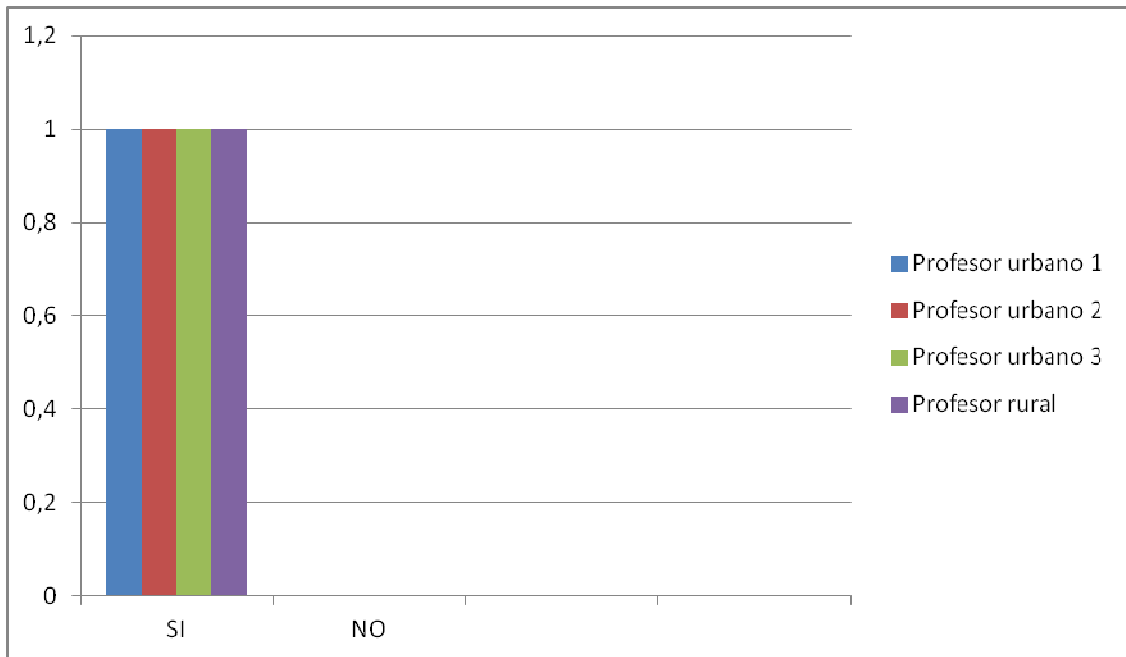
En este capítulo se abordarán los datos recopilados a partir del instrumento aplicado a los profesores con jefatura respectiva, es decir, a los docentes que están a cargo de los terceros años básicos en los establecimientos educacionales; La Esperanza, y María Elena.

Este análisis será de carácter cuantitativo; ya que está basado en preguntas cerradas a las cuales se les asignó un valor numérico que permitió obtener las cifras detalladas a continuación. Cabe destacar que este instrumento fue aplicado a un total de 4 docentes, de los cuales 3 pertenecen al contexto urbano, mientras que 1 al contexto rural.

Es de gran relevancia mencionar que el acceso a la información de parte de los pedagogos fue restringido, ya que burocratizaron en demasía la entrega de información. Es por ello que no se abarca mayor cantidad de referencias en éste aspecto.

Gráfico N° 32

Presencia de violencia escolar



De acuerdo con el gráfico recién presentado, cabe destacar que en ambos contextos, los pedagogos reconocen la existencia de la violencia al interior de las instituciones escolares. Lo anterior es una prueba irrefutable de la presencia de conductas violentas tanto al interior de la sala de clases, como en el patio y los alrededores de los recintos educativos.

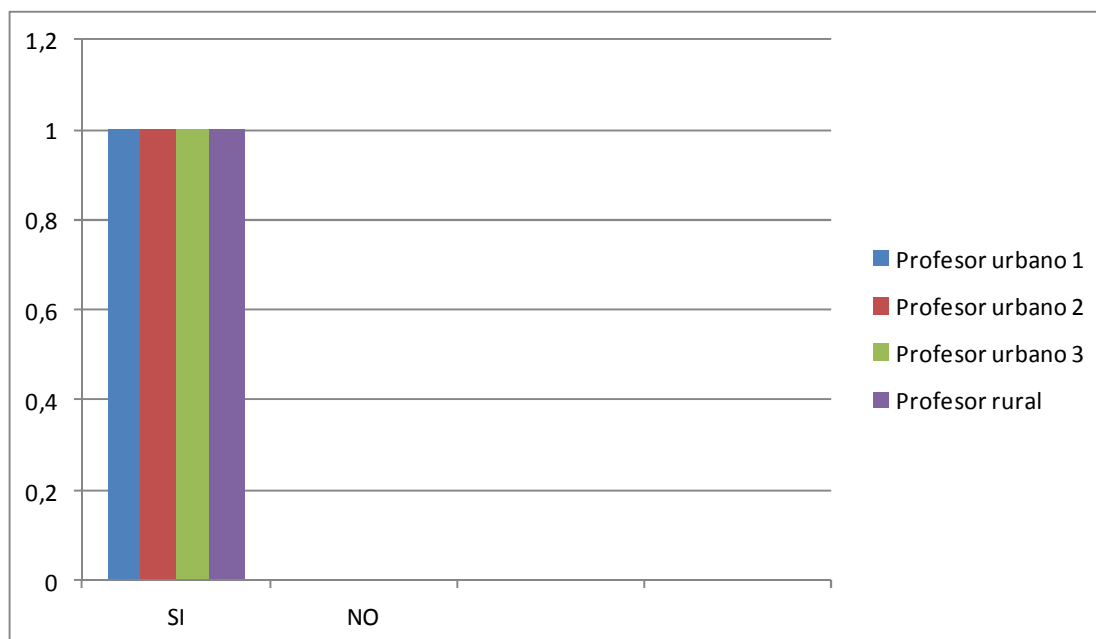
El docente en su facultad como educador puede informar de estas conductas a los directivos, psicopedagogos, jefe de UTP, para que se realicen indagaciones y posteriores terapias con los niños y niñas que son víctimas y/o victimarios, ya

que el docente en sí, no posee las herramientas idóneas para enfrentarse a casos graves de violencia. Por tal razón, los integrantes de la comunidad educativa con más poder y representación deben hacerse cargo de estas problemáticas y generar soluciones positivas.

De acuerdo con el estudio nacional de violencia escolar, realizado en el año 2006, se desprende que la visualización del ejercicio de la violencia al interior del aula -de acuerdo con el cuerpo docente- es de un 43,9%. (www.educarchile.cl).

Gráfico N° 33

Visualización de empujones



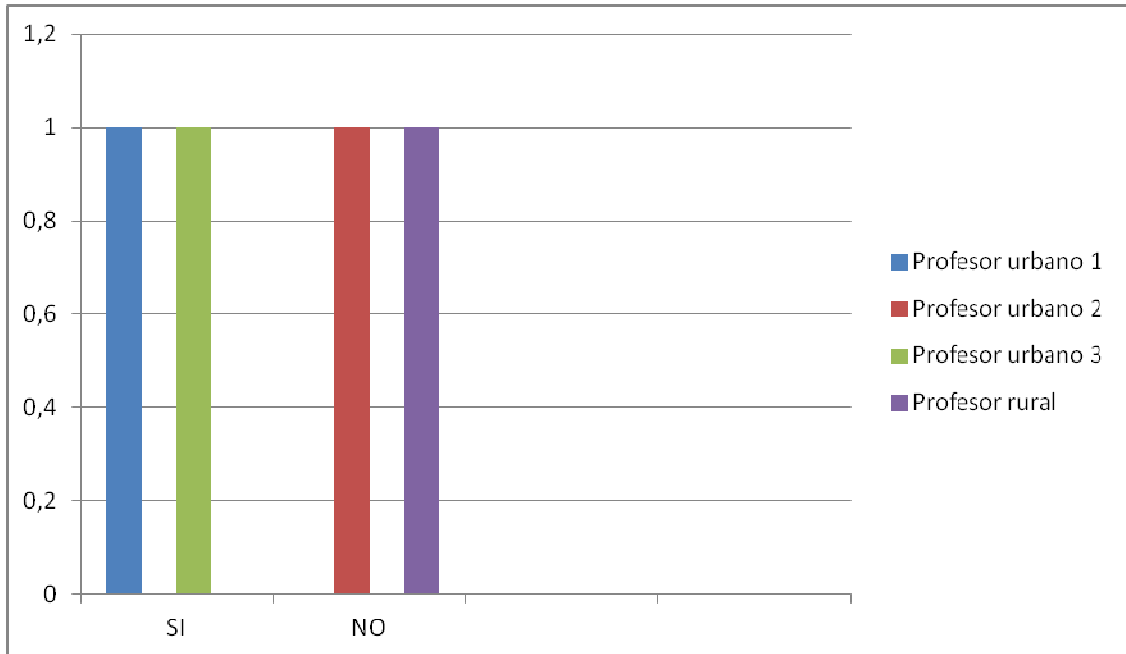
La totalidad de los docentes entrevistados, manifiesta que efectivamente es posible vislumbrar actos violentos, tales como empujones, combos y patadas entre pares. Lo anterior, se desarrolla tanto al interior de las entidades educacionales, como alrededor de ellas.

De acuerdo con el primer estudio nacional de violencia escolar, realizado por la Universidad Alberto Hurtado, se visualiza que un 83,3% de los pedagogos afirma irrefutablemente la existencia de violencia física entre los alumnos. El dato mencionado concuerda con la información recopilada en el año 2011 – durante la realización de la presente investigación-

Dentro de las agresiones más recurrentes observadas se encuentran los empujones, combos y patadas, actos que se reafirman con las respuesta otorgadas por los docentes entrevistados. En determinadas conversaciones que se mantuvo con algunos de los docentes estos aludían a que esta práctica es muy común entre hombres y mujeres, quienes realizan estos actos por dos razones; como juegos y como respuesta a episodios de malos entendidos, peleas, envidias, -entre otras-.

Gráfico N° 34

Juego de patadas en la sala



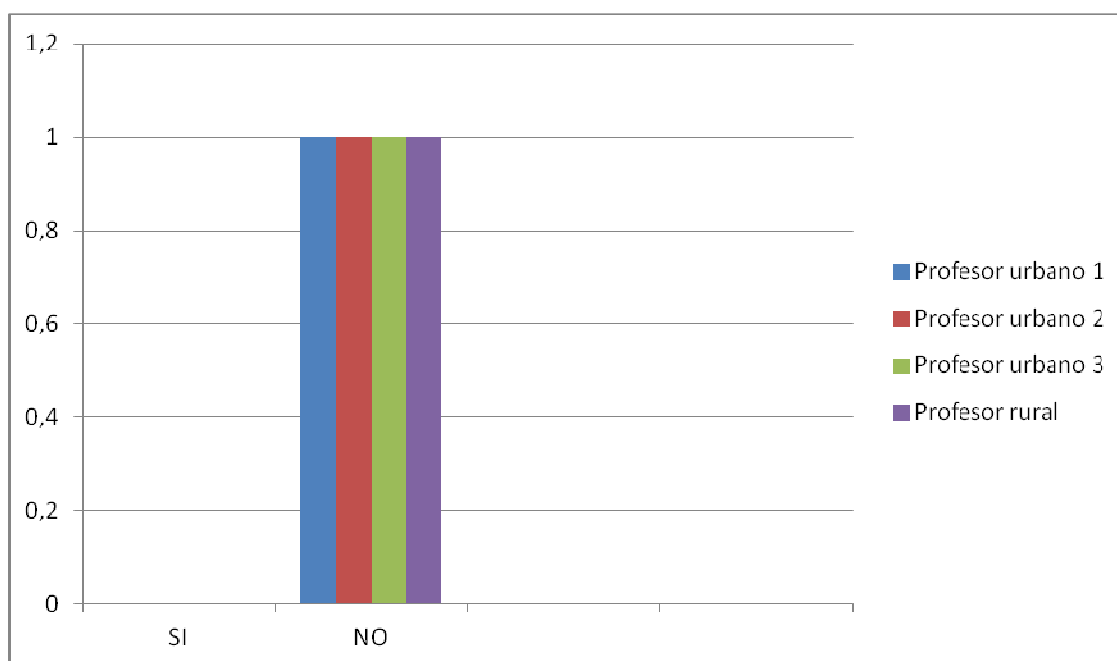
De acuerdo con los datos graficados, se logra visualizar que los profesores están divididos en cuanto a la presencia de “juegos de patadas” al interior de la sala.

La diferencia con los alumnos del focus group realizado, es que ellos sí asumen la presencia de éste tipo de prácticas al interior de la sala. Si se considera que la técnica de recolección de datos cualitativa se aplicó en el colegio urbano, se vislumbra en la imagen que uno de tres docentes pertenecientes a éste contexto, reconocen la presencia del “juego” mencionado. Probablemente los pedagogos que niegan ésta práctica, aluden a que al menos durante las horas de clases no ocurre, pues son sus mismos alumnos los que reconocen el ejercicio violento al interior del aula.

En el contexto rural en tanto, esto no se observa, al menos, en el nivel de tercer año básico.

Sin embargo, durante las jornadas de tutorías los alumnos/as sí jugaban a las patadas, se presume que por el hecho de estar realizando otras actividades extra curriculares se relajan y actúan de forma natural, como saben que los “tíos”, no pueden tomar medidas sancionadoras, como anotación al libro o citación del apoderado.

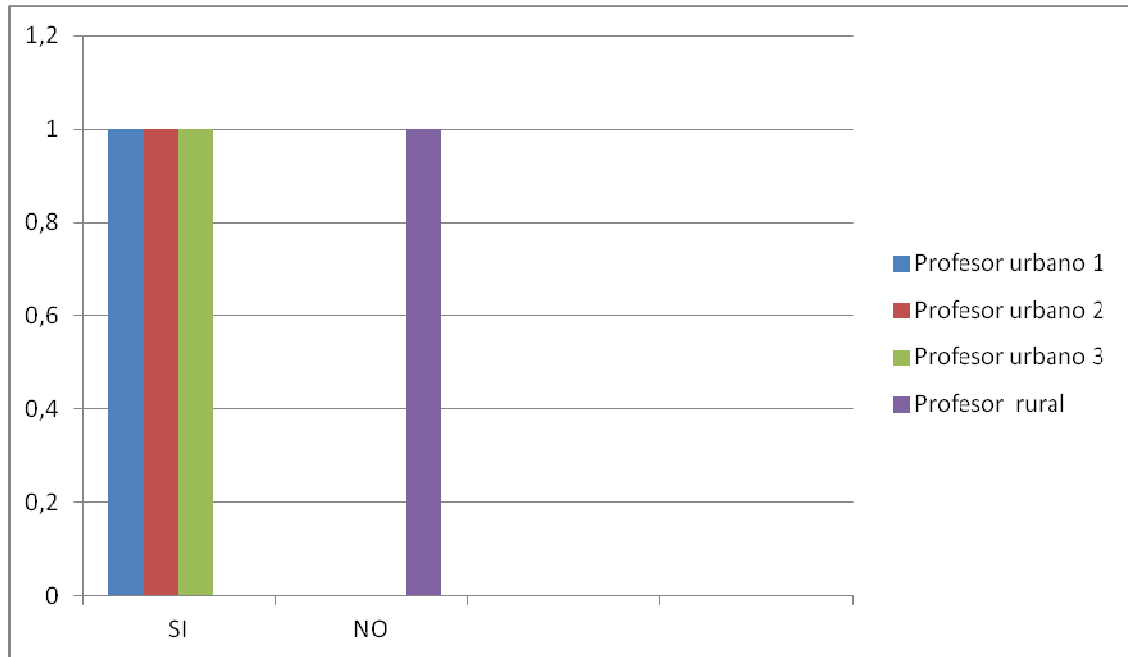
Gráfico N° 35
Autoflagelaciones



De acuerdo con los datos graficados, se observa que los 4 docentes entrevistados afirman que no han observado autoflagelaciones en los infantes de su curso respectivo.

Gráfico N° 36

Peleas con empujones, combos, patadas y heridas corto punzantes

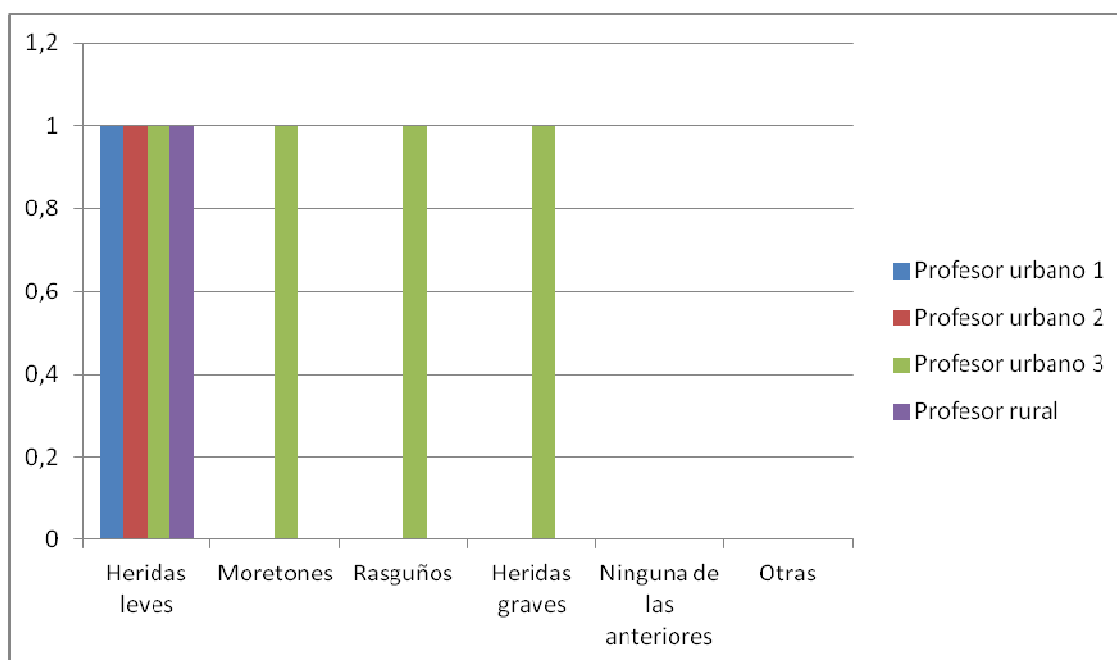


Luego de éste gráfico, se alude a que la totalidad de los docentes del contexto urbano, afirman que alumnos del colegio María Elena han sido partícipes de peleas compuestas por combos, patadas y posiblemente heridas cortopunzantes. Si se comparan éstos datos con los obtenidos en las entrevistas de los alumnos, la información resulta fehaciente. Lo anterior, se contrasta con la negación absoluta del pedagogo del contexto rural –cabe destacar que se menciona el término “absoluto”, ya que la opción “a veces” estaba presente en las alternativas de la pregunta-. Pudiera ser que en la escuela La Esperanza, la violencia física no es observada tan frecuentemente, lo que corroboraría una de las hipótesis planteadas. Invitamos al lector, a mantenerse expectante, pues la

respuesta al postulado planteado, se encuentra en las conclusiones de la investigación.

Gráfico N° 37

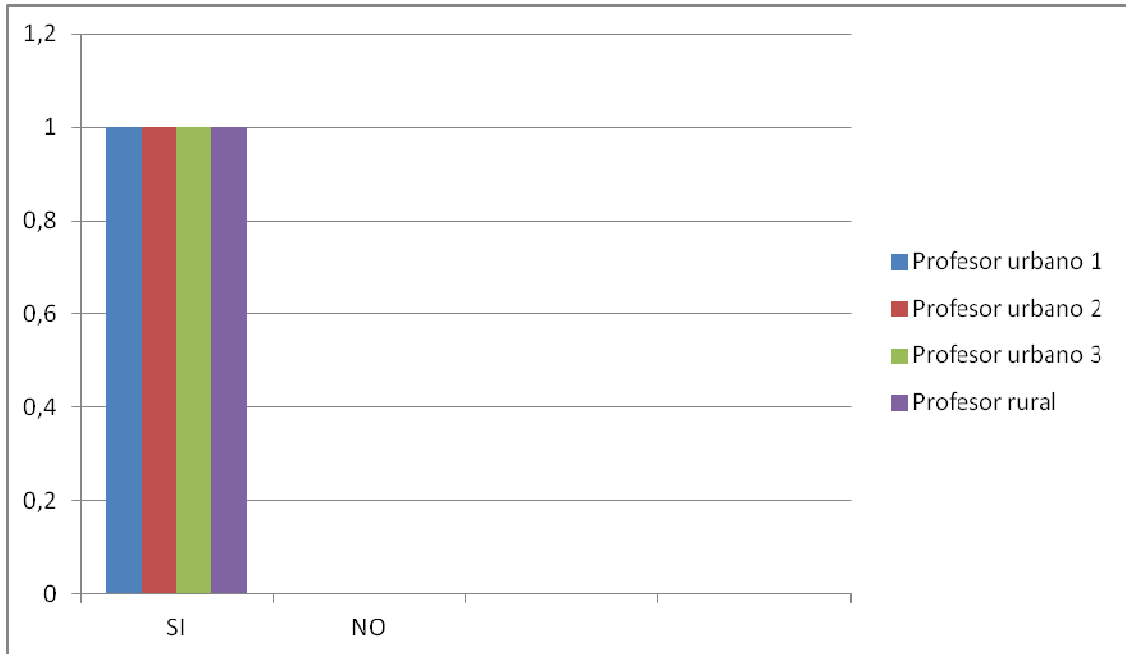
Consecuencias de las peleas



De acuerdo con la imagen que precede a éstas palabras, la totalidad de los profesores afirman que las peleas intraescolares provocan en su mayoría heridas leves. Sin embargo, llama la atención que un profesor del contexto urbano señala también que han existido casos de mayor grado de violencia, provocando como consecuencia heridas graves –teniendo como parámetro la necesidad de constatar lesiones en el centro de salud más cercano al establecimiento-.

Gráfico N° 38

Amenazas entre alumnos

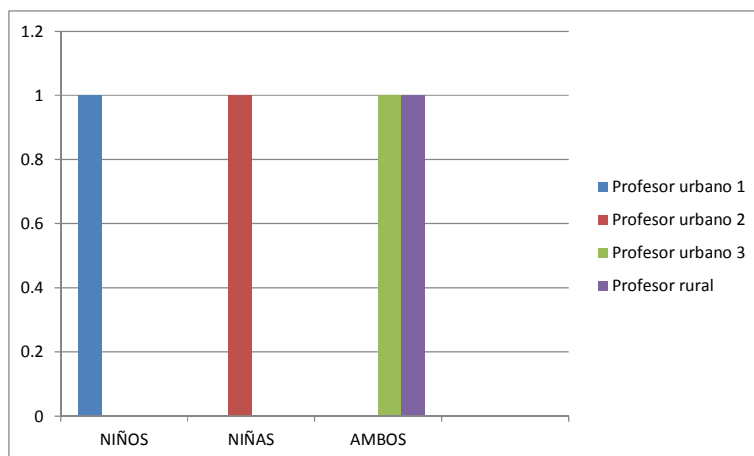


De acuerdo con las cifras graficadas se desprende como resultado que la totalidad de profesores afirman que hay presencia de amenazas entre compañeros. No existe referencia si es que éstas se concretan o no, sin embargo, llama la atención, que en esta ocasión -a diferencia de la pregunta alusiva a la violencia física en el contexto escolar- el docente del ámbito rural señala la existencia de violencia de carácter psicológico en la escuela La Esperanza. Dato interesante de considerar, pues permitirá corroborar o refutar una de las hipótesis planteadas.

Según lo observado durante las tutorías en el contexto rural, lo señalado anteriormente es correcto. Existen instancias en donde los alumnos/as se agreden psicológicamente mediante amenazas verbales y kinésicas. Sin

embargo, en las jornadas de tutorías practicadas en el ámbito urbano, no se observan estas conductas.

Gráfico N° 39
Amenazas por género

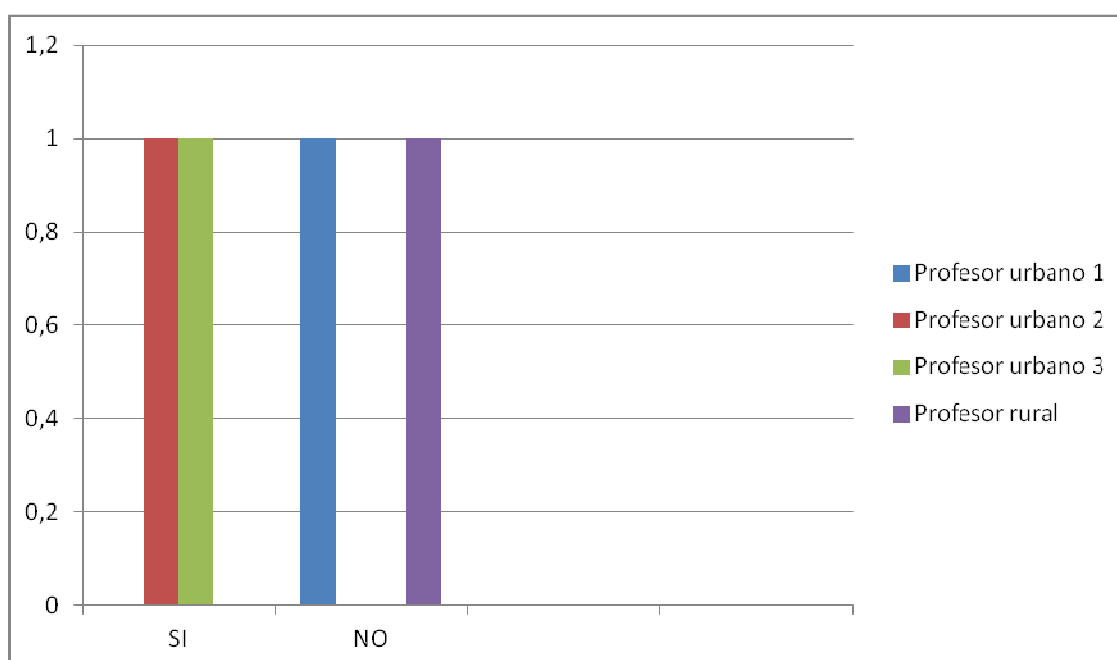


Los datos graficados en la imagen precedente son bastante relevantes, puesto que dos de los cuatro maestros aluden a que ambos géneros son causantes de violencia psicológica mediante amenazas, y por otro lado, un docente del contexto urbano afirma que las amenazas principalmente provienen de niños, otro pedagogo del mismo contexto, señala todo lo contrario. Es interesante entonces, descubrir una respuesta fehaciente para ésta interrogante. De acuerdo con los datos obtenidos, la violencia escolar se manifiesta en ambos géneros por igual. Pero es importante destacar que los pedagogos que afirman éste tipo de conductas tanto en niños como en niñas, son de contextos distintos, lo que

podría homogeneizar el ejercicio de la violencia psicológica en ambos establecimientos.

Gráfico N° 40

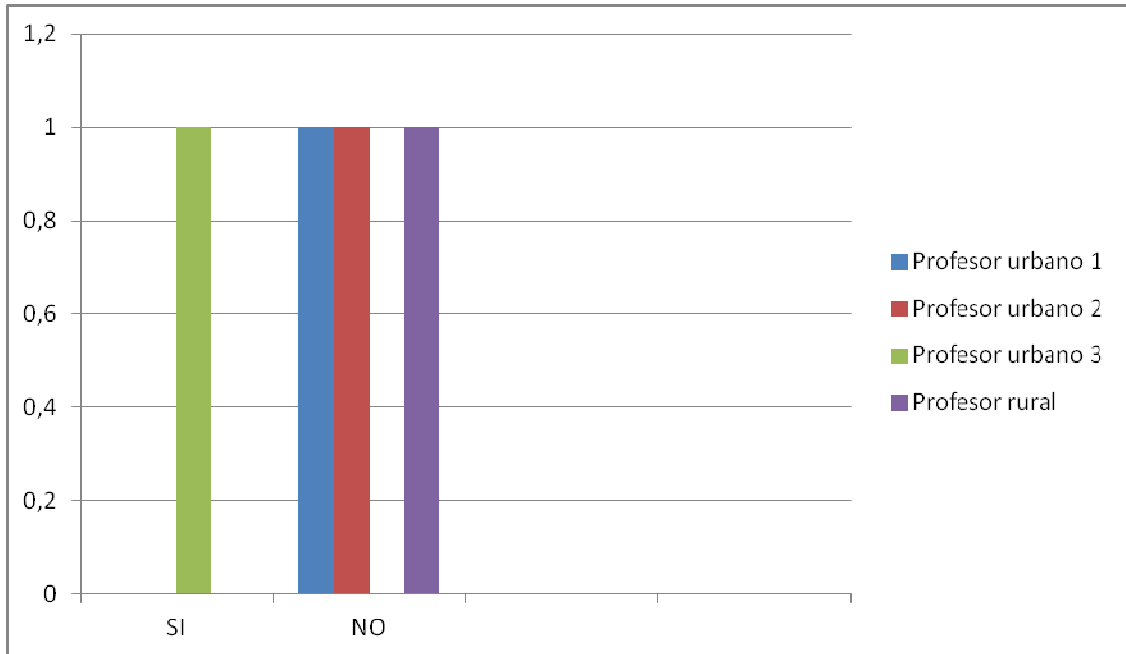
Insultos de alumnos a profesores



De acuerdo con el gráfico, se puede deducir que la mitad de los docentes entrevistados manifiesta que ha sido víctima de algún tipo de insulto de parte de los alumnos del establecimiento en el cual desempeña labores. La otra mitad aduce que no ha sido agredido de ésta manera. Se destaca como información relevante, que dos de tres profesores del contexto urbano, señalan que efectivamente han experimentado situaciones de violencia psicológica en contra de su persona. Lo anterior, podría reflejar que los alumnos no los ven como una figura de autoridad potente al interior del colegio

Gráfico N° 41

Conocimiento de un profesor que haya sido insultado por alumnos

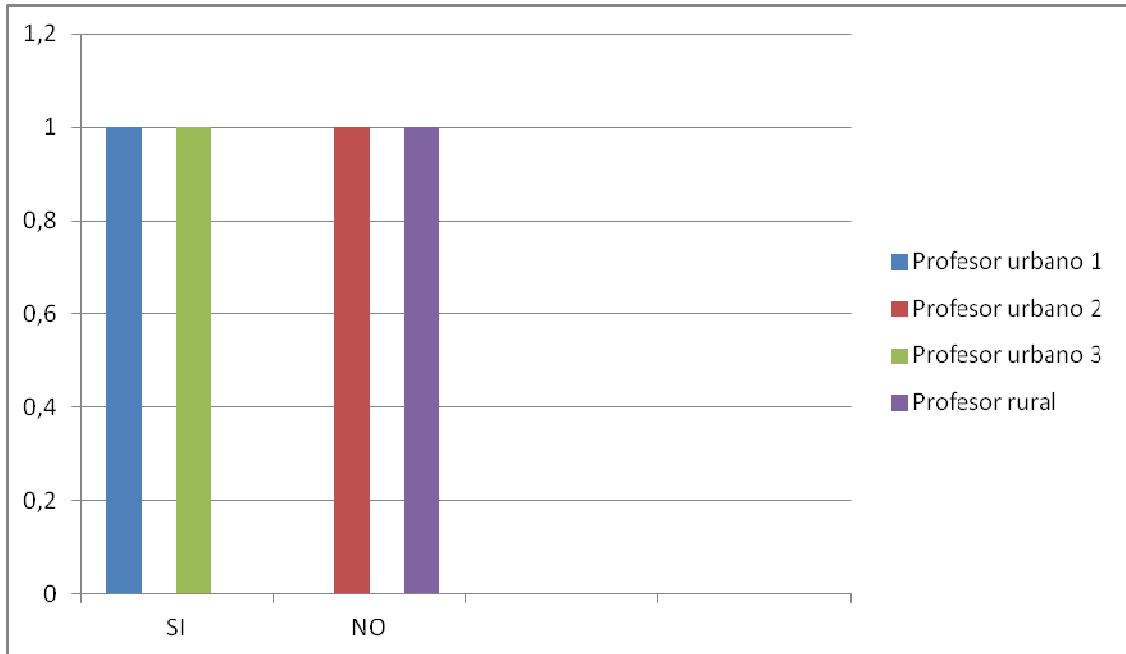


De acuerdo con las cifras graficadas, dos de los tres docentes del contexto urbano mencionan que no conocen a algún profesor que haya sido insultado por alumnos del establecimiento en el que desempeñan labores. Mientras que uno de los pedagogos del mismo contexto señala que sí. Lo anterior desdice los datos del anterior gráfico, pues debiera haber dos de tres que afirmen que sí conocen a algún maestro que haya sido violentado de manera psicológica, de modo tal de que hubiera coherencia en las respuestas.

En el ámbito rural en tanto, se alude al desconocimiento de docentes que hayan sido insultados por los propios alumnos. En éste caso sí existe correlación de datos –considerando el gráfico anterior.

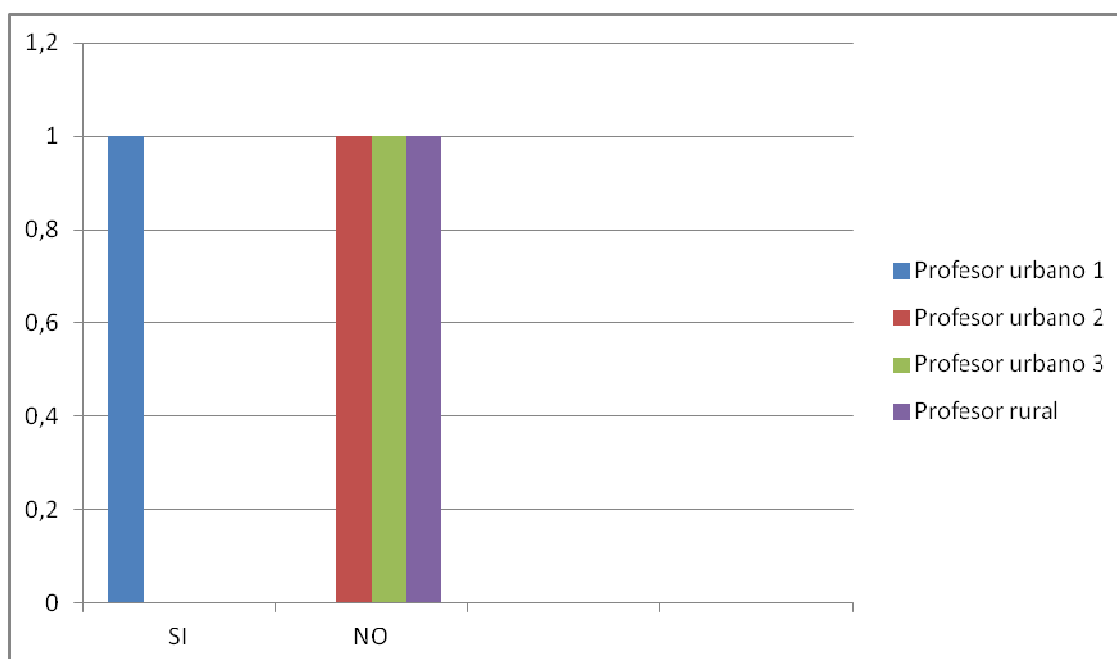
Gráfico N° 42

Exclusión y segregación entre alumnos



De acuerdo con los datos graficados, se puede mencionar que la mitad de los docentes entrevistados afirma haber visualizado actos de exclusión y/o segregación de alumnos de parte de sus pares, mientras que la otra mitad señala que no ha visualizado tal conducta. Es importante señalar que los pedagogos que mencionan haber observado tal práctica pertenecen al contexto urbano, por lo tanto probablemente, es en éste entorno en el que se vislumbran más comúnmente los actos mencionados.

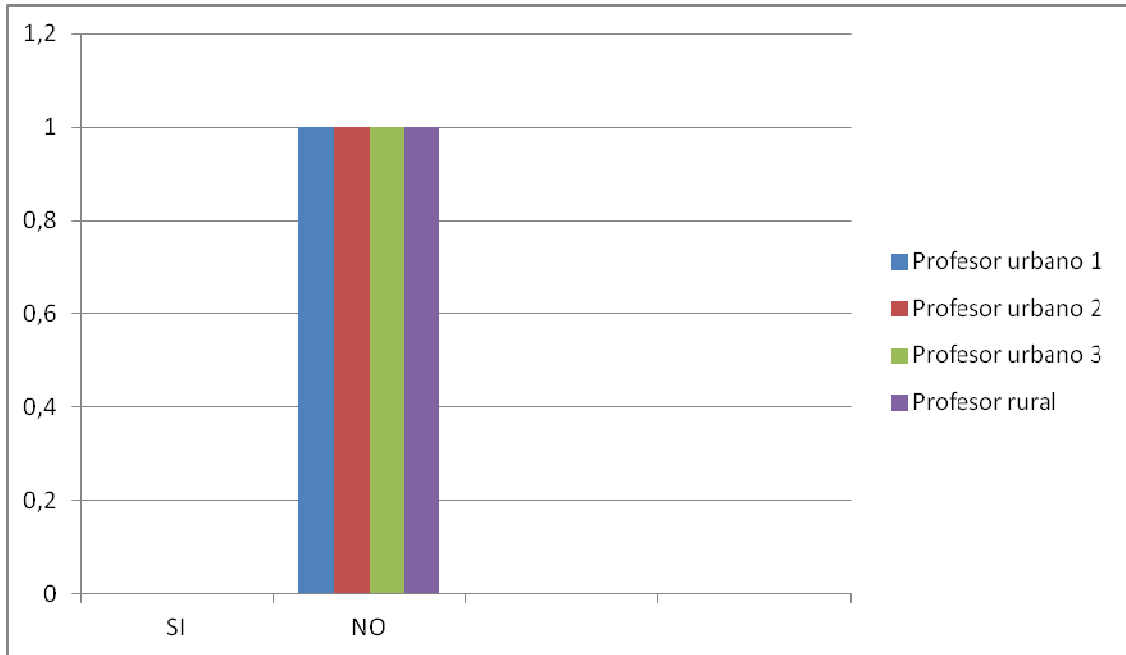
Gráfico N° 43
Acoso entre pares



De acuerdo con los datos graficados, se puede deducir que sólo uno de los cuatro profesores entrevistados afirma que ha visualizado algún tipo de acoso entre los alumnos del establecimiento –Colegio María Elena-, mientras que los otros tres docentes mencionan que no han observado éste tipo de prácticas al interior del establecimiento educacional.

Gráfico N° 44

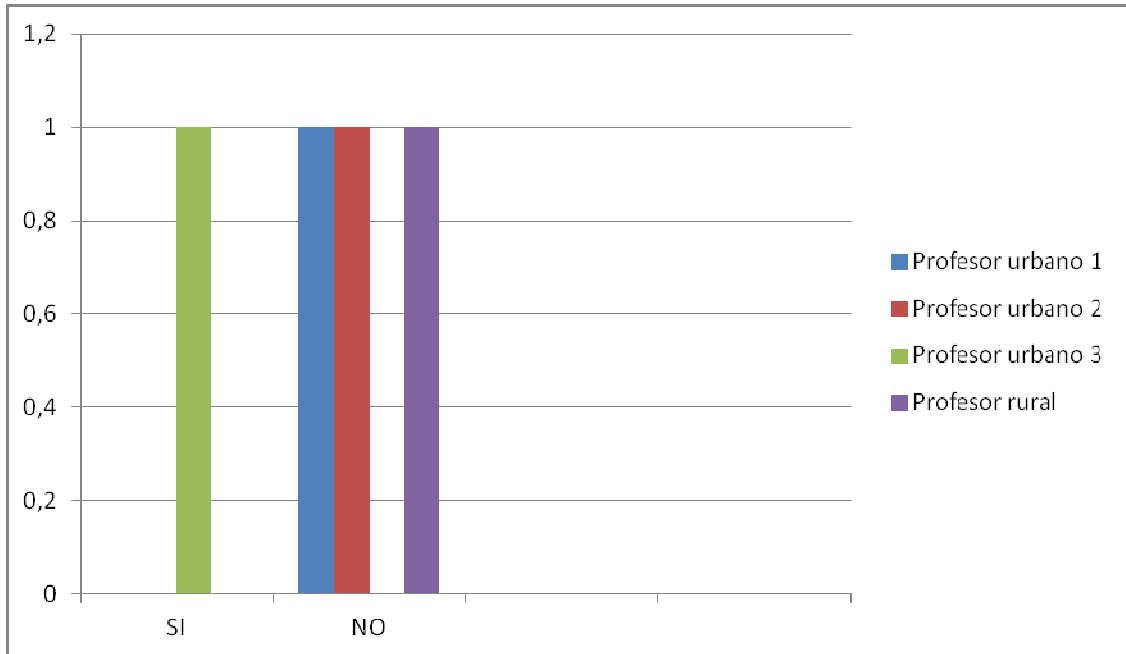
Acoso de alumnos a profesores (vía cibernética)



De acuerdo a las cifras obtenidas en la aplicación del instrumento a profesores, se destaca que la totalidad de docentes afirma que no ha sido acosado por sus alumnos a través de medios cibernéticos. Probablemente se debe a que los niños y las niñas no poseen un acceso ilimitado a conexiones de internet, y posiblemente debido a lo anterior, es que no poseen cuentas como Facebook, Fotolog y/o Twitter.

Gráfico N° 45

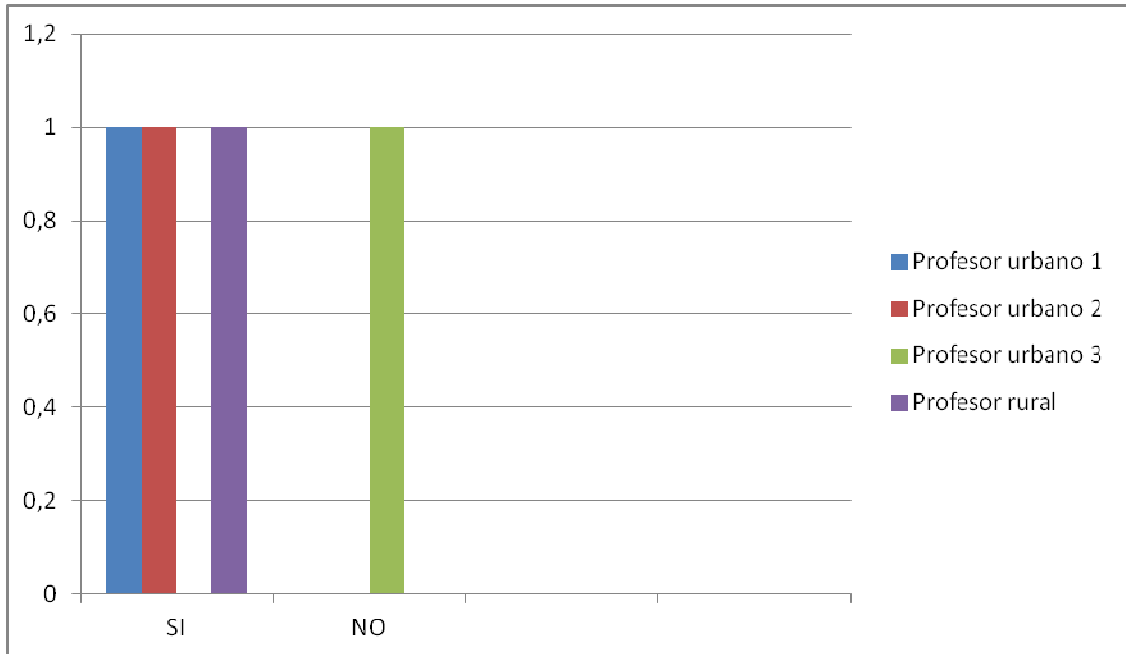
Acoso de alumnos a profesores (vía telefónica)



De acuerdo con las cifras graficadas, sólo un profesor del contexto urbano afirma haber sido acosado por sus alumnos, a través de llamadas y/o mensajes telefónicos, mientras que los otros tres docentes manifiestan no haber sido acosados por éste medio. Probablemente, se deba a la misma condicionante anterior, debido al escaso acceso de los alumnos a teléfonos con saldo que les permita realizar éste tipo de acoso.

Gráfico N° 46

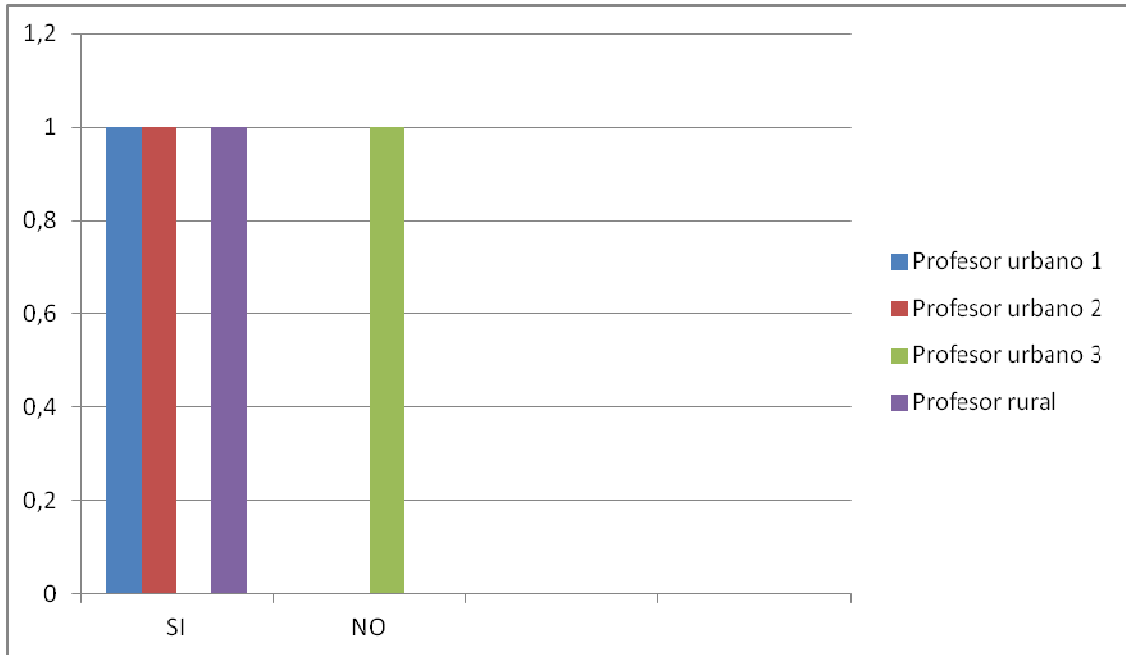
Contribución para resolver conflictos



De acuerdo con el gráfico expuesto, se destaca que tres de los cuatro profesores entrevistados señala que se considera como un contribuyente en la resolución de conflictos escolares, sin embargo, un docente del contexto urbano menciona que no se considera como un aporte significativo a la hora de solucionar problemáticas intra escolares. Éste es un dato relevante, ya que posiblemente el profesor no empatice con su alumnado, o quizá opte simplemente por no inmiscuirse en los problemas visualizados debido al temor por las represalias una vez que abandone el establecimiento educacional. Lo anterior permite corroborar que el contexto en el que se cimienta el colegio María Elena es de carácter irrefutablemente vulnerable.

Gráfico N° 47

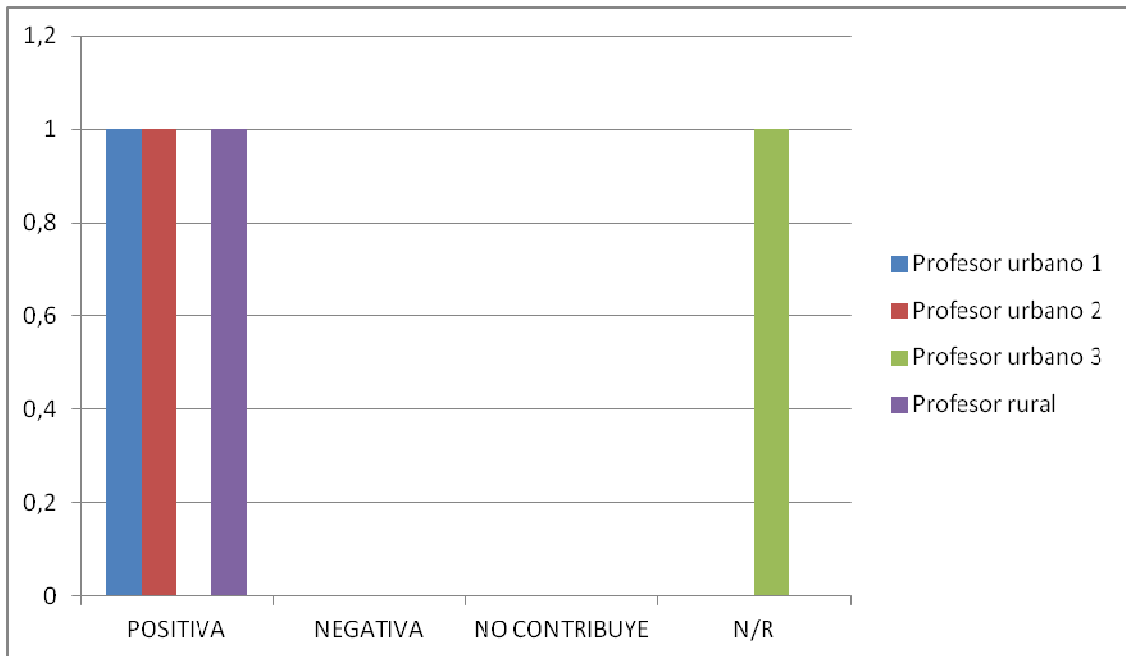
Presencia de profesionales especializados en el colegio



De acuerdo con los datos graficados, se desprende como información relevante que tres de cuatro docentes entrevistados, afirma la presencia de profesionales especializados al interior del colegio, que permiten intervenciones acertadas para las necesidades de los alumnos de cada establecimiento. Sin embargo, uno de los cuatro docentes señala que en el contexto urbano no existe presencia de personal idóneo para las necesidades observadas en los alumnos.

Gráfico N° 48

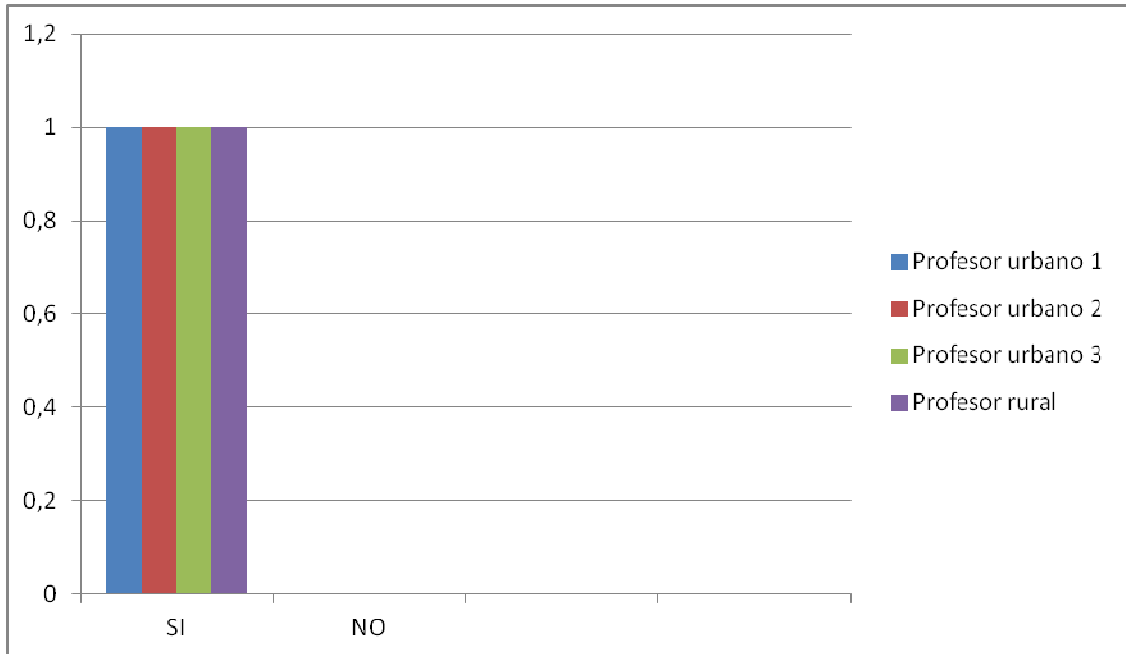
Manera en que contribuye el profesional especializado



De acuerdo con el gráfico que antecede a éstas palabras, se destaca que la misma cantidad de profesionales considera que el personal especializado que desempeña labores en cada establecimiento educacional, contribuye de manera positiva a la resolución de conflictos al interior de cada recinto. Sin embargo, el docente que en la respuesta anterior alude a la escasez de un equipo especialista en la resolución de problemáticas escolares, no responde ésta pregunta, ya que probablemente considera que al no existir un equipo idóneo, es imposible contribuir de manera positiva o negativa a la solución de los problemas observados y/o manifestados por los niños y niñas de cada entidad educacional.

Gráfico N° 49

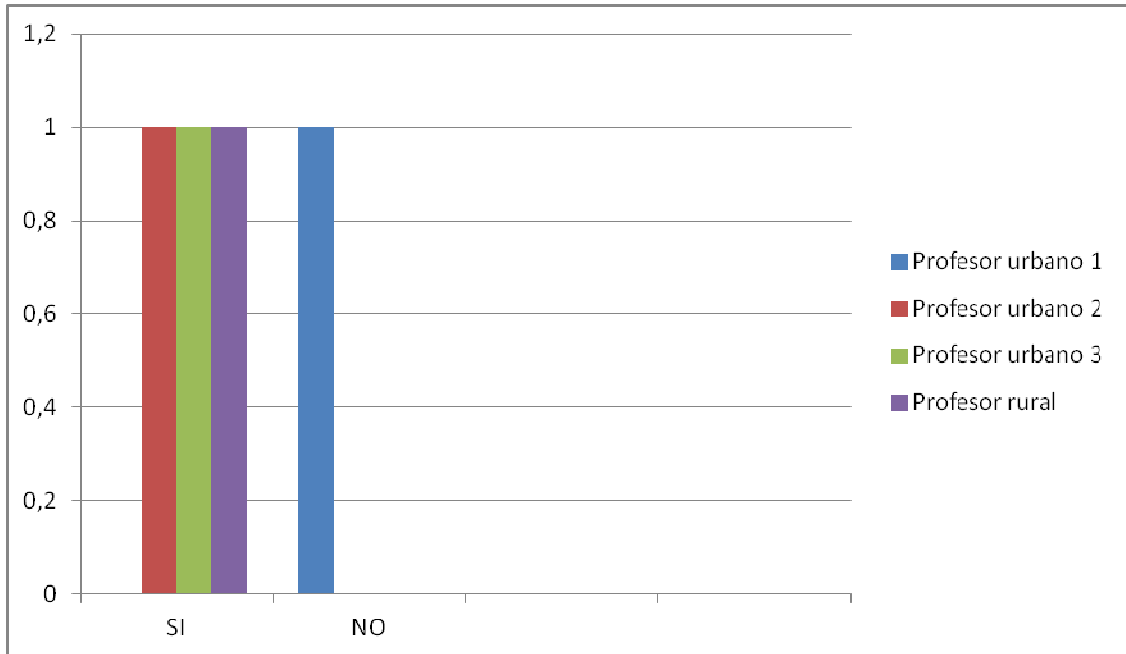
Citaciones al apoderado por violencia escolar



De acuerdo con las cifras graficadas, se desprende que la totalidad de los docentes entrevistados afirma citar al apoderado de cada alumno que ha actuado de manera inadecuada, de modo tal que éste ejerza las sanciones necesarias para evitar problemas de éste tipo, en el futuro. Sin embargo, no se menciona el hecho de que efectivamente se lleven a cabo las reprimendas requeridas para los comportamientos violentos y/o disruptivos, pues depende de cada apoderado y del concepto de sanción que posean las familias de los alumnos violentos.

Gráfico N° 50

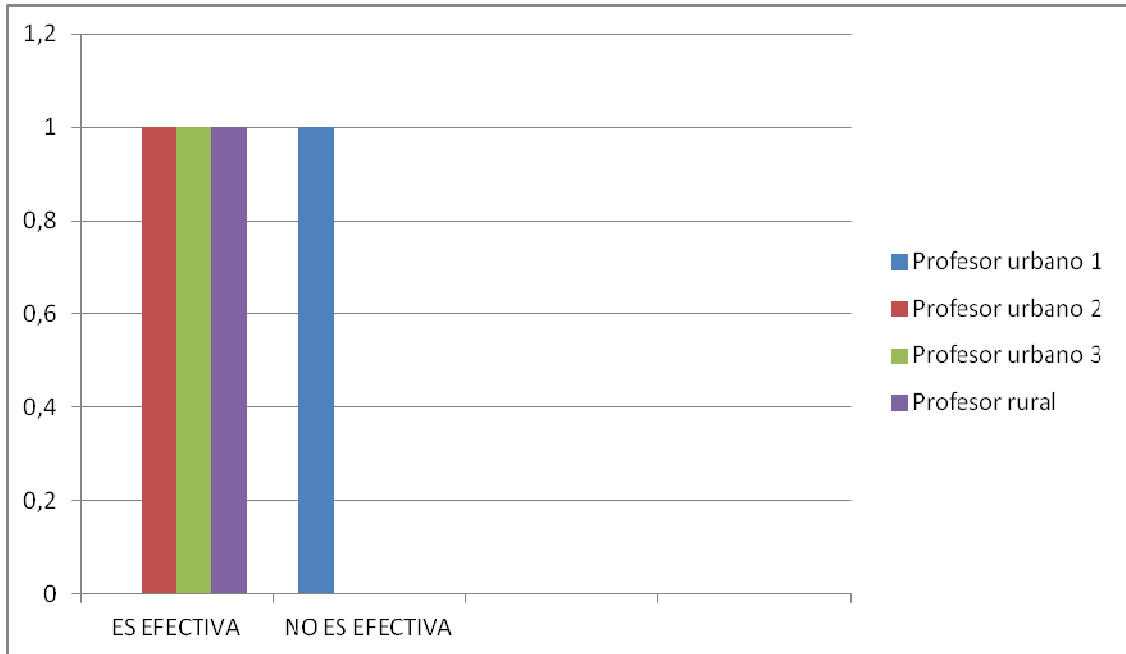
Concurrencia del apoderado a la citación



De acuerdo con las cifras expuestas recientemente en el gráfico precedente, cabe destacar que tres de cuatro docentes señalan que cuando citan al apoderado éste concurre al llamado, mientras que uno de los profesores del contexto urbano, menciona que en general, los apoderados no concurren oportunamente a la citación. Lo cual fue visualizado en la instancia de reunión de apoderados del profesor aludido, pues la afluencia de apoderados es escasa, entonces, con mayor razón no asisten constantemente a las citaciones, pues probablemente el horario les acomoda menos que el fijado para las reuniones, o quizá reconozcan que su pupilo se expresa mediante conductas inapropiadas y no les interese tomar cartas en el asunto.

Gráfico N° 51

Efectividad de la citación al apoderado

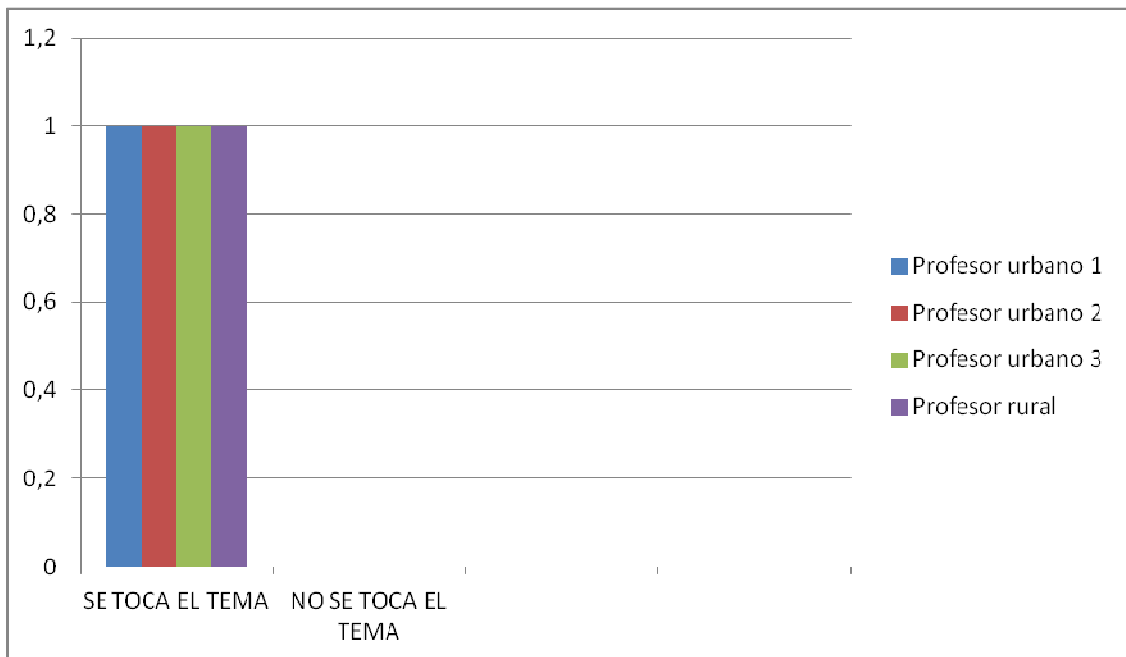


De acuerdo con el presente gráfico se destaca que son los mismos docentes que afirman que los apoderados acuden oportunamente a las citaciones, los que efectivamente toman cartas en el asunto, y probablemente reprenden a sus pupilos de modo tal de fomentar un comportamiento social deseado. Sin embargo, el mismo profesor que señala con anterioridad que los padres no asisten a sus citaciones, menciona que la efectividad de éste método no es el esperado, ya que probablemente no se visualizan mejoras en cuanto al comportamiento del alumno conflictivo; lo que concuerda con la inasistencia del apoderado ante los llamados que el pedagogo realiza. Es poco probable entonces, que se produzcan cambios en el comportamiento del alumno con

comportamiento no deseado, si es que los padres no se preocupan constantemente de la vivencia educativa que experimenta su pupilo.

Gráfico N° 52

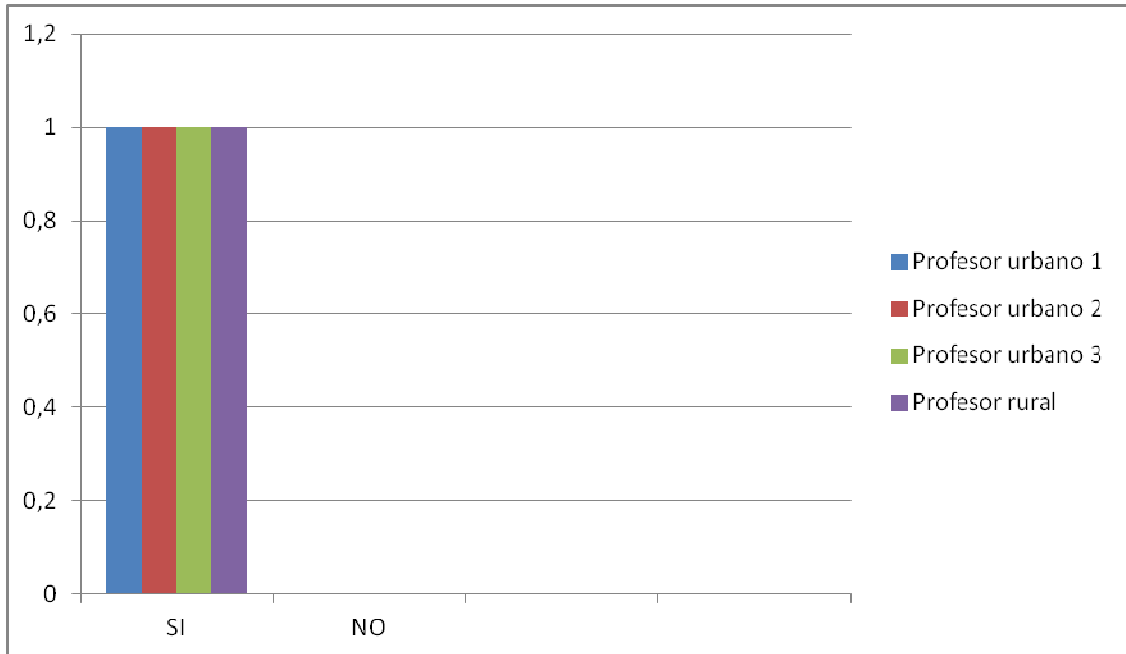
Abordaje del tema de violencia escolar en consejo de profesores



De acuerdo con el gráfico expuesto, se desprende que en ambos establecimientos educacionales existe una elevada preocupación por la violencia al interior de las entidades escolares, debido a que constantemente se aborda la temática en consejo de profesores, lugar donde probablemente se exponen las situaciones críticas y se intenta intervenir de manera adecuada. Para ello posiblemente se deben coordinar acciones con el equipo encargado del ámbito social, -preocupado de la convivencia escolar- de modo tal de generar un accionar de manera asertiva para cada situación en particular.

Gráfico N° 53

Violencia escolar como problemática social



De acuerdo con las cifras graficadas, cabe destacar que la totalidad de los docentes entrevistados señala que la violencia escolar es considerada como una problemática social, pues si bien es cierto, el ejercicio de la violencia –Física y psicológica- se ha desarrollado desde hace varios años atrás, el conflicto se ha vuelto más visible con el transcurso de los años, ya que se ha elevado la frecuencia y la magnitud de los actos violentos. Y es relevante mencionar con respecto a la violencia escolar, que el rango etario en que se ponen en práctica actos es cada vez menor, pudiendo visualizarse desde infantes, y no tan sólo sujetos pertenecientes a la infancia intermedia, sino que desde más pequeños aún. Quizá incluso, sin la noción de consecuencia y/o de culpabilidad ante el ejercicio de prácticas violentas.

Es probable que los actos violentos que se pueden observar en los niños y niñas, sean producto del bombardeo televisivo de situaciones violentas, ya que partiendo desde los dibujos animados, pasando por los noticieros y culminando con las telenovelas, exhiben la violencia de manera cotidiana, fomentando además, la exclusión social, los prejuicios, el rencor y otros sentimientos y emociones nocivas para óptimo desarrollo humano. Algunos podrán exponer que por lógica, los infantes debieran tener un acceso restringido a los medios de comunicación, sin embargo, si se considera que en general, los padres de los alumnos que estudian y residen en contextos vulnerables, probablemente trabajan todo el día y no tienen otra posibilidad de dejar el cuidado de los niños y niñas a sus hermanos mayores, no existe un filtro prudente que les impida seleccionar los programas televisivos -por ejemplo- adecuados de los que no lo son.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS EN FOCUS GROUP

La aplicación de la técnica denominada focus group tuvo por finalidad dar a conocer el discurso de los niños y niñas en relación a la violencia escolar, partiendo del conocimiento o desconocimiento del término, pasando por la identificación de actos violentos de los cuales han sido testigos, participantes o han actuado como sujetos gatillantes en las discordias, hasta llegar finalmente a conocer los métodos de resolución de conflictos más utilizados en el contexto escolar.

Para efectos de coherencia, se destaca que el primer tópico –violencia escolar– cuenta con dos categorías, siendo la primera violencia física y la segunda violencia psicológica; el segundo tópico –resolución de conflictos– se divide a su vez en dos categorías más: sanción y resolución alternativa y finalmente se agruparán todas aquellas frases que son importantes de señalar pero que sin embargo no es posible considerarlas en alguna categoría de los tópicos expuestos. Lo anterior, guiando el análisis de contenido sobre la base de los objetivos planteados; proceso mediante el cual, “las investigadoras analizan y codifican la información, analizándola de una manera dinámica y creativa. “A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se está estudiando, y se continúa refinando las interpretaciones. Los investigadores también se saturan en su experiencia directa con los escenarios, informantes y documentos, para llevar al sentido del fenómeno partiendo de los datos” (Taylor y Bogdan, 1994: 159). Para tales fines, se estima pertinente la utilización del análisis de

contenido, ya que éste es un método que posibilita la apreciación subjetiva de cada uno de los sujetos participantes, como opinión personal y como una respuesta argumentada sobre la base de las respuestas de los otros compañeros presentes.

Cabe destacar que la unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de 3º año básico del colegio María Elena –ubicado en la comuna de La Florida-, seleccionados aleatoriamente. Los participantes fueron 7 alumnos- entre niños y niñas-, de los cuales no se obtuvo gran cantidad de información, sin embargo, la calidad de la misma compensa el detalle mencionado.

Tópico 1: Violencia Escolar

Se buscó en este tópico identificar los tipos de violencia escolar distinguidos por los participantes en el focus, entendiendo que esta es definida como un comportamiento que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción de los miembros de la comunidad escolar. (www.educarchile.cl).

En este tópico fue posible identificar principalmente dos categorías.

La primera categoría alude a identificar las agresiones de carácter físico, es decir aquel acto de agresión intencional, repetitivos, en el que se utilice alguna parte del cuerpo, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de su contraparte, encaminado hacia su sometimiento y control. (www.sedem.chiapas.gob.mx)

... “me pegan” (S.4)

... “la persona le pega y le saca sangre” (S.1)

... “a mí una vez me tiraron el pelo y me arrastraron por toda la sala” (S.5)

...“Los golpes y de peleas” (S.1)

...“Yo defiendo a mis compañeros y después me pegan a mí, y les digo, ¿viste?, ¡por tu culpa!” (S.3)

... “Tía nosotros decimos sí y nosotros mismos hacemos bulliyng” (S.4)

Se observa que los alumnos conocen lo que significa y lo que implica la violencia en el ámbito escolar, ya que experimentan, visualizan y/o ejecutan actos de violencia física al interior del colegio –independientemente si el comportamiento mencionado se lleva a cabo dentro de la sala, o en el patio del colegio-. Lo anterior se deduce de acuerdo con las frases: “me pegan”, “la persona le pega y le saca sangre”, “a mí una vez me agarraron del pelo y me arrastraron por toda la sala”. Sin duda alguna que ha de ser alarmante para el lector enterarse de la magnitud de los comportamientos violentos ejercidos por infantes, pero es de suma importancia la denuncia de éste tipo de conductas ya que son prácticas recurrentes. Es por ello que han de ser considerables los niveles de violencia presenciados, fomentados y/o propiciados por los infantes son cada vez mayores. Cabe destacar que mediante observaciones de las conductas de los alumnos en los recesos educativos –recreos- se visualiza que la alumna que afirma haber sido arrastrada por toda la sala de clases, es pateada por la espalda por una compañera –nótese que se alude a una niña- mientras ella

yacía tranquilamente sentada en una banca del patio del colegio. La agresión no tenía razón aparente, sin embargo acontece a vista y paciencia del observador. Irónicamente, nadie vio nada o nadie se dio por aludido. La alumna en tanto, se movió del lugar con lágrimas en los ojos, pero sin acusar a la autoridad respectiva que acababa de ser víctima de violencia física por parte de una compañera de curso.

Llama la atención además, la frase: “Tía nosotros decimos sí (que la violencia es dañina) y nosotros mismos hacemos bulliyng”. Entonces considerando lo mencionado, los alumnos participantes en el foco grupal reconocen el ejercicio de la violencia física entre pares, ya que cuando el sujeto en cuestión menciona el enunciado, todos afirman hacer bulliyng en momentos determinados de la convivencia escolar.

La segunda categoría alude a identificar la violencia psicológica, entendida como una forma de maltrato, que a diferencia del maltrato físico, es sutil y más difícil de percibir o detectar. Se manifiesta a través de palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, gritos e insultos. (<http://educacionviolenta.blogspot.es>)

...“me dicen cuatro ojos, guaren con lentes” (S.1)

...“Cuando el mapuche el Jeferson me dice las cosas yo le digo mapuche altiro bajo y le digo a la tía” (S.1)

...“sobrenombres” (S.3)

En el ámbito de violencia psicológica se destacan principalmente las descalificaciones entre pares, lo que se visualiza claramente representado en las frases: “me dicen guarén con lentes”, o cuando se menciona que “Cuando el mapuche el Jeferson me dice las cosas yo le digo mapuche altiro bajo y le digo a la tía”. Si bien es cierto, de acuerdo con los postulados mencionados por los alumnos, existe violencia psicológica al interior del colegio María Elena, el grado de incidencia de esta posee un impacto menor en los alumnos agredidos, ya que las descalificaciones son las utilizadas desde siempre “cuatro ojos”, “guatón”, entre otras como sobrenombres que mayoritariamente no producen un efecto tan nocivo como las agresiones de carácter físico.

Tópico 2: Resolución de conflictos

En este ámbito se buscó identificar los mecanismos o medios utilizados para dar solución a intereses contrapuestos.

Así, fue posible identificar dos categorías.

La primera categoría está vinculada con la sanción, que en el contexto escolar está ligada a citaciones, expulsiones, entre otras.

...“Le mandan citación de apoderado” (S.7)

...“Suspendiéndolos” (S.2)

...“Castigándolos” (S.1)

...“Expulsión” (S.2)

De esta manera, se desprende que existen diversas formas para resolver los conflictos en el ámbito escolar.

En relación con la categoría mencionada cabe destacar que algunos alumnos señalan que las citaciones al apoderado son las sanciones más recurrentes para solucionar problemáticas escolares, mientras que otros alumnos aluden a que otras formas de resolver los conflictos es “suspendiéndolos”, “castigándolos”, y la “expulsión”. Pues como es sabido, las formas tradicionales de resolución de conflictos no incorporan la opinión de los infantes, obviando el hecho de que éstos, son sujetos de derecho al igual que cualquier ciudadano. Sin embargo, éstas prácticas constituyen las formas más conocidas por los niños y niñas para sancionar las conductas indebidas.

La segunda categoría está vinculada con la resolución pacífica o constructiva de conflictos, es decir acciones que no implican el uso de la fuerza o la autoridad.

...“No gritando” (S.1)

...“Decir toda la verdad” (S.5)

...“Hablando” (S.3)

...“Escuchando” (S.7)

Aludiendo a la categoría señalada, se destaca el reconocimiento potencial que exponen los alumnos, de las formas pacíficas para la resolución de conflictos. Ya que aluden a “decir toda la verdad”, “hablando”, “escuchando” a no alterarse, entre otras. Lo que posiblemente se deba a la implementación que se ha

procurado internalizar en el colegio, en relación con las formas pacíficas de resolución de conflictos. Es importante destacar en ésta categoría, que si bien es cierto no existe un conocimiento acabado de los métodos alternativos de parte de los alumnos, existe un leve reconocimiento y aceptación del ejercicio de éstas prácticas. Si se comparan los resultados cuantitativos con los datos cualitativos, se desprende incluso, que a la mayoría (un 57,1% en el ámbito rural) no le molesta que un tercero le ayude a solucionar los problemas que se le presentan en el ámbito escolar. Entonces, habría que aprovechar la instancia, para informar a los alumnos sobre éstas otras opciones para resolver conflictos, generando la inminencia en la ejecución de éstas nuevas formas de resolución de conflictos.

Otras respuestas no calzan con las categorías anteriores, sin embargo dan a conocer aspectos interesantes de la percepción de los niños y niñas:

...“Seguridad Ciudadana” (S.2)

... “Correazos” (S.3)

...”Amando como un amigo” (S.2)

Es importante considerar que los niños y niñas aluden a otras formas que posiblemente ayudarían a resolver los conflictos; “correazos” (lo que permite entrever la presencia de sanciones violentas al interior del hogar), “seguridad ciudadana”, entre otras. Se destaca sin embargo, la frase “amando como un amigo” ya que probablemente, opiniones de ésta índole, podrían fomentar la resolución pacífica de conflictos al interior del establecimiento educacional.

Por otro lado, es de carácter relevante mencionar la frase “no, es malo, porque si hablan de violencia sabrían que hay violencia en el colegio” como respuesta a la interrogante ¿ustedes creen que es bueno hablar sobre la violencia escolar? pues de acuerdo con ésta respuesta se logra visualizar que la violencia es aún un tema tabú, que preferiblemente ha de ser evitado para soslayar el conflicto.

De acuerdo con los datos interpretados entonces, cabe destacar que efectivamente hay un notorio ejercicio de la violencia escolar en el colegio María Elena, ya que los alumnos participantes aluden a que conocen el término “violencia escolar” (también conocido como bullying), están conscientes también, de cuáles son actos con matices violentos presentes al interior del establecimiento y tienen nociones con respecto a que “la violencia es malvada, mata el alma y la envenena”. Además, poseen conocimiento de las técnicas más utilizadas y las de carácter alternativo que pudieran usarse para resolver discordias al interior del contexto escolar.

Finalmente sorprende que la naturalización del ejercicio de la violencia sea de carácter tan masivo y que a su vez intente ser escondido, de modo tal de no generar los posibles revuelos que los testimonios de agresores y víctimas pudieran ocasionar a la cotidianidad de los infantes.

Para concluir entonces, es posible mencionar que de acuerdo con los datos obtenidos en el foco grupal, existe la presencia de violencia escolar al interior del colegio María Elena; sin embargo, la que provoca mayores estragos -debido a la recurrencia y a las consecuencias- es la violencia física, puesto que mayoritariamente los alumnos no le otorgan importancia a las descalificaciones que sus compañeros pudieran hacerles, sin embargo, las patadas y los golpes, moretones, jalones de pelo, entre otras acciones, dejan una huella más notoria, lo que lo vuelve un fenómeno que cala hondo en sus vidas, ya que los agredidos

también se convierten en agresores en momentos determinados, ya sea por defenderse, o como parte de un juego cotidiano en las inmediaciones escolares aludidas.

CONCLUSIONES

Los actos de violencia han existido desde periodos inmemoriales, sin embargo, de un tiempo a esta parte se le ha otorgado mayor relevancia, visibilizando el tema, surgiendo nuevos fenómenos como la agresividad intraescolar, que se ha denominado Bullying. Éste concepto no forma parte de la Real Academia de la Lengua Española, dado que es un anglicismo, sin embargo, cada vez adquiere más notoriedad.

El Bullying suele ocasionarse en los patios y/o en las aulas de cada establecimiento educacional y consiste en que un agresor o acosador molesta a su víctima, ante el silencio o la complicidad de los demás compañeros. Es habitual que éste tipo de comportamiento comience con burlas reiteradas, y pueden desencadenar episodios incluso de violencia física entre pares. Lo anterior puede originar conflictos psicoemocionales en los agredidos, los cuales pueden significar una alerta para los apoderados y para el mismo colegio o escuela en que se encuentre el infante. (<http://definicion.de/bullying/>)

La situación, cada vez más masiva en el ámbito escolar, ha puesto en boga el fenómeno, es por ello que tanto el Congreso Nacional y el Ministerio de Educación han intentado tomar cartas en el asunto mediante la promulgación de leyes y normas de convivencia escolar -aludidas en el cuerpo de la presente

tesis-, procurando de este modo, frenar los actos de agresión en los alumnos, sea cual fuere su lugar de estudios, en pro de una sana convivencia escolar.

Sobre la base de la investigación realizada entonces, se corrobora que efectivamente existe violencia escolar en ambos establecimientos educacionales-urbano y rural-, lo que se puede confirmar observando los datos obtenidos y el análisis correspondiente a cada gráfico.

Independiente del sector en que se ubiquen los establecimientos educacionales, la vulnerabilidad está presente; en el ámbito rural es relevante el acceso a la escuela debido a las condiciones en que se encuentran las calles y debido también a la dispersión poblacional que influye en la soledad de los caminos, lo que implica un riesgo en el arribo a la entidad educacional. En el ámbito urbano en tanto, las adicciones, la delincuencia, entre otras variables relacionadas son aspectos a considerar en el tema de la susceptibilidad social, puesto que los actos violentos son habituales en ambos contextos. Es por ello que hay que realizar acciones prontamente promoviendo la paz en la resolución de conflictos, por sobre la violencia como solución –sea de carácter físico, psicológico y/o sexual-.

En relación con los objetivos planteados en la estrategia metodológica, es posible mencionar que:

De acuerdo con el objetivo general N° 1; *Describir las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3° año básico dentro de un*

contexto urbano y rural, cabe destacar que efectivamente fue posible descubrir las manifestaciones más recurrentes de violencia en el ámbito escolar.

En cuanto a las agresiones de carácter físico se destaca que en el ámbito rural, un 70% de los alumnos entrevistados reconocen el constante o intermitentemente ejercicio de agresiones físicas, las cuales provocan en su mayoría heridas leves; tales como, moretones, rasguños, jalones de pelo, entre otras. A pesar de que el contexto urbano el porcentaje es menor, no se niega la presencia de heridas graves como consecuencia de las peleas considerando como parámetro la necesidad de constatar lesiones en los centros de salud más cercanos al establecimiento. Ante esto, es imprescindible destacar que en el colegio María Elena han existido agresiones provocadas por elementos cortopunzantes -el porcentaje corresponde a un 6%-, a diferencia de la escuela La Esperanza en donde la existencia de éste tipo de agresiones no ha sido observada. (Hasta el momento en que se desarrolló la investigación). Dato alarmante, si es que se considera el rango etario de los infantes que han sido parte de la presente investigación.

La existencia en tanto de agresiones de tipo psicológicas, también es evidente en ambos contextos, siendo las más recurrentes las amenazas, descalificaciones, discriminaciones, entre otros comportamientos agresivos entre pares. Sin embargo, en el contexto urbano pareciera ser que éste tipo de violencia no provoca un efecto tan considerable como las agresiones de carácter físico, ya que no se visualizan las consecuencias de las conductas violentas, psicológicamente hablando. Lo anterior, se visualiza mediante las reacciones de los propios alumnos; en el ámbito urbano los infantes al ser víctimas de descalificaciones no le otorgaban mayor importancia, puesto que ya es un acto

interiorizado en su cotidianidad. Incluso, varios de ellos se identifican con los sobrenombres que les han impuesto sus compañeros. En la localidad rural en tanto, son casos puntuales los que se ven realmente afectados con la violencia psicológica, y terminan aislándose de sus pares.

Aquello es preocupante puesto que al parecer, las burlas, descalificaciones y amenazas ya son tan habituales en ambos contextos, que mayoritariamente no le otorgan la importancia real a la violencia de tipo psicológica.

Los datos mencionados son contrastados con el primer estudio nacional de violencia escolar, realizado por la Universidad Alberto Hurtado –en 2006- mediante el cual es posible realizar un parangón entre las tipologías de violencia observadas, ya que de acuerdo con éste estudio, un 96,1% de los alumnos sujeto de investigación, afirman que el tipo de violencia más recurrente es de carácter psicológico; los profesores que colaboraron el estudio, aseveran las cifras con un 96,6%. Si embargo, un 83,3 % de los alumnos afirma que hay violencia física en las inmediaciones escolares, siendo éstas patadas, escupos, empujones malintencionados, entre otros. Mientras que los docentes de la unidad de análisis del estudio, aseveran lo mismo que los alumnos en un 61,1%. (www.educarchile.cl)

Si se considera que el estudio está enfocado a estudiantes de un nivel de enseñanza básica más elevado (sexto año básico), podría complementarse con la realidad del colegio urbano y la escuela rural que fueron objeto de investigación, ya que en el estudio se menciona que las agresiones de carácter psicológico son más elevadas que las de tipo físico. Es decir, probablemente los rangos estadísticos sean similares, con la diferencia de que los alumnos de

tercer año básico no dimensionan los conceptos propiamente tales, sino que poseen solamente nociones de cada uno de ellos. Es por ello que los niveles de violencia psicológica en La Escuela La Esperanza y en el colegio María Elena son menores (que las señaladas en el estudio) pero probablemente se deba a la interiorización de las conductas agresivas y a la escasa delimitación conceptual que vuelve difusas las características aludidas en los alumnos pertenecientes a la infancia intermedia.

De acuerdo con el objetivo específico desprendido del general N °1, *Identificar tipos de violencia en alumnos de 3° año básico en los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza.* Sobre la base de éste objetivo entonces, se destaca que se visualizaron datos que revelan la presencia de violencia en el ámbito escolar en primera instancia, para posteriormente vislumbrar agresiones de carácter físico y/o psicológico en ambos establecimientos educacionales. En este caso, es relevante mencionar que el colegio María Elena las agresiones de tipo psicológico están presentes en la cotidianidad, lo que se visualiza en los datos obtenidos mediante el foco grupal, en donde los niños y niñas manifiestan que ellos hacen bullying constantemente. A lo anterior se le adiciona la presencia de agresiones con arma blanca –se menciona para dimensionar el fenómeno y los niveles que ha alcanzado en el contexto urbano-, mientras que en la escuela La Esperanza situada en un contexto rural ocurre algo similar. En este establecimiento las agresiones más comunes son de índole física, (57%) siendo las más comunes patadas y empujones. Las agresiones de tipo psicológico están presentes a diario, siendo las más recurrentes las descalificaciones y burlas. Un elemento importante de mencionar es la inexistencia absoluta de agresiones con arma blanca, situación totalmente opuesta al colegio María Elena en donde si han existido episodios violentos con este tipo de armas. En base a esto se puede inferir, que el grado de agresividad observada en la zona urbana, aun no es un

elemento arraigado en lo rural, esto se puede deber a las diferencias que con lleva vivir en localidades diferentes, tanto social como culturalmente. En una prima la competitividad, individualismo, agresividad; mientras que en el otro (rural) la vida es más relajada, primando la solidaridad, cooperación, y apoyo mutuo.

La presencia de violencia intra escolar es entonces, innegable. Sin embargo, se le otorga mayor énfasis a la de tipo físico, pues deja marcas visibles. Lo mencionado se aplica tanto en el contexto rural, como en el urbano.

En relación con el objetivo específico N° 2, desprendido del general 1, *Establecer el número de agresores y víctimas de 3° año básico, en los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza.* Considerando la frase "todos hacemos bullying" (tomada de la información recopilada en el foco grupal en la localidad urbana) todos los alumnos serían en ocasiones víctimas de algún tipo de agresión, y en otras oportunidades serían ellos mismos quienes emplean la violencia como método de resolución de conflictos. Entonces, es posible interpretar que todos serían víctimas potenciales, como también son agresores inminentes, ya sea excluyendo a los compañeros, empujándolos o realizando otra práctica violenta.

Es importante destacar que a pesar de que los alumnos –del contexto rural y del urbano- poseen la noción negativa de la violencia, la aplican de igual manera en el ámbito escolar; ya sea recurrente o esporádicamente. Entonces, las conductas agresivas serían una práctica tan cotidiana que para los infantes el empujar por ejemplo, no sería un acto violento, pues no se explica que perciban el concepto de bullying como algo dañino y que a pesar de ello lo apliquen indiscriminadamente.

Con respecto al objetivo específico Nº 3, desprendido del general 1, Definir las motivaciones que detonan los hechos de violencia escolar en los alumnos de 3º año básico en contextos educacionales de carácter urbano y rural. Se tomó conocimiento de las motivaciones expresadas por los alumnos tanto del contexto urbano como del rural, para actuar de manera violenta. Algunos de los infantes lo hacen por rencor y/o represalias; en ocasiones también por mera diversión, y en ocasiones porque el “juego hizo que te pasara a llevar”, es decir, por descuido; e incluso por defenderse de agresiones anteriores, aludiendo al clásico “si te pegan, pégalas tú también”, que distorsiona la posibilidad de los infantes de ser sujetos de derecho que defienden sus ideales de manera pacífica y simbólica, con el hecho de defender su visión, mediante golpes.

Entonces, considerando los antecedentes -sobre la base de los datos recopilados- se afirma la presencia de violencia en el ámbito escolar, con un porcentaje elevado en cuanto al ejercicio de violencia psicológica, seguido estrechamente por las agresiones de carácter físico.

El objetivo general Nº 2 en tanto; Describir las formas de resolución de conflictos existentes en el 3º año básico, de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza de acuerdo con el contexto -urbano o rural- en que se dan las relaciones escolares.

Los alumnos de la zona urbana manifiestan que efectivamente, el método más utilizado para la resolución de conflictos al interior del colegio, es la citación al apoderado, y las sanciones asociadas –suspensión, suspensión, entre otras-. Sin embargo, aducen a que “a veces” se utilizan otras formas para la resolución de conflictos, como por ejemplo, la mediación. Lo mismo ocurre en la zona rural, en donde la forma de resolución de conflictos en el ámbito escolar es la citación

al apoderado. Sin embargo, también aducen que existe, en ocasiones, mediación escolar -aunque no entiendan el concepto lo describen como tal-

En relación con el objetivo específico N° 1, desprendido del general 2, *Identificar los métodos utilizados para la resolución de conflictos en establecimientos educacionales urbanos y rurales.* Se logró visualizar una reciente incorporación de técnicas alternativas para la resolución de conflictos en el ámbito escolar.

Los métodos utilizados más frecuentemente –en ambos contextos- son los métodos tradicionales, pero existe un primitivo nivel de conocimiento en cuanto a técnicas alternativas, lo que posibilita que exista esperanza para que próximamente los conflictos sean resueltos de una manera pacífica y beneficiosa para cada una de las partes implicadas.

Aludiendo al objetivo específico N° 2, desprendido del general 2, *Comparar los métodos utilizados para la resolución de conflictos en los establecimientos educacionales rural y urbano,* es importante señalar que no existe mayor diferencia en los contextos intervenidos, en relación con las formas de resolución de conflictos. Se realiza el ejercicio comparativo, pero no se obtienen diferencias significativas.

Lo que sí llama la atención, es que cuando se les preguntó a los alumnos a quien acudían para solucionar las discordias visualizadas entre pares, en el contexto rural casi un 100% del alumnado entrevistado alude que prefiere acudir a los inspectores para que den término a las discusiones entre los compañeros. Probablemente sean los actores más eficientes para la resolución de conflictos.

Mientras que en el contexto urbano, el porcentaje obtenido es menor –en relación con el ámbito rural- , probablemente se deba a que los alumnos no poseen la cercanía con las figuras de autoridad que se da con mayor frecuencia en la escuela rural.

Además de los objetivos es de suma importancia mencionar las hipótesis, es por ello que a continuación se mencionará cada una de ellas.

En relación con la primera hipótesis, *Las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3° año básico en un contexto urbano, son mayoritariamente de carácter físico,* se destaca que es parcialmente corroborada, debido a que las manifestaciones de violencia expuestas por los mismos alumnos, son equitativas en cuanto a agresiones físicas como psicológicas, sin embargo, se considera como medianamente comprobada, debido a que al parecer, el impacto de las agresiones de carácter físico causa mayores consecuencias que las conductas que atentan contra el bienestar psicológico de los alumnos del colegio María Elena.

Aludiendo a la segunda hipótesis planteada; *Las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar entre alumnos de 3° año básico en un contexto rural, son mayoritariamente de carácter psicológico.* Se destaca que la hipótesis formulada es rechazada, ya que las agresiones expuestas por los alumnos, son mayoritariamente de tipo físico como combos, patadas, rasguños, moretones – entre otros-.

Cabe destacar que de acuerdo con los datos obtenidos, en el contexto rural se superan de manera alarmante las cifras proporcionadas por los alumnos del contexto urbano. Ya que realizando la sumatoria entre la opción “sí” y la

alternativa “a veces” un 70% de los alumnos señala haber sido víctima y/o agresor, aludiendo a la violencia de carácter físico.

Mientras que la tercera y última hipótesis; *Las formas de resolución de conflictos existentes en el 3º año básico, de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza de acuerdo con el contexto -urbano o rural- en el que se dan las relaciones escolares se basan principalmente en la citación al apoderado.* Se comprueba indudablemente, ya que tanto los alumnos como los mismos profesores respectivos, aducen a que principalmente, para resolver conflictos de violencia en el recinto educacional, realizan citaciones al apoderado. Sin embargo, es necesario considerar que los apoderados no siempre asisten a los llamados de los pedagogos, razón por lo cual, es que vuelve la práctica ineficaz, al no poder plantear las desavenencias que manifestó el pupilo en relación con otro alumno, por tanto, no se genera un proceso de aprendizaje que posibilite un cambio real en la conducta del infante.

Se dice que la mayoría de los sectores rurales carecen de infraestructura y recursos, tanto monetarios, como tecnológicos para funcionar de acuerdo con el estilo de vida preponderante –capitalista mercantil- siendo la mayoría aisladas y sin conexión a internet. Esto se ve reflejado claramente en las respuestas entregadas por los alumnos de las escuelas intervenidas en este proceso de investigación.

En relación a la pregunta ¿Conoces a alguien que haya sido perseguido o molestado por algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN? Los alumnos del sector rural manifiestan que el 8,7% conoce a alguien que haya realizado este tipo de conducta, muy contrario al 28,6% de los encuestados del sector urbano. Es ahí donde se puede demostrar que la carencia de tecnologías

hace del contexto rural un espacio desvinculado de la nueva era de tecnologías que se ha ido incrementando considerablemente en los últimos años. Estos datos indican que mayoritariamente los alumnos encuestados no han perseguido y/o molestado a sus compañeros por medios cibernéticos, hechos que posiblemente derivan por no tener acceso directo a internet. Lo anterior sería un elemento condicionante, ya que debido a esto, los alumnos probablemente no poseen cuentas como facebook, twitter y/o fotolog. Por otra parte, y debido a la falta de información que en ocasiones existen en estos sectores es muy posible que los alumnos del sector rural, no manejen información y desconozcan sobre el acoso mediante internet, también conocido como *"ciber bullying"*. Lo mismo ocurre con las telefonías celulares, ya que probablemente los alumnos no poseen dinero en éstos aparatos, o no tienen acceso al servicio, o quizás no les interese acosar/violentar a sus compañeros vía telefónica. Por otra parte, la mayoría de los alumnos encuestados afirman no haber molestado a sus compañeros mediante comunicación telefónica (llamadas y/o SMS).

Asimismo y respecto a la siguiente pregunta *¿Crees que la violencia se justifica en algunos casos?* A raíz de esta interrogante se logró deducir la siguiente información.

Se logró establecer que en esta oportunidad los alumnos del sector rural presentan un mayor porcentaje en comparación al sector urbano. Donde el 43,5% de los alumnos del contexto rural sostienen que la violencia si se justifica en algunos casos, cifra que supera de sobremanera al 28,6% de los encuestados del sector urbano.

Es alarmante observar estas cifras, pues no olvidemos que se trata de niños que no sobrepasan los 11 años de edad, motivo suficiente como para prestarle mayor atención a estas conductas poco beneficiosas para la convivencia y vida

escolar. Si tenemos en cuenta que son niños en situación de riesgo social pertenecientes a los establecimientos educacionales vulnerables y de escasos recursos, no es pertinente hablar de que son niños “malos”, “violentos”, o “peligrosos” pues son producto de lo que han vivido a sus cortos años. En este caso la familia constituye un elemento fundamental en el comportamiento de los niños, pues estos solo reproducen lo que observan. Seguramente para estos niños la violencia es un mecanismo de defensa que deben poner en práctica día a día, de manera de no dejar que nadie los pase a llevar, o por complacer al papá o la mamá quienes fomentan esta violencia al decirle al niño *“si te pegan, tú pégale”*, *“no dejes que nadie te pegue”*, estas pequeñas frases son objetos de doble filo. Mediante estas palabras se está de alguna manera formando el perfil de la persona, más si es un niño quien absorbe todo lo bueno y lo malo sin tener conciencia de sí está bien o está mal.

En consecuencia, lo anterior hace referencia a aquellos factores que propiciarían una conducta violenta en los niños, elementos que por lo demás, se agudizarían en un contexto de vulnerabilidad escolar y más aún si no se cuenta con profesionales (más de 1) idóneos para tratar estas problemáticas.

Cabe señalar que los mayores índices de violencia escolar -de carácter físico- se originan al interior de ambos establecimientos educacionales. Por su parte ambos contextos presentan índices de violencia de carácter psicológico.

Debido a todo lo mencionado, es preocupante el hecho de que los alumnos, independiente del contexto en que residan, ejerzan violencia física y psicológica cotidianamente. Lo anterior se vislumbra con los resultados graficados que aluden a la justificación de la violencia. Probablemente se deba a la cultura predominante del país, cuya idiosincrasia oculta los actos violentos, debido a la normalidad con que se visualizan éstos actos, se desconoce el hecho de que la vergüenza sea un factor gatillante para la denuncia correspondiente ante

conductas de mayor nocividad –considerando por ejemplo el ciberacoso presente en adolescentes- que ha provocado varios suicidios en los menores que no soportan el hostigamiento constante, llevándolos a buscar salidas rápidas a las problemáticas de violencia escolar.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la investigación realizada y producto de los antecedentes recopilados fue posible observar y analizar fenómenos que no fueron contemplados en la elaboración de los objetivos e hipótesis. Por ello es indispensable considerar los fenómenos encontrados, durante las pesquisas otorgándole un valor extra a las variables contenidas, derivadas de la problemática visualizada al interior de los establecimientos educacionales pertenecientes a un contexto urbano y un contexto rural.

En el trabajo realizado durante el año 2011 y para efectos de esta investigación, se logró percibir cómo se expresan las relaciones interpersonales presentes entre los alumnos, profesores e inspectores de los establecimientos educacionales María Elena y La Esperanza. Respecto a esto último, los alumnos del colegio María Elena (urbano) consideran que sus profesores no ayudan a resolver conflictos escolares, por lo que se podría presumir que no existe una cercanía o algún tipo de afecto repercutiendo de alguna manera en la socialización de conocimientos, es decir, estas relaciones se basan en la asimetría de profesor-alumno; funcionalidad que podría interponer una barrera ya no solo generacional entre el docente y su alumno, pues si consideramos que son niños que viven en un contexto de vulnerabilidad y vulneración de sus

derechos, y que posiblemente sean maltratados o abusados al interior de sus hogares, si a eso le sumamos un posible abuso de poder por parte del docente, el alumno no lograría abrir su mente para poder concientizar los elementos que le son entregados clase a clase lo que provocaría un retroceso en su aprendizaje provocando un precario nivel en convivencia escolar.

Así, también consideran que la labor del inspector no influye de manera positiva a la hora de solucionar los conflictos escolares, por lo que, para ellos tampoco constituye una figura de confiabilidad y/o protección. Sin embargo, el principal hallazgo encontrado durante la investigación fue la naturalización que presentan los alumnos de ambas escuelas respecto al ejercicio de la violencia. Lo que se explica a continuación.

Si entendemos que los niños ejercen la violencia de manera cotidiana y siendo para ellos un acto común, es lógico que tengan naturalizada esta práctica nociva. Los datos obtenidos a partir del focus group realizado con los alumnos de 3º año básico del colegio María Elena, permite establecer que la violencia es un hecho que también lo viven y observan en sus hogares, reproduciendo y agravando aun más este hecho en el colegio.

Finalmente, los hallazgos encontrados durante el estudio nos proporcionan información valiosa -con la cual no se contaba en primera instancia-, que le brinda nuevos matices a la investigación propiamente tal, a su vez puede servir de guía para futuras indagaciones que aborden esta temática o se les parezcan, a modo de contribuir con praxis y teoría a la transformación social de nuestro país.

APORTE AL TRABAJO SOCIAL

Cimentándonos en la investigación presentada es importante referirse a cierta terminología, es decir a conceptos relevantes que se mencionan y que fueron guía del estudio. Nos referimos al Trabajo Social, la Violencia Escolar y la Resolución de Conflictos, ya que se trata de una problemática creciente en cuanto a su grado y frecuencia.

“El Asistente Social como profesional destinado a ayudar a las personas en desmedro social y económico a salir de su condición de necesidad con la propia ayuda de ellos, no se trata de hacer un Servicio Social "paternalista", sino por el contrario co-adyudante en su propio desarrollo como persona y luego traducirlo al trabajo en su propia comunidad” (Alid, s/f)

En éste sentido, el trabajador social cumple funciones tales como; educador social, de asesoría, de planificador, mediador, gestor, ejecutor, entre otras funciones.

“La profesión de trabajo social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la

liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el trabajo social.” (Internacional Federation of social workers, 2000)

El Trabajo Social, es una disciplina que estudia, analiza, diagnostica e interviene en busca de transformaciones sociales. Lo anterior, mediante las consideraciones previas; el contexto, la historicidad, las condiciones, entre otros factores determinantes en la dinámica social que vivencia el sujeto foco. (Sandoval, 2005).

La apertura del tema de Violencia escolar es un gran comienzo, ya que con aludirlo, se ha vuelto visible y por ende, tratable desde la génesis del problema. Además, mediante ésta investigación se potencia la resolución de conflictos de manera alternativa, promoviendo el diálogo en lugar de las sanciones autoritarias y/o violentas y fomentando a su vez, la resiliencia además de erradicar la naturalización de las prácticas violentas que los niños y niñas visualizan en el entorno en que residen.

En éste sentido se pueden aportar múltiples factores desde la disciplina, ya que mediante el reconocimiento de la problemática se puede intervenir adecuadamente considerando la realidad particular en cada establecimiento educacional, a través de potenciar habilidades sociales tales como el respeto mutuo, compañerismo, trabajo en equipo, liderazgos positivos, empatía, resolución de conflictos, mejora en la autoestima, diálogo, consensos, entre otras.

Desde hace algunos años es posible visibilizar en los medios de comunicación los episodios de violencia dentro de las escuelas (algunos con consecuencias de muerte). Para entender estos incidentes violentos se debe reflexionar sobre ellos, considerando el contexto social, es decir, el ambiente en el cual se desarrolla la vida de la institución escolar y las relaciones interpersonales que existen al interior de ella.

Es por ello que es relevante destacar que en primera instancia habría que propulsar las migraciones de los trabajadores sociales a contextos rurales, de modo tal que las intervenciones fuesen adecuadas de acuerdo con las características idiosincrásicas del sector determinado. Puesto que como se logró identificar, que los tipos de violencia varían de sector en sector, es por ello que es conveniente romper con los modelos de intervención importados, los cuales son aplicados indiscriminadamente, de manera homogénea, sin considerar que en el sector rural las preocupaciones van desde que el alumno no puede cruzar la calle por el desborde del río hasta que la violencia está tan naturalizada que se visualiza como una práctica cotidiana en su realidad. En el ámbito urbano en tanto, las problemáticas sociales varían desde que no puede subir al transporte público y una vez que lo hace se ve enfrentado a las presiones de los conductores y de la gente que los agrede sólo por el hecho de ser escolares,

hasta que alguno de sus familiares están en prisión por algún delito en particular. Esto mejoraría cualitativamente el accionar del trabajo social y por ende, potenciaría una óptima calidad de vida de los habitantes de cada localidad, puesto que se actuaría en las particularidades de cada contexto, de una manera heterogénea y no actuando bajo los parámetros establecidos por los esquemas metodológicos. Ya que como es bien sabido, la sociedad es un todo dinámico que ha de ser intervenido de forma particular. Lo anterior, considerando que una crisis familiar originada por ejemplo, por el bajo rendimiento escolar de los escolares de una familia en el ámbito rural, pudiera deberse a preocupaciones cotidianas como tener que arar el campo para ayudar a la familia restándole importancia a los asuntos estudiantiles, mientras que en el contexto urbano el mismo problema pudiera originarse por asuntos de hostigamiento escolar o por que el alumno padece de estrés cotidiano debido a la aceleración social en la que desarrolla su vida. La presión en tanto, recae en los profesores, ya que ellos son una imagen fundamental para los niños y niñas, sin embargo, sería una buena estrategia la incorporación de un equipo multidisciplinario, preocupado por velar por el bienestar de los alumnos y sus familias, sea cual sea el contexto en que estos residan. Puesto que la violencia escolar constituye una problemática social, contingente y transversal que trasciende a cualquier condición económica, social y/o cultural, es decir, se encuentra inserta en distintos contextos y niveles. Por lo tanto, se debiera implementar una estrategia que incluya a todos los individuos que sean afectados por estas practicas, -tanto el agresor como la victima- trabajando conjuntamente con la familia y la institución.

Es necesario entonces, otorgar apoyo en la formación de los alumnos, -no en ámbitos de aprendizajes pues para eso está el docente-, sino que en el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de habilidades sociales. En todos los establecimientos educaciones debiera existir el Manual de Convivencia Escolar,

que regula el hecho de hacer vida en común, compartir intereses, visiones, ideales con otras personas que también comparten sus perspectivas con otros, es decir, relaciones sociales de intercambio. Así pues, la convivencia genera espacios de socialización, tanto a nivel social como individual. En otras palabras, manteniendo una buena convivencia escolar es posible mejorar las habilidades sociales y contribuir a la disminución y la futura anulación de estas prácticas.

Los Trabajadores sociales en su afán de transformar la realidad, son capaces de empoderar a personas, grupos y/o comunidades para contribuir al mejoramiento de ciertas situaciones que los sujetos por sí mismos no logran realizar. Para éstos fines, es importante, comenzar por incentivar el cambio, es decir, entregar una nueva perspectiva a los adultos, de lo que es la violencia y como se puede trabajar para su eliminación.

El fortalecimiento de las relaciones interpersonales juega un papel fundamental a la hora de mantener una sana convivencia entre docentes, administrativos, apoderados y alumnos. Existen ciertas claves como saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, trabajar en equipo, liderazgos positivos, -entre otros- que permiten mantener relaciones interpersonales que contribuyen a un ambiente agradable.

Por otra parte, y tomando en cuenta la problemática estudiada es preciso que los profesionales de las ciencias sociales trabajen conjuntamente en el fomento de técnicas alternativas de resolución de conflictos. Las disputas escolares son generadas por vulneraciones de las normas socio-educacionales en las que “dos o más personas están en desacuerdo debido a posiciones incompatibles, y la relación entre pares puede terminar deteriorada o

robustecida, de acuerdo con el procedimiento empleado para la resolución” (Varela y Tijemes, 2007:14). Lo anterior, señala que es de suma urgencia diseñar estrategias de resolución de conflictos dentro de los establecimientos educacionales, donde se presenten mas índices de violencia, de manera de ir instruyendo a los niños con nuevas técnicas en búsqueda de la reducción de los episodios violentos entre los individuos. Para esto es preciso incluir planteamientos teórico- prácticos cimentados bajo el alero de la resolución de conflictos como son la mediación escolar, arbitraje pedagógico y negociación.

Por su parte, la mediación escolar se orienta en el mejoramiento del ambiente al interior y exterior del aula a través de la disminución de tensión y hostilidad, en pro de desarrollar habilidades sociales en función de la solución de problemas, favorecer las relaciones entre los estudiantes y profesores, aumentar la participación de los niños, fomentar la autoestima y auto cuidado de los miembros. El arbitraje pedagógico es considerado la manera más tradicional de resolver los conflictos en el ámbito escolar, ya que consiste en la presencia de un tercero con poder, quien interviene en el conflicto –no es autoritario como se acostumbraba en años anteriores-. Implica a su vez, un aprendizaje significativo para los implicados en la disputa. Finalmente, en la negociación sólo participan las partes en conflicto, proceso que consiste en un diálogo cara a cara el cual pretende encontrar un acuerdo aceptable. ¿Cuándo negociar? Cuando hay voluntad y respeto, con un clima de no agresión.

La escuela como agente educativo y socializador constituye un espacio significativo donde el niño encuentra a su grupo de pares, hecho que le permitirá vincularse con más entornos lo cual a medida que pasen los años se irá incrementando progresivamente (familia, escuela, amigos, barrio).

La familia y la escuela son los primeros contextos en donde los niños adquieren sus primeros modales, hábitos, costumbres y modelos de vida. En definitiva ambos cumplen un rol fundamental en la formación del individuo, por ende es primordial que trabajen y se interrelacionen simbióticamente para que el desarrollo del sujeto sea enriquecedor y perdure en el tiempo. Es en este espacio donde los alumnos deben desarrollar la complicada habilidad de comunicar, en tanto, la escuela -como ya se mencionó anteriormente- constituye el ambiente predilecto donde se deben enseñar las habilidades fundamentales para el crecimiento cognitivo, social y afectivo además de las comunicativas.

Por último, es relevante incitar a la comunidad educativa y civil a una reflexión respecto del aumento de la violencia escolar la cual avanza a pasos agigantados y en determinadas ocasiones en forma silenciosa e invisible.

Se debe partir por concientizar a la comunidad acerca de la violencia -entendida como una problemática social contingente y transversal-, proporcionar medios alternativos de resolución de conflictos -más democráticos y menos autoritarios, gestionar la creación de proyectos que traten esta problemática ayudando -tanto al agresor como victimario- por medio de la prevención, -entre otras-.

Finalmente, el aporte que puede proporcionar el Trabajador Social es amplio ya que este posee una formación integral y social lo que le permite relacionarse abiertamente con los sujetos que presenten necesidades, articulando la gama de recursos y redes que se posee como profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Banz Liendo C.**
(2008)
La disciplina como proceso formativo
MINEDUC
Valoras uc
Chile
- Barudy J.**
Dantagnan M.
(2007)
Los Buenos Tratos a la Infancia
Parentalidad
Apego y Resiliencia
Editorial Gedisa
España
- Belmar N.**
Cuevas K.
Hernández M.
Ríos P.
(2006)
Familias en condición de extrema
pobreza: Una comparación urbano-
rural
Comunas de Renca, La Pintana, Lampa,
y Paine. Región Metropolitana
Tesis para optar el grado de licenciado en
Trabajo Social
Escuela de Trabajo Social
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago de Chile.

- Camhi R.** La Nueva Realidad de la Pobreza
Castro R. en Chile
Contreras D. Fundación Libertad y Desarrollo
Cooper R. Primera Edición
Et al. Chile
(2006)
- Cascon P. (s/f)** Educar en y Para el Conflicto
UNESCO
España
- Centro de Investigación
y desarrollo de la
educación (1993)** Familia y escuela: Hacia una educación
participativa
Cuadernos de educación REDUC
Chile
- Cerri M. (1990)** Familia y escuela: Hacia una educación
participativa
Cuadernos de educación REDUC
Chile

Erikson E. (1993)	Infancia y Sociedad Editorial Lumen- Hormé Doceava Edición Argentina
Ministerio de Educación (2003)	Marco para la Buena Enseñanza Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas Gobierno de Chile Primera Edición Chile
Diseño Laboratorio de Marketing (s/f)	Resumen Ejecutivo: Política de Convivencia Escolar Impresión Atenas
Figuroa J. (s/f)	Derechos del Niño; Taller y Práctica de Caso, Trabajo Social, ONU Chile

- Gómez S.** (2002) La "Nueva Ruralidad": ¿Qué tan nueva?
Universidad Austral de Chile
Primera Edición
- Gobierno de Chile**
(2010) (a) Política nacional a favor de la infancia y la
adolescencia
Gobierno de Chile
Chile
- Gobierno de Chile**
(2001) (b) Política Nacional y plan de acción integrado
a favor de la Infancia y adolescencia
Authiévre Ediciones
Primera Edición
Chile
- Hernández R.**
Fernández C.
Baptista P.
(1998) Metodología de la Investigación
Editorial Mc Graw Hill
Segunda Edición
Colombia
- Jordán R.**
Simioni D.
(2003) Gestión urbana para el desarrollo
sostenible en América Latina y el Caribe
CEPAL
Chile

MIDEPLAN (1998)	Situación De la Infancia en Chile: 1998 Resultados de la VII encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN 1998) Ministerio de Planificación y Coordinación Chile
Ministerio de Educación (2006) (a)	Conceptos Claves para la Resolución Pacífica de Conflictos, en el Ámbito Escolar Gobierno de Chile Chile
Ministerio de Educación (2005) (b)	Marco para la Buena Dirección: Criterios Para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño Gobierno de Chile Chile
Ministerio del Interior (2008)	Manual de procedimientos de mediación Comunitaria División de Seguridad Pública de Pedro Aguirre Cerdeira Gobierno de Chile

Ministerio de Planificación Y Cooperación (2000)	Política regional de infancia y adolescencia Región Metropolitana Composición: Salgó Ltda Primera Edición Chile
Ochoa J. Santibáñez E. (1985)	La Niñez: Un concepto que discrimina Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (C.I.D.E.) Chile
Papalia D. Wendkos S. (2005)	Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia Editorial McGraw-Hill, Novena Edición México
Profesionales Servicio País (2011)	Plan de Trabajo territorial anual Fundación Superación de la Pobreza Chile
Profesionales Servicio País (2011)	Plan de Trabajo de intervención anual Fundación Superación de la Pobreza Chile

Profesionales Servicio País (2010)	Informe de Traspaso Fundación Superación de la Pobreza Chile
Real Academia Española (2007)	Diccionario práctico del estudiante Editorial Santillana Barcelona
Sandoval A. (2005)	Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional Espacio Editorial Buenos Aires
Suárez M. (2005)	Mediando en sistemas familiares Editorial Paidós Buenos Aires
Suárez M. (2008)	Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas Editorial Paidós Buenos Aires

- Taylor S.J.**
Bogdan R.
(1994)
Introducción a los métodos
Cualitativos de investigación
Editorial Paidós
Barcelona
- Urra J.**
Clemente M.
Vidal M.
(2000)
Televisión: Impacto en la Infancia
Editorial Siglo Veintiuno
Primera Edición
España
- Villarino A. (S/F)**
Cátedra de Psicología Social
Escuela de Trabajo Social.
- Varela J.**
Tijemes C.
(2007)
Convivencia Escolar: Recopilación
De Experiencias Nacionales
Fundación Paz Ciudadana
Chile
- Vargas M. (2002)**
Violencia en Santiago
Percepciones de sus Habitantes
MAGO editores
Primera edición

VTR Estudio sobre bullying, ciber bullying y
Criteria Research violencia escolar
CEEIN (2010) MINEDUC

Fuentes electrónicas

Arellano N. (s/f) Perfil Psicosocial del Agresor y la Víctima en la
Violencia Escolar
[www.monografias.com/trabajos58/perfil-
violencia-escolar/perfil-violencia-escolar2.shtml](http://www.monografias.com/trabajos58/perfil-violencia-escolar/perfil-violencia-escolar2.shtml)

Ávila H. (s/f) Introducción a la metodología de la
investigación
<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2l.htm>

Balsells M. (s/f) La Infancia en Riesgo Social desde la Sociedad
del Bienestar
[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_nu
mero_04/n4_art_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)

Castellano R. (s/f) La Corrosión del Carácter de Richard Sennett
<http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/LA%20CORROSION%20DEL%20CAR%20C1CTER.pdf>

Centro de Estudios Municipales Cordillera (s/f) Guía de Prestaciones Sociales en la comuna de La Florida
<http://www.angelfire.com/pq/radioflorecer/social.html>

Cepvi.com Psicología, Medicina, Salud y Terapias Alternativas (s/f) La teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg
http://www.cepvi.com/articulos/desarrollo_moral.shtml

Cepvi.com Psicología, Medicina, Salud y Terapias Alternativas (s/f) Desarrollo Cognitivo
http://www.cepvi.com/articulos/desarrollo_cognitivo.shtml

Cepvi.com
Psicología, Medicina
Salud y Terapias
Alternativas (s/f)

Desarrollo Psicosocial: Las etapas de Erikson
<http://www.cepvi.com/articulos/erikson.shtml>

Cooperativa (2011)

Estudio muestra que América Latina es la región con mayor violencia escolar en el mundo
http://www.cooperativa.cl/estudio-muestra-que-america-latina-es-region-con-mas-violencia-escolar-en-el-mundo/prontus_notas/2011-11-02/114102.html
Publicado el 02 de noviembre de 2011

Cooperativa (2011)

Estudiante se suicidó agobiado por amenazas de ex compañero, según su familia
http://www.cooperativa.cl/estudiante-se-suicido-agobiado-por-amenazas-de-ex-companero-segun-su-familia/prontus_notas/2011-05-25/104901.html
Publicado el 25 de mayo de 2011

Copyright (2008- 2012)

Definición de Bullying
<http://definicion.de/bullying/>

Convivencia escolar (s/f)	Se promulga ley de convivencia escolar www.convivenciaescolar.cl
Dassie, E. (2010)	La Mediación http://www.monografias.com/trabajos6/medi/medi.shtml
Departamento de Comunicaciones COMUDEF (2011)	Área Educación, María Elena http://www.comudef.cl/contenidos/educacion/mariaelenea.html
Diario de Córdoba (s/f)	Definición de Bullying: Entrevista a Rosario Ortega (Psicóloga) http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article7
Educación violenta (2008)	Violencia psicológica http://educacionviolenta.blogspot.es/1227062880 Blogspot

- Educar Chile** (2011) Declaración de los Derechos de los Niño
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76227>
- Educar Chile** (2006) Primer estudio nacional de violencia en la escuela
http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf
- Federación Internacional De Trabajo Social** (2000) Definición de Trabajo Social
<http://www.ifsw.org/p38000377.html>
- Figueroa Yanny** (s/f) Violencia escolar en Liceos Vulnerables
http://internacionaldelconocimiento.org/documentos/mesa_4/YannyFigueroa.pdf
- Google.com** (2012) Comparación Urbano Rural
- Ibarra, L.** (s/f) Rol del Profesor
http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol_profesor.shtml

Instituto Nacional De estadísticas (2002)	Síntesis Censal Ministerio de Economía Gobierno de Chile Chile http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal.pdf
Ley N° 20.370 (2009)	Ley General de Educación http://www.bcn.cl/buscador_beta/buscador_rpta?busqueda=ley+general+de+educacion&submit=Buscar&pagina=1&mindate=+&maxdate=+&sort=+&b=1&fuente=PCiudadano%2BPLegislativo%2BAsiaPacifico
Ley N° 20.536 (2011)	Sobre Violencia escolar http://www.bcn.cl/buscador_beta/buscador_rpta?busqueda=ley+sobre+violencia+escolar&pagina=1&mindate=+&maxdate=+&sort=+&fuente=PCiudadano%2BPLegislativo%2BAsiaPacifico&b=1&imageField.x=31&imageField.y=12
PLADECO La Florida 2016)	http://www.laflorida.cl/web/documentos_municipales/doc_download/20091228%20PLADECO%20SIN%20ANEXOS.pdf (2009-

**Portal de la secretaría
Para el desarrollo y
empoderamiento de
las mujeres**
(s/f)

Conceptos y tipos de violencia
[http://www.sedem.chiapas.gob.
mx/?page_id=49](http://www.sedem.chiapas.gob.mx/?page_id=49)
Gobierno de Chiapas

Sislen D. (2003)

Pobreza Urbana en Contexto
[http://info.worldbank.org/etools
/docs/library/112219/
Peru/docs/ModuloII/Sislen_pobreza%20en
%20Contexto.pdf](http://info.worldbank.org/etools/docs/library/112219/Peru/docs/ModuloII/Sislen_pobreza%20en%20Contexto.pdf)

Tapia P. (2011)

Estudiante se suicidó agobiado por amenazas
de ex compañeros
[http://www.cooperativa.cl/estudiante-se-suicidio-
agobiado-por-amenazas-de-ex-companero-
segun-su-familia/prontus_ots/2011-05-
25/104901.html](http://www.cooperativa.cl/estudiante-se-suicidio-agobiado-por-amenazas-de-ex-companero-segun-su-familia/prontus_ots/2011-05-25/104901.html)

Tejo P. (2000)

La Pobreza Rural una Preocupación
Permanente en el Pensamiento de la CEPAL
[www.eclac.cl/publicaciones/xml/
2/5752/LCL1454P.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/5752/LCL1454P.pdf)

**Thomas C.
Hernández R.**
(2005)

Revista Digital eRURAL, Educación, cultura
y desarrollo rural: El rol del profesor en la
educación rural chilena
<http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>

ANEXOS

Operacionalización de Variables

Ambas variables serán medidas a nivel del contexto en que se visualizan, siendo estas urbano y rural.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems dirigidos a Alumnos	Ítems dirigidos a los alumnos en Focus Groups
Violencia escolar	Es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o de fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad	Son las diferentes manifestaciones de violencia, presentes en el ámbito escolar; considerando las agresiones físicas, psicológicas – entre otras- de los alumnos de 3º año básico en los	Física	Empujones Combos Patadas Corto punzantes Otros	1 ¿Cuánto tiempo llevas en tu colegio? De 1 a 2 años De 2 a 3 años 3 años o más 2 ¿Te gusta tu colegio? 3 ¿Cómo te sientes en tu colegio?	1. ¿Qué significa para ustedes la Violencia escolar? 2. ¿La Violencia escolar que se manifiesta al interior de vuestro colegio, es principalmente física o psicológica?

	<p>escolar. (MINEDUC, Ministerio del Interior, 2006:4)</p>	<p>establecimientos educacionales María Elena de la comuna de La Florida y La Esperanza de la comuna de Padre Hurtado, pertenecientes a un contexto urbano y rural, respectivamente .</p>			<p>4 ¿Tu colegio queda muy lejos de tu casa?</p> <p>5 ¿Has recibido o dado empujones, combos, patadas u otro tipo de agresiones a tus compañeros en el patio o cerca del colegio?</p> <p>6 ¿Al interior de tu sala juegan a las patadas, los combos o los empujones?</p> <p>7 ¿Te han realizado o tú has realizado agresiones con corta</p>	<p>3. ¿Consideran que los profesores se preocupan cuando hay compañeros que pelean?</p> <p>4. ¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona urbana existe la Violencia escolar?</p> <p>5. ¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona rural existe la Violencia escolar?</p> <p>6. ¿Qué significa para ustedes la resolución</p>
--	--	---	--	--	---	--

			Psicológica	<p>Amenazas</p> <p>Garabatos</p> <p>Descalificaciones</p> <p>Discriminación/Segregación</p>	<p>pluma, cuchillo, corta cartón en el patio o cerca del colegio?</p> <p>8 ¿Te han realizado o tú has realizado agresiones con corta pluma, cuchillo, corta cartón dentro de la sala de clases?</p> <p>9 ¿Estas peleas han provocado?</p> <p>a) Heridas leves (como: rasguños, arrancar mechones de pelo)</p> <p>b) Moretones</p> <p>c) Rasguños</p>	<p>de conflictos?</p> <p>7. ¿Qué tipos de resolución de conflictos conocen?</p> <p>8. ¿Cómo crees tú que podríamos disminuir la violencia escolar que existe en tu colegio, en tus compañeros?</p>
--	--	--	-------------	---	--	--

					<p>d) Heridas graves (el que hayas tenido que ir al consultorio)</p> <p>e) Ninguna de las anteriores</p> <p>f) Otras. ¿Cuáles?</p> <p>10 ¿Has recibido amenazas por parte de tus compañeros?</p> <p>11 ¿Alguna vez has amenazado a algún compañero?</p> <p>12 ¿Has insultado a alguien al interior de tu colegio?</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>13 ¿Te han tratado mal tus compañeros?</p> <p>14 ¿Has tratado mal a tus compañeros?</p> <p>15 ¿Te han dejado de lado tus compañeros (que no te pesquen)?</p> <p>16 ¿Alguna vez has dejado de lado algún compañero de colegio (no pescarlo)?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

			Social	<p>Mensajes en Facebook, Twitter, Fotolog, MSN.</p>	<p>17 ¿Cuándo acusas a alguien que haya estado peleando o molestando, tus compañeros te dicen que eres un sapo/acusete/gritón?</p> <p>18 ¿Si es que te gritan sapo/acusete cuando acusas a alguien ¿Qué haces tú cuando te lo dicen?</p> <p>a)Me pongo a llorar b)Le pego c)Lo acuso d)No hago nada e)Ninguna de las anteriores</p>	
--	--	--	--------	---	---	--

				<p>Llamadas y mensajes por medio del teléfono.</p>	<p>f) Otras. ¿Cuáles?</p> <p>19 ¿Alguna vez has sido perseguido o molestado por algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?</p> <p>20 ¿Has perseguido o molestado alguna vez a algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?</p> <p>21 ¿Conoces a alguien que haya perseguido o molestado a algún compañero a través de Facebook, Twitter,</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>Fotolog, MSN?</p> <p>22 ¿Alguna vez has sido molestado por algún compañero a través de llamadas y mensajes telefónicos?</p> <p>23 ¿Has molestado alguna vez a algún compañero a través de llamadas y mensajes por medio del teléfono?</p> <p>24 ¿Conoces a alguien que haya molestado a algún compañero a través de llamadas y mensajes por medio del teléfono?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems dirigidos a Alumnos	Ítems dirigidos a los alumnos en Focus Groups
Resolución de Conflictos	Son todos aquellos medios por los cuales se pretende dar solución a intereses contrapuestos	Son las diferentes formas de resolución de conflictos utilizadas por los profesores con jefatura para solucionar problemas de violencia escolar, en alumnos de 3º año básico, de los establecimientos educacionales María Elena de	Urbano y Rural	Integrantes del Conflicto Negociación	<p>25 ¿Vas a buscar a alguien cuando hay alguna pelea?</p> <p>26 ¿Tú crees que los profesores ayudan a resolver conflictos escolares?</p> <p>27 ¿Tú crees que los inspectores ayudan a resolver conflictos escolares?</p> <p>28 ¿Crees que los</p>	<p>¿Qué significa para ustedes la Violencia escolar?</p> <p>¿La Violencia escolar que se manifiesta al interior de vuestro colegio, es principalmente física o psicológica?</p> <p>¿Consideran que los profesores se preocupan cuando hay compañeros que pelean?</p>

		la comuna de La Florida y La Esperanza de la comuna de Padre Hurtado, pertenecientes a un contexto urbano y rural, respectivamente .		<p>profesores buscan soluciones a las peleas?</p> <p>29 ¿Tú crees que alguien en el colegio le encuentre razón a los compañeros que pelean?</p> <p>30 ¿Crees tú que darle la razón a todos los que estaban discutiendo es una solución a las peleas?</p> <p>31 ¿En tu colegio se utilizan alternativas de resolución de</p>	<p>¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona urbana existe la Violencia escolar?</p> <p>¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona rural existe la Violencia escolar?</p> <p>¿Qué significa para ustedes la resolución de conflictos?</p> <p>¿Qué tipos de resolución de conflictos conocen?</p>
				<p>Mediación</p> <p>Conciliación</p> <p>Citación al</p>	

				apoderado	<p>conflictos?</p> <p>32 ¿Cuando se utilizan alternativas de resolución de conflictos quedas conforme?</p> <p>33 ¿Te molesta que otra persona te ayude a resolver tus peleas?</p> <p>34 ¿En el colegio citan al apoderado por problemas de violencia escolar?</p>	<p>¿Cómo crees tú que podríamos disminuir la violencia escolar que existe en tu colegio, en tus compañeros?</p>
--	--	--	--	-----------	---	---

					<p>35 ¿Han citado a tu apoderado por problemas de violencia escolar?</p> <p>36 ¿Crees tú que citar al apoderado es una buena forma de resolver conflictos?</p> <p>37 ¿En tu colegio le prestan atención a los problemas de violencia escolar?</p> <p>38 ¿Crees que la violencia se justifica en algunos casos?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Violencia Escolar y Resolución de Conflictos: en dos contextos diferentes
Urbano – Rural

Curso:

Edad:

Sexo: Femenino ____ Masculino ____

INSTRUCCIONES

- Estimados alumnos:

El siguiente cuestionario es **personal**, **no mide tus conocimientos**, **no será evaluado con nota**, y tus padres o profesor no tendrán acceso a los datos que aquí salgan. **No Copies** ni **tampoco Converse**s durante su aplicación, recuerda siempre responder con sinceridad cada pregunta. Finalmente, si tienes alguna duda no dudes en consultarle a la persona encargada.

A continuación te presentamos una serie de preguntas que deberás responder, de manera escrita o marcando con una **“X”** la opción que consideres que se acerca más a tu realidad.

ÍTEM I

1. ¿Cuánto tiempo llevas en tu colegio?

De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	3 años o más

2. ¿Te gusta tu colegio?	SI	NO	A VECES
3. ¿Cómo te sientes en tu colegio?	BIEN	MAL	MAS O MENOS
4. ¿Tu colegio queda muy lejos de tu casa?	SI	NO	MAS O MENOS
5. ¿Has recibido o dado empujones, combos, patadas u otro tipo de agresiones a tus compañeros en el patio o cerca del colegio?	SI	NO	A VECES
6. ¿Al interior de tu sala juegan a las patadas, los combos o los empujones?	SI	NO	A VECES
7. ¿Te han realizado agresiones con corta pluma, cuchillo, corta cartón en el patio o cerca del colegio?	SI	NO	A VECES

8. ¿Has realizado agresiones con corta pluma, cuchillo, corta cartón dentro de la sala de clases?	SI	NO	A VECES
---	-----------	-----------	----------------

9. Estas peleas han provocado

- a) Heridas leves (como: rasguños, arrancar mechones de pelo)
- b) Moretones
- c) Rasguños
- d) Heridas graves (el que hayas tenido que ir al consultorio)
- e) Ninguna de las anteriores

f) Otras. ¿Cuáles?

10 ¿Has recibido amenazas por parte de tus compañeros?	SI	NO	A VECES
11. ¿Alguna vez has amenazado a algún compañero?	SI	NO	A VECES
12. ¿Has insultado a alguien al interior de tu colegio?	SI	NO	A VECES
13. ¿Te han tratado mal tus compañeros?	SI	NO	A VECES
14. ¿Has tratado mal a tus compañeros?	SI	NO	A VECES

15. ¿Te han dejado de lado tus compañeros (que no te pesquen)?	SI	NO	A VECES
16. ¿Alguna vez has dejado de lado algún compañero de colegio (no pescarlo)?	SI	NO	A VECES

17. ¿Cuándo acusas a alguien que haya estado peleando o molestando, tus compañeros te dicen que eres un sapo/acusete/gritón?

SI	NO	PREFIERO NO ACUSAR

18. Si es que te gritan sapo/acusete cuando acusas a alguien ¿Qué haces tú cuando te lo dicen?

- a) Me pongo a llorar
- b) Le pego
- c) Lo acuso
- d) No hago nada
- e) Ninguna de las anteriores
- f) Otras.

¿Cuáles?

19. ¿Alguna vez has sido perseguido o molestado por algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?	SI	NO	A VECES
20. ¿Has perseguido o molestado alguna vez a algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?	SI	NO	A VECES
21. ¿Conoces a alguien que haya perseguido o molestado a algún compañero a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?	SI	NO	A VECES
22. ¿Alguna vez has sido molestado por algún compañero a través de llamadas y mensajes telefónicos?	SI	NO	A VECES
23. ¿Has molestado alguna vez a algún compañero a través de llamadas y mensajes por medio del teléfono?	SI	NO	A VECES
24. ¿Conoces a alguien que haya molestado a algún compañero a través de llamadas y mensajes por medio del teléfono?	SI	NO	A VECES

ÍTEM II:

25. ¿Vas a buscar a alguien cuando hay alguna pelea?	SI	NO	A VECES
26. ¿Tú crees que los profesores ayudan a resolver conflictos escolares?	SI	NO	A VECES
27. ¿Tú crees que los inspectores ayudan a resolver conflictos escolares?	SI	NO	A VECES
28. ¿Crees que los profesores buscan soluciones a las peleas?	SI	NO	A VECES
29. ¿Tú crees que alguien en el colegio le encuentre razón a los compañeros que pelean?	SI	NO	A VECES
30. ¿Crees tú que darle la razón a todos los que estaban discutiendo es una solución a las peleas?	SI	NO	A VECES
31. ¿En tu colegio se utilizan alternativas de resolución de conflictos?	SI	NO	A VECES
32. ¿Cuando se utilizan alternativas de resolución de conflictos quedas conforme?	SI	NO	A VECES
33. ¿Te molesta que otra persona te ayude a resolver tus peleas?	SI	NO	A VECES
34. ¿En el colegio citan al apoderado por problemas de violencia escolar?	SI	NO	A VECES

35. ¿Han citado a tu apoderado por problemas de violencia escolar?	SI	NO	A VECES
36. ¿Crees tú que citar al apoderado es una buena forma de resolver conflictos?	SI	NO	A VECES
37. ¿En tu colegio le prestan atención a los problemas de violencia escolar?	SI	NO	A VECES
38. ¿Crees que la violencia se justifica en algunos casos?	SI	NO	A VECES



Entrevista para profesores

Violencia escolar y resolución de conflictos: en dos contextos diferentes urbano-rural

Nombre: _____

Curso: _____

Escuela: _____

Estimado profesor:

A continuación se le realizarán las siguientes preguntas, se le ruega marcar con una X cuando corresponda.

1. ¿Existen actos de violencia al interior del colegio?	SI	NO
2. ¿Usted ha observado que los alumnos reciban o den empujones a sus compañeros?	SI	NO
3. ¿Al interior de la sala los alumnos "juegan" a las patadas?	SI	NO
4. ¿Usted ha visualizado que algún alumno se haya auto flagelado con corta pluma, corta cartón, cuchillo?	SI	NO

5. ¿Usted ha visto si algún alumno a atacado a otro con corta pluma, corta cartón, cuchillo?	SI	NO
6. ¿En el colegio han existido peleas con empujones, combos, patadas y heridas con armas corto punzante?	SI	NO

7. ¿Estas peleas han provocado?

a) Heridas leves (como: rasguños, arrancar mechones de pelo)

b) Moretones

c) Rasguños

d) Heridas graves (como: mordidas, heridas con sangre)

e) Ninguna de las anteriores

f) Otras, si es así
cuál_____

8. ¿Usted ha visualizado que los alumnos se amenazan entre ellos?	SI	NO
---	-----------	-----------

9. ¿Estas amenazas se dan con mayor frecuencia en?

NIÑOS_____

NIÑAS_____

AMBOS_____

10. ¿Algún alumno lo ha insultado en las inmediaciones escolares?	SI	NO
11. ¿Conoce o sabe de algún profesor/a al cual hayan insultado?	SI	NO
12. ¿Ha observado usted a los alumnos de su curso, realizar actos de exclusión y/o segregación con sus compañeros?	SI	NO
13. ¿Ha visualizado usted al interior de su curso, niños/as que presenten actitudes de acoso hacia sus demás compañeros?	SI	NO
14. ¿Alguna vez ha sido acosado (molestado) por algún alumno a través de Facebook, Twitter, Fotolog, MSN?	SI	NO
15. ¿Alguna vez ha sido acosado por algún niño/a a través de llamadas y/o mensajes telefónicos?	SI	NO
16. ¿Le han solicitado a usted que contribuya a solucionar/resolver algún conflicto?	SI	NO
17. ¿Hay algún profesional dentro del colegio que oriente a los alumnos que pelean?	SI	NO

18. ¿Considera usted que esa persona contribuye de manera?

POSITIVA_____

NEGATIVA_____

NO CONTRIBUYE_____

19. ¿En el colegio citan al apoderado por problemas de violencia escolar?	SI	NO
20. ¿Usted ha citado a los apoderados de su curso por problemas de violencia escolar?	SI	NO
21. ¿Concurre el apoderado a su citación?	SI	NO
22. ¿Cree usted que citar al apoderado es una medida que ayuda a atenuar los conflictos?	SI	NO
23. ¿En consejo de profesores se tratan temas en relación a la violencia entre los alumnos del colegio?	SI	NO
24. ¿Para usted constituye una problemática social?	SI	NO

Pauta Focus Group

1. ¿Qué significa para ustedes la Violencia escolar?
2. ¿La Violencia escolar que se manifiesta al interior de vuestro colegio, es principalmente física o psicológica?
3. ¿Consideran que los profesores se preocupan cuando hay compañeros que pelean?
4. ¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona urbana existe la Violencia escolar?
5. ¿Ustedes creen que en un colegio que está ubicado en una zona rural existe la Violencia escolar?
6. ¿Qué significa para ustedes la resolución de conflictos?
7. ¿Qué tipos de resolución de conflictos conocen?

8. ¿Cómo crees tú que podríamos disminuir la violencia escolar que existe en tu colegio, en tus compañeros?

Otros Gráficos

Datos cuantitativos graficados, considerables, pero de menor relevancia que los analizados en el cuerpo de la investigación.

Gráfico N° 54

Gusto por la escuela rural

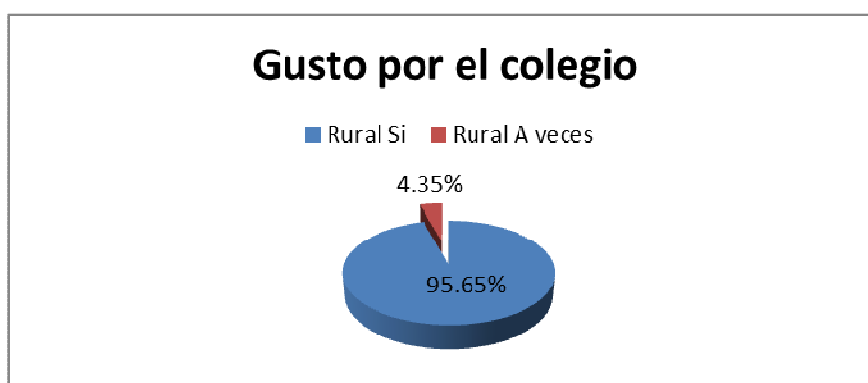


Gráfico N° 55

Gusto por el colegio en el contexto urbano

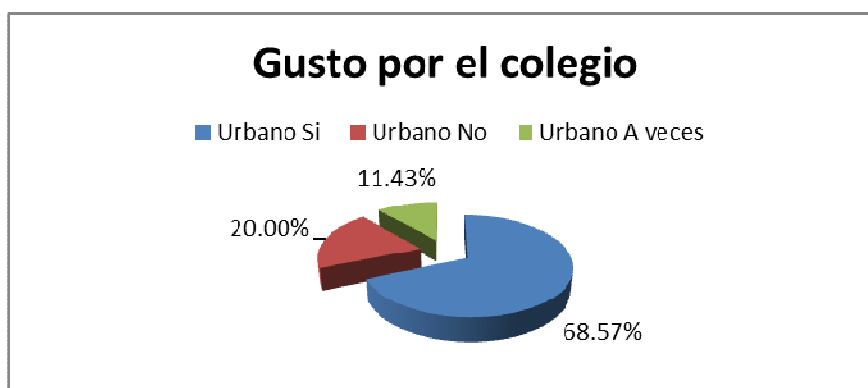


Gráfico N° 56

Sensación provocada en los alumnos del contexto rural al tener que asistir al colegio

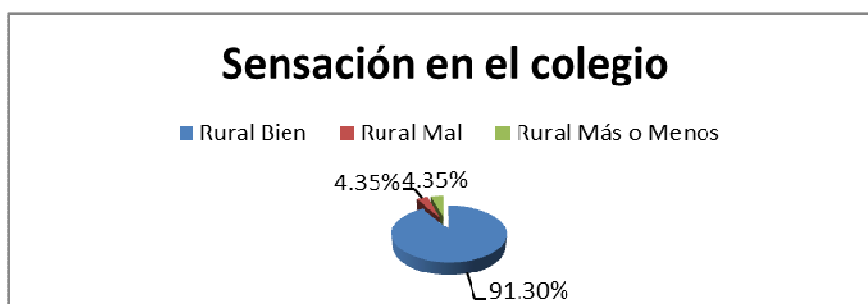


Gráfico N° 57

Sensación provocada en los alumnos del contexto urbano al tener que asistir al colegio

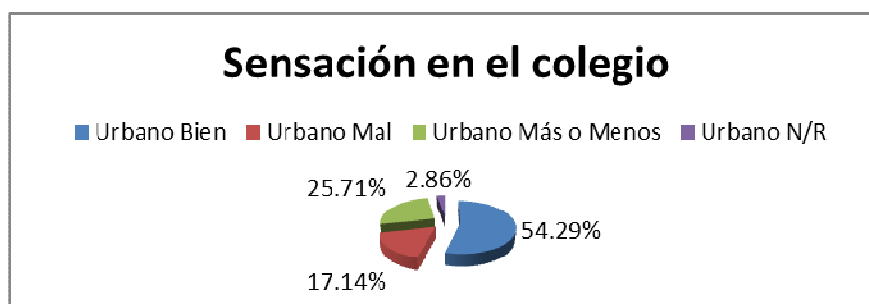


Gráfico N° 58

Amenazas a compañeros en el ámbito rural

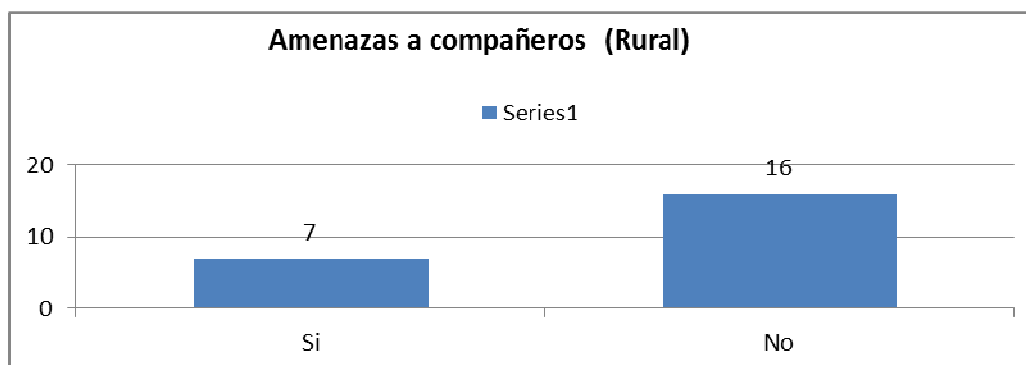


Gráfico N° 59

Amenazas a compañeros en el ámbito urbano

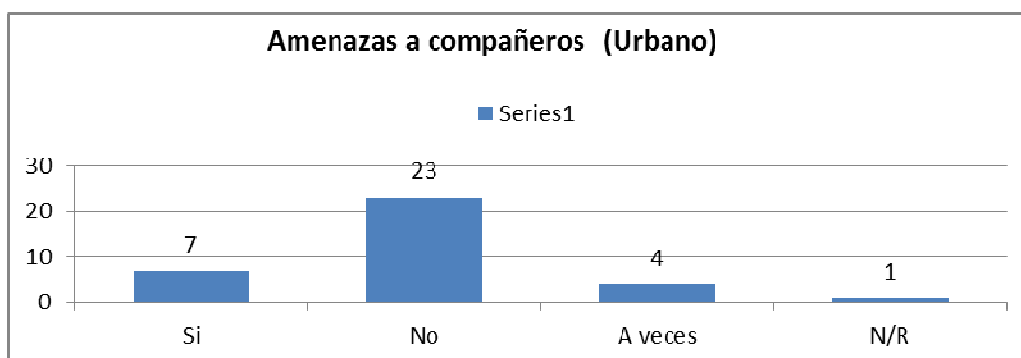


Gráfico N° 60

Presencia o ausencia de insultos al interior de los establecimientos educativos (en ambos contextos)

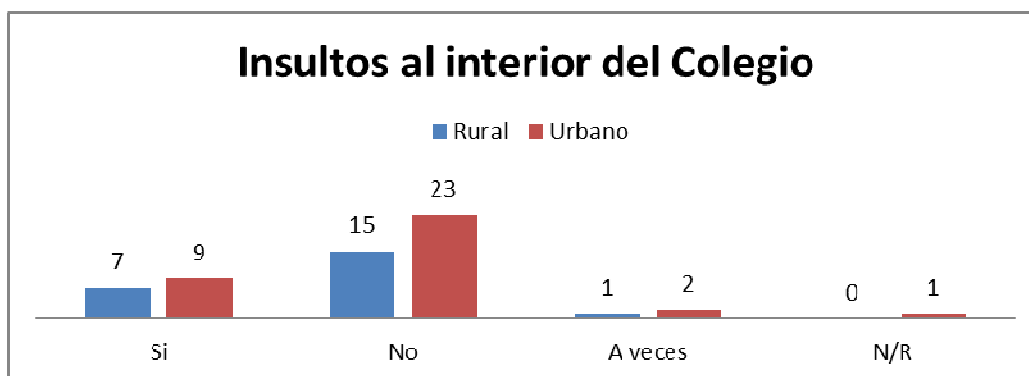


Gráfico N° 61

Presencia o ausencia de malos tratos entre pares (en ambos contextos)

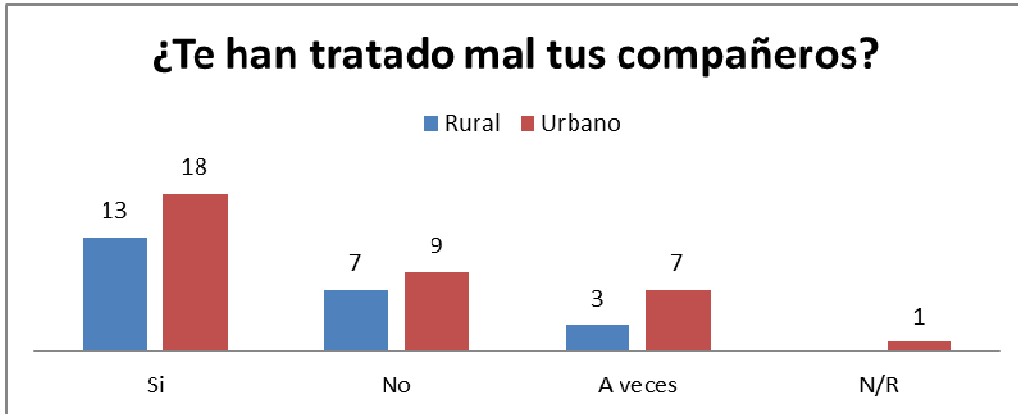


Gráfico N° 62

Reconocimiento de los malos tratos hacia los compañeros (en ambos contextos)

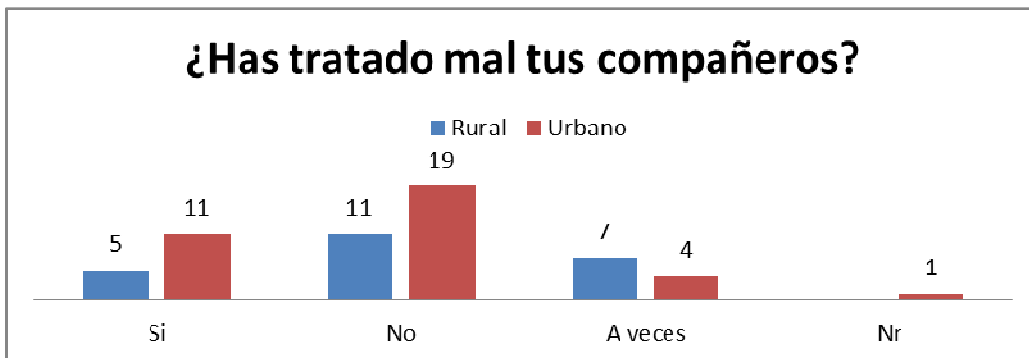


Gráfico N° 63

Reconocimiento del sentimiento de exclusión de parte de los compañeros (en ambos contextos)

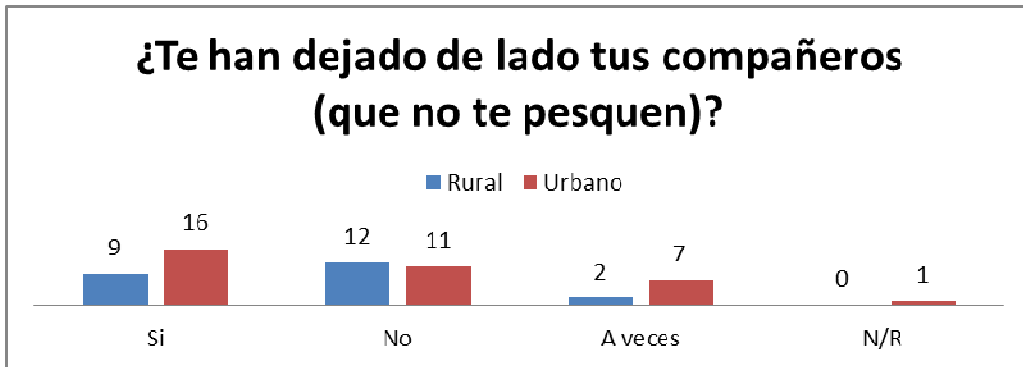


Gráfico N° 64

Ejercicio de actos de segregación hacia los pares (en ambos contextos)

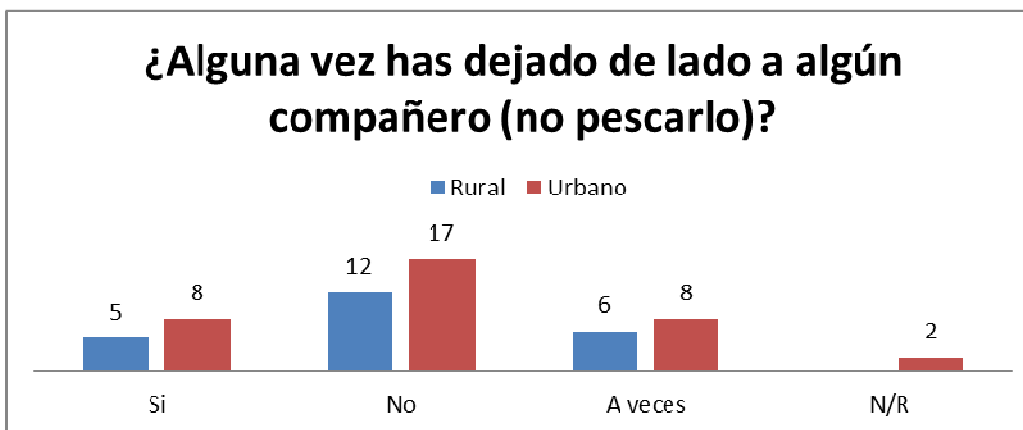


Gráfico N° 65

Agresiones producto de informar a las autoridades actos de violencia (en ambos contextos)

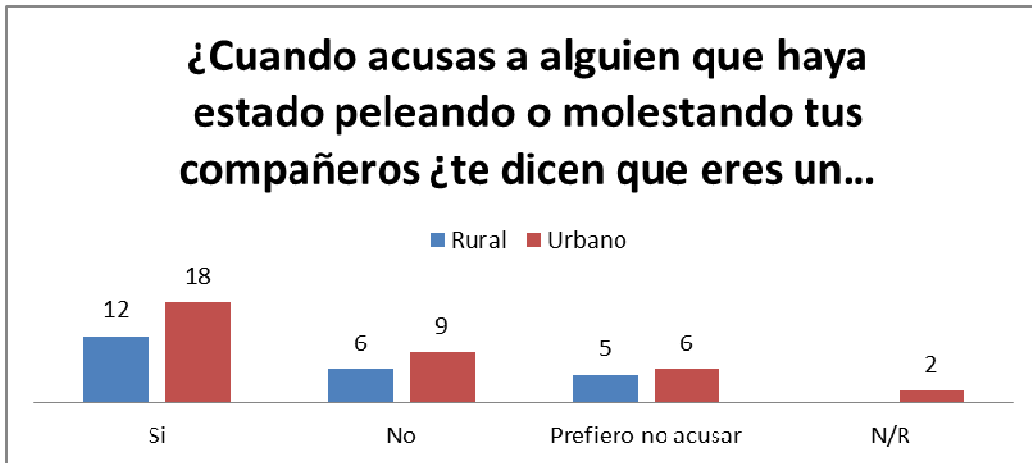


Gráfico N° 66

Conductas provocadas posteriormente a las agresiones psicológicas

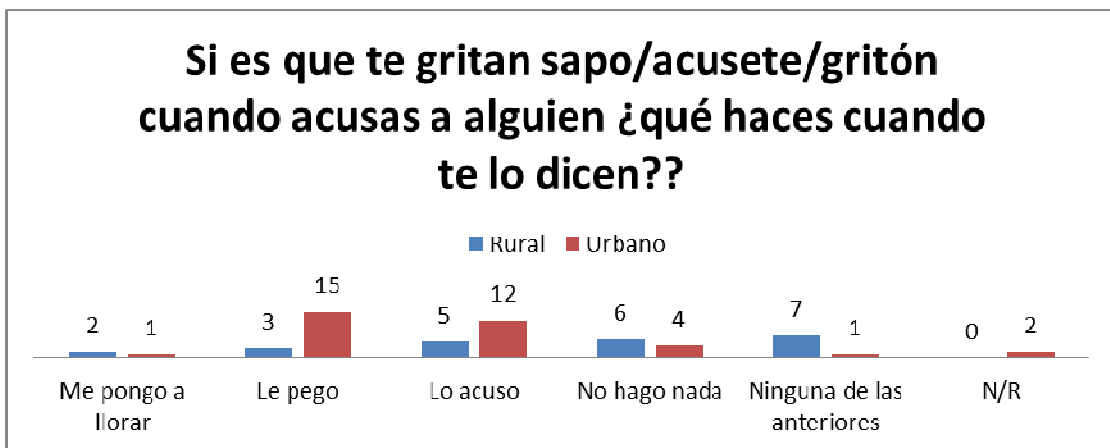


Gráfico N° 67

Existencia o inexistencia de ciber acoso en el contexto rural

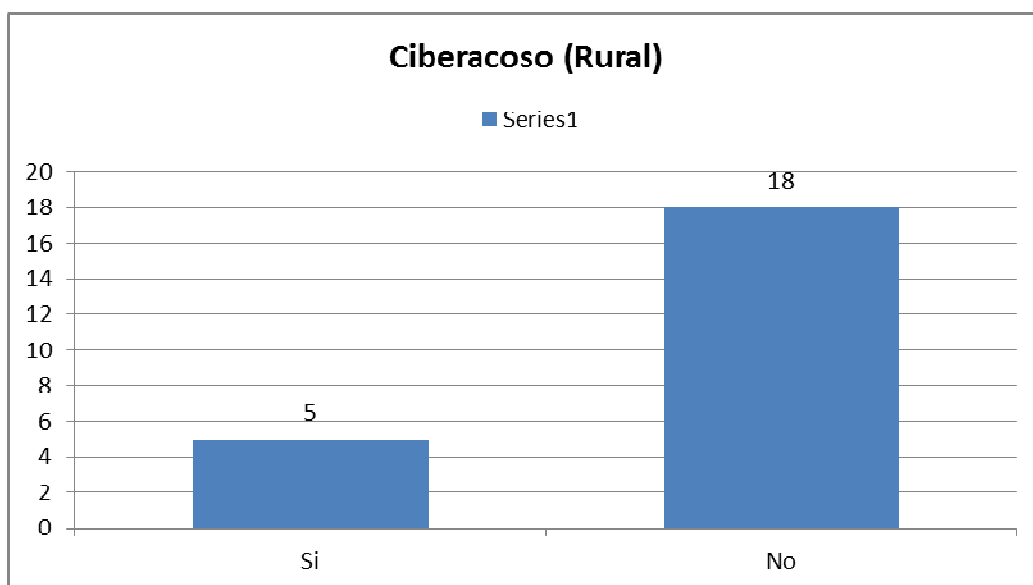


Gráfico N° 68

Existencia o inexistencia de ciber acoso en el contexto urbano

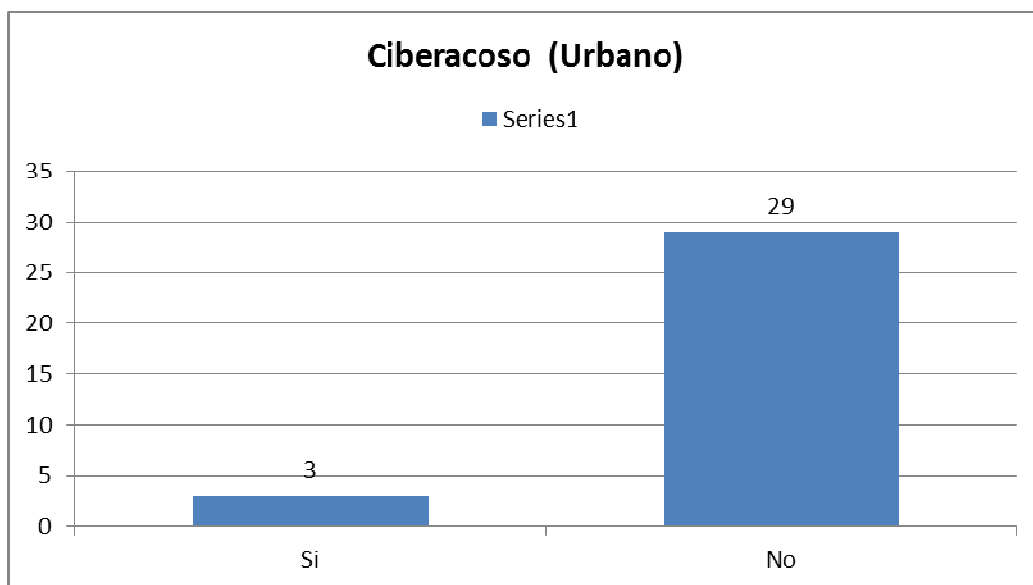


Gráfico N° 69

Reconocimiento de agresiones cibernéticas hacia los pares (en el ámbito rural)

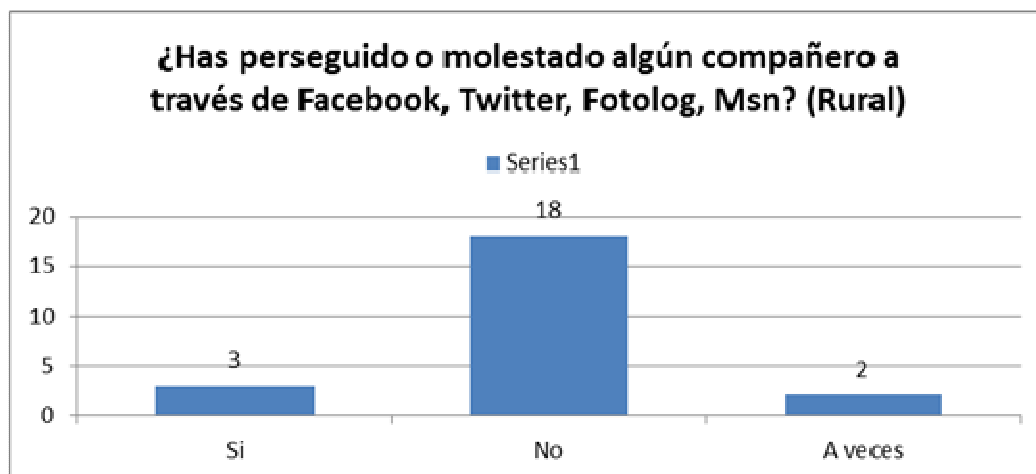


Gráfico N° 70

Existencia o inexistencia de agresiones cibernéticas hacia los pares (contexto rural)

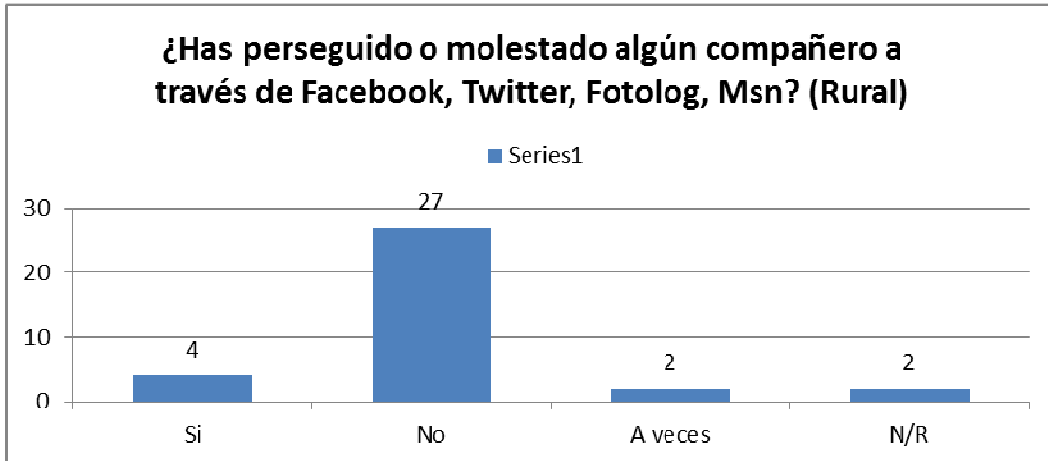


Gráfico N° 71

Conocimiento o desconocimiento de compañeros que realicen agresiones cibernéticas

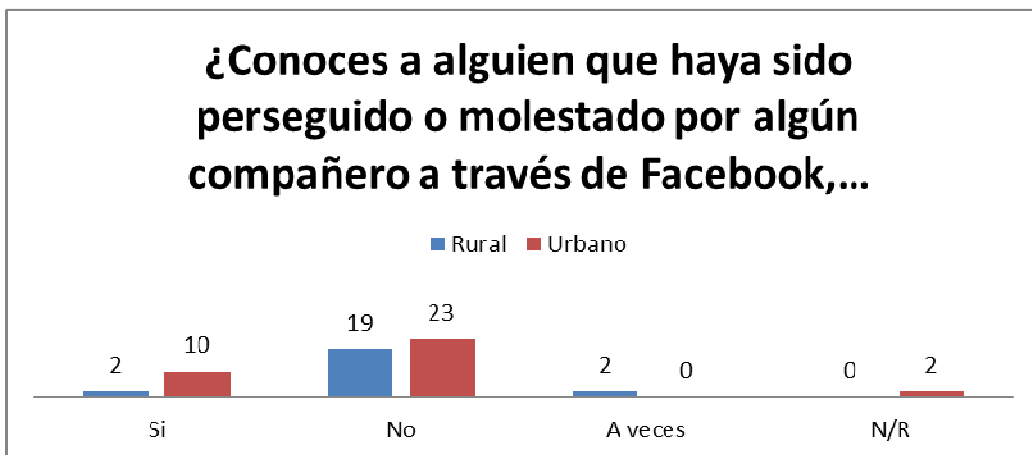


Gráfico N° 72

Existencia o inexistencia de agresiones telefónicas de parte de los compañeros
(en ambos contextos)

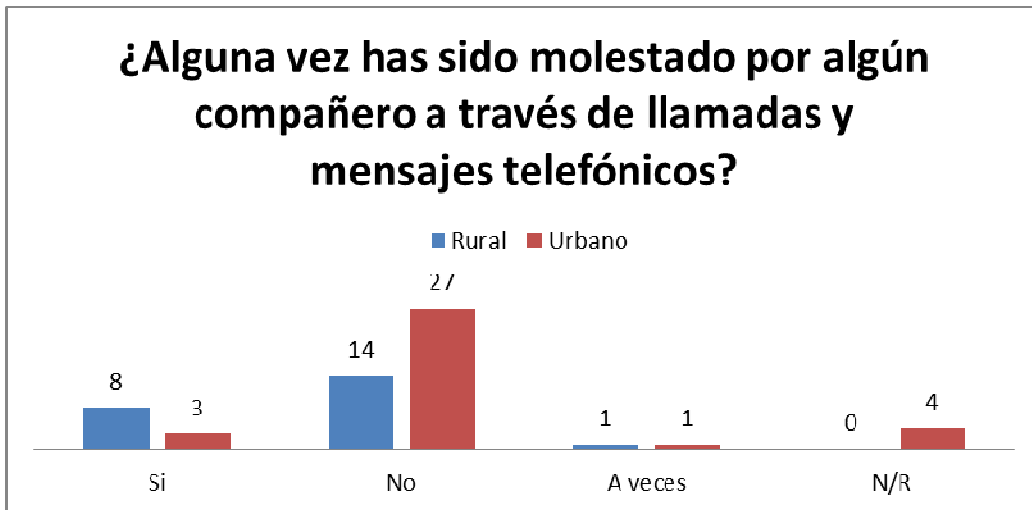


Gráfico N° 73

Conocimiento o desconocimiento de compañeros que agreden a los pares
mediante llamas o mensajes telefónicos

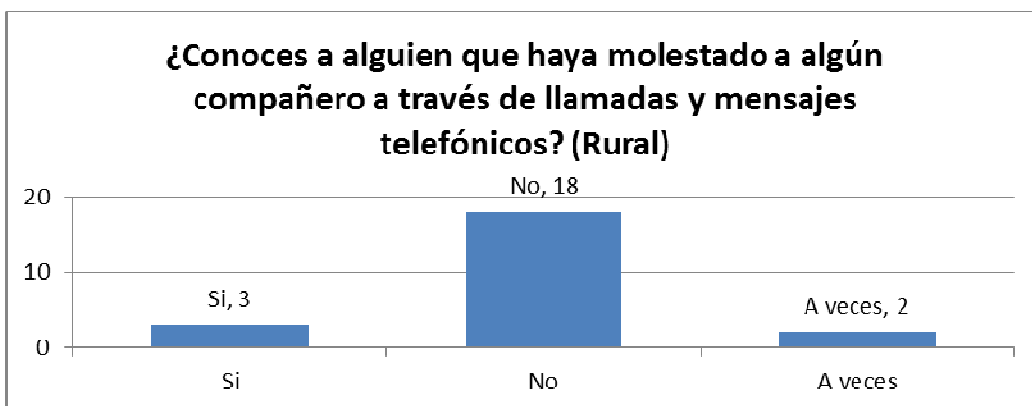
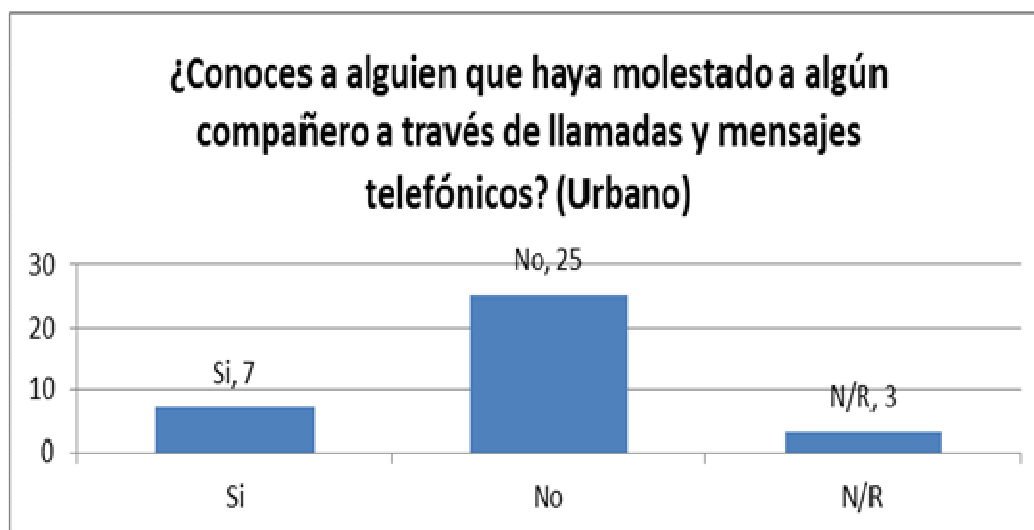


Gráfico N° 74

Conocimiento o desconocimiento de los actos de los compañeros que agreden a sus pares mediante llamadas y/o mensajes telefónicos



Cuadro N° 18

Análisis cualitativo de los resultados

Objetivos específicos que se desprenden del objetivo general respectivo	Objetivo General 1			Objetivo General 2	
	Formas de expresión de violencia	Número de agresores y víctimas de violencia	Motivaciones de la violencia	Métodos para abordar la violencia	Comparar urbano y rural
	“me pegan” (S.4) “me dicen	Nosotros decimos si y nosotros mismos hacemos bulliyng (S.3)	“Cuando el mapuche el Jeferson me dice las cosas yo le digo	“Después lo voy a acusar yo” (S.1) “Los	Este ítem no podrá ser analizado pues

cuatro ojos, guaren con lentes" (S.1)	Es necesario, especificar que a partir de la aplicación del focus group	mapuche altiro bajo y le digo a la tía" (S.1)	separan" (S.6)	el focus group se le aplicó sólo a los alumnos del colegio María Elena, pues en la escuela sólo existe un curso por nivel, y si se considera que se les aplicó el instrumento cuantitativo, la muestra se contami
"me tiran el pelo" (S.5)	(7 niños) se logra inferir que las categorías de agresor y/o víctima tienden a manifestarse en todos los niños. En otras palabras, los alumnos seleccionados para realizar este instrumento, poseen ambas características, es decir, en ocasiones son agresores y	"Es cuando te hacen bulliying, cuando te molestan" (S.2)	"no pelear y respetar los valores" (S.2)	
"cuando te hacen una zancadilla" (S.2)		"Daniel ¡Todo por tu culpa! será todo por tu culpa después" (S.1)	"Es compañerismo, verdad, amistad y justicia" (S.4)	
"la persona le pega y le saca sangre" (S.1)		"Los golpes y de peleas" (S.1)	"Le mandan citación de apoderado" (S.7)	
" a mí una vez me tiraron el pelo y me arrastraron por toda la sala" (S.5)		"sobrenombres" (S.3)	"Suspendiéndolos" (S.2)	
"a todos los de nuestro curso le tienen sobrenombres" (S.3)		"porque si dicen cachupín, chico, enano y dicen y que	"Castigándolos"	

	<p>“y que son tontos” (S.3)</p> <p>“En el internado se ven esas cosas las niñas se matan” (S.5)</p>	<p>en otras víctimas, situación que dificulta en gran medida el poder clasificar a un niño a alguna de las dos categorías mencionadas .</p>	<p>pasa que pasa y empiezan a pelear” (S.7)</p> <p>“Yo defiendo a mis compañeros y después me pegan a mí, y les digo, ¿viste?, ¡por tu culpa!” (S.3)</p>	<p>(S.1)</p> <p>“Correaz os” (S.3)</p> <p>“Expulsión” (S.2)</p> <p>“Golpes” (S.6)</p> <p>“Portándose bien” (S.7)</p> <p>“No gritando” (S.1)</p> <p>“Decir toda la verdad” (S.5)</p> <p>“Dándote cariño” (S.3)</p> <p>“Hablando” (S.3)</p> <p>“Escucha</p>	<p>naría no obteniendo los resultados esperados.</p>
--	---	---	--	---	--

				ndo” (S.7)	
				“Amádo los como amigos” (S.3)	
				“Amando como un amigo” (S.2)	

Fuente: Elaboración propia.