

# Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: *desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar*

School Climate and Complex Knowledge Management: Challenges of Research in Education and Policies on School Violence

Le climat scolaire et la gestion complexe de la connaissance: défis pour la recherche éducative et la politique publique en violence scolaire

Clima escolar e gestão complexa do conhecimento: desafios para a pesquisa educativa e para a política pública em violência escolar

Fecha de recepción: 28 DE SEPTIEMBRE DE 2011 | Fecha de aceptación: 31 DE OCTUBRE DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:E<319:CEGCCE>2.0.TX;2-U

Escrito por LUIS MANUEL FLORES-GONZÁLEZ  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE,  
SANTIAGO DE CHILE, CHILE  
lmflores@uc.cl

JAIME ANDRÉS RETAMAL-SALAZAR  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
jaime.retamal@usach.cl

## Resumen

El siguiente artículo discute el paradigma victimizador estructural desde el cual se enfocan la investigación en violencia escolar y la política pública que busca reaccionar a ella. Se desarrollará una breve genealogía conceptual y de los antecedentes que han llevado a reducir el fenómeno de la violencia escolar a lo que se conoce como *bullying*. Al mismo tiempo, se mostrará la necesidad de ampliar el fenómeno para una comprensión fenomenológica y compleja que permita mirar el *mundo de la vida* escolar —los aprendizajes que pone en marcha y las lógicas que articula— bajo el prisma de dos conceptos relevantes: la gestión compleja del conocimiento y el clima escolar.

Además, desde una investigación exploratoria, se mostrará que la mejora del clima escolar y su consecuencia, la disminución de la violencia escolar, están asociadas a una gestión del conocimiento escolar más integral, *i.e.*, metadisciplinario, complejo y comprensivo, esto es, motivado por el carácter relacional del conocimiento.

## Palabras clave autor

Paradigma victimizador, clima escolar, gestión compleja del conocimiento.

## Palabras clave descriptor

Paradigmas (teoría del conocimiento), ambiente educativo, administración del conocimiento.

## Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Flores-González, L. M. & Retamal-Salazar, J. A. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 319-338.

### Key words author

Victimizing Paradigm, School Climate, Complex Knowledge Management.

### Key words plus

Paradigm (Theory of knowledge), School Environment, Knowledge Management.

### Abstract

This paper discusses the structural victimizing paradigm that dominates both research on school violence and public policy that seeks to respond to it. A brief conceptual genealogy will be presented along with a description of precedents that have reduced school violence to what is known as *bullying*. It is argued that a wider, phenomenological perspective is needed to understand the complexity of the world of school life. The phenomenon should be analyzed from two relevant viewpoints: complex knowledge management and school climate.

Also, the paper shows, through an explorative investigation, that improvements in the school and the reduction of school violence are related to a more integral management of knowledge, i.e. meta-disciplinary, complex and comprehensive, guided by the relational nature of knowledge.

### Mots clés de l'auteur

Paradigme de victimisation, climat scolaire, gestion complexe de la connaissance.

### Mots clés descripteur

Paradigmes (théorie de la connaissance), climat éducatif, administration de la connaissance.

### Résumé

Le présent article débat le paradigme de la victimisation structurale depuis laquelle se concentre tantôt la recherche en violence scolaire que la politique publique qui cherche réagir contre elle. On développera une brève généalogie conceptuelle et des antécédentes qui ont réduit le phénomène de la violence scolaire ce qu'on désigne sous le nom de *bullying*. En même temps, on montrera le besoin d'élargir ce phénomène pour élaborer une compréhension phénoménologique plus complexe afin de nous permettre un regard *du monde de la vie scolaire* —de la mise en marche des apprentissages et des logiques qui s'y articulent— sous le même prisme de deux concepts essentiels: la gestion complexe de la connaissance et le climat scolaire. En outre, on montrera à partir d'une recherche exploratoire, que l'amélioration du climat scolaire et par conséquent de la diminution de la violence scolaire est liée à une gestion de la connaissance scolaire plus complète i.e. Métadisciplinaire, complexe et compréhensive cela est motivé pour le caractère relationnel de la connaissance.

### Palavras chave autor

Paradigma vitimizatório, clima escolar, gestão complexa do conhecimento.

### Palavras chave descritor

Paradigmas (Teoria do conhecimento), ambiente educativo, administração do conhecimento.

### Resumo

O seguinte artigo discute o paradigma vitimizatório estrutural a partir do qual se enfoca tanto a pesquisa em violência escolar como a política pública que procura construir reações a este fenômeno. No texto se desenvolverá uma breve genealogia dos conceitos e dos antecedentes que levaram a reduzir o fenômeno da violência escolar conhecida como *bullying*. Ao mesmo tempo se mostrará a necessidade de se ampliar a visão sobre dito objeto, rumo a um entendimento fenomenológico e complexo que permita olhar o mundo da vida escolar —as aprendizagens que põe em marcha e as lógicas que articula— sob o prisma de dois conceitos relevantes: a gestão complexa do conhecimento e o clima escolar.

A partir de uma pesquisa exploratória também se mostrará que a melhora do clima escolar e a consequente diminuição da violência escolar estão associadas à gestão de um conhecimento escolar mais integral, isto é, metadisciplinar, complexo e compreensivo, motivado pelo caráter relacional do conhecimento.

## La violencia escolar como estructura victimizatoria

Al revisar la literatura científica respecto al fenómeno de la violencia escolar, podemos encontrar un patrón común que la circunscribe en una estructura cuya acción va del agresor a la víctima, pasando por los espectadores (*bystanders*). Se trata de una configuración arraigada en las definiciones del fenómeno del *bullying* y en las propuestas de intervención reactiva o preventiva del mismo. En nuestras investigaciones, llamamos a este patrón “paradigma victimizatorio”.

En este sentido, hay una amplia gama de definiciones operacionales de “violencia escolar” que van desde incidentes leves a delitos graves en la escuela. Delos H. Kelly & William T. Pink (1982) definen la *violencia escolar* como la *falta de respeto a los maestros y administradores, además del robo y las agresiones físicas*. Otros estudios se han centrado en las *conductas graves, como violación, robos y asaltos* (Alexander & Langford, 1992). Algunos investigadores han mezclado estas agresiones en definiciones más amplias, que incluyen *asalto verbal y físico, disputas con compañeros, violación u homicidio* (Bandura, 1973).

Por su parte, Ramí Benbenishty y Ron Avi Astor (2007) definen la violencia escolar como *cualquier comportamiento que intente dañar física o emocionalmente a personas en el colegio y su propiedad, así como también, la propiedad del colegio*. Motoko Akiba, Kazuhiko Shimizu y Yue-Lin Zhuang, usando las percepciones de la víctima, definen la violencia escolar como *cualquier asalto físico o psicológico, o la amenaza de asalto, de los estudiantes sobre otros estudiantes o maestros en la escuela*. Esto incluiría una *serie de incidentes de abuso verbal y la intimidación para el robo, la violación o, incluso, el homicidio*.

Los tres estudios llevados a cabo por Françoise D. Alsaker en Noruega (1993), Becky J. Kochenderfer y Gary W. Ladd en Estados Unidos (1996), y Françoise D. Alsaker y Stefan Valkanover en Suecia (2001) han demostrado que el universo en el cual la victimización ocurre en la temprana infancia es comparable con aquel en el que ocurre en los niveles escolares superiores y que tiene un tremendo efecto de estrés sobre los niños.

En efecto, la mayoría de esos estudios ha demostrado los efectos perjudiciales de la victimización en la autoestima de los estudiantes.

De acuerdo con las conclusiones metodológicamente relevantes a las que llegan, se puede afirmar que la victimización entre escolares genera “expectativas negativas permanentes” en la relación entre pares, incluso después de que la victimización se ha detenido (Alsaker & Olweus, 2002; Olweus, 1993). La victimización crea una *percepción negativa de sí mismo y de los demás* y podría, a la vez, influenciar el comportamiento del niño en la escuela y hacerlo más vulnerable a la misma. De ahí que la prevención de la victimización —concluyen— debe comenzar en los contextos preescolares e incluso, familiares.

## De los factores victimizatorios a la simplificación de la victimización

Por otra parte, se ha determinado la existencia de diversos factores que se relacionan de manera directa con la violencia escolar y que pueden moldear el tipo de violencia a manifestar. Estefanía Estévez-López (2005) señala cuatro factores: individuales, familiares, sociales y escolares. En Estados Unidos, por ejemplo, la mayoría de los estudios de delincuencia juvenil que abordan el rol de las escuelas se puede clasificar desde tres grandes

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo es parte del marco teórico y de los lineamientos desarrollados en el proyecto de investigación *Gestión del conocimiento y reforma del pensamiento en educación. Reformulaciones epistemológicas y sociopolíticas para programas de formación de profesores* (2008-2010). En el marco del proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, 1080218, financiado por el Estado de Chile; y de una investigación de la Dirección de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad de Santiago de Chile, DICYT, financiada por la Universidad de Santiago de Chile.

perspectivas teóricas: la *teoría de la tensión*, la *teoría de la etiqueta* y la *teoría de control*.

Los defensores de la perspectiva teórica de la tensión sostienen que la escuela puede producir tensión en los estudiantes que, a su vez, promueven conductas delictivas. Los defensores de la teoría de la etiqueta, por su parte, sostienen que “el seguimiento académico” estigmatiza a los estudiantes con bajo rendimiento y aumenta la probabilidad de la delincuencia (Kelly & Grove, 1981; Schafer, Olexa & Polk, 1972). Por último, los defensores de la teoría de control argumentan que la fortaleza del vínculo entre los estudiantes, sus escuelas y maestros es una importante barrera en la derivación hacia la delincuencia y que los estudiantes a los que no les gustan la escuela o los maestros, son más propensos a delinquir que los que están más estrechamente ligados a sus maestros y escuela (Hindelang, 1973; Hirschi, 1969; Jensen, Erickson & Gibbs, 1978).

Otro factor importante y que ha sido estudiado recientemente, es el provocado por los sistemas nacionales de educación que causan mayores diferencias entre los alumnos de alto rendimiento y los de bajo rendimiento académico, entre los que se tiende a registrar más violencia. En tales sistemas, los estudiantes de bajo rendimiento académico pueden ser etiquetados como fracasados académicamente o ellos referirse a sí mismos como personas con limitadas oportunidades futuras. La posición académica impuesta por su sistema educativo puede haber causado esta frustración e involucrarse en la violencia en su escuela (Akiba, Shimizu & Zhuang, 2010).

En este sentido, ya Albert K. Cohen (1955) había enfatizado específicamente que los estudiantes de clases sociales más bajas pueden frustrarse en la escuela y responder a esta frustración actuando con conductas desordenadas, ausentismo escolar o, incluso, convirtiéndose en delinquentes.

En el caso de las mujeres, existe la creencia de que ellas son por naturaleza reacias a causar daño (Tiger, 1969; Tiger & Fox, 1970), que están socializadas a esa aversión (Campbell, 1993; Steffensmeier & Allan, 1996), que infligen daño en una menor proporción que los hombres (Adler, 1975; Figueira-McDonough, 1989; Rhodes & Fischer, 1993) y que la atención debe ser puesta en circunstancias sociales, económicas y culturales específicas asociadas con el género (Chesney-Lind, 1989; Chesney-Lind & Pasko, 1997; Chilton & Datesman, 1987; Daly & Maher, 1998; Gilfus, 1992; Heidensohn, 1985). Todas estas premisas tienden a negar a las mujeres como agentes activos de agresión. Esto no es sorprendente, porque —a diferencia de los hombres— las mujeres agresivas han sido vistas tradicionalmente como desviadas, no solamente en relación con el código penal sino con las leyes naturales, es decir,

como una abominación de la naturaleza femenina (Lombroso & Ferrero, 1895; Pollak, 1950).

### **De la prevención a la reducción del paradigma victimizatorio a *bullying***

Como hemos mostrado, el patrón victimizatorio fundamentalmente simplifica y categoriza el fenómeno. Su modo de aproximación analítica le permite llegar a conclusiones metodológicamente relevantes dentro de su propio paradigma. En ese sentido, consideramos que el núcleo de tal patrón paradigmático ha terminado por ocuparlo el denominado *bullying*, no solo como discurso sino también como acción preventiva y de control. En este sentido, podemos ir desde las recientes apuestas preventivas al modo de comprensión denominado *bullying*.

En efecto, para Ron Avi Astor, Lorelei A. Vargas, Ronald O'Neal Pitner y Heather A. Meyer (1999), los esfuerzos para la prevención de la violencia deberían ser dirigidos a todos los escenarios del colegio. Una alternativa a los procedimientos de violencia escolar puede ser la que integra mapas para ubicar los puntos críticos de violencia en el colegio, implementar grupos de entrevista y discusión con estudiantes, profesores, personal docente y administrativo para identificar por qué la violencia está ocurriendo en ciertos lugares y qué hacer al respecto. La información obtenida con el proceso de mapas aumenta el diálogo entre estudiantes y personal docente.

Así mismo, señalan que la violencia dentro del colegio se relaciona con los lugares, patrones del día escolar y variables socioorganizativas; por ejemplo, la relación entre profesor y alumno, los roles de los profesores y la respuesta de la organización escolar ante la violencia. Un objetivo importante del procedimiento es permitirles a los estudiantes y profesores expresar sus teorías personales acerca de los lugares específicos y los tiempos en los cuales el colegio se torna más peligroso.

Rami Benbenishty y Ron Avi Astor (2007) añaden que las intervenciones pueden ser adaptadas a las circunstancias especiales de cada escuela. Por ejemplo, en algunas escuelas, el problema puede ser aparente en los grados superiores de la escuela secundaria, mientras que en otros, puede serlo en las categorías inferiores. No obstante lo anterior, es posible que algunas escuelas no tengan este problema en absoluto. Las comparaciones de los indicadores del acoso sexual en las escuelas dentro de la ciudad pueden ayudar a las autoridades a destinar recursos y focalizarlos en las escuelas que más los necesitan.

Se puede concluir que la mirada preventiva, aunque analice multifactorialmente la escuela, como lo hacen Rami Benbenishty y Ron Avi Astor, tiene como nú-

cleo de acción el acto victimizador por antonomasia y, dentro de este, el *bullying*.

Por ello, todos los estudios victimizatorios científicos insisten en que la forma más común de violencia escolar en los establecimientos escolares es el *bullying*, que es definido por Dan Olweus (1993), tradicionalmente, como la experiencia de un estudiante que “está expuesto, repetidamente en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas (pares fundamentalmente), y teniendo él (o ella) dificultad para defenderse al poseer una significativa desventaja de fuerza (real o simbólica)”.

Todas las investigaciones que ya hemos señalado más arriba parten de esta simple definición para avanzar en sus propuestas de investigación, prevención o control de la violencia escolar.

El *bullying* —como experiencia límite de la violencia escolar— ha terminado por ser el crisol del resto de las victimizaciones escolares y el principal objeto de estudio de la investigación (Dombrowski, Ahia & McQuillan, 2003; Dombrowski & Gischlar, 2006; Hart, 2005; Sacks & Salem 2009; Tattum, 1988).

Ahora bien, las principales consecuencias del desarrollo del *bullying* son:

- Primero se cree saber en qué consiste la violencia escolar y, de hecho, la nombramos *bullying*. Vale decir, el uso indiscriminado de expresiones sinónimas respecto del *bullying* da indicios de una verdadera configuración lingüístico-pragmática que designa un fenómeno complejo con el nombre de una estructura simple.
- Segundo: se ha simplificado un fenómeno complejo, de tal manera que la “violencia escolar”, se ha reducido a “violencia EN la escuela” y esta a su vez en *bullying*. El modelo Smith, el School Bullying,<sup>1</sup> corresponde a un acercamiento psicosocial de la violencia escolar focalizado en la ‘agresión’ y el ‘hostigamiento’ entre los estudiantes. Recuérdese

que el término *bullying* en inglés es utilizado en primer lugar en la definición de relaciones de hostigamiento en el mundo laboral como factor de estrés exclusivamente referido a la autodepreciación emocional de la víctima. En la escuela, el psicólogo Dan Olweus denuncia una forma específica de agresividad entre estudiantes, el *school bullying*, y lo define principalmente desde el estudiante víctima de hostigamiento, que habría de sufrir una exposición continua y a largo plazo de actos negativos por parte de otro u otros estudiantes.

- Tercero, se deforma el enfoque epistemológico —de paso se crea un prejuicio— y se lee, sin atención crítica, un sinnúmero de *papers* (Dayton & Proffitt, 2009; Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008; Holt & Espelage, 2003).

*Bullying* ha terminado por ser la palabra clave para nombrar el fenómeno de la violencia escolar. Es el núcleo de lo que llamamos “estructura victimizatoria”. Lejos de enjuiciar categorialmente esto, debe ser comprendido como un fenómeno factual, en el sentido hermenéutico, pero también en el sentido político. El imaginario social que encierra el significado de la palabra *bullying* —lejos de ser obviado— debe ser explicitado. Bien sabemos que la palabra *bullying* no representa todo el fenómeno de la violencia escolar, pero tampoco podríamos decir que es solo una parte y menospreciar su riqueza imaginaria impregnada en las percepciones subjetivas de los actores.

Desde una perspectiva fenomenológica de aproximación y comprensión al fenómeno de la violencia escolar, todos estos factores, categorías y clasificaciones tradicionales entran en tensión y se relativizan. Si consideramos la experiencia escolar como un cuerpo multidimensional y complejo de vivencias y conocimientos, no podemos separar, aislar, simplificar y —finalmente— categorizar aquello que los estudiantes viven en las escuelas como experiencias victimizatorias o violentas. La mirada desde el clima escolar y la gestión compleja del conocimiento permiten criticar no solamente todas las medidas de prevención y control de la violencia escolar, que suponen la simplicidad del fenómeno, sino también el paradigma de investigación victimizatorio que simplifica la mirada crítica del observador.

### **La ampliación del paradigma victimizatorio al clima escolar y su relación con la gestión del conocimiento**

A pesar de cierta tendencia generalizada de reducir la violencia escolar a *bullying*, hay otras evidencias científicas de bases epistemológicas más críticas,

1 La bibliografía es abrumadora, pero sugerimos la siguiente que introduce de lleno en las definiciones y problemas:

Peter Smith & Sonia Sharp (1995). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Peter K. Smith, Debra Pepler & Ken Rigby (eds.) (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Dan Olweus (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a New National Initiative in Norway. En Peter K. Smith, Debra Pepler & Ken Rigby (eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*, 13-36. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Catherine Blaya (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.

Éric Debarbieux (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.

que apuntan en otras direcciones más complejas. En Bélgica, Philippe Vienne (2009) demostró que la violencia escolar no debe ser criminalizada, sino tratada desde un paradigma sociológico amplio que no reduzca el fenómeno a pura delincuencia.

Ron Avi Astor, en Israel y Rami Benbenishty, en Estados Unidos (2005) demostraron que el fenómeno se explica más por todas esas variables que circundan el contexto escolar que por aquellas denominadas intraescolares.

Éric Debarbieux (2008), en Francia, desde hace tiempo, ha insistido en que las intervenciones efectivas en violencia escolar no se deben reducir a factores individuales de riesgo, sino a factores sociocomunitarios de protección.

Hace ya varios años en Alemania, Walter Funk (1998) demostró mediante *clústeres* que la violencia escolar está más asociada a procesos sociales que afectan el mundo escolar que a comportamientos de mala conducta individuales de los escolares.

Los programas presentes en *The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior* (Wilson & Lipsey, 2006) nos ayudan a comprender que más que programas nacionales, necesitamos acercarnos a propuestas más y significativamente universales-contextuales.

El esfuerzo de Éric Debarbieux (2008) por tratar de mostrar la existencia de violencia escolar desde la victimización —pero en niveles bajos, que acaso permiten decir que la violencia escolar no existe como fenómeno del mundo escolar—, sobrepasa el interés científico hacia el político, como lo muestran ya más claramente sus más recientes publicaciones.

Los especialistas insisten en la complejidad del fenómeno que no se reduce simplemente a la dualidad víctima/agresor. En este mismo sentido, Catherine Blaya<sup>2</sup> —desde el modelo Debarbieux— pone en evidencia que un 80% de las descripciones de la agresión/victimización por los alumnos en preguntas abiertas no corresponde a la definición “científica” del concepto *bullying*.

Sin embargo, para ampliar el paradigma victimizatorio a uno que comprenda la naturaleza y las múltiples dimensiones del fenómeno desde una perspectiva más compleja, no se necesita simplemente incluir más y más factores a la hora del análisis o del diseño de nuevas investigaciones. Se necesita ante todo un cambio paradigmático epistemológico.

Según nuestra perspectiva, este cambio debe comenzar —primero— por la inclusión de la figura del “clima escolar” como eje de comprensión no solo de una estructura de comportamiento, sino como la forma en la cual la escuela configura su mundo educativo en relación con sus sentidos. Para la construcción del concepto de clima escolar, tenemos cinco criterios que a su vez nos permiten medirlo (Grisay, 1993):

1. Sentimiento de los alumnos de ser objeto de atención.
2. Sentimiento de los alumnos de justicia y equidad.
3. Sentimiento de los alumnos de competencia (de sentirse competente) y de capacidad.
4. Sentimiento de orgullo de los alumnos por estudiar en esa escuela.
5. Sentimiento de satisfacción general de los alumnos por su escuela.

Además, consideramos que en un clima escolar positivo los acontecimientos de crisis son más fáciles de gestionar y presentan menos riesgo de tomar proporciones no deseadas (Gottfredson, 2001). En este sentido, el clima escolar es una construcción sociológica y es, a la vez, origen de comportamientos individuales y fruto de la percepción colectiva del ambiente escolar.

Considerando lo que dice Catherine Blaya, habría un nexo entre clima escolar y victimización: un clima escolar positivo es un medio de prevenir o reducir la violencia; un clima escolar negativo predice la violencia escolar. Un clima escolar positivo se caracteriza además por un *ethos* en el cual el personal de la dirección, profesores, etc. comparten valores comunes y principios claros de gestión de los comportamientos y de buenas relaciones interpersonales (Blaya, 2001). La base del deterioro del clima escolar es un clima de indisciplina (Dubet, 2005).

Como segundo momento fundamental, la inclusión de la figura del “clima escolar” debe ser complementada y completada por la idea fenomenológica de percepción que supere la división antagonista entre la “simple percepción” y la “realidad”.

Y como tercer momento fundamental, para lograr la ampliación desde el paradigma victimizatorio, es necesario plantearse la figura del conocimiento escolar y su gestión compleja.

### **Fenomenología y complejidad: claves para la comprensión del *ethos* escolar**

La fenomenología restablece la idea clásica del conocimiento como abstracción de un sujeto pensante, a la idea de un sujeto encarnado implicado en el

2 Catherine Blaya (2001). *Social Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a Comparative Study*. Portsmouth, Hampshire, United Kingdom: University of Portsmouth.

mismo circuito del fenómeno del conocimiento concebido ahora como una acción abierta, relacional, experiencial e intencional de un sujeto que siente, percibe e interpreta un mundo *ya ahí*, más que un sujeto anónimo producto de una conciencia o *yo* trascendental (Merleau-Ponty, 1945).

La fenomenología —más que una teoría del conocimiento— es una posición y sobre todo una decisión de poner los actores del conocimiento en un mismo engranaje, desde el supuesto de que es la experiencia del mundo —y no el pensamiento sobre el mundo— la que configura el conocimiento en una estructura concomitante al sujeto y a las redes que este establece con el mundo.

Según Francisco Javier Varela-García [1946-2001] (2010), estas indicaciones de la fenomenología dan pie para formular nuevas pautas para las ciencias cognitivas y, por ende, para la comprensión de la cognición humana. Estas pautas presuponen una nueva manera de entender la conciencia y, por tanto, el cuerpo. La subjetividad es ahora relación a otro, o sea, la subjetividad es intersubjetiva y la conciencia deja de entenderse como un referente de una interioridad solipsista del pensamiento. La conciencia es un “asunto público” en la medida que “esta mente (de un sujeto) es esa otra mente (de otro)”. Evidentemente, lo que prima no es el principio de *identidad* sino el de *alteridad*, en la medida en que la relación es de una conciencia a otra y no de un contenido idéntico a otro contenido. La codeterminación del *yo* y el *otro* es ahora situada y en una reciprocidad fundamental. Una vez que se acepta que no hay distinción real entre mundo interno y externo, sino solo configuraciones de sentido y de emergencia como diría Paul Ricoeur entre un *sí mismo* que es *como un otro*.

Ahora bien, estas configuraciones no tienen —por así decir— un solo destino de conocimiento, sino que son experiencias mediadas por la historia, la cultura y los imaginarios sociales que generan saberes y precomprensiones del mundo, desde creencias y determinadas percepciones del mundo en que habitamos. Como dice Maurice Merleau-Ponty, el mundo es lo que percibimos, pero la percepción no se limita a un acto individual, sino a una acción comunitaria desde la que el mundo puede ser percibido efectivamente. En rigor, no es el mundo el que cambia, sino las interpretaciones y percepciones que tengamos de él, porque el mundo como la vida no es una sustancia que contenga propiedades causales desde una sola línea, sino relaciones de emergencia en las cuales siempre el todo es mayor a la suma de las partes.

Por ejemplo, no tendría sentido comparar desde una sola línea mundos distantes en el tiempo, no siquiera concomitantes o contiguos en el tiempo. Ya que desde una perspectiva “simple”, el mundo medieval es más pequeño que el mundo moderno, si lo vemos desde el punto de vista de las comunicaciones y los sistemas de información. Sin embargo, el mundo medieval es más grande que el moderno en sus narraciones, sus creencias, sus leyendas, sus religiones, sus convicciones. En cualquier caso, del mundo entendido como una red de relaciones, las dimensiones no son físicas, ni de variables de cantidad entre dos cosas, porque simplemente la noción de mundo no alude en fenomenología a ninguna cosa, sino a sus interpretaciones, sus relaciones, sus saberes, sus metáforas, en suma su historia, o como diría Cornelius Castoriadis sus *redes imaginarias de significado*.

El pensamiento complejo se inserta en un proyecto más amplio que la misma fenomenología, en la medida en que se presenta en primera como una epistemología, esto es, como una meditación que reflexiona sobre el sujeto que conoce, con el objeto conocido —en este caso, el mundo— y sobre el aparato cognitivo que vincula estas relaciones. En este caso complejo, no dice relación con lo complicado o difícil, sino con lo imbr-

cado, lo entrelazado, o como Edgar Morin, *lo entrettejido en su conjunto (complexus)*. En el método que este autor establece, no encontramos precisamente una metodología o una técnica, sino más bien una toma de distancia y una crítica radical al pensamiento racionalista y positivista que ha terminado por disciplinar los conocimientos en *compartimientos hiperespecializados* y, por ende, también hiperatomizados. La idea de una segregación del saber no corresponde a un puro romanticismo, sino más bien a la idea fenomenológica acuñada ya por Edmund Husserl de *volver a las cosas mismas*. La experiencia que entra en juego en este caso no es precisamente la experiencia puramente empírica, sino la experiencia vivida, percibida e históricamente situada.

Ahora bien, estas indicaciones nos permiten interpretar el *ethos* escolar, desde la experiencia comunitaria de enseñar, aprender y saber compartido junto a otros, y de la escuela no solamente como un orden administrativo, sino como el "lugar" propio de configuración de esas acciones y sentidos. Los *a priori* sociales, de tiempo y espacio de una cultura determinada son evidentemente el horizonte del *ethos* de la escuela.

El *ethos* escolar no se limita al "lugar" físico de la escuela, ni siquiera a la geografía, salvo si integráramos a ella la condición humana. Nada en la escuela es neutro y su paisaje tampoco lo es, el territorio de la escuela es siempre mayor a la suma de las partes. Como lo indica Pierre Bourdieu, el *ethos* dice relación al espacio simbólico de la institución escolar, de modo tal que el *ethos* escolar no es reducible a ninguna cosa específica, sino a las relaciones que desde "ahí" emergen. Entonces, las relaciones del *ethos* son sociales, intersubjetivas y vinculantes. Al mismo tiempo, tales relaciones son diversas y recreativas, ya que tanto lo que se aprende, como lo que se enseña está siempre mediado en un espacio y tiempo *vivido*. En esta perspectiva, el tiempo de *ethos* escolar es más cercano al *kairos*, esto es, al tiempo oportuno y preciso de ser, crecer y aprender con otros, que al *chronos*, que es el tiempo de la medida, del resultado y del aprendizaje estandarizado.

### **Clima escolar y gestión del conocimiento**

A este respecto, el clima escolar y la gestión del conocimiento son considerados desde una visión "compleja", esto es, vinculante de las relaciones que están en juego en el fenómeno y alguna de sus manifestaciones. En suma, el clima escolar no es sinónimo de conducta en la sala de clases ni la gestión del conocimiento se reduce a *performance* administrativa ni de la escuela ni al resultado de los aprendizajes de los estudiantes ni a la evaluación de los profesores. La gestión del conocimiento dice relación a la práctica y acción global de los proyectos formativos de una escuela y, por tanto, se refiere más a las decisiones estratégicas del conocimiento y del aprendizaje, que a sus contenidos programáticos y curriculares.

La siguiente investigación exploratoria ofrece una indagación exploratoria para la construcción metodológica del clima escolar en relación con la gestión del conocimiento escolar, pertinente principalmente para contextos educativos vulnerables.

### **Cuestiones de método**

La muestra de esta investigación exploratoria (año 2010) estuvo conformada por 821 estudiantes de cuatro liceos de la región metropolitana (Santiago de Chile) del sistema municipal (público) con la característica de tener altos índices de vulnerabilidad y de estar en contextos de alta pobreza. A este tipo de liceos se les llama "prioritarios", dados los escasos recursos con

los que cuentan y han sido catalogados por el Ministerio de Educación como colegios que necesitan urgentemente un mayor apoyo, debido a sus bajos índices en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La muestra se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 1  
*Estadísticos Descriptivos (N=821)*

	Frecuencia	Porcentaje	
Curso	Primero Medio	224	27,3%
	Segundo Medio	224	27,3%
	Tercero Medio	179	21,8%
	Cuarto Medio	194	23,6%
Sexo	Hombre	416	50,7%
	Mujer	405	49,3%

Fuente: elaboración propia

El instrumento utilizado *ad hoc* para la exploración fue la *Encuesta sobre percepción de clima y violencia escolar* (Flores, Proyecto del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE, 2007). Es una encuesta autoaplicable, anónima y se aplica en ausencia de los docentes. El instrumento fue construido con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes del clima escolar y la violencia escolar de su establecimiento educacional. Pero, además, se creó para establecer en el momento cualitativo una discusión grupal o individual (entrevista) más fundada con los profesores.

La *Encuesta sobre percepción de clima y violencia escolar* consta de dos factores: El *factor 1*, que explica un 16,089% de la varianza de los datos, se compone de 22 ítems que teóricamente constituyen la percepción del clima escolar. De estos ítems, 14 se relacionan con la dimensión Sentimiento de orgullo/Satisfacción general del colegio, tres ítems se relacionan con la dimensión de Justicia y equidad y cinco ítems se relacionan teóricamente con la dimensión Sentimiento de competencia y atención. Con un  $\alpha$  de Cronbach: 0,838.

El *factor 2*, que explica un 22,5% de la varianza de los datos, se compone de 16 ítems que, teóricamente, forman parte de la percepción de violencia escolar. Con un  $\alpha$  de Cronbach: 0,686. Es decir, la fiabilidad de los dos factores es estadísticamente aceptable. Sin embargo, solo vamos a considerar el factor 1 para este artículo.

Ahora bien, los puntajes totales para el factor 1 de Percepción del clima escolar se ubican dentro de las siguientes categorías:

Tabla 2  
*Percepción de clima escolar*

Percepción de clima escolar	
Muy bueno	(49-66)
Bueno	(34-48)
Regular	(17-33)
Deficiente	(0-16)

Fuente: elaboración propia

La significación de las categorías de Percepción del Clima Escolar es la siguiente:

Tabla 3  
Percepción del clima escolar

Categoría	Descripción
Muy Bueno	Los estudiantes perciben un <b>muy buen</b> clima escolar, les gusta mucho ir, lo pasan muy bien, aprenden contenidos y valores. La escuela les presenta desafíos motivantes, se sienten muy seguros y confiados en la escuela, hay una excelente convivencia y participación escolar de todos. Ante los conflictos y victimizaciones, ellos perciben que pueden resolver los problemas mediante la intervención de un tercero institucional (profesor, inspector, director, etc.) o no institucional (amigos, padres, etc.). El estudiante que muestre alguna diferencia es respetado. Cuentan con muy buenas instalaciones estructurales y consideran que los profesores hacen muy bien su trabajo y los motivan.
Bueno	Los estudiantes perciben un <b>buen</b> clima escolar, van de buena gana a la escuela, aunque a esta solo le interesan los contenidos disciplinares. Perciben que hay problemas en la escuela pero que en general se llevan bien entre pares; perciben una convivencia en la que participa la mayoría de los estudiantes. Responden individualmente a la violencia escolar o prefieren ignorar cuando son agredidos; perciben seguridad. El estudiante visto como diferente es tolerado y creen que los profesores solo a veces hacen mal su trabajo.
Regular	Los estudiantes perciben un <b>regular</b> clima escolar, soportan ir a la escuela aunque a esta solo le importen los rendimientos (notas, SIMCE, PSU, etc.). La convivencia y la participación escolar son privilegios de pocos. Ante las victimizaciones, responden individualmente de cualquier manera o simplemente naturalizan la violencia escolar. El estudiante visto como diferente no es tolerado y la estructura física de la escuela es percibida como deficiente y creen que los profesores solo a veces hacen bien su trabajo.
Deficiente	Los estudiantes perciben un <b>deficiente</b> clima escolar, no les gusta ir a la escuela, si pudieran se cambiarían. La escuela les ofrece desafíos nulos y frustrantes, la convivencia es precaria y casi no hay participación escolar. No se sienten seguros y ante las victimizaciones se sienten humillados y prefieren quedarse en silencio y no advertir a nadie (amigos, padres, profesores o adultos en general). Al estudiante visto como diferente se le humilla y creen que los profesores hacen muy mal su trabajo.

Fuente: elaboración propia

Por tanto, como se puede ver, el instrumento ofrece variadas posibilidades de análisis, pero además múltiples entradas para entablar en diálogo con los profesores. Tiene como base de inspiración teórica el instrumento de Éric Debarbieux (1996), pero fue completamente modificado y contextualizado para el sistema escolar chileno.

Este instrumento *ad-hoc* se debe fundamentalmente al carácter completamente exploratorio de esta búsqueda cuantitativa en Chile. No tiene parangón ni metodológico ni epistemológico. Por tanto, los resultados se ajustan a las dimensiones de la muestra, pero aportan nuevas dimensiones a la hora de una comprensión posterior del fenómeno. El cuestionario evalúa el clima escolar considerando la percepción que los mismos alumnos tienen al respecto. Se les pregunta por cómo consideran el ambiente en su colegio en cuanto al clima en general (por ejemplo, "¿cómo se pasa en tu colegio?" o "¿te dan ganas de asistir a tu colegio?") y en particular, ante situaciones de violencia, se les piden sus respuestas cuando se enfrentan a situaciones de violencia (por ejemplo: "¿qué haces si un compañero te insulta?").

ta?”). Para cada pregunta, los estudiantes hombres y mujeres contestaron en una escala de cuatro niveles, desde el más favorable al menos favorable.

En general, esta escala considera como favorable no las respuestas individuales o de un grupo de estudiantes que pudieran responder por su cuenta a la violencia, sino que precisamente se refiere a la cercanía y efectividad con que ellos evalúan el ambiente y las acciones de la institución escolar en su conjunto para resolver las situaciones de violencia.

Por ello, la institución escolar es comprendida —mediante este instrumento— como todo el ambiente escolar, es decir, a sus profesores, autoridades y compañeros de curso. Los estudiantes evalúan —por ejemplo— cómo se trata a los compañeros con problemas en el aprendizaje, cómo perciben su participación cuando el colegio intenta buscar soluciones, cómo se llevan los profesores y los estudiantes entre sí. Una respuesta positiva significa que los estudiantes consideran efectiva o participativa la intervención de la institución en los conflictos.

En la aplicación y el análisis de este cuestionario de 39 preguntas, se siguieron todos los procedimientos que la estadística de las ciencias sociales exige para poder concluir que los resultados obtenidos en la muestra intencionada son significativamente válidos. Luego de validar el instrumento con los expertos, se realizó una prueba de confiabilidad estadística (Cronbach), con un muy buen resultado, lo que demostró que una cantidad suficiente de estudiantes comprendió de la misma manera lo que se les estaba preguntando.

## Resultados de la percepción del clima escolar

### A. Percepción de clima escolar según curso

Las medias obtenidas por los cuatro cursos (Tabla 4) indican que los estudiantes que se están cursando el primero medio presentan una mejor percepción del clima escolar respecto de los otros cursos.

Tabla 4

Percepción del clima escolar según curso

	N	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1° Medio	224	41,51	8,848	0,591	40,35	42,68	14	63
2° Medio	224	38,95	8,949	0,598	37,77	40,12	18	61
3° Medio	179	39,37	9,658	0,722	37,94	40,79	3	63
4° Medio	194	37,26	9,471	0,680	35,92	38,60	13	62
Total	821	39,34	9,316	0,325	38,70	39,98	3	63

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, la Prueba de Levene indica que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas (0,902 >0,05) mientras que el análisis de varianza, ANOVA, indica diferencias estadísticamente significativas entre los cursos (sig. <0,05) por lo cual se realiza una prueba *post-hoc*. El resultado indica que entre los cursos de segundo al cuarto medio no hay diferencias pero el primero medio sí difiere con estos grupos, por lo cual se infiere que este último presenta mayor efecto en la percepción del clima escolar.

En lo concerniente al nivel de percepción del clima escolar según curso (tabla 5 y figura 1), en general es catalogada por los cursos como “bueno” por un 60,8%. Sin embargo, en el caso del primero medio obtenemos una mejor percepción del clima escolar concentrando las opiniones en los niveles “bueno” y “muy bueno”. Es importante señalar que la Prueba Chi-cuadrado de Pearson indica que la percepción del clima escolar depende del curso de los estudiantes (sig. < 0,05).

Tabla 5

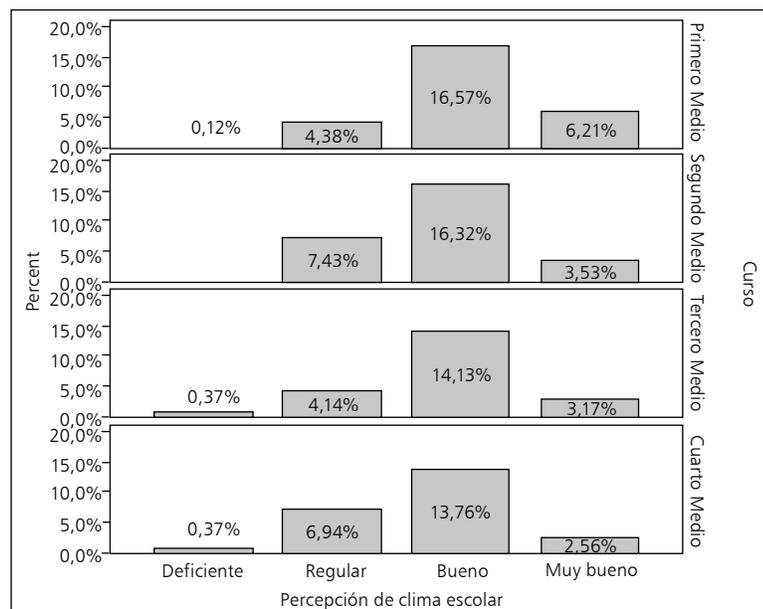
Niveles de percepción de clima escolar según curso

		Percepción de clima escolar				Total	
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno		
Curso	Primer Medio	Recuento	1	36	136	51	224
	Porcentaje en percepción de clima escolar	14,3%	19,1%	27,3%	40,2%	27,3%	
	Porcentaje del total	0,1%	4,4%	16,6%	6,2%	27,3%	
	Segundo Medio	Recuento	0	61	134	29	224
	Porcentaje en percepción de clima escolar	0,0%	32,4%	26,9%	22,8%	27,3%	
	Porcentaje del total	0,0%	7,4%	16,3%	3,5%	27,3%	
	Tercero Medio	Recuento	3	34	116	26	179
	porcentaje en percepción de clima escolar	42,9%	18,1%	23,2%	20,5%	21,8%	
	porcentaje del total	0,4%	4,1%	14,1%	3,2%	21,8%	
Cuarto Medio	Recuento	3	57	113	21	194	
Porcentaje en percepción de clima escolar	42,9%	30,3%	22,6%	16,5%	23,6%		
Porcentaje del total	0,4%	6,9%	13,8%	2,6%	23,6%		
Total	Recuento	7	188	499	127	821	
	Porcentaje en percepción de clima escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Porcentaje del total	0,9%	22,9%	60,8%	15,5%	100,0%	

Fuente: elaboración propia

Figura 1

Niveles de percepción de clima escolar según curso



Fuente: elaboración propia

#### B. Percepción del clima escolar según sexo

La tabla 6 muestra que la percepción del clima escolar de los varones (39,45) es mejor que la de las mujeres (39,23). Sin embargo, los resultados de la Prueba de Levene indican que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ( $F = 0,440; 0,507 > 0,05$ ) y no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos ( $\text{Sig.} > 0,05$ ).

Tabla 6

Percepción del clima escolar según sexo

	Sexo	N	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
Percepción del clima escolar	Hombre	416	39,45	9,296	0,456
	Mujer	405	39,23	9,346	0,464

Fuente: elaboración propia

Al analizar los resultados por niveles de percepción del clima escolar (tabla 7), encontramos que tanto hombres como mujeres presentan en general una "buena" percepción del clima escolar. No obstante, al igual que en el análisis anterior, la Prueba Chi-cuadrado de Pearson estaría indicando una no relación entre la percepción del clima escolar y el sexo de los estudiantes ( $\chi^2 > 0,05$ ), la cual podría ser generada por el tamaño de la muestra utilizada.

Tabla 7

		Percepción de clima escolar				Total
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	
Sexo	Hombre					
	Recuento	6	86	264	60	416
	Porcentaje en percepción de clima escolar	85,7%	45,7%	52,9%	47,2%	50,7%
	Porcentaje del total	0,7%	10,5%	32,2%	7,3%	50,7%
	Mujer					
	Recuento	1	102	235	67	405
Porcentaje en percepción de clima escolar	14,3%	54,3%	47,1%	52,8%	49,3%	
Porcentaje del total	0,1%	12,4%	28,6%	8,2%	49,3%	
Total	Recuento	7	188	499	127	821
	Porcentaje en percepción de clima escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Porcentaje del total	0,9%	22,9%	60,8%	15,5%	100,0%

Fuente: elaboración propia

### C. Percepción del clima escolar y gestión del conocimiento

En los siguientes gráficos, mostramos la relevancia de la gestión del conocimiento en el clima escolar. No da lo mismo para el clima escolar el tipo de gestión del conocimiento que se realiza. Una gestión simple del conocimiento escolar se preocupa exclusivamente del rendimiento escolar expresado en pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU. Pues bien, mientras más se aleja de este tipo de gestión, mejor percepción del clima escolar tienen los estudiantes en su liceo.

Es un resultado que se repite en nuestras investigaciones. Tanto en esta muestra del año 2010 (N = 821), como en una muestra anterior del año 2007 (N = 2.571) comparativamente similar (Flores, Proyecto FONIDE, 2007) se muestra altamente significativo el hecho de que los estudiantes perciben la forma en que la escuela aborda los contenidos del currículum, específicamente los fines a los que apunta la gestión.

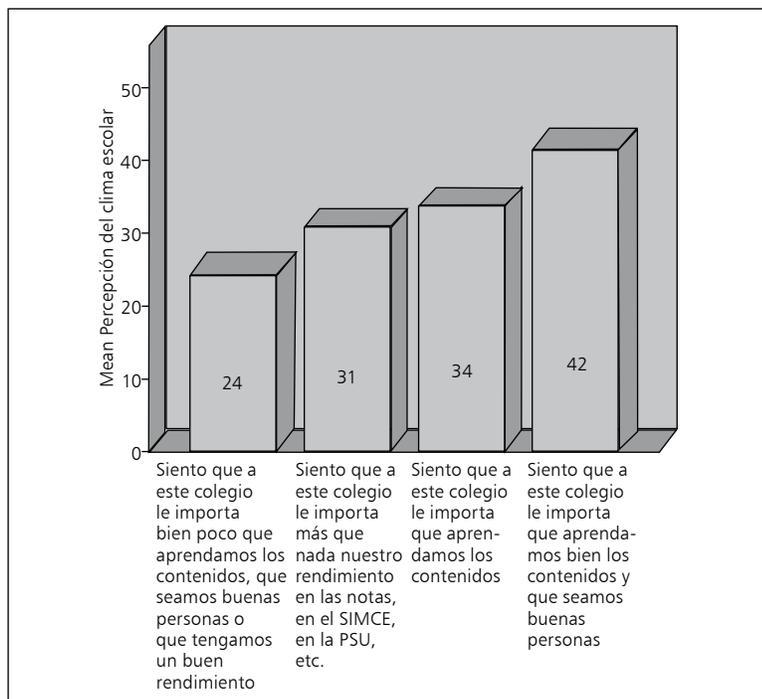
Los datos generales para ambos años 2007-2010 (figura 2) muestran que una mejor percepción del clima escolar se relaciona con que los estudiantes sientan que a su colegio le importa que aprendan bien los contenidos y que, además, sean buenas personas. Es decir, una mejor percepción del clima escolar (42) está asociada a la percepción de que el liceo gestiona el conocimiento más complejamente.

Por tanto, un liceo que es capaz de gestionar el currículum en aras no solo del rendimiento, sino en aras de una formación compleja e integral, mejora su clima escolar. La figura 3 muestra los resultados según año.

¿Mejor SIMCE; mejor PSU? El resentimiento en el clima escolar por la estandarización del currículum con miras al rendimiento es un factor relevante tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas con los profesores.

Figura 2

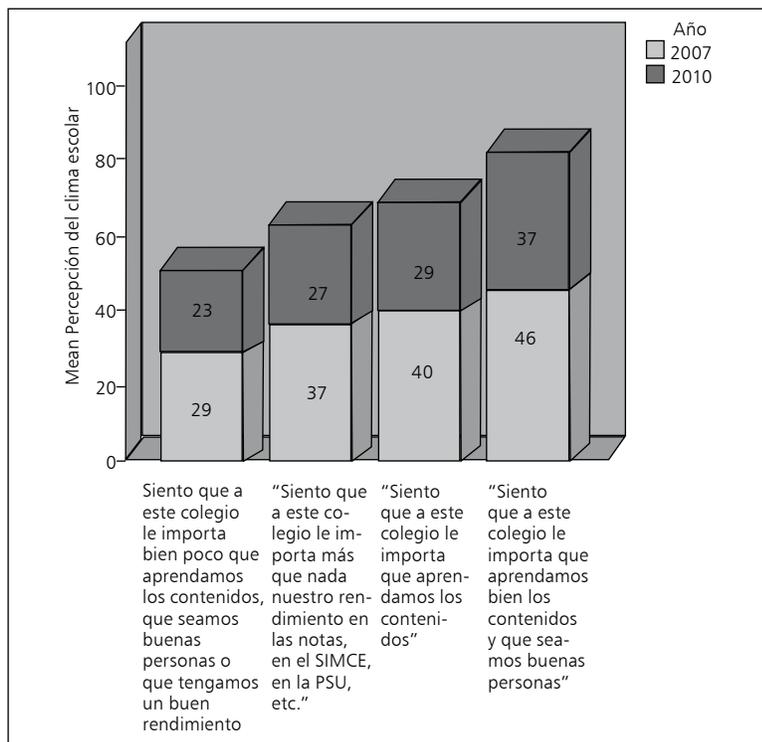
La percepción del clima escolar mejora en la medida de una gestión



Fuente: elaboración propia

Figura 3

La percepción del clima escolar mejora en la medida de una gestión compleja del conocimiento



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Mediante esta investigación exploratoria, hemos podido discernir sobre la necesidad de ampliar el paradigma victimizatorio hacia uno más complejo que considere otras dimensiones del mundo de la vida escolar.

Concebir la violencia escolar solo desde una estructura de acción y reacciones o de conductas y comportamientos individuales, nos hace olvidar el contexto social de emergencia en el cual el fenómeno aparece en las instituciones escolares.

Además, nos hace olvidar el rol fundamental que tienen los aprendizajes en la escuela, no solo con miras a los rendimientos escolares en pruebas estandarizadas, sino al rol activo que juegan en la creación de un clima escolar —él mismo— significativo desde el punto de vista de los aprendizajes.

El clima escolar es importante no solo porque para una gestión del conocimiento escolar se necesitan salas y ambientes disciplinados. Tal cual lo entendemos, se trata de un *ethos* en sí mismo significativo y significativo, que funciona como articulador de una vida escolar con sentido educativo integral. La disciplina escolar se trata más bien de una serie de normas pedagógicas a no transgredir, en cambio el clima escolar se trata de un plexo complejo, en el que la gestión del conocimiento juega un rol específicamente relevante. Sin falsa paradoja, es posible encontrar desde esta perspectiva instituciones escolares con una férrea disciplina, pero que, por lo mismo, tienen un clima escolar deteriorado. Un clima escolar normal supone la falta, la digresión, incluso supone sanciones, pero que al ser gestionadas dentro de un *ethos* con sentido educativo integral y complejo, adquieren un significado más comprensivo que encierra un aprendizaje mayor. Y como se ha visto, mientras un liceo es más capaz de articular una gestión compleja del conocimiento, mejor es percibido el clima escolar por sus estudiantes.

Nuestras investigaciones anteriores (Flores & Zerón, 2007) ponían el acento más en dimensiones antropológicas que epistemológicas, lo que naturalmente nos hacía pensar en figuras de comprensión de la violencia más “externas” a la escuela. En ese sentido, la violencia escolar nos aparecía más bien asociada a un fuerte sentimiento de pérdida del sentido de pertenencia, referido a un quiebre más global del sujeto frente a sí mismo. Creíamos que en una deriva ontológica y antropológica, la violencia escolar aparecía como una resistencia y una lucha, aunque no declarada, contra la exclusión social. La comprendíamos como una reacción a esta especie de “vaciamiento” del sujeto, en sociedades en las cuales se imponen las leyes de mercado al sistema educativo y a las estructuras fundamentales del tejido social.

Sin desconocer este vaciamiento antropológico “externo” que afecta a la escuela, es posible también encontrar otro, un vaciamiento epistemológico “interno” que afecta la gestión que los profesores y la escuela realizan del conocimiento. Vaciamiento epistemológico interno que afecta el clima y que, por lo mismo, incide en la violencia escolar. No obstante, la superación no va simplemente por la vía del voluntarismo didáctico, sino por una verdadera comprensión de las dimensiones complejas del conocimiento.

Estas dimensiones complejas y fenomenológicas del conocimiento están asociadas a que la escuela integre las ideas de que el conocimiento es en primer lugar una acción comunitaria y que el aprendizaje es una relación a saberes y no solo la información de una disciplina. La idea de fortalecer saberes inter y transdisciplinarios implica aceptar, siguiendo la argumentación de autores como Gregory Bateson (1972), la necesidad de vincular

el denominado *deuteroaprendizaje* referido a las convicciones implícitas y creencias primeras de una sociedad con el *protoaprendizaje* que enseña la escuela desde las disciplinas y sus contenidos. La escuela —como dice Edgar Morin— olvida el saber en pos de aprendizajes, concebidos como objetos de información, más que como experiencia de conocimientos. La historia y el lenguaje son parte del *deuteroaprendizaje* y en realidad lo es también el paisaje respecto de la geografía, las perspectivas respecto de la geometría, el imaginario social respecto de la poesía y la novela. Sin embargo, el afán disciplinador de la escuela excluye la experiencia del saber y limita el aprendizaje a la descripción de contenidos y la evaluación de estándares.

Evidentemente, los estándares de rendimiento son necesarios pero la escala de medición —como cualquier otra— es relativa, aunque en educación se le asigna un valor absoluto que identifica calidad educativa con los resultados en pruebas que registran la parte más pobre del conocimiento, referida a la repetición de datos y de contenidos disciplinarios.

Hace tiempo que esta violencia DE la escuela ha sido vista por autores como Michel Foucault y otros; sin embargo, la violencia de la institución aparece prácticamente ignorada por la institución escolar y las políticas educativas que encubren la segregación social y la globalidad del fenómeno que socialmente instituye la violencia escolar.

Por otra parte, desde esta perspectiva, el principal desafío es comprender que el fenómeno de la violencia escolar no debe ser rápidamente judicializado o criminalizado, sino comprendido desde claves socioeducativas y desde la misma gestión del conocimiento y los aprendizajes. Preocuparse de la violencia escolar es ante todo insistir en la necesidad de avanzar de un sistema que exige antes que nada rendimiento y *performance* a uno que exige a los estudiantes articular redes de comprensión del mundo y del sentido de la vida. La escuela no está solo para reproducir o ganar una competencia; la escuela tiene sentidos asociados a la innovación y la creación, no solo disciplinar, sino también relativas a la construcción de nuevos mundos de vida.

No son ajenos entonces a la violencia escolar la gestión del conocimiento y el sentido paradigmático que le damos. Su aumento o disminución no dependen solo de claves individuales de comportamiento o claves sociales de contexto; también dependen de cómo la escuela y las instituciones educativas están instaladas en el conocimiento.

## Sobre los autores

**Luis Manuel Flores-González** es doctor en Filosofía. Profesor titular, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Jaime Andrés Retamal-Salazar** es doctor en Ciencias de la Educación (c). Académico, Universidad de Santiago de Chile.

## Referencias

- Adler, Freda (1975). *Sisters in Crime: The Rise of the New Female Criminal*. New York: McGraw-Hill.
- Akiba, Motoko; Shimizu, Kazuhiko & Zhuang, Yue-Lin (2010). Bullies, Victims, and Teachers in Japanese Middle Schools. *Comparative Education Review*, 54 (3), 369-392. Disponible en: [http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/113707/1/CER\\_54-3.pdf](http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/dspace/bitstream/2241/113707/1/CER_54-3.pdf)

- Alexander, Rudolph, Jr. & Langford, Lyndon (1992). Throwing Down: A Social Learning Test of Students Fighting. *Social Work in Education*, 14 (2), 114-124.
- Alsaker, Françoise D. (1993). *Bully/Victim Problems in Day-Care Centers. Measurement Issues and Associations with Children's Psychological Health*. Paper presented in a symposium at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, New Orleans. Manuscript.
- Alsaker, Françoise D. & Olweus, Dan (2002). Stability and Change in Global Self-Esteem and Self-Related Affect. En Thomas M. Brinthaup & Richard P. Lipka (eds.). *Understanding Early Adolescent Self and Identity: Applications and Interventions*, 193-223. Albany, New York: State University of New York Press.
- Alsaker, Françoise D. & Valkanover, Stefan (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten. En Jaana Juvonen & Sandra Graham (eds.). *Peer Harassment in School: the Plight of the Vulnerable and Victimized*, 175-195. New York: Guilford Press.
- Astor, Ron Avi; Vargas, Lorelei A.; Pitner, Ronald O'Neal & Meyer, Heather A. (1999). School Violence: Research, Theory, and Practice. En Jeffrey M. Jenson & Matthew O. Howard (eds.). *Youth Violence: Current Research and Recent Practice Innovations*, 139-171. Washington, D.C.: National Association of Social Workers, NASW Press.
- Bandura, Albert (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Benbenishty, Rami & Astor, Ron Avi (2005). *Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, Rami & Astor, Ron Avi (2007). Monitoring Indicators of Children's Victimization in School: Linking National-, Regional- and Site-Level Indicators. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (2), 225-240.
- Blaya, Catherine (2001). *Social Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a Comparative Study*. Portsmouth, Hampshire, United Kingdom: University of Portsmouth.
- Blaya, Catherine (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Campbell, Anne (1993). *Men, Women and Aggression*. New York, London: Basic Books / Harpercollins.
- Chesney-Lind, Meda (1989). Girls' Crime and Woman's Place: Toward a Feminist Model of Female Delinquency. *Crime & Delinquency*, 35 (1), 5-29.
- Chesney-Lind, Meda & Pasko, Lisa (1997). *The Female Offender: Girls, Women and Crime*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chilton, Ronald & Datesman, Susan (1987). Gender, Race and Crime: An analysis of Urban Trends, 1960-1980. *Gender & Society*, 1 (2), 152-171.
- Cohen, Albert K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Daly, Kathleen & Maher, Lisa (eds.) (1998). *Criminology at the Crossroads: Feminist Readings in Crime and Justice*. New York: Oxford University Press.
- Dayton, John & Proffitt-Dupre, Anne (2009). A Child's Right to Human Dignity: Reforming Anti-bullying Laws in the United States. *Irish Educational Studies*, 28 (3), 333-350.
- Debarbieux, Éric (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux. Vol. 1*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.

- Debarbieux, Éric (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Odile Jacob.
- Dombrowski, Stefan C.; Ahia, C. Emmanuel, & McQuillan, Kathleen (2003). Protecting Children through Mandated Child-Abuse Reporting. *The Educational Forum*, 67 (2), 119-128.
- Dombrowski, Stefan C. & Gischlar, Karen L. (2006). Supporting School Professionals through the Establishment of a School District Policy on Child Maltreatment. *Education*, 12 (2), 234-243.
- Dubet, François (2005). *Les figures de la violence à l'école*. Disponible en: <http://etudiants.scienceducation.info/Les-figures-de-la-violence-a-l.html>
- Estévez-López, Estefanía (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Valencia. Servei de Publicacions. Valencia. Disponible en: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevz.pdf?sequence=1>
- Figueira-McDonough, Josefina (1989). Community Structure and Female Delinquency Rates: a Heuristic Typology. *Youth & Society*, 24 (1), 3-30.
- Flores-González, Luis & Zerón, Ana María (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile. Desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (1), 153-171. Disponible en: <http://politicaspublicas.uc.cl/media/publicaciones/pdf/20100622212450.pdf>
- Flores-González Luis (2007). *Claves para el mejoramiento de los aprendizajes desde la convivencia escolar. Lineamientos para la gestión de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Proyecto Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE, Ministerio de Educación.
- Frisén, Ann; Holmqvist, Kristina & Oscarsson, Daniel (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34 (2), 105-117.
- Funk, Walter (1998). *Determinants of Verbal Aggression Physical Violence and Vandalism in Schools*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Ljubljana, Slovenia, September 17-20, 1998. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000880.htm>
- Gilfus, Mary (1992). From Victims to Survivors to Offenders: Women's Routes of Entry and Immersion into Street Crime. *Women and Criminal Justice*, 4, 63-89. Disponible en: <http://cooley.libarts.wsu.edu/schwartzj/pdf/gilfus.pdf>
- Gottfredson, Denise C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: University Press.
- Grisay, Aletta (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Dossiers Éducatifs et Formations, 32. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Hart, M. Kathleen (2005). Sticks and Stones and Shotguns at School. The Ineffectiveness of Constitutional Antibullying Legislation as a Response to School Violence. *Georgia Law Review*, 39 (3), 1109-1154.
- Heidensohn, Frances (1985). *Women and Crime*. Basingstoke: MacMillan.
- Hindelang, Michael J. (1973). Causes of Delinquency: A Partial Replication and Extension. *Social Problems*, 20 (4), 471-487.
- Hirschi, Travis (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, California: University of California Press.
- Holt, Melissa K. & Espelage, Dorothy L. (2003). A Cluster Analytic Investigation of Victimization Among High School Students. Are Profiles Differentially Associated with Psychological Symptoms and School Belonging. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 81-98.

- Jensen, Gary F.; Erickson, Maynard L. & Gibbs, Jack P. (1978). Perceived Risk of Punishment and Self-Reported Delinquency. *Social Forces*, 57 (September), 57-78.
- Kelly, Delos H. & Grove, Winthrop D. (1981). Teachers' Nominations and the Production of Academic Misfits. *Education*, 101 (3), 246-263.
- Kelly, Delos H. & Pink, William T. (1982). School Crime and Individual Responsibility: The Perpetuation of a Myth? *Urban Review*, 14 (1), 47-63.
- Kochenderfer, Becky J. & Ladd, Gary W. (1996). Peer Victimization: Manifestations and Relations to School Adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 267-283.
- Lombroso, Cesare & Ferrero, Guglielmo (1895). *The Female Offender*. New York: D. Appleton.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Olweus, Dan (1991). Bully/Victims Problems among Schoolchildren: Basis Facts and Effects of a School Based Intervention Program. En Debra Pepler & Kenneth H. Rubin (eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 411-448. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at Schools: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Pollak, Otto (1950). *The Criminality of Women*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rhodes, Jean & Fischer, Karla (1993). Spanning the Gender Gap: Gender Differences in Delinquency among Inner-City Adolescents. *Adolescence*, 28. Disponible en: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_n112\\_v28/ai\\_14777793/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_n112_v28/ai_14777793/?tag=content;col1)
- Sacks, Julie & Salem, Robert S. (2009). Victims without Legal Remedies: Why Kids Need Schools to Develop Comprehensive Anti-Bullying Policies. *Albany Law Review*, 72 (1), 147-190.
- Schafer, Walter E.; Olexa, Carol & Polk, Kenneth (1972). Programmed for Social Class: Tracking in High School. En Kenneth Polk & Walter E. Schafer (eds.). *Schools and Delinquency*, 33-54. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Smith, Peter & Sharp, Sonia (1995). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Steffensmeier, Darrell & Allan, Emilie Andersen (1996). Gender and Crime: Toward a Gendered Theory of Female Offending. *Annual Review of Sociology*, 22, 459-487.
- Tattum, Delwyn P. (1988). Violence and Aggression in Schools. En Delwyn P. Tattum & David A. Lane (eds.). *Bullying in Schools*, 7-20. Stoke-On-Trent, Australia: Trentham Books in association with the Professional Development Foundation.
- Tiger, Lionel (1969). *Men in Groups*. New York: Random House.
- Tiger, Lionel & Fox, Robin (1970). *The Imperial Animal*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Varela-García, Francisco Javier (2010). *Las ciencias cognitivas*. Bogotá: El Café de las 2:10. Disponible en: [http://issuu.com/drototh6/docs/las\\_ciencias\\_cognitivas\\_\\_parte\\_i](http://issuu.com/drototh6/docs/las_ciencias_cognitivas__parte_i)
- Vienne, Philippe (2009). *Violences à l'école: au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*. Paris: Syllepse.
- Wilson, Sandra Jo & Lipsey, Mark W. (2007). Effectiveness of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl. 2), 130-143.