

De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores

From microviolence to school climate: Key understandings from the discourse of teachers

Jaime Retamal*, Sebastián González

Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

jaime.retamal@usach.cl

Recibido: 17-octubre-2018

Aceptado: 12-marzo-2019

RESUMEN

La violencia escolar ha sido estudiada desde diversas tradiciones epistemológicas y modelos metodológicos. Este trabajo presenta una investigación cualitativa que buscó vincular la comprensión hermenéutica de Éric Debarbieux sobre la microviolencia escolar con la percepción del clima escolar, en profesoras y profesores de escuelas públicas de Santiago de Chile, que en promedio tienen más de treinta años de experiencia laboral en el sistema escolar. Se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas y los datos fueron analizados mediante Teoría Fundamentada. Los resultados mostraron que la microviolencia escolar y el clima escolar son estructurados fundamentalmente desde un discurso explicativo crítico al neoliberalismo y a la construcción socio-escolar derivada de éste.

Palabras claves: clima escolar, microviolencia escolar, neoliberalismo, violencia escolar

ABSTRACT

School violence has been studied from various epistemological traditions and methodological models. This paper presents a qualitative research that sought to link the hermeneutical understanding of Éric Debarbieux on school microviolence with the perception of school climate, in teachers and professors of public schools of Santiago, Chile, who on average have more than thirty years of work experience in the school system. Eight semi-structured interviews were carried out and the data were analyzed using Fundamental Theory. The results showed that school microviolence and the school climate are structured fundamentally from a critical explanatory discourse to neoliberalism and socio-scholarly construction derived from it.

Keywords: neoliberalism, school climate, school microviolence, school violence

Financiamiento: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), proyecto Fondecyt Iniciación N° 11130084.

Cómo citar este artículo: Retamal, J., & González, S. De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La violencia escolar no es un fenómeno simple. Como lo demuestran innumerables investigaciones de distintas latitudes, se trata más bien de un fenómeno complejo, relativo, polimorfo, de variabilidad semántica y de sentido que puede albergar dentro de sí múltiples dimensiones y figuras expresivas de manifestación. La violencia escolar cuenta con una tradición de abordaje epistemológico desde distintos paradigmas y diversas perspectivas metodológicas, pues se trata de un fenómeno abierto y por explorar, del cual se debe tener en cuenta sobre todo las diferencias culturales, coyunturales y contextuales (Araos, & Correa, 2004; Aron, & Milicic, 2004; Benbenishty, & Astor, 2005; Berger, et al., 2011, Blaya, 2006; Debarbieux, 2006; Flores, & Retamal, 2011; García, & Madriaza, 2011; Gottfredson, 2001; Jimerson, et al., 2012; López, et al., 2011; López, et al., 2012a., Magendzo, et al., 2013; Olweus, 1993; Varela, 2011; Villalobos, et al., 2016).

Las cifras muestran una alta exposición de los escolares chilenos al bullying, al compararlos con el promedio de los países miembros de la OCDE (2017). Los estudios nacionales indican que al menos uno de cada cuatro estudiantes de enseñanza básica señala tener miedo a que lo molesten en la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2015a, 2015b; López, et al., 2018a). Para regular la convivencia en los colegios, las políticas públicas han innovado con al menos cinco normativas en los últimos años: Ley sobre Violencia Escolar (2011), Ley Contra la Discriminación (2012), el Decreto No. 381 que mandata las mediciones anuales de indicadores de desarrollo personal y social de 2013, la Ley No. 20.911 que obliga la formulación de planes de formación ciudadana de 2016, y finalmente, la Ley No. 21.128 de estrategia de tolerancia cero de 2018 (Retamal, 2018). Sin embargo, el análisis de ese entramado normativo muestra la existencia de múltiples ambivalencias epistemológicas de aproximación al fenómeno de la violencia escolar, muchas de ellas en tensión frontal, donde se destacan principalmente las concepciones contradictorias sobre convivencia escolar que oscilan entre lo punitivo y lo formativo (López, 2018b).

Las leyes parecen no tener el efecto esperado, puesto que no profundizan en las especificidades culturales y contextuales que vive el sistema escolar. En este contexto, los profesores son percibidos como reactivos en vez de preventivos ante los conflictos, con una tolerancia restrictiva y una deficiente gestión de sus aulas, y ellos, por el contrario, perciben como de poca utilidad las normas escolares propuestas desde la política pública, y manifiestan una baja aplicabilidad de los protocolos (Agencia de Calidad de la Educación, 2015a, 2015b). Una encuesta realizada por el gremio de los profesores a un conjunto de 7000 docentes de aula, se

constató que el mayor tipo de maltrato al que están expuestos durante el último año, es a la violencia psicológica y verbal de estudiantes, padres y apoderados, directivos, sostenedores, y de sus propios colegas docentes (Colegio de Profesores, 2018). En su informe final, una comisión *ad hoc* para desburocratizar el sistema escolar, reconoce precisamente esta violencia cotidiana además del agobio laboral que perciben los profesores en ejercicio (Todos al Aula, 2018).

La especificidad cultural y contextual del sistema escolar chileno: el neoliberalismo

Epistemológicamente, la comprensión del fenómeno de la violencia escolar exige, no sólo la consideración de las dinámicas individuales de las agresiones, de los resultados de encuestas nacionales de victimización o de la puesta en marcha de políticas públicas de intervención, sino también la idea que la violencia escolar incluye los “contextos socioculturales que van en detrimento del bienestar psicológico y subjetivo” (López, 2010, p. 25), de los actores que intervienen en las relaciones escolares y en sus acciones pedagógicas. Existe basta literatura señalando que el contexto del sistema escolar chileno se puede caracterizar como uno que ha sido impactado por una cultura neoliberal.

Respecto al proceso de neoliberalización de la educación en Chile, Verger y coautores (2018), señalan que -en términos comparativos-, “representa una de las vías más directas hacia la privatización de los sistemas educativos, así como de mayor calado a raíz de los cambios de carácter estructural que ha conllevado”. Se trata de un proceso de “reconfiguración drástica” de las funciones del Estado en materia educativa, así como de la política educativa en términos “legales, políticos y discursivos” (Ball, 2008).

Décadas de políticas neoliberales en educación instalaron un discurso y un dispositivo privatizador en la forma de “un gran experimento” (Bellei, 2015, p. 14). Una de las primeras consecuencias del experimento es la dramática caída de la matrícula escolar en escuelas públicas: desde un 78% en 1981, a menos de un 35% en 2018. Ante este proceso irreversible de privatización neoliberal, la OCDE afirmó que Chile posee un “sistema educacional que está conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004, p. 277). Rodrigo Cornejo (2018, p. 241), afirma que este proceso genera “la creación de ‘guetos educativos’ en los cuales se concentran estudiantes con similares características socioeconómicas”. Como consecuencia de este avance privatizador neoliberal que segrega y estratifica, Jenny Assaél y coautores afirman que, ante ello, el imaginario de lo público “ha sido cada vez más asociado hacia la carencia y el déficit” (Assaél, et al., 2015, p. 339). Desde el punto de vista de la investigación sobre

violencia escolar y siguiendo esta unidad de análisis con Verónica López, es posible afirmar que dentro de ese mismo contexto de educación pública segregada “se construye una imagen de estudiante altamente estigmatizada” (López, 2010, p. 30). Es decir, se construye un discurso sobre el estudiante municipal que lo diferencia de otros estudiantes y donde prevalecen las acciones externalizadoras, que tienden a la segregación y marginación de los estudiantes con ‘problemas de conducta’, por sobre las acciones inclusivas de diálogo y participación (López, 2010, p. 31).

Es posible vincular el contexto cultural neoliberal del sistema educativo chileno con la construcción de la violencia escolar en cuanto modos de vida, discursos, imaginarios y subjetividades que se vehiculizan a través de la vida escolar, y principalmente, del sistema público. En efecto, al analizar las políticas neoliberales orientadas a la dirección escolar, que ubican a Chile como un “caso emblemático de managerialismo”, Sisto (2018), llega a afirmar que, a propósito de las últimas leyes relativas a violencia escolar, es tal el autoritarismo presente en ellas, que se puede decir que en las escuelas públicas de Chile se “eleva al director a una posición autárquica propia de cuentos medievales [y] he aquí donde el sueño del managerialismo radical se consolida” (Sisto, 2018, p. 153). En este sentido, es posible afirmar que bajo el argumento tecnocrático de gestión y liderazgo escolar - que ha acompañado la historia reciente del neoliberalismo educacional en Chile-, se esconde un managerialismo en cuanto “ideología totalitaria y autoritaria” (Sisto, 2018), las últimas reformas educacionales del 2018, de estrategias de tolerancia cero contra la violencia escolar, terminan por instalar lo que López (2010) llama desde casi una década, el “mito de la manzana podrida”, el del estudiante de escuela pública que debe ser condenado, castigado, expulsado, excluido.

Durante todas estas décadas, y en la misma línea de las reconfiguraciones neoliberales de la escuela pública, de sus estudiantes y sus directores, de acuerdo con Guajardo y Jara (2018), los profesores comenzaron a ser percibidos como uno de los principales problemas de la educación. El argumento general es que la cultura burocrática y estatal de los docentes les impediría una inserción satisfactoria en las nuevas dinámicas de creación y distribución del conocimiento en la sociedad de la información, que demanda más iniciativa, autonomía y orientación al logro individual, del mismo modo que la cultura burocrática de las escuelas impediría su mejoramiento y modernización (Guajardo, & Jara, 2018).

El neoliberalismo transversaliza una especificidad contextual, coyuntural y cultural cuando se trata de entender el marco de comprensión del sistema escolar y

de los contextos socioculturales que impactan en el bienestar psicológico de los actores escolares (López, 2010).

La comprensión hermenéutica de la microviolencia escolar

El entramado comprensivo presente en el núcleo de lo que se denomina “microviolencia escolar” es, en rigor, una comprensión hermenéutica global -teórica y metodológicamente relevante-, sobre el fenómeno de la violencia escolar. Debarbieux y coautores (2018), afirman que se trata de una conceptualización que busca, por una parte, evitar el riesgo de exagerar la violencia en la escuela (exageración que es la causa del abuso excesivo de medidas de seguridad), y por otra, desconfiar de la negación de la realidad de esta violencia y del olvido de sus víctimas. Se trata entonces, de una estrategia conceptual “que busca escapar tanto de la exageración como de la negación”, porque el punto central, que no se debe perder de vista, consiste en evidenciar que “la estructura de la violencia escolar no es la de una violencia espectacular, aunque a veces ocurran hechos de alta notoriedad” (Debarbieux et al., 2018, p. 44).

Una de las consideraciones fundamentales de esta comprensión hermenéutica parte del hecho que las encuestas de victimización en las escuelas y liceos muestran con regularidad una alta frecuencia de agresiones menores e incivildades (Debarbieux, et al., 2018, p.43)-, pero que deben ser tomadas muy en serio sobre todo cuando se repiten sistemáticamente y alcanzan la intensidad de acoso. Investigaciones de largo alcance realizadas sistemáticamente en Estados Unidos (Gottfredson, & Gottfredson, 1985; Gottfredson, 2001, 2003, 2004) son consideradas globalmente como inspiradoras, tanto de la comprensión del fenómeno de la microviolencia escolar (Gottfredson, & Gottfredson, 1985), como de su línea de investigación, reflexión e intervención (Carra, & Faggianelli, 2011; Debarbieux, 2001, 2006, 2008), porque muestran que la escuela norteamericana no es un lugar de violencias y crímenes como describen los medios de comunicación, y que en realidad los profesores y los estudiantes reportan ser víctimas de ‘hechos menores’ y de ‘faltas de respeto’ que no están ligadas ni al crimen, ni a definiciones legales, ni a la intervención del sistema penal: las victimizaciones serias son muy raras, siendo más frecuentes las victimizaciones menores (*minor victimizations*), las indignidades (*indignities*).

Desde esta perspectiva se puede apreciar con más claridad la disputa propiamente epistemológica sobre la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, cuando se afirma que “estamos ante un nuevo paradigma de la violencia (...) que aborda no solo la violencia física

sino también las microviolencias, la inseguridad y que difiere de otras definiciones como la de la Organización Mundial de la Salud, OMS, o la del maltrato entre escolares (bullying) en el sentido de que no pone la intención de dañar como condición imprescindible” (Blaya, & Debarbieux, 2011, p. 342).

Entonces, para comprender la violencia entre pares o el acoso individual entre pares, repetitivo en el tiempo y ligado a factores psicológicos o individuales de riesgo en la escuela (Olweus, 1993), primero se debe tomar en cuenta el efecto fenomenológico que produce la microviolencia. La estrategia de esta comprensión hermenéutica no consiste en descuidar la microviolencia, ni en desestimar su efecto en las víctimas o en los testigos, ni de subvalorar el mensaje social que vehiculiza, pues ciertas formas de su configuración pueden entrañar hasta estereotipos sexistas y discriminatorios, insultos trivializados, banalizados y retransmitidos socialmente (Debarbieux, et al., 2018). Muchas veces, el hecho es que se carece de una toma de conciencia sobre “la banalidad de la injuria” que transmite la microviolencia en contextos escolares. La evidencia tiende a indicar que “hay, por lo tanto, una deserción de los espacios públicos por la mayoría de los profesores, que esperan -de manera improbable- que el orden público sea restaurado por una intervención de la administración (el director del establecimiento, o los inspectores ministeriales), o por quien sabe qué *deus ex machina*, un psicólogo, un asistente social, o hasta un policía o un juez” (Debarbieux, 2008, p. 103).

El clima escolar

No existe una definición unívoca y consensuada de clima escolar. Como afirma Verónica López, siguiendo a Jonathan Cohen, las investigaciones sobre clima escolar, al menos en Estados Unidos, tienen más de cien años de existencia (Cohen, et al., 2009a; López, et al., 2012b). Desde la década del '50 del siglo XX, el clima escolar ha sido objeto sistemático de investigación (Benbenishty, & Astor, 2005; Cohen, et al. 2009a; Debarbieux, et al., 2012, 2015; López, et. al., 2012a; Ortega, & Del Rey, 2004; OCDE, 2009, 2017). Todo este entramado epistemológico y metodológico de investigación debe ser leído, afirma Debarbieux (2015), como una invitación a la reflexión sobre la relación entre lo que nos dice el contexto escolar y lo que nos dice la experiencia de todos los grupos sociales que viven y trabajan en la escuela.

En el contexto nacional se cuenta con investigaciones relevantes y profundas en torno al *clima escolar* (Aron, & Milicic, 2004; 2012; Cornejo, & Redondo, 2001; Flores, & Retamal, 2011; Guerra Vio, et al., 2011; López, et al., 2012b; López, et al., 2014; Toledo, 2009). Sin embargo, hay pocas menciones de lo que se podría entender como

microviolencia escolar (Araos, & Correa, 2004), desde la comprensión hermenéutica de Debarbieux, y ninguna de ellas vincula específicamente ambos fenómenos desde la percepción de los profesores con décadas de experiencia laboral en el sistema escolar.

Desde la perspectiva de la comprensión global del fenómeno de la violencia escolar, enfatizamos que ese vínculo es fundamental, tanto para la investigación internacional (Debarbieux, et al., 2018; Gottfredson, 2001, 2003, 2004), como para la nacional (López, et al, 2012a; López, et al., 2014), pues es a partir de ese vínculo y en primer lugar, en un clima escolar positivo, los acontecimientos de crisis son más fáciles de gestionar y presentan menos riesgo de tomar proporciones no deseadas; y en segundo lugar, el nexo entre clima escolar y victimización es relevante y predictivo, ya que, en un clima escolar positivo, es un medio para prevenir o reducir la violencia, y en un clima escolar negativo, predice la violencia escolar.

Algunos investigadores separan el clima escolar del clima del aula (López, 2012b). Otros lo definen -desde la idea de “clima social”-, como “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (Arón, & Milicic, 2004, p. 25). El problema estaría en la “amplia paleta” de modelos implícitos o explícitos del problema (Anderson, et al., 2001). El equipo de investigación de Verónica López elaboró una grilla de comprensión que reúne las principales dimensiones implicadas en el clima escolar, investigadores y sus modos de evaluación siendo las principales dimensiones: normas juntas, buen trato, apoyo de profesores, participación de estudiantes, sentido de pertenencia y conexión, orientación al aprendizaje y seguridad escolar. El clima escolar es una construcción sociológica, es a la vez origen de comportamientos individuales y fruto de la percepción colectiva del ambiente escolar (Blaya, 2006). Es importante destacar la existencia de un nexo entre clima escolar y victimización, así como entre clima escolar y microviolencia. Por una parte, un clima escolar positivo es un medio de prevenir o reducir la violencia y la microviolencia, y además “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, p. 234).

Por otra parte, un clima escolar negativo predice la violencia escolar o la microviolencia, pues la base del deterioro del clima escolar es un clima de indisciplina o de microviolencia.

Este artículo exploratorio vincula microviolencia con clima escolar, buscando en la interpretación que hacen

los profesores de su función docente -de décadas de experiencia-, claves hermenéuticas de interpretación para entender la violencia escolar en nuestro contexto cultural escolar. Se hace eco de la comprensión hermenéutica de Debarbieux sobre la microviolencia y de su conexión interior e íntima con el clima escolar. Es necesario tomar a cargo el fenómeno de la violencia escolar de manera “precoz, continua y preventiva (...) en todas sus manifestaciones, incluso las más banales en apariencia” (Debarbieux, 2008, p. 108) pues la violencia escolar es un fenómeno sociológico que se construye, y que por lo mismo, puede ser de-construido desde su base, la microviolencia, así como puede ser interpretado desde una visión comprensiva de la sociedad y de la historia del tiempo presente, en reciprocidad a los ejes estructurales del clima escolar.

Método

La perspectiva metodológica adoptada fue la cualitativa, pues buscamos comprender la hermenéutica particular de símbolos y significados que profesores con extensa experiencia laboral y que trabajan en contextos de vulnerabilidad tienen sobre la violencia escolar y el clima escolar. La principal orientación metodológica fue relevar reflexivamente sus “propias palabras” (Taylor, & Bogdan, 2000, p. 25). Basados en el interaccionismo simbólico, tratamos de entender cómo piensan y qué criterios utilizan para decidir y actuar en sus contextos o situaciones determinadas (Mead, 1934; Blumer, 1969) con énfasis en la comprensión de los fenómenos observados (Rodríguez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996). En este artículo interpretamos, por medio de entrevistas semiestructuradas a docentes de enseñanza media de liceos públicos de Santiago, con una trayectoria profesional que en conjunto promedia los 30 años, cuál es la percepción que tienen del clima escolar, cómo ha cambiado esta percepción durante las últimas décadas y qué vínculo consideran que existe con la microviolencia escolar.

El diseño de investigación se basó en la Teoría Fundamentada (TF), pero dadas las características del marco teórico y de los participantes, el diseño tiene además un énfasis exploratorio. La TF puede actuar como diseño al mismo tiempo que como estrategia de análisis. Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), y perfeccionada entre otros por Glaser (1978) (Strauss, & Corbin, 2002) como un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción u otro relevado de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de la investigación, consideramos que responde de manera heurísticamente relevante para aportar, desde la

hermenéutica de profesores con experiencia, a la vertebración conceptual presente en la investigación en torno a la violencia escolar. Este diseño de investigación no tiene la intención de generalizar en sus resultados, aunque explora grillas de interpretación y comprensión que permitan avanzar en una comprensión más cultural y coyuntural (Blaya, 2006) y entender la violencia escolar desde el contexto propio de los profesores.

Participantes

La selección de los participantes se realizó por medio de una muestra intencionada (no probabilística), homogénea -como mencionan Hernández, Fernández, & Baptista (2006)-, este tipo de muestras se relacionan a sujetos que posean un mismo perfil.

Los profesores entrevistados realizan su labor en liceos públicos de Santiago y poseen más de 20 años de experiencia laboral.

Este perfil se construyó sobre la base del prejuicio ampliamente difundido respecto a la calidad de estos establecimientos, relacionados a sus niveles de vulnerabilidad y violencia. Se buscó la mayor extensión de experiencia en años para poder profundizar en las percepciones de cambio cultural y contextual. Por lo tanto, la muestra quedó compuesta de acuerdo a la Tabla 1 y los entrevistados en conjunto promedian finalmente más de 30 años de experiencia.

Tabla 2

Entrevistados según sexo y años de experiencia docente

Entrevistados	Sexo	Años de experiencia
E1	Hombre	29
E2	Hombre	49
E3	Mujer	40
E4	Mujer	22
E5	Hombre	35
E6	Hombre	33
E7	Mujer	34
E8	Mujer	34

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se escogió como instrumento para la recogida de los datos la entrevista semiestructurada, cara a cara e individual (Urbano, & Yuni, 2010), basada en un listado tentativo de temas y preguntas. Estas preguntas buscaban identificar ¿Cuál/es son el/los cambios en la percepción/es del clima escolar y su vínculo con la microviolencia escolar en profesores de escuelas públicas de Santiago? Este tipo de entrevista nos permitió mantener el enfoque en el fenómeno en estudio, acceder a una mayor riqueza de información, favoreció la interacción comunicativa entre interlocutores.

Procedimiento

El análisis de la información se basó en la Teoría Fundamentada. La investigación se configuró a partir de la recogida permanente de datos sobre la percepción de los profesores respecto al/los cambios del clima escolar y su vínculo con la microviolencia escolar, con el fin de contrastarlos constantemente y generar modelos dinámicos que explicaran parcialmente el objeto de estudio.

El conjunto de pasos seguidos fueron los siguientes: (a) recopilación de los datos vía entrevistas por medio de la grabación de estas; (b) transcripción y sistematización en documentos Word; (c) sistematización y análisis de los datos por medio de software Atlas.ti; (d) categorización previa y nueva a partir del análisis, codificación abierta; (e) codificación axial, elaboración de temáticas; (f) codificación selectiva, identificación de categorías centrales. A partir de la estrategia del paso d) se originó el diseño sistemático donde se efectuaron procesos de codificación abierta, se revisó los segmentos de material extraído de las entrevistas para analizar y generar -por comparación constante-, categorías iniciales de significado con las elaboradas previamente.

Consideraciones éticas

Los investigadores solicitaron a los participantes su

colaboración anónima mediante un consentimiento informado, aprobado por el comité de ética de la universidad de filiación de los autores. Todos los profesores contactados accedieron a participar en las entrevistas.

Resultados

La Figura 1 muestra la codificación focalizada a modo de síntesis heurísticamente relevante, donde se puede apreciar la dinámica de los cambios en la percepción del clima escolar y su relación con la microviolencia escolar.

Los profesores en su totalidad, atribuyen a variables externas (al liceo, a la praxis en el aula, a las dinámicas intraescolares, a la gestión y liderazgo pedagógico) como las causas principales que ilustran y explican de mejor forma los cambios que ellos han percibido en el clima escolar durante los últimos años. Al mismo tiempo, estas variables externas al clima escolar, sitúan a la microviolencia como un elemento que contradice el discurso de los cambios, debido a que es la única variable (interna) que los profesores pueden gestionar y que, no obstante, naturalizan, sin comprender el vínculo entre ella y el clima escolar.

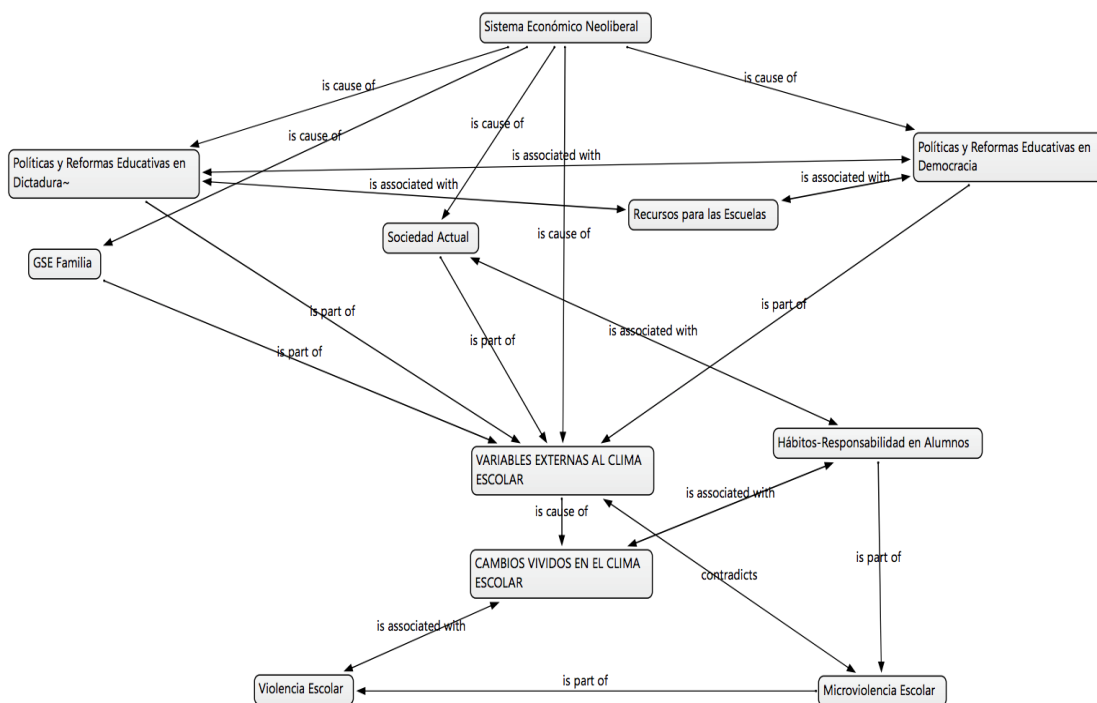


Figura 1
Dinámica de los cambios en la percepción/es del clima y su relación con la microviolencia escolar
 Fuente: Elaboración propia.

Variables externas al clima escolar

La paradoja de la dictadura y la democracia

Esta categoría hace referencia a la percepción de los profesores del clima escolar a lo largo del tiempo, que asocian a las políticas y reformas educativas tanto en dictadura como en democracia. Ellos perciben que las políticas y reformas educativas neoliberales realizadas en Chile a la vuelta de la democracia (desde los 90) serían una de las causas que se atribuyen a los cambios en el clima escolar en el sentido de su deterioro. No obstante, los profesores asumen que las políticas y reformas educativas neoliberales iniciadas en dictadura están en el origen de todos los cambios ocurridos en el clima escolar. Los profesores perciben hoy en democracia mayor violencia escolar que ayer en dictadura, y eso es percibido como un cambio importante en el clima escolar.

La paradoja evidente que se configura consistiría en afirmar que es en un periodo autoritario donde se percibía un mejor clima escolar versus la percepción articulada en democracia, régimen de gobierno ampliamente valorado por los profesores. Es así por ejemplo que afirman que la represión de antes, durante la dictadura militar, al dejar de existir, marcaría un antes y un después en su percepción del clima escolar:

‘cuándo empezó a cambiar esto... empezó a cambiar más o menos...ya... yo alcancé a vivir varios periodos en mi vida, los primeros periodos fueron cuando había un problema democrático, años muchos años atrás, y después posteriormente cuando se vino todo el problema de cambio de gobierno de forma agresiva y violenta, y posteriormente el reencuentro con la democracia, los chiquillos han tenido un cambio de periodo, antes estábamos reprimidos, era un periodo tenso...’ (E.6).

En la misma línea, otro entrevistado marca el mismo acento del efecto del fin de la dictadura:

‘porque hubo un cambio bastante grande, se quitaron muchas asignaturas, se disminuyeron las horas, en ese aspecto por ejemplo ahí sufrió la carrera de arte, sufrió un cambio brusco menos horas, menos exigencias en los cuartos medios ... solamente había en primero y segundo medio artes, nosotros fuimos cortados ... entonces qué paso, que en dictadura al chiquillo no se les permitía pensar, no se le permitía crear y yo creo que eso fue básico para fomentar un poco el desorden en democracia, el escape de los sentimientos, de toda esa inquietud que tenía el chiquillo adentro, expresarse...’ (E.4).

Ya en democracia, el año que se percibe con un cambio significativo en el clima escolar en el sentido de su deterioro es

‘el año de la jornada escolar completa... y ese yo creo que es el cambio más profundo en democracia, pero también en la parte curricular, en el aspecto de los planes y programas y de cómo se estructura la educación en Chile... fue un cambio profundo, para todo el sistema, tanto como para el profesorado, como para las autoridades y también para los alumnos.’ (E.1)

Si bien es cierto, los profesores conciben en el origen del cambio en la percepción negativa del clima escolar a las políticas neoliberales de la dictadura, conciben en la continuidad democrática de esas mismas políticas, la profundización del deterioro en el ambiente, la organización, la cultura y la disciplina escolar.

Sistema económico neoliberal, GSE Familiar, recursos para las escuelas, sociedad actual

En este sentido, el sistema económico neoliberal es concebido por los profesores como el gran articulador de todos los cambios que de manera directa ha sufrido el deterioro del clima escolar, desde la dictadura hasta hoy, por lo que se configura como la categoría fundamental para entender tanto a las políticas públicas educativas como a la sociedad actual. Pero también, como la causa, en primer lugar, del Grupo Socio Económico (GSE) al cual pertenecen las familias de los estudiantes y que, según ellos, determinará -dependiendo de su buen nivel o mal nivel socioeconómico- cómo cualquier profesor variará en su percepción del clima escolar que se evidencia en los establecimientos educativos.

En segundo lugar, los recursos para las escuelas, asociadas a las reformas y políticas educativas de la Dictadura y la Democracia, impuestas por el neoliberalismo, han deteriorado el clima escolar de estudiantes y profesores. Hay una afirmación de pesimismo y desesperanza fuerte en sus relatos. En este sentido existe, con énfasis, un discurso pesimista respecto a la educación pública a la cual pertenecen,

‘nosotros ya entramos en un país de libre mercado y eso no lo vamos a cambiar cierto, entonces no vamos a volver a la educación estatal porque eso es un mito, es un sueño ya, no se va a volver a que toda la educación dependa del Estado.’ (E.1)

Y es en medio de esa afirmación de desesperanza debido a la crisis del sistema público, que buscan con una vinculación con el mundo privado una solución que ellos creen posible:

‘el asunto del dinero, en el sentido de que falta más implemento de dinero... los colegios no sólo con datas, con computadores, sino que, con textos, podríamos empezar a mejorar el clima... hay una biblioteca

demasiado pobre, faltan textos de diccionarios, falta implementación... ponte tú, si la municipalidad no tiene fondos, debiera buscar los recursos en el área privada, digo. (E.6)

Su clima escolar deteriorado lo asocian a que

'no tenemos dónde lavar los platos ni las tazas. No hay. No tenemos refrigerador, alguien podría dejar la comida en el refrigerador. Por lo tanto todo lo que nosotros podemos hacer lo hacemos nosotros.' (E.2)

En tercer lugar, la sociedad actual también posibilitó un conjunto de cambios que trajeron como consecuencia el detrimento de los hábitos y la responsabilidad de los alumnos. Y a ello le agregan los profesores toda la dinámica de cambios sociales y culturales que ha vivido el país en las últimas décadas,

'yo digo que es el medio social el que ha ido corrompiendo a los chiquillos... el... ser competitivos, todos quieren tener lo que la tecnología va entregando, a costa de nada, porque no de trabajo' (E.8)

Sin embargo, en esta misma línea, conciben que en la sociedad actual es la familia la que se ha transformado a causa del neoliberalismo y que, por lo mismo, su preocupación como profesores está en el hecho de que

'el alumno... nuestros alumnos están muy solos. Papá y mamá trabajan. Muchas mamás son asesoras del hogar, malamente ven a sus hijos el día sábado o el día domingo.' (E.3)

La microviolencia escolar (no asociada al clima escolar)

En esta categoría emergente los profesores identifican problemas –fundamentalmente- en el aula. No obstante, la invisibilidad de la microviolencia escolar es confundida con problemas sociales o variables externas al clima escolar. Para los profesores, los hábitos y responsabilidad de los alumnos son parte de la microviolencia escolar, así como la incivilidad y la anomia, todas ellas cuestiones que tienen asumidas como naturales, que por lo tanto no gestionan pues tampoco las perciben como componentes del clima escolar. Al externalizar todas las causas del cambio y el deterioro del clima escolar que ellos perciben en el neoliberalismo, en las políticas públicas, en los cambios sociales o en las familias, los profesores naturalizan la microviolencia y las consecuencias que ella produce en la gestión cotidiana de las aulas. Por ejemplo, al hablar de su expresión cotidiana, los profesores traducen rápidamente la microviolencia como

'esos malos ratos, ¿ah?, que el alumno desobedece, que no entiende, que no... por ejemplo, ponerse a pelear con el alumno que no se quiere sacar el gorro, '¿y el cuaderno?', 'ahí lo tengo', 'saca el cuaderno', 'es que ahí

está, ¡y no!, ¡por qué, poh '! No lo voy a sacar'. Cosas de ese tipo, de esas minorías muchas veces. Y... esos son malos ratos grandes, porque sea como sea, uno pierde autoridad frente al grupo. Cuando esa alumna me echó un tremendo garabato, ¿qué hace uno? No le va a ir a pegar a la chiquilla. Los retos tienen que aguantárselos no más, pero eso igual queda, digamos, rondando en el interior de uno... y esas son las cosas que a la larga van deteriorando la salud y el clima. Son muchas situaciones que uno tiene que morderse'. (E. 3)

Al mismo tiempo, el trato entre pares es parte de lo que perciben como microviolencia escolar:

'entre ellos se tratan pésimo, y lo que más me llama la atención es que ya ni siquiera existe esa diferencia que... cuando uno, bueno, como mamá, le enseña siempre a los hijos el respeto del hombre a la mujer. Son distintos, la mujer es más débil.' (E. 3)

En esta línea, asumen que es un riesgo la creciente sensación de microviolencia. Uno de ellos afirma:

"mucho, mucho riesgo, de hecho, supe de un profesor aquí en el liceo, que al escribir en la pizarra, le estaba dando la espalda a los alumnos, le llegó un proyectil, uno no puede estar o descuidarse de esa forma tampoco." (E. 7)

No obstante, la expresión muchas veces asumida como microviolencia –como se puede ver aquí en el ejemplo- es violencia directa simplemente, pero que no es gestionada pedagógicamente. Ahora bien, profundizando más en esta línea se afirma que

'hay mucho menos tolerancia... los chiquillos están muy agresivos, por ese lado, en la parte digamos violenta, hay distintos tipos de conflictos, tanto disciplinarios como conflictos también que a veces son por problemas pedagógicos y que al final igual deriva en conflictos con los alumnos ya... porque ellos no son responsables de su proceso, no traen sus materiales, no traen sus cosas, entonces en ese aspecto también se genera un conflicto entre alumno y profesor' (E. 1)

En esta línea, la microviolencia como opresión cotidiana también es percibida. Con preocupación se relata que

'la primera pregunta que me hacen: 'Buenos días profe, ¿a qué hora nos vamos?'... o sea, viene recién llegando y ya están preguntando a qué hora se van, y ni siquiera vienen llegando a las 8:15, sino que vienen llegando a las 8:30, a las 9:00, o 9:30. Vienen llegando tarde y están preguntando a qué hora salen.' (E 5)

Por esa razón, una clave en su percepción de la microviolencia es una mixtura de anomia y malos hábitos de responsabilidad,

'el aspecto disciplinario, la responsabilidad, los hábitos de estudio. Son... generalmente negativos, cambios negativos. Como te explicaba, generalmente no traen sus libros, llegan tarde, no traen el cuaderno, no quieren hacer trabajos, no hacen las investigaciones, no las entregan a tiempo, siempre están pidiendo plazos adicionales.' (E. 5)

Discusión y conclusiones

Los profesores participantes de este estudio, todos ellos con más de 20 años de experiencia laboral, interpretan desde variables externas las causas que explican, para ellos, de mejor forma los cambios que ellos perciben. Otorgan todo el peso explicativo y comprensivo tanto del clima escolar como a sus causas de variabilidad a factores de orden sociológico, histórico y cultural, en la misma línea de interpretaciones globales de la violencia escolar que afirman que ella está más asociada a procesos sociales que afectan al mundo escolar, que a comportamientos individuales (Funk, 1998), o que el fenómeno se explica más por todas esas variables que circundan el contexto escolar que por aquellas denominadas intraescolares (Astor, & Benbenishty, 2005). Sin embargo, esta exterioridad no concuerda con el peso de una exterioridad de crisis antropológica o de sentido, como se había concluido desde la subjetividad de los actores (Flores, & Zerón, 2007), debido al carácter más bien pragmático del discurso de los profesores.

Mientras gran parte de la literatura teórica en base a evidencias asume en general, la comprensión del clima escolar desde una comprensión 'interiorista', asociada a factores que se perciben desde el interior de los establecimientos y las aulas (López, et al, 2012a; López, et al., 2014), los profesores tienen un discurso al contrario 'exteriorista', que no distingue por una parte entre "violencia" y "clima", ni tampoco, entre las responsabilidades internas de la propia gestión pedagógica relativa a sujetos y actores relevantes en la vida escolar, y las responsabilidades de un sistema económico impersonal al que cosifican como un actor y un sujeto de extrema relevancia en el devenir del clima escolar. Concluimos que este fenómeno de exteriorización organizó el discurso pedagógico sobre la violencia, el clima y la microviolencia escolar.

¿Exceso de contexto? La pregunta es pertinente pues, aún en vistas a la literatura que indica que la violencia escolar es un fenómeno abierto y por explorar, del cual se debe tener en cuenta sobre todo las diferencias culturales, coyunturales y contextuales (Blaya, 2006), el discurso de los profesores parece tener un exceso de contexto tal, que los hace perder de vista todas aquellas

variables reconocidas como fundamentales en el clima escolar y que podrían ser de su propia competencia, o por lo menos, que podrían identificar como dentro de su propia acción. La complejidad del fenómeno que abre el discurso de los profesores es de tal dimensión, que resultan abrumados y sobrepasados, por una parte, por las dinámicas de los cambios sociales que relevan, pero por el otro, por una posible ceguera pedagógica que leen desde la desesperanza de no poder hacer nada.

La identificación de las temáticas o variables que los docentes atribuyen al clima escolar, todas exteriorizadas por medio de una sobre-hermenéutica histórica, cultural y contextual. Esto discute lo que tradicionalmente conocemos y sintetizamos epistemológicamente como clima escolar (Cohen, et al., 2006; 2009; Debarbieux, et al., 2012; López, et al., 2012 a; López, et al., 2014), pues el discurso de los profesores tiene por objetivo tematizar variables que trascienden el presente, así como el espacio propiamente escolar. Su discurso es de una sociología "politizada" que no llega a ser militante pero que tampoco claudica en su relato de exterioridad.

Siguiendo la misma línea, se pone en cuestión también la construcción epistemológica que buscaba darle acento a las variables contextuales de comprensión del clima escolar (Astor, et al. 2009; Astor, et al., 2010; Benbenishty, & Astor, 2005; Blaya, 2006; Funk, 1998) por sobre las variables intraescolares. La comprensión de los profesores, al sobre-contextualizar todos los elementos de su clima escolar, hace perder de vista la propia unidad básica de la escuela, entregando un discurso coherentemente articulado que da vida, por el contrario, a la comprensión de los cambios histórico-político-sociológicos que ellos perciben ha sufrido el clima escolar en la línea de su deterioro. La unidad de ellos no es la escuela ni el aula, es la historia del tiempo presente del propio país.

Para los profesores, esta percepción del deterioro del clima escolar en la escuela pública, no puede sino tener una explicación política que los trasciende a ellos como sujetos pedagógicos, pero también a los estudiantes y a sus familias: es el sistema neoliberal quien debe responder por este deterioro. Así, las variables contextuales tematizadas epistemológicamente no dan cuenta de lo que un específico contexto histórico puede significar en la red de significaciones intersubjetivas que los profesores son capaces de articular para comprender su propio clima escolar. Por otra parte, la sobre-contextualización hace perder de vista las propias capacidades y habilidades que se podrían poner en juego para comprender el propio clima escolar y la prosecución de su mejora.

Por otra parte, constatamos una naturalización de la microviolencia escolar. Si bien la microviolencia es percibida desde una comprensión que la sitúa al interior de la vida escolar y de las aulas, y que su importancia y expresiones, o figuras emergentes de configuración fenoménica, son importantes para los profesores, pues les otorgan un valor ligado a la disciplina pedagógica que viven cotidianamente, ello no representa un factor de relevancia que desafíe su propia gestión educativa-didáctica. En consecuencia, la naturalización de la microviolencia parece anular al fenómeno mismo de su emergencia. Con esto, pone en cuestión su misma construcción hermenéutica debarbiana. Así, tanto la exteriorización de la comprensión del clima escolar, como la naturalización de la microviolencia que se vive en el interior de las aulas, hace que la comprensión hermenéutica de Debarbieux sobre ella se tense. Esto ocurre no al trivializarse la violencia escolar, sino por efecto de una sobre-hermenéutica histórico cultural y por efecto de una sobre-trivialización de la percepción de la microviolencia desde esa misma sobre-hermenéutica, y no necesariamente de su no valorización como fenómeno importante dentro de la vida escolar.

Los resultados anteriores contradicen la comprensión hermenéutica de Debarbieux sobre la microviolencia (Debarbieux, 2008) sobre todo cuando se afirma que desde ella es posible de-construir la violencia escolar para llegar a sus -por decirlo así- partículas elementales. Pensar que la violencia se puede de-construir hasta llegar a la microviolencia, implica cosificar, no a la violencia ni a la microviolencia, sino al proceso mismo de de-construcción que es, como queda en evidencia en la sobre-comprensión hermenéutica del contexto realizada por los profesores, una nueva construcción de su propio mundo de la vida escolar. Cuando se la naturaliza sin paradoja, desde una comprensión contextual especial, la microviolencia entra en un campo discursivo, pero también de percepción fenomenológica, en el que una violencia simbólica superior -la comprensión del neoliberalismo como factor determinante del deterioro del clima escolar- adquiere el efecto de prelación por sobre ella.

La comprensión hermenéutica de Debarbieux sobre la microviolencia se ha construido por el contraste entre la negación y la sobre exposición de la violencia escolar por una parte, y por la otra, para darle prioridad a la comprensión de la opresión cotidiana que pueden sufrir las víctimas en un clima deteriorado por pequeñas violencias (Debarbieux, 2001; 2006; 2008; 2012; 2015; 2018). No obstante, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que, al menos para el caso de profesores con más de 20 años de experiencia, la percepción de la opresión cotidiana de los profesores está más bien ligada

a la opresión que les impone el sistema neoliberal que a la opresión de la microviolencia. La víctima parece ser para los profesores más la educación pública y el sistema escolar en su globalidad, que la subjetividad de los actores que, ya arrojados en la sociedad que les toca vivir, no tienen más remedio que actuar en consecuencia. Por lo tanto, argumentamos que la comprensión hermenéutica de Debarbieux necesita rearticularse epistemológicamente desde construcciones más cualitativas que ayuden a ponderar mejor su base fundamentalmente cuantitativa.

Resulta indispensable identificar al neoliberalismo como una especie de discurso que performa las prácticas de los docentes tanto para expiarlos de sus propias responsabilidades pedagógicas, como al mismo tiempo -ahí la complejidad- para, por una parte, justificarlos en su comprensión de la historia del tiempo presente del país, las transformaciones de mercado en el sistema escolar y la subjetivación competitiva de los actores educativos. Por otra parte, les permite comprender las motivaciones profundas tanto de su movilización en contra del sistema neoliberal, como de su inacción pedagógica institucional.

Muchas de las variables que los profesores tematizan sobre el clima escolar -sino todas ellas-, han sido desarrolladas en torno a su misma configuración epistemológica como se constata en el trabajo de Wang y Degol (2016), en cuanto ellas (entorno académico, ambiente comunitario, sensación de seguridad, organización institucional) constituyen los elementos que se pueden gestionar, pareciera ser, independientemente del régimen de gobierno o el sistema económico en el cual se vive. El discurso que los profesores desarrollan tienen tal profundidad, performatividad y lógica de sentido, que viene a cuestionar lo que entendemos epistemológicamente como clima escolar desde las fortalezas analíticas de las evidencias empíricas.

Como primera conclusión exploratoria, tal vez el contexto neoliberal debiese ser incluido como un dispositivo para entender no sólo el deterioro de aquello que entendemos como formando parte del clima escolar, sino como un dispositivo que impacta en el "ethos bio-psíquico" (Retamal, 2010) de los actores pedagógicos. En consecuencia, y como segunda conclusión exploratoria, pareciera ser que el mercado educativo no ha resultado ser sólo una "lógica de mercado" y que el verdadero desafío comprensivo es entender que ha terminado siendo un "ethos de mercado", lo que significa finalmente que la lógica se ha hecho vida en el sistema escolar mismo.

Entre las limitaciones de nuestro trabajo, que a la vez constituyen sugerencias para trabajos ulteriores,

identificamos limitantes de tipo teórico, pues la comprensión hermenéutica de Debarbieux sobre la microviolencia escolar tiende a confundirse con lo que tradicionalmente se entiende como victimizaciones de violencia escolar, por una parte, y por la otra, tiende a confundirse y no a diferenciarse del clima escolar, a diferenciarse para vincularse con él. El rendimiento metodológicamente relevante de esa comprensión hermenéutica de la microviolencia debe afinarse desde la perspectiva cualitativa con más investigación. En segundo lugar, la muestra, pues corresponde a cierto tipo de profesor, en cierto tipo de liceo de una realidad como la chilena, tremendamente compleja en sus tipos de administración y en sus realidades históricas de configuración.

Para investigaciones futuras se sugiere incluir otros tipos de profesores, con distintas experiencias, de distintas administraciones y no sólo públicas, y que evite la centralización metropolitana, representando de mejor forma la multiculturalidad presente en las distintas regiones de la extensión del país.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015a). La experiencia escolar de los alumnos en educación básica. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio Experiencia escolar y relacion con indicadores desarrollo personal social.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio%20Experiencia%20escolar%20y%20relacion%20con%20indicadores%20desarrollo%20personal%20social.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015b). Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio Indicadores desarrollo personal social en establecimientos chilenos.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio%20Indicadores%20desarrollo%20personal%20social%20en%20establecimientos%20chilenos.pdf)
- Anderson, B., Beinart, S., Farrington, D. P., Longman, J., Sturgis, P., & Utting, D. (2001). *Risk and protective factors associated with youth crime and effective interventions to prevent it*. London, UK: Youth Justice Board.
- Araos, C., & Correa, V. (2004). *La escuela hace la diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago, Chile: Paz Ciudadana.
- Aron, A., & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. (2a. ed.). Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., ..., & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2).
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Atria, F. (2013). *Veinte años después: Neoliberalismo con rostro humano*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 185-199.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En: Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23-45). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Berger, C., Potocnjak, M., & Tomcic, T. (2011) Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20(2), 39-52.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris, France: Armand Colin.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Carrá, C., & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris, France: PUF.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., & Pickeral, T. (2009). *The school climate*

- implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate improvement.* New York, NY: National School Climate Center.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009a). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*, June 25. <http://www.tcrecord.org>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Colegio de Profesores. (2018). *Minuta "Todos al Aula": Condiciones del trabajo, autonomía docente y dimensiones del agobio en marcos de un sistema educativo privatizado*, sistematizada por M. Caro, F. Guajardo., & R. Lama. Santiago, Chile: Colegio de Profesores.
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (p. 241). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, 9(15), 11-52.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire, tome 1: État des lieux.* Paris, France: ESF.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire, tome 2: Le désordre des choses.* Paris, France: ESF.
- Debarbieux, É. (2001). *La violence en milieu scolaire, tome 3: Dix approches en Europe.* Paris, France: ESF.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: Un défi mondial?* Paris, France: Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école.* Paris, France: Odile Jacob.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2011). Violence scolaire. En A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation.* Paris, France: PUF.
- Debarbieux, É. (2015). Du "climat scolaire": Définitions, effets et politiques publiques. En Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Climat scolaire et bien-être à l'école. Éducation & Formation*, 88-89.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ..., & Vrand, R. (2012). *Le "climat scolaire", définition, effets et conditions d'amélioration: Rapport au Comité Scientifique de la Direction de L'Enseignement Scolaire, Ministère de L'Éducation Nationale.* Paris, France: MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école: Un oppression viriliste.* Paris, France: Observatoire Européen de la Violence à l'École.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens.* Paris, France: Seuil.
- Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En V. Orellana, (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 163-187). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Fitz, J., & Hadif, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21(1), 273-296.
- Flores, L., & Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: Desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis*, 8, 319-338
- Flores, L., & Zeron, A. M. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile: Desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22(1), 153-171.
- Fontaine, A., & Urzúa, S. (2018). *Educación con patines.* Santiago, Chile: Ediciones El Mercurio.
- Funk, W. (September 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>
- Furlong, A., & Carmel F. (1997) Young people and social change, Buckingham, Open University Press.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales Cerón, (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago, Chile: LOM.
- García, M., & Madriaza, P. (2011). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Guerra Vio, C., Castro Arancibia, L., & Vargas Castro, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory.* Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York, NY: Aldine Publishing.
- Gottfredson, D. (2001) *Schools and delinquency,* Cambridge, UK: University Press.
- Gottfredson, D. (2003). *School based crime prevention.*

- In L. Sherman, *Evidence-based crime prevention*. London, UK: Routledge.
- Gottfredson, D., Gerstenblith, S., Soule, D., Womer, S., & Lu, S. (2004). Do after school programs reduce delinquency? *Prevention Science*, 5(4), 253-266.
- Gottfredson, G., & Gottfredson D. (1985). *Victimization in schools*. New York, NY: Plenum Press.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*. *Education et Formations : Les dossiers*, 32.
- Guajardo, F. & Jara, C. (2018). Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. En V. Orellana, (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 157- 207). Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M., & Furlong, M. (Eds.). (2012). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed). New York: NY: Routledge.
- López, V. (2010). La influencia de las variables contextuales en la agresión entre escolares: resultados de una investigación empírica y lineamientos estratégicos para las políticas educativas. En: *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos*. (pp. 15-43). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Cámara de Diputados de Chile.
- López, V. (2018ba). *Informe Final Fondecyt Nº 1140960 Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos, segregados y de high-stakes testing: el caso de Chile*. Santiago, Chile: Conicyt
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Oyanedel J., Moya, I. & Morales, M. (2012a). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto, Proyecto FONIDE, 11130*. Santiago, Chile, MINEDUC.
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012b). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Magis*, 11(1), 91-101.
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- López, V., Carrasco-Aguilar, C., Morales, M., Ayala A., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018ba). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad de la Educación*, 48, 96-129.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013) Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1).
- Mead, H. G. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris, France: OECD Publishing.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of TALIS*. Paris, France: OECD Publishing.
- OCDE (2017). PISA 2015 Results (Vol. 3): Students' well-being. Paris, France: PISA, OECD Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Orellana, V. (2018). Mirar la educación con nuestros propios ojos. En V. Orellana, (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 15-94) Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Ortega, R. (2001). The Seville project against School Violence: An educational intervention model of an ecological nature. In E. Debarbieux, & C. Blaya, *Violence in schools: Ten approaches in Europe*. Paris, France: ESF.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: Un modelo teórico para un objetivo práctico. En R. Ortega, & R. Del Rey, (Coords.), *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona, España: Edebé.
- Retamal, J. (2010). Hacia una ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile. En *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 91-107) Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Cámara de Diputados de Chile.
- Retamal, J. (2018). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. Paris, France: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Todos al Aula (2018). *Informe final comisión de expertos*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Toledo, M. I. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes, Proyecto FONIDE*, 32. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2010). *Técnicas para investigar 2, recursos metodológicos para la preparación de proyectos*. Córdoba, Argentina: Ediciones Brujas.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: La experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psyche*, 20(2), 65-78.
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevilla, C. (2018). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. En C. Ruiz, & L. Reyes, & F. Herrera, (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (p. 37). Santiago, Chile: LOM.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., ..., & Alvarez J. P. (2016) Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de escuela. *Psyche*, 25(2).
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Weibel, M. (2017). *Los niños de la rebelión*. Santiago, Chile: Penguin Random House.
- Williams T., & Batten M. (1981) The quality of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567, 88-107.