

CLIMA, CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA



FLACSO
ARGENTINA

unicef 

DIRECCIÓN EDITORIAL

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF.

AUTORÍA

Luis A. D'Angelo, Daniel R. Fernández.

COLABORADORES

Gabriel Noel, Daniel Pedro, Vanesa Corvaro, Marta Ferressini, Mariela Arias, Patricia Fautario y María Elena Rey.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) –
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), abril de 2011

CLIMA, CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

212 páginas, 21 x 29.7 cm

ISBN: 978-92-806-4599-4

Impreso en Argentina
Primera edición, abril de 2011
700 ejemplares

Edición y corrección de estilo: Laura Efrón
Diseño y diagramación: Munda diseño

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados,
siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes
y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

CLIMA, CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
PRÓLOGO, por Mara Brawer, Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación	8
1. INTRODUCCIÓN	13
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	15
2.1 Estado de la cuestión	16
2.2 Marco teórico	21
2.3 Violencia en la escuela y climas escolares	23
3. METODOLOGÍA	25
3.1 Características técnicas del estudio cuantitativo	26
3.2 Características técnicas del estudio cualitativo	27
4. ABORDAJE CUALITATIVO - ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	29
4.1 Consideraciones generales	30
4.2 Análisis de las entrevistas	30
4.2.1 Entrevistas a directores	30
4.2.2 Entrevistas a profesores	33
4.2.3 Entrevistas a padres	37
5. ABORDAJE CUALITATIVO - GRUPOS FOCALES	43
5.1 Consideraciones generales	44
5.2 Clima escolar	44
5.3 Conflictividad y violencia	50
5.4 Estilos de gestión institucional	54
6. SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	59
6.1 Cuestiones metodológicas	60
6.2 Violencia en general versus violencia en el propio establecimiento	60
6.3 Definiciones de violencia	62
6.4 Teorías nativas sobre la violencia en las escuelas	63
6.5 La violencia en las escuelas: formas concretas en el discurso de los informantes	65
6.6 Las normas de convivencia	66
6.7 Propuestas para la acción	67

7. ABORDAJE CUANTITATIVO - INFORME DESCRIPTIVO	69
7.1 Introducción	70
7.2 Síntesis	70
7.2.1 Síntesis de clima escolar	70
7.2.2 Síntesis de situaciones de conflicto y violencia en escuelas secundarias	73
7.2.3 Síntesis de exploración de estrategias sobre la convivencia	76
7.2.4 Síntesis de preocupación y participación de la familia	76
7.3 Análisis temático según distrito y tipo de gestión pública o privada	77
7.3.1 Clima escolar	77
7.3.2 Situaciones de conflicto y violencia en las escuelas secundarias	80
7.3.3 Exploración de estrategias sobre la convivencia	120
7.3.4 Preocupación y participación de la familia	122
7.3.5 Clima, conflicto y violencia en la escuela según sexo de los alumnos	123
7.3.6 Análisis por nivel educativo del principal sostén del hogar	136
8. ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE CLIMA ESCOLAR Y CONFLICTIVIDAD Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	159
8.1 Consideraciones generales	160
8.2 Índice de clima escolar	160
8.3 Índice conflictividad y violencia escolar	161
8.4 Contraste del índice de clima escolar y el índice de conflictividad y violencia en la escuela	163
8.5 Regresión múltiple en dos fases. Índices generales	164
8.6 Regresión múltiple en dos fases. Índices relativos a directivos y alumnos por separado	166
8.7 Conclusiones	173
9. SÍNTESIS DEL ABORDAJE CUANTITATIVO	175
9.1 Introducción	176
9.2 Comparación de los niveles de clima educativo entre alumnos y directivos	176
9.3 Breve síntesis de los resultados correspondientes a la conflictividad y violencia en las escuelas.	
Perspectiva de los alumnos	180
9.3.1 Síntesis del análisis por nivel económico social	191
9.3.2 Síntesis del análisis según el tipo de gestión pública o privada	192
9.4 Clima y conflictividad y violencia en las escuelas	197
10. CONCLUSIONES FINALES	199
BIBLIOGRAFÍA	207
DE LOS AUTORES	212

PRÓLOGO

La temática de la violencia en las escuelas se ha instalado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente en los medios masivos de comunicación. Sin embargo, en la Argentina existen pocos estudios de investigación que aborden la problemática en su complejidad, ocupándose de su etiología, de las distintas modalidades que adopta y de las consecuencias que tiene en los establecimientos educativos. En este contexto, adquiere una particular relevancia la publicación *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, realizada a partir de la investigación que lleva adelante UNICEF.

Para formular políticas educativas que favorezcan una mejora en la convivencia escolar y que permitan trabajar preventivamente, se requiere desarrollar conocimiento sobre la violencia en las escuelas y contar con información rigurosa sobre este fenómeno. Hasta hace algunos años, Argentina no disponía de información estadística oficial sobre el tema. A partir del año 2005 el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín iniciaron una serie de trabajos de investigación acerca de las percepciones que tienen los jóvenes sobre la violencia en sus escuelas, cuyos resultados han sido publicados en distintos materiales¹. Estos trabajos, junto a otras investigaciones tales como las desarrolladas por Ana Lía Kornblit² y Carina Kaplan³, fueron conformando un incipiente corpus teórico y estadístico a partir del cual se puede obtener información fehaciente que nos permite diseñar, planificar y llevar adelante políticas públicas en relación a la temática.

Clima, conflictos y violencia en la escuela se suma a este nuevo campo y contribuye a su consolidación. Indudablemente, es un valioso aporte para el análisis de los modos en que la violencia repercute en nuestros establecimientos escolares y para la identificación de conflictos que se generan en la propia escuela.

Las coincidencias entre las distintas investigaciones (en cuanto al marco teórico adoptado y a los resultados obtenidos) facilita el trabajo conjunto de las instituciones que abordamos la temática.

Los resultados de la investigación *Clima, conflictos y violencia en la escuela* confirman que la construcción analítica de los conceptos *violencia* y *violencia en las escuelas* es sumamente compleja debido al carácter social e histórico de dichos términos. Asimismo, nos ofrecen la posibilidad de reflexionar que la imputación de la violencia a una etiología escolar es frecuentemente postulada pero pocas veces demostrada.

En consonancia con esta visión, el trabajo desarrollado desde el Ministerio de Educación pone en evidencia que el término *violencia* es polisémico. Es una categoría que se construye socialmente y que, debido a ello, no tiene un sentido único. Por el contrario, el sentido que adopta es dinámico y cambiante, dependiendo de múltiples factores socioculturales. Suele haber una cantidad de situaciones y sucesos de diversa índole que se agrupan y se presentan bajo el rótulo *violencia* de manera acrítica. Por este motivo, adquiere especial relevancia la reflexión sobre qué es la violencia y qué hechos quedan englobados por este término.

Con el objeto de dilucidar con mayor precisión los alcances y los matices de los fenómenos de violencia que suceden en las escuelas, hemos establecido una diferencia entre *violencia en las escuelas* y *violencia escolar*.

1. El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas publicó en 2008 *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos* y en 2010 *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Actualmente se encuentra en proceso de publicación una investigación realizada en 2010.

2. Kornblit, Ana Lía (2007) Proyecto de investigación financiado mediante el Proyecto Pict 04-13284 de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y el proyecto S071, de la Secretaría y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, programación 2004-2007, con sede en el Instituto Gino Germani.

3. Kaplan, Carina Viviana (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La *violencia en las escuelas* hace referencia a aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños y jóvenes se reúnen. En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta.

Por su parte, la *violencia escolar* es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social.

La distinción entre *violencia escolar* y *violencia en las escuelas* es fundamental para poder discriminar, diagnosticar y tratar esta problemática en sus diversas aristas y formas de manifestación, considerando tanto los factores institucionales como contextuales.

Los resultados que arroja la investigación que aquí se presenta, realizada en escuelas del ámbito metropolitano de Buenos Aires, son similares a los que se obtuvieron a través de las investigaciones realizadas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas a nivel nacional. Creemos que la consonancia entre ambos cuadros de situación evidencia la solidez de los resultados obtenidos y nos permite plantear más claramente cuáles son los escenarios y las características de la problemática.

En relación a la percepción de la violencia en las escuelas, esta investigación nos advierte sobre una contradicción que deseamos resaltar: cuando se consulta a los entrevistados sobre la percepción de violencia en las escuelas (en *cualquier* escuela) el 52% de los consultados considera a la violencia en el ámbito escolar como un problema muy grave o grave. Sin embargo, al ser consultados sobre este fenómeno en sus *propias escuelas*, el problema tiende a ser percibido como mucho menos grave: el porcentaje de los entrevistados que calificaron al mismo como muy grave o grave se reduce a un 19,2%.

Vemos entonces que hay una percepción de alta conflictividad con relación a las escuelas en general, pero en lo que respecta a la propia experiencia educativa, esta percepción baja considerablemente. ¿Por qué sucede esto? Una hipótesis posible es que otros discursos, principalmente el de los medios de comunicación masiva, podrían estar contribuyendo a magnificar el fenómeno de la violencia en las escuelas y esto tendría una incidencia considerable en la percepción de los actores respecto de su gravedad.

En ambos estudios se observa que las situaciones de violencia preocupan y alarman más cuando suceden en las escuelas que cuando ocurren en otros escenarios. Esto parece hablarnos de la percepción de la escuela como un espacio de encuentro, contención y cuidado de los jóvenes.

En la misma línea, y de acuerdo a lo que manifiestan los alumnos, este trabajo confirma que las escuelas siguen siendo uno de los ámbitos de socialización más importantes, al tiempo que constituyen un espacio donde los jóvenes se sienten contenidos y alojados, más allá de sus entornos y de las condiciones sociales que los atraviesan. Creemos que fomentar este sentido de pertenencia a un espacio asociado a la contención y al cuidado, es una de las mejores estrategias para abordar la prevención de la violencia.

En relación con los contextos y las condiciones que interpelan hoy a los jóvenes, son destacables algunos datos fehacientes sobre la violencia en las escuelas que aporta esta investigación. Ellos permiten desmitificar, por ejemplo, la asociación –casi automática– entre alumnos de los sectores socialmente más vulnerables y establecimientos educativos más conflictivos. De acuerdo a los resultados obtenidos, no hay correlación entre nivel socioeconómico y actos violentos (o conflictos) en las escuelas.

En cuanto a la percepción de los padres sobre la violencia en las escuelas, esta investigación muestra que los temores que señalan los entrevistados coinciden con los temas que visibilizan

los medios de comunicación en relación con los jóvenes, dentro y fuera de la escuela: las drogas, las armas de fuego y las peleas. Sin embargo, al ser consultados sobre estos fenómenos en relación a sus hijos, se repite el patrón señalado más arriba: declaran que *estos no son problemas que sucedan en su escuela*.

En relación a la presencia de armas de fuego, tema con fuerte presencia en los medios de comunicación, éste ocupa un lugar relativamente menor en la percepción de los alumnos. Más allá de estos resultados, la presencia de armas en las escuelas es un tema que no podemos soslayar, no sólo debido a las potenciales consecuencias de su uso, sino porque representa la transgresión de un límite que hasta hace algunas décadas se consideraba impensable. Por esto es indispensable trabajar en la prevención, y no sólo desde las escuelas. Como primera medida, las familias, las escuelas y toda la comunidad debemos trabajar juntos para que las armas de fuego no lleguen a manos de los jóvenes.

Otro tema que emerge como preocupante es el de las adicciones al alcohol y a las drogas. Sabemos que en esta temática tan compleja la escuela no puede actuar sola, sino que es necesario desarrollar políticas integrales para su abordaje. En consonancia con ello, y en cumplimiento con la Ley N° 26.586, se ha creado en la órbita del Ministerio de Educación, el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas.

Este programa, destinado a docentes de todos los niveles del sistema educativo, propone un *enfoque integral de promoción de la salud*, brindando conocimiento e información sobre las distintas sustancias y sus efectos; pero sobre todo trabajando con los docentes para generar –a través de un vínculo de comunicación y cuidado entre alumnos y adultos de la comunidad educativa– una escuela en la cual los niños y adolescentes puedan construir un sentido de vida, de respeto de sí mismos, de libertad, de responsabilidad y de búsqueda del bien común; que les permita elaborar juicios críticos acerca de los mensajes de estímulo al consumo. Sabemos, a través de estadísticas de seguimiento de consumo, que las medidas puramente prohibitivas no han dado resultados. Por esto creemos que este enfoque, basado en la promoción del cuidado del cuerpo y de la construcción de proyectos de vida, es la mejor política para abordar esta temática.

En relación a las situaciones de maltrato, ambas investigaciones coinciden en mostrar que las situaciones de violencia más frecuentes en orden decreciente son: la rotura de útiles, los gritos, las burlas, los comentarios desagradables en público, las exclusiones –evitar o no querer compartir actividades–, el tratamiento cruel y, por último, el haber sido obligados a hacer algo contra la propia voluntad⁴. Nótese que los hechos más violentos son claramente los menos frecuentes.

Sin embargo, y a pesar de que estos hechos no son enmarcables en un nivel de violencia “grave”, tenemos que trabajar, escuelas y familias, para que estas situaciones disminuyan. Por ello, desde el Ministerio de Educación desarrollamos diversos programas que brindan a las escuelas herramientas para trabajar en la resolución pacífica de conflictos.

Es importante destacar que esta investigación confirma que cuando los docentes intervienen en asuntos vinculados a la convivencia, los episodios de violencia se reducen considerablemente. Estos resultados nos permiten reflexionar sobre la importancia del rol de los adultos en las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes.

4. La investigación muestra los siguientes valores: las burlas (18.1 %), los comentarios desagradables en público (16.4 %), las exclusiones –evitar o no querer compartir actividades con él– (10.2 %), el tratamiento cruel (9.5 %), el haber sido obligados a hacer algo contra su voluntad (5%). Mientras que los relevamientos realizados por el Ministerio (*La Violencia en las Escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos* edición 2007) registra estos valores: la rotura de útiles (32%), los gritos (14%), las burlas (12%) y los insultos (12%), las exclusiones (el haber sido dejado de lado por parte de los compañeros) (8%).

Por un lado, se advierte que los alumnos reclaman la presencia de los adultos en la escuela, sobre todo en cuanto a ser “reconocidos” y “escuchados” por ellos, como una forma de pedir más “cuidado” de parte de quienes tienen la responsabilidad de educarlos. Cuidar a los alumnos en el marco de una institución escolar implica escucharlos y comprenderlos; pero también desarrollar propuestas pedagógicas e institucionales que permitan que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a una educación de calidad.

Desde el Ministerio de Educación nos afirmamos en la convicción de que favorecer la *inclusión con calidad* sólo es posible promoviendo la articulación de distintas líneas de trabajo en una política educativa integral capaz de desarrollar una mirada total de los sujetos a quienes atiende, y a sus contextos. Es por ello que desplegamos distintas estrategias y propuestas, tales como espacios formativos “extraclase” para la incorporación de niños y jóvenes que no han accedido a la escolaridad; intervenimos en la prevención del ausentismo convocando a los diversos integrantes de la escuela y de la comunidad; trabajamos en la disminución de los índices de repitencia a través de acciones de apoyo a las diversas trayectorias educativas; nos ocupamos de la implementación de estrategias específicas para alumnos con sobreedad y/o formatos específicos de escolarización para niños y jóvenes con necesidades diversas.

Entendemos, y los datos arriba consignados lo ponen en evidencia, que es necesario fortalecer desde el Estado, el rol activo y protagónico de todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa: supervisores, directivos, docentes, preceptores, tutores y otros profesionales de los equipos de apoyo y orientación escolar, como así también de las familias.

En consonancia con ello, consideramos que es fundamental que la escuela, a través de los adultos que conforman la comunidad educativa, intervenga en el proceso de formación de las prácticas y los valores necesarios para una convivencia democrática. Es necesario que los chicos conozcan sus derechos individuales y los colectivos y que puedan bregar por su defensa, pero consideramos que educar para la formación de la ciudadanía implica por sobre todas las cosas trabajar fuertemente para generar prácticas democráticas en las escuelas.

Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del “otro”, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos, implican otro desafío para la formación de ciudadanía: aprender a resolver los conflictos de modo pacífico. El conflicto es inevitable, ya que es inherente a la condición humana; de lo que se trata es de actuar para que éste no derive en situaciones violentas.

Para esto, y como parte de esa política integral de prevención y abordaje de los conflictos escolares que sostenemos, es que se desarrollan distintos programas⁵ que aportan a la construcción de la ciudadanía en las escuelas. En el marco de esta política, se implementan espacios de reflexión y diálogo entre todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, encuentros de formación de preceptores en problemáticas de convivencia escolar, capacitaciones a directivos y docentes para abordar la promoción de los derechos en la escuela, entre otras. Asimismo, la Resolución N° 93/09⁶ establece para todas las escuelas secundarias la obligatoriedad de elaborar acuerdos de convivencia e implementar órganos de participación democrática sobre temas de convivencia escolar.

5. Ellos son: Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

6. Resolución N° 93/09 del Consejo Federal De Educación, y Anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Finalmente, queremos destacar nuestra convicción de que la mejor política para prevenir la violencia –tanto la que se produce en el marco de las escuelas como la que tiene lugar fuera de ellas– es aquella que tiende a construir una sociedad más justa y más igualitaria. Diversos estudios afirman que las sociedades más violentas no son las más pobres, sino las más desiguales. Por esto, tenemos que garantizar a los niños, niñas y jóvenes una escuela que brinde igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y creativas. Que las escuelas ofrezcan a sus alumnos la posibilidad de participar en coros y orquestas juveniles e infantiles; que realicen actividades de voluntariado en su escuela y en su comunidad; que participen de centros de estudiantes; que tengan a su alcance talleres de expresión oral, escrita, corporal y expresiva; que reciban libros y que cada chico cuente con su netbook; son todas medidas que tienden a construir una escuela más justa y más igualitaria.

Entendemos que este es uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos. Porque, más que en las acciones declamativas de derechos y deberes, es en la construcción de vínculos democráticos y de igualdad de oportunidades para todos, que avanzaremos hacia una cultura educativa inclusiva e igualitaria. La publicación *Clima, conflictos y violencia en la escuela* echa luz sobre múltiples aspectos de esta problemática sin reducir la complejidad del fenómeno. Sin duda, los resultados que arroja la investigación constituyen un insumo indispensable para el diseño y elaboración de políticas públicas de educación para la no violencia.

Lic. Mara Brawer

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Ministerio de Educación de la Nación

1. Introducción

Este trabajo presenta una síntesis del informe final de la investigación realizada conjuntamente entre el Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y el Área de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de Argentina (UNICEF Argentina) sobre CLIMA ESCOLAR, SITUACIONES CONFLICTIVAS Y DE VIOLENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE GESTIÓN PÚBLICA Y PRIVADA DEL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES.

Para la planificación y el desarrollo de la investigación se ha contado con el acuerdo y el apoyo de las autoridades correspondientes de ambas jurisdicciones, y fundamentalmente con la colaboración que se ha recibido de las escuelas involucradas y los diferentes actores que han sido entrevistados de la comunidad educativa de cada una de las escuelas seleccionadas para la realización del estudio. A ellos les estamos profundamente agradecidos por su cooperación para el desarrollo de esta investigación.

Se trata de un estudio con un abordaje complejo basado en técnicas cualitativas y cuantitativas, que concisamente describimos a continuación.

Encuestas por muestreo probabilístico a alumnos del nivel medio, encuestas a directivos, entrevistas a directivos y docentes, entrevistas a padres de alumnos, grupos focales a docentes, y grupos focales con alumnos.

El mismo se ha realizado tomando una muestra de 1690 alumnos y 93 directivos, 36 entrevistas a padres, docentes y directivos y 8 grupos focales a docentes y alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires).

Para el diseño, la implementación y el análisis de la información recolectada se ha trabajado con un equipo interdisciplinario de profesionales de vasta trayectoria y conocimientos previos en la materia que permitieron ampliar y abrir el abordaje a diferentes miradas, enriqueciendo el trabajo en cada una de las etapas con sus particulares observaciones y aportes.

La organización de la presente publicación ha sido desarrollada en 10 capítulos. En los capítulos iniciales (2 y 3) se presentan el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología utilizada.

Los tres capítulos siguientes, 4, 5 y 6, contienen los informes correspondientes a las entrevistas en profundidad, los grupos focales y una síntesis relativa al abordaje cualitativo.

En el capítulo 7 se presentan los resultados descriptivos de las principales variables en estudio correspondientes a las encuestas a alumnos y directivos, analizados según una serie de variables de interés: distrito, tipo de gestión, sexo de los alumnos y nivel educativo del principal sostén del hogar. En el capítulo 8 se desarrolla un análisis de la relación entre el clima escolar y las situaciones de conflictividad y violencia a partir de un contraste de regresión múltiple. En el capítulo 9 se realiza una síntesis del abordaje cuantitativo.

Finalmente, en el capítulo 10 se exponen algunas conclusiones generales del estudio, que incluyen una serie de sugerencias para atender la problemática estudiada.

2.

Estado de la cuestión y marco teórico

2.1 Estado de la cuestión

Como se ha señalado en repetidas ocasiones, en los últimos años –y específicamente a partir de lo que se dio en llamar “La Masacre de Carmen de Patagones¹”– se ha difundido en nuestro país una fuerte presunción de que nos encontrábamos asistiendo a una serie de sucesos cada vez más frecuentes que sugerían la irrupción y el aumento de la violencia en el ámbito escolar (NOEL 2009). A medida que los medios de comunicación construían series que incluían más y más “hechos de violencia” ocurridos en o asociados por implicación al escenario escolar, la “sensación” de una escuela atravesada por la violencia se imponía con evidencia creciente en la opinión pública, con una fuerza respaldada por el escándalo moral que suponía la aparición de estos fenómenos en una escuela no sólo caracterizada retrospectivamente como pacífica y exitosa sino descrita en términos antitéticos a las lógicas de la violencia y la confrontación física (MÍGUEZ y NOEL 2006).

Sin embargo, como se ha señalado con insistencia, la construcción analítica del concepto de violencia en general (RICHES 1986, NOEL 2008, GARRIGA Y NOEL 2010) y de la violencia en las escuelas en particular (DEBARBIEUX 1996, CHARLOT y EMIN 1997, KAPLAN 2006, OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009a) es sumamente compleja, en la medida en que no sólo los conceptos de qué es o no violento varían social e históricamente, sino que la imputación de la violencia a una etiología escolar es frecuentemente afirmada por implicación más que postulada o mucho menos demostrada abiertamente. En este sentido, las afirmaciones categóricas que encontramos con frecuencia asociadas a esa “sensación” a la que hacíamos referencia, contrastan con la relativa ausencia de investigaciones rigurosas en nuestro país. El sentido de evidencia, por el contrario, está sustentado en una serie de “casos” presentados por los medios masivos de comunicación que involucran hechos de características violentas en las escuelas en los cuales están involucrados niños y adolescentes en edad escolar, así como en una creciente preocupación por parte de docentes y directivos acerca de situaciones de este tipo. En este sentido, el proceso de construcción de la violencia escolar como **problema** –en su doble acepción de “enigma” y de “inconveniente a resolver”– sigue los lineamientos del proceso de construcción social de los problemas reconstruida por BEST (2007), siendo los medios de comunicación los principales “emprendedores morales” (BECKER 1997) en esta cruzada contra “el flagelo de la violencia”.

Asimismo, a medida que cobran difusión en la literatura especializada y en los espacios de formación docente ciertos conceptos de amplia difusión internacional (y el mejor ejemplo quizás es en este caso el de “acoso” o “bullying”) comienza a operar un doble proceso de reconocimiento y anticipación, que parece tener como resultado un incremento brusco de formas particulares de agresión o violencia.

Aun cuando no pueda negarse la irrupción o el recrudecimiento de ciertas formas de conflictividad en escenarios escolares, la indignación moral o la evidencia surgida de una construcción falaz e impresionista del problema difícilmente constituyan una base sólida para la correcta comprensión de los fenómenos implicados, particularmente si pretendemos que la comprensión sirva de base a una política que busque disminuir los comportamientos violentos en escenarios escolares. Una caracterización analítica precisa y explícita que dé pie a una indagación rigurosa, por el contrario, es un requisito fundamental para conocer la verdadera magnitud y el alcance del problema, con vistas a construir un diagnóstico fundamentado que permita una acción consistente con los reales alcances del fenómeno a abordar.

1. Se trata de un episodio en la ciudad mencionada, en el cual, el 28 de Septiembre de 2004, un alumno de una escuela de esa localidad disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco.

Las investigaciones sobre violencia en las escuelas en nuestro país son, en este sentido, bastante recientes. La DNPC del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y la OEI realizaron conjuntamente en 2004 un trabajo denominado “Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires” (DNPC-OEI 2004) y en 2008 se publicó “Estar en la Escuela”, un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina. Este último recoge los datos de una investigación llevada adelante por Jason BEECH y Álvaro MARCHESI en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM (OEI-SM 2008) y que apunta al conocimiento de los factores que influyen en la convivencia escolar y de la percepción de los estudiantes en relación a las actuaciones institucionales para la mejora de la convivencia al interior de las instituciones educativas y aspectos relativos a la victimización en el ámbito educativo.

Asimismo, disponemos de datos relevados en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas² (MÍGUEZ y TISNES 2008, OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009b y 2009c) que constituyen no sólo una de las primeras aproximaciones sistemáticas al problema, sino la única que hasta el momento viene realizando mediciones periódicas y comparables sobre el problema bajo análisis. El dispositivo utilizado incluye una serie de preguntas incorporadas al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que se aplica anualmente a una muestra representativa de alumnos de las escuelas estatales y privadas de todo el país, de 9º año de EGB 3 (o 2º año de educación media) y 3º año de polimodal (o 5º año de educación media³). La investigación y el cuestionario en que se basa se proponen recoger información sobre las siguientes dimensiones:

- **Reportes de victimización:** esto es afirmaciones de los alumnos respecto de su participación directa, ya sea como víctima de incivildades o de violencia propiamente dicha tanto por parte de otros estudiantes como de adultos presentes en la escuela.
- **Reportes de observación de prácticas violentas:** es decir, afirmaciones de los alumnos respecto de incivildades o de violencia propiamente dicha que hubieran presenciado como testigos, ya sea que involucren a estudiantes o a adultos presentes en la escuela.
- **Reportes de frecuencia de involucramiento de los docentes en relación con episodios de violencia:** vale decir, la percepción que los estudiantes tienen de la frecuencia con que sus docentes se involucran en episodios conflictivos.
- **Reportes de percepción de la propia escuela como violenta o no violenta:** o sea la atribución o no de un carácter violento a la escuela a la que se concurre.

2. El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín, cuyos propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo y la construcción de espacios de ciudadanía. Sus objetivos, según constan en la página web del mismo (www.me.gov.ar/observatorio), son:

- Conformar un núcleo de investigación sobre la violencia en las escuelas, considerando tanto su multicausalidad como sus diferentes modalidades de expresión y representación.
- Estudiar la temática de la violencia en las escuelas desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Promover una red entre investigadores sobre la violencia en las escuelas.
- Debatir y reflexionar sobre la problemática de la violencia y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje.
- Implementar un centro de información y documentación especializado en la temática de la violencia en las escuelas.
- Ofrecer informaciones para la comunidad académica y para la sociedad en su conjunto.
- Impulsar el intercambio con entidades análogas, incluyendo investigaciones comparadas con otros países, principalmente de América Latina.
- Sensibilizar a la opinión pública en relación a la temática de la violencia en el ámbito educativo.
- Contribuir al desarrollo de políticas públicas de prevención y abordaje de la violencia en las escuelas.
- Ofrecer herramientas teóricas y prácticas a los actores que intervienen en prácticas comunitarias.

3. La muestra es estratificada y por conglomerado. Se trata de una muestra de secciones (y no de alumnos) correspondientes al año evaluado. Se determinó un tamaño de muestra de secciones por sector y por jurisdicción a fin de que tuviera representatividad nacional y provincial. Hasta el momento se han publicado los datos correspondientes a los años 2005-2006 y 2007-2008.

Más allá de investigaciones como éstas, que se proponen como primer y necesario objetivo establecer los alcances y la intensidad de determinados fenómenos habitualmente incluidos dentro de la caracterización de la violencia en las escuelas, la comprensión de los mismos requiere de un esfuerzo analítico adicional. En efecto, una cuestión crucial en la comprensión de estos fenómenos tiene que ver con el esclarecimiento de las relaciones entre los aspectos específicamente institucionales y los contextuales en la génesis y la emergencia de los comportamientos violentos en escenarios escolares. De hecho, si bien se ha señalado repetidamente que la expresión “violencia escolar” conlleva una imputación causal implícita que parece sugerir que las causas de todo hecho de violencia que tiene lugar en la escuela deben imputarse a la escuela misma (NOEL 2009, OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009a), existe también una tendencia persistente en la literatura sociológica a adjudicar los cambios en la sociabilidad de los escenarios escolares a las profundas transformaciones sociales ocurridas en la Argentina de las últimas tres décadas. Así, la “violencia en las escuelas” sería la expresión “en clave escolar” de la “violencia social” de una sociedad excluyente (SVAMPA 2005), caracterizada por una distribución del ingreso crecientemente inequitativa, pérdida de las expectativas de ascenso social, inestabilidad y vulnerabilidad laboral con contracción del mercado de trabajo asalariado y focalización y precarización de los servicios sociales gratuitos de provisión estatal. Según las lecturas habituales en esta clave, las transformaciones sociales mencionadas estarían acompañadas por la emergencia correlativa de nuevas subjetividades (TENTI FANFANI 1999, SVAMPA 2000, DUSCHATZKY Y COREA 2002, KESSLER 2004, MERKLEN 2005), que serían refractarias a los mecanismos habituales de socialización y a las formas establecidas de sociabilidad que –como es el caso de la escuela– funcionaron de modo relativamente predecible durante un período más o menos prolongado a partir de supuestos y expectativas que difícilmente conserven intacta su vigencia en estos nuevos escenarios (COREA y LEWKOWICZ 2004).

En este sentido, la cuestión de la violencia en las escuelas aparece como derivativa de una serie de cambios sociales sucesivos que han desembocado en una reconfiguración de gran envergadura de las distintas encarnaciones del “estado de bienestar”, erigidas a mediados del siglo pasado, así como de sus correlatos, en particular la denominada “sociedad salarial” (CASTEL 1999, LO VUOLO y TENTI FANFANI 1997). A lo largo de la última década, y particularmente en el último lustro, se han multiplicado tanto los trabajos que abordan uno o más de los aspectos estructurales de este proceso –que incluye entre sus notas salientes una redistribución regresiva del ingreso, una reconfiguración de las instituciones del sector público que se manifiesta particularmente en una creciente focalización de sus políticas, un empobrecimiento masivo y la extensión del desempleo y de la precariedad laboral– como aquellos que se ocupan de los modos en que estos procesos han impactado sobre las representaciones, las prácticas y las subjetividades de los actores sociales atravesados por ellos. Así, podemos encontrar numerosos trabajos que hacen referencia específica a las transformaciones en la estructura socioeconómica y que se centran en la magnitud y el alcance del proceso de “ajuste estructural”, casi siempre desde una perspectiva histórica comparativa que enmarca este proceso como crisis de un estado de bienestar previo relativamente exitoso y a lo largo del cual se habría verificado una tendencia prácticamente continua hacia una distribución crecientemente desigual del ingreso, un empobrecimiento igualmente creciente de las capas situadas en la base de la pirámide socioeconómica y un aumento del desempleo con reducción de la oferta de empleo formal (sobre todo para los actores sociales con menor calificación y menos años de educación formal). Correlativamente, encontramos aquellos textos que hacen referencia a la emergencia de nuevas clases de actores, en particular las vinculadas a nuevas formas de pobreza (los denominados “nuevos pobres”) así como aquellos que exploran las transformaciones en las subjetividades y las subjetividades emergentes que surgen como consecuencia de los procesos que hemos mencionado en los párrafos precedentes. Los primeros hacen particular hincapié en el “descenso a la pobreza” de numerosos sectores de la población que habían comenzado o incluso completado un ascenso social que los habría posicionado entre los sectores medios asalariados, así como en el inusitado relieve que cobran los sectores que la literatura sociológica norteamericana ha denominado “working-but-poor” (esto es, actores sociales asalariados que están por debajo de la línea de pobreza⁴) y en la correlativa emergencia de categorías identitarias movilizables y movilizadas políticamente, como la de “desempleado” o la de “piquetero”. A su vez, coinciden en la caracterización de subjetividades fragmentarias,

situacionales e inestables en relación con aquellas construidas en el marco de las instituciones habituales del estado-nación moderno (la familia nuclear biparental, la escuela, la fábrica, el sindicato), al tiempo que la sociabilidad –y sus moralidades asociadas– parece “localizarse” o “privatizarse”, abandonando la esfera abstracta del otro generalizado representada por la ley impersonal en pos de una sociabilidad concreta y una moralidad situacional o “de proximidad”.

La escuela aparece aquí en el marco de una serie de textos que intentan poner en relación estas nuevas subjetividades con uno o más de los escenarios institucionales con los que estos sujetos entran en relación y con sus lógicas. Más allá de sus significativas diferencias, la mayor parte de estos textos tienen en común un intento por poner en relación los cambios atravesados por la escuela –y que incluyen la irrupción de esos hechos que solemos denominar “violencia”– por reducción a los de su “afuera”, esto es, entornos o contextos sociales, económicos y culturales más amplios sometidos a grandes transformaciones durante las últimas dos o tres décadas.

Sin embargo, estas visiones se muestran limitadas: la escuela –como toda institución– no es ni completamente opaca ni completamente transparente respecto a lo que ocurre en su entorno. En cualquier caso, la relación entre la institución escolar y los contextos más amplios que la intersectan (como los sociales y culturales) o que ésta incluye (los factores individuales) ha de ser objeto de una pregunta empírica y de un dispositivo metodológico que nos permita distinguir entre aquellos aspectos para los cuales la influencia causal de la institución es mayor y aquellos en los que la escuela es simplemente escenario u ocasión de hechos de violencia que se gestan en entornos que la exceden. Caso contrario nos exponemos al riesgo de dirigir nuestras intervenciones hacia niveles en los cuáles las mismas pueden no tener efecto. Un trabajo pionero en este sentido es el de WELSH y colaboradores (1999), uno de los primeros en analizar –y eventualmente refutar– la hipótesis habitual y de sentido común que enuncia que las comunidades “problemáticas” o “violentas” producen inevitablemente alumnos o escuelas “problemáticas” o “violentas”. Los autores descomponen analíticamente la noción de conflictividad escolar⁵ y dividen los factores que contribuirían a su emergencia y mantenimiento en tres niveles lógicamente superpuestos: **individual** (psicológico), **institucional** (escolar) y **comunal** (social). Luego de un riguroso proceso de análisis estadístico concluyen que son los factores institucionales, fundamentalmente los relacionados con el “clima escolar”, los principales responsables del “desorden” y la conflictividad que puedan observarse en una escuela determinada. Así, enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el “desorden” escolar, en particular la inconsistencia por parte de los docentes o directivos, la falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, las operaciones ambiguas o indirectas ante la inconducta (p.e. utilizar las calificaciones como sanción ante la inconducta), el desacuerdo entre los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuestas a la inconducta persistente, la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la existencia de relaciones conflictivas entre docentes y directivos, una dirección inactiva o ausente, bajos recursos y tamaño (expresado en la tasa de alumnos por docente).

Idénticos objetivos –aunque con una metodología analítica más sofisticada– se propone el estudio de BENBENISHTY y ASTOR (2005) para las escuelas israelíes, basado en la CSCSS (California School Climate and Safety Survey). A partir de la construcción inductiva de las categorías de análisis, los autores encuentran que diversas formas de comportamientos violentos pueden asociarse a diversos dominios causales. Así, los resultados muestran que las formas más extremas de violencia sí estarían asociadas al entorno social inmediato de las escuelas, mientras que las formas de violencia leves y moderadas, así como la violencia que ellos denominan “social-verbal” registran fuertes niveles de asociación con el clima institucional del establecimiento bajo análisis. Asimismo, uno de los puntos más robustos de la investigación llevada a cabo por estos

4. No podemos dejar de señalar que la situación salarial de numerosos docentes de la escuela pública los coloca en el seno de este grupo.

5. Apenas hace falta destacar que la noción de conflictividad no es reducible a la de violencia, aunque la incluya. Sobre las relaciones entre ambos conceptos, véase MÍGUEZ y NOEL (2006).

autores tiene que ver con el hecho de que el dispositivo utilizado recoge las percepciones de varios de los actores que comparten el escenario escolar, esto es, directivos, docentes y alumnos, lo cual les permite tener en cuenta los ajustes y desajustes en las expectativas recíprocas de estos actores que hacen a la construcción colectiva del clima institucional y de las percepciones de violencia al interior de los establecimientos⁶.

En lo que hace a nuestro país, los estudios de esta clase se encuentran aún en una etapa incipiente. Cabe destacar aquí la labor pionera de un equipo del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, dirigido por Ana Lía KORNBLIT, que ha llevado adelante un trabajo de investigación tanto cuantitativo como cualitativo sobre la relación entre la violencia en las escuelas y los climas sociales (KORNBLIT 2008). Más allá de la convergencia con las investigaciones internacionales arriba mencionadas, cabe destacar que el estudio de KORNBLIT y cols. revela un aspecto interesante de la interacción entre los aspectos institucionales y los extra-institucionales de la violencia en las escuelas: en efecto, mientras que los climas escolares favorables pueden disminuir –y de hecho disminuyen– la frecuencia de los hechos de violencia, esta influencia no es absoluta y encuentra un límite máximo en relación con los factores del entorno. Asimismo, esta limitación es más visible en el caso de los hechos que involucran violencia física, por oposición a lo que los autores denominan “incivildades” y que incluyen agresiones verbales, indiferencia o discriminación⁷.

La investigación llevada a cabo por el equipo de KORNBLIT ha tenido el mérito de mostrar la compleja pero indudable asociación entre las manifestaciones de violencia y el clima social escolar, entendido como “las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (KORNBLIT 2008:59). Sobre la base de un listado de 16 frases a las cuales se pedía grado de asentimiento, se construyeron dos variables sintéticas que caracterizan dominios considerados definitorios en relación con la construcción del clima social en las escuelas: la **relación docente-alumno** (incluyendo el grado potencial de autoritarismo implicado en la relación) y el **sentimiento de pertenencia** (por oposición al individualismo y aislamiento). Los resultados obtenidos muestran que el clima escolar resultante de ambos factores muestra una efectiva correlación con los niveles de violencia reportados: esto es, a medida que empeora el clima social, se incrementan efectivamente los episodios de violencia y viceversa. Lo mismo puede decirse, en menor medida, de los componentes por separado (esto es, la relación docente-alumno por un lado, y el sentimiento de pertenencia por el otro).

A la luz de los datos presentados cabe concluir que el estudio de los climas escolares resulta crucial para la comprensión de la naturaleza, dimensiones y lógica del fenómeno de la violencia en las escuelas. Asimismo, permite tomar distancia de la mayor parte de las explicaciones deterministas, ya sean **psicológicas** (la violencia como producto de personalidades “desviadas” producidas en otro sitio) o **sociológicas** (la violencia como producto inevitable de condiciones sociales externas a la institución escolar), abriendo el camino a la posibilidad de intervención de la institución escolar en relación con sus dinámicas internas de conflicto y agresión.

6. Sobre este particular también pueden citarse los trabajos de ARÓN y MILICIC (1999), CORNEJO y REDONDO (2001), RODRÍGUEZ GARRÁN (2004) y MORENO RUIZ et alii (2009).

7. También podemos incluir aquí el trabajo de Daniel MÍGUEZ (2008), que llega a conclusiones respecto de la relación entre violencia en la escuela y vulnerabilidad social similares a las adelantadas por los estudios señalados en párrafos precedentes.

2.2 Marco teórico

Abordar la relación entre clima escolar, conflictividad y violencia en las escuelas implica una serie de decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en relación con varios aspectos. Como hemos en cierto sentido sugerido en los párrafos precedentes, la definición de violencia es sin duda alguna la primera de ellas. Se ha señalado más de una vez que “violencia” es un concepto “intrínsecamente rebatido” (RICHES 1986, NOEL 2008, GARRIGA Y NOEL 2010), lo cual plantea particulares obstáculos no sólo a la comprensión de los fenómenos cubiertos por el concepto, sino a la comparabilidad de estudios e investigaciones construidas sobre la base de diferentes perspectivas. Sin embargo, a los fines de la presente investigación hemos optado por operacionalizar el concepto sobre la base de una serie de delimitaciones teóricas. Por eso, se priorizarán como indicadores aquellos aspectos que permitan detectar la presencia de agresiones físicas, en el sentido real o potencial de daño físico (RICHES 1986), al tiempo que se incorporarán dimensiones tendientes a recoger agresiones susceptibles de causar daño psíquico así como fenómenos que tienen que ver con la intimidación, humillación y burla (“bullying”) o el acoso, así como las diversas formas de discriminación que pueden acompañar o estar en el origen de todas o algunas de estas prácticas, las cuales pueden no involucrar daño físico, pero sí pueden ser manifestaciones previas al surgimiento de agresiones físicas o acompañarlas habitualmente⁸. Además de capturar las diversas dimensiones de lo que habitualmente se suele incluir dentro de la rúbrica “violencia en la escuela”, esta delimitación tiene la virtud adicional de ofrecer comparabilidad con la mayor parte de las investigaciones del ámbito nacional e internacional mencionadas en la sección precedente.

Asimismo, siguiendo la perspectiva de BENBENISHTY y ASTOR (2005), hemos optado por un abordaje que busca capturar y reponer las múltiples perspectivas que los diversos actores que interactúan en ámbitos escolares puedan tener sobre el problema. Téngase en cuenta que las percepciones de la violencia dependen de una definición que puede bien no coincidir para diversos actores (ISLA y MÍGUEZ 2003) (estudiantes, docentes o directivos), además de la tensión entre las definiciones “nativas” de la violencia y sus contrapartes analíticas (NOEL 2008). Creemos, justamente, que esta tensión basada en la existencia de interpretaciones diferentes sobre aquello que es o no violento puede estar dándonos la pauta de un cambio valorativo que puede ser el resultado de cambios en las formas de socialización e integración en nuestra sociedad. Por otra parte, la caracterización que hacemos del concepto de violencia busca capturar tanto aquellos episodios en los que la misma sea usada de forma instrumental en el marco de la resolución de conflictos (NOEL 2008) como aquellos en los que las prácticas violentas aparezcan en forma expresiva o incluso aparentemente inmotivada (y en cualquier caso no instrumental).

Atentos a las complejas mediaciones entre la escuela y su(s) entorno(s), y a partir de los hallazgos de las investigaciones presentadas en la sección precedente, partiremos de postular una relación no trivial entre el escenario escolar y los contextos sociales mayores en los que se inserta. A estos efectos, el dispositivo metodológico busca producir información sobre una serie de dimensiones que se han mostrado relevantes en estudios precedentes, tales como:

- **Entorno familiar de los estudiantes:** dimensiones estructurales y socioeconómicas, clima familiar, capital escolar, capital cultural, relación con el estudio.
- **Clima institucional:** incluyendo percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las relaciones con directivos y docentes, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, etc.

8. Incluimos en esta caracterización los mencionados fenómenos de *bullying* (acoso, hostigamiento, maltrato entre alumnos) las agresiones físicas o amenazas de agresión entre alumnos (incluyendo peleas), los hechos de discriminación, el maltrato de docentes o directivos a alumnos o de alumnos a docentes y directivos, los robos y hurtos en escenario escolar, el vandalismo, el evitamiento por temor, la portación, exhibición o uso de armas blancas o de fuego en escenarios escolares y el acceso, distribución o consumo de drogas (en particular de drogas ilegales).

- **Estilos de gestión directiva:** esto es el modo en que el director del establecimiento desarrolla su tarea de gestión y cómo esto es percibido por los restantes actores del escenario escolar.
- **Antigüedad promedio y tasa de rotación de docentes:** en la medida en que investigaciones precedentes sugieren que existiría una relación inversa entre la permanencia de los docentes y los niveles de violencia (NOEL 2009).
- **Victimización efectiva (como agente y como paciente):** quiénes ejercen y sobre quiénes se ejerce la violencia (en relación con variables como edad, género, pertenencia a grupos de riesgo, etc.).
- **Reacción de los agentes institucionales ante hechos de violencia.**
- **Regulación del conflicto:** qué medidas institucionales están previstas para regular o sancionar el conflicto, cómo se deciden, cómo se aplican, qué forma toman (amonestaciones, códigos de convivencia, etc.) así como la implementación o no de programas o medidas específicas de prevención.
- **Relaciones con los padres:** esto es, cómo describen sus relaciones los agentes del sistema escolar y los docentes, así como los niveles de participación demandados, esperados y efectivamente obtenidos.
- **Relación con las instituciones político administrativas:** esto es, con las autoridades locales, provinciales y nacionales del sistema educativo, así como con otras instituciones del sistema asistencial, policial, judicial o penal del estado.
- **Percepciones acerca de la violencia (en sentido amplio) en las escuelas de la zona y en la propia escuela.**
- **Sensaciones de vulnerabilidad, temor o inseguridad en relación con la escuela.**

Al mismo tiempo, se analizará la relación entre los niveles de violencia de los establecimientos escolares y ciertas variables independientes básicas como:

- **Distrito:** es decir, escuelas de la Ciudad de Buenos Aires por oposición a escuelas del Gran Buenos Aires.
- **Tipo de gestión del establecimiento:** es decir si se trata de escuelas de gestión pública o privada.
- **Niveles de violencia en las inmediaciones de la escuela.**
- **Nivel educativo de los padres de los alumnos.**
- **Edad de los alumnos.**
- **Tasas de retención y egreso de alumnos.**
- **Tamaño de la Institución.**

Las dimensiones precedentes deberían proporcionar los datos básicos para proceder a la evaluación de las relaciones entre la violencia en la escuela y los factores institucionales (clima escolar) y extra institucionales (clima social, entorno familiar) implicados en la dinámica de los establecimientos escolares indagados, con vías a permitir el establecimiento de estrategias preventivas y de abordajes destinados a mitigar los efectos de los conflictos y su traducción en prácticas violentas.

2.3 Violencia en la escuela y climas escolares

Como mencionáramos en la sección precedente, la cuestión de los climas escolares ocupa un lugar central en las investigaciones sobre la violencia en las escuelas, en la medida en que permite desmarcarse de los determinismos fatalistas y comenzar a interrogarse sobre la posibilidad de una intervención activa de la institución escolar en relación con la gestión del conflicto y la violencia. Por esa misma razón, el presente estudio busca someter a un análisis lo más exhaustivo posible los límites de esta asociación.

A estos efectos, en la construcción del concepto de **clima escolar** seguimos a CORNEJO y REDONDO (2001), quienes lo definen como la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. La cuestión de las **percepciones** ocupa, en efecto, un lugar central en la construcción del concepto, que permanece constante en las definiciones alternativas del mismo (WALBERG 1982, CERE 1993), y que permite una construcción compleja del fenómeno en la medida en que las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfases entre los “climas” experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas.

A los efectos de la construcción de los instrumentos de recolección de datos y el posterior análisis, se trabajó sobre la base de la Escala de Clima Escolar (SES), diseñada originalmente por Kevin Marjoribanks para el contexto australiano y adaptada por Villa Sánchez para el caso español (CORNEJO y REDONDO 2001). La escala mencionada tiene como objetivo medir la percepción de determinados actores (en este caso los alumnos) respecto de los cuatro contextos que según el modelo original componen el clima escolar:

- **Contexto interpersonal:** procura medir la percepción que los alumnos tienen de la “cercanía” de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Refiere a un contexto de “calidad interpersonal, de amistad y confianza”.
- **Contexto regulativo:** se dirige a medir las percepciones que los alumnos tienen acerca de la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela, y está definido por la naturaleza de las relaciones de autoridad con los profesores y otros agentes del sistema escolar.
- **Contexto instruccional:** mide las percepciones de los alumnos respecto de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar, esto es, al modo en que los alumnos perciben el relativo interés o desinterés de los profesores por la enseñanza-aprendizaje y por la búsqueda de un ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades y disposiciones.
- **Contexto imaginativo:** evalúa la percepción de los alumnos respecto de un “ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones)”.

El objetivo de este abordaje es evaluar hasta qué punto cada uno de los componentes del clima escolar (en especial desde la percepción de los alumnos) influye –si es que lo hace– y de qué manera en relación con los niveles de conflictividad y violencia en las escuelas, a los efectos de proponer líneas de acción que permitan a los agentes del sistema escolar intervenir en relación con una o más de estas dimensiones.

3.

Metodología

El diseño de la investigación ha sido cuali-cuantitativo. A los efectos de alcanzar los objetivos propuestos se han planteado los siguientes abordajes diferenciales:

- a. Encuesta por muestreo a alumnos del nivel medio.
- b. Encuesta a directivos.
- c. Entrevistas a directivos y docentes.
- d. Entrevistas a padres de alumnos.
- e. Grupos focales a docentes.
- f. Grupos focales con alumnos.

3.1 Características técnicas del estudio cuantitativo

Universo:

Alumnos que asisten a los tres años superiores de establecimientos de educación secundaria, pública o privada, del Área Metropolitana Buenos Aires (CABA y GBA).
Personal directivo de establecimientos de educación secundaria.

Área geográfica: Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del GBA.

Marco muestral: Se utilizó como marco muestral una base de datos que incluye la totalidad de los establecimientos educativos públicos y privados del área geográfica del estudio.

Diseño de la muestra: Probabilística. Estratificada por conglomerados, no proporcional con reemplazamiento para la selección de la unidad primaria (escuelas), con selección al azar para la selección de la unidad secundaria (unidades de segunda etapa, las divisiones) y selección final al azar sistemático (los alumnos o unidades de tercera etapa).

Para la muestra de directores se trabajó con la misma muestra hasta el nivel de escuelas (estratificada y por conglomerados en dos etapas). La unidad de análisis final fue al azar cuando se encontró más de un directivo⁹.

Esquema de construcción de la muestra de escuelas

A los fines de la muestra las escuelas constituyen las unidades de primera etapa (UPE) de selección de la muestra.

En primer lugar se procedió a considerar cuatro estratos resultantes de dividir el marco muestral en las jurisdicciones implicadas en el estudio (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires) y el tipo de gestión (Privada o Pública). A continuación, al interior de cada jurisdicción se procedió a seleccionar a partir de los distritos escolares, en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de partidos en el Gran Buenos Aires.

El total de los establecimientos quedó determinado en 100 con 25 escuelas para cada estrato.

Selección, para la encuesta de alumnos, de las unidades de segunda etapa (USE) y de tercera etapa (UTE) al interior de cada escuela

Para cada escuela seleccionada se sortea al azar sistemático la división de 3ro., 4to. o 5to. año (de Ciudad Autónoma de Buenos Aires o su equivalente en provincia de Buenos Aires) a ser

9. Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*. New York: John Wiley & Sons
Kish, L. (1965). *Survey Sampling*. New York: John Wiley & Sons
Lohr S. L., (1999). *Muestreo: Diseño y análisis*. Buenos Aires: Thompson Editores

encuestada, constituyendo esta selección de divisiones las unidades de segunda etapa de la muestra (USE).

Una vez seleccionados los cursos, se procede a seleccionar al azar sistemático las unidades de tercera etapa (UTE), los alumnos, hasta completar un total de 20 alumnos por curso.

En resumen, se entrevistaron 93 directivos de los distintos establecimientos de AMBA y un total de 1690 alumnos, con un promedio aproximado de 20 estudiantes por establecimiento educativo, pertenecientes a los últimos tres años de la educación secundaria.

El relevamiento comenzó primero en la provincia de Buenos Aires el 2 de noviembre de 2009, mientras que el 9 de noviembre se inició el estudio de campo en la Ciudad de Buenos Aires.

3.2 Características técnicas del estudio cualitativo

Entrevistas a directivos y docentes

Se han realizado entrevistas cualitativas en profundidad a directivos y docentes de los establecimientos que componen la muestra. Las mismas se realizaron sobre la base de una Guía de Entrevista conteniendo una serie de preguntas o consignas que funcionaron como “disparador” para suscitar y obtener representaciones acerca de la violencia en las escuelas, las formas específicas que asume en su establecimiento, las causas a las que se la imputa y las políticas institucionales acerca de la misma, así como sus procesos de construcción comunicación, implementación y evaluación.

Entrevistas a padres de alumnos

Se han realizado entrevistas cualitativas en profundidad a padres y/o madres de alumnos seleccionados de los establecimientos que componen la muestra. Estas entrevistas fueron realizadas en base a una Guía de Entrevista que ha contenido una serie de preguntas o consignas para suscitar y obtener sus representaciones acerca de la violencia en la escuela y la forma específica que asume en el establecimiento; las causas a las que se la imputa y el papel de la institución en el surgimiento y control (o ausencia de control) de la misma; las políticas institucionales acerca de la misma, así como los principales problemas, desafíos y aciertos que encuentran en su trato habitual con la escuela en relación con el problema de la violencia.

Grupos focales a docentes

Se han realizado grupos focales con docentes (de entre 8 y 10 participantes) en los que se han propuesto como objeto de debate, premisas y supuestos sobre la violencia en la escuela en general y sobre el caso específico del establecimiento en el que se desempeñan, con el objeto de suscitar y obtener sus representaciones en relación con ambas dimensiones.

Grupos focales con alumnos

Por último, se han organizado grupos focales con alumnos (de entre 8 y 10 participantes), con el objeto de recoger testimonios que permitan reconstruir sus representaciones acerca de la violencia en su escuela, su relación con las autoridades de la institución y la existencia o no de políticas institucionales encaminadas a abordar el problema. A fin de evitar sesgos, los grupos focales se conformaron de modo independiente a la selección aleatoria para las encuestas.

A manera de síntesis se presenta un esquema general del proyecto de investigación apuntando las técnicas utilizadas y los respectivos segmentos de acuerdo al área geográfica de los establecimientos y a su carácter de gestión pública o privada para los distintos actores a investigar.

Esquema general de realización del proyecto

	CABA		GBA		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	
Encuestas a alumnos	288	473	446	483	1690
Encuestas a directores	19	24	25	25	93
Entrevistas a directores	3	3	3	3	12
Entrevistas a padres	3	3	3	3	12
Entrevistas a docentes	3	3	3	3	12
Grupos focales a docentes	1	1	1	1	4
Grupos focales a alumnos	1	1	1	1	4

4.

Abordaje cualitativo - entrevistas en profundidad

4.1 Consideraciones generales

El corpus de datos analizados está conformado por 36 entrevistas en profundidad. Se ha realizado una segmentación según el distrito geográfico –Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires– y el tipo de gestión –pública o privada–. Los entrevistados son: directores y docentes de escuelas secundarias del segmento respectivo y padres de alumnos de escuelas secundarias.

De esta forma se han realizado 12 entrevistas por cada población objetivo, divididos según el criterio de segmentación antes mencionado, es decir 3 entrevistas por cada segmento.

En la categoría padres y profesores, los mismos se seleccionaron en función de distintas zonas de la Ciudad y del Gran Buenos Aires. Asimismo, se incluyeron entrevistados de ambos sexos.

El grupo de profesores seleccionados estuvo conformado por docentes de diferentes materias, en su mayoría con varios años de trayectoria en educación.

En la categoría directivos, la muestra resultó predeterminada; estos cumplen su función dentro de algunas de las escuelas en las que se realizaron las encuestas a los alumnos (del abordaje cuantitativo de la investigación). Por este motivo, no se neutralizó la variable sexo. De todos modos las entrevistadas han sido, en su mayoría, mujeres (83% de la muestra), lo cual responde a la conocida feminización relativa de la carrera docente.

Tanto padres como profesores manifestaron interés en participar de la propuesta y las temáticas abordadas, en la medida en que reconocen explícitamente en el tema y los objetivos de la investigación un objeto de preocupación genuina para ellos. En algunos casos solicitaron conocer los resultados de la investigación. Otros preguntaron acerca del objetivo de la misma y del destino de los datos obtenidos.

La situación en el caso de los directores no siempre es equivalente, y en casos puntuales se percibieron algunos indicios de potencial reticencia. Una vez más, esto tiene una explicación relativamente sencilla en cuanto el reporte de situaciones conflictivas puede ser leído como síntoma de impericia o ineficacia por parte del cuerpo directivo o docente de la escuela. Sin embargo, a lo largo del proceso de entrevista y al haberse generado un clima de mayor confianza, la información fluyó con mayor facilidad.

4.2 Análisis de las entrevistas

4.2.1 Entrevistas a directores

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a directivos de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Respecto de la participación en proyectos educativos específicos, cabe señalar que una de las escuelas públicas trabaja con varios de ellos, lo que la incluye en un modelo particular de funcionamiento institucional tendiente a la integración de alumnos con dificultades auditivas o motrices.

Más de la mitad de las escuelas relevadas, ya sean públicas o privadas, trabajan con familias de clase media empobrecida, correspondiente a lo que la literatura sociológica de las últimas décadas denomina “nuevos pobres” (KESSLER 2000, LVOVICH 2000 y KESSLER y DI VIRGILIO 2003). En el caso de las escuelas de gestión privada, es llamativa la situación de una escuela ubicada en una zona residencial del barrio de Villa Devoto, que recibe alumnos de provincia,

de bajos recursos, cuyas familias siguen apostando a la institución como posibilidad de una formación que posibilite un futuro ascenso social (KESSLER 2002).

De acuerdo a los datos obtenidos en nuestra muestra, la dirección de la escuela que convoca a familias de mayor poder adquisitivo es justamente la que refiere mayores problemas de convivencia, mayor nivel de conflictividad interna y de situaciones de violencia. Aún cuando desde cierto sentido común esto pueda parecer contraintuitivo (en la medida en que la violencia suele asociarse a sectores socioeconómicamente desfavorecidos) los resultados son consistentes con investigaciones precedentes, como la de IPE-UNESCO (2001), KESSLER (2002) y BENBENISHTY y ASTOR (2005), que muestran que los niveles de conflictividad y al menos ciertas formas de violencia registran una distribución que atraviesa transversalmente a diversos sectores sociales.

Consistentemente con lo recogido por otras experiencias de investigación (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009), la mayor parte de los entrevistados considera que el clima institucional es bueno y que las situaciones conflictivas y/o de violencia se dan en forma esporádica. Las teorías nativas de nuestros entrevistados suelen relacionar el buen clima escolar con el trato que se les dispensaría a los alumnos, con el vínculo que se establece y con la buena comunicación. También se señala para el logro de un buen clima educativo factores tales como una alta matrícula y una baja rotación de docentes, el logro de un adecuado nivel de aprendizaje, una buena disposición de escucha y “tener en cuenta a los alumnos”.

En relación a los factores que tienden a generar un clima negativo señalan (en particular desde las escuelas públicas) aspectos tales como contextos sociales negativos, pérdida del valor conocimiento en el seno de la sociedad y poca participación y respuesta de los padres. Ya al interior de la escuela nombran aspectos como el quiebre de perspectivas entre nuevos y viejos docentes, la dificultad para escuchar a los alumnos, el problema de la organización para responder a las horas libres, las condiciones laborales y las deficientes condiciones edilicias.

En particular las situaciones de violencia son consideradas esporádicas, tales como peleas entre los alumnos que se originarían por situaciones que tienen que ver con “cómo me miró”, situaciones de celos por distintos problemas de relación entre ellos o con alguna forma de discriminación. Otros aspectos señalados por los directivos tienen que ver con los hurtos y con el problema del consumo de alcohol o drogas.

Los directivos en general suelen mostrarse de acuerdo en señalar que los requerimientos de tipo administrativo y las cuestiones estructurales del sistema no permiten que concentren su tarea en los aspectos pedagógicos que consideran son los que tienen que ver con su rol. Este conflicto entre “dimensiones burocrático-administrativas” y “dimensiones pedagógico-educativas” parece ser un marco conceptual muy habitual en las descripciones que los directivos –y a veces también los docentes– hacen de la cotidianeidad escolar (aunque tampoco cabe descartar que formen parte de una retórica “defensiva” que tienda a excusar a los agentes del sistema escolar alegando razones “más allá de su control”).

En relación a las normativas, éstas parecen haber contado en su origen con la participación de la comunidad educativa total, pero, en general, actualmente son empleadas como reglamentos con mayor o menor flexibilidad y poco grado de discusión.

Varios de los directivos de escuelas públicas que formaron parte de la muestra indican que han trabajado con programas específicos de prevención de la violencia, en cambio los del ámbito de gestión privada muestran mayor desconocimiento o manifiestan que no les resulta necesario convocar un programa externo.

En cuanto a las indicaciones sobre cómo abordar mejor el problema coinciden en que se debe trabajar sobre el conjunto de los actores implicados, en particular en los primeros años, que son los de adaptación a la institución y a la normativa.

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a directivos de escuelas del Gran Buenos Aires

En relación a la conformación de la muestra, de los seis directivos entrevistados sólo uno es varón. Éste se encuentra a cargo del turno vespertino de una escuela pública, en la zona sur, que parece concentrar alumnos más conflictivos que el resto y que estarían más cerca de situaciones de marginalidad; este directivo cuenta con poca antigüedad en el cargo. Podría derivarse que la especificidad de esta modalidad y turno de funcionamiento pueden incidir en las situaciones descriptas, como así también la disponibilidad del entrevistado para brindar información o incluso alguna cuestión de género. Como ya fue señalado, las otras dos directoras de escuelas públicas se mostraron más reservadas y esquivas a brindar información. Una de ellas tomó una actitud abiertamente defensiva. De todos modos, y teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, no se puede establecer más que hipótesis para investigaciones futuras.

Las directoras de escuelas privadas describen la creencia de un mayor nivel de conflictividad y violencia en la dinámica de escuelas públicas. Cabe destacar sin embargo que esta afirmación no se apoya en los datos recogidos, lo cual pueda quizás explicarse por referencia a las expectativas: se espera menos violencia en escuelas de ese sector, por lo cual, cuando ocurre, la misma resulta más notoria.

Es muy llamativo el nivel de pertenencia que han desarrollado los directivos en relación a las instituciones en las que trabajan, aspecto compartido con la mayoría de los docentes que conforman la planta. Aparece, en nuestra muestra, una llamativa estabilidad en los cargos y en las escuelas, lo que es valorado como una fortaleza a la hora de evaluar el clima que reina en las instituciones (consistente con lo señalado, por ejemplo, por NOEL 2009), pero al mismo tiempo aparecen evidencias de que esa estabilidad podría originar algunos obstáculos, lo que rara vez es señalado por los directivos. Lo que sí queda claro es que marcan un modelo de funcionamiento al que hay que adaptarse y, si no se logra la adaptación, puede ser expulsivo. Parece existir una sensación de que este equilibrio puede desestabilizarse ante la presencia de los nuevos profesores que cubran los cargos que van originándose por la gran cantidad de jubilaciones que se están produciendo.

Las entrevistadas mujeres han desarrollado casi toda o toda su carrera docente dentro del mismo establecimiento. Ex alumnas de la institución, en algunos casos, eligieron estas escuelas para sus hijos. Están en condiciones de jubilarse, lo que revela que comparten una misma posición generacional (tienen más de 50 años).

Podemos señalar que la mayor parte de las entrevistadas de escuelas privadas son hijas de inmigrantes y nos hablan de un modelo ideológico familiar que deposita mucha confianza en la educación, basándose en una experiencia personal exitosa que intentan extrapolar a sus alumnos (NOEL 2009).

En prácticamente todos los casos encontramos que el clima escolar es caracterizado como bueno. Resaltan aspectos que ayudan a mantener un buen clima, la baja rotación de docentes, la buena disposición de los docentes hacia la tarea, el escuchar a los alumnos, el permitir el diálogo entre los diversos actores institucionales, la coherencia en el accionar de modo de no tener que justificar las acciones, ni ser indiferentes a lo que ocurre en la escuela.

Los aspectos que colaboran al clima negativo según los directivos remiten a diversos planos: contextos sociales negativos, relajamiento de los valores en la sociedad, problemáticas familiares, padres que apañan a sus hijos o padres que están ausentes o no responden, jóvenes que muestran poco interés en el aprendizaje y los problemas causados por la reforma educativa. Como factores internos a la institución señalan que algunos docentes son duros a la vieja usanza, a veces les hablan mal a los alumnos y luego se quejan que los alumnos les faltan el respeto; problemas de comunicación; rumores y también destacan problemas relativos a los paros y licencias.

Entre los hechos de conflictividad y violencia afirman que no se suelen producir agresiones graves. En general se verifican: frecuentes peleas entre los chicos, robos de celulares, faltas de respeto hacia los adultos, banditas de chicos y referencias al consumo de alcohol y drogas fuera del colegio.

Si bien en general pueden reconocer otras formas de violencia más allá de la estrictamente física, casi siempre ubican sus causas (excepción hecha de dos entrevistas) fuera del ámbito de la escuela, correspondiendo a lo que denomináramos el “modelo de la escuela transparente” (NOEL 2009).

A la hora de imputar causas, señalan como un origen común de las peleas las diferencias entre los chicos por temas sentimentales, de noviazgos y por situaciones que se originan sencillamente en que otro “me miró mal”.

Los directores de las escuelas privadas, siguiendo esta hipótesis de un origen “externo” de los conflictos, declaran franquear los límites de la escuela cuando los mismos se suscitan en las cercanías, pero manifiestan algunas dudas en relación a su presencia en estos espacios de intervención.

En los aspectos de respuesta a la problemática se observa, en el discurso de los directivos de gestión privada (en particular en las escuelas religiosas), mayor acento en los espacios organizados para la recepción y reflexión sobre el problema.

En relación a las normativas, como en el caso de los directivos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, éstas parecen haber contado en su origen con la participación de la comunidad educativa total, pero, en general, actualmente son empleadas como reglamentos con mayor o menor flexibilidad y poco grado de discusión. En general, el docente primero habla con el alumno, es decir el tema no sale del aula, o bien pide directamente una sanción (o se afectan los créditos), y si la situación es de gravedad pasa al consejo de convivencia.

Tal como en el caso de los directivos de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los correspondientes al Gran Buenos Aires indican que han trabajado con programas específicos de prevención de la violencia, en cambio los del ámbito de gestión privada muestran un mayor desconocimiento o manifiestan que no les resulta necesario convocar un programa externo.

En cuanto a las indicaciones sobre cómo abordar mejor el problema coinciden en que se debe trabajar sobre el conjunto de la comunidad educativa, en particular en los primeros años, que son los de nivelación y adaptación a la institución. Se señala también la importancia de la formación en el rol del docente.

4.2.1 Entrevistas a profesores

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a profesores de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La mayoría de los entrevistados tiene un amplio recorrido dentro del sistema educativo y se desempeñan hace varios años en el mismo establecimiento.

Coinciden que su función como docentes involucra la formación de los alumnos “como personas”, más allá de la transmisión de contenidos curriculares.

Cuando se los interroga por el “clima” de las escuelas de la zona, en todos los casos mencionan que “no está bien”. Algunos fundamentan esta afirmación en un “conocimiento directo”, otros “por lo que se escucha”. Uno de los docentes de escuela pública se refiere a su escuela como una “escuela de contención” (ISLA y NOEL 2007).

Sin embargo, cuando se les pregunta por el clima educativo en sus escuelas, la mayor parte subraya un clima positivo. Suelen destacar como positivo del clima en sus escuelas, la relación entre los alumnos y los profesores, la continuidad de los alumnos en la institución, la importancia del diálogo, la contención y seguimiento de los problemas de los alumnos, un buen vínculo entre los docentes, la apertura hacia la familia de los alumnos, una alta matrícula motivada en el hecho que los alumnos y padres, pero también docentes y directivos, elijan la escuela. Tan central parece este papel de lo que podríamos denominar "la dimensión relacional" que pocos docentes aluden al buen nivel académico como factor del clima educativo. Se puede pensar que esta centralidad de "lo convivencial" puede deberse o bien al énfasis particular de la investigación –al fin y al cabo se trata de una investigación sobre "violencia" y los docentes lo saben– o bien a la "psicologización" creciente de la escena escolar.

En las escuelas públicas el buen clima se suele relacionar con la cantidad de horas que el docente permanece en la escuela y a su consecuencia más inmediata: el "nivel de pertenencia", mientras que, en las privadas, ponen más el acento en el nivel económico y, en menor medida, en la contención familiar.

Del mismo modo que en el caso de los directivos, si bien se señala que el clima es positivo, al avanzar en las entrevistas comienzan a aparecer aspectos que son considerados negativos en cuanto al clima escolar. Expresan coincidencias en que la relación con el alumno varía en función de las características del profesor, en algunos casos se habla de falta de límites entre los adultos, docentes que bajan los brazos, docentes no comprometidos con la tarea (sea por características personales o por el poco tiempo que pueden dedicar a la tarea) o, por el contrario, en otros casos manifiestan la existencia de trato autoritario, despectivo o incluso de discriminación hacia los alumnos (en estos casos se suele indicar como única causa de fracaso a los alumnos, sus familias y al entorno social). En cualquiera de estos dos casos ('laissez faire' o autoritario) esto va acompañado por la dificultad para escuchar los problemas de los alumnos. En particular, éste último punto es subrayado por varios docentes entrevistados.

También es puesto de manifiesto por varios docentes (en particular de las escuelas de gestión pública de la ciudad) un quiebre entre viejos docentes y nuevos docentes. Subrayan la dificultad de los jóvenes docentes en relación a su formación y a dificultades para comprometerse con la actividad. En contraposición, a los docentes mayores les cuesta más tener mayor apertura.

En cuanto al trato de los alumnos hacia los docentes, en general coinciden que es bueno, y que los chicos son respetuosos con los docentes.

En relación a los códigos de convivencia se diferencian en que en las escuelas de gestión pública tienen una tendencia mayor a la participación de docentes, alumnos y padres en su conformación, en tanto que en las privadas tienden a emanar de la dirección (sólo una entrevistada señala la participación de los docentes). En todos los casos funciona un cuaderno de comunicaciones, en donde se consignan cuestiones formales como entregas de boletines, comportamiento del alumno y cuestiones de rendimiento escolar.

Si bien cada modalidad presenta características diferentes, los entrevistados coinciden en que es imprescindible que el director gestione para asegurar el buen funcionamiento escolar y el cumplimiento de los objetivos de la escuela. Ponen el acento en la importancia del intercambio y del consenso entre los adultos del establecimiento.

En todos los casos señalan que hay situaciones conflictivas, como peleas entre los chicos, docentes que no se relacionan bien con los alumnos o problemas entre pares docentes ("se grita mucho", docentes de CABA). Refieren que hay situaciones conflictivas que provienen del afuera del contexto social de las escuelas.

Coinciden en argumentar que las situaciones de violencia están relacionadas frecuentemente con lo físico (frecuentes peleas entre los chicos) y con la discriminación, tanto de los alumnos

entre sí y entre los pares docentes, como de los docentes hacia los chicos. En ambos tipos de gestión manifiestan la existencia de maltrato hacia los alumnos, pero en la gestión pública se señala también la falta de presencia de los adultos, con un concomitante aumento relativo en términos de peleas, ‘faltas de respeto’ y robos. En cambio, en las escuelas de gestión privada signadas mayormente por el control, no se manifiesta aquella ausencia de los adultos y señalan los entrevistados una correspondiente disminución relativa de hechos conflictivos y de violencia. Mayormente en este caso hablan de discriminación, malas contestaciones hacia otros alumnos, docentes y autoridades y referencias al consumo de alcohol y drogas fuera del colegio.

En cuanto a la respuesta institucional a los problemas, desde la perspectiva de los docentes parece haber una fuerte diferencia entre los tipos de gestión privada o pública. Entre las públicas, si bien se señalan diferencias de conducción, “directores que caminan, que caminan poco, o no caminan la escuela”, encontramos respuestas más o menos comunes que culminan (al menos en el discurso) en la suspensión: el profesor decide si la falta merece una sanción o no, pasa a la dirección y de ésta, según la gravedad, al consejo, generalmente convocando a los padres.

En las escuelas de gestión privada, en cambio, con posiciones mayoritariamente más centradas en la autoridad de la escuela, prevalece un discurso que culmina en el pase, la no renovación de la matrícula o en la expulsión. Prevalece más una lógica en la que para permanecer hay que ajustarse a las normas, con un mayor control, en general con más reuniones, mayor presencia institucional de figuras como el gabinete psicopedagógico, el psicólogo, el preceptor o el tutor. En general se intenta no expulsar, o bien se le sugiere el pase, o se lo sostiene hasta la finalización del año no renovándole la matrícula.

Tanto en las escuelas privadas como en las públicas se convoca a los padres, fundamentalmente por problemas de conducta, inasistencia y en algunos casos por el rendimiento del alumno; consideran importante la participación de los mismos.

En relación a programas específicos sobre convivencia en las escuelas públicas, conocen y aplican el Programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socio-Educativa (ASE) que proviene del Ministerio de Educación, en tanto que las escuelas privadas lo resuelven convocando a los chicos y a los padres involucrados (con la participación de profesionales, o incluso docentes, para el abordaje de diferentes temáticas).

En ambos tipos de gestión adjudican las situaciones de violencia a diversas causas. Coinciden en que son causantes de violencia, la discriminación, la violencia social y la ausencia de padres.

En cuanto a las acciones de prevención se indican las siguientes:

- Trabajar sobre los primeros años, en particular sobre alumnos varones.
- Trabajar la relación entre docentes y directivos a fin de lograr intercambios más fluidos y de respeto.
- Mejorar la coherencia entre las acciones de los adultos, trabajar el ‘espíritu de cuerpo’.

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a profesores de escuelas del Gran Buenos Aires

La mayor parte de los docentes entrevistados –tanto de escuelas públicas como de escuelas privadas– tiene un amplio recorrido dentro del sistema educativo y se desempeñan hace varios años en el mismo establecimiento.

En cuanto al rol acuerdan que es función del docente generar en el alumno nuevas experiencias y ponderan especialmente la escucha y el buen trato.

En relación al clima de las escuelas de la zona, por diferentes motivos coinciden en que “no está bien”. Mientras que en las escuelas de gestión pública esto se imputa a peleas, rotación

de docentes e inseguridad en cuanto al rumbo de la escuela hoy (consistentemente con esa “violencia silenciosa” que surge de la incertidumbre acerca del propósito y la eficacia de la escuela señalada por MÍGUEZ 2009), en las privadas se lo atribuye a la “falta de gestión” y el alejamiento de los chicos de la realidad social (el “síndrome de la burbuja”, según SVAMPA 2007). Una profesora marca una diferencia entre las escuelas públicas y privadas diciendo que la escuela privada está mejor porque pudo establecer normas en relación a la homogenización de la calidad de los aprendizajes.

Los entrevistados relacionan el buen clima en sus escuelas a diferentes causas: en las privadas al nivel académico y a la coherencia del equipo docente, a la participación y escucha de los alumnos y a una alta convocatoria a los padres; en las públicas afirman que el buen o mal clima está relacionado con la gestión institucional.

Entre los factores que tienden a generar un clima negativo los docentes del Gran Buenos Aires manifiestan dificultades en relación a aspectos referidos a la sociedad, en particular un clima competitivo en el seno de la misma y situaciones contextuales agresivas. Ya en relación al sistema educativo refieren temas diversos como la reforma educativa, el problema de las escuelas que toman repetidores para retener la matrícula, problemas edilicios y rotación de docentes.

Manifiestan, al igual que los docentes de CABA, diferencias entre los docentes viejos y los nuevos. Entre los primeros, señalan una sensación de fracaso generalizado, docentes que se quieren ir, jubilarse. En cambio, a los jóvenes se les atribuye falta de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y atributos de personalidad necesarios para desarrollar la tarea. Manifiestan que lo común a ambos, jóvenes y viejos, es el descontento.

Otros aspectos considerados negativos y más ligados a la gestión institucional refieren poco diálogo entre docentes y directivos. En cuanto al trato docente–alumno, señalan dificultades entre algunos docentes para escuchar y preocuparse por los alumnos. También describen dificultades para posicionarse, con un trato algunas veces demagógico y otras veces autoritario. Los docentes también afirman que muchas veces se trata mal al alumno, se le brinda un trato despectivo, y en algunos casos incluso se habla de humillación por parte de docentes hacia los alumnos.

Coinciden en que no tienen buenos equipos de conducción, que las gestiones son poco abiertas al diálogo y que no propician espacios de encuentro entre los docentes para reflexionar sobre los problemas de la escuela, desde lo vincular hasta la propuesta académica.

Todos acuerdan que la “ausencia de gestión” genera tensiones dentro de la escuela.

En relación a los códigos de convivencia, la descripción de los docentes del Gran Buenos Aires se asemeja a la de los docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: las escuelas de gestión pública tienen una tendencia mayor a la participación de docentes, alumnos y padres en su conformación, en tanto que en las privadas tienden a emanar de la dirección. Se suele trabajar con un cuaderno de comunicaciones, en donde se consignan cuestiones formales como entregas de boletines, comportamiento del alumno y cuestiones de rendimiento escolar.

Entre las escuelas de gestión privada se encuentran perspectivas de gestión similares a las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, más conservadoras, con una comunicación más bien formal (en el sentido que los docentes pueden sentir que si no están de acuerdo se tienen que ir de la escuela) que las correspondientes a las de gestión pública. Ante conflictos graves se suele convocar a los padres y a los chicos y se prueban respuestas a la situación. Si el esquema falla, o bien se le sugiere el pase, o se lo sostiene hasta la finalización del año no renovándole la matrícula para el año siguiente. Se encuentra entre las escuelas públicas menor mención de los aspectos expulsivos, aunque se halla presente de todos modos.

En relación a las situaciones de conflictividad y violencia los docentes afirman que el problema no se presenta con casos de mucha gravedad. Principalmente señalan, como en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que hay situaciones conflictivas como peleas entre los chicos (en general entre los varones por alguna "chica"), chicos que molestan en clase, que dificultan el dar clases (especialmente en los primeros años). Destacan también un modo de violencia "disfrazada" de algunos docentes hacia los alumnos a través de la subestimación, la humillación o el trato despectivo. También en este caso los docentes manifiestan que se "grita mucho".

En la gestión pública se señala también la falta de presencia de los adultos, con un concomitante aumento relativo en términos de peleas y faltas de respeto. En cambio, en las escuelas de gestión privada se observa una mayor tendencia a un control más estricto.

Tanto en escuelas de gestión pública como privada los entrevistados refieren que en sus escuelas se dan situaciones de conflictividad y violencia. Los profesores de escuelas privadas las refieren más a conflictos entre los alumnos; sólo en un caso se hace alusión a que la falta de propuesta pedagógica genera violencia. En tanto que en las públicas lo relacionan más con las acciones de los adultos hacia los alumnos. Lo ejemplifican de la siguiente manera: falta de propuestas pedagógicas, falta de acuerdo entre pares y de respeto hacia el alumno.

Los profesores coinciden en que violencia es no respetar al otro de manera explícita o simbólica (lo cual habla de una definición amplia y fuertemente moral de la violencia, véase GARRIGA y NOEL 2010).

En ambos tipos de gestión adjudican las situaciones de violencia a diversas causas. Coinciden en que son causantes de violencia: la falta de propuestas pedagógicas, las falencias de los equipos directivos y el malestar institucional.

En general, los profesores entrevistados manifestaron no conocer programas específicos relacionados con temas de convivencia. Los profesores de gestión privada refieren en general que la temática se aborda con los recursos que la institución tiene o genera.

En cuanto a las acciones de prevención, los docentes del Gran Buenos Aires piensan que habría que involucrar a la comunidad educativa; mejorar la relación entre directivos y docentes allí donde exista indiferencia, conflictividad o antagonismo; trabajar más en equipo; ocuparse principalmente de los primeros años (8vo. y 9no.) y mejorar el trabajo sobre el consejo de convivencia.

4.2.3 Entrevistas a padres

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a padres de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Los seis entrevistados declaran haber elegido las escuelas en función del proyecto pedagógico que cada una ofrece, sin embargo en dos de los casos de las escuelas públicas pareciera que la enseñanza no tiene un lugar de privilegio, se trata de "escuelas para cumplir", en donde no se enseña y no se aprende, en tanto que en las escuelas privadas son escuelas en que se "mira" a los alumnos, se estudia y el "clima escolar está al servicio de la enseñanza".

Los tres entrevistados de escuelas públicas ponderan fuertemente las relaciones entre los pares y señalan como problemática la "ausencia del adulto", sobre la base de la suposición de que si el adulto está ausente o existe un corrimiento de su rol, las relaciones entre pares cobran otra dimensión y se constituyen en una variable de importancia en cuanto al clima institucional. Sin embargo, cabe destacar que la información que disponemos permite argumentar que el rol del grupo de pares en relación con la subjetividad y la sociabilidad del adolescente ha sido siempre de gran envergadura, incluso en situaciones de "adultos presentes".

En relación a la percepción por parte de los padres entrevistados sobre el clima educativo pudimos observar diferencias entre lo manifestado por los padres de alumnos de escuelas de gestión privada, los que perciben en general un clima muy positivo, y aquellos padres de alumnos que van a escuelas de gestión pública, los que dividen sus opiniones entre climas positivos y negativos.

Entre los factores que según los padres tienden a generar un clima positivo hallamos las siguientes argumentaciones (casi todas ellas referidas a escuelas de gestión privada):

- alta pertenencia de los alumnos en relación a la escuela, relacionada con actividades como bailes, kermesses, actividades deportivas, recreativas o comunitarias;
- presencia de los adultos en los distintos ámbitos de la escuela y puesta de límites claros;
- buena formación de los docentes y directivos;
- existencia de una buena comunicación.

Aún en los casos en que se menciona un clima muy positivo en la escuela aparecen una serie de elementos que configuran los aspectos negativos del clima escolar:

Entre las privadas, se señalan cuestiones tales como:

- ambivalencia en el accionar de los profesores, los que actúan muchas veces de un modo diferente al que señalan que debe ser;
- profesores que hacen diferencias entre los alumnos, “la pasa mejor el que más grita o el que más tiene”;
- profesores con un exceso de autoridad o que no respetan la diversidad;
- profesores que pecan de un exceso de familiaridad.

En cambio, entre los padres de alumnos de las escuelas de gestión pública prevalecen aspectos negativos tales como:

- violencia en el contexto social;
- malas condiciones edilicias;
- desinterés de los alumnos;
- escuelas que toman alumnos repetidores;
- profesores no preocupados suficientemente en la tarea, que muestran desinterés por los chicos, a los que no escuchan;
- falta de convocatoria a los padres.

En relación a los códigos de convivencia y los consejos de convivencia, los padres de alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con muy poca información, saben de su existencia pero no han participado en su formulación. Entre las privadas comunican la existencia de un cuaderno en el que figura el código de convivencia y que debe ser firmado al inicio del año por padres y alumnos. Aparece entre estos últimos papás la referencia a la expulsión de los alumnos que son considerados peligrosos para el resto.

Resulta interesante constatar que especialmente se señalan dificultades en la comunicación escuela / familia: el lugar del cuaderno de comunicaciones es meramente formal y los padres son convocados en escasas ocasiones. El problema de la comunicación es señalado reiteradamente por los padres de alumnos de gestión pública, indicando también que los padres no son convocados y que no se alienta la participación de los alumnos. Muchas veces entre estos padres se señalan problemas de conducción, que no accionan, que se muestran ausentes. También aparecen críticas a los equipos docentes a los que se califica como mal preparados, que muchas veces no orientan el estudio de los alumnos. Tampoco destacan los roles de los preceptores, de los gabinetes y de los tutores. Están “para cumplir”.

Una diferencia entre lo manifestado por los padres según el tipo de gestión es que en las escuelas privadas se mencionan mayores posibilidades de acercamiento, encuadrándose más en lo que se denominan “escuelas de puertas abiertas” y se advierten mayores posibilidades de recibir a los padres.

La descripción que realizan los padres de alumnos de escuelas privadas se centra más en aspectos relativos a la exigencia pedagógica, “son escuelas más estrictas”. Los roles se muestran más definidos y aparecen en los discursos de los padres con un contenido positivo la figura del tutor, positiva y negativa la de los preceptores (pero no se habla de ausencia como en las públicas).

En términos generales podría afirmarse que no hay una preocupación generalizada, entre los padres, en relación con situaciones de conflictividad y violencia, a excepción de una de las escuelas públicas en las que se asocia esta situación a la presencia de “alumnos repetidores” (formulación que suele utilizarse para encubrir con ropaje meritocrático un prejuicio de clase arraigado en el sentido común que equipara “violencia” con “alumnos problemáticos” y éstos con “pobres”).

Se señalan específicamente peleas entre los varones, enfrentamientos verbales entre las niñas por un novio y referencias a problemas con las drogas.

Entre las privadas los padres señalan también abusos de poder de los adultos hacia los alumnos, dobles mensajes desde los adultos y familias con un estilo muy competitivo. En cambio, los padres de escuelas de gestión pública hablan de robos dentro y fuera de la escuela.

Entre las acciones de prevención que señalan los padres podemos señalar las siguientes:

Los padres de alumnos de escuelas públicas destacan: que exista una mayor comunicación entre los actores, en particular señalan la necesidad de mayor convocatoria a los padres y acciones que tiendan a lograr mayor presencia de los directores, docentes, preceptores y tutores.

En cambio, entre los padres de alumnos de escuelas de gestión pública se plantean acciones consensuadas entre alumnos, padres y docentes. Y la realización de talleres para todos los actores educativos sobre el tema de la violencia.

■ Algunas consideraciones respecto de las entrevistas a padres de escuelas del Gran Buenos Aires

En el caso de los entrevistados de esta jurisdicción podemos advertir que existe una percepción de buen clima de convivencia en las escuelas secundarias.

Los padres de alumnos de escuelas de gestión pública señalan, como factores positivos del clima educativo, que los chicos se sienten cuidados, controlados y ponderan el interés y la buena disposición de muchos profesores y preceptores. En algunos casos se habla de buenas direcciones. Entre los padres de alumnos de escuelas de gestión privada, en cambio, aparece calificado positivamente el tema del seguimiento y control de los alumnos (incluso en un caso el argumento fue que “echan a los violentos”).

Cuando se les pregunta a los padres por los factores negativos en el clima educativo aparece en el discurso de los correspondientes a la gestión pública el problema de los contextos sociales negativos y las malas instalaciones de los establecimientos. En varios casos se afirma la necesidad de un mayor seguimiento de los chicos, indicando que se encuentran muy solos; los mismos padres admiten que “podemos ir poco a la escuela porque trabajamos mucho” y sin embargo demandan mayor relación con la escuela: “tendría que haber más convocatoria a los padres”.

En cambio, entre los padres correspondientes a las escuelas de gestión privada aparecen factores tales como la falta de familias contenedoras, diferencias de criterios entre directivos y docentes y descontento salarial de estos últimos. Se presenta a algunos de los adultos de estas escuelas con características más inflexibles de frente a los problemas de los alumnos, señalando que no se les presta atención o se los desacredita.

En relación a los códigos de convivencia y los consejos de convivencia, los padres de alumnos del Gran Buenos Aires hacen afirmaciones muy similares a los de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: cuentan con muy poca información, saben de su existencia pero no han participado en su formulación. Comunican, tanto los correspondientes a gestión privada como pública, la existencia de un cuaderno en el que figura el código de convivencia y que debe ser firmado al inicio del año por padres y alumnos. No aparece de un modo tan marcado la referencia al pase o a la expulsión de los alumnos como en el caso de los padres de alumnos de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires.

Entre los padres, a diferencia de los directivos y profesores, aparece nombrada la sanción a los alumnos como amonestaciones o bien la mención de que el sistema de créditos es igual al de las amonestaciones pero con otro nombre (gestión privada).

Pareciera existir un fuerte prejuicio por parte de los padres de las escuelas privadas hacia las escuelas públicas, pero luego estas afirmaciones no se corroboran a partir de lo que informan los padres de estas últimas que participaron de esta muestra.

En las escuelas privadas se advierte la existencia de continuidad pedagógica –ya que si hay docentes que faltan se los reemplaza– esto no ocurre en las escuelas públicas, donde aparecen recurrentemente los temas relativos a los paros o las ausencias reiteradas de los docentes como una característica central.

De un modo similar a lo que ocurre en el discurso de los padres de alumnos de la Ciudad de Buenos Aires, existen diferencias en los modos de concebir las gestiones privadas o públicas. Entre los primeros priman más afirmaciones de este tipo: se trata de una “escuela estricta”, son más inflexibles, es conservadora, hay profesores autoritarios, hay mucho diálogo entre padres y profesores, hay mucho control, si no se adapta lo echan.

En contraste, entre los padres de escuelas públicas prevalece de modo reiterado la afirmación de la necesidad de mayor convocatoria a los padres, de mayor seguimiento a los chicos. Sin embargo, no aparece en el discurso de estos padres la referencia a la “ausencia” de la escuela como en el caso de los padres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En relación a directores, profesores y preceptores existen apreciaciones tanto positivas como negativas.

Como en el caso de los padres de alumnos de CABA, en términos generales podría afirmarse que no hay una preocupación generalizada en relación con situaciones de conflictividad y violencia.

Se señalan específicamente peleas entre los varones, enfrentamientos verbales entre las niñas por un novio y referencias a problemas con el alcohol y las drogas. También aparecen algunas referencias a las “cargadas” y la discriminación. Entre los padres de gestión privada se señala con más insistencia que la violencia no constituye un problema y se detectan mayores referencias a la “expulsión”.

Finalmente, en cuanto a las sugerencias para la prevención de las situaciones de conflicto y violencia entre estos padres aparecen las siguientes:

- Trabajar en los primeros años.
- Mejorar la relación entre directivos y docentes.
- Trabajar más la detección de problemas entre los chicos mejorando la comunicación entre profesores y alumnos.
- Trabajar con los padres.
- Que la dirección informe cómo son los grupos, qué problemas tienen, para que los padres podamos ayudar.
- Más organización en la escuela.
- Unificar criterios de evaluación.
- Organizar actividades para la prevención de adicciones al alcohol y a las drogas.

5.

**Abordaje cualitativo -
grupos focales**

5.1 Consideraciones generales

El presente informe considera las evaluaciones finales de los ocho (8) grupos focales realizados sobre situaciones conflictivas y de violencia de las escuelas secundarias de gestión pública y privada del AMBA, durante la semana del 16 al 20 de noviembre de 2009.

La dinámica de los grupos estuvo enfocada por una guía de pautas que contempló el testeo de premisas. La información que sigue está organizada según tres secciones: clima escolar, conflictividad y violencia, y gestión institucional. Cabe destacar que los temas serán analizados de acuerdo a las variables de segmentación. A continuación, se grafica la distribución de los grupos:

	CABA		GBA		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	
Docentes	1	1	1	1	4
Alumnos	1	1	1	1	4
Total	2	2	2	2	8

5.2 Clima escolar

Comenzar la dinámica de los grupos planteando la descripción sobre el clima escolar permitió a los **docentes** situarse e intentar delinear el escenario del cual son partícipes cotidianos.

- Los docentes relatan un clima caracterizado por lo caótico, violento, desordenado y alterado; aspectos que, creen, provienen del medio social del cual los alumnos son parte, ya que sostienen –a lo largo de los grupos–, que la escuela “no es una isla” sino el reflejo de lo que acontece en la sociedad.
- Los docentes de instituciones públicas describen aun con mayor énfasis las situaciones de falta de control y de violencia que sus colegas que ejercen en el ámbito privado. Consideran que la situación en las escuelas está marcada por un desorden constante el cual es reflejo del deterioro de los valores de la sociedad en general y de la escasa presencia familiar, en particular.
Esto los lleva a plantear conceptos tales como “...es un desastre”, “...los alumnos son muy difíciles de parar...” (CABA), manifestando cierta irritabilidad en el vínculo con el alumnado. Es en este contexto que los docentes perciben un escenario adverso para la realización de su labor.
- Advierten a un alumnado pasivo y activo a la vez: por un lado los encuentran abúlicos, desinteresados en los contenidos curriculares y, por el otro, inquietos, revoltosos, desordenados en lo que a disciplina se refiere. En este sentido, todos acuerdan en que el respeto es una de las cualidades en la que más debe trabajarse, ya que es fácilmente quebrantable en el vínculo diario con los estudiantes.
- Por su parte, los docentes de instituciones privadas encuentran que también se dan algunas de las cuestiones planteadas anteriormente, pero con menor intensidad. Creen que los alumnos están revolucionados como parte de la etapa de la vida por la que están pasando: “alterados, pero para bien en muchos casos... están revolucionarios con todos, quieren opinar, estar formando su opinión, pero traen toda su carga” (GBA), y que a veces se los percibe con violencia contenida debido a la incertidumbre por situaciones futuras, “vivo al día, porque no se sabe que pasará mañana”.

- En cuanto al código de convivencia, coinciden en que resulta una formalidad que es necesaria, aunque no es consultado ni referido en lo cotidiano; creen que es utilizado en algunas situaciones sólo para reglar algunas sanciones.

En algunos colegios es elaborado al principio del año escolar entre docentes, directivos y alumnos, mientras que en otros, ya está establecido y acompaña los cuadernos de comunicaciones.

- Hay un acuerdo general sobre que el nivel de aprendizaje ha decaído. La evaluación sobre este punto pone en juego varias opiniones que van a desarrollarse a lo largo de los grupos.

- Creen que sólo algunos colegios logran mantenerlo: escuelas “especiales” –caracterizadas por ellos de esa manera–, identificadas como aquellas que son de seis años o que toman exámenes de ingreso. También, resulta interesante observar cómo los docentes de instituciones privadas opinan que el nivel de aprendizaje es menor en las escuelas públicas debido a los paros. “Si ponés de ejemplo un colegio estatal que siempre hay paro, no creo que sea así –que los estudiantes alcanzan un buen nivel–”(CABA- Privada).

- Como contracara, entre los docentes de escuelas públicas se sostiene que el mantenimiento de la matrícula es un factor que influye en la aprobación de los alumnos de colegios privados, generando, por ende, una disminución en la exigencia. “Hay chicos en colegios privados que pasan igual porque pagan” (GBA-Pública). De todas formas, algunos docentes de instituciones privadas también adhieren a esta idea: “el colegio privado es un comercio, por más que el chico se porte mal, si tiene la cuota al día se perdona todo. El tipo dice ‘yo tengo un presupuesto y tiene que pasar’ es triste pero es la realidad” (CABA-Privada).

- Coinciden que la falta de apoyo familiar es una variable trascendente a la hora de entender la falta de compromiso del alumno en el colegio. “No hay un estímulo familiar, que la familia lo estimule a seguir estudiando” (GBA-Pública).

- Los profesores de escuelas públicas encuentran que las diferencias de nivel socioeconómico de los alumnos son un factor que explica, entre otras cosas, la disminución de los niveles de exigencia. “Las cosas que vos le podés exigir a un chico que vive en Barrio Norte no puede ser igual que al de Laferrere” (CABA-Pública). Y en este sentido, creen que la asistencia de alumnos –en barrios carenciados– por las becas precariza aún más lo que respecta al aprendizaje: “en la villa veinte van al colegio por la beca. A muy pocos les interesa aprobar la materia” (CABA-Pública).

- Por otro lado, argumentan que el desinterés es una característica central de los jóvenes en la actualidad. Con la inclusión de los medios audiovisuales e informáticos en la vida de los alumnos, les resulta complejo captar el interés del estudiantado: “con Internet cambió todo, copiar y pegar...” (CABA-Pública). “Yo leía revistas y te miran como diciendo ‘¿qué son esas cosas?’, ahora están con el fax, Facebook...” (GBA-Pública).

- De todas formas, algunos alumnos manifiestan interés y buen rendimiento, pero resultan los menos y son vistos por el resto con rarezas y hasta con juzgamiento. “A mí me ha pasado de chicos con muy buen puntaje y que se sientan amenazados, ‘o bajás la nota o te pasa algo’, hay una diferencia entre los alumnos, la mayoría estudia por la nota y no por la vocación” (CABA-Pública). “Yo separaría el que tiene inquietudes por determinadas asignaturas, hay materias que no les interesa ni a palos, hay muchos que no les importa... ahora es un orgullo si repetís” (GBA-Privada).

- Como corolario de estos comentarios surgen opiniones sobre un desempeño docente pobre, sin creatividad ni ‘aggiornamento’ de los contenidos. “Depende del interés, cómo da la clase el profesor, yo he ido a cursos y no me llamaba la atención, no hacerlo monótono. El profesor

tiene que hacer la materia llevadera, que haya interés, hacer más llevadero al profesor la materia, creo que también pasa por eso" (GBA-Pública).

- Cabe mencionar, entonces, la percepción general sobre la caída de los niveles de aprendizaje en el alumnado. No se observan diferencias sustanciales entre los docentes de ambos tipos de gestiones, pero entre aquellos que trabajan en instituciones públicas las críticas son realizadas con mayor intensidad y crudeza.

- Respecto de la frase "en las clases, en general, los docentes enseñan que no hay un solo modo de resolver los problemas, ni una sola perspectiva para ver las cosas", las opiniones se muestran cercanas al "deber ser": muchos de los docentes dicen tener como práctica ese formato pedagógico –y como una forma de entender la vida–, aunque con los límites de cada disciplina. "Eso no sólo en el colegio, sino en la vida diaria. Eso se lo enseñó yo a mi hija. En forma general, lo hacés. Depende de la materia" (CABA-Privada). "Te muestran distintos caminos para llegar al mismo lugar" (CABA-Pública).

Ahora bien, algunos se muestran más refractarios a ejercer esta práctica (gestión pública). Ven a los jóvenes limitados en sus capacidades: entienden que la diversidad de opciones más que dar una apertura a diferentes visiones es contraproducente para los alumnos, no generándose los resultados que podrían esperarse. "Tiene que haber una manera de hacer las cosas, la diversidad los marea". "En matemáticas si se resuelve así, es siempre así". "Les cuesta mucho pensar y razonar. La parte filosófica les explico que hay miles de formas y no quieren ver las cosas de otra manera" (GBA-Pública).

- Las opiniones están divididas al momento de definir a la escuela como un espacio hostil para los alumnos. Los docentes de gestión pública de CABA creen que la escuela es más bien un espacio amigable y que sólo aquellos alumnos que no logran integrarse o no dan con la escuela adecuada pueden sentir hostilidad. "No creo que sea el adjetivo (hostil) que cuadre con el espacio ese..." (CABA-Pública). "Eso lo puede exclamar un chico que no se integra. Un marginal" (CABA-Pública). "Por ahí no es la escuela justa"(CABA-Pública).

El resto de los grupos docentes creen que la escuela puede ser hostil para los alumnos por situaciones de discriminación, peleas y límites que tienen que respetar: en estas situaciones se concentran varias de las tensiones de la vida escolar. "Es tan amplio... el tipo que quiere venir a joder, vos le pones límites y sí, va a ser hostil" (CABA-Privada).

"Discriminación, donde estoy yo una chica que era boliviana era terrible, estaba en primer año, pobrecita sufría. Se resolvió –el problema– con el departamento de psicología y los grupos que discriminaban tuvieron que entender qué era convivir con todo tipo de gente" (CABA-Privada). Pero en general creen que la escuela es un lugar amigable, de contención y apoyo entre alumnos y algunos profesores, en especial cuando mencionan las problemáticas sociales en las que muchos jóvenes están inmersos.

"Tiene que ver un poco con lo que tienen de afuera de la escuela –en el hogar, en la calle– que dicen 'por fin la escuela'". (GBA-Privada). "Toda la vida... la diferencia que hay ahora es que son cinco contra uno, en la época nuestra se agarraban a piñas pero era uno contra uno. Pero ahora el tema pasa diferente, pasa por otro tipo de agresión, no hay nadie que ponga un límite, no pasa por el respeto" (GBA-Pública).

- La escuela funciona así como un "segundo hogar", un espacio sostén frente a situaciones sociales o familiares adversas, aspecto que para algunos docentes desvirtúa su rol central de educadora. "Yo conozco un caso que la madre echó a la hija y ella no falta nunca al colegio porque está con sus amigas, en la casa de la tía no es su casa". "El docente da contención pero no somos la familia, ni siquiera una mañana entera, brindamos contención pero hasta lo que podemos hacer" (GBA-Pública). "Hay chicos que se desesperan por estar en la escuela". "Hay chicos que toman la escuela como la casa porque están solos". "El colegio fue adquiriendo un montón de funciones. Hoy es un todo" (CABA-Privada).

Este aspecto también se traslada a los docentes, ya que algunos se perciben cercanos a los alumnos apoyándolos y conteniéndolos, aunque duden de que eso sea parte de sus funciones.

- Si bien la escuela puede ser considerada un espacio amigable debido a los vínculos con compañeros de trabajo –aunque confiesan que al dictar sólo unas horas de clase se limita la sociabilidad con los pares– y por realizar una labor que los satisface, en general se sienten precarizados en su rol docente, aspecto que se expresa en el desgaste de la relación con algunos actores, tal como se ilustra más arriba.

Respecto de los directivos, las críticas pasan por sentirse poco acompañados en sus iniciativas y evaluaciones, mencionando que en muchas ocasiones la hostilidad depende de cómo sean los directivos. “Hay directoras que te exigen que apruebes a los chicos en una mesa de examen, si hay mucha gente que estudió todo el año y este no, entonces ¿por qué lo tengo que aprobar? Te dicen ‘fíjense...’”. “A mí me gusta hacer técnicas diferentes, charlas grupales, pero me dice que no puedo desarmar las sillas porque viene la portera y hay problemas, entonces mi metodología se va al diablo” (GBA-Pública). “Depende quién tengas arriba”. “Es difícil dar una definición. Según el respaldo que tengas... si el directivo te dice ‘aprúbealo igual’ una situación es hostil, si salís y ves un auto prendido fuego es hostil” (CABA-Privada).

En cuanto a los alumnos, como señaláramos, la falta de respeto e interés también plantean un escenario escolar adverso. “Si los dejás ser hostiles, son hostiles, es una cuestión de presencia, tengo colegas que no infunden respeto. Conmigo es así: llegan y se cajonean todos los celulares de punta a punta” (GBA-Pública). “Los chicos gobiernan, falta de autoridad” (CABA-Pública).

La actuación de los padres –según los docentes– fluctúa entre dos comportamientos aparentemente opuestos, pero que finalmente manifiestan poca implicancia con la realidad de los hijos. Por un lado, la difusa o nula participación en la vida escolar, como así también la falta de incentivo y de apoyo hacia los hijos, ponen de manifiesto la ausencia de la actuación paterna. Pero, como contra cara, los reclamos cargados de cuestionamientos hacia los docentes desvirtúan el rol, minando la autoridad y el respeto hacia la función docente. “Los hijos repiten lo que los padres hacen”. “La familia es la primera en desautorizar”. “Son padres fugitivos, es más fácil darle la razón al hijo y transferir el problema en el colegio” (CABA-Privada).

“Ahora viene la madre y te insulta de arriba abajo para ver por qué le pusiste amonestaciones al santo de su hijo”. “Los padres no le tienen respeto a la escuela”. “Eso cambió en general, antes pasaba lo que pasaba te decía ‘es tu maestra’ ahora no, avalan lo que dice el chico. Pienso que toda esa convivencia... trato de contenerlos escuchándolo pero sin involucrarme” (GBA-Pública).

Las cuestiones que mencionan sobre los padres se observan a lo largo de la dinámica de los grupos, llegando a demostrar cierto temor o desconfianza –en el caso especial de los docentes privados– al opinar que “hay abogados que asesoran a los padres para hacerle juicio al colegio”. Enmarca la situación que se describe entre los cuatro actores señalados, y aunque no sea mencionado por los docentes en este punto en particular, la condición salarial deficitaria del sector, que intensifica la sensación de precariedad en la que se ven inmersos.

“Se ligan los factores, el factor sueldo te liga. Si tengo que sumar horas de clases, si doy tantas clases no puedo dar buenas clases, una cosa lleva a la otra” (CABA-Privada).

- “Las escuelas en general mantienen/han perdido el control sobre lo que ocurre a nivel de convivencia”. Según los docentes, las escuelas realizan hoy un esfuerzo en mantener el control, siendo un aspecto con el que lidian en lo cotidiano. Ahora bien, esa percepción tiene diversos matices según los grupos: si bien todos señalan que el control es algo arduo de sostener, aquellos docentes de gestión pública sostienen que sus escuelas en general no lo logran; mientras que los docentes de escuelas privadas opinan que es posible, aunque no sin esfuerzo. “La escuela hace un esfuerzo para poder mantener el control, a veces cuesta mucho y se pierde” (GBA-Pública). “En mi colegio te diría que mantienen el control. Se trata de mantener el control, es un término medio. En lo que intentan dar como objetivo mantienen el control” (CABA-Privada). “Se van de las manos” (CABA-Pública).

En esta premisa, se pone en juego lo planteado anteriormente por los docentes, en especial por aquellos de escuelas públicas: sostienen que la falta de apoyo de las autoridades escolares limita su capacidad de imponer control a los alumnos, mientras que a su vez los padres entran en escena criticando la decisión del docente. “No puedes decir nada porque está la directora detrás, yo he llegado a decir ‘te quedas libre, te echo’ y después vienen los descargos de la directora, pero es la única manera que lo puedes poner en la pared”. “Ahora viene la madre

y te insulta de arriba abajo para ver porqué le pusiste amonestaciones al santo de su hijo". "Los padres no le tienen respeto a la escuela" (GBA-Pública). Pregunta la coordinadora a los docentes: "¿Por quiénes no están respaldados?". Respuesta: "Por el director. El vicerrector" (CABA-Pública).

Para los docentes, nuevamente, el tipo de institución –privada o pública–, traza cómo se define la gestión y la conducción en un colegio. "En el privado depende para bien o para mal del puño que tiene un directivo, en el estatal depende de la burocracia que baja hacia el colegio". "En el estatal es autoservicio, van a buscar la pizza y todo porque no hay nadie, no hay profesores, no hay preceptores" (CABA-Privada).

También para los **alumnos** hablar sobre el clima escolar pone en juego sus vivencias y, con soltura y diversión –particularmente en algunos grupos–, comienzan a describir e interpretar su realidad escolar.

- Los alumnos retratan un clima escolar diferencial según el tipo de gestión. Aquellos alumnos que asisten a las escuelas públicas plantean un escenario desordenado, caótico e inconstante, aspecto especialmente vinculado a los paros y a las reiteradas inasistencias de los profesores a clase, sumado al receso del año 2009 debido a la Gripe H1N1; variables que, reconocen, perjudican su interés y constancia en el estudio. Asimismo, vinculan este momento escolar con una etapa en la vida en donde hay menores responsabilidades. Si bien deben cumplir con las obligaciones estudiantiles, creen que es el momento previo a las responsabilidades adultas que están por venir. "A veces los profesores faltan a dar clase". "No es constante, hay mucha pérdida de tiempo, el clima escolar, de lo que fue el año se re desacostumbró a estudiar". "Lo que pasó con la gripe, con los paros". "No es constante ir a la escuela. Los días de clase" (GBA-Pública). "Menos responsabilidad. Es lo previo a lo que viene después, la familia, el trabajo, otros estudios" (CABA-Pública).

En el caso de los alumnos de gestión privada, al pensar en el clima escolar evocan imágenes de compañerismo, amistad y mencionan la relación con los profesores, muchas veces definida por la falta de respeto. "Entre los profesores también están los que te hacen la vida imposible" (GBA-Privada). "El clima es de amistad". "(El clima está definido por...) el trato con los profesores, si es bueno o malo" (CABA-Privada).

Si bien en la relación con los compañeros se observan algunas tensiones intergrupales (por diferencias de estilos o preferencias), en general es buena. Consideran a la escuela como un lugar de contención hacia el alumno, no solamente un lugar de estudio. Ayuda a que esto sea así la complicidad con los compañeros, la relación con los profesores que no los hacen sentirse "uno más" –que respetan sus particularidades–, y la apropiación del espacio físico.

Respecto de la relación con los docentes, la tirantez del vínculo está más expuesta debido a varias razones: una de ellas es la tendencia de los docentes a trasladar los asuntos de su vida privada al ámbito escolar o, también, al intentar generar complicidad con los alumnos, así los roles se desdibujan, causando fastidio entre los alumnos. La otra es que los encuentran malhumorados, intolerantes, lo que provoca que el maltrato sea una manera naturalizada de relacionarse entre docentes y alumnos. "Es difícil la relación con los docentes. Se piensan que son profesores y quieren hacer lo que quieren con el poder te aprietan y no es así" (GBA-Privada). "Desastre porque se ponen del lado del compañero y no tienen autoridad, no pueden pedir respeto". "Algunos sí, otros no, te empiezan a contar chistes...". "Creo que muchas veces no saben controlar a los adultos, a mí me encanta transgredir pero me parece idiota ir en contra de las reglas, te ponen reglas, vos elegís un lugar porque aceptás las reglas y tenés confianza en ese lugar en los profesores y después no se cumple" (CABA-Pública). "Los docentes cada vez están peor y no respetan al que está al frente" (CABA-Privada).

- En cuanto al código de convivencia, si bien conocen su existencia, no siempre saben los puntos que lo componen, aspecto que revela que no suele ser respetado o consultado. En virtud de ello, el código pierde relevancia y eficacia, tanto para normativizar como para aplicar sanciones, aspecto también mencionado por los docentes. "No sé, lo tengo pegado en el cuaderno de comunicaciones" (CABA-Privada). "Es para tener un mínimo de respeto, de cordialidad, no se preocupan por otros, no hace falta que haya cosas establecidas, uno no es

un número" (GBA-Pública). "Es respetar las normas. Sí, pero ya me las olvidé, está pegado en la puerta pero..." (GBA-Pública). "En mi colegio también, es un código que te dan pero a mitad de año no lo tenés más en cuenta". "En mi colegio eso es falso, el código de convivencia está pero no participamos nosotros, nadie respeta al código porque nadie lo lee y no tiene ganas de respetarlo, el colegio no hace nada" (GBA-Privada).

- Sobre el nivel de aprendizaje las opiniones se manifiestan en sintonía con las de los docentes: creen que ha decaído en general y que es diferencial según el tipo de gestión, pero también agregan sobre las carencias en el ejercicio docente, la desactualización de los programas de estudio y la falta de interés del alumnado (también mencionado por los docentes).

En particular los alumnos que asisten a colegios públicos se consideran atrasados respecto de sus pares que concurren a instituciones privadas, debido especialmente a las huelgas docentes, aspecto que, ellos estiman, posicionan mejor en el ámbito laboral a los egresados de establecimientos privados sobre los que finalizan sus estudios en escuelas públicas. En este contexto, se sienten en desventaja, excluidos, precarizados. "Hay colegios que son vagos en enseñanza, la mayoría de los colegios públicos que están mal en contenido" (GBA-Privado).

Sobre el resto de las cuestiones mencionadas, los alumnos de ambos tipos de gestiones acuerdan en que el nivel de aprendizaje depende del tipo de profesor: aunque hay algunos que logran captar su interés, en general los evalúan ociosos y pocos involucrados con su tarea. "Nadie te enseña en el pizarrón... jugamos en el colegio, en el patio sin techo. Hubo una prueba, yo ya había aprobado, salí del colegio y me fui enfrente". "Hay un profesor que se duerme, y otros que te dan fotocopias" (CABA-Pública). "No siempre va por los privados y por los públicos, yo tengo amigos que van a privados y se llevan materias, que no solo aprenda para pasar de año, que le sirva para un futuro, pasa por uno. Yo puedo estudiar, pero de ahí en más depende del profesor del contenido que va a dar" (GBA-Pública).

Pero a su vez, se reconocen ellos mismos faltos de interés, lo que causaría la declinación en los niveles de exigencia de los docentes. "Depende de los profesores, si tenés un profesor que no te enseña, no hacés nada. Están todos haciendo lo que quieren. En esta etapa no prestás atención" (GBA-Privada).

Por otro lado, creen que las escuelas que alcanzan un mejor nivel de aprendizaje son las técnicas, algunas privadas que mencionan y el Carlos Pellegrini y el Nacional Buenos Aires.

- En general, los alumnos opinan que los docentes demuestran apertura en la resolución de los problemas. Si bien algunos docentes se muestran más inflexibles, debido también al tipo de disciplina que enseñan –exactas en particular–, generalmente abren el camino a la discusión de distintas perspectivas. "Hay uno que si no lo hacés como ellos quieren, por más que esté bien..." (CABA-Privada). "Tengo un profesor de proyecto y te dice que abramos la cabeza, que intentemos por todos los lados posibles, hay otras que no son así, te dicen lo que tenés que hacer" (GBA-Pública).

- Según los alumnos, la hostilidad en el colegio puede ser originada por varios motivos que pueden converger, por un lado, en el maltrato de los pares, por cuestiones de burlas o discriminación o mala relación con algún profesor y, por el otro, por temas referentes al estudio: malas notas, exigencia de los profesores, cansancio o aburrimiento por falta de interés en los temas que se dictan. "Es hostil porque te cansa, hay muchos que ya les cansa, tienen malas notas y te cansa que todos te miren como que sos un desastre" (CABA-Privada). "Hostil es aburrido, cuando algo te aburre. Nadie va al colegio porque tiene ganas de ir... Tenés que ir por obligación" (CABA-Pública). "Al que más le cuesta es al que más cargan". "O al revés, por ser inteligente." (GBA-Pública) "Cuando tenés algún defecto te toman de punto, te lo marcan, por eso son hostiles" (GBA-Privada).

- El colegio se representa como un espacio amigable para los alumnos, ya que más allá del clima de desorden o peleas, resulta un lugar de contención y reparo para muchos adolescentes, ya que se sienten sostenidos, en principio, por su grupo de pares. Estiman que es así para muchos alumnos, debido a que en sus hogares están solos o no son escuchados. En este sentido, se apropian del espacio escolar, alegando que la escuela es un ámbito social, lo cual les permite

declamar que es apto para divertirse. Le otorgan así un carácter multifuncional: más allá del estudio, se divierten, se apañan y acompañan. “Muchos compañeros están todo el día solos en la casa y en el colegio están más contenidos, están con compañeros, en un clima. En el colegio donde voy es un colegio de contención de alumnos. Lo siento en la convivencia, en la relación que tenés con los profesores, no sos una más”. “Una profesora con la que chateo, me invitó a la casa...” (CABA-Privada). “Mi preceptora también es muy buena y con ella tenemos una buena relación, con ella también me siento como con una amiga más” (GBA-Pública). “Yo en mi casa tengo mala relación con mi familia y el colegio es como que me calma, me hace sentir otra cosa. Yo llego a mi casa y me aburro” (GBA-Privada).

- Perciben que para los docentes el colegio representa más bien un espacio hostil que amigable. Los observan cansados y desbordados por la conducta transgresora o desobediente de los alumnos. Y en este sentido, ellos mismos reconocen cierta gratificación en demostrar rebeldía o maltratar a algunos docentes y preceptores. También aquí puntualizan que hay ciertos profesores que imponen su autoridad, lo cual genera una relación respetuosa. “Nosotros le hacemos de todo, les hacemos de todo, el año pasado sacamos el picaporte, hacemos cualquier cosa”. “Eso pasa porque los profesores no te inspiran respeto, tienen que cagar a pedos”. Otro contrapone: “Cuando me cagan a pedos me da más ganas de cargarlo” (CABA-Pública). “Pero los profesores no tienen autoridad. Todos sabemos a qué profesor molestar y a cuál no”. “Si eligieron la profesión y era lo que más les gustaba encuentran en el colegio los que buscaba” (CABA-Privada). “Yo creo que hay profesores que son copados, vienen a dar una clase y están atentos, y no te dan ganas de molestarlos”. “Es como un amigo adulto” (GBA-Privada).

- “Las escuelas en general han perdido el control sobre lo que ocurre a nivel convivencia”. Al igual que los docentes, creen que las escuelas hacen un esfuerzo por mantener el control, aunque aquellos que residen en el Gran Buenos Aires son más críticos al respecto y perciben que las escuelas están en jaque en lo que a este tema refiere. Lo advierten particularmente en la relación con los docentes (por las cuestiones señaladas más arriba) y con algunos directivos y profesores.

En algunos casos creen que mantienen el control, por ejemplo con el cumplimiento del uniforme, de los horarios y asistencia.

Por otro lado, advierten que los colegios generan algunas acciones que tienen como finalidad mejorar las situaciones de tensión a nivel convivencia, tales como encuentros o retiros, pero se los observa muy descreídos con el nivel de eficacia de los mismos, argumentando que en el caso de que haya conflicto entre alumnos o con los profesores, la solución debe provenir solamente de los implicados. Esta situación ilustra una postura de los alumnos que desvalora y niega cualquier acción que proviene tanto de los directivos como de los docentes, resultando nuevamente críticos con las propuestas institucionales. “Si en el grupo todos se llevan mal pueden manejarlos hasta ahí, intentan, dan charlas boludas en donde todos la careteamos pero después la llevamos re mal y el colegio no puede controlar”. “El colegio no se tiene que meter si hay problemas entre alumnos. Si se chocan va a haber siempre”. “Vos tenés un problema con el profesor y arreglate con el profesor” (CABA-Privada).

5.3 Conflictividad y violencia

Docentes

- Tanto la violencia física y verbal como los actos de discriminación se dan en instituciones de ambos tipos de gestiones. Sin embargo, en las escuelas públicas las peleas corporales son más frecuentes y están intensificadas, según los docentes, por los casos de drogadicción y alcoholismo entre los alumnos.

Asimismo, concuerdan en que los comentarios y actos discriminatorios por características

físicas o étnicas son cotidianos.

Las peleas físicas ocurren en su mayoría fuera del colegio, pero las que se suceden al interior sirven para refrendar el liderazgo de algunos.

De todas formas, cabe destacar que la percepción sobre hechos de violencia en las escuelas en las que los docentes ejercen está más relacionada con cuestiones verbales o de discriminación, más que con violencia física.

“Entre los chicos, con mucha naturalidad se dicen cosas que no son insultos sino degradaciones, es un tipo de violencia, yo puedo agredir a todo el mundo sin pegar a nadie y hay violencia en el clima”. “Yo veo más conflicto que violencia física. Las chicas es impresionante los insultos y la forma de hablar” (CABA-Privada).

“Los que se violentan son ellos, los chicos que se drogan, los que se dañan son ellos, y a los compañeros”. “En el colegio no se agarran tanto a las piñas, dentro del colegio la agresión es verbal y provocativa” (CABA-Privada).

“Marcarles pautas en cuanto a vestimenta, no tanto higiene pero sí en cuanto a su presentación personal ellos lo viven como formas de violencia, si hay pautas institucionales que hay que cumplir ellos lo ven como agresión”. “Discriminación porque el profesor diga ‘les explico a ustedes porque prestan atención’ o ‘saben más’” (GBA-Privada).

Ahora bien, estiman que los niveles de violencia son diferenciales según zona geográfica, apreciación que realizan especialmente los docentes de gestión pública de la Ciudad: sostiene que en las zonas más favorecidas de CABA, las situaciones conflictivas y de violencia son menores. “En las de Belgrano no” (CABA-Pública).

A su vez, opinan que en las escuelas privadas, se origina competencia por aspectos económicos, lo que también generaría violencia. “Que hay conflicto en las dos sí, la competitividad que genera la escuela privada por quién tiene más genera conflicto, no es sana”. “Hubo una época que era por elección, algunos decían que quería que vaya a una escuela privada, hoy es una cuestión económica, conozco gente que le importa un pito la religiosidad y lo mandan a colegios privados. Ahora lo mandan a un colegio privado por miedo a un contexto” (CABA-Pública).

- Retomando el punto anterior, cuando comentan la premisa “son minoría las escuelas donde la violencia es normal y cotidiana”, en general, los docentes están de acuerdo. Creen que son pocas las escuelas en donde se producen diariamente hechos de violencia. Ahora bien, si contemplan a la falta de respeto como un hecho de violencia verbal, creen que ocurre con cotidianeidad. Lo mismo sucede, como se señalara anteriormente, con los comentarios discriminatorios hacia los mismos compañeros. “La violencia está instalada, ‘peruano de m...’ eso se instala”. “Eso es cotidiano”. “Eso a veces parece gracioso”. “Es como un chiste”. “Depende del tipo de violencia que haya, si es falta de respeto eso es todos los días” (GBA-Pública).

- Respecto de la afirmación “no me parece que las escuelas sean tan conflictivas / violentas, como se dice”, como contra cara de la evaluación de la premisa anterior, les suena a una frase fabricada por un político o un funcionario público, que ansía mostrar una realidad inexistente. Por un lado, esta afirmación no tiene sustento si evocan situaciones cotidianas de violencia verbal y, por el otro, todos conocen experiencias propias o ajenas que pueden refutar esta idea. “Un político”. “Eso lo trasladan a la inseguridad y es lo mismo”. “Es muy de Filmus”. “Que van a la escuela cuando la pintan y chau” (CABA-Pública). “Yo conozco chicas que son maestras en el conurbano y van a decir que esa frase es al revés, me dijeron cosas tremendas” (CABA-Privada). “En Capital, Macri”. “De Narvéez en campaña”. “Un docente seguro que no” (GBA-Pública).

- Ahora bien, no hay un convencimiento expreso en que las escuelas puedan hacer mucho para intervenir sobre el conflicto y la violencia. Creen que las escuelas tienen un poder de acción limitado por varios de los aspectos mencionados hasta aquí: la difusa autoridad de docentes y directivos, roles paternos desdibujados y escasas horas de asistencia a clase de los alumnos, todos aspectos que limitan las posibilidades de revertir las situaciones de violencia. “Pueden hacer pero en cierta manera están atados de pies y manos”. “Yo creo que sí pero cuando vos tenés al chico cuatro horas nada más. Tendría que haber un conjunto con los padres. Si no hay una contención familiar el colegio solo no puede. Como que tiran para un lado pero por el otro... ponemos dos ladrillos más veinte” (GBA-Privada).

- Según los docentes, no hay dudas de que la violencia es generada fuera del colegio. Insisten en que el colegio no es ajeno a la realidad del país, por lo cual absorbe las tensiones y los conflictos exteriores a la vida escolar. Y la responsabilidad cabe para varios actores, entre ellos los padres y los mismos docentes. En el primer caso, en las familias, tal como se mencionara anteriormente, no sólo no hay contención sino que también son una fuente de conflicto para los alumnos, resultando imposible no trasladar esa problemática al ámbito escolar. En el caso de los docentes, algunas veces transmiten sus problemas personales o laborales a los alumnos, generando tirantez en las aulas. “Hay una carga seguro”. “...cuando llegas a la escuela no podés no trasladar lo que te pasa” (CABA-Pública). “Vienen en un paquete y te lo dejan, y arreglate. No digo que nosotros seamos víctimas de los chicos, también nosotros tenemos violencia, nosotros también nos autodepositamos con la carga” (GBA-Privada).
- Siempre la violencia o el conflicto es causado por algunos alumnos, que muchas veces muestran realidades complejas. Algunos ofician de líderes, lo cual genera rápida adhesión entre el resto de los compañeros. Estos líderes en ocasiones son positivos o negativos, pero casi siempre sus acciones producen complicidad en los grupos. El sexo es indistinto, como así también no representan alguna moda en particular. “Están los líderes positivos y los líderes negativos, hay que ver dónde están y cómo son las estrategias. Se ve mucho el peso de uno sobre los demás... cuando sos más grande no tanto pero 14, 15 años un referente te arrastra” (CABA-Pública). “Sí, son los cabecillas y el resto gira a ese alrededor” (GBA-Pública). “Son los menos pero hay un nivel de complicidad también, en la hinchada son cien pero todos los demás que vamos a la cancha nos contagiamos”. “Esos pocos son emergentes de la problemática. Son unos pocos los que se manifiestan” (GBA-Pública).

Alumnos

- Las situaciones de conflicto están asociadas con intereses contradictorios que no pueden ser resueltos: desde el buzo, una excursión, el viaje a Bariloche, hasta las diferencias intergrupales resultan puntos de discusión en donde ellos mismos aseguran: “querer tener la razón te hace llegar a la violencia” (GBA Privada). Así entienden que el conflicto lleva fácilmente a la violencia tanto física como verbal (los alumnos suman la idea de “violencia psicológica”), actitudes que manifiestan ser vividas cotidianamente por los participantes. Del primer tipo –física– se desarrolla en peleas, que gozan de alta popularidad entre los adolescentes (comentario coincidente con la opinión de los docentes).
La violencia verbal es para ellos diaria, naturalizando los insultos como una forma de comunicación. También los comentarios discriminatorios: por color de piel, por religión, por ser inmigrante (chinos, bolivianos, paraguayos), por preferencias musicales o de vestimenta, generándose rivalidades que, muchas veces, terminan en disputas resueltas mediante la agresión física.
“Psicopatearte, depende de la persona, yo te conozco, sé que te duele que te hable mal de tu mamá... para mí eso también es violencia”. “Toda violencia verbal para mí termina en violencia física” (CABA-Privada). “Sí, por color de piel, tribu, no podés pretender que todos escuchen el mismo tipo de música que escuchás”. “Está muy de moda las tribus urbanas. Se pelean los *floggers*. Principalmente es la discriminación y después las discusiones, se agarran las pibas entre sí, llevan cosas para pegarle a la otra”. “¿Por qué alguien no los separa en vez de alentar?” (CABA-Pública). También asocian situaciones de violencia en las escuelas con incumplimiento del rol docente en la enseñanza de los contenidos.
“... la profesora le dice ‘hace la tarea’, no, no tengo ganas y así termina haciendo un acta”. “Teníamos profesora que no hacía nada, eso es una agresión de profesor a alumno”. “Cuando no entendés algo es ‘Lola’”, “La obligación de ellos es enseñarnos y por más que uno no entiende... para eso están” (GBA-Pública).
- Para los alumnos, la frase “la escuela es un desorden permanente donde no se puede hacer nada/cada cual hace lo que quiere/nadie le hace caso a nadie”, es válida y traduce algunas de las tensiones descriptas hasta aquí, ya que observan que la suma de varios factores da como resultado esa coyuntura. Las sanciones son flexibles y se las aplica en muy pocas ocasiones, los docentes

disminuyen el nivel de exigencia, la falta de respeto ésta “naturalizada” entre alumnos y alumno - docente y pensar en el colegio como un ámbito más de diversión, resultan en un escenario propiciatorio para que el control y el orden no puedan ejercerse.

Algunos alumnos tienen la percepción que esta realidad se profundiza en los colegios de gestión pública ya que, sostienen, el nivel socioeconómico del alumnado es diferente de aquél que asiste a escuelas privadas, como así también estiman que en este tipo de instituciones hay mayor respeto por las normativas. “En cualquier momento no hay más directivos, si ya no hacen nada, cómo puede ser que no puedan echar a un pibe del colegio porque no hace nada, es lo mismo que nada que esté o que no esté”. “En el colegio quieren fumar... fuman y no le dicen nada” (GBA-Privada). “De alumno a alumno nada. No nos respetamos”. “Cada uno piensa distinto y no hay forma de cambiarlo”. “No hay orden. No hay alguien que sea estricto, que mande”. “No hay un orden así como un colegio privado que no sé... un chico en un colegio privado no creo que se ponga a fumar en los baños del colegio o que vayan así vestidos, son diferentes las clases sociales, para mí influye eso de las clases. En las clases sociales es de media alta” (GBA-Pública). “Vamos a divertirnos también al cole” (CABA-Privada). “No sé si hay diferencia entre capital y provincia. Quizás la diferencia se da entre privado y público. Hay diferencias en la relación con los profesores. Al colegio público iban todos drogados, hacíamos lo que queríamos” (CABA-Pública).

- Al opinar sobre la frase “no me parece que las escuelas sean tan conflictivas/violentas como se dice”, realizan una evaluación similar a la de los docentes. Les remite a un comentario realizado por un político o funcionario público que está distante de las vivencias que experimentan en el día a día. Pero, a su vez, reconocen que los medios de comunicación, como así también los adultos, tienden a distorsionar la realidad de lo que sucede en las escuelas, exagerando sobre muchas de las cuestiones que allí se suceden. “También para defenderse un poco de lo que muestran los medios”. “Siempre muestran lo malo de los colegios”. “Así no invierten en educación. Diciendo eso no falta nada” (CABA-Pública). “Los adultos tienen esto de que generalizan, uno es malo y todos son malos si una compañera tuya hizo algo malo y alejate porque lo vas a terminar haciendo”(CABA-Privada). “Un político lo puede decir, el Ministro de Educación para lavarse las manos”. “Un directivo para mostrar algo que no es” (GBA-Privada). “La mayoría son violentas” (GBA-Pública).

Hay un acuerdo generalizado, entonces, en que por cuestiones de imagen (“quieren que el colegio siempre quede bien”) y de impotencia de las autoridades (“como no lo pueden resolver, no hacen nada”) en las escuelas tratan de ocultar o disimular los problemas de violencia más que resolverlos.

- En general los alumnos creen que las escuelas pueden realizar acciones para intervenir sobre el conflicto y la violencia, pero que se encuentran limitadas en aspectos que tienen que ver especialmente con la aplicación de las sanciones. En este sentido, los alumnos reconocen que el sistema de amonestaciones que existía años atrás solventaba de alguna manera las actitudes conflictivas de los alumnos. “Que mantenga entretenido al pibe, que ponga talleres, que esté entretenido haciendo cursos” (CABA-Pública). “Que saque nuevas normas. Que sean desde chiquitos, no a partir de los 17 años cuando ya estás por salir. Yo haría eso como institución”. “Hay que empezar a expulsar”. “Suspender” (GBA-Pública).

- Los alumnos creen que en parte la violencia y los conflictos vienen de afuera de la escuela. Las realidades familiares complejas, o las compañías, pueden ser la causa de que un alumno lleve sus problemas a la escuela. “Uno se lleva mal en la casa con los padres y los descarga en el colegio”(CABA-Pública).

Pero, a su vez, se hacen eco de lo que observan en los medios: las situaciones de violencia, tanto física como verbal y de discriminación, se proyectan en los adolescentes, motivando, según los alumnos, esas mismas actitudes. “También los medios, la televisión, muestran cómo es la violencia”. “En cualquier programa, ‘Casi ángeles’, ‘Patito feo’ siempre hay grupos” (CABA-Pública). “Yo tengo un amigo que por todo se caga a piñas, el papá lo cagaba a palos y por eso creo que es agresivo”(CABA-Privada).

“Entre programas y programas, Petinatto bardea a todo programa o televisión que no sea de su productora”. “En el noticiero siempre muestra gente peleándose”. “Policías en Acción” (CABA-Privada).

Estas percepciones refuerzan la idea –también planteada por los docentes– de que las escuelas no están escindidas de lo que sucede en la sociedad.

Pero, por otro lado, no desestiman que el mismo colegio sea un espacio propiciatorio para las situaciones violentas y no sólo con actitudes que provienen de los alumnos, sino también desde los docentes, en donde involucran al alumnado. “Muchas veces se genera en el colegio. Una opinión, una nota de una prueba...”. “En nuestra escuela el rector le tiene envidia al otro colegio, dice ‘mi escuela es la mejor, la más presentable’ encima los llegan a escuchar los de al lado y se puede armar un bolonqui” (GBA-Privada). “Tenemos un profesor de física y dice ‘este año van a saber lo que es física porque el año pasado no vieron nada’ y después se van a tomar café juntos” (CABA-Privada).

- Al igual que opinan los docentes, siempre es un grupo reducido de alumnos el causante de situaciones violentas. Algunos con actitudes solamente revoltosas o divertidas y otros, más contestatarios y rebeldes, generan reacción en cadena con el resto de los compañeros, no siendo siempre aceptados por el resto del curso. En este sentido, construyen una idea: si bien muchos de los que generan conflicto son líderes, otros “sólo lo creen”.

“No sé si son líderes, en cuarto, quinto año no hay líderes”. “Tengo uno que se sienta conmigo y no para un segundo, cuando no está lo extraño pero estoy tranquilo, hace falta esas personas que sean así, pero no porque generen conflictos, los líderes son los que te hacen reír” (CABA-Privada). “Yo soy de los pocos que hace lío, somos cuatro o cinco que hacemos muchas cosas, sin un objetivo, pero bueno, para perder el tiempo” (CABA-Pública).

De todas formas, consideran que dentro de los cursos, aquellos que crean conflicto muchas veces son mitigados por sus mismos compañeros.

5.4 Estilos de gestión institucional

- Los docentes concuerdan en que la escuela no es la principal causante de los conflictos o hechos de violencia, pero que sí es propiciatoria de esas situaciones. Descuentan que las peleas que se producen tienen como protagonista algún integrante con conflictos externos al ámbito educativo, que manifiesta esa tensión frente a cualquier episodio que pueda sucederse, tanto con pares como con los docentes. Pero también algunos reconocen (GBA-Privada) que utilizar etiquetas que pueden denostar a los alumnos es un tipo de violencia que se genera en la escuela. “(La escuela) sí puede potencializar lo que traen (los alumnos)” (CABA-Privada). “La escuela es el desencadenante de los conflictos” (GBA-Pública). “A veces sí, elaborando la lista negra de alumnos ‘fulano, fulano y fulano son los que siempre hacen lío’, perseguir a un alumno también, en eso se genera violencia” (GBA-Privada).

- Más que ocultar o disimular el problema de la violencia, las escuelas intentan reparar esas situaciones (mediante gabinetes pedagógicos o conversando sobre lo sucedido), pero se encuentran acotadas o desbordadas en la aplicación de las sanciones, aspecto que parece central, según los docentes, a la hora de mantener el control sobre las situaciones violentas que puedan surgir. Según ellos, esa imposibilidad tiene varios orígenes. Por un lado, las sanciones más flexibles (lejos de la figura de la amonestación) tienen como finalidad evitar la deserción escolar, favoreciendo la inclusión de alumnos que no cumplen con las normativas. En este esquema, las autoridades se encuentran cautivas tanto de las reglamentaciones como, particularmente en los colegios de gestión privada, de los padres: existe la idea de que las demandas judiciales están a la “orden del día”. A su vez, los docentes no sienten respaldo en las determinaciones que puedan tomar sobre alguna indisciplina de los alumnos, generándose entre los estudiantes la sensación de que la falta de sanción abre el juego de la permisividad. “No saben como resolverlo”. “Creo que se extralimitaron las cosas, ahora no hay que sancionar, si yo hice algo bien tengo la misma recompensa que el que hizo mal. Si alguien hace algo no podés sancionarlo, no podés echarlo... no podés hacer algo”. “Esto viene de una bajada desde arriba”. “El director maneja las directivas que vienen de arriba” (GBA-Pública). “En mi

caso se lleva a un gabinete... es que no tenés la cantidad y la calidad de recursos para otro tipo de problemas, el problema es más amplio, no lo tenés en dos, tres chicos, lo tenés en 100. No hay cien psicopedagogas... no son colegios que están en la marginalidad de los que estoy hablando, ocultar es una cosa, desbordado es otra cosa" (CABA-Privada). "No, tratan de resolverlo. No sé si de ocultar" (CABA-Pública).

- En este sentido, no creen que las situaciones de violencia se presenten por la falta de escucha hacia el alumnado, por lo contrario, algunos opinan que "se los escucha demasiado" (GBA-Pública). Si bien reconocen cierto desgaste de parte de los docentes, que constriñe el involucramiento o compromiso con la problemática del alumnado, entienden que no es su función principal atender esas cuestiones. "Yo no tengo por qué escuchar las taradeces de un adolescente, yo lo tengo que formar a él y no él a mí, yo soy el profesor, no soy un amigo de él. Algunos colegas tienen ese problema se quieren hacer amigos de los chicos. No pueden ser amigos porque están en distintas etapas. No pueden hablar de igual a igual" (GBA-Pública). "Es insalubre si vos tenés que dar todos los días clases y tenés que escuchar lo que diga el alumno, dar los conceptos por más que sea paga... no podés. El deterioro vino por algo, el docente no puede ser psicólogo del alumno, que la relación sea horizontal y no vertical, después está el otro extremo 'me cago en lo que le pasa al alumno'" (CABA-Pública).

- Frente al interrogante ¿cómo mejorar la convivencia en las escuelas secundarias? las soluciones que proponen los docentes de gestión pública ponen el acento en mejorar cuestiones referentes a la autoridad y a la posibilidad de implementar sanciones en las situaciones que así lo demanden y, asimismo, poder implementar un esquema de recompensas:

- Castigos y recompensas.
- No desautorización.
- Actividades recreativas.
- Modernizar contenidos, incentivar el estudio.
- Compartir experiencias entre los docentes.

GBA-Pública

"Castigos y recompensas".

"No desautorización de arriba para abajo".

"Incentivar el interés por el estudio".

"Cuando ven que te esforzás, que llevas cosas, ellos ponen interés".

"Unirse o compartir las ideas entre docentes".

"Darle un espacio a los docentes para que puedan comunicarse".

CABA-Pública

"Actividades recreativas que les interesen".

"Buscar algún sistema de recompensa, no con la nota, sino una falta de más, tratar de buscar como hay castigos, que haya recompensas, si un alumno se puede destacar en lo que le gusta".

En forma de broma plantean:

"Darle una botella más de alcohol".

"Regalarle entradas para ver a su equipo favorito".

- En el caso de los docentes privados, el énfasis está puesto en el rol de los padres. Involucrarlos y hacerlos partícipes de la vida escolar de los hijos abriría las puertas a una mejor convivencia.
 - Educar a los padres.
 - Mayor contención en el área de psicología y pedagogía.
 - Talleres donde participen todos los integrantes del colegio.
 - Jornadas solidarias que involucren a alumnos.
 - Inclusión de la familia en el colegio.

GBA-Privada

“Una vez por mes que venga la familia con los chicos, los profesores, los directivos, para que el padre conozca el ambiente donde están sus hijos”.

“Hay una materia que es construcción ciudadana, es una materia que no hace mucho que está, creo que la puede dar cualquier profesor, ellos traen los temas, surgió por inquietud por anticonceptivos y por el aborto. Hay cosas que los chicos la tienen mucho más clara, es una materia muy libre”.

CABA-Privada

“Educar a los padres”.

“Sería bueno citar a los padres cuando empieza el año, la cantidad de padres que viene es muy baja”.

“Los padres nunca van al colegio, pasa el boletín y no lo pasan a buscar”.

“El padre lo primero que te dice es “ya pagué” no le hables de otra cosa”.

“Tendría que haber una contención psicológica más grande de la que hay, porque hoy no alcanza”.

- En consonancia con lo mencionado anteriormente, los alumnos encuentran a la escuela como un espacio facilitador de las situaciones violentas o conflictivas, en especial los estudiantes de GBA, “convivir cinco, seis horas, como que genera roces” (GBA-Pública). Pero también reconocen que el colegio es un espacio de contención, en el que no esperan asistir para pelearse. Se observa entonces que si bien el colegio puede promover esas situaciones (tal como sucede también en los boliches, señalan, “vas a bailar y siempre hay peleas” –CABA-Privada–), los componentes externos son los determinantes al momento de generar violencia.

- Hay un acuerdo generalizado en que por cuestiones de imagen (“quieren que el colegio siempre quede bien” GBA-Privada) y de impotencia de las autoridades (“como no lo pueden resolver, no hacen nada” CABA-Pública), en las escuelas tratan de ocultar o disimular los problemas de violencia más que resolverlos. En este sentido, retoman la idea de que las autoridades sólo puntualizan sobre algunos aspectos del control, mientras que muchas otras cuestiones son dejadas de lado, situación que les hace pensar en cierto descuido intencionado y poco involucramiento.

Quizás como parte de este diagnóstico que realizan evocan a la figura policial como una manera posible de imponer orden: “Tendría que haber un patrullero en la puerta del colegio” (GBA-Pública). “No se quieren hacer cargo porque quedan como cómplices y tienen que explicar por qué pasó”. “Sí, hablan con los padres y dicen ‘no, acá no pasa nada’ para no manchar al colegio”. “El colegio debe tener miedo”. “Es como vos no te metés conmigo, yo no me meto”. “Hay pibes que llevan fierros al colegio y el profesor no dice nada” (GBA-Pública).

Cabe mencionar que en los colegios públicos, en particular del Gran Buenos Aires, los alumnos en general desconocen a los directores, aspecto que les agrada poco, generándoles mayor desvinculación con la institución y con las autoridades. “Yo no sé quién es el director”. “Los días de actos los ves que pidan que aplaudan” (GBA-Pública).

- Frente al interrogante ¿cómo mejorar la convivencia en las escuelas secundarias? los alumnos de gestión pública ponen el acento en mejorar cuestiones referentes al respeto y la autoridad, como así también resolver los problemas edilicios y de días sin clases por paros docentes. Por otro lado, mencionan que esperan docentes y directivos más responsables e involucrados con el rol que cumplen.

Añaden también que el acercamiento de los padres a la escuela siempre puede redundar en beneficios para los estudiantes.

“Que hagan respetar las normas de los profesores, alumnos, preceptores y auxiliares”.

“Con los profesores para que enseñen todos los contenidos”.

“Los paros porque no hay luz, porque no hay agua”.

“Más contención en las cosas que te pasan, que hablen con vos a ver qué te pasa”.

“Mantenimiento de los edificios”.

“Mejor nivel educativo”.

“Que estén más involucrados”.

“Parte de los padres... que los padres se acerquen a la escuela, porque la mayoría no les interesa a los padres”.

- En el caso de los alumnos que asisten a colegios privados, creen que mejorar la relación entre docentes y alumnos, inclusive entre los mismos estudiantes, ayudaría a regenerar la convivencia del ámbito escolar.

“Que los profesores no falten el respeto”.

“Que también se respete a los profesores”.

“Respeto entre alumnos. Reconociendo a la otra persona”.

Por otro lado, también señalan (alumnos de ambas gestiones) que algunos docentes y preceptores son demasiado jóvenes, aspecto que no encuentran apropiado no sólo por la cercanía de edades sino también porque la confianza que puede suscitarse desvirtúa ese vínculo. “Yo tengo varios preceptores que eran rejóvenes, no sabían imponerse, eran un alumno más” (CABA-Privada).

Pensar en herramientas que ayuden a cambiar las situaciones conflictivas o violentas, los hace rescatar –positivamente para algunos– experiencias de convivencias religiosas o jornadas, que tenían como finalidad mejorar las relaciones entre los estudiantes. “Yo tuve varios retiros y el más fuerte fue el de tercero. Ibas recibiendo críticas buenas y malas y eso sirvió” (CABA-Privada).

Ahora bien, el balance de las mismas no siempre fue satisfactorio. Es más se los observa críticos o refractarios con ese tipo de iniciativas, actitud paradójica con la propuesta de promover la comunicación que ellos mismos idean: “Se pueden implementar talleres para la no violencia”. “Yo tengo talleres y se agarran a trompadas”. “No sé, la comunicación”. “Es difícil para cambiar eso”(GBA-Pública). “Hace poco vino el INADI para una charla”. “Sí, hacer charlas”. “Pero mucho no sirvió. Si no escuchás a tus viejos menos vas a escuchar una charla de otro lado” (CABA-Pública). “No hay talleres que digan ‘contestas mal, ¿por qué contestas mal?’ que no sean tontos”.

6.

Síntesis de la investigación cualitativa

6.1 Cuestiones metodológicas

Trabajar sobre la base de técnicas de entrevista –ya sean individuales o colectivas, estructuradas en mayor o menor porcentaje– presenta una serie de limitaciones y desafíos metodológicos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de analizar datos y resultados. Como primera medida no debemos olvidar que los datos recolectados resultan de un doble proceso de construcción, ya que los informantes realizan **afirmaciones sobre sus representaciones** de uno o más fenómenos. Así –en el caso que nos ocupa– no debemos olvidar que las declaraciones que un docente, un alumno o un padre haga sobre la violencia en las escuelas en general o sobre su escuela en particular no reflejan de manera “directa” (sea lo que sea que quiera decir esto) los eventos que puedan estar teniendo o haber tenido lugar, sino sólo lo que el informante ha querido o ha podido recordar o traer a colación delante del entrevistador en relación con sus representaciones respecto de un fenómeno de difícil asidero, representaciones que siempre y en todo caso están mediadas por una serie de supuestos culturales de construcción colectiva. Siendo así, no está de más recordar, siguiendo a GIDDENS (1995), que las ciencias sociales siempre trabajan desde una doble hermenéutica, esto es, produciendo interpretaciones de las interpretaciones nativas, lo cual debe implicar una particular atención cuando trabajamos con conceptos fuertemente polémicos como el de “violencia” (GARRIGA y NOEL 2010).

Asimismo, no debe olvidarse el papel central que ocupan en las entrevistas tanto la “presentación de sí” (GOFFMAN 1981) como las expectativas en relación de lo que puede y debe contarse a un extraño (puesto que eso es lo que es el entrevistador). Así, no debemos esperar razonablemente que los entrevistados presenten relatos de los cuales pueda inferirse un fracaso o la ineptitud en el ejercicio de sus funciones (y la reticencia que hemos encontrado en varios de los directivos puede leerse en ese sentido) ni tampoco debemos olvidar que, por constituir el concepto de “violencia” una etiqueta moral (GARRIGA y NOEL 2010), el mismo será esgrimido como arma retórica para ajustar cuentas y para señalar áreas percibidas como particularmente problemáticas por el entrevistado, más allá de que satisfagan o no una definición analítica más estricta de “violencia”.

6.2 Violencia en general versus violencia en el propio establecimiento

A la luz de estas precauciones metodológicas resulta interesante constatar una regularidad notoria: la inmensa mayoría de los entrevistados (con dos excepciones de las que nos ocuparemos en breve) señalan con preocupación la gravedad creciente del problema de la violencia en las escuelas, para aclarar rápidamente que “por suerte” su escuela en particular parece “en gran medida” preservada del problema. Este contraste entre lo que se percibe como una “violencia generalizada” y la excepción particular del propio establecimiento sugiere una construcción colectiva del fenómeno “violencia escolar” (OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2008), en un proceso que debe mucho a la influencia de los medios y otros “emprendedores morales” de gran alcance (BECKER 2009) y que en casos extremos configuran fenómenos de “pánico moral” (COHEN 2002). En este sentido cabe señalar que los temores de los padres entrevistados en general reproducen con mucha fidelidad los principales ejes de preocupación colectiva modulados por los medios en relación con los jóvenes y la juventud, dentro y fuera de la escuela (las drogas, las armas, las peleas), aún cuando reconozcan que quizás estos no sean problemas que se dan en su escuela. Resulta muy claro el ejemplo de los padres de escuelas de gestión privada, entre quienes aparece con frecuencia el supuesto de que la “violencia escolar” sería un fenómeno sobre todo de escuelas “públicas”, constatación que no se verifica ni a nivel de los restantes datos ni en investigaciones de similar naturaleza (OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009).

Así, casi ninguno de nuestros entrevistados duda de que la violencia en las escuelas exista como fenómeno preocupante, y sin embargo aclaran que en su escuela –más allá de casos puntuales– no consiste un motivo habitual de preocupación (y aún allí donde sí hace su aparición, ocupa

un lugar relegado en relación con otras inquietudes, como las edilicias, las relaciones con instancias burocráticas o de dirección o las condiciones de trabajo). Consistentemente con lo recogido en otras investigaciones (OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009) el clima escolar suele ser inequívocamente descripto como “bueno” y los casos de violencia, si los hay, neutralizados retóricamente como “casos puntuales” que no invalidan la regla general. Aunque los estudiantes, por su parte, son en general algo más críticos que los adultos en sus descripciones del escenario escolar, sólo encontramos descripciones conflictivas del entorno escolar entre los estudiantes de escuelas de gestión pública de GBA (cf. infra): los restantes alumnos describen en general sus escuelas en términos aprobatorios, o incluso abiertamente elogiosos.

La hipótesis de una narrativa fundamental colectivamente compartida se ve adicionalmente corroborada por el hecho de que no aparezcan diferencias significativas entre las representaciones de los docentes de CABA y GBA en relación con la violencia de sus establecimientos, así como por el hecho de que los padres entrevistados no manifiesten mayor preocupación por la violencia en las escuelas de sus hijos.

Aún así, como señaláramos en los párrafos precedentes, existen dos excepciones importantes: la primera está dada por la de los docentes de escuelas de gestión pública de GBA, más propensos que sus congéneres a describir sus escuelas como caóticas, “sin ley” ni límites (de modo similar a lo recogido por KESSLER 2002) en virtud de lo que se describe como una complejización del escenario escolar a la vez que un cambio de foco de la escuela y sus objetivos (cf. infra). La segunda está dada por un director de una escuela de CABA que recibe su alumnado de una zona de sectores medios y medio-altos, que insistió repetidas veces en el carácter problemático de la violencia en su establecimiento y proveyó ejemplos concretos de conflictos “serios”. Creemos que el carácter de esta excepción puede elucidarse a partir de una consideración de las expectativas ligadas a la proveniencia de clase de los alumnos de los diferentes establecimientos. Así, como lo muestran tanto nuestras entrevistas como una abundante bibliografía sociológica y antropológica (NOEL 2009, KESSLER 2009), existe entre los sectores medios a los que los docentes pertenecen un supuesto sumamente extendido de la “violencia” o la “peligrosidad” relativa de los sectores populares que, predicado en clave escolar, vuelve hasta cierto punto esperable –y por tanto naturaliza– los actos de violencia provenientes de alumnos de estos sectores. En contraposición, la “violencia” ejercida por alumnos de sectores medios es exagerada en virtud de su carácter relativamente anómalo (no porque no ocurra, o porque actores sociales de estos sectores no puedan ejercerla, sino porque aparece como “excesiva” o “inesperada”. La “naturalización” en el caso de los sectores populares también aparece bajo la forma de una redefinición de las expectativas en relación con los propósitos, objetivos y posibilidades de la escuela “realmente existente”, expresadas en el caso de las escuelas públicas de GBA con el sintagma “escuelas de contención” (ISLA y NOEL 2007, NOEL 2010).

A esto puede agregarse la diversidad de efectos y alcances de lo que NORBERT ELIAS (1989) denominara el “proceso de civilización” y que configuran actitudes disímiles respecto del uso y la legitimidad de la fuerza física en relación con la regulación de conflictos (NOEL 2008). En efecto, si en gran medida el proceso de socialización de los sectores medios –en el cual la escuela ha sido desde sus inicios una herramienta fundamental– hace fuerte hincapié en ese “control de los impulsos” señalado por ELIAS como característica definitoria del proceso de civilización, hay quienes señalan que ese proceso ha sido afectado para amplios sectores de la población, en la medida en que el mismo habría estado secularmente sostenido sobre una creciente interdependencia que habría entrado en crisis en el marco de la lógica del capitalismo tardío (TENTI FANFANI 1999). La irregular penetración de este proceso en la sociedad de clases contemporánea nos permitiría explicar algunas lógicas de agresión que aparecen constantemente en los relatos de nuestros entrevistados, como ser el lugar central que ocupa la “mirada” leída como desafío en la génesis de los conflictos escolares, o la “impulsividad” que nuestros entrevistados de escuelas del GBA imputan a sus alumnos. Asimismo, estos desafíos y contradesafíos que con frecuencia se encuentran en el origen de peleas escolares mencionadas como violentas se insertan en una lógica generalizada del honor –lógica a la que la bibliografía reciente se ha referido como “cultura del aguante” (ALABARCES 2004, GARRIGA y MOREIRA 2006)– en la cual las cuestiones sentimentales y amorosas o las rivalidades futbolísticas son dirimidas por medios “violentos”.

6.3 Definiciones de violencia

Consistentemente con lo ya señalado acerca del carácter moral de la definición de violencia, encontramos entre casi todos nuestros entrevistados definiciones sumamente amplias de violencia, que abarcan una gran variedad de actitudes, prácticas y disposiciones, tanto activas como pasivas, y diversos niveles de generalidad. Las definiciones más amplias son esgrimidas en general por los docentes, directivos y padres pertenecientes a escuelas de gestión privada, mientras que en el caso de las escuelas públicas de GBA las definiciones frecuentemente giran alrededor de las formas específicamente físicas. En el caso particular de las escuelas de gestión privada del GBA, los docentes suelen hablar de una forma generalizada de “inquietud” y de “violencia contenida”, que se expresa en un temor permanente a que en cualquier momento tenga lugar un “estallido” que “libere” la violencia de manera explosiva.

Resulta interesante a este respecto contrastar las declaraciones de los adultos entrevistados (docentes, padres y directivos) con las de los alumnos que tomaron parte en los focus group. Allí donde los adultos definían “violencia” de acuerdo con las líneas más habituales, en los relatos de los alumnos de escuelas públicas de GBA, por ejemplo, aparecen otros aspectos considerados disruptivos de la vida escolar, que son, sin embargo, relativamente más invisibles desde el punto de vista de un actor adulto: aparecen allí los factores institucionales como el desorden, la inconstancia, la ausencia reiterada de docentes o la pérdida de días de clase y una renuncia generalizada de los adultos (no sólo directivos y docentes, sino también de los padres) a ejercer el control, intervenir o regular el espacio escolar, todo lo cual configura en conjunto una sensación de “deterioro” percibida como injusta en comparación con las “ventajas” de las que gozarían sus contrapartes de escuelas de gestión privada.

Los alumnos de escuelas de gestión pública de CABA, así como los de gestión privada de GBA, por su parte, hacen hincapié en lo que podríamos denominar la lesión de ciertos derechos básicos de la persona, tanto por parte de adultos como por parte de sus propios compañeros. En el primer caso refieren a situaciones de maltrato o de falta de respeto en la relación docente alumno, si bien reconocen que esto puede y suele ser mutuo, y a una falta de escucha generalizada. En el segundo, mencionan situaciones extendidas de discriminación por parte del alumnado y un desinterés generalizado en las clases y en los contenidos (MÍGUEZ 2009). Imputan una resistencia o desinterés de los adultos en general a escucharlos, lo cual es visto como causa inmediata del hecho de que decidan “retribuir” el maltrato “con la misma moneda”.

La discriminación (ya sea por color de piel, por religión, por la condición de inmigrante, por preferencias musicales, futbolísticas o de vestimenta) ocupa un lugar central en los relatos de los alumnos de ambas jurisdicciones y de escuelas tanto públicas como privadas. Además de ser considerada una forma de violencia en sí misma, los estudiantes –y en ocasiones algunos docentes– señalan que las formas verbales de discriminación suelen dar paso con mucha facilidad a peleas o agresiones de tipo físico.

Cabe señalar, por último, que además de las principales formas de violencia a las que suelen hacer referencia los docentes en forma espontánea aparecen otras que rara vez tienen que ver con los hechos y episodios normalmente incluidos en las definiciones de sentido común de “violencia escolar” y que suelen involucrar alumnos. Fueron mencionadas situaciones que involucran las constricciones del rol y de la profesión: bajos salarios, un rol difuso y cada vez más abarcativo y demandante, falta de un sistema de premios y recompensas “justo” que desaliente a los *free-riders* y una falta generalizada de respaldo de los directivos y de comprensión por parte de los padres. Todo ello genera una situación y una sensación de precariedad que desvalorizaría al docente y su rol frente al alumno.

6.4 Teorías nativas sobre la violencia en las escuelas

Como no podía ser de otra manera, nuestros entrevistados, enfrentados a una certeza relativa respecto de la “violencia escolar” que rara vez se cuestiona más allá de la situación concreta de sus establecimientos, tienen teorías acerca de sus causas. La mayor parte de estas teorías pueden clasificarse en relación con una doble tipología que opone versiones de “la escuela opaca” a versiones de “la escuela transparente” (NOEL 2009).

Las versiones de la escuela **opaca** son aquellas que hacen abstracción de los contextos sociales mayores para concentrarse en una serie de explicaciones que ponen a la escuela (o bien, en una versión ampliada al sistema educativo) en el centro de una etiología de la violencia de la cual la misma sería causa directa o indirecta, por acción u omisión. Esta clase de explicaciones no suelen ser demasiado numerosas en los testimonios de nuestros entrevistados adultos, y en muchas ocasiones se descubre en ella un uso retórico del concepto de violencia como arma moral para “denunciar” problemas que les preocupan específicamente a ellos: la “falta de propuestas pedagógicas”, las “falencias de los equipos directivos” o el “malestar institucional”. Aún así, hay factores que aparecen recurrentemente señalados como potenciales fuentes o aún como causantes indirectos de violencia, tales como la distancia generacional, la estrechez de un “rol docente” concebido en épocas lejanas y que habría que “redefinir” a la luz de los “desafíos” contemporáneos o unas inespecificadas “condiciones del trabajo docente”. En relación con este último punto hacen su aparición con frecuencia las reflexiones moralmente cargadas acerca del “rol” del docente o del “directivo”, que se expresan bajo la forma de una enumeración de las “cualidades” o “atributos” que el docente o directivo “debería tener” y que reflejan expectativas desmesuradas o incluso heroicas respecto de las capacidades concretas de cualquier persona de carne y hueso.

A estas explicaciones podemos agregar las que adjudican los fenómenos de violencia a omisiones curriculares por parte de la escuela. Así, un docente que señala la “falta de abordaje de temáticas tales como la discriminación”, según el supuesto sumamente extendido y en parte deudor del intelectualismo ético de que la causa de los comportamientos moralmente censurables estaría en la falta de información.

Muchos docentes describen sus relaciones con los directivos como sumamente conflictivas, atribuyéndoles una gran importancia en la configuración del clima escolar o incluso en la génesis de la violencia (consistentemente con lo señalado por WELSH y COLS 1999). En numerosos casos, los docentes imputan a los directivos un desinterés pasivo o incluso un interés activo por minimizar los hechos de violencia, además de acusarlos de “presionar” para aprobar alumnos “a toda costa”. Los directivos, por su parte, realizan similares declaraciones en relación con las instancias superiores del sistema educativo, señalando que no se trata de desinterés ni de inacción, sino de que “tienen las manos atadas” por la burocracia gubernamental.

Las acusaciones de esta naturaleza también aparecen en el caso de los estudiantes de escuelas de gestión pública del GBA, que acusan a sus docentes de no enseñar y a los agentes del sistema escolar en general de no ocuparse de “controlar” el escenario escolar.

Resulta sumamente interesante que las visiones inspiradas en la idea de “violencia simbólica” (BOURDIEU y PASSERON 1988), o en la otrora hegemónica idea de “la sanción” como una forma de violencia (PIRELLA 2006), hagan sólo una aparición puntual e idiosincrásica, revelando el vuelco que las hasta hace poco desprestigiadas ideas de autoridad han venido sufriendo en el panorama educativo de los últimos años (NOEL 2009). Correlativamente, apenas puede extrañarnos que aparezca la noción de violencia como “desorden”, “falta de límites” y “ausencia de sentido” ya señalada por MÍGUEZ (2009) y un reclamo activo hacia un ejercicio de un lugar de autoridad por parte de los adultos, que en ciertos casos, como el de los alumnos de escuelas privadas de CABA o públicas de GBA, puede llevar a pensar en “endurecer” la aplicación de las sanciones, acortar el circuito punitivo o incluso recurrir a instituciones de control social como la policía. La regla general suele ser, en cualquier caso, que los alumnos se muestren más exigentes en términos de disciplina que los agentes del sistema escolar o incluso que sus padres.

Las versiones de la escuela **transparente**, por su parte, minimizan u omiten el papel de la institución escolar en la etiología de la violencia para concentrarse en una serie de factores sociales, culturales o psicológicos que estarían en la base de los episodios de violencia, episodios de los que la escuela sería en todo caso víctima o escenario pero no causa. En su versión más típica (que encontramos en general con mayor frecuencia en docentes de escuelas públicas del GBA), la “violencia escolar” es resultado de una serie de violencias y precariedad sociales de la que los jóvenes serían víctima, y que introducen en la escuela “desde fuera”.

Aquí figuran de modo prominente como causas la “falta de contención familiar” y de “límites”, por un lado, y una omnipresente “violencia social” por el otro. En efecto: para buena parte de nuestros entrevistados que recurren a explicaciones de esta clase, el problema está o bien en que las familias de sus alumnos no pueden o no quieren ocuparse de lo que deberían ser sus “responsabilidades naturales” o bien en que los mismos viven en entornos violentos de los cuales no pueden sustraerse.

Resulta interesante constatar a este respecto que los docentes y directivos poseen con frecuencia una percepción desajustada del origen social de sus alumnos, imputándoles inserciones sociales y arreglos familiares en los cuales los mismos no pueden reconocerse: un buen ejemplo de esto podemos encontrarlo en la percepción de los docentes de CABA de que sus alumnos proviene del GBA, desde donde “la gente cruza” para darle mejor futuro a sus hijos. Como quiera que sea, la diversidad social y cultural con frecuencia es percibida como problemática. Así, determinados docentes de las escuelas públicas del GBA mencionan como problemática la pluralidad de experiencias escolares, señalando que incluso en el marco de una misma escuela pueden encontrarse alumnos que “buscan diferentes cosas” y van por diferentes razones. Hay razones para suponer aquí un proceso de difusión de investigaciones de las ciencias sociales (GIDDENS 1995), en la medida en que las caracterizaciones que los docentes y directivos hacen de sus alumnos (y, más importante aún, de los de otros establecimientos) coinciden casi punto por punto con caracterizaciones como la de KESSLER (2002), aunque no necesariamente con la realidad social de sus alumnos tal como puede ser recogida mediante instrumentos analíticos.

También hacen aquí su aparición, de manera predecible, el “problema de la droga” en su habitual papel de operador maestro en la reducción de la anomalía (NOEL 2006) y en menor medida –aunque cumpliendo un papel similar en la economía de la explicación– “los medios” o “internet”. Algunas operan a un nivel mayor de abstracción respecto de los contextos sociales o culturales contemporáneos, poniendo la violencia en relación con “la falta de límites que tienen los adolescentes” o incluso con un clima de época que se expresaría en una “crisis generalizada de valores” o de “modelos”.

Como hemos señalado, esta clase de explicaciones omite en general la referencia a factores institucionales: quizás una de las cuestiones más interesantes en este sentido es la poca existencia que la escuela parece tener en cuanto institución: incluso allí donde existen, las imputaciones “endógenas” se individualizan, reduciéndose al “buen” o “mal” trato de uno u otro docente en particular. Esto se ve con claridad en el caso específico de los docentes de escuelas de gestión privada de CABA, y en el de alumnos de escuelas de gestión privada en general, en las cuales aparecen con frecuencia estos reduccionismos que describen las situaciones de conflicto o violencia en términos de actitudes y comportamientos individuales (NOEL 2010): actitudes autoritarias de algunos docentes, actitudes discriminatorias de ciertos alumnos. Sobre la base de estos diagnósticos apenas puede extrañar que las propuestas de solución incluyan recomendaciones de derivación de sujetos “problemáticos” a las instituciones pertinentes: instancias jurídicas, centros de tratamiento para adictos a las drogas, recurso a la policía.

Los estudiantes de escuelas privadas de GBA también hacen hincapié en una tendencia frecuente de los docentes a trasladar los asuntos de su vida privada al ámbito escolar, provocando que los roles se desdibujen. Imputan también el maltrato frecuente y naturalizado que sufren por parte de los docentes en una actitud de permanente malhumor (suscitado por estas mismas cuestiones personales) que los volvería intolerantes y dispuestos a “estallar” con facilidad. Además de ser

causa directa de una percepción de violencia por parte de estos alumnos, también provocaría una violencia ulterior ante la negativa habitual de las autoridades escolares a prestar oídos a las quejas de los estudiantes, lo que sería la causa inmediata del maltrato recíproco que luego dispensan a los docentes.

También resulta interesante que en estos casos el entorno institucional más amplio del que la escuela forma parte se avista como “el afuera”, en particular por los directivos (y más específicamente entre los directivos de escuelas de gestión pública de la CABA) que reportan encontrar en ese nivel fuertes constricciones a su capacidad de acción: así, numerosos entrevistados de ese nivel enumeran como parte de ese “afuera” que limita y condiciona negativamente a la escuela a “los funcionarios”, a “las políticas” o incluso a las siempre prominentes condiciones edilicias, que uno estaría tentado de incluir analíticamente dentro del “adentro” de la institución escolar. La percepción de estas limitaciones desaparece, por razones obvias, entre los directivos de escuelas de gestión privada, quienes manifiestan mayores niveles de confianza declarada respecto de la posibilidad de intervenir institucionalmente sin encontrar mayores trabas.

Muchos de los docentes entrevistados se expresan con términos que replican algunas de los análisis y etiologías más difundidos en relación con el fenómeno de la violencia en las escuelas. Apenas cabe duda de que lo que encontramos aquí hace referencia al fenómeno ya señalado por GIDDENS (1995) de la difusión de las explicaciones sociológicas entre públicos más masivos. Se destaca en particular las teorías que podemos referir a la “caída de lo simbólico” (DUSCHATZKY y COREA 2002), expresada en una oposición violencia/diálogo, esto es, la violencia como “falla” del diálogo o como testimonio de la “falta de palabra” y en una fe declarada en la capacidad del diálogo como antídoto contra la violencia. También encontramos ecos de esta perspectiva en las quejas ya mencionadas de los estudiantes de escuelas privadas de GBA en relación con la violencia como renuncia a escuchar.

6.5 La violencia en las escuelas: formas concretas en el discurso de los informantes

Hemos ya señalado que, por tratarse de un concepto moral más que descriptivo (GARRIGA y NOEL 2010), los usos nativos de “violencia” suelen detenerse sobre prácticas consideradas particularmente censurables por el entrevistado. A la luz de esta demarcación, cabe señalar la insistencia y la preocupación con la cual nuestros entrevistados refieren a la discriminación, a la que califican como una forma sumamente frecuente de violencia, a la vez que la señalan como “invisibilizada” o “naturalizada” por parte de sus alumnos.

Más allá de esta doble tipología de las teorías nativas sobre la violencia en las escuelas, aparecen en todas las clases de entrevistados menciones a dificultades de comunicación con otras clases de actores, en particular entre “padres” y “docentes”. Así, los docentes –en especial los de escuelas públicas– se quejan del relativo desinterés o indiferencia de los padres, manifestado en el hecho de que no concurren a las reuniones cuando son convocados (solo una minoría imputa esta ausencia a una dificultad real de concurrir), mientras que los padres –en especial los de escuelas de CABA– protestan por la “poca comunicación” que hay de parte de la escuela, limitada a avisos formales en un “Cuaderno de Comunicaciones” y a una reglamentación igualmente formal (protesta ligeramente atemperada en el caso de los padres de escuelas de gestión privada). Los directores de las escuelas públicas de CABA y de las privadas de ambas jurisdicciones señalan a su vez las permanentes y desmesuradas exigencias de los padres, que son percibidos como “metidos” (impresión que, interesantemente, es compartida por los alumnos de escuelas de gestión privada de CABA) o incluso como amenaza, en particular en relación con posibles acciones legales. Como quiera que sea, en los testimonios de casi todos nuestros entrevistados el problema de la “comunicación” aparece colocado en un primer plano y bajo una mirada fuertemente crítica, ya sea por exceso, ya por defecto.

La cuestión de la presencia de armas, que suele ser emblemática y central en los discursos periodísticos sobre violencia en las escuelas, ocupa un lugar relativamente menor en el relato de los actores, lo cual se muestra consistente con la frecuencia reportada de estos hechos en investigaciones precedentes (OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009). La presencia aparece en el mejor de los casos como circunstancial, y nuestros informantes ponen cuidado en distinguir presencia de uso.

6.6 Las normas de convivencia

Varios autores han hecho hincapié en la importancia de las normas institucionales en relación con los niveles de violencia en establecimientos escolares. Así, hay investigaciones como la de WELSH y COLS. (1999) que muestran que factores como la inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación; las operaciones ambiguas o indirectas ante la conducta (e.g. utilizar las calificaciones como sanción ante la conducta); el desacuerdo entre los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas; la falta de respuestas a la conducta persistente o la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos contribuyen a aumentar los niveles percibidos de “desorden” escolar.

Al interrogar a docentes y directivos acerca de las normas, su proceso de construcción y su papel en la dinámica del conflicto escolar, el cuadro revela que en buena medida las normas –contraviniendo en muchos casos las indicaciones de la normativa– son elaboradas con escasa o nula participación de los alumnos (o incluso abiertamente sin ella, en el caso de las escuelas de gestión privada). En las escuelas de gestión pública se encuentra como mucho una adhesión formal a la necesidad de un proceso “participativo” en la elaboración de las normas, sin que esta adhesión en muchos casos se traduzca en un proceso de esa naturaleza. La “revisión periódica” de las normas enfatizada en políticas y normativas aparece como inexistente, y la queja permanente de muchos docentes es que las normas –que deberían ser consensuadas, tanto en su origen como en su ejercicio– se aplican mecánicamente, “como si fuera un reglamento”.

Más allá del origen, el funcionamiento y la legitimidad percibida de las normas, existe cierto consenso entre nuestros informantes –compartido con otras investigaciones preexistentes (NOEL 2009)– acerca de que la existencia de un equipo docente relativamente estable ofrece mayores y mejores posibilidades a la hora de abordar potenciales conflictos, a la vez que –correlativamente– las mudanzas sufridas en la composición del plantel docente o directivo pueden y suelen afectar estas dinámicas.

Asimismo, si bien algunos docentes de escuelas privadas manifiestan cierto resquemor respecto de la ausencia de una búsqueda de consenso en el proceso de construcción de las normas, manifiestan que esta “falta de origen” estaría compensada por la explicitud y el conocimiento generalizado de las mismas, que operaría como factor mitigante de los conflictos y hechos de violencia.

6.7 Propuestas para la acción

A la luz de una cierta recurrencia en las definiciones y diagnósticos –que al tiempo que manifiestan diferencias muestran también importantes consensos– los diagnósticos respecto de qué hacer en relación con el problema de la violencia en las escuelas se muestran mucho menos sistemáticos. Muchas veces la relación con los diagnósticos del mismo entrevistado es tenue. Aún así, según lo ya mencionado, la “comunicación” o el “diálogo” aparecen muchas veces en un papel central en la retórica de los docentes: son varios los que proponen “una mayor comunicación” o una convocatoria “a los alumnos, padres y docentes para pensar distintas estrategias”. Otros, sin embargo, optan por un refuerzo de las vías institucionales preestablecidas –un mejor “cumplimiento de la función que cada uno tiene dentro de la escuela”, lo cual esconde una crítica apenas velada a incumplimientos ajenos– o por la simple delegación, afirmando que “es función de la psicóloga y la psicopedagoga buscar las distintas formas de actuar” o de “mejores políticas públicas”. Como quiera que sea, hay amplios desacuerdos tanto respecto de qué hacer como de quién debe hacerlo, sin que los informantes se suelen explayar respecto de los efectos potenciales de las propuestas que sugieren.

Un obstáculo importante respecto de una intervención sistemática aparece allí donde, como hemos mencionado para el caso de las escuelas de gestión privada de CABA, las explicaciones hacen referencia a disposiciones y comportamientos individuales, en la medida en que esos diagnósticos permiten a la institución escolar “desentenderse” del problema y transferirlo a otra institución que debería ocuparse de él.

Respecto de las escuelas de gestión privada, resulta habitual la afirmación entre sus docentes de que en general “están mejor” que sus contrapartes públicas, en virtud de la existencia de un proyecto educativo sistemático y explícito (cuya existencia suponen ausente en aquéllas). Sin embargo, esta afirmación celebratoria se posiciona en una tensión paradójica con lo que en las mismas entrevistas y en relación con el mismo atributo aparece como “verticalismo” o “autoritarismo” en la construcción de un proyecto que no suele involucrar a demasiados actores más allá del cuerpo directivo.

7.

Abordaje cuantitativo - informe descriptivo

7.1 Introducción

En este capítulo se presentan los principales resultados de las encuestas a alumnos y directores, con un carácter descriptivo, cruzando la información según el área geográfica (CABA y GBA) y del tipo de gestión de las escuelas (Pública y Privada).

Se desarrolla en primer lugar una breve síntesis que incluye los siguientes apartados:

- **Clima escolar.**
- **Situaciones de conflicto y violencia en las escuelas secundarias.**
- **Exploración de estrategias sobre la convivencia**
- **Preocupación y participación de la familia**

En segundo lugar se analizan con mayor detalle los mismos puntos, y se agregan al final del capítulo un análisis según el sexo de los alumnos y otro según el nivel educativo del principal sostén del hogar.

7.2 Síntesis

A continuación se presenta entonces una breve síntesis de los resultados de acuerdo a los apartados señalados.

7.2.1 Síntesis de clima escolar

Para ambos universos de investigación se trabajaron un conjunto de variables que luego fueron agrupadas en cuatro dimensiones de análisis: Contexto interpersonal de relaciones (entre alumnos entre sí y entre alumnos y profesores); Contexto regulativo de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar; Calidad de aprendizaje y Contexto creativo.

Se tomó como base para la reelaboración la clasificación realizada por CORNEJO y RODRÍGUEZ. Se trata de una serie de afirmaciones agrupadas en cuatro contextos atendiendo a tres niveles (organizativo o institucional, de aula e intrapersonal) dando por resultado las siguientes afirmaciones sobre las que los entrevistados responden el nivel de acuerdo o desacuerdo (en una escala que va desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo):

Contexto interpersonal de relaciones

-“Los adultos en este colegio (profesores, autoridades, personal administrativo, etc.) dedican un tiempo suficiente para atender de manera personal a los alumnos” (Formulada de manera similar para ambos segmentos).

-“Este colegio procura que se establezca una buena convivencia entre los estudiantes, ya sea entre los de la misma división, como entre alumnos de distintas divisiones, niveles o años” (Formulada de manera similar para ambos segmentos).

-“En este colegio las relaciones entre profesores y alumnos, en general, son buenas” (Formulada de manera similar para ambos segmentos).

-“En mi división los estudiantes en general se ayudan unos a otros aunque no sean amigos” (Alumnos). “En las aulas los estudiantes en general se ayudan unos a otros aunque no sean amigos” (Directores).

-“Me siento muy bien en este colegio” (Alumnos). “Los estudiantes en general se sienten muy bien en este colegio” (Directores).

-“Tengo muchos amigos en mi división” (Alumnos). “La mayor parte de los estudiantes hacen amigos en el colegio” (Directores).

Contexto regulativo

-“Las normas de convivencia en mi colegio me parecen adecuadas” (Alumnos). “Las normas de convivencia en este colegio me parecen adecuadas” (Directores).

-“Los alumnos conocen cuáles son las normas de convivencia del colegio” (Formulada de manera similar para ambos segmentos).

-“En este colegio deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos para resolver los problemas” (Formulada de manera similar para ambos segmentos).

-“En mi división se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas” (Alumnos). “En las aulas en general se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas” (Directores).

-“No creo ser un alumno problemático en cuanto a la convivencia”. “Los alumnos en general se sienten tranquilos en relación a la convivencia” (Directores).

-“Me siento cómodo hablando con los docentes cuando tengo algún problema con alguien” (Alumnos). “Los alumnos en general se sienten cómodos hablando con los docentes cuando surge algún problema de convivencia” (Directores).

Contexto calidad aprendizaje

-“En este colegio en general las clases están muy bien planificadas por los profesores” (Formulada de igual manera para ambos segmentos).

-“Este colegio se destaca por el alto nivel que alcanzan los alumnos en el estudio” (Ídem).

-“En este colegio los alumnos están motivados para aprender los temas que se dan” (Ídem).

-“En las clases recibo explicaciones claras que me ayudan a comprender los temas que se tratan” (Alumnos). “En las clases los alumnos reciben explicaciones claras que les ayudan a comprender los temas que se tratan” (Directores).

-“En general siento interés por los temas que aprendemos” (Alumnos). “En general los alumnos sienten interés por los temas que aprenden” (Directores).

-“En la mayoría de las materias creo que he aprendido mucho” (Alumnos). “En la mayoría de las materias los alumnos han aprendido mucho” (Directores).

Contexto creativo

-“En este colegio los profesores nos ayudan a ser creativos” (Alumnos). “En este colegio los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos” (Directores).

-“En las clases se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor” (Alumnos). “En las clases se espera que los alumnos puedan seguir los procedimientos que los profesores enseñaron” (Directores).

-“En el colegio los temas y las actividades son aburridos” (Alumnos). “En el colegio los temas y las actividades tienen poco interés para los alumnos” (Directores).

-“En las clases, en general, los docentes nos enseñan que no hay un solo modo de resolver los problemas, ni una sola perspectiva para ver las cosas” (Alumnos). “En las clases, en general, los docentes enseñan que no hay un solo modo de resolver los problemas, ni una sola perspectiva para ver las cosas” (Directores).

-“Yo he participado en la elaboración de las normas de convivencia” (Ídem para ambos segmentos).

-“En el colegio generalmente puedo decir lo que pienso” (Alumnos). “En el colegio los estudiantes pueden decir lo que piensan”.

De manera de realizar una lectura sintética de los resultados, se presentan los mismos considerando las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “Más bien de acuerdo” como respuestas de “Acuerdo”, y las respuestas “Más bien en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, como respuestas de “Desacuerdo”. En líneas generales, directores y alumnos coincidieron –aunque con distintos porcentajes– en expresar mayoritariamente respuestas de Acuerdo (con un piso del 66% en los alumnos y del 76% en los directores) para la mayoría de las cuestiones que les fueron consultados sobre aspectos del Contexto interpersonal, observándose que las opiniones de los directores tendían en mayor medida a presentar porcentajes de Acuerdo más altos en la mayoría de las preguntas relativas a este contexto. De la misma forma, alumnos y directores coinciden en expresar en mayor medida respuestas de Acuerdo (con un piso del 60,4% para los alumnos y del 96% en los directores) para los aspectos referentes al Contexto regulativo, repitiéndose el esquema de mayores niveles de Acuerdo entre los directores que entre los alumnos, y con la particularidad de que mientras en los alumnos predominan los niveles de Acuerdo (63,2%) sobre la necesidad de normas más estrictas en la escuela, entre los directores predominan mayoritariamente los niveles de Desacuerdo (80,2%) sobre esta cuestión.

Respecto de la Calidad de aprendizaje, alumnos y directores expresan en mayor medida opiniones de Acuerdo (aunque con distintos niveles porcentuales) en cuestiones tales como la existencia de explicaciones claras que ayudan a comprender los temas que se tratan; en que en la escuela las clases están muy bien planificadas por los profesores y que los alumnos han aprendido mucho en la mayoría de los temas; y que en general tienen interés por los temas que aprenden. No obstante, se observan discrepancias entre alumnos y directores en los niveles de acuerdo sobre cuestiones tales como la motivación de los alumnos por aprender los temas que se dan (alumnos: 53% de opiniones de Desacuerdo; directores: 63% de opiniones de Acuerdo) y el alto nivel de enseñanza en la escuela (alumnos: 53% de opiniones de Desacuerdo; directores: 54% de opiniones de Acuerdo).

En lo que atañe al Contexto creativo, alumnos y directores coinciden en expresar en mayor medida opiniones de Acuerdo en aspectos tales como que “en la escuela se enseña que hay diferentes formas de resolver problemas”; en que “en la escuela los alumnos generalmente pueden decir lo que piensan”; y en que “los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos” (con menores

porcentajes de Acuerdo entre los alumnos: 58%, respecto de los directores: 79%), aunque hay una clara diferencia en los niveles de acuerdo en lo que hace a la participación en la elaboración de las normas de convivencia: mientras nueve de cada diez directores expresa estar de Acuerdo en haber participado en la elaboración de las normas de convivencia; el 74% de los alumnos expresa opiniones de Desacuerdo sobre este punto.

En este sentido, del análisis de las distintas variables al interior de cada dimensión se observa que tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los directores, existen niveles importantes de Acuerdo en cuanto a que en las escuelas tratan de crearse las condiciones para establecer un Clima escolar propicio entre los alumnos y entre los alumnos y adultos de la escuela.

7.2.2 Síntesis de situaciones de conflicto y violencia en escuelas secundarias

En este apartado se abordan las temáticas de conflicto y violencia entre alumnos y entre alumnos y adultos de la escuela. A continuación se presentan los resultados de la información obtenida en ambos segmentos.

Respecto de la posibilidad de acceder a bebidas alcohólicas o sustancias psicoactivas dentro de la escuela, se observa que uno de cada diez alumnos consideró como fácil el acceso a cerveza, vino, y otras bebidas alcohólicas. Cabe señalar que más de dos de cada diez alumnos consideraron como fácil el acceso a la marihuana en la escuela; un 15,8% de igual manera el acceso a otras drogas, y un 9,0% al "paco".

- Un 18,2% de los alumnos del área estudiada sufrió el robo de objetos de su escritorio o banco, de ese total, en más de la mitad de los casos ocurrió una o dos veces. A modo de comparación, para la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje en esta medición fue de 13,5%, mientras que en el estudio realizado por la Dirección Nacional de Política Criminal (DNPC) del Ministerio de Justicia de la Nación para el año 2002, el porcentaje para esta instancia fue de 12,2%.

- Un 8,7% de los alumnos afirma haber sufrido el robo de bienes o dinero por la fuerza o con amenaza de uso de la fuerza. En más de la mitad de los casos ocurrió una sola vez. A uno de cada cinco de quienes sufrieron este tipo de situaciones (1,9% del total de los alumnos), este tipo de hechos le ocurrió en el interior de la escuela.

- Un 15,3% de los alumnos estuvo involucrado en peleas con intercambio de golpes, y, sobre la frecuencia de ocurrencia, en más de la mitad de los casos ocurrió entre una y dos veces. También a modo de comparación, en la Ciudad de Buenos Aires para esta medición el porcentaje fue de 13,4%, mientras que en el estudio para 2002 de la DNPC anteriormente citado el porcentaje fue de 17,2%.

- Un 6,2% de los alumnos afirma haber visto que se hayan llevado armas de fuego a la escuela; mientras que un 25,5% afirma haber visto que se haya llevado algún arma blanca. Además, un 9,7% de los alumnos afirma haber visto que algún alumno haya amenazado o agredido con útiles escolares tales como compás o *cuters*.

Es de destacar que tanto alumnos como directores coincidieron en señalar que el problema de la violencia es mayor en las escuelas de la zona que en la propia; y que al reiterar la pregunta sobre el nivel de gravedad del problema de la violencia en la escuela propia al finalizar los respectivos cuestionarios, tanto alumnos como directores calificaron mayoritariamente como "poco" o "nada" grave a dicho problema (alumnos: "Poco grave": 52,7%; "Nada grave": 26%. Directores: "Poco grave": 63,1%; "Nada grave": 26,1%).

■ Situaciones de maltrato, acoso y hostigamiento

En lo que concierne a situaciones de maltrato, acoso y hostigamiento, las mismas también fueron abordadas entre alumnos y directores. En el caso de los alumnos, además se consultó sobre la vivencia personal de situaciones de hostigamiento como así también de la participación en situaciones de hostigamiento hacia terceros.

Perspectiva de los alumnos

-Dos tercios de los alumnos tienen conocimiento de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase.

-Más de dos de cada diez alumnos estuvieron preocupados de sufrir ese tipo de situaciones.

Considerando los alumnos que se han sentido víctimas frecuentemente de situaciones de maltrato, acoso y hostigamiento, se observa que en orden decreciente de menciones figuran:

- Sufrieron burla por alguna característica física (18,1%).
- Sufrieron comentarios desagradables en público (16,4%).
- Fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad con él (10,2%)
- Fueron tratados de manera cruel (9,5%).

Considerando luego un conjunto de situaciones de maltrato frecuente provocadas por los alumnos a sus pares, en orden decreciente de menciones figuran:

- Haber tratado mal a algún compañero (33,0%).
- Burla por alguna característica física de compañero (29,3%);
- Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero (21,8%).
- Decir cosas que lastimaron a algún compañero (21,0%).
- Burla sobre algún compañero por su vestimenta o apariencia física (20,5%).
- Burla sobre algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas (9,2%).

Respecto de situaciones discriminatorias planteadas entre alumnos observamos que:

Un 7,6 % se sintió discriminado frecuentemente por su vestimenta o apariencia física; y un 5,5% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas.

Por otra parte, un 3,1% de los alumnos del área estudiada se han sentido frecuentemente acosados sexualmente durante 2009 (tocados o tratados de tocar de manera sexual en contra de su voluntad).

■ Maltrato hacia alumnos y de alumnos hacia docentes

Perspectiva de los alumnos

Considerando la primera de las situaciones y en orden decreciente de menciones:

- Gritos intimidantes frecuentes de algún profesor frente a los compañeros (15,4%).
- Haber sido humillado o insultado frecuentemente por un profesor frente a compañeros (7,4%).
- Haber sido agredido físicamente por un profesor (0,9%).

Tomando en cuenta las situaciones de maltrato provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente de menciones figuran:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22,3%).
- Falta de respeto a algún profesor (8,0%).
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%).

Perspectiva de los directores

La forma de abordaje de situaciones conflictivas entre los directores fue diferente de la realizada entre los alumnos. Si bien se consultó en diversos momentos del cuestionario sobre situaciones conflictivas en la escuela, se trató de diferenciar sobre situaciones entre alumnos y docentes o directores y sobre alumnos entre sí.

Respecto de las primeras, se observa que las acciones que registran mayor proporción de ocurrencia son los insultos de estudiantes a profesores (64% de menciones), luego en menor medida las amenazas de alumnos a profesores (9% de menciones), y en mínimas ocasiones (0,9% de menciones de haber ocurrido una vez) agresiones físicas de alumnos a profesores. Las proporciones en todos los casos son menores cuando se trata de insultos (11,3% de menciones de ocurrencia de una y más veces), amenazas (6,1% de haber ocurrido de una vez) o agresiones (1% de haber ocurrido una vez) a directores/subdirectores.

En cuanto a situaciones conflictivas entre alumnos, desde la perspectiva de los directores se observa la presencia de situaciones de:

- Agresión física de un grupo de estudiantes sobre un estudiante: 21,2% de menciones (una y más veces).
- Estudiantes que resultaron heridos durante una pelea y tuvo que recurrirse a atención médica: 20,1% (una y más veces).
- Agresión física de un estudiante a otro: 61,1% (una y más veces).

Por otro lado, tres de cada diez directores afirma que se produjeron actos de vandalismo contra la escuela, y que en un tercio de esas situaciones debió intervenir la policía. Es de destacar que un 13,0% de los directores expresó que un estudiante concurrió a la escuela con un arma (11,8%, una vez; 1,2%, entre tres y cinco veces).

Desde la perspectiva de los directores y respecto de la frecuencia de situaciones de maltrato, hostigamiento y acoso, se detallan las siguientes:

- Situaciones de insulto o humillación verbal de un estudiante a otro: 87,6% (una y más veces).
- Situaciones de aislamiento social de un grupo de estudiantes hacia otro: 57,6% (una y más veces).
- Conflictos entre estudiantes por cuestiones étnicas, religiosas o de nacionalidad:

39,9% (una y más veces).

- Situaciones de chantaje de un estudiante sobre otro: 18,7% (una y más veces).

7.2.3 Síntesis de exploración de estrategias sobre la convivencia

Indagados los directores sobre su conocimiento acerca de la existencia de programas específicos, ya sean de ejecución nacional o jurisdiccional, destinados a problemas de violencia o de convivencia en el ámbito escolar, seis de cada diez respuestas de los directores expresaron desconocimiento acerca de los mismos, con una amplia dispersión de respuestas entre quienes manifestaron conocer algún programa. Entre los programas señalados se mencionan el programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (ASE) con 6,2% de las respuestas; y respuestas indicando programas sobre violencia del Ministerio de Justicia o del INADI (4,5% de las respuestas).

Entre quienes manifestaron conocimiento de los programas, y respecto de la implementación de los mismos en su escuela, tres de cada diez respuestas se refirieron a que no se implementó ningún programa destinado a problemas de convivencia o violencia entre alumnos, en tanto entre los programas mencionados figuran el ASE (12,6%), el del Centro Preventivo Asistencial de las Adicciones (CPA, 6,7% de las menciones) y el Programa Jóvenes por la No Violencia (6,5%).

Acerca del motivo por el cual no se implementa alguno de los programas mencionados, seis de cada diez directores no dieron respuesta sobre este punto, mientras que entre las respuestas efectivas las que recogen mayor porcentaje de menciones son: el hecho de que los mismos son "improductivos" (11,6%); por reformulación de resoluciones (10,4%), y porque "se hacen en Capital y en horario de clases" (10,4%, exclusivamente en GBA).

De acuerdo a las respuestas de los directores, alrededor de tres de cada cuatro afirma que en su escuela se trabaja con algún programa o estrategia propia respecto de problemas de convivencia o violencia. Entre quienes afirmaron implementar programas propios, se observa lógicamente una amplia dispersión de respuestas, siendo las que cuentan con mayores proporciones las referidas a la conformación de consejos de convivencia y reformulación de formas de convivencia (24,7% de las menciones); la existencia de tutorías en convivencia con docentes y alumnos (13,2%) y el trabajo conjunto de equipos directivos-educativos y de orientación educacional (12,2%).

Luego, al consultar a los directores respecto del tipo de acciones que se deberían tomar para mejorar la convivencia en la escuela, las respuestas estuvieron dirigidas principalmente a la "Participación de los padres/trabajar con las familias de los alumnos" (un 13,4% de las respuestas); a la "Participación de alumnos en consejo de convivencia" (12,4%); al "Diálogo-comunicación/atender situaciones personales de alumnos" (7,5%); al "Desarrollo de escuelas como instituciones de convivencia-crear sentido de pertenencia" (5,4%); y a "Planificar-intensificar campañas-estrategias de prevención entre escuela, familias y alumnos" (5,1%).

7.2.4 Síntesis de preocupación y participación de la familia

Los directores coinciden mayoritariamente en la disminución del nivel de participación o colaboración de los padres en la escuela en los últimos diez años (75% de respuestas de este tenor), e identificaron como motivos de la misma a aspectos relacionados con cuestiones laborales de los padres (37,8% de las respuestas) y con problemas personales relacionados con las mismas (15,2%); el poco compromiso de la familia (21,9% de las respuestas), y la delegación del rol de los padres a la escuela (6,7%).

Paralelamente, los directores expresaron la poca preocupación de los padres en cuanto a los contenidos de la enseñanza brindada a sus hijos (73% de respuestas relacionadas con “poca” o “ninguna” preocupación). No obstante, las opiniones respecto de la preocupación sobre el desempeño escolar de sus hijos se encuentran más divididas (“Poco”: 54,5%; “Bastante”: 40,6%).

Respecto de la frecuencia con que los alumnos de sus escuelas recurren o hablan con sus padres ante problemas de desempeño escolar o de convivencia con otros alumnos, más de la mitad (54,6%) de los directores expresaron que lo realizan “en ocasiones especiales”.

En el caso de los alumnos, mientras una muy alta proporción de los mismos considera que su familia se preocupa “mucho/bastante” (“Mucho”: 58,9%; “Bastante”: 32,8%) por sus estudios; respecto de la ayuda familiar para realizar tareas las expresiones se encuentran más divididas (“Mucha/Bastante”: 50,6%; “Poca/Nada”: 49,1%).

Cambios en los planes de estudio y adaptación de la escuela a los cambios en el contexto socioeconómico

Ocho de cada diez directores consideraron como poco o nada apropiadas las modificaciones en los planes de estudio implementadas en los últimos 10 años; seis de cada diez considera que las escuelas están poco adaptadas en cuanto a contenidos y estrategias pedagógicas respecto de los cambios en la situación económica y social de los últimos 15 años, y un 15,2% considera que no están nada adaptadas. Al consultar a los directores respecto de las áreas en las que ha habido mayor dificultad para la adaptación a los cambios mencionados, una de cada cuatro de las respuestas hacen referencia a la capacidad comprensiva/de interpretación de los alumnos; una de cada cinco estuvo referida a la adaptación de los profesores al nuevo contexto; también una de cada cinco se refirió a las estrategias pedagógicas; un 11,8% a los contenidos temáticos; un 10,8% a la convivencia entre los alumnos y un 9,3% a la convivencia entre alumnos y profesores.

7.3 Análisis temático según distrito y tipo de gestión pública o privada

7.3.1 Clima escolar

■ Clima escolar desde la perspectiva de los alumnos

Contexto interpersonal de relaciones

Para esta dimensión, las frases consideradas son las indicadas en el punto 7.2.1, y los resultados principales son los que se exponen a continuación de acuerdo a la recategorización de las respuestas que implican acuerdo (agrupando las categorías “Totalmente de acuerdo” y “Más bien de acuerdo”) a las siguientes afirmaciones:

“La escuela procura una buena convivencia entre estudiantes de la misma o de distintas divisiones” (88,8%); “El sentirse muy bien en la escuela” (84,8%); “La existencia de una buena relación en general entre alumnos y profesores” (82,9%); “El tener muchos amigos en la división” (79,3% - en mayor medida en escuelas privadas-); “Los adultos de la escuela dan tiempo suficiente para atender personalmente a los alumnos” (71,6%); y “La ayuda entre compañeros de la misma división aún no siendo amigos” (65,6%).

Contexto regulativo

Respecto de los enunciados referidos al Contexto regulativo, en relación a los niveles de Acuerdo (ordenados de mayor a menor): “Las normas de convivencia son adecuadas” (70,9%); “Los alumnos se sienten cómodos hablando con los docentes ante la existencia de problemas con alguna otra persona” (64,7%, en mayor medida en escuelas privadas); “Los alumnos conocen las normas de convivencia” (64,5%); “En la escuela deberían tomarse medidas más estrictas para resolver los problemas” (63,2%), con mayores niveles de acuerdo en escuelas públicas: 45% totalmente de acuerdo en escuelas públicas y 25% en privadas; y en menor medida la afirmación de que “en la división se consideran las opiniones de los alumnos para resolver problemas” (60,4%).

Una mención aparte merecen los valores referidos a “No creo ser un alumno problemático en relación a la convivencia” (91,7% de opiniones de acuerdo) por tratarse, a diferencia del resto de las variables, de una autopercepción.

Contexto calidad de aprendizaje

Expuestas en orden decreciente de niveles de Acuerdo, en esta dimensión puede observarse que un 76,7% de los alumnos afirma que recibe explicaciones claras que ayudan a comprender los temas que se tratan; tres de cada cuatro cree que han aprendido mucho en la mayoría de los temas (75,0%); en general tienen interés por los temas que aprenden (69,9%, con diferencias significativas de mayor acuerdo en las escuelas públicas respecto de las privadas); y un 64,1% cree que “en esta escuela las clases están muy bien planificadas por los profesores” (en mayor medida en las escuelas privadas). Por otra parte, más de la mitad de los alumnos expresa algún nivel de Desacuerdo con que los alumnos “están motivados en aprender los temas que se dan” (52,9% entre “Más bien en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”), detectándose mayores niveles de acuerdo con la frase en los alumnos de las escuelas públicas) y en que “esta escuela se destaca por el alto nivel de estudio que alcanzan los alumnos en el estudio” (46,8% de Acuerdo; 52,8% de Desacuerdo, con mayores niveles de Acuerdo en las escuelas privadas).

Contexto creativo

En este contexto, los niveles de Acuerdo con las respectivas afirmaciones resultan ser los siguientes: un 77,6% de los alumnos acuerda en que en la escuela se enseña que hay diferentes formas de resolver problemas; un 75,1% acuerda en que en la escuela los alumnos generalmente pueden decir lo que piensan; un 58,1% piensa que los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos (con mayor proporción de acuerdo en escuelas públicas y en Ciudad de Buenos Aires); en tanto que predominan las opiniones de Desacuerdo en afirmaciones tales como “en esta escuela se espera que repitamos tal cual lo enseñó el profesor” (58,5% de Desacuerdo, especialmente en escuelas privadas); “en esta escuela los temas y actividades son aburridos” (53,1% de opiniones de Desacuerdo, en mayor grado en la Ciudad de Buenos Aires), y altos niveles de Desacuerdo en la participación personal en la elaboración de las normas de convivencia (74,1% de Desacuerdo, en mayor medida en las escuelas privadas).

■ Clima escolar desde la perspectiva de los directivos

Al igual que en el caso de los alumnos, de manera de realizar una lectura sintética de los resultados, se los presenta considerando las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “Más bien de acuerdo” como respuestas de “Acuerdo”, y las respuestas “Más bien en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, como respuestas de “Desacuerdo”.

Contexto interpersonal

Desde la opinión de los directores, y en orden decreciente de menciones respecto del nivel de Acuerdo aparecen: “La escuela procura buena convivencia entre estudiantes de la misma o de distintas divisiones” (100%); “La buena relación en general entre alumnos y profesores” (96,9%); “El que los alumnos se sienten muy bien en la escuela” (96,9%); “La mayor parte de los estudiantes hacen amigos en la escuela” (94,4%); “Los adultos de la escuela dan tiempo suficiente para atender personalmente a los alumnos” (90,9%); y “La ayuda entre compañeros de la misma división aún no siendo amigos (75,9%).

Contexto regulativo

En los enunciados referidos a este contexto se ubican de acuerdo al orden decreciente respecto del nivel de Acuerdo: “Las normas de convivencia me parecen adecuadas” (98,9%); “Los alumnos en general se sienten tranquilos en relación a la convivencia” (97,5%); “Los alumnos conocen las normas de convivencia” (96,0 %); “Los alumnos se sienten cómodos hablando con los docentes ante la existencia de problemas con alguna otra persona” (96,8%); “En las aulas se consideran las opiniones de los alumnos para resolver problemas” (96,1%); y con los mayores porcentajes de Desacuerdo se ubica “En esta escuela deberían tomarse medidas más estrictas para resolver los problemas” (80,2% de Desacuerdo).

Contexto calidad de aprendizaje

Para este contexto y en orden decreciente del nivel de Acuerdo, el 91,1% de los directores afirma que los alumnos “reciben explicaciones claras que ayudan a comprender los temas que se tratan” (siendo el nivel de acuerdo mayor en las escuelas privadas); un 83,3% de los directores cree que “en esta escuela las clases están muy bien planificadas por los profesores” (con mayor nivel de acuerdo en escuelas del Gran Buenos Aires); un 62,7% cree que los alumnos “están motivados en aprender los temas que se dan”, siendo el porcentaje mayor en las escuelas públicas; un 53,8% acuerda en que su escuela se destaca por el alto nivel de estudio que alcanzan sus alumnos (alcanzando un nivel significativamente mayor en las escuelas privadas al referirse al acuerdo total), un 51,6% de los directores acuerda con que en la mayoría de las materias los alumnos han aprendido mucho (con mayores niveles de acuerdo en escuelas privadas); y respecto del interés por los temas que aprenden los alumnos, los niveles de Acuerdo figuran en el orden del 50% (con mayor nivel de acuerdo en escuelas del Gran Buenos Aires).

Contexto creativo

Respecto del contexto creativo, los niveles de Acuerdo con los enunciados –en orden decreciente– resultan ser los siguientes: el 100% de los directores cree que en la escuela los alumnos generalmente pueden decir lo que piensan; un 94,6% cree que se espera que los alumnos puedan seguir los procedimientos que enseñaron los profesores, con grados de acuerdo mayores en el Gran Buenos Aires y en las escuelas privadas.

El 89,8% menciona su Acuerdo en la participación personal en la elaboración de las normas de convivencia. Además, se observan altos niveles de Acuerdo en que en la escuela se enseña que hay diferentes formas de resolver problemas (84,8%, con mayores niveles en las escuelas privadas); y un 79,7% de los directores cree que los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos, siendo el alto grado de acuerdo con esta premisa mayor en el Gran Buenos Aires.

Predominan las opiniones de Desacuerdo en la afirmación “en la escuela los temas y actividades tienen poco interés para los alumnos” (58,7% de los directores en desacuerdo).

7.3.2 Situaciones de conflicto y violencia en las escuelas secundarias

■ Perspectiva de los alumnos

Acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela

Sobre la posibilidad de tener acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela puede verse que mientras entre un 11,6% y un 12,3% consideró como fácil conseguir cerveza o vino y otras bebidas alcohólicas respectivamente, un 22,6% consideró como fácil el acceso a la marihuana dentro de la escuela, un 9,0% al paco y un 15,8% a otras drogas. Para todas las instancias, las opiniones sobre la facilidad de acceso a las diferentes sustancias mencionadas se elevan sobre el promedio entre los alumnos de escuelas públicas. En los casos del acceso a la marihuana y al paco las diferencias resultaron estadísticamente significativas.

En 2009 conseguir cerveza o vino en escuela hubiera resultado...			CABA		GBA		Área
							Total
Fácil	% de Área	Estimación	9,7%	12,1%			11,6%
		Error típico	1,9%	1,9%			1,5%
Difícil	% de Área	Estimación	29,0%	30,2%			29,9%
		Error típico	2,8%	1,9%			1,6%
Imposible	% de Área	Estimación	60,8%	57,7%			58,4%
		Error típico	3,5%	2,8%			2,3%
No contesta	% de Área	Estimación	,5%				,1%
		Error típico	,4%				,1%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%			100,0%
		Error típico	,0%	,0%			,0%

No se han observado diferencias estadísticas significativas en relación a la facilidad de obtención de cerveza o vino entre los alumnos de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

En 2009 conseguir otras bebidas alcohólicas en escuela hubiera resultado...			CABA		GBA		Área
							Total
Fácil	% de Área	Estimación	8,4%	13,3%			12,3%
		Error típico	1,8%	2,2%			1,8%
Difícil	% de Área	Estimación	23,9%	27,7%			26,9%
		Error típico	2,7%	1,9%			1,6%
Imposible	% de Área	Estimación	67,3%	58,8%			60,5%
		Error típico	3,3%	2,6%			2,2%
No contesta	% de Área	Estimación	,5%	,2%			,2%
		Error típico	,3%	,2%			,1%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%			100,0%
		Error típico	,0%	,0%			,0%

Tampoco hemos hallado diferencias estadísticas significativas en relación a la facilidad para obtener otras bebidas alcohólicas entre los dos distritos estudiados.

En 2009 conseguir marihuana en escuela hubiera resultado...					Área
			CABA	GBA	Total
Fácil	% de Área	Estimación	21,3%	22,9%	22,6%
		Error típico	2,7%	2,9%	2,4%
Difícil	% de Área	Estimación	22,9%	23,7%	23,6%
		Error típico	2,0%	2,0%	1,4%
Imposible	% de Área	Estimación	55,4%	53,2%	53,6%
		Error típico	3,8%	3,2%	2,6%
No contesta	% de Área	Estimación	,3%	,2%	,2%
		Error típico	,2%	,2%	,1%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación a la facilidad de conseguir marihuana en la escuela.

En 2009 conseguir paco en escuela hubiera resultado...					Área
			CABA	GBA	Total
Fácil	% de Área	Estimación	8,7%	9,1%	9,0%
		Error típico	2,2%	1,5%	1,3%
Difícil	% de Área	Estimación	17,3%	22,5%	21,4%
		Error típico	2,0%	1,8%	1,5%
Imposible	% de Área	Estimación	73,6%	68,1%	69,2%
		Error típico	3,3%	2,3%	2,0%
No contesta	% de Área	Estimación	,4%	,3%	,3%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Tampoco hemos hallado diferencias estadísticas significativas entre los distritos estudiados en relación a la facilidad de conseguir paco en la escuela.

En 2009 conseguir otras drogas en escuela hubiera resultado...			Área		Total
			CABA	GBA	
Fácil	% de Área	Estimación	13,3%	16,5%	15,8%
		Error típico	2,3%	2,3%	1,9%
Difícil	% de Área	Estimación	21,3%	22,0%	21,9%
		Error típico	2,5%	1,7%	1,4%
Imposible	% de Área	Estimación	65,0%	61,2%	62,0%
		Error típico	3,2%	2,8%	2,4%
No contesta	% de Área	Estimación	,4%	,3%	,3%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se verifican diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación a la facilidad de conseguir otras drogas en la escuela.

En 2009 conseguir cerveza o vino en escuela hubiera resultado...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Fácil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	13,4%	8,2%	11,6%
		Error típico	2,2%	1,5%	1,5%
Difícil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	30,2%	29,4%	29,9%
		Error típico	2,3%	1,5%	1,6%
Imposible	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	56,3%	62,5%	58,4%
		Error típico	3,3%	2,2%	2,3%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,2%		,1%
		Error típico	,1%		,1%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Tampoco hemos encontrado diferencias estadísticas significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la facilidad de conseguir cerveza o vino en la escuela.

En 2009 conseguir otras bebidas alcohólicas en escuela hubiera resultado...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Fácil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	13,6%	9,9%	12,3%
		Error típico	2,5%	1,9%	1,8%
Difícil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	26,0%	28,7%	26,9%
		Error típico	2,2%	1,5%	1,6%
Imposible	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	60,1%	61,5%	60,5%
		Error típico	3,1%	2,5%	2,2%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,3%		,2%
		Error típico	,2%		,1%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias estadísticas significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la facilidad de conseguir otras bebidas alcohólicas en la escuela.

En 2009 conseguir marihuana en escuela hubiera resultado...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Fácil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	25,5%	16,8%	22,6%
		Error típico	3,2%	3,2%	2,4%
Difícil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	22,9%	24,7%	23,6%
		Error típico	1,8%	2,1%	1,4%
Imposible	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	51,2%	58,3%	53,6%
		Error típico	3,5%	3,8%	2,6%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,3%	,2%	,2%
		Error típico	,2%	,2%	,1%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la facilidad de conseguir marihuana en la escuela. Un grupo mayor de alumnos entre los de gestión pública encuentran más fácil conseguir marihuana en la escuela.

En 2009 conseguir paco en escuela hubiera resultado...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Fácil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	11,4%	4,4%	9,0%
		Error típico	1,8%	1,2%	1,3%
Difícil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	23,8%	16,7%	21,4%
		Error típico	2,1%	1,7%	1,5%
Imposible	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	64,3%	78,8%	69,2%
		Error típico	2,7%	2,4%	2,0%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,5%	,1%	,3%
		Error típico	,3%	,1%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la facilidad de conseguir paco en la escuela. También entre los alumnos de gestión pública hallamos mayores porcentajes de facilidad para obtener paco en la escuela.

En 2009 conseguir otras drogas en escuela hubiera resultado...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Fácil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	18,6%	10,5%	15,8%
		Error típico	2,7%	2,1%	1,9%
Difícil	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	21,8%	21,9%	21,9%
		Error típico	1,8%	2,3%	1,4%
Imposible	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	59,1%	67,6%	62,0%
		Error típico	3,1%	3,5%	2,4%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,5%	,1%	,3%
		Error típico	,3%	,1%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la facilidad de conseguir otras drogas en la escuela.

Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos

Al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de estudiantes en clase durante 2009, un 66,1% contestó afirmativamente.

Independientemente del conocimiento de esas situaciones, más de dos de cada diez alumnos estuvieron preocupados de sufrir ese tipo de situaciones durante 2009.

Considerando un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sufrido los alumnos por sus pares, y teniendo en cuenta las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, se observa que en orden decreciente de menciones figuran: burla por alguna característica física (18,1%); comentarios desagradables en público (16,4%, con mayores proporciones en escuelas privadas); fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad con él (10,2%); y tratados de manera cruel (9,5%), con mayor nivel en las escuelas privadas.

A modo de comparación de algunos valores de este estudio en la Ciudad de Buenos Aires con el realizado por la Dirección Nacional de Política Criminal previamente citado, se observa que para las menciones respecto de haber sido tratado de manera cruel, mientras en 2002 para CABA el porcentaje fue de 9,2%, en el presente estudio para dicha área fue de 10,1%; en tanto que para el hecho de haber sido evitados o que no se haya querido compartir alguna actividad con ellos, en 2002 para CABA el porcentaje fue de 9,2% y en el presente estudio fue de 11,0%.

Considerando ahora un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a sus pares, en orden decreciente de menciones (considerando las frecuencias habituales y de más de una vez) figuran:

- Haber tratado mal a algún compañero (33,0%, con mayores porcentajes en escuelas privadas).
- Burla por alguna característica física de compañero (29,3%).
- Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero (21,8%, con mayores niveles en escuelas privadas).
- Decir cosas que lastimaron a algún compañero (21,0%, especialmente en escuelas privadas).
- Burla sobre algún compañero por su vestimenta o apariencia física (20,5%).
- Burla sobre algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas (9,2%).

Resulta destacable que el conjunto de estas conductas se manifiestan en forma más elevada que el promedio entre los alumnos de escuelas privadas, siendo estas diferencias en gran parte significativas estadísticamente (tal como se podrá apreciar en los cuadros que siguen). En los casos que esto no sucede, la lógica se mantiene al verificarse que la nula ocurrencia de estas actitudes es siempre más elevada entre los alumnos de escuelas públicas.

No se han observado diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y aquellos del Gran Buenos Aires. Por tal motivo no fueron incorporados a la presente publicación.

¿Sabés de un alumno que en 2009 fuera humillado o ridiculizado frecuente o constantemente en clase?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	65,2%	67,9%	66,1%
		Error típico	3,3%	3,9%	2,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	34,1%	32,1%	33,4%
		Error típico	3,4%	3,9%	2,6%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,7%		,5%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Estuviste preocupado de ser humillado o ridiculizado por compañeros en 2009?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	22,9%	22,3%	22,7%
		Error típico	2,3%	1,3%	1,6%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	76,3%	77,7%	76,8%
		Error típico	2,4%	1,3%	1,6%
No contesta	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,7%		,5%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a estar preocupado por ser humillado o ridiculizado frecuentemente en la escuela.

En 2009 fueron crueles con vos...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,3%	1,8%	2,1%
		Error típico	,7%	,5%	,5%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,3%	13,2%	7,4%
		Error típico	,9%	1,7%	,8%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	13,3%	15,6%	14,1%
		Error típico	1,9%	1,3%	1,3%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	79,9%	69,4%	76,3%
		Error típico	2,5%	2,4%	1,8%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,2%		,1%
		Error típico	,2%		,1%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos hallado evidencia para indicar que existen diferencias significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a resultar víctimas de crueldad por los compañeros frecuentemente en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 se han dicho en público cosas feas sobre vos...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,8%	3,9%	3,2%
		Error típico	,8%	,8%	,6%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	11,3%	17,1%	13,2%
		Error típico	1,5%	1,3%	1,1%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	16,9%	20,7%	18,2%
		Error típico	1,8%	1,7%	1,3%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	68,5%	58,1%	65,0%
		Error típico	2,9%	2,2%	2,0%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,5%	,2%	,4%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos hallado diferencias estadísticas significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a que se han dicho cosas desagradables de los alumnos en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 se burlaron de vos por alguna característica física...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,1%	4,8%	4,4%
		Error típico	,9%	,8%	,7%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	12,9%	15,1%	13,7%
		Error típico	1,5%	1,4%	1,1%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	14,8%	19,3%	16,3%
		Error típico	1,9%	1,6%	1,4%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	67,6%	60,2%	65,1%
		Error típico	2,6%	2,2%	1,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,6%	,6%	,6%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a se han sentido burlados por características físicas en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 te evitaron o no quisieron compartir alguna actividad con vos...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,5%	2,3%	1,8%
		Error típico	,6%	,6%	,4%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	8,6%	7,9%	8,4%
		Error típico	1,1%	1,1%	,8%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	11,6%	16,7%	13,4%
		Error típico	1,3%	1,4%	1,0%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	77,5%	72,7%	75,9%
		Error típico	2,0%	1,9%	1,5%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,7%	,4%	,6%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a que se han sentido evitados en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿trataste mal a algún compañero?		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,9%	6,3%	5,4%
		Error típico	1,1%	1,2%	,8%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	23,1%	36,2%	27,6%
		Error típico	2,1%	2,4%	1,6%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	21,9%	23,9%	22,6%
		Error típico	1,9%	1,3%	1,4%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	49,6%	33,6%	44,2%
		Error típico	2,7%	3,0%	2,0%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,4%		,3%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos hallado también diferencias estadísticamente significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en cuanto a la afirmación por los alumnos de haber tratado mal a un compañero en la escuela. Se manifiestan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿dijiste cosas que lastimaron a algún compañero?		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,8%	5,2%	3,6%
		Error típico	,7%	1,1%	,6%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	14,9%	22,4%	17,4%
		Error típico	1,3%	2,2%	1,2%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	19,3%	25,7%	21,5%
		Error típico	1,5%	1,7%	1,2%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	62,6%	46,5%	57,1%
		Error típico	2,5%	2,8%	1,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,5%	,2%	,4%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la aceptación de haber dicho cosas que lastimaron a algún compañero en la escuela. Se obtienen mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿te burlaste de alguna característica de algún compañero?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	6,0%	8,3%	6,7%
		Error típico	1,1%	1,6%	,9%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	21,6%	24,6%	22,6%
		Error típico	2,2%	2,1%	1,6%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	16,5%	21,4%	18,2%
		Error típico	1,6%	1,1%	1,1%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	54,4%	45,1%	51,2%
		Error típico	2,7%	2,7%	2,0%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,6%	,7%	1,3%
		Error típico	,4%	,3%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Encontramos diferencias estadísticas significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la aceptación de que se han burlado de características físicas de algún compañero en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿evitaste compartir alguna actividad con algún compañero?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,5%	5,5%	3,6%
		Error típico	,7%	1,2%	,6%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	16,3%	21,8%	18,2%
		Error típico	2,1%	2,0%	1,5%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	15,6%	22,6%	18,0%
		Error típico	1,5%	1,4%	1,1%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	64,0%	49,5%	59,1%
		Error típico	2,6%	2,6%	1,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,5%	,5%	1,1%
		Error típico	,6%	,3%	,4%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos verificado diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación de que han evitado algún compañero en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿te burlaste de algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,4%	3,5%	3,5%
		Error típico	1,0%	,9%	,7%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,6%	7,8%	5,7%
		Error típico	1,0%	1,1%	,8%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	6,0%	7,2%	6,4%
		Error típico	,9%	1,1%	,7%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	85,6%	81,5%	84,2%
		Error típico	1,7%	1,8%	1,3%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,3%		,2%
		Error típico	,2%		,1%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se verifican diferencias significativas estadísticamente entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación de que se han burlado por razones étnicas, raciales o religiosas de algún compañero en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿te burlaste de algún compañero por su vestimenta o apariencia?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	6,4%	6,0%	6,2%
		Error típico	1,0%	1,3%	,8%
Más de una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	12,9%	17,1%	14,3%
		Error típico	1,8%	1,6%	1,3%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	15,4%	19,6%	16,9%
		Error típico	1,7%	1,5%	1,2%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	64,7%	57,1%	62,1%
		Error típico	2,6%	2,3%	1,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,6%	,2%	,4%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos encontrado diferencias estadísticas significativas entre los dos tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación de que se han burlado por la vestimenta o apariencia de algún compañero en la escuela. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

Discriminación entre alumnos

Respecto de situaciones discriminatorias planteadas entre alumnos, y considerando conjuntamente las respuestas de frecuencia habitual o más de una vez de los hechos, se observa que un 7,6% se sintió discriminado en esas frecuencias por vestimenta o apariencia física; y un 5,5% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas.

No se observan diferencias significativas por distrito ni por tipo de gestión.

Acoso sexual entre compañeros

Al consultar a los alumnos sobre si en 2009 fueron tocados o tratados de tocar de manera sexual en contra de su voluntad, considerando las frecuencias habituales o de más de una vez, se observa que el porcentaje alcanza a un 3,1% de los alumnos.

No se observan diferencias significativas por distrito ni por tipo de gestión.

Maltrato de docentes hacia alumnos

Considerando las situaciones de maltrato de docentes hacia alumnos, y en orden decreciente de menciones habituales y de más de una vez, se ubican las situaciones de grito intimidante de algún profesor frente a los compañeros (15,4%); haber sido humillado o insultado por un profesor frente a compañeros (7,4%); y en último lugar haber sido agredido físicamente por un profesor (0,9%). Sobre este punto, un 1,5% de los alumnos afirma haber pasado por esa situación una vez.

Cabe destacar que la habitualidad de la situación de gritos intimidantes de algún profesor hacia un alumno se eleva sobre el promedio entre los alumnos del Gran Buenos Aires.

Respecto de la habitualidad de agresiones físicas de profesores a alumnos (0,6% de promedio) también se detecta una mayor proporción entre los alumnos de escuelas privadas.

En 2009 algún profesor te gritó de modo intimidante frente a tus compañeros...			Área		
			CABA	GBA	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	3,8%	7,5%	6,8%
		Error típico	,9%	1,4%	1,2%
Más de una vez	% de Área	Estimación	9,6%	9,6%	9,6%
		Error típico	1,6%	1,3%	1,1%
Una vez	% de Área	Estimación	19,7%	19,1%	19,2%
		Error típico	2,2%	1,4%	1,2%
Nunca	% de Área	Estimación	66,9%	63,6%	64,3%
		Error típico	3,8%	2,9%	2,4%
Ns/Nc	% de Área	Estimación		,2%	,1%
		Error típico		,2%	,1%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se verifican diferencias estadísticas significativas entre los dos distritos estudiados en relación a la habitualidad de gritos intimidantes de un profesor frente a los compañeros. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas del Gran Buenos Aires.

En 2009 algún profesor te insultó o humilló delante de tus compañeros...					Área
			CABA	GBA	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	2,4%	2,8%	2,7%
		Error típico	,6%	,8%	,7%
Más de una vez	% de Área	Estimación	2,9%	5,2%	4,7%
		Error típico	,8%	1,1%	,9%
Una vez	% de Área	Estimación	8,8%	9,0%	9,0%
		Error típico	1,4%	1,5%	1,2%
Nunca	% de Área	Estimación	85,9%	82,5%	83,2%
		Error típico	2,2%	2,6%	2,1%
Ns/Nc	% de Área	Estimación		,5%	,4%
		Error típico		,3%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos hallado diferencias estadísticas significativas entre los dos distritos estudiados en relación a que un profesor haya insultado o humillado a un alumno frente a los compañeros. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas del Gran Buenos Aires.

En 2009 algún profesor te agredió físicamente...					Área
			CABA	GBA	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	,3%	,7%	,6%
		Error típico	,2%	,3%	,3%
Más de una vez	% de Área	Estimación	,6%	,9%	,9%
		Error típico	,3%	,3%	,3%
Una vez	% de Área	Estimación	1,0%	1,6%	1,5%
		Error típico	,4%	,4%	,4%
Nunca	% de Área	Estimación	98,2%	96,5%	96,8%
		Error típico	,5%	,8%	,6%
Ns/Nc	% de Área	Estimación		,3%	,2%
		Error típico		,2%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se han verificado diferencias significativas estadísticamente entre los dos distritos estudiados en relación a que un profesor haya agredido físicamente a un alumno.

En 2009 algún profesor te gritó de modo intimidante frente a tus compañeros...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	7,0%	6,3%	6,8%
		Error típico	1,5%	1,6%	1,2%
Más de una vez	% de Área	Estimación	8,6%	11,4%	9,6%
		Error típico	1,5%	1,4%	1,1%
Una vez	% de Área	Estimación	18,2%	21,1%	19,2%
		Error típico	1,5%	1,9%	1,2%
Nunca	% de Área	Estimación	65,9%	61,2%	64,3%
		Error típico	3,3%	3,3%	2,4%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,2%		,1%
		Error típico	,2%		,1%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se han encontrado diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación a que un profesor haya gritado a un alumno frente a los compañeros.

En 2009 algún profesor te insultó o humilló delante de tus compañeros...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	2,5%	3,2%	2,7%
		Error típico	,9%	,9%	,7%
Más de una vez	% de Área	Estimación	4,7%	4,7%	4,7%
		Error típico	1,3%	,9%	,9%
Una vez	% de Área	Estimación	7,4%	12,1%	9,0%
		Error típico	1,7%	1,5%	1,2%
Nunca	% de Área	Estimación	84,9%	80,1%	83,2%
		Error típico	3,0%	2,1%	2,1%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,6%		,4%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se comprueban diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a que un profesor haya insultado o humillado a un alumno frente a los compañeros.

En 2009 algún profesor te agredió físicamente...		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	,2%	1,4%	,6%
		Error típico	,2%	,7%	,3%
Más de una vez	% de Área	Estimación	,8%	1,0%	,9%
		Error típico	,3%	,4%	,3%
Una vez	% de Área	Estimación	1,5%	1,4%	1,5%
		Error típico	,5%	,4%	,4%
Nunca	% de Área	Estimación	97,2%	96,1%	96,8%
		Error típico	,7%	1,1%	,6%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,4%		,2%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Maltrato de alumnos hacia docentes

Considerando ahora un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente de menciones figuran:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22,3%, en mayor medida en las escuelas privadas).
- Falta de respeto a algún profesor (8,0%, especialmente escuelas privadas).
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%).

Sobre este último ítem, un 1,1% de los alumnos afirma haberlo realizado al menos una vez.

Entre este tipo de hechos no se encuentran diferencias entre las respuestas de los alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto de los del Gran Buenos Aires.

En 2009 ¿te comportaste de una manera que impedía al profesor dar clases?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	5,2%	9,2%	6,5%
		Error típico	,8%	1,5%	,7%
Más de una vez	% de Área	Estimación	14,0%	19,2%	15,8%
		Error típico	2,3%	1,9%	1,7%
Una vez	% de Área	Estimación	16,6%	21,7%	18,3%
		Error típico	1,8%	1,4%	1,3%
Nunca	% de Área	Estimación	63,0%	49,7%	58,5%
		Error típico	2,7%	3,0%	2,1%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,2%	,3%	,9%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se verifican diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación que han actuado de modo que impidieron a los profesores dar clases. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿le faltaste el respeto a algún profesor?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	1,8%	4,1%	2,6%
		Error típico	,5%	1,1%	,5%
Más de una vez	% de Área	Estimación	4,3%	7,6%	5,4%
		Error típico	,9%	1,3%	,7%
Una vez	% de Área	Estimación	8,9%	12,0%	10,0%
		Error típico	1,4%	1,5%	1,0%
Nunca	% de Área	Estimación	84,4%	76,2%	81,6%
		Error típico	1,7%	2,8%	1,5%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,7%	,0%	,4%
		Error típico	,3%	,0%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se advierten diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación que le han faltado el respeto a algún profesor. Se observan mayores porcentajes de este tipo de hechos entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

En 2009 ¿agrediste físicamente a algún adulto de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	1,0%	1,5%	1,2%
		Error típico	,4%	,5%	,3%
Más de una vez	% de Área	Estimación	,3%	,3%	,3%
		Error típico	,2%	,2%	,2%
Una vez	% de Área	Estimación	1,2%	,8%	1,1%
		Error típico	,5%	,3%	,4%
Nunca	% de Área	Estimación	96,8%	97,3%	97,0%
		Error típico	,7%	,7%	,5%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,7%	,0%	,4%
		Error típico	,3%	,0%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos hallado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a la afirmación que han agredido físicamente al algún profesor.

Vandalismo

Un 8,0% de los alumnos afirma haber roto material de la escuela durante 2009, considerando las respuestas habituales y de más de una vez, mientras un 10,3% afirma haberlo hecho una vez. Para todas las instancias de frecuencia de este tipo de hechos (habitualmente, más de una vez y una vez) los porcentajes aumentan de manera notoria en las escuelas de gestión privada (alcanzando diferencias estadísticamente significativas para las categorías "más de una vez" y "una vez").

En el mismo sentido, la no ocurrencia de estos hechos resulta significativamente mayor en las escuelas públicas.

No se han observado diferencias según distrito.

En 2009 ¿rompiste material de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	1,9%	4,6%	2,8%
		Error típico	,7%	1,3%	,6%
Más de una vez	% de Área	Estimación	3,4%	8,8%	5,2%
		Error típico	,8%	1,2%	,7%
Una vez	% de Área	Estimación	7,4%	16,0%	10,3%
		Error típico	1,0%	1,7%	,9%
Nunca	% de Área	Estimación	86,3%	70,4%	80,9%
		Error típico	1,8%	2,6%	1,5%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,0%	,3%	,8%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Robos y hurtos entre alumnos

Sobre un conjunto de preguntas referidas al robo de objetos del banco de alumnos o escritorio de docentes en 2009, se puede observar que un 68,5% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de algún suceso de ese tipo, porcentual que resulta mayor al promedio en las escuelas de gestión privada.

El 50,9% de los alumnos estuvo preocupado de que una situación tal pudiera ocurrirle (especialmente en escuelas de gestión privada) y el 18,2% afirma que le ocurrió en 2009. Este último porcentual resulta mayor que el promedio en las escuelas de Gran Buenos Aires y en las de gestión privada.

A modo de comparación, para la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje en esta medición fue de 13,5%, y en el estudio realizado por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Nación en la Ciudad de Buenos Aires para el año 2002, el porcentaje para esta instancia fue de 12,2%¹³.

Entre aquellos a los que les fueron robados objetos del banco, un 35,8% afirma que le ocurrió una vez (con mayores proporciones en CABA y en escuelas de gestión pública), un 22,4% que le ocurrió dos veces; un 7,9% tres veces; y un 12,6% que le ocurrió diez y más veces (este último porcentual se eleva en las escuelas de Gran Buenos Aires y en las de gestión privada).

Considerando el grupo de preguntas referidas al **robo de dinero o bienes por la fuerza o con amenaza a alumnos** en la escuela en 2009, se observa que un 18,5% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de algún suceso de ese tipo; un 27% afirma haber visto que haya ocurrido un suceso tal en la escuela; un 26,8% estuvo preocupado de que una situación tal pudiera ocurrirle en la escuela; y un 8,7% afirma que le ocurrió en 2009 (con mayores proporciones en escuelas de gestión privada). Entre aquellos que fueron víctimas de robo con violencia o con amenazas, un 58,4% afirma que le ocurrió una vez, un 19,2% que le ocurrió dos veces; un 3,3% tres veces; y un 6,4% que le ocurrió diez y más veces.

Peleas y amenazas entre alumnos

El 70,8% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de peleas con golpes entre alumnos en la escuela; un tercio afirma que las mismas son muy frecuentes (9,0%) o algo frecuentes (24,2%) –especialmente en escuelas públicas–; mientras un 64,5% considera que son poco (43,7%) o nada (20,8%) frecuentes; un 18,2% estuvo preocupado de verse envuelto en peleas; y un 15,3% afirma que estuvo involucrado en peleas en 2009 –en mayor medida en escuelas públicas–. Comparando resultados, en la Ciudad de Buenos Aires para esta medición el porcentaje fue de 13,4%, y en el estudio para 2002 de la DNPC anteriormente citado, el porcentaje fue de 17,2%.

Entre aquellos que estuvieron involucrados en peleas, un 34,3% afirma que lo estuvo una vez (con mayor proporción en la Ciudad de Buenos Aires), un 18,7% que le ocurrió dos veces; un 10,1% tres veces. Un 5,1% afirma haber estado envuelto en peleas diez y más veces.

13. Estudio sobre Situaciones de Violencia, Acoso y Victimización en el Ámbito Escolar de Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires durante 2002. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Dirección Nacional de Política Criminal. 2003

¿Sabés si en 2009 hubo peleas con golpes entre alumnos en escuela?			Área		
			CABA	GBA	Total
Sí	% de Área	Estimación	72,4%	70,3%	70,8%
		Error típico	4,0%	2,7%	2,3%
No	% de Área	Estimación	26,7%	29,0%	28,6%
		Error típico	3,9%	2,7%	2,3%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,8%	,7%	,7%
		Error típico	,3%	,3%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos verificado diferencias significativas entre los distritos estudiados en relación al conocimiento de peleas entre alumnos.

Frecuencia de ocurrencia de peleas entre alumnos en 2009			Área		
			CABA	GBA	Total
Muy frecuentes	% de Área	Estimación	12,0%	8,2%	9,0%
		Error típico	2,7%	1,7%	1,5%
Algo frecuentes	% de Área	Estimación	23,6%	24,4%	24,2%
		Error típico	2,6%	1,8%	1,5%
Poco frecuentes	% de Área	Estimación	42,5%	44,0%	43,7%
		Error típico	2,9%	2,0%	1,7%
Nada frecuentes	% de Área	Estimación	20,7%	20,9%	20,8%
		Error típico	3,1%	2,1%	1,8%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,3%	2,6%	2,3%
		Error típico	,5%	,7%	,6%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos observado diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación a la percepción de la frecuencia de peleas entre alumnos.

¿Te preocupó verte envuelto en peleas?			Área		Total
			CABA	GBA	
Sí	% de Área	Estimación	18,6%	18,0%	18,2%
		Error típico	2,3%	1,6%	1,4%
No	% de Área	Estimación	80,4%	80,8%	80,7%
		Error típico	2,4%	1,7%	1,4%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,0%	1,1%	1,1%
		Error típico	,4%	,4%	,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se han verificado diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación a la preocupación de verse envueltos en peleas.

¿Estuviste involucrado en peleas en 2009?			Área		Total
			CABA	GBA	
Sí	% de Área	Estimación	13,4%	15,8%	15,3%
		Error típico	1,7%	1,5%	1,3%
No	% de Área	Estimación	86,1%	83,6%	84,1%
		Error típico	1,7%	1,6%	1,3%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,6%	,5%	,5%
		Error típico	,3%	,3%	,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Tampoco hemos hallado diferencias significativas entre los distritos estudiados en relación al involucramiento en peleas durante el año 2009.

¿Sabés si en 2009 hubo peleas con golpes entre alumnos en la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	71,5%	69,3%	70,8%
		Error típico	3,0%	3,4%	2,3%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	27,8%	30,1%	28,6%
		Error típico	3,0%	3,3%	2,3%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,7%	,7%	,7%
		Error típico	,3%	,4%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No encontramos diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento de peleas durante el año 2009.

Frecuencia de ocurrencia de peleas entre alumnos en 2009			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Muy frecuentes	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	11,6%	3,9%	9,0%
		Error típico	2,1%	1,0%	1,5%
Algo frecuentes	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	26,7%	19,4%	24,2%
		Error típico	1,9%	2,6%	1,5%
Poco frecuentes	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	40,5%	50,0%	43,7%
		Error típico	2,3%	2,3%	1,7%
Nada frecuentes	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	18,3%	25,8%	20,8%
		Error típico	2,3%	2,8%	1,8%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,0%	,9%	2,3%
		Error típico	,8%	,3%	,6%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos verificado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a la percepción de la frecuencia de peleas durante el año 2009. Entre las escuelas de gestión pública los alumnos indican con un porcentaje mayor la respuesta de que las peleas son 'muy frecuentes'.

¿Te preocupó verte envuelto en peleas?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	19,7%	15,1%	18,2%
		Error típico	1,9%	1,4%	1,4%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	78,8%	84,5%	80,7%
		Error típico	2,0%	1,4%	1,4%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,5%	,4%	1,1%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a la preocupación de los alumnos de verse envueltos en peleas.

¿Estuviste involucrado en peleas en 2009?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	17,8%	10,6%	15,3%
		Error típico	1,8%	1,2%	1,3%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	81,6%	89,1%	84,1%
		Error típico	1,9%	1,3%	1,3%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,7%	,3%	,5%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos comprobado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al involucramiento de los alumnos en peleas con intercambio de golpes. Hallamos mayores porcentajes entre las escuelas de gestión pública.

Conductas de evitamiento

Al analizar las conductas de evitamiento se puede observar que presentan porcentajes en general bajos. En general son pocos los alumnos que evitan la entrada de la escuela, pasillos o escaleras, los baños, etc. Al comparar según distrito no hemos hallado diferencias significativas entre los porcentajes de una y otra jurisdicción. Sí hemos hallado algunas diferencias significativas según tipo de gestión, por lo cual las exponemos seguidamente.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste la entrada a la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,2%	3,9%	4,1%
		Error típico	,9%	,7%	,6%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	93,3%	95,7%	94,1%
		Error típico	1,3%	,6%	,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,5%	,4%	1,8%
		Error típico	1,1%	,2%	,7%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar la entrada de la escuela con el objeto de evitar daños.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste pasillos o escaleras de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,3%	,8%	2,4%
		Error típico	,8%	,3%	,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	94,3%	98,9%	95,9%
		Error típico	1,3%	,3%	,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,4%	,3%	1,7%
		Error típico	1,1%	,2%	,7%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se han encontrado diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar pasillos o escaleras de la escuela con el objeto de evitar daños. Si bien en ambos casos el porcentaje es muy bajo, entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que indican haber evitado pasillos y escaleras asciende a 3,3%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 0,8%.

En 2009 por temor a que te hagan daño ¿evitaste comedor-kiosco de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,8%	,7%	1,4%
		Error típico	,6%	,3%	,4%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	95,6%	99,0%	96,8%
		Error típico	1,2%	,3%	,8%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,5%	,4%	1,8%
		Error típico	1,1%	,2%	,7%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se verifican diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar el ingreso al comedor-kiosco de la escuela con el objeto de evitar daños.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste los baños de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,7%	1,1%	2,8%
		Error típico	,7%	,4%	,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	93,9%	98,4%	95,4%
		Error típico	1,3%	,5%	,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,4%	,4%	1,8%
		Error típico	1,1%	,2%	,7%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se han observado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar los baños de la escuela. Entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que indican haber evitado baños asciende a 3,7%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 1,1%.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste otros lugares del edificio de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,2%	1,9%	2,8%
		Error típico	,7%	,4%	,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	94,4%	97,6%	95,5%
		Error típico	1,3%	,5%	,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,4%	,4%	1,7%
		Error típico	1,1%	,2%	,7%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos hallado diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar otros lugares de la escuela.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste el campo de deportes de la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	4,1%	3,8%	3,8%
		Error típico	,8%	1,0%	1,0%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	93,3%	95,9%	95,9%
		Error típico	1,4%	1,0%	1,0%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,5%	,3%	,3%
		Error típico	1,1%	,2%	,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos comprobado diferencias estadísticas entre los tipos de gestión estudiados en relación a evitar el campo de deportes de la escuela.

Armas en la escuela

El 10,1% de los alumnos afirma tener conocimiento o haber escuchado que alguien haya llevado algún arma de fuego a la escuela, y un 6,2% afirma haber visto que se haya llevado un arma de fuego a la escuela (en ambas instancias, con mayores menciones en escuelas públicas). Respecto de la presencia de armas blancas en la escuela, un 36,4% afirma tener conocimiento o haber escuchado que alguien haya llevado algún arma blanca a la escuela; un 25,5% afirma haber visto que se haya llevado un arma blanca a la escuela. Por otra parte, un 13,7% expresa tener conocimiento de que algún alumno haya amenazado o agredido con algún elemento cortante como compás o *cuters*; y un 9,7% afirma haber visto que algún alumno haya amenazado o agredido con compás o *cuters*.

Como en la comparación entre los alumnos de la Ciudad de Buenos Aires y los del Gran Buenos Aires no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas procedemos a continuación a exponer las comparaciones entre los tipos de gestión estudiada.

Sabe o escuchó durante 2009 que alguien llevó un arma de fuego a la escuela			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	12,6%	5,4%	10,1%
		Error típico	2,9%	1,1%	1,9%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	85,8%	94,3%	88,7%
		Error típico	3,3%	1,1%	2,2%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,6%	,3%	1,2%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se han encontrado diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento de que alguien haya llevado un arma de fuego a escuela. Entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que lo indican asciende a 12,6%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 5,4%.

Vio que alguien llevó un arma de fuego a la escuela en el 2009			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	8,1%	2,5%	6,2%
		Error típico	2,2%	,7%	1,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	90,1%	97,2%	92,5%
		Error típico	2,6%	,7%	1,8%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,8%	,3%	1,3%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos hallado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a haber visto que alguien llevó un arma de fuego a la escuela. Entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que lo indican asciende a 8,1%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 2,5%.

¿Sabés o escuchaste que en 2009 alguien haya llevado un arma blanca a escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	34,6%	39,8%	36,4%
		Error típico	2,9%	3,3%	2,2%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	64,6%	60,2%	63,1%
		Error típico	3,0%	3,3%	2,3%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,8%		,5%
		Error típico	,4%		,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias estadísticas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento de que alguien haya llevado un arma blanca a la escuela.

¿Viste a algún alumno que en 2009 haya llevado un arma blanca a la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	24,8%	26,8%	36,4%
		Error típico	3,0%	3,0%	2,2%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	74,3%	73,0%	63,1%
		Error típico	3,1%	3,0%	2,3%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,0%	,2%	,5%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No verificamos diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a haber visto que alguien haya llevado un arma blanca a la escuela.

¿Sabés si en 2009 algún alumno amenazó-agredió con cúters o compás a otro alumno?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	13,7%	13,5%	13,7%
		Error típico	1,7%	1,9%	1,3%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	85,3%	86,2%	85,6%
		Error típico	2,0%	1,9%	1,5%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,0%	,3%	,7%
		Error típico	,5%	,2%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se encuentran diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los alumnos de que alguien haya amenazado con útiles escolares a otro alumno.

¿Viste a algún alumno que amenazó-agredió con <i>cúters</i> o compás a otro alumno?	% de Tipo de gestión de la escuela		Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí		Estimación	10,8%	7,7%	9,7%
		Error típico	2,0%	1,2%	1,4%
No		Estimación	88,4%	92,2%	89,7%
		Error típico	2,2%	1,2%	1,5%
Ns/Nc		Estimación	,8%	,2%	,6%
		Error típico	,4%	,2%	,3%
Total		Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Tampoco se observan diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a haber visto que algún alumno haya amenazado con útiles escolares a otro alumno.

Magnitud y nivel de gravedad del problema en las escuelas de la zona y en la propia

Al consultar a los alumnos sobre la percepción de situaciones de violencia en las escuelas de la zona de su escuela, el 52% lo considera como un problema muy grande o grande; un 28,6% como un problema más de los que suceden en las escuelas; un 15,4% como de poca magnitud, y un 3,0% como irrelevante.

Por otra parte, al consultar sobre la forma de percepción de las situaciones de violencia en la propia escuela que cursan, los porcentajes cambian de sentido: la calificación del mismo como muy grave o grave es del 19,2% (con mayores proporciones en escuelas públicas); un 31,3% lo consideró como un problema más de los que suceden en las escuelas; un 34,1% lo consideró como de poca magnitud, y un 14,8% lo consideró como irrelevante o inexistente.

Y en esta escuela el problema de la violencia es...		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Muy grande	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	9,5%	1,7%	6,8%
		Error típico	1,6%	,5%	1,0%
Grande	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	14,3%	8,6%	12,4%
		Error típico	1,6%	1,2%	1,2%
Es un problema más de los que suceden en el ámbito escolar	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	34,8%	24,7%	31,3%
		Error típico	2,0%	2,4%	1,6%
Es un problema de poca magnitud	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	29,6%	42,8%	34,1%
		Error típico	2,5%	2,3%	1,8%
Es un problema irrelevante o inexistente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	11,0%	22,3%	14,8%
		Error típico	1,9%	2,5%	1,5%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	,8%	,9%	,5%
		Error típico	,4%	,3%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Al finalizar el cuestionario a los alumnos y consultarlos sobre la gravedad del problema de violencia en la propia escuela, los porcentajes muestran que un 20,5% lo calificó como muy o bastante grave mientras que un 78,7% lo evaluó como poco o nada grave.

Gravedad del problema de la violencia en esta escuela		Área			
			CABA	GBA	Total
Muy grave	% de Área	Estimación	5,9%	6,5%	6,4%
		Error típico	1,4%	1,4%	1,2%
Bastante grave	% de Área	Estimación	15,0%	13,9%	14,1%
		Error típico	1,7%	1,8%	1,4%
Poco grave	% de Área	Estimación	52,1%	52,8%	52,7%
		Error típico	2,7%	2,6%	2,1%
Nada grave	% de Área	Estimación	26,5%	25,9%	26,0%
		Error típico	2,9%	2,3%	1,9%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	,5%	,9%	,8%
		Error típico	,3%	,6%	,5%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas entre distritos estudiados en relación a la gravedad del problema de la violencia en la escuela que asisten.

Gravedad del problema de la violencia en esta escuela		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Muy grave	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	8,8%	1,7%	6,4%
		Error típico	1,7%	,5%	1,2%
Bastante grave	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	17,0%	8,4%	14,1%
		Error típico	2,1%	1,4%	1,4%
Poco grave	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	51,9%	54,3%	52,7%
		Error típico	2,9%	2,7%	2,1%
Nada grave	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	21,1%	35,5%	26,0%
		Error típico	2,3%	3,4%	1,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,2%	,1%	,8%
		Error típico	,8%	,1%	,5%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos encontrado diferencias muy importantes en la evaluación de la gravedad del problema de la violencia en la escuela según la proveniencia de los alumnos por tipo de gestión. Los alumnos que provienen de escuelas de gestión pública indican, con mayores porcentajes respecto de los provenientes de escuelas de gestión privada, que el problema es bastante o muy grave.

■ Perspectiva de los directivos

Maltrato de alumnos hacia docentes

Los directores fueron consultados sobre una amplia serie de situaciones de convivencia conflictiva entre alumnos y docentes.

Entre las temáticas relevadas, al preguntar sobre si un estudiante insultó a algún profesor durante el período consultado, un 21,4% mencionó que ocurrió una vez, un 19,0% que ocurrió dos veces, un 15,6% que ocurrió entre 3 y 5 veces, un 7,6% que ocurrió más de cinco veces y un 36,2% que no ocurrió nunca. La ausencia de este tipo de situaciones es mayor al promedio en el Gran Buenos Aires y en las escuelas de gestión privada.

Sobre el hecho de que algún estudiante haya amenazado a algún profesor, el 88,1% dijo que no ocurrió nunca; una vez, 5,3%; un 1,6% que ocurrió dos veces; un 3,4% que ocurrió entre 3 y 5 veces; un 0,7% que ocurrió más de cinco veces y un 2,9% no contestó sobre este punto. Al igual que con los insultos, la ausencia de amenazas es mayor al promedio en el Gran Buenos Aires y en las escuelas de gestión privada.

Respecto de agresiones físicas de algún alumno a un profesor, en el 98,8% de los casos afirmaron que no ocurrió nunca; y un 0,9% que ocurrió una vez. No se observan para este tipo de hechos diferencias significativas por distrito, existiendo una leve mayor ocurrencia en escuelas de gestión privada.

En 2009 un estudiante insultó verbalmente a algún profesor...		Área			
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	19,7%	40,5%	36,2%
		Error típico	4,7%	7,6%	6,1%
Una vez	% de Área	Estimación	23,5%	20,9%	21,4%
		Error típico	7,1%	6,5%	5,4%
Dos veces	% de Área	Estimación	14,4%	20,2%	19,0%
		Error típico	7,1%	6,2%	5,2%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	28,2%	12,3%	15,6%
		Error típico	8,4%	5,4%	4,6%
Más de 5 veces	% de Área	Estimación	12,9%	6,2%	7,6%
		Error típico	5,7%	3,2%	2,8%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,4%		,3%
		Error típico	1,4%		,3%
Total			100,0%	100,0%	100,0%

Se han hallado diferencias significativas estadísticamente entre distritos estudiados en relación al conocimiento por los directivos de insultos de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En 2009 un estudiante amenazó a algún profesor...		Área			
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	75,3%	91,5%	88,1%
		Error típico	7,9%	4,4%	3,9%
Una vez	% de Área	Estimación	7,4%	4,8%	5,3%
		Error típico	5,8%	3,4%	3,0%
Dos veces	% de Área	Estimación	3,3%	1,2%	1,6%
		Error típico	3,3%	1,2%	1,2%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	6,7%		1,4%
		Error típico	4,6%		1,0%
Más de 5 veces	% de Área	Estimación	3,3%		,7%
		Error típico	3,3%		,7%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	4,0%	2,6%	2,9%
		Error típico	3,0%	2,6%	2,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos obtenido diferencias significativas estadísticamente entre distritos estudiados en relación al conocimiento por los directivos de amenazas de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En 2009 un estudiante agredió físicamente a un profesor...			Área		
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	98,6%	98,8%	98,8%
		Error típico	1,4%	1,2%	1,0%
Una vez	% de Área	Estimación		1,2%	,9%
		Error típico		1,2%	,9%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,4%		,3%
		Error típico	1,4%		,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias significativas entre distritos estudiados en relación al conocimiento por los directivos de agresiones físicas de estudiantes a profesores.

En 2009 un estudiante insultó verbalmente a algún profesor...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
No sucedió	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	29,6%	49,2%	36,2%
		Error típico	8,2%	8,1%	6,1%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	19,9%	24,4%	21,4%
		Error típico	7,4%	6,5%	5,4%
Dos veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	22,2%	12,7%	19,0%
		Error típico	7,2%	5,6%	5,2%
3 a 5 veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	21,8%	3,4%	15,6%
		Error típico	6,8%	3,4%	4,6%
Más de 5 veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	6,6%	9,5%	7,6%
		Error típico	3,4%	4,9%	2,8%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación		,8%	,3%
		Error típico		,8%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos obtenido diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los directivos de insultos de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en las escuelas de gestión pública.

En 2009 un estudiante amenazó a algún profesor...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
No sucedió	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	84,5%	95,3%	88,1%
		Error típico	5,6%	3,1%	3,9%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	7,4%	1,1%	5,3%
		Error típico	4,5%	1,1%	3,0%
Dos veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,0%	2,8%	1,6%
		Error típico	1,0%	2,8%	1,2%
3 a 5 veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	2,1%		1,4%
		Error típico	1,4%		1,0%
Más de 5 veces	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	1,0%		,7%
		Error típico	1,0%		,7%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	3,9%	,8%	2,9%
		Error típico	3,2%	,8%	2,2%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se han verificado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los directivos de amenazas de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en las escuelas de gestión privada.

En 2009 un estudiante agredió físicamente a un profesor...			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
No sucedió	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	96,4%	98,8%
		Error típico	,0%	2,9%	1,0%
Una vez	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación		2,8%	,9%
		Error típico		2,8%	,9%
Ns/Nc	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación		,8%	,3%
		Error típico		,8%	,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No hemos obtenido diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los directivos de agresiones físicas de estudiantes a profesores.

Peleas y amenazas entre alumnos

Sobre hechos en los cuales un estudiante resultó herido durante una pelea y se tuvo que recurrir a atención médica, el 79,9% de los directores consultados afirma que nunca ocurrió; un 11,5% que ocurrió una vez; un 5,0% que ocurrió dos veces; un 2,3% de tres a cinco veces y un 1,0% más de cinco veces.

Respecto de la frecuencia de ocurrencia, puede verse que en cuanto a las peleas entre alumnos un 2,3% de los directores expresa que se dan “habitualmente”; un 11,2% que ocurren “bastante seguido” (para estas dos categorías se observan mayores proporciones en las escuelas públicas); un 70,0% que ocurren “cada tanto”; y un 16,5% que no ocurren nunca. La ausencia de estas situaciones es mayor que el promedio en Gran Buenos Aires.

En cuanto a que un grupo de estudiantes se abalanzó sobre otro estudiante y lo agredieron físicamente, un 78,3% expresa que no sucedió nunca; un 5,8% que ocurrió una vez; un 11,3% que ocurrió dos veces; y un 3,9% de tres a cinco veces. Estas situaciones registran menor proporción en Gran Buenos Aires

En 2009 un estudiante resultó herido en una pelea y tuvo que tener atención médica...			Área		
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	73,4%	81,6%	79,9%
		Error típico	8,4%	5,9%	5,0%
Una vez	% de Área	Estimación	10,4%	11,7%	11,5%
		Error típico	6,4%	5,0%	4,2%
Dos veces	% de Área	Estimación	8,3%	4,1%	5,0%
		Error típico	5,9%	3,1%	2,8%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	6,6%	1,2%	2,3%
		Error típico	4,5%	1,2%	1,4%
Más de 5 veces	% de Área	Estimación		1,3%	1,0%
		Error típico		1,3%	1,0%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	1,4%		,3%
		Error típico	1,4%		,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

No se observan diferencias estadísticas significativas entre los distritos estudiados en relación al conocimiento por los directivos de chicos que resultaran heridos en peleas.

En 2009 un grupo de estudiantes se abalanzó sobre otro estudiante y lo agredieron físicamente...			Área		
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	63,8%	82,0%	78,3%
		Error típico	9,0%	6,4%	5,4%
Una vez	% de Área	Estimación	9,5%	4,8%	5,8%
		Error típico	6,0%	3,7%	3,2%
Dos veces	% de Área	Estimación	15,8%	10,1%	11,3%
		Error típico	7,7%	5,0%	4,3%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	7,2%	3,1%	3,9%
		Error típico	4,4%	3,1%	2,6%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	3,7%		,8%
		Error típico	2,7%		,5%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos comprobado diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación al conocimiento de los directivos de ataques en grupo sobre un alumno. Los directivos de la Ciudad de Buenos Aires lo han reportado en mayor medida.

Frecuencia que en la escuela se producen peleas entre los alumnos			Área		
			CABA	GBA	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	5,9%	1,3%	2,3%
		Error típico	4,1%	1,3%	1,3%
Bastante seguido	% de Área	Estimación	12,6%	10,8%	11,2%
		Error típico	7,5%	5,0%	4,2%
Cada tanto	% de Área	Estimación	78,9%	67,8%	70,0%
		Error típico	8,2%	7,4%	6,1%
Nunca	% de Área	Estimación	2,6%	20,1%	16,5%
		Error típico	2,3%	6,4%	5,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Hemos obtenido diferencias significativas estadísticamente entre los distritos estudiados en relación al conocimiento de los directivos de peleas con intercambio de golpes entre alumnos. Estas son reportadas por los directivos en mayor medida entre aquellos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

No hemos hallado diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión privada y gestión pública.

Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos

Respecto de situaciones en las cuales un estudiante insultó o humilló verbalmente a otro alumno, el 12,3% de los directores expresa que no ocurrió nunca, el 3,0% que ocurrió una vez, un 17,2% que ocurrió dos veces, un 43,7% de tres a cinco veces y un 20,9% más de cinco veces (en general se observa una mayor ocurrencia en la Ciudad de Buenos Aires).

En lo que hace a situaciones en las cuales un estudiante amenazó a otro alumno, el 25,2% de los directores expresa que no ocurrió nunca; el 23,2% que ocurrió una vez; un 16,6% que ocurrió dos veces; un 25,0% de tres a cinco veces y un 12,9% más de cinco veces.

Sobre situaciones de agresiones físicas de un estudiante a otro, el 37,6% de los directores expresa que no ocurrió nunca; el 15,3% que ocurrió una vez; un 11,2% que ocurrió dos veces; un 22,2% de tres a cinco veces y un 12,5% más de cinco veces (se observa una mayor ocurrencia en la Ciudad de Buenos Aires).

Las situaciones de chantaje de un estudiante sobre otro no ocurrieron nunca para el 52,6% de los directores; una vez para el 8,3%; dos veces para el 2,9%; y tres a cinco veces para el 2,5% de los directores consultados. El 33,8% de los directores no contestó sobre este tema, porcentual que aparece aún más elevado en Gran Buenos Aires.

Respecto de situaciones en las cuales un estudiante insultó o humilló verbalmente a otro alumno, el 12,3% de los directores expresa que no ocurrió nunca, el 3,0% que ocurrió una vez, un 17,2% que ocurrió dos veces, un 43,7% de tres a cinco veces y un 20,9% más de cinco veces.

Maltrato de docentes hacia alumnos

Al indagar sobre agresiones físicas de un profesor sobre un alumno, el 98,6% asegura que nunca ocurrieron y un 1,2% que ocurrió una vez; mientras que para las situaciones de insulto o humillación de un profesor a un estudiante, un 77,2% expresa que no ocurrió nunca, un 12,1% que ocurrió una vez, un 5,9% que ocurrió dos veces y un 0,7% entre tres y cinco veces.

Maltrato de alumnos hacia directivos

En cuanto a insultos de algún estudiante al director o subdirector, el 87,1% afirma que no ocurrió nunca, el 10,8% que ocurrió una vez y el 0,5% que ocurrió dos veces.

Sobre amenazas de algún estudiante al director o subdirector, un 93,6% afirma que nunca ocurrió, y un 6,1% que ocurrió una vez; y respecto de agresiones físicas de un estudiante al director o subdirector, el 99,2% expresa que nunca ocurrió y el 0,5% que ocurrió una vez.

Acoso sexual entre compañeros

Sobre situaciones en las que un/a estudiante tocó o trató de tocar a otro/a estudiante con intenciones sexuales, el 79,5% de los directores afirma que nunca ocurrió; un 5,6% que ocurrió una vez; y un 2,0% que ocurrió dos veces. El 12,9% restante no respondió sobre este punto.

Discriminación entre alumnos

Para indagar a los directores sobre situaciones de discriminación entre los alumnos, al consultar sobre conflictos entre estudiantes por cuestiones étnicas, religiosas o de nacionalidad, el 59,0% de los directores afirma que no ocurrió nunca, un 16,5% que ocurrió una vez, un 13,4% que ocurrió dos veces, un 10,3% de tres a cinco veces y un 0,6% más de cinco veces.

Respecto de situaciones en las que un grupo de estudiantes aisló socialmente a otro estudiante, el 50,8% de los directores afirma que no ocurrió nunca, el 18,4% que ocurrió una vez, un 17,0% que ocurrió dos veces, un 3,3% de tres a cinco veces y un 3,3% más de cinco veces. Estas situaciones se observan con mayor proporción en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

En 2009 un grupo de estudiantes aisló socialmente a otro estudiante		Área			
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	36,0%	54,6%	50,8%
		Error típico	8,4%	7,7%	6,4%
Una vez	% de Área	Estimación	26,8%	16,2%	18,4%
		Error típico	8,3%	5,3%	4,6%
Dos veces	% de Área	Estimación	15,6%	17,4%	17,0%
		Error típico	7,1%	6,1%	5,1%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	11,2%	1,2%	3,3%
		Error típico	6,3%	1,2%	1,7%
Más de 5 veces	% de Área	Estimación	5,5%	2,7%	3,3%
		Error típico	3,4%	1,9%	1,6%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	4,8%	7,9%	7,3%
		Error típico	3,7%	4,1%	3,4%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Vandalismo

El 31,6% de los directores afirma que en 2009 se produjeron actos de vandalismo contra la escuela, con menor proporción de menciones en escuelas de gestión privada. En el 32% de los casos de vandalismo reconocidos debió intervenir la policía.

Respecto de la frecuencia en que en la escuela los alumnos destruyen cosas, un 2,8% de los directores expresa que se da "habitualmente"; un 15,4% que ocurre "bastante seguido"; un 42,4% que ocurre "cada tanto"; y un 39,4% que no ocurre nunca.

¿Sucedieron en 2009 actos de vandalismo contra la escuela?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	36,3%	22,4%	31,6%
		Error típico	8,4%	6,9%	6,0%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	63,7%	77,6%	68,4%
		Error típico	8,4%	6,9%	6,0%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Debió intervenir la policía por actos de vandalismo?			Tipo de gestión de la escuela		
			Pública	Privada	Total
Sí	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	37,9%	13,8%	32,2%
		Error típico	14,2%	12,9%	11,5%
No	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	62,1%	86,2%	67,8%
		Error típico	14,2%	12,9%	11,5%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Robos y hurtos entre alumnos

En cuanto a la frecuencia en que en la escuela los alumnos roban cosas de otros, un 7,0% de los directores expresa que se da “habitualmente”, un 14,7% que ocurre “bastante seguido”, un 58,0% que ocurre “cada tanto”, y un 20,3% que no ocurre nunca. Este tipo de hechos se observan en mayor proporción de la Ciudad de Buenos Aires.

Frecuencia que en la escuela los alumnos roban cosas de otros			Área		
			CABA	GBA	Total
Habitualmente	% de Área	Estimación	14,0%	5,1%	7,0%
		Error típico	6,9%	3,0%	2,8%
Bastante seguido	% de Área	Estimación	16,4%	14,3%	14,7%
		Error típico	6,5%	5,4%	4,5%
Cada tanto	% de Área	Estimación	58,9%	57,7%	58,0%
		Error típico	9,1%	7,7%	6,4%
Nunca	% de Área	Estimación	10,7%	22,9%	20,3%
		Error típico	5,5%	6,5%	5,3%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Frecuencia que en la escuela los alumnos roban cosas de otros		Tipo de gestión de la escuela			
			Pública	Privada	Total
Habitualmente	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	8,0%	4,9%	7,0%
		Error típico	3,8%	3,7%	2,8%
Bastante seguido	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	15,0%	14,1%	14,7%
		Error típico	6,2%	5,5%	4,5%
Cada tanto	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	58,3%	57,4%	58,0%
		Error típico	8,7%	8,1%	6,4%
Nunca	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	18,7%	23,6%	20,3%
		Error típico	7,1%	7,0%	5,3%
Total	% de Tipo de gestión de la escuela	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Agresión de padres a alumnos o docentes y directivos

Se les consultó a los directores sobre un conjunto de instancias que involucraran la participación de los padres en situaciones conflictivas.

Así, cuando se consultó sobre la frecuencia en la que algún padre agredió a un estudiante en la escuela, el 88,4% afirmó que nunca ocurrió; un 11,0% expresó que ocurrió una vez; y un 0,5% que ocurrió más de cinco veces.

Sobre la frecuencia que en la escuela algún padre agredió a un miembro de la escuela, el 93,8% de los directores expresa que no sucedió nunca; un 4,9% que sucedió una vez, un 1,0% que sucedió dos veces.

Respecto de la frecuencia que en la escuela algún padre amenazó a un miembro de la escuela, un 82,0% afirma que no sucedió nunca, un 13,7% que sucedió una vez, un 2,3% que sucedió dos veces, y un 1,2% que sucedió de tres a cinco veces.

Armas en la escuela

Respecto de la frecuencia con que un estudiante concurrió con un arma a la escuela, un 79,3% expresa que no sucedió nunca, un 11,8% que sucedió una vez (en mayor medida en el GBA), y un 1,2% que sucedió entre tres y cinco veces (en mayor medida en CABA).

Frecuencia en que algún estudiante concurrió con un arma a la escuela			Área		
			CABA	GBA	Total
No sucedió	% de Área	Estimación	85,8%	77,7%	79,3%
		Error típico	5,9%	6,5%	5,3%
Una vez	% de Área	Estimación	4,6%	13,7%	11,8%
		Error típico	3,5%	5,7%	4,6%
3 a 5 veces	% de Área	Estimación	5,9%		1,2%
		Error típico	4,1%		,8%
Ns/Nc	% de Área	Estimación	3,7%	8,7%	7,7%
		Error típico	2,7%	4,0%	3,2%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%
Total	% de Área	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Magnitud y nivel de gravedad del conflicto en las escuelas de la zona y en la propia

Al consultar a los directivos respecto del problema de la violencia en las escuelas de su zona y en la propia, se observa una evaluación muy diferente. Así, mientras el problema en las escuelas de la zona es evaluado como grande o muy grande (40,6% y 13,1% respectivamente), “uno más de los que suceden el ámbito escolar” (30,1%), y de “poca magnitud” (12,5%), los valores que se registran al evaluar la propia escuela son: un problema “grande” y “muy grande”, 13,9% y 0,7% respectivamente; “uno más de los que suceden el ámbito escolar”, 46,5%; de “poca magnitud”, 33,2%.

Como pregunta final, al consultar a los directores sobre su percepción acerca del problema de la violencia en su escuela, un 10,7% la consideró como bastante grave, un 63,1% como poco grave, y un 26,1% como nada grave.

7.3.3 Exploración de estrategias sobre la convivencia

Se consultó a los directores acerca de su conocimiento de programas específicos destinados a problemas de violencia o de convivencia en el ámbito escolar, y consideradas todas las menciones que hicieron puede verse que las respuestas de desconocimiento alcanzaron el 60,5%, observándose una amplia dispersión en aquellos que expresaron conocimiento de los mismos. Así, se señaló el programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (ASE) con 6,2% de las respuestas totales (mencionadas únicamente en las escuelas públicas, donde alcanza casi el 14% de las menciones) mientras que un 4,5% de las respuestas estuvieron referidas a programas sobre violencia del Ministerio de Justicia o del INADI.

Cabe acotar que el desconocimiento de programas específicos destinados a problemas de violencia o de convivencia en el ámbito escolar es notoriamente más elevado entre los directores de escuelas privadas.

A los directores que tenían conocimiento acerca de programas específicos destinados a problemas de violencia o de convivencia en el ámbito escolar, se les consultó si durante los últimos dos años se implementó alguno de esos programas. Así, se observa que un 32,8% de las respuestas estuvo referida a que no se implementó ningún programa destinado a problemas de violencia o convivencia entre alumnos. Esta categoría de respuesta registra guarismos aún más elevados en la Ciudad de Buenos Aires y en escuelas privadas.

Entre los programas de mayores menciones se encuentran el ASE (12,6%, exclusivamente en escuelas públicas); el del Centro Preventivo Asistencial de las Adicciones (CPA, sólo mencionado en escuelas públicas), con el 6,7% de las menciones; y el Programa Jóvenes por la No Violencia (6,5%, sólo en escuelas públicas).

Entre quienes expresaron tener conocimiento de la existencia de programas específicos sobre problemas de violencia o convivencia y que afirmaron que no se implementaron, al consultárseles sobre el motivo de no implementación de los programas, alrededor de seis de cada diez directores no ofreció respuesta sobre este punto, en tanto en el resto de las respuestas se menciona el hecho de que los mismos son "improductivos" (11,6%, mencionados en su totalidad en la Ciudad de Buenos Aires, y en las escuelas públicas); por reformulación de resoluciones (10,4%, exclusivamente en GBA); y porque "se hacen en Capital y en horario de clases" (10,4%, exclusivamente en GBA).

Al consultar a los directores acerca de la implementación de algún programa o estrategia propia relacionada con problemas de convivencia o violencia, se observa que un 75,5% contestó afirmativamente y un 24,5% contestó negativamente.

A los directores que expresaron tener un programa propio se les consultó acerca de en qué consiste el mismo. Se observa una amplia dispersión de respuestas, siendo las que recogen mayor porcentaje de menciones aquellas que se refieren a consejos de convivencia o elaboración y reformulación de normas de convivencia (24,7% de las menciones); seguido por la existencia de una tutoría trimestral en convivencia con docentes y alumnos (13,2%); y luego el trabajo conjunto de un equipo directivo-educativo y de orientación educacional (12,2%).

Al consultar a los directivos respecto del resultado de implementación del plan llevado a la práctica, un 16% cree que la misma ha sido totalmente efectiva; un 76% cree que la misma ha sido efectiva, y sólo un 8% expresa que ha sido poco efectiva (esta última respuesta en mayor proporción en escuelas privadas).

En relación a qué tipo de acciones deberían tomarse para mejorar la convivencia en la escuela, un 13,4% de las respuestas estuvieron referidas a la "Participación de los padres/ trabajar con las familias de los alumnos", un 12,4% a la "Participación de alumnos en consejo de convivencia", un 7,5% al "Diálogo-comunicación/atender situaciones personales de alumnos", un 5,4% al "Desarrollo de escuelas como instituciones de convivencia-crear sentido de pertenencia" y un 5,1% a "Planificar-intensificar campañas-estrategias de prevención entre escuela, familias y alumnos". El resto de las respuestas se dispersan y presentan porcentajes menores al 5% de las menciones.

7.3.4 Preocupación y participación de la familia

Perspectiva de los alumnos

Nueve de cada diez alumnos considera que su familia se preocupa “mucho/bastante” por sus estudios, mientras que un 8% expresa que su familia se preocupa “poco/nada”, sin percibirse diferencias destacables por área geográfica o por tipo de gestión del establecimiento.

Respecto de la ayuda familiar para realizar tareas escolares, puede verse que mientras el 50,6% de los alumnos manifiesta recibir bastante o mucha ayuda, el 49,1% expresa que recibe poca o muy poca. El nivel bajo de ayuda para realizar las tareas aumenta entre los alumnos que asisten a escuelas privadas.

Perspectiva de los directivos

Tres de cada cuatro directores creen que la participación de los padres en actividades de las escuelas en los últimos 10 años ha disminuido, un 22,0% manifiesta que el mismo se mantiene igual, y sólo un 2,5% expresa que ha aumentado (en mayor proporción en la Ciudad de Buenos Aires).

Consultados los directores sobre el porcentaje aproximado de padres que participan o colaboran en actividades de las escuelas, un 33,1% lo calculó en menos del 10% de los padres (especialmente en las escuelas públicas); un 21,5% entre el 10 y el 19%; un 16,5% entre el 20 y 34% (mayor proporción en escuelas privadas); un 8,9% entre el 35% y 49% de los padres (mayores porcentajes en escuelas privadas); un 16,8% entre el 50 y el 74% de los padres (mayor proporción en escuelas privadas), y un solo 1,3% en un 75% y más de los padres.

Los directores consultados afirman que la participación de los padres es menor al 50% (79,8% del total de directores), indicando que los motivos por los cuales no se da una mayor participación, son los siguientes: “Cuestiones laborales/ falta de tiempo/falta de disponibilidad horaria” de los padres, con un 37,8% de las respuestas; ubicándose en segundo lugar el “Poco compromiso de la familia y la delegación del rol de los padres a la escuela” (21,9% de las respuestas); la situación de “Padres con problemas personales–laborales de exclusión social” (15,2% de las respuestas); y “Padres delegan en escuela y alumnos rechazan que los padres estén tan ligados a ellos” (6,7% de las respuestas).

El 73% de los directores encuestados creen que los padres de los alumnos de su escuela se preocupan poco (61,4%, especialmente en las escuelas públicas) o nada (11,6%) por el contenido de la enseñanza que se brinda a sus hijos; en tanto un 24,8% afirma que se preocupan “bastante” (especialmente en las escuelas privadas) y un 2,2% que se preocupan mucho.

Al preguntar a los directores de acuerdo a su experiencia respecto de la frecuencia con que los alumnos de sus escuelas recurren o hablan con sus padres ante problemas de desempeño escolar o de convivencia con otros alumnos, un 54,6% expresó que lo hacen “en ocasiones especiales”, un 24,8% que lo hacen “a menudo” (especialmente en las escuelas privadas y en la Ciudad de Buenos Aires), un 16,3% que lo hacen “raramente” (con mayor porcentual en escuelas públicas) y un 1% que lo hacen siempre.

Respecto de la preocupación de los padres de los alumnos de las escuelas de los directores consultados sobre el desempeño escolar o aprendizaje de sus hijos, mientras un 54,5% expresó

que se preocupan “poco” (en mayor medida en las escuelas públicas); un 40,6% afirmó que se preocupan bastante (especialmente en las escuelas privadas) y el restante 4,9% afirma que se preocupan mucho.

En lo que hace a la concurrencia de los padres a la escuela ante situaciones de conflicto o problemas de convivencia de sus hijos con otros alumnos, un 78% de los directores afirma que sólo concurren si se los notifica (especialmente en escuelas públicas), y un 22% afirma que concurren espontáneamente (porcentaje que se eleva al 36,7% en escuelas privadas).

Evaluación de los cambios en los planes de estudio y adaptación de la escuela a los cambios en el contexto socioeconómico

Considerando las modificaciones en los planes de estudio implementados en los últimos 10 años, el 11,8% los consideró como muy o bastante apropiados (especialmente en escuelas de gestión privada), un 45,6% los consideró como poco apropiados, un 35,2% como nada apropiados (particularmente en directores de escuela de gestión pública), y un 7,3% como inexistentes (opinión registrada entre directores de la Ciudad de Buenos Aires).

Un 60,6% de los directores considera que las escuelas están poco adaptadas en cuanto a contenidos y estrategias pedagógicas respecto de los cambios en la situación económica y social de los últimos 15 años; un 21,3% cree que las mismas están bastante adaptadas; un 15,2% considera que no están nada adaptadas. No se detectan diferencias significativas por distrito y tipo de gestión.

Al consultar a los directores respecto de las áreas en las que ha habido mayor dificultad para la adaptación a los cambios socioeconómicos de los últimos 15 años, un 24,2% de las respuestas –agrupando las tres menciones permitidas– hacen referencia a la capacidad comprensiva/de interpretación de los alumnos; un 21,3% estuvo referida a la adaptación de los profesores al nuevo contexto; un 20,1% a las estrategias pedagógicas; un 11,8% a los contenidos temáticos; un 10,8% a la convivencia entre los alumnos y un 9,3% a la convivencia entre alumnos y profesores.

7.3.5 Clima, conflicto y violencia en la escuela según sexo de los alumnos

En este apartado, y con el objeto de ahorrar espacio, se ha decidido incorporar al análisis solamente las tablas de contingencia que han mostrado significación estadística en relación al sexo de los alumnos. La organización es igual a la precedente, es decir, se han incorporado al análisis primero un grupo de variables relativas al clima escolar, de acuerdo a las dimensiones estudiadas. En segundo lugar se han tomado en consideración las variables que hemos utilizado para medir cada una de las dimensiones de conflictividad y violencia en el estudio.

■ Clima

Contexto interpersonal

Se verifica una diferencia significativa en el nivel de acuerdo con la afirmación “Tengo muchos amigos en mi división”, siendo mayor en los varones que en las mujeres.

Tengo muchos amigos en mi división		Sexo			
			Varón	Mujer	Total
Totalmente de acuerdo	% de Sexo	Estimación	45,9%	33,6%	39,5%
		Error típico	2,8%	2,6%	2,1%
Mas bien de acuerdo	% de Sexo	Estimación	37,3%	42,0%	39,7%
		Error típico	2,2%	2,2%	1,7%
Más bien en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	11,4%	16,5%	14,0%
		Error típico	1,6%	1,5%	1,1%
Totalmente en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	4,7%	7,6%	6,2%
		Error típico	1,3%	1,0%	,9%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,7%	,3%	,5%
		Error típico	,4%	,2%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Contexto regulativo

Las alumnas mujeres manifiestan un acuerdo significativamente mayor que los varones acerca del conocimiento de las normas de convivencia de la escuela.

Los alumnos conocen normas de convivencia de escuela		Sexo			
			Varón	Mujer	Total
Totalmente de acuerdo	% de Sexo	Estimación	25,7%	35,2%	30,6%
		Error típico	2,0%	2,2%	1,7%
Mas bien de acuerdo	% de Sexo	Estimación	36,3%	31,8%	33,9%
		Error típico	2,2%	2,3%	1,5%
Más bien en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	25,2%	21,1%	23,1%
		Error típico	2,1%	2,1%	1,6%
Totalmente en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	12,6%	11,5%	12,1%
		Error típico	1,4%	1,2%	1,0%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,3%	,4%	,3%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Las alumnas mujeres se muestran significativamente más proclives que los varones a que se tomen medidas más estrictas para resolver los problemas de convivencia.

En esta escuela deberían tomarse medidas más estrictas para resolver problemas			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Totalmente de acuerdo	% de Sexo	Estimación	33,2%	42,4%	38,0%
		Error típico	2,2%	2,3%	1,8%
Mas bien de acuerdo	% de Sexo	Estimación	26,6%	23,9%	25,2%
		Error típico	1,9%	2,0%	1,5%
Más bien en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	23,9%	19,1%	21,4%
		Error típico	1,6%	1,8%	1,3%
Totalmente en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	16,0%	14,0%	15,0%
		Error típico	1,7%	1,5%	1,2%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,4%	,6%	,5%
		Error típico	,3%	,3%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Las alumnas mujeres manifiestan un grado significativamente mayor de acuerdo con la afirmación de no ser un alumno/a problemático/a en la convivencia respecto de los alumnos varones.

No creo ser un alumno problemático en la convivencia			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Totalmente de acuerdo	% de Sexo	Estimación	60,1%	70,1%	65,3%
		Error típico	2,1%	2,0%	1,7%
Mas bien de acuerdo	% de Sexo	Estimación	28,9%	24,1%	26,4%
		Error típico	1,9%	2,0%	1,5%
Más bien en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	6,5%	3,4%	4,9%
		Error típico	1,1%	,8%	,7%
Totalmente en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	4,5%	2,2%	3,3%
		Error típico	1,1%	,7%	,7%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación		,2%	,1%
		Error típico		,2%	,1%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Contexto creativo

Respecto a la idea de que “en esta escuela se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor” se observan diferencias significativas en los niveles de acuerdo: los alumnos varones muestran un mayor acuerdo y las mujeres registran mayores niveles de desacuerdo.

En esta escuela se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Totalmente de acuerdo	% de Sexo	Estimación	13,6%	10,6%	12,1%
		Error típico	1,7%	1,6%	1,2%
Mas bien de acuerdo	% de Sexo	Estimación	32,1%	25,1%	28,4%
		Error típico	1,6%	2,3%	1,4%
Más bien en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	37,6%	41,6%	39,6%
		Error típico	2,3%	2,2%	1,6%
Totalmente en desacuerdo	% de Sexo	Estimación	15,3%	22,6%	19,1%
		Error típico	1,2%	2,1%	1,2%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,4%	,1%	,8%
		Error típico	,6%	,1%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

■ Conflictividad y violencia entre alumnos

Es mayor la proporción de alumnos varones que de mujeres que declaran conocer casos de alumnos humillados o ridiculizados frecuente o constantemente en clase.

¿Sabés de algún alumno que en 2009 fuera humillado o ridiculizado frecuente o constantemente en clase?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	70,2%	62,3%	66,1%
		Error típico	2,5%	3,2%	2,5%
No	% de Sexo	Estimación	28,9%	37,6%	33,4%
		Error típico	2,6%	3,2%	2,6%
No contesta	% de Sexo	Estimación	,9%	,1%	,5%
		Error típico	,4%	,1%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Se observan diferencias respecto del padecimiento de burlas por alguna característica física por parte de varones y mujeres: la ausencia de esta conducta es notoriamente mayor entre las mujeres que entre los varones

En 2009 se burlaron de vos por alguna característica física...			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	4,6%	4,1%	4,3%
		Error típico	,9%	,8%	,7%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	15,5%	11,7%	13,5%
		Error típico	1,6%	1,5%	1,1%
Una vez	% de Sexo	Estimación	19,6%	13,4%	16,4%
		Error típico	1,7%	2,0%	1,4%
Nunca	% de Sexo	Estimación	59,8%	70,1%	65,1%
		Error típico	2,5%	2,5%	1,9%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,5%	,7%	,6%
		Error típico	,2%	,4%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Los alumnos varones admiten en mayor proporción que las alumnas mujeres haber tratado mal a algún compañero.

¿En 2009 trataste mal a algún compañero?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	7,6%	3,0%	5,2%
		Error típico	1,2%	,7%	,8%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	30,6%	24,8%	27,6%
		Error típico	2,0%	2,2%	1,6%
Una vez	% de Sexo	Estimación	21,6%	23,6%	22,7%
		Error típico	1,9%	1,8%	1,4%
Nunca	% de Sexo	Estimación	39,5%	48,6%	44,2%
		Error típico	2,4%	2,4%	2,0%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,6%		,3%
		Error típico	,4%		,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

En el mismo sentido que en la variable anterior, los alumnos varones también manifiestan en mayor proporción que las alumnas mujeres haber dicho cosas que lastimaron a algún compañero.

¿En 2009 dijiste cosas que lastimaron a algún compañero?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	5,9%	1,2%	3,5%
		Error típico	1,1%	,4%	,6%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	21,2%	14,0%	17,5%
		Error típico	1,7%	1,5%	1,2%
Una vez	% de Sexo	Estimación	21,2%	21,8%	21,5%
		Error típico	1,8%	1,8%	1,2%
Nunca	% de Sexo	Estimación	51,0%	62,9%	57,2%
		Error típico	2,6%	2,4%	1,9%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,7%	,1%	,4%
		Error típico	,4%	,1%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Asimismo, los alumnos varones también declaran en mayor proporción que las alumnas mujeres haberse burlado de alguna característica de algún compañero.

¿En 2009 te burlaste de alguna característica de algún compañero?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	10,0%	3,5%	6,6%
		Error típico	1,5%	,7%	,9%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	27,8%	17,9%	22,7%
		Error típico	2,4%	1,9%	1,6%
Una vez	% de Sexo	Estimación	18,5%	17,9%	18,2%
		Error típico	1,3%	1,6%	1,1%
Nunca	% de Sexo	Estimación	42,6%	59,2%	51,2%
		Error típico	2,7%	2,1%	2,0%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,1%	1,5%	1,3%
		Error típico	,4%	,5%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

En la misma tendencia, los alumnos varones también declaran en mayor proporción que las alumnas mujeres haberse burlado de algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas.

¿En 2009 te burlaste de algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	5,5%	1,5%	3,5%
		Error típico	1,1%	,5%	,7%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	7,9%	3,7%	5,7%
		Error típico	1,2%	,8%	,8%
Una vez	% de Sexo	Estimación	8,3%	4,7%	6,4%
		Error típico	1,2%	,7%	,7%
Nunca	% de Sexo	Estimación	78,0%	90,0%	84,2%
		Error típico	2,1%	1,2%	1,3%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,3%	,1%	,2%
		Error típico	,3%	,1%	,1%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Igualmente, los alumnos varones admiten en mayor medida que las alumnas mujeres haberse burlado de algún compañero por su vestimenta o apariencia.

¿En 2009 te burlaste de algún compañero por su vestimenta o apariencia?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	8,4%	4,2%	6,3%
		Error típico	1,3%	,8%	,8%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	18,4%	10,7%	14,4%
		Error típico	2,0%	1,3%	1,3%
Una vez	% de Sexo	Estimación	16,0%	17,7%	16,9%
		Error típico	1,5%	1,6%	1,2%
Nunca	% de Sexo	Estimación	56,7%	67,0%	62,1%
		Error típico	2,5%	2,1%	1,9%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,5%	,4%	,5%
		Error típico	,3%	,3%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Los casos de discriminación y acoso sexual no registran diferencias significativas por sexo.

Agresiones de docentes a alumnos

Los varones, en mayor medida que las mujeres, declaran haber sido agredidos físicamente por un profesor.

En 2009 algún profesor te agredió físicamente...			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	1,2%		,6%
		Error típico	,5%		,3%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	1,2%	,6%	,9%
		Error típico	,5%	,3%	,3%
Una vez	% de Sexo	Estimación	1,6%	1,3%	1,5%
		Error típico	,5%	,5%	,4%
Nunca	% de Sexo	Estimación	95,4%	98,1%	96,8%
		Error típico	1,0%	,6%	,6%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,5%		,2%
		Error típico	,3%		,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Maltrato de alumnos hacia docentes

El maltrato de alumnos hacia docentes –abordado desde distintas variables como impedir dar clases, faltarle el respeto o agredirlo físicamente– registra diferencias significativas por sexo de los alumnos, siendo lo varones quienes registran proporcionalmente mayores guarismos.

¿En 2009 te comportaste de una manera que impedía al profesor dar clases?			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	8,6%	4,6%	6,5%
		Error típico	1,2%	,9%	,7%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	17,7%	14,1%	15,8%
		Error típico	1,9%	2,1%	1,7%
Una vez	% de Sexo	Estimación	18,8%	17,9%	18,3%
		Error típico	1,6%	1,7%	1,3%
Nunca	% de Sexo	Estimación	53,8%	62,7%	58,4%
		Error típico	2,3%	2,6%	2,1%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,1%	,7%	,9%
		Error típico	,5%	,4%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 le faltaste el respeto a algún profesor?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	3,9%	1,4%	2,6%
		Error típico	,8%	,5%	,5%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	6,7%	4,3%	5,4%
		Error típico	,9%	,9%	,7%
Una vez	% de Sexo	Estimación	11,9%	8,1%	9,9%
		Error típico	1,6%	1,1%	1,0%
Nunca	% de Sexo	Estimación	76,9%	85,9%	81,6%
		Error típico	2,0%	1,5%	1,5%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,6%	,3%	,4%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 agrediste físicamente a algún adulto de la escuela?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	2,1%	,3%	1,2%
		Error típico	,6%	,1%	,3%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	,6%	,1%	,3%
		Error típico	,3%	,1%	,2%
Una vez	% de Sexo	Estimación	1,0%	1,1%	1,1%
		Error típico	,4%	,4%	,4%
Nunca	% de Sexo	Estimación	95,4%	98,4%	97,0%
		Error típico	,8%	,5%	,5%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,9%	,1%	,4%
		Error típico	,4%	,1%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Vandalismo

¿En 2009 rompiste material de la escuela?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Habitualmente	% de Sexo	Estimación	4,4%	1,4%	2,8%
		Error típico	1,1%	,5%	,6%
Más de una vez	% de Sexo	Estimación	7,2%	3,5%	5,2%
		Error típico	,9%	,8%	,7%
Una vez	% de Sexo	Estimación	12,1%	8,8%	10,4%
		Error típico	1,1%	1,1%	,9%
Nunca	% de Sexo	Estimación	75,1%	86,1%	80,8%
		Error típico	2,0%	1,5%	1,5%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,2%	,3%	,8%
		Error típico	,6%	,2%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Respecto del vandalismo contra la escuela, los varones registran guarismos significativamente superiores que las mujeres.

Al abordar cuestiones relativas a hurtos y robos por la fuerza en la escuela no se observan diferencias por género en lo referido a haber resultado víctimas de estos hechos, pero sí se advierten contrastes significativos en cuanto a la preocupación por sufrir esos hechos, siendo las alumnas mujeres las que en mayor proporción manifiestan este temor.

En 2009, ¿estuviste preocupado de que ese tipo de robo te pasara a vos?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	43,1%	58,0%	50,9%
		Error típico	2,4%	3,3%	2,2%
No	% de Sexo	Estimación	56,8%	41,6%	48,9%
		Error típico	2,4%	3,4%	2,2%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,1%	,4%	,2%
		Error típico	,1%	,2%	,1%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Te preocupó que te roben por la fuerza en la escuela?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	19,1%	33,7%	26,7%
		Error típico	1,9%	2,3%	1,6%
No	% de Sexo	Estimación	80,5%	65,9%	73,0%
		Error típico	1,9%	2,3%	1,5%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,4%	,3%	,3%
		Error típico	,3%	,2%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

La preocupación de verse envuelto en peleas con golpes entre alumnos en la escuela resulta inferior al promedio entre los alumnos varones y el temor a esta situación, por ende, resulta mayor entre las alumnas mujeres. En tanto que el involucramiento concreto en estas reyertas es significativamente mayor en los varones que en las mujeres.

¿Te preocupó verte envuelto en peleas?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	15,4%	20,6%	18,1%
		Error típico	1,6%	2,0%	1,4%
No	% de Sexo	Estimación	83,0%	78,8%	80,8%
		Error típico	1,8%	2,0%	1,4%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,6%	,6%	1,1%
		Error típico	,6%	,3%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Estuviste involucrado en peleas en 2009?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	21,6%	9,3%	15,2%
		Error típico	2,0%	1,2%	1,2%
No	% de Sexo	Estimación	77,7%	90,2%	84,2%
		Error típico	2,1%	1,3%	1,3%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	,6%	,4%	,5%
		Error típico	,4%	,3%	,2%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Las conductas de evitamiento de lugares o personas producto de situaciones de conflicto y violencia no registran diferencias significativas por sexo de los alumnos.

Armas en la escuela

Respecto del tema de armas en la escuela: haberse enterado de que algún alumno llevó armas de fuego o armas blancas a la escuela, ver concretamente a alguien llevar un arma de fuego o arma blanca a la escuela y ver a algún alumno amenazar a otro alumno con cuters o compases, todas estas variables registran diferencias de mayores porcentajes en los alumnos varones.

Sabe o escuchó durante 2009 que alguien llevó un arma de fuego a la escuela			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	13,7%	6,6%	10,0%
		Error típico	3,1%	1,5%	1,9%
No	% de Sexo	Estimación	84,9%	92,4%	88,8%
		Error típico	3,5%	1,6%	2,1%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,4%	1,0%	1,2%
		Error típico	,6%	,4%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

Vio que alguien llevó un arma de fuego a la escuela en el 2009			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	9,4%	3,0%	6,1%
		Error típico	2,3%	,9%	1,4%
No	% de Sexo	Estimación	89,2%	95,7%	92,6%
		Error típico	2,7%	1,1%	1,7%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,4%	1,2%	1,3%
		Error típico	,6%	,4%	,4%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Sabés o escuchaste que en 2009 alguien haya llevado un arma blanca a escuela?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	43,7%	29,5%	36,3%
		Error típico	3,2%	2,2%	2,2%
No	% de Sexo	Estimación	55,2%	70,5%	63,2%
		Error típico	3,3%	2,2%	2,3%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,1%		,5%
		Error típico	,6%		,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Viste a algún alumno que en 2009 haya llevado un arma blanca a la escuela?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	33,6%	17,7%	25,4%
		Error típico	3,0%	1,8%	2,2%
No	% de Sexo	Estimación	65,0%	82,1%	73,9%
		Error típico	3,1%	1,8%	2,2%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,3%	,1%	,7%
		Error típico	,6%	,1%	,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

¿Viste a algún alumno que amenazó-agredió con cúters o compás a otro alumno?			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
Sí	% de Sexo	Estimación	12,1%	7,6%	9,8%
		Error típico	2,0%	1,2%	1,4%
No	% de Sexo	Estimación	86,7%	92,4%	89,7%
		Error típico	2,3%	1,2%	1,5%
Ns/Nc	% de Sexo	Estimación	1,2%		,6%
		Error típico	,6%		,3%
Total	% de Sexo	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%
		Error típico	,0%	,0%	,0%

El nivel de gravedad y magnitud de conflictos y violencia no registra diferencias significativas por sexo de los alumnos.

7.3.6 Análisis por nivel educativo del principal sostén del hogar

■ Perspectiva de los alumnos

A efectos de completar el análisis de las variables en estudio se procedió a analizar las principales cuestiones según su relación con el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos. Para este fin se realizó un agrupamiento de las categorías de la variable original a los fines de dotar a los cruzamientos de mayor fortaleza. Así se segmentó este nivel educativo en tres, a saber: el primero, hasta estudios primarios completos; el segundo, secundarios incompletos y completos; y finalmente, más de secundarios completos, que comprende estudios terciarios, universitarios y post grados.

De esta forma, para la base de alumnos se obtuvo la siguiente distribución de frecuencias de la nueva variable agrupada:

Nivel educativo del principal sostén de la familia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00 BAJO (Hasta primaria comp.)	417	24,7	24,7	24,7
2,00 MEDIO (hasta secundaria comp.)	757	44,8	44,8	44,8
3,00 ALTO (más de secundaria completa)	497	29,4	29,4	29,4
99,00 NS/NC	20	1,2	1,2	100,0
Total	1690	100,0	100,0	

Es de destacar que existe una significativa relación entre esta variable y otras incluidas en el cuestionario aplicado que miden de alguna forma características socioeconómicas de los hogares de los alumnos, como ser posesión de computadora, conexión a Internet y existencia de biblioteca en el hogar. Esto supone que la variable de nivel educativo del principal sostén del hogar (en adelante NEDPSH) parece funcionar como una variable *proxy* de nivel económico social de los hogares de los alumnos entrevistados y por lo tanto –con la cautela que impone la proximidad– las relaciones pueden ser analizadas también desde esa óptica.

Clima escolar

Al analizar las variables incluidas en este capítulo según el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos encontramos importantes diferencias entre los distintos segmentos. Por razones de espacio presentaremos sólo aquellos cuadros que contienen las diferencias más notorias.

Escuela procura buena convivencia e-estudiantes, de misma o distintas divisiones		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	94,5%	87,3%	86,4%	88,7%	88,8%
	Error típico	1,4%	2,4%	2,2%	9,6%	1,4%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	5,5%	12,3%	13,6%	11,3%	11,0%
	Error típico	1,4%	2,4%	2,2%	9,6%	1,4%
Ns/Nc	Estimación		,4%	,1%		,2%
	Error típico		,3%	,1%		,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Como podemos observar en el cuadro anterior, existen importantes diferencias con el acuerdo de los distintos segmentos con la afirmación de que la escuela procura la buena convivencia entre los estudiantes de la misma o de distintas divisiones. Así, el acuerdo es superior entre los alumnos de nivel educativo bajo y el grado de acuerdo desciende a medida que aumenta el NEDPSH.

Las normas de convivencia en mi escuela me parecen adecuadas		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	77,7%	69,1%	67,9%	69,9%	70,9%
	Error típico	2,8%	2,2%	3,1%	11,8%	1,8%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	21,3%	30,2%	31,7%	30,1%	28,4%
	Error típico	2,7%	2,1%	3,0%	11,8%	1,7%
Ns/Nc	Estimación	1,0%	,7%	,4%		,7%
	Error típico	,7%	,4%	,4%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En el mismo sentido, observamos en el cuadro anterior un mayor acuerdo de los niveles de NEDPSH más bajo para con lo adecuado de las normas de convivencia en la escuelas, en tanto que a medida que aumenta el NEDPSH aumentan también los desacuerdos con la afirmación.

Los alumnos conocen normas de convivencia de escuela		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	71,5%	61,8%	62,8%	60,2%	64,5%
	Error típico	3,7%	3,0%	2,6%	14,2%	2,0%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	28,5%	37,9%	36,6%	39,8%	35,2%
	Error típico	3,7%	3,0%	2,7%	14,2%	2,0%
Ns/Nc	Estimación		,3%	,6%		,3%
	Error típico		,3%	,3%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

La afirmación sobre el conocimiento de las normas de convivencia de la escuela es sostenido también en mayor proporción por el segmento de NEDPSH más bajo.

En esta escuela deberían tomarse medidas más estrictas para resolver problemas		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	69,9%	64,1%	56,5%	54,9%	63,2%
	Error típico	3,3%	2,7%	3,1%	12,1%	2,0%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	29,0%	35,8%	43,4%	33,5%	36,3%
	Error típico	3,3%	2,7%	3,1%	10,9%	2,0%
Ns/Nc	Estimación	1,1%	,1%	,2%	11,6%	,5%
	Error típico	,7%	,1%	,2%	11,1%	,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En el cuadro anterior podemos observar que la demanda de medidas más estrictas para resolver los problemas de los conflictos y la violencia en la escuela es sostenida por un porcentual significativamente mayor de los alumnos de familias de nivel educativo más bajo. Y claramente y en sentido inverso se verifica que a mayor nivel educativo de las familias aumenta el desacuerdo con que se tomen medidas más estrictas y –obviamente– disminuye el acuerdo. Algo más del 63% de los alumnos reclaman límites más estrictos. En los alumnos de NEDPSH bajo esa cifra se eleva a cerca del 70%.

En el cuadro siguiente vemos que los estudiantes de familias de NEDPSH más bajo se asumen como menos problemáticos en la convivencia en la escuela.

No creo ser un alumno problemático en convivencia		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	94,3%	92,3%	88,8%	85,2%	91,7%
	Error típico	1,8%	1,2%	1,9%	11,5%	1,1%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	5,7%	7,7%	10,8%	14,8%	8,2%
	Error típico	1,8%	1,2%	1,9%	11,5%	1,1%
Ns/Nc	Estimación			,4%		,1%
	Error típico			,4%		,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En el cuadro siguiente puede observarse el mayor grado de participación de los alumnos de NEDPSH bajo en la elaboración de las normas de convivencia de la escuela, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Así, aproximadamente un tercio de este segmento se manifiesta en este sentido, mientras que el porcentual desciende a un cuarto entre los alumnos de NEDPSH medio y a menos del 18% entre los alumnos de NEDPSH más alto.

Yo participé en la elaboración de normas de convivencia		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	33,8%	25,5%	17,7%	21,7%	25,2%
	Error típico	2,7%	2,0%	2,0%	9,5%	1,6%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	65,7%	73,5%	81,9%	78,3%	74,1%
	Error típico	2,7%	2,1%	1,9%	9,5%	1,7%
Ns/Nc	Estimación	,5%	1,0%	,4%		,7%
	Error típico	,3%	,5%	,4%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En los siguientes dos cuadros referidos a la dimensión del contexto creativo abordada para el clima escolar se observaron diferencias significativas en los cruzamientos. El primero se refiere a la estimulación de la creatividad por parte de los profesores, atributo que resulta proporcionalmente más reconocido por los alumnos de hogares de nivel educativo más bajo.

En esta escuela los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	66,2%	59,3%	49,6%	56,5%	58,1%
	Error típico	3,8%	3,3%	3,4%	15,6%	2,7%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	33,1%	40,7%	49,8%	43,5%	41,5%
	Error típico	3,9%	3,3%	3,4%	15,6%	2,7%
Ns/Nc	Estimación	,8%		,6%		,4%
	Error típico	,5%		,4%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En aparente contrasentido con el cuadro anterior, en el siguiente observamos que la afirmación de repetir tal cual enseña el docente, que estaría reñido a priori con la creatividad, recibe mayores adhesiones de los alumnos de NEDPSH bajo y especialmente se observa un gran contraste con los alumnos de NEDPSH alto. En este último segmento el rechazo a esta afirmación alcanza los dos tercios. Sin embargo, podemos inferir que los alumnos de NEDPSH más bajo no necesariamente consideran una contradicción el hecho de repetir lo que el docente habla con su apoyo a la creatividad.

En esta escuela se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Tot./Más bien de acuerdo	Estimación	47,9%	41,5%	32,4%	64,1%	40,7%
	Error típico	2,9%	2,7%	2,4%	15,2%	1,9%
Mas bien/tot. en desacuerdo	Estimación	50,6%	58,2%	66,6%	35,9%	58,6%
	Error típico	3,1%	2,7%	2,3%	15,2%	1,9%
Ns/Nc	Estimación	1,5%	,2%	1,0%		,8%
	Error típico	,7%	,2%	,6%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Apoyo familiar al alumno y autopercepción de rendimiento escolar

No se han encontrado diferencias significativas entre los segmentos de NEDPSH en relación a la preocupación de la familia por los estudios ni a la ayuda familiar para la realización de las tareas escolares, como puede apreciarse en los siguientes dos cuadros.

Grado de preocupación de la familia por estudios del alumno		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Mucho	Estimación	60,5%	58,6%	58,4%	44,9%	58,9%
	Error típico	3,6%	2,3%	2,7%	16,4%	1,6%
Bastante	Estimación	30,7%	31,8%	35,4%	48,6%	32,8%
	Error típico	3,2%	2,0%	2,5%	17,2%	1,4%
Poco	Estimación	6,4%	6,6%	4,9%	6,5%	6,1%
	Error típico	1,7%	1,1%	,9%	4,6%	,7%
Muy poco	Estimación	2,4%	2,4%	1,1%		2,0%
	Error típico	,9%	,6%	,6%		,4%
Vive solo	Estimación		,1%			,0%
	Error típico		,1%			,0%
No contesta	Estimación		,5%	,2%		,3%
	Error típico		,4%	,2%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Nivel de ayuda familiar para realizar tareas		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Recibo mucha ayuda	Estimación	19,1%	22,3%	16,8%	14,3%	19,8%
	Error típico	2,5%	2,3%	2,0%	10,7%	1,2%
Recibo bastante ayuda	Estimación	30,9%	29,5%	32,9%	27,8%	30,8%
	Error típico	3,2%	2,2%	2,2%	14,9%	1,5%
Recibo poca ayuda	Estimación	28,8%	28,8%	30,3%	54,7%	29,5%
	Error típico	2,8%	2,3%	2,1%	17,4%	1,2%
Recibo muy poca ayuda	Estimación	21,3%	18,9%	20,0%	3,2%	19,6%
	Error típico	2,3%	1,7%	2,1%	3,3%	1,1%
Vive solo	Estimación		,1%			,0%
	Error típico		,1%			,0%
No contesta	Estimación		,3%			,2%
	Error típico		,3%			,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Al examinar la relación de autopercepción de rendimiento escolar sí se encontraron ciertas diferencias según NEDPSH. Así puede observarse en el siguiente cuadro que la autopercepción muy positiva resulta más elevada en el segmento de NEDPSH alto: la autopercepción negativa es proporcionalmente superior en los sectores medios y altos mientras que se percibe una mayor tendencia a la autoevaluación regular a medida descende del NEDPSH.

Autopercepción del rendimiento escolar		Autopercepción rendimiento escolar * Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Muy bueno	Estimación	12,9%	10,3%	16,0%	5,6%	12,6%
	Error típico	2,3%	1,3%	1,6%	5,3%	1,0%
Bueno	Estimación	51,5%	53,6%	52,2%	25,3%	52,3%
	Error típico	3,6%	2,7%	2,1%	10,0%	1,6%
Regular	Estimación	34,7%	32,0%	27,6%	44,3%	31,5%
	Error típico	3,7%	2,3%	2,3%	17,2%	1,7%
Malo	Estimación	,8%	2,7%	3,1%	8,2%	2,4%
	Error típico	,4%	,6%	,8%	5,7%	,4%
Muy Malo	Estimación	,1%	1,0%	1,1%	16,6%	1,0%
	Error típico	,1%	,6%	,5%	9,6%	,3%
No contesta	Estimación		,5%			,2%
	Error típico		,3%			,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela y alrededores

Se registra un mayor grado de facilidad para acceder a distintos tipos de sustancias entre los alumnos de NEDPSH alto, especialmente en lo referido a cigarrillos y marihuana.

La relación se invierte cuando se consulta por la facilidad de acceso al "paco". Asimismo, en los alrededores de la escuela aumenta la proporción de facilidad de acceso a las diferentes sustancias entre los alumnos de NEDPSH más bajo.

Un caso para resaltar es de del acceso al "paco", que con un promedio de facilidad de acceso de 9% en la escuela asciende a 45% de promedio en los alrededores, alcanzando cerca del 55% de facilidad de acceso entre los alumnos de NEDPSH bajo, como puede apreciarse en los cuadros que continúan. Siendo estas últimas diferencias estadísticamente significativas.

En 2009 conseguir paco en escuela hubiera resultado...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Fácil	Estimación	10,5%	9,2%	7,7%	3,2%	9,0%
	Error típico	2,1%	1,8%	1,6%	3,3%	1,3%
Difícil	Estimación	22,4%	21,7%	20,5%	11,6%	21,4%
	Error típico	2,7%	2,4%	2,6%	11,1%	1,5%
Imposible	Estimación	66,6%	68,6%	71,9%	85,2%	69,2%
	Error típico	3,4%	2,7%	3,1%	11,6%	2,0%
No contesta	Estimación	,5%	,5%			,3%
	Error típico	,5%	,3%			,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En 2009 conseguir paco en los alrededores de la escuela hubiera resultado...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Fácil	Estimación	54,7%	43,8%	38,8%	51,4%	45,1%
	Error típico	4,4%	2,5%	2,6%	10,9%	2,2%
Difícil	Estimación	28,5%	35,7%	35,6%	32,0%	33,8%
	Error típico	3,4%	2,0%	1,9%	11,5%	1,4%
Imposible	Estimación	16,4%	19,9%	25,3%	16,6%	20,6%
	Error típico	2,9%	2,0%	2,5%	11,7%	1,6%
No contesta	Estimación	,5%	,6%	,3%		,5%
	Error típico	,5%	,3%	,2%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Situaciones de conflicto y violencia. Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos

En la gran mayoría de las variables examinadas en este tipo de conflictos –conocimiento sobre humillaciones y hostigamiento, padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados– se registran mayores porcentajes entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto. En los siguientes cuadros pueden apreciarse esas diferencias.

¿Sabés de alumno que en 2009 fuera humillado o ridiculizado frecuente o constantemente en clase?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	62,2%	64,3%	72,7%	48,2%	66,1%
	Error típico	3,4%	3,1%	2,7%	12,0%	2,5%
No	Estimación	37,2%	35,3%	26,9%	46,2%	33,4%
	Error típico	3,4%	3,1%	2,8%	13,2%	2,6%
No contesta	Estimación	,6%	,3%	,4%	5,6%	,5%
	Error típico	,5%	,3%	,4%	5,3%	,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En 2009 fueron crueles con vos...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	1,5%	2,1%	2,7%		2,1%
	Error típico	,8%	,7%	,8%		,5%
Más de una vez	Estimación	5,1%	5,2%	12,2%	13,7%	7,4%
	Error típico	1,4%	,8%	2,0%	7,2%	,8%
Una vez	Estimación	14,0%	12,8%	16,3%	8,2%	14,1%
	Error típico	2,8%	1,5%	2,3%	6,0%	1,3%
Nunca	Estimación	79,4%	79,6%	68,8%	78,1%	76,3%
	Error típico	3,1%	2,1%	2,7%	9,9%	1,8%
Ns/Nc	Estimación		,3%			,1%
	Error típico		,3%			,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Tanto en el cuadro anterior como en el siguiente obsérvese las diferencias por segmento para la categoría “nunca sucedió” tal cuestión.

En 2009 se han dicho en público cosas feas sobre vos...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	3,9%	2,9%	3,2%		3,2%
	Error típico	1,1%	,9%	,8%		,6%
Más de una vez	Estimación	11,9%	12,1%	15,5%	28,2%	13,2%
	Error típico	2,2%	1,7%	1,6%	14,8%	1,1%
Una vez	Estimación	16,3%	14,6%	25,4%	16,6%	18,2%
	Error típico	1,9%	1,7%	2,2%	9,6%	1,3%
Nunca	Estimación	67,7%	69,9%	55,6%	55,3%	65,0%
	Error típico	3,2%	2,5%	2,7%	13,6%	2,0%
Ns/Nc	Estimación	,3%	,4%	,4%		,4%
	Error típico	,2%	,3%	,4%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	10,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Asimismo, al considerar conductas agresivas de profesores hacia alumnos mediante gritos observamos en el siguiente cuadro una mayor proporción de ocurrencia de estos hechos entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto.

En 2009 algún profesor te gritó de modo intimidante frente a tus compañeros...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	5,1%	7,1%	7,7%	5,0%	6,8%
	Error típico	1,6%	1,7%	1,6%	4,8%	1,2%
Más de una vez	Estimación	9,8%	7,5%	12,2%	16,6%	9,6%
	Error típico	1,8%	1,6%	1,4%	10,0%	1,1%
Una vez	Estimación	15,7%	18,6%	23,5%	8,2%	19,2%
	Error típico	2,2%	1,5%	2,0%	5,7%	1,2%
Nunca	Estimación	69,4%	66,5%	56,6%	70,3%	64,3%
	Error típico	3,3%	3,4%	2,6%	11,6%	2,4%
Ns/Nc	Estimación		,3%			,1%
	Error típico		,3%			,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Conductas agresivas hacia otros compañeros

En una gran parte de las variables relacionadas con distintos tipos de conflictos entre alumnos –como maltratos, burlas y discriminación por diversas causas– se observan mayores porcentajes de ocurrencia entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto.

En la mayoría de los cuadros las diferencias resultan significativas y en general se observa que a mayor nivel de NEDPSH mayor porcentaje de conflictos de estas características. En los siguientes cuadros pueden observarse tales temáticas.

¿En 2009 trataste mal a algún compañero?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	2,1%	5,0%	8,7%	6,5%	5,4%
	Error típico	,9%	1,1%	1,5%	4,6%	,8%
Más de una vez	Estimación	23,5%	25,8%	33,3%	38,7%	27,6%
	Error típico	2,5%	2,2%	2,6%	18,2%	1,6%
Una vez	Estimación	17,2%	26,0%	22,5%	6,3%	22,6%
	Error típico	2,2%	2,3%	2,0%	5,3%	1,4%
Nunca	Estimación	56,6%	42,9%	35,6%	48,6%	44,2%
	Error típico	2,4%	3,0%	3,1%	16,8%	2,0%
Ns/Nc	Estimación	,6%	,3%			,3%
	Error típico	,5%	,3%			,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 dijiste cosas que lastimaron a algún compañero?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	1,7%	3,1%	5,9%	5,0%	3,6%
	Error típico	,8%	,8%	1,3%	4,8%	,6%
Más de una vez	Estimación	16,5%	15,0%	21,3%	34,6%	17,4%
	Error típico	1,9%	1,9%	2,3%	17,9%	1,2%
Una vez	Estimación	17,3%	21,0%	26,2%	5,0%	21,5%
	Error típico	2,1%	1,6%	2,2%	5,0%	1,2%
Nunca	Estimación	64,2%	60,2%	46,6%	55,5%	57,1%
	Error típico	2,5%	2,8%	3,0%	18,1%	1,9%
Ns/Nc	Estimación	,3%	,7%			,4%
	Error típico	,3%	,4%			,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 te burlaste de alguna característica de algún compañero?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Habitualmente	Estimación	4,0%	7,1%	8,6%	5,0%	6,7%
	Error típico	1,1%	1,3%	1,5%	4,8%	,9%
Más de una vez	Estimación	21,5%	21,7%	24,6%	29,5%	22,6%
	Error típico	3,1%	2,1%	2,3%	18,4%	1,6%
Una vez	Estimación	16,6%	18,5%	19,4%	5,6%	18,2%
	Error típico	2,3%	1,9%	1,9%	5,3%	1,1%
Nunca	Estimación	56,2%	51,5%	46,3%	56,7%	51,2%
	Error típico	3,0%	2,7%	3,0%	17,5%	2,0%
Ns/Nc	Estimación	1,7%	1,2%	1,1%	3,2%	1,3%
	Error típico	,8%	,5%	,5%	3,2%	,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 te burlaste de algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Habitualmente	Estimación	2,4%	3,6%	4,1%	5,0%	3,5%
	Error típico	1,1%	,9%	1,0%	4,8%	,7%
Más de una vez	Estimación	3,6%	5,1%	7,9%	16,6%	5,7%
	Error típico	1,0%	1,1%	1,3%	9,6%	,8%
Una vez	Estimación	6,1%	6,6%	6,6%		6,4%
	Error típico	1,6%	1,0%	1,0%		,7%
Nunca	Estimación	87,6%	84,4%	81,4%	78,5%	84,2%
	Error típico	2,3%	1,9%	1,6%	11,7%	1,3%
Ns/Nc	Estimación	,3%	,3%			,2%
	Error típico	,3%	,3%			,1%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

¿En 2009 te burlaste de algún compañero por su vestimenta o apariencia?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Habitualmente	Estimación	5,1%	6,7%	6,1%	14,8%	6,2%
	Error típico	1,5%	1,2%	1,4%	9,5%	,8%
Más de una vez	Estimación	9,2%	15,5%	16,7%	22,9%	14,3%
	Error típico	1,8%	1,8%	2,0%	11,6%	1,3%
Una vez	Estimación	15,7%	16,7%	18,6%		16,9%
	Error típico	2,2%	1,8%	1,9%		1,2%
Nunca	Estimación	68,9%	60,8%	58,4%	62,3%	62,1%
	Error típico	3,2%	2,3%	3,2%	18,6%	1,9%
Ns/Nc	Estimación	1,1%	,3%	,2%		,4%
	Error típico	,7%	,3%	,2%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Situaciones de conflicto de alumnos con profesores u otros adultos en la escuela y vandalismo

Los comportamientos conflictivos para con el docente, al grado de impedir dar las clases, registran diferencias significativas según el nivel de estudio del principal sostén de la familia de los alumnos. La proporción resulta mayor en los sectores de NEDPSH alto.

¿En 2009 te comportaste de una manera que impedía al profesor dar clases?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Habitualmente	Estimación	4,9%	6,1%	8,2%	16,6%	6,5%
	Error típico	1,3%	1,1%	1,4%	9,6%	,7%
Más de una vez	Estimación	14,2%	13,0%	21,7%	4,6%	15,8%
	Error típico	3,3%	2,0%	2,3%	3,6%	1,7%
Una vez	Estimación	14,6%	18,8%	20,8%	15,5%	18,3%
	Error típico	2,4%	1,8%	2,1%	8,1%	1,3%
Nunca	Estimación	64,4%	61,3%	49,2%	60,2%	58,5%
	Error típico	3,3%	2,7%	3,3%	11,6%	2,1%
Ns/Nc	Estimación	1,9%	,8%	,1%	3,2%	,9%
	Error típico	,8%	,4%	,1%	3,2%	,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

El vandalismo contra materiales u objetos de la escuela también resulta significativamente más elevado en los segmento de NEDPSH medio y especialmente entre los de NEDPSH alto, como puede verse a continuación.

¿En 2009 rompiste material de la escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	1,1%	3,9%	2,8%		2,8%
	Error típico	,4%	1,0%	,9%		,6%
Más de una vez	Estimación	3,8%	4,4%	7,8%	3,2%	5,2%
	Error típico	1,0%	,9%	1,4%	3,2%	,7%
Una vez	Estimación	7,7%	9,4%	13,5%	22,9%	10,3%
	Error típico	1,4%	1,1%	1,8%	11,6%	,9%
Nunca	Estimación	86,6%	81,8%	74,9%	73,9%	80,9%
	Error típico	2,2%	1,9%	2,5%	11,5%	1,5%
Ns/Nc	Estimación	,8%	,6%	1,0%		,8%
	Error típico	,6%	,4%	,6%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En lo referente a la falta de respeto a los profesores también puede distinguirse una tendencia a una mayor ocurrencia en el segmento de NEDPSH alto, aunque en esta oportunidad no de manera significativa.

¿En 2009 le faltaste el respeto a algún profesor?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Habitualmente	Estimación	2,2%	2,2%	3,5%	5,0%	2,6%
	Error típico	,9%	,5%	1,0%	4,8%	,5%
Más de una vez	Estimación	3,2%	5,0%	7,5%	16,6%	5,4%
	Error típico	1,2%	1,0%	1,2%	9,6%	,7%
Una vez	Estimación	8,6%	9,4%	12,1%	3,2%	10,0%
	Error típico	2,0%	1,3%	1,8%	3,2%	1,0%
Nunca	Estimación	85,2%	82,8%	77,0%	75,2%	81,6%
	Error típico	2,3%	1,8%	2,5%	11,5%	1,5%
Ns/Nc	Estimación	,8%	,6%			,4%
	Error típico	,6%	,4%			,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Hurtos, robos con violencia, peleas

No se ha verificado significación estadística al relacionar la variable de haber sido víctima de hurto de algún objeto o robo por la fuerza o amenaza con el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos.

Sí se encontraron diferencias significativas en la preocupación por ser víctima de robo por la fuerza en la escuela, siendo en el segmento de NEDPSH más bajo donde se registra el mayor nivel de preocupación.

¿Te preocupó que te roben por la fuerza en la escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Sí	Estimación	34,4%	25,6%	22,7%	12,0%	26,8%
	Error típico	3,1%	2,1%	2,2%	6,5%	1,6%
No	Estimación	65,3%	74,4%	76,5%	88,0%	72,9%
	Error típico	3,2%	2,1%	2,2%	6,5%	1,6%
Ns/Nc	Estimación	,3%	,1%	,8%		,3%
	Error típico	,3%	,1%	,5%		,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

El conocimiento de los alumnos sobre hechos de peleas con golpes entre alumnos de la escuela aumenta en los segmentos de NEDPSH bajo y principalmente alto, como puede verse a continuación.

¿Sabés si en 2009 hubo peleas c-golpes entre alumnos en escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Sí	Estimación	72,8%	67,2%	75,3%	47,1%	70,8%
	Error típico	3,3%	3,2%	3,0%	13,1%	2,3%
No	Estimación	26,4%	32,4%	23,9%	48,0%	28,6%
	Error típico	3,4%	3,1%	3,0%	12,2%	2,3%
Ns/Nc	Estimación	,8%	,4%	,8%	5,0%	,7%
	Error típico	,6%	,3%	,5%	4,8%	,2%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Con excepción de la anterior, ninguna de las restantes variables abordadas sobre el tema de peleas entre alumnos ha arrojado significación estadística en su cruce con el NEDPSH. Además, varias de ellas parecen tener un comportamiento "errático" respecto de esta última variable. Así,

la frecuencia de ocurrencia de peleas y la preocupación de verse envuelto en las mismas se percibe levemente mayor en el segmento de NEDPSH bajo, en tanto que estar concretamente involucrado en peleas es manifestado en una moderada mayor proporción en el segmento de NEDPSH alto.

Frecuencia de ocurrencia de peleas entre alumnos en 2009		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Muy frecuentes	Estimación	10,0%	8,2%	9,4%	6,5%	9,0%
	Error típico	1,9%	1,8%	2,2%	4,6%	1,5%
Algo frecuentes	Estimación	25,4%	24,6%	23,1%	10,5%	24,2%
	Error típico	2,8%	2,5%	2,4%	7,2%	1,5%
Poco frecuentes	Estimación	42,9%	42,7%	46,4%	26,7%	43,7%
	Error típico	3,1%	2,4%	2,7%	8,9%	1,7%
Nada frecuentes	Estimación	19,1%	22,3%	19,3%	44,7%	20,8%
	Error típico	3,0%	2,2%	2,5%	12,6%	1,8%
Ns/Nc	Estimación	2,7%	2,2%	1,8%	11,6%	2,3%
	Error típico	1,0%	1,0%	,7%	11,1%	,6%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

¿Te preocupó verte envuelto en peleas?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				
		BAJO (hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	Total
Sí	Estimación	19,9%	18,6%	16,1%	17,0%	18,2%
	Error típico	2,1%	2,0%	2,1%	7,7%	1,4%
No	Estimación	78,7%	80,4%	82,9%	83,0%	80,7%
	Error típico	2,2%	1,9%	2,1%	7,7%	1,4%
Ns/Nc	Estimación	1,3%	1,0%	1,1%		1,1%
	Error típico	,7%	,5%	,6%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Conductas de evitamiento

El evitamiento de distintos lugares por parte de los alumnos por temor a que les hagan daño se diferencia en los distintos segmentos del NEDPSH. Los dos cruzamientos que registraron significación se encuentran referidos a evitamiento de la entrada de la escuela y a pasillos o escaleras. En ambos se observa un mayor porcentual de conducta de evitamiento en los alumnos del segmento de NEDPSH bajo, verificándose también en las dos tabulaciones que a medida que asciende el NEDPSH desciende el porcentual de evitamiento.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste la entrada a la escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	5,9%	4,2%	2,2%	8,2%	4,1%
	Error típico	1,5%	,9%	,6%	6,0%	,6%
No	Estimación	92,2%	94,6%	95,4%	80,2%	94,1%
	Error típico	1,9%	1,1%	1,2%	12,4%	,9%
Ns/Nc	Estimación	1,8%	1,2%	2,4%	11,6%	1,8%
	Error típico	1,1%	,8%	,8%	11,1%	,7%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste pasillos o escaleras de la escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	4,2%	2,4%	1,1%		2,4%
	Error típico	1,3%	,6%	,5%		,5%
No	Estimación	94,0%	96,4%	97,1%	85,2%	95,9%
	Error típico	1,7%	1,0%	,9%	11,5%	,9%
Ns/Nc	Estimación	1,8%	1,2%	1,8%	14,8%	1,7%
	Error típico	1,1%	,8%	,8%	11,5%	,7%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

El cuadro siguiente, referido al evitamiento de baños por temor a sufrir algún daño, si bien no arrojó significación estadística, manifiesta también una tendencia similar, pero en este caso con paridad entre los segmentos de NEDPSH bajo y medio, que emergen como más proclives a esta conducta que los alumnos de NEDPSH alto.

En 2009, por temor a que te hagan daño ¿evitaste baños de la escuela?		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	3,3%	3,4%	1,5%	3,2%	2,8%
	Error típico	1,0%	,8%	,6%	3,2%	,5%
No	Estimación	94,6%	95,4%	96,5%	85,2%	95,4%
	Error típico	1,4%	1,3%	1,0%	11,5%	,9%
Ns/Nc	Estimación	2,1%	1,2%	2,0%	11,6%	1,8%
	Error típico	1,1%	,8%	,8%	11,1%	,7%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Armas

Los dos cuadros que se detectaron con significación estadística sobre la temática de las armas en la escuela en relación con el NEDPSH son los que se presentan a continuación. En los mismos podrá observarse que respecto del conocimiento de que algún alumno llevó un arma de fuego y ver que alguien la llevó, el porcentaje resulta más elevado en el segmento de NEDPSH medio.

Sabe o escuchó durante 2009 que alguien llevó un arma de fuego a la escuela		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	6,4%	13,4%	8,6%		10,1%
	Error típico	2,6%	2,4%	2,3%		1,9%
No	Estimación	93,2%	85,1%	90,4%	88,4%	88,7%
	Error típico	2,6%	2,8%	2,4%	11,1%	2,2%
Ns/Nc	Estimación	,3%	1,5%	1,0%	11,6%	1,2%
	Error típico	,3%	,7%	,6%	11,1%	,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Vio que alguien llevó un arma de fuego a la escuela en el 2009		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Sí	Estimación	4,7%	8,1%	4,8%		6,2%
	Error típico	2,0%	2,0%	1,4%		1,5%
No	Estimación	95,0%	90,1%	94,2%	88,4%	92,5%
	Error típico	2,0%	2,5%	1,5%	11,1%	1,8%
Ns/Nc	Estimación	,3%	1,8%	1,0%	11,6%	1,3%
	Error típico	,3%	,7%	,6%	11,1%	,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Percepción del problema de la violencia

Sobre la magnitud del problema de la violencia en la zona de su escuela se verifican diferencias significativas en relación al NEDPSH. Así, en el segmento de alumnos de NEDPSH bajo se percibe una mayor proporción que en el resto de los alumnos, si se considera para el análisis la sumatoria de las categorías de gran magnitud por un lado y de escasa o nula magnitud por otra.

La violencia en las escuelas de esta zona es un problema...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Muy grande	Estimación	29,5%	24,0%	24,1%	28,6%	25,5%
	Error típico	3,2%	2,1%	2,7%	9,7%	1,7%
Grande	Estimación	25,9%	25,4%	28,5%	34,5%	26,5%
	Error típico	2,4%	2,3%	2,3%	15,5%	1,4%
Es un problema más de los que suceden en el ámbito escolar	Estimación	30,3%	31,0%	24,0%	14,8%	28,6%
	Error típico	3,4%	2,3%	2,2%	9,5%	1,4%
Es un problema de poca magnitud	Estimación	11,1%	15,9%	18,5%	5,6%	15,4%
	Error típico	1,8%	1,6%	2,2%	5,3%	1,1%
Es un problema irrelevante o inexistente	Estimación	1,1%	2,9%	4,4%	16,6%	3,0%
	Error típico	,6%	,8%	1,0%	11,7%	,5%
Ns/Nc	Estimación	2,0%	,8%	,6%		1,0%
	Error típico	,9%	,4%	,3%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En tanto que cuando relacionamos la variable NEDPSH con la gravedad de la violencia en su propia escuela no se detectan diferencias significativas. Los resultados de esta relación se ilustran en el siguiente cuadro.

Y en esta escuela el problema de la violencia es...		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Muy grande	Estimación	9,4%	7,2%	3,8%	11,6%	6,8%
	Error típico	2,5%	1,3%	1,1%	9,6%	1,0%
Grande	Estimación	14,5%	11,5%	11,5%	23,6%	12,4%
	Error típico	2,4%	1,8%	1,7%	12,3%	1,2%
Es un problema más de los que suceden en el ámbito escolar	Estimación	33,3%	31,9%	29,0%	26,1%	31,3%
	Error típico	3,6%	2,0%	2,6%	9,7%	1,6%
Es un problema de poca magnitud	Estimación	29,0%	34,5%	38,4%	17,2%	34,1%
	Error típico	3,3%	2,3%	3,1%	11,9%	1,8%
Es un problema irrelevante o inexistente	Estimación	13,3%	14,5%	16,4%	21,5%	14,8%
	Error típico	3,0%	1,8%	2,0%	12,5%	1,5%
Ns/Nc	Estimación	,5%	,3%	,8%		,5%
	Error típico	,5%	,3%	,6%		,3%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Sin duda, el dato realmente relevante de esta última información resulta de la comparación del promedio de más de 50% que se registra para la violencia como un gran problema al considerar la zona y su descenso al 19% al considerar la propia escuela.

Otro abordaje sobre la percepción del problema de la violencia se realizó respecto del nivel de gravedad de la misma en la propia escuela de los alumnos, no arrojando el cruzamiento de esta variable por NEDPSH diferencias significativas. Pueden observarse los resultados en el cuadro siguiente, donde se puede señalar las diferencias en la categoría "Muy grave", que resulta sostenida en una mayor proporción por los segmentos de NEDPSH bajo y medio.

Gravedad del problema de la violencia en esta escuela		Nivel educativo del principal sostén de la familia				Total
		BAJO (Hasta primaria comp.)	MEDIO (hasta secundaria comp.)	ALTO (más de secundaria comp.)	NS/NC	
Muy grave	Estimación	7,6%	7,4%	4,0%		6,4%
	Error típico	2,1%	1,5%	1,4%		1,2%
Bastante grave	Estimación	15,0%	13,6%	14,5%	3,2%	14,1%
	Error típico	2,8%	1,8%	2,0%	3,2%	1,4%
Poco grave	Estimación	52,0%	51,9%	55,2%	33,8%	52,7%
	Error típico	3,9%	2,6%	3,1%	13,3%	2,1%
Nada grave	Estimación	24,7%	26,3%	25,3%	63,0%	26,0%
	Error típico	3,1%	2,4%	2,8%	14,1%	1,9%
Ns/Nc	Estimación	,6%	,9%	1,0%		,8%
	Error típico	,5%	,6%	,6%		,5%
Total	Estimación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Error típico	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

A manera de resumen analítico se pueden realizar las siguientes afirmaciones:

Numerosos resultados obtenidos en esta investigación en referencia a la segmentación por nivel económico social de los hogares de los alumnos parecieran dar por tierra con algunos mitos o lugares comunes constituidos en torno a las conductas y actitudes de los jóvenes de los sectores sociales más vulnerables. Nos referimos especialmente a las opiniones que caratulan a estos sectores como más conflictivos y violentos que el resto.

Así, por ejemplo, los resultados de la encuesta a alumnos muestran que ni el hurto ni el robo por la fuerza o amenaza poseen mayor incidencia en los alumnos de hogares de nivel económico social (NES) más bajo que otros. Tampoco se verifica una mayor presencia de armas de fuego en estos sectores.

Por el contrario, las problemáticas vinculadas a conflictos entre alumnos –como burlas, maltrato, hostigamiento, discriminación por diversas causas, humillaciones, padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados– resultan más frecuentes entre los alumnos de hogares de NES alto.

En el vandalismo contra materiales u objetos de la escuela, las agresiones físicas a adultos de la escuela y la falta de respeto a los profesores también puede distinguirse una tendencia a una mayor ocurrencia en el segmento de NES alto.

En cuanto a peleas entre compañeros, el conocimiento sobre hechos de peleas con golpes aumenta en los segmentos de NES bajo y principalmente alto.

La frecuencia de ocurrencia de peleas y la preocupación de verse envuelto en las mismas se percibe levemente mayor en el segmento de NES bajo, pero estar concretamente involucrado en peleas es manifestado en una moderada mayor proporción en el segmento de NES alto.

Las conductas de evitamiento por temor a ser agredidos en la entrada de la escuela y en pasillos o escaleras sí registran mayores porcentuales entre los alumnos de NES bajo.

No se advierten diferencias significativas entre los segmentos de NES en relación a la preocupación de la familia por los estudios ni a la ayuda familiar para la realización de las tareas escolares.

Tampoco parecen determinantes las diferencias según NES encontradas al examinar la relación de autopercepción de rendimiento escolar. Ya que si bien la autopercepción muy positiva resulta más elevada en el segmento de NES alto, la autopercepción negativa no es patrimonio de los sectores más bajos sino que es proporcionalmente superior en los sectores medios y altos, mientras que se percibe una mayor tendencia a la autoevaluación regular a medida que desciende del NES.

El acceso en la misma escuela a bebidas alcohólicas y drogas por parte de los alumnos resulta de mayor facilidad en los sectores de NES alto, con excepción del "paco". En sentido contrario, en las inmediaciones de la escuela el acceso se torna más facilitado para los sectores vulnerables.

Sobre la magnitud del problema de la violencia en la zona de su escuela se verifica que en el segmento de alumnos de NES bajo se percibe una mayor proporción de violencia que en el resto de los alumnos. En tanto que cuando relacionamos el NES con la gravedad de la violencia en su propia escuela no se detectan diferencias significativas.

Detectamos en los resultados de la investigación importantes diferencias entre los entornos según el nivel económico social, siendo en forma marcada los espacios socio-ambientales de los alumnos de los sectores socialmente más vulnerables los que poseen mayor grado de conflictividad y violencia en general. No obstante esto, los alumnos de estos sectores no parecen trasladar tales cuestiones al interior de la institución escolar.

Por el contrario, los alumnos de los sectores sociales más vulnerables, a pesar de convivir en un entorno más peligroso y hostil, manifiestan mayor respeto e integración hacia la institución escolar y hacia los propios compañeros que el resto de los alumnos.

8.

**Estudio sobre la relación
entre clima escolar
y conflictividad y violencia
en la escuela secundaria**

8.1 Consideraciones generales

El presente trabajo estudia la relación entre el clima escolar y la conflictividad y los hechos de violencia que se producen en las escuelas secundarias. Observamos que en diversos trabajos se ha planteado la existencia de una relación de causalidad entre estas cuestiones al interior de las escuelas. En consecuencia, nos preguntamos si resulta posible establecer con criterios metodológicos fundados, las relaciones presupuestas entre los conceptos señalados.

Como en el estudio no se cuenta con una sola medición de estos aspectos sino toda una serie de dimensiones e indicadores tanto del concepto de clima escolar como respecto de la conflictividad y violencia, procedemos en primer término a ilustrar las decisiones adoptadas para la realización del contraste de la hipótesis planteada.

Construimos dos variables que miden los conceptos indicados para cada uno de los instrumentos que formaron parte del estudio: la encuesta a alumnos y la encuesta a directivos.

Vale aquí recordar que la base de datos de los directivos fue tratada de modo unificada respecto de los alumnos. Es decir, la información suministrada por los directivos fue considerada una variable asociada a cada uno de los correspondientes alumnos, tal como fue oportunamente señalado en el apartado metodológico.

Por lo tanto, fue posible construir tanto para el clima escolar como para la conflictividad y violencia en las escuelas “índices”, relacionados entre sí, relativos a la información recabada a partir la percepción de alumnos y directivos, tal como se muestra a continuación.

8.2 Índice de clima escolar

Los cuestionarios de alumnos y directivos contaron cada uno con una batería de preguntas sobre clima escolar, en total veinticuatro preguntas separadas en cuatro grupos, que pretenden dar cuenta de cuatro contextos del clima escolar (los que a su vez apuntaron a tres ámbitos, la escuela, el aula y el ámbito subjetivo), con seis preguntas para cada contexto.

Como la categorización de las respuestas fue similar, se las ordenó según el caso, y luego se procedió a sumar las respuestas de modo que valores mayores representan mejor clima escolar. El resultado de este proceso fueron las siguientes ocho variables:

Índice Clima. Contexto interpersonal.	Alumnos
Índice Clima. Contexto regulativo.	Alumnos
Índice Clima. Contexto calidad de aprendizaje.	Alumnos
Índice Clima. Contexto creativo.	Alumnos
Índice Clima. Contexto interpersonal.	Directores
Índice Clima. Contexto regulativo.	Directores
Índice Clima. Contexto calidad de aprendizaje.	Directivos
Índice Clima. Contexto creativo.	Directores

Las cuatro dimensiones del clima escolar fueron estandarizadas y normalizadas a valores de 0 a 100, y luego sumadas con igual ponderación para generar el "Índice Clima escolar. Alumnos". Similar procedimiento se utilizó para generar el "índice Clima Escolar. Directores".

Finalmente se sumaron ambos índices, con igual ponderación, para generar el "Índice General de Clima Escolar".

8.3 Índice conflictividad y violencia escolar

En el caso de la conflictividad y violencia en la escuela, se procedió de un modo similar al de la construcción del índice de clima escolar. Sin embargo, en este caso cabe destacar que el instrumento cuenta con una serie de variables dispares en su categorización, por lo tanto fue preciso no solo estandarizar sino también ponderar el peso de acuerdo a la cantidad de variables involucradas en la construcción de la dimensión.

El resultado de este proceso fueron las variables que se presentan a continuación, las cuales dan cuenta de las dimensiones del concepto tratadas:

Percepción de acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela.	Alumnos
Percepción de acoso, maltrato y hostigamiento entre alumnos.	Alumnos
Percepción de discriminación entre alumnos.	Alumnos
Percepción de acoso sexual entre alumnos.	Alumnos
Percepción de maltrato de docentes a alumnos.	Alumnos
Percepción de maltrato de alumnos a docentes.	Alumnos
Percepción de vandalismo en la escuela.	Alumnos
Percepción de robos y hurtos entre alumnos.	Alumnos
Percepción de peleas y amenazas entre alumnos.	Alumnos
Conductas de evitamiento.	Alumnos
Percepción de armas en la escuela.	Alumnos
Percepción del nivel y gravedad del problema de violencia en la escuela.	Alumnos

Luego, a partir de una nueva estandarización se sumaron las dimensiones parciales con igual ponderación para conformar un índice general: "Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos".

De modo similar, se construyeron una serie de dimensiones en relación a la percepción de los directores:

Percepción de maltrato de alumnos hacia docentes.	Directores
Percepción de peleas y amenazas entre alumnos.	Directores
Percepción del maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos.	Directores
Percepción de maltrato de docente hacia alumnos.	Directores
Percepción de maltrato de alumnos hacia docentes.	Directores
Percepción de acoso sexual entre compañeros.	Directores
Percepción de discriminación entre alumnos.	Directores
Percepción de vandalismo.	Directores
Percepción de robos y hurtos entre alumnos.	Directores
Percepción de padres a alumnos, docentes o directivos.	Directores
Percepción de armas en la escuela.	Directores
Percepción del nivel y gravedad del problema de violencia en la escuela.	Directores

Luego, del mismo modo en que se procedió en el caso de la percepción de los alumnos, se estandarizó cada una de las dimensiones y se las sumó con igual ponderación para generar un índice general: "Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Directivos".

Finalmente, como en el caso del clima escolar se construyó un índice general de percepción de conflictividad y violencia en la escuela a partir de la suma con igual ponderación de los correspondientes índices de alumnos y directivos.

8.4 Contraste del índice de clima escolar y el índice de conflictividad y violencia en la escuela

A partir de la construcción planteada anteriormente de dos índices con una alta capacidad de medición a nivel ordinal pero que a los fines de la investigación pueden ser consideradas variables cuasicardinales, se ha planteado un modelo de regresión multivariada. Se ha considerado al índice de clima escolar como variable independiente (predictora o explicativa), al índice de conflictividad y violencia en la escuela como variable dependiente (variable explicada o respuesta), y se ha controlado el modelo con toda una serie de variables explicativas y confusoras de la relación entre las variables principales en estudio. Estas últimas son las que se consideran a continuación con sus principales características:

'Edad de los alumnos', nivel de medición cuantitativo.

'Sexo de los entrevistados', dummy 'varones'.

'Cantidad de integrantes del hogar', nivel de medición cuantitativo.

'Nivel educativo principal sostén del hogar', nivel de medición ordinal.

'Autopercepción rendimiento educativo de los alumnos', nivel de medición ordinal.

'Grado de preocupación y participación de la familia', construcción de un índice a nivel ordinal a partir de la estandarización de una serie de variables presentes al interior de los cuestionarios.

'Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela', nivel de medición ordinal.

'Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela', construcción de un índice a nivel ordinal a partir de la estandarización de un grupo de variables presentes en el cuestionario.

'Tipo de gestión', dummy Pública.

'Distrito', dummy Gran Buenos Aires.

'Cantidad de alumnos en la escuela', nivel de medición cuantitativa.

'Cantidad de profesores cada 100 alumnos en la escuela', cuantitativa.

'Proporción de profesores titulares', cuantitativa.

'Promedio de antigüedad del plantel docente', cuantitativa.

'Permanencia y egreso de alumnos en la escuela', dummy 'Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela'.

'Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela', dummy

Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos.

'Cursado de materias optativas', dummy 'Oferta de materias optativas'.

'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'.

8.5 Regresión múltiple en dos fases. Índices generales

Se ha procedido en primer lugar a analizar el comportamiento del modelo sin considerar la variable clima escolar de la institución:

Resumen del modelo(a)	
R cuadrado	,325

a Modelo: Índice Conflictividad y violencia en la escolar. Alumnos y directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovg + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	16,000	74,000	10,147	,000
(Intersección)	1,000	89,000	9,074	,003
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	1,119	,293
fv2h Varones	1,000	89,000	4,593	,035
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	10,147	,337
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	,118	,732
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	2,079	,153
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	19,883	,000
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	24,624	,000
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	35,717	,000
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,069	,794
fprovg Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	2,795	,098
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,010	,922
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	,818	,368
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	1,948	,166
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	22,606	,000
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	42,896	,000
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,064	,801
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	,139	,710

a Modelo: Índice Conflictividad y violencia en la escolar. Alumnos y directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovg + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

El modelo sin la variable clima escolar explica un 32,6% de la variabilidad correspondiente a la percepción de la conflictividad y violencia en las escuelas.

Pasamos ahora a analizar el comportamiento del modelo incluyendo la variable índice de clima escolar.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,363
------------	------

a Modelo: Índice Conflictividad y violencia en la escolar. Alumnos y directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + clima1

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	17,000	73,000	9,850	,000
(Intersección)	1,000	89,000	12,991	,001
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	2,308	,132
fv2h Varones	1,000	89,000	5,037	,027
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	1,395	,241
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	,246	,621
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	,135	,714
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	6,040	,016
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	25,801	,000
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	24,318	,000
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,069	,793
fprov g Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	2,703	,104
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,075	,784
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	,592	,444
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	1,124	,292
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	22,433	,000
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	42,913	,000
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,081	,777
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	,094	,760
clima1 'Índice Clima Escolar. Alumnos y directivos'.	1,000	89,000	12,564	,001

a Modelo: Índice Conflictividad y violencia en la escolar. Alumnos y directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + clima1

El R cuadrado pasa de 0,325 a 0,363. En otros términos, el incremento de la percepción de conflictividad y la violencia de alumnos y directivos no podría ser explicado en gran medida por la percepción del clima escolar por los mismos actores. Ese incremento en el R cuadrado resulta de todos modos significativo estadísticamente, es decir, la regresión del clima y la conflictividad y violencia medida en estos términos inciden, pero poco.

8.6 Regresión múltiple en dos fases. Índices relativos a directivos y alumnos por separado

A continuación nos proponemos estudiar la incidencia de las mismas variables pero considerando la base alumnos por un lado y la base directivos por el otro.

En primer lugar trabajaremos con la base directivos.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,372
------------	------

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovg + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	16,000	74,000	7,638	,000
(Intersección)	1,000	89,000	16,511	,000
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	2,689	,105
fv2h Varones	1,000	89,000	,115	,735
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	6,801	,011
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	1,901	,171
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	7,117	,009
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	17,223	,000
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	,277	,600
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	,453	,503
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,186	,667
fprovg Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	2,556	,113
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,206	,651
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	,383	,538
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	1,093	,299
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	39,968	,000
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	65,851	,000
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,205	,652
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	,081	,776

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovg + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

El modelo de regresión considerando la totalidad de las variables confusoras explica el 37,2% de la variabilidad de la percepción de conflictividad y violencia por parte de los directivos de las escuelas.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,386
------------	------

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + + fprog + nzcdir

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	16,000	74,000	7,638	,000
(Modelo corregido)	17,000	73,000	8,280	,000
(Intersección)	1,000	89,000	14,381	,000
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	3,641	,060
fv2h Varones	1,000	89,000	,111	,739
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	4,966	,028
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	3,454	,066
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	7,066	,009
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	9,304	,003
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	,226	,636
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	,783	,378
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,154	,695
fprov g Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	2,322	,131
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,356	,552
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	,200	,656
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	,888	,349
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	36,745	,000
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	60,900	,000
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,213	,645
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	,367	,546
nzcdir 'Índice Clima Educativo. Directores'	1,000	89,000	2,625	,109

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Directivos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + nzcdir

Si incorporamos el índice del clima escolar percibido por los directivos, el modelo se comporta de un modo muy similar, incrementando sólo 1,4 puntos porcentuales la capacidad de predicción.

Siendo que en el modelo anterior la capacidad explicativa del modelo con la variable clima escolar era de 3,8 puntos de diferencia, y en este caso ha disminuido a 1,4 (ahora ya no significativa estadísticamente), debemos suponer que al analizar la percepción por parte de los alumnos la capacidad explicativa tendrá que aumentar de modo importante.

A continuación mostramos el análisis de regresión considerando la percepción de los alumnos tanto del clima escolar como de la conflictividad y violencia en las escuelas.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,192
------------	------

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovq + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	16,000	74,000	14,252	,000
(Intersección)	1,000	89,000	1,794	,184
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	,796	,375
fv2h Varones	1,000	89,000	19,159	,000
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	1,004	,319
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	7,561	,007
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	16,777	,000
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	1,244	,268
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	36,183	,000
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	85,831	,000
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,187	,666
fprovq Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	,033	,857
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	1,330	,252
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	,745	,390
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	1,826	,180
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	9,063	,003
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	4,606	,035
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,260	,611
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	1,399	,240

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovq + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

El modelo sin la variable clima escolar explica un 19,2% de la variabilidad de la percepción por parte de los alumnos de conflictividad y violencia en las escuelas.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,307
------------	------

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)	17,000	73,000	13,505	,000
(Intersección)	1,000	89,000	6,020	,016
fv1 edad de los alumnos	1,000	89,000	,750	,389
fv2h Varones	1,000	89,000	23,662	,000
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	1,000	89,000	,000	,987
fv5 Nivel educativo PSH	1,000	89,000	3,093	,082
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,000	89,000	3,534	,063
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	1,000	89,000	,000	,986
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	41,218	,000
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	1,000	89,000	42,875	,000
fdv6p Gestión Pública	1,000	89,000	,014	,907
fprov g Distrito. Prov. Bs. As.	1,000	89,000	,512	,476
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,381	,539
tit Proporción de profesores titulares	1,000	89,000	1,233	,270
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	1,000	89,000	,135	,714
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	1,271	,263
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,000	89,000	,310	,579
dv64o Oferta de materias optativas	1,000	89,000	,233	,630
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	1,000	89,000	,465	,497
nzcalum 'Índice Clima Educativo. Alumnos'	1,000	89,000	93,075	,000

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprov g + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + nzcalum

Pero al incorporar la variable clima escolar percibido por los alumnos, la capacidad explicativa del modelo aumenta un 11,5% en la capacidad de explicar la variabilidad de la percepción por los alumnos de la conflictividad y violencia en las escuelas. Por lo cual se debe concluir que ambas variables están asociadas por el procedimiento de regresión múltiple y que la capacidad de la variable clima escolar así medida es importante en magnitud y que resultan significativas estadísticamente.

Dado que hemos hallado algo que consideramos de suma importancia, indagamos en lo que sigue la composición del clima escolar de acuerdo a las dimensiones con las que hemos trabajado en este estudio.

Tomaremos en consideración como variables independientes las siguientes dimensiones del Índice de clima escolar según la perspectiva de los alumnos:

Índice Clima. Contexto interpersonal.	Alumnos
Índice Clima. Contexto regulativo.	Alumnos
Índice Clima. Contexto calidad de aprendizaje.	Alumnos
Índice Clima. Contexto creativo.	Alumnos

Nos proponemos en este caso observar si alguna o algunas de las dimensiones del clima escolar, tal como han sido desarrolladas aquí, tienen una incidencia particular en los mayores o menores niveles de conflictividad y violencia en las escuelas secundarias.

Resumen del modelo(a)

R cuadrado	,322
------------	------

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovg + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + nzcintal + nzcregal + nzccalal + nzcimaal

Contrastes de los efectos del modelo(a)

Origen	gl1	gl2	F de Wald	Sig.
(Modelo corregido)		70,000	13,854	,000
(Intersección)	20,977	89,000	9,135	,003
fv1 edad de los alumnos	-,402	89,000	1,505	,223
fv2h Varones	3,501	89,000	21,835	,000
fv3 Cantidad de integrantes del hogar	-,009	89,000	,004	,952
fv5 Nivel educativo PSH	,307	89,000	3,614	,061
fv7 Autopercepción rendimiento educativo	1,088	89,000	4,250	,042
fpadres Grado de preocupación y participación de la familia	-,016	89,000	,016	,900
fv44 Contexto. Grado de violencia en la zona donde se encuentra la escuela	2,053	89,000	38,708	,000
fdrog Contexto. Facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela	,899	89,000	45,564	,000
fdv6p Gestión Pública	-,115	89,000	,012	,912
fprovg Distrito. Prov. Bs. As.	-,656	89,000	,332	,566
fdv13 Cantidad de alumnos en la escuela	-,001	89,000	,125	,725
tit Proporción de profesores titulares	-,031	89,000	1,026	,314
dv20a Promedio de antigüedad del plantel docente	,053	89,000	,358	,551
dv27d Disminución de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	3,368	89,000	2,041	,157
dv27ai Mantenimiento o aumento de la permanencia y egreso de alumnos en la escuela	1,733	89,000	,618	,434
dv64o Oferta de materias optativas	-,644	89,000	,309	,580
fprog 'Aplicación de programa para prevenir situaciones de violencia'	-1,083	89,000	,351	,555
nzcintal Índice Clima. Contexto Interpersonal. Alumnos	-,079	89,000	10,839	,001
nzcregal Índice Clima. Contexto Regulativo. Alumnos	-,168	89,000	33,887	,000
nzccalal Índice Clima. Contexto Calidad Aprendizaje. Alumnos	-,087	89,000	11,381	,001
nzcimaal Índice Clima. Contexto Creativo. Alumnos	,016	89,000	,367	,546

a Modelo: Índice de Percepción de conflictividad y violencia en la escuela. Alumnos = (Intersección) + fv1 + fv2h + fv3 + fv5 + fv7 + fpadres + fv44 + fdrog + fdv6p + fprovq + fdv13 + tit + dv20a + dv27d + dv27ai + dv64o + fprog + nzcintal + nzcregal + nzccalal + nzcimaal

Las conclusiones son realmente muy llamativas. La bondad del ajuste del modelo mejora aún más desde un 11,5% a un 13%. Y nos muestra que las tres primeras dimensiones –contexto interpersonal, contexto regulativo y calidad del aprendizaje– afectan significativamente las respuestas de nuestro índice de conflictividad y violencia, mientras que la última, referida al contexto creativo del clima escolar, no lo hace.

Si bien no nos hemos propuesto analizar el modelo en términos predictivos para el conjunto de las variables que participan del modelo, debe tomarse como hipótesis plausible la incidencia de otras variables presentes en el modelo, a saber, el sexo de los jóvenes, la autopercepción del rendimiento educativo, y las variables contextuales, grado de violencia en la zona en que está ubicada la escuela y facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la zona donde se encuentra la escuela.

Un comentario aclaratorio requiere la variable índice ‘grado de preocupación de la familia’ que hemos construido. El comportamiento de esta variable hace suponer una relación particular con las variables índice de clima, ya que en los modelos donde éstas últimas no intervienen resultan significativas como factor independiente. Sin embargo, tal significación se pierde cuando en los modelos se introducen los índices relativos a la percepción del clima escolar.

También parece destacable que el resto de las variables independientes se mantienen sin significación en la mayor parte de los modelos estudiados.

En particular destacamos la ausencia de significación estadística en los casos del tipo de gestión pública o privada, y del distrito, Ciudad Autónoma de Buenos Aires o Gran Buenos Aires, que no presentaron diferencias significativas como factores del nivel de conflictividad y violencia en las escuelas.

Dado que pretendemos obtener conclusiones generalizables en base a este modelo a continuación vamos a validar el modelo analizando sus supuestos.

Supuestos sobre los términos de error

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resid Residuos	1690	-27,093	73,363	,0160	10,265
N válido (según lista)	1690				

El promedio de los residuos debe ser igual a 0, puede observarse en este caso que la media se aproxima a 0.

La varianza de los errores debe ser constante

No se observan tendencias definidas en la variabilidad de los términos de error considerando las variables independientes que se muestran con capacidad de afectar a nuestra variable dependiente. Es decir que no hemos detectado heteroscedasticidad en el modelo.

Detección de autocorrelación

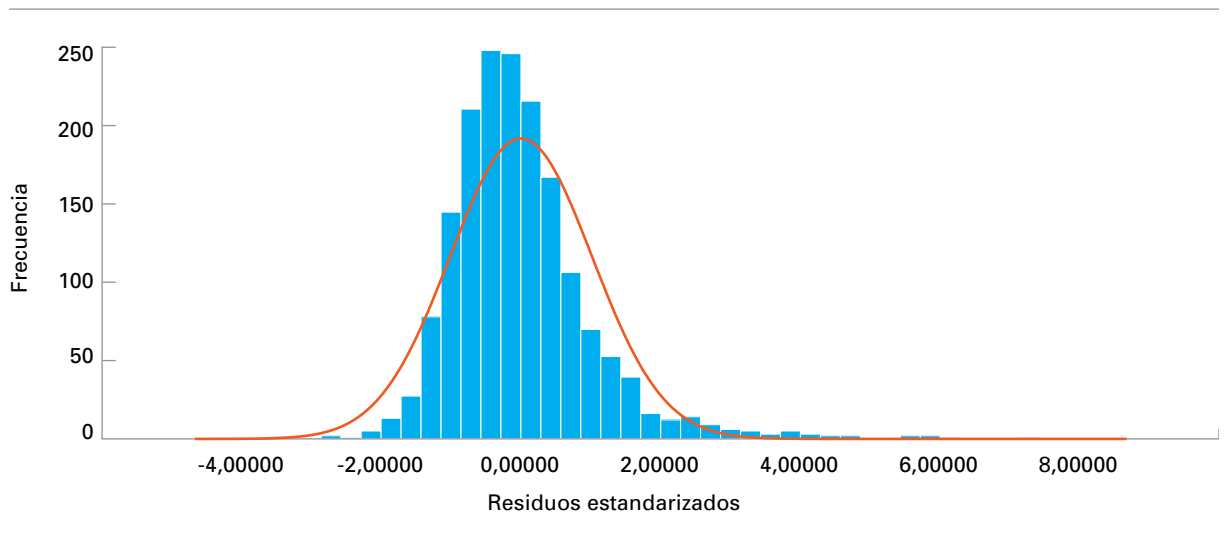
Estadísticos de colinealidad	Tolerancia
Indice Clima. Contexto interpersonal. Alumnos	,932
Indice Clima. Contexto regulativo. Alumnos	,912
Indice Clima. Contexto calidad de aprendizaje. Alumnos	,854
Indice Clima. Contexto creativo. Alumnos	,887

Tanto los valores de tolerancia (cerca de 1) como el test de Durbin Watson, con un valor de 1,68 (valor cercano a 2), indican la ausencia de autocorrelación entre las variables independientes, en el primer caso, y entre los residuos en el segundo.

Normalidad de la distribución de los términos de error

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		ZResid Puntua: Residuos
N		1690
Parámetros normales (a, b)	Media	,0015868
	Desviación típica	1,01644266
Diferencias más extremas	Absoluta	,099
	Positiva	,099
	Negativa	-,059
Z de Kolmogorov-Smirnov		4,071
		,000
Sig. asintót. (bilateral) Sig. asintót. (bilateral)		4,071
		,000

a La distribución de contraste es la Normal.
 b Se han calculado a partir de los datos.



Aunque no podamos afirmar que la distribución de los residuos siga la forma de una curva normal según la prueba de Kolmogorov Smirnov, desviaciones moderadas del supuesto de normalidad de la distribución del término de error, como es nuestro caso, no afectan la potencia del análisis de regresión¹⁶.

Observaciones atípicas

Finalmente se repitió todo el proceso eliminando las observaciones con más de tres desvíos estandarizados, hallando exactamente las mismas conclusiones que se han expuesto hasta aquí.

8.7 Conclusiones

De acuerdo al análisis de los datos debemos señalar las principales conclusiones de este abordaje.

El índice de clima escolar muestra un fuerte impacto en la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas y de violencia en las escuelas.

Al analizar las diversas dimensiones del índice de clima escolar en escuelas secundarias hallamos que cuando se observan mayores valores en el índice de clima respecto del contexto interpersonal, del contexto regulativo y de la calidad del aprendizaje, aparecen menores valores del índice de conflictividad y violencia.

Por consiguiente, el trabajo muestra la importancia de la gestión del clima educativo, el cual incide directamente en el aumento o disminución de las situaciones de conflictividad y violencia en las escuelas.

Esta relación se expresa con mayor nitidez en la percepción que tienen los alumnos respecto de aquella de los directores. Por lo tanto consideramos aconsejables para la gestión del clima educativo involucrar directamente la opinión y participación de los jóvenes.

Otra conclusión relevante de acuerdo a los datos evidencia que la población de mayor riesgo de conflictividad y violencia la constituyen los varones y aquellos que consideran que tienen peor rendimiento educativo.

Por último, se observa que otras variables a tener en cuenta en esta temática son de orden contextual, ya que tanto la percepción del mayor grado de violencia en la zona de ubicación de la escuela como la mayor facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la misma zona, favorecen la aparición de situaciones conflictivas y de violencia al interior de las escuelas.

Por lo tanto, esto nos permite inferir que es necesario vincular el trabajo escolar con el contexto escolar para incidir en la disminución de situaciones de conflictividad y violencia en la escuela.

16. Sanchez Carrión, J.J. obra citada.

9. Síntesis del abordaje cuantitativo

9.1 Introducción

En este capítulo nos proponemos realizar una breve síntesis de los resultados de las encuestas a alumnos y directivos de escuelas secundarias del ámbito Metropolitano de la Ciudad de Buenos Aires. Para la temática del clima educativo procedemos a una comparación entre las perspectivas de los alumnos y los directivos.

Luego continuamos el capítulo sintetizando los principales resultados respecto de la conflictividad y violencia desde la perspectiva de los alumnos. Consideramos que la comparación con la visión de los directivos no resulta adecuada debido a que los alumnos reportan por sí mismos, tanto como víctimas de hechos como victimarios. En cambio, el reporte de los directivos apunta a la totalidad de la escuela. Evidentemente genera universos no directamente comparables.

Finalmente se sintetizan los resultados referidos al estudio de las relaciones del clima escolar como factor de la conflictividad y violencia en las escuelas.

9.2 Comparación de los niveles de clima escolar entre alumnos y directivos

Clima escolar (Más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	ES	Directivos	ES
Contexto interpersonal				
Los adultos en este colegio (profesores, autoridades, personal administrativo, etc.) dedican un tiempo suficiente para atender de manera personal a los alumnos	71,6%	2,3%	90,8%	3,6%
Este colegio procura que se establezca una buena convivencia entre los estudiantes, ya sea entre los de la misma división, como entre alumnos de distintas divisiones, niveles o años	88,8%	1,4%	100,0%	
En este colegio las relaciones entre profesores y alumnos, en general, son buenas	82,8%	1,8%	96,9%	2,3%
En mi división los estudiantes en general se ayudan unos a otros aunque no sean amigos (En aulas los estudiantes en gral. se ayudan aunque no sean amigos)	65,6%	2,1%	75,9%	5,7%
Me siento muy bien en este colegio (Los estudiantes en general se sienten muy bien en esta escuela)	84,8%	1,6%	96,9%	1,7%
Tengo muchos amigos en mi división (La mayor parte de los estudiantes hacen amigos en la escuela)	79,2%	1,5%	94,4%	3,2%

Al observar los resultados se puede apreciar que los porcentajes son en general elevados: las dos terceras partes de los alumnos muestran niveles de alto acuerdo respecto de un buen clima escolar, contexto interpersonal. Debemos destacar que los directivos tienden a mostrar valores más elevados de acuerdo con altos niveles de clima escolar en el contexto interpersonal, con diferencias que van entre los 10 y 20 puntos porcentuales (diferencias que resultan significativas estadísticamente en casi todos los casos).

Existen importantes diferencias con el acuerdo de los distintos segmentos con la afirmación de que la escuela procura la buena convivencia entre los estudiantes de la misma o de distintas divisiones. Así, el acuerdo es superior entre los alumnos de nivel educativo bajo y el grado de acuerdo desciende a medida que aumenta el NEDPSH.

Clima escolar (Más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	ES	Directivos	ES
Contexto regulativo	70,9%	1,8%	98,9%	1,0%
Los alumnos conocen cuáles son las normas de convivencia del colegio	64,5%	2,0%	96,0%	2,5%
En este colegio deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos para resolver los problemas	63,2%	2,0%	19,8%	4,8%
En mi división se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas (En aulas en general se consideran opiniones de alumnos para resolver problemas)	60,4%	1,8%	96,1%	1,8%
No creo ser un alumno problemático en cuanto a la convivencia (Los alumnos en general se sienten tranquilos en relación a convivencia)	91,7%	1,1%	97,5%	2,0%
Me siento cómodo hablando con los docentes cuando tengo algún problema con alguien (Alumnos en general se sienten cómodos hablando con docentes por problemas de convivencia)	64,8%	1,8%	96,8%	1,8%

Al analizar el contexto regulativo del clima escolar la situación es similar en cuanto a la comparación entre las respuestas de alumnos y directivos (éstos últimos en mayor medida muestran elevados niveles, con mayores diferencias que en el caso del contexto interpersonal).

Pero en este caso hay dos excepciones importantes. Los alumnos en mayor medida (más de 40 puntos porcentuales de diferencia) sostienen que están más bien de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se tomen medidas más estrictas con los alumnos para resolver los problemas. Debemos tomar nota de este resultado para una adecuada interpretación. Cabe acotar que las alumnas mujeres se muestran significativamente más proclives que los varones a que se tomen medidas más estrictas para resolver los problemas de convivencia.

El segundo punto de importante desacuerdo lo encontramos entre las respuestas en relación a cómo son tomados en cuenta los alumnos cuando se presentan problemas (35 puntos porcentuales aproximadamente). Las diferencias son realmente grandes, mostrando que los directivos tienen una percepción muy diferente a la de los alumnos en cuanto a la opinión de los alumnos cuando se suscitan problemas en el aula.

Entre las respuestas de los alumnos, los niveles de acuerdo con un buen clima educativo son inferiores a las correspondientes del contexto interpersonal (en cuatro de las variables estudiadas los porcentajes rondan el 60%). Los directivos se mantienen en todos los casos con porcentajes muy altos (superiores al 90%) de acuerdo, salvo como ya señalamos en cuanto a la consideración de medidas más estrictas, opinión con la cual los directivos en general no están de acuerdo.

Al analizar algunas variables por el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos (NEDPSH) puede observarse mayor acuerdo de los niveles más bajos para con lo adecuado de las normas de convivencia en la escuelas, en tanto que a medida que aumenta el NEDPSH aumentan también los desacuerdos con la afirmación.

Respecto de la afirmación sobre el conocimiento de las normas de convivencia de la escuela, ésta es sostenida también en mayor proporción por el segmento de NEDPSH más bajo.

Se verifica también que la demanda de medidas más estrictas para resolver los problemas de los conflictos y la violencia en la escuela es sostenida por un porcentual significativamente mayor de los alumnos de familias de nivel educativo más bajo. Y claramente y en sentido inverso, se verifica que a mayor nivel educativo de las familias aumenta el desacuerdo con que se tomen medidas más estrictas y –obviamente– disminuye el acuerdo. Algo más del 63% de los alumnos reclaman límites más estrictos. En los alumnos de NEDPSH bajo esa cifra se eleva a cerca del 70%.

También se observa que los estudiantes de familias de NEDPSH más bajo se asumen como menos problemáticos en la convivencia en la escuela.

Clima escolar (Más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	ES	Directivos	ES
Contexto calidad escolar				
En este colegio en general las clases están muy bien planificadas por los profesores	64,1%	2,7%	83,2%	4,7%
Este colegio se destaca por el alto nivel que alcanzan los alumnos en el estudio	46,8%	2,7%	53,8%	6,3%
En este colegio los alumnos están motivados para aprender los temas que se dan	47,1%	1,7%	62,7%	5,9%
En las clases recibo explicaciones claras que me ayudan a comprender los temas que se tratan	76,8%	1,5%	92,1%	3,0%
En la mayoría de las materias creo que he aprendido mucho (En mayoría de materias los alumnos han aprendido mucho)	69,9%	1,8%	49,9%	6,4%
Me siento cómodo hablando con los docentes cuando tengo algún problema con alguien (Los alumnos en general se sienten cómodos hablando con los docentes por problemas de convivencia)	75,0%	1,7%	51,7%	6,4%

En cuanto al contexto de aprendizaje, tanto para alumnos como para directivos los porcentajes que piensan que se logra un buen clima de aprendizaje son muy inferiores respecto de los contextos analizados.

Las opiniones de alumnos y directivos siguen las líneas generales de los otros contextos estudiados, por lo cual los directivos expresan en general mayores niveles de acuerdo respecto a la buena planificación de las clases por los profesores, que el colegio se destaca por el alto nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, que los alumnos están motivados para aprender los temas tratados, y que los mismos reciben explicaciones claras que ayudan a comprender los temas que se tratan.

En contraposición, los alumnos piensan en mayor medida que sienten interés por los temas y que han aprendido mucho en la mayoría de las materias.

El acuerdo con el interés en aprender es proporcionalmente mayor en los sectores de estudiantes de familias de NEDPSH más bajo.

Clima escolar (Más bien o totalmente de acuerdo)	Alumnos	ES	Directivos	ES
Contexto creativo				
En este colegio los profesores nos ayudan a ser creativos (En esta escuela profesores ayudan a alumnos a ser creativos)	64,1%	2,7%	83,2%	4,7%
En las clases se espera que repitamos tal cual lo que enseñó el profesor (Se espera que alumnos puedan seguir procedimientos que prof. enseñaron)	46,8%	2,7%	53,8%	6,3%
En el colegio los temas y las actividades son aburridos (En la escuela los temas y actividades tienen poco interés para los alumnos)	47,1%	1,7%	62,7%	5,9%
En las clases, en general, los docentes nos enseñan que no hay un solo modo de resolver los problemas, ni una sola perspectiva para ver las cosas (Docentes enseñan que hay más de un modo de resolver probl. y de ver las cosas)	76,8%	1,5%	92,1%	3,0%
Yo he participado en la elaboración de las normas de convivencia	69,9%	1,8%	49,9%	6,4%
En el colegio generalmente puedo decir lo que pienso (En escuela los estudiantes pueden decir lo que piensan)	75,0%	1,7%	51,7%	6,4%

Respecto al contexto creativo, en general se repite lo que venimos observando en los diversos contextos: los directivos muestran en general mayores porcentajes de indicación de un clima positivo. Solamente quisiéramos subrayar aquí las diferencias observadas en las respuestas en relación a lo que sienten los alumnos en cuanto sus posibilidades de expresión respecto de cómo es percibido esto por los directivos. El otro punto que queremos subrayar tiene que ver con la diferencia en cuanto a la afirmación respecto de la participación de alumnos y directivos en la elaboración de las normativas. En la comparación de esta variable hemos hallado la mayor diferencia entre alumnos y directivos (65 puntos porcentuales aproximadamente).

Puede observarse el mayor grado de participación de los alumnos de NEDPSH bajo en la elaboración de las normas de convivencia de la escuela, siendo las diferencias estadísticamente significativas. Así, aproximadamente un tercio de este segmento se manifiesta en este sentido, mientras que el porcentual desciende a un cuarto entre los alumnos de NEDPSH medio y a menos del 18% entre los alumnos de NEDPSH más alto.

En los siguientes dos casos referidos a las dimensiones del contexto creativo abordada para clima escolar se observaron diferencias significativas en los cruzamientos por NEDPSH. El primero se refiere a la estimulación de la creatividad por parte de los profesores, atributo que resulta proporcionalmente más reconocido por los alumnos de hogares de nivel educativo más bajo.

En aparente contrasentido con la frase anterior, observamos que la afirmación de repetir tal cual enseña el docente, que estaría reñido a priori con la creatividad, recibe mayores adhesiones de los alumnos de NEDPSH bajo y especialmente se observa un gran contraste con los alumnos de NEDPSH alto. En este último segmento el rechazo a esta afirmación alcanza los dos tercios. Sin embargo, podemos inferir que los alumnos de NEDPSH más bajo no necesariamente consideran una contradicción el hecho de repetir lo que el docente habla con su apoyo a la creatividad.

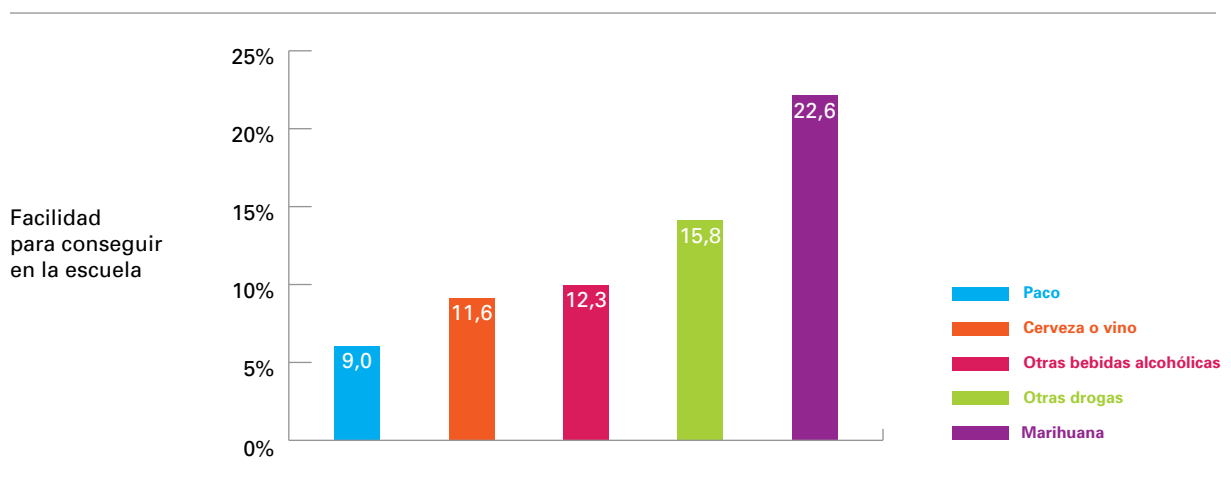
9.3 Breve síntesis de los resultados correspondientes a la conflictividad y violencia en las escuelas. Perspectiva de los alumnos

Acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela

Sobre la posibilidad de tener acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela puede verse que mientras que entre un 11,6% y un 12,3% consideró fácil conseguir cerveza o vino y otras bebidas alcohólicas respectivamente, un 22,6% consideró fácil el acceso a la marihuana dentro de la escuela, un 9,0% al paco y un 15,8% a otras drogas. Para todas las instancias, las opiniones sobre la facilidad de acceso a las diferentes sustancias mencionadas se elevan sobre el promedio entre los alumnos de escuelas públicas.

Se registra un mayor grado de facilidad para acceder a distintos tipos de sustancias entre los alumnos de NEDPSH alto, especialmente en lo referido a cigarrillos y marihuana. La relación se invierte cuando se consulta por la facilidad de acceso al “paco”. Asimismo, en los alrededores de la escuela aumenta la proporción de facilidad de acceso a las diferentes sustancias entre los alumnos de NEDPSH más bajo.

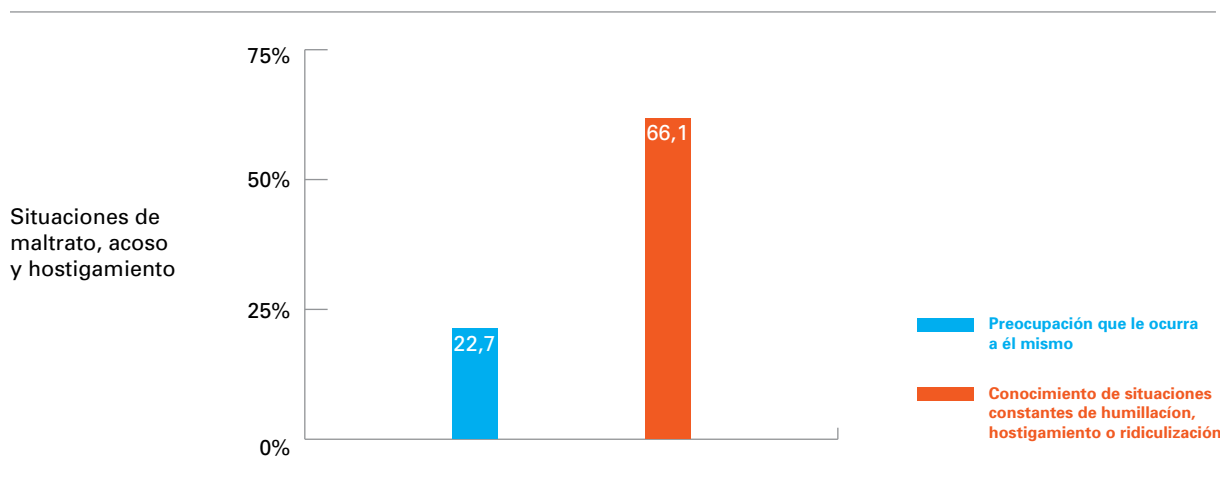
Un caso para resaltar es de del acceso al “paco”, que con un promedio de facilidad de acceso de 9% en la escuela asciende a 45% de promedio en los alrededores, alcanzando cerca del 55% de facilidad de acceso entre los alumnos de NEDPSH bajo.



Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos

Al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66,1% contestó afirmativamente. A su vez, es mayor la proporción de alumnos varones que de mujeres que declaran conocer casos de alumnos humillados o ridiculizados frecuente o constantemente en clase.

Independientemente del conocimiento de esas situaciones, más de dos de cada diez alumnos estuvieron preocupados de sufrir ese tipo de situaciones durante 2009.

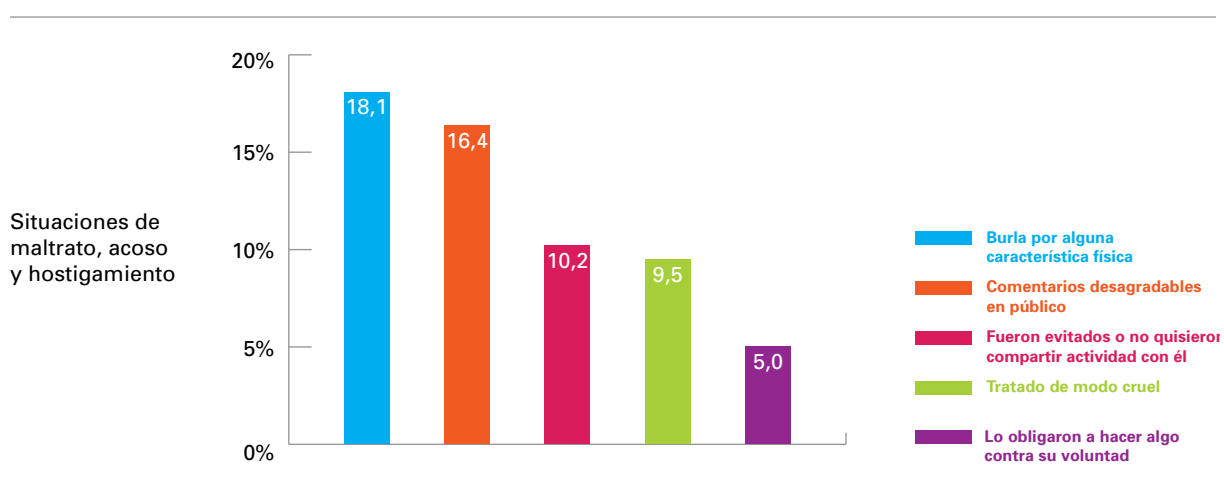


En la gran mayoría de las variables examinadas en este tipo de conflictos –conocimiento sobre humillaciones y hostigamiento, padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados– se registran mayores porcentajes entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto.

Situaciones sufridas por el alumno entrevistado

Considerando un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sufrido los alumnos por sus pares, y teniendo en cuenta las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, se observa que en orden decreciente de menciones figuran: burla por alguna característica física (18,1%); comentarios desagradables en público (16,4%, con mayores proporciones en escuelas privadas); fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad con él (10,2%); tratados de manera cruel (9,5%), con mayor nivel en escuelas privadas; y haber sido obligados a hacer algo contra su voluntad (5%).

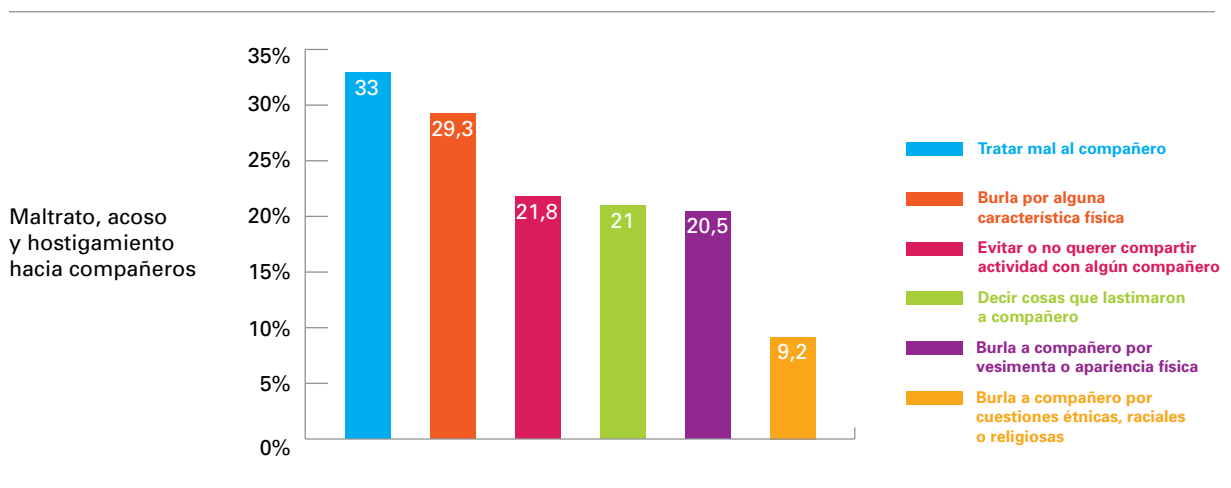
Se observan diferencias respecto del padecimiento de burlas por alguna característica física por parte de varones y mujeres: la ausencia de esta conducta es notoriamente mayor entre las mujeres que entre los varones.



Situaciones ocasionadas por el alumno entrevistado

Considerando ahora un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a sus pares, en orden decreciente de menciones (considerando las frecuencias habituales y de más de una vez) figuran:

- Haber tratado mal a algún compañero (33,0%, con mayores porcentajes en escuelas privadas).
- Burla por alguna característica física de compañero (29,3%).
- Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero (21,8%, con mayores niveles en escuelas privadas).
- Decir cosas que lastimaron a algún compañero (21,0%, especialmente en escuelas privadas).
- Burla sobre algún compañero por su vestimenta o apariencia física (20,5%).
- Burla sobre algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas (9,2%).



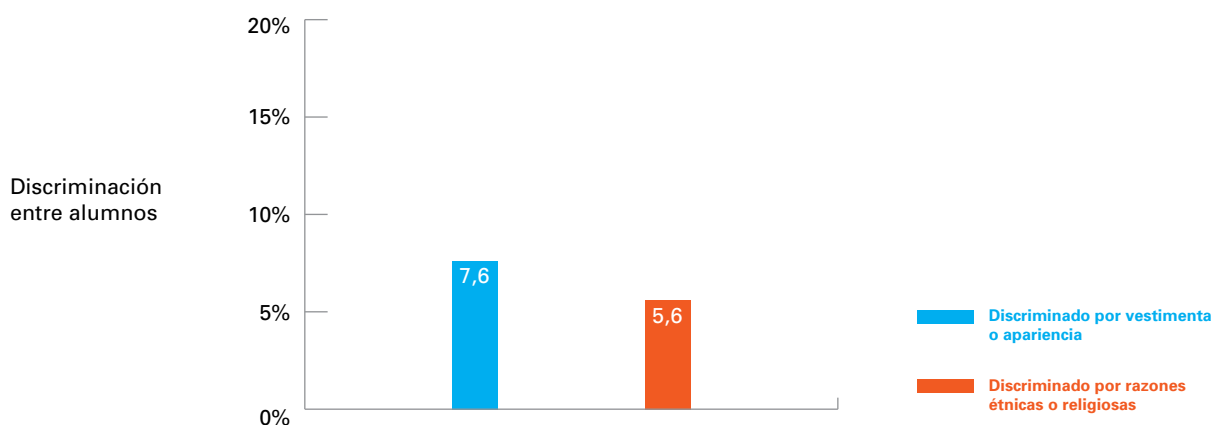
Los alumnos varones admiten en mayor proporción que las alumnas mujeres haber tratado mal a algún compañero y haber dicho cosas que lastimaron a algún compañero.

Asimismo, los alumnos varones también declaran en mayor proporción que las alumnas mujeres haberse burlado de alguna característica de algún compañero; haberse burlado de algún compañero por cuestiones étnicas, raciales o religiosas; y haberse burlado de algún compañero por su vestimenta o apariencia.

En una gran parte de las variables relacionadas con este tipo de conflictos entre alumnos –como maltratos, burlas y discriminación por diversas causas– se observan mayores porcentajes de ocurrencia entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto. En general se aprecia que a mayor nivel de NEDPSH encontramos mayor porcentaje de conflictos de estas características.

Discriminación entre alumnos

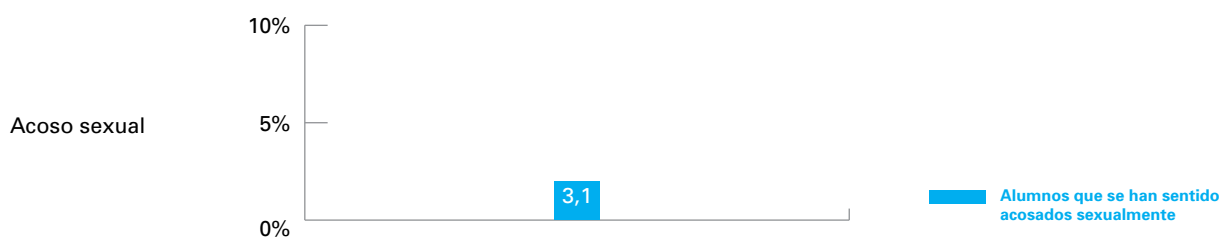
Respecto de situaciones discriminatorias planteadas entre alumnos, y considerando conjuntamente las respuestas de frecuencia habitual o más de una vez de los hechos, se observa que un 7,6% se sintió discriminado en esas frecuencias por su vestimenta o apariencia física; y que un 5,6% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas de modo habitual o más de una vez. No se observan diferencias significativas por distrito ni por tipo de gestión pública o privada. Tampoco se registran diferencias significativas por sexo.



Acoso sexual entre compañeros

Al consultar a los alumnos sobre si en 2009 fueron tocados o tratados de tocar de manera sexual en contra de su voluntad, considerando las frecuencias habituales o de más de una vez se observa que el porcentaje alcanza a un 3,1% de los alumnos.

No se observan diferencias significativas por distrito ni por tipo de gestión pública o privada. Tampoco se registran diferencias significativas por sexo.



Maltrato de docentes hacia alumnos

Considerando las situaciones de maltrato de docentes hacia alumnos, y en orden decreciente de menciones habituales y de más de una vez, se ubican las situaciones de grito intimidante de algún profesor frente a los compañeros (15,4%); haber sido humillado o insultado por un profesor frente a compañeros (7,4%); y en último lugar haber sido agredido físicamente por un profesor (0,9%). Sobre este punto, un 1,5% de los alumnos afirma haber pasado por esa situación una vez durante 2009.

Cabe destacar que la habitualidad de la situación de gritos intimidantes de algún profesor hacia un alumno se eleva sobre el promedio entre los alumnos del Gran Buenos Aires.

Respecto de la habitualidad de agresiones físicas de profesores a alumnos (0,6% de promedio), también se detecta una mayor proporción entre los alumnos de escuelas privadas. Además, en mayor medida los varones que las mujeres declaran haber sido agredidos físicamente por un profesor.

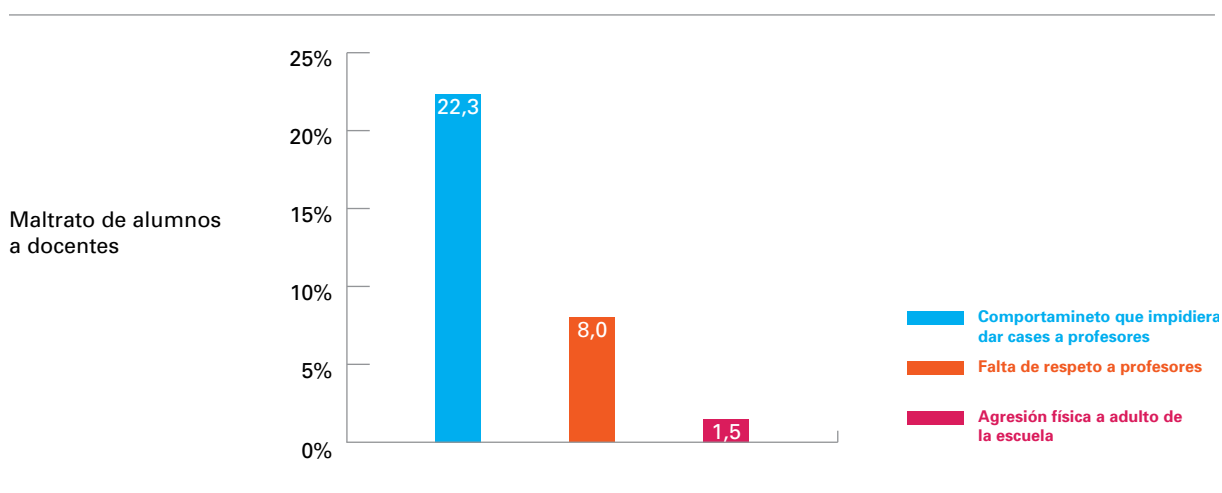
Al considerar estas conductas agresivas de profesores hacia alumnos mediante gritos observamos una mayor proporción de ocurrencia de estos hechos entre los alumnos del segmento de NEDPSH alto.

Maltrato de alumnos hacia docentes

Considerando ahora un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente de menciones figuran:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22,3%, en mayor medida en las escuelas privadas).
- Falta de respeto a algún profesor (8,0%, especialmente escuelas privadas).
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%).

Sobre este último ítem, un 1,1% de los alumnos afirma haberlo realizado al menos una vez.



El maltrato de alumnos hacia docentes –abordado desde distintas variables como impedir dar clases, faltarle el respeto o agredirlo físicamente– registra diferencias significativas por sexo de los alumnos, siendo los varones quienes registran proporcionalmente mayores guarismos.

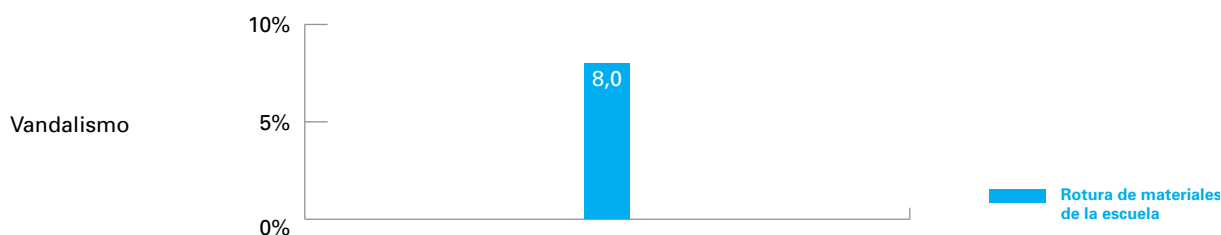
Los comportamientos conflictivos para con el docente, al grado de impedir dar las clases, registran diferencias significativas según el nivel de estudio del principal sostén de la familia de los alumnos. La proporción resulta mayor en los sectores de NEDPSH alto.

Vandalismo

Un 8,0% de los alumnos afirma haber roto material de la escuela durante 2009, considerando las respuestas habituales y de más de una vez, mientras que un 10,3% afirma haberlo hecho una vez. Para todas las instancias de frecuencia de este tipo de hechos (habitualmente, más de una vez y una vez) los porcentajes aumentan de manera notoria en las escuelas de gestión privada

(alcanzando diferencias estadísticamente significativas para las categorías “más de una vez” y “una vez”. En el mismo sentido, la no ocurrencia de estos hechos resulta significativamente mayor en las escuelas públicas.

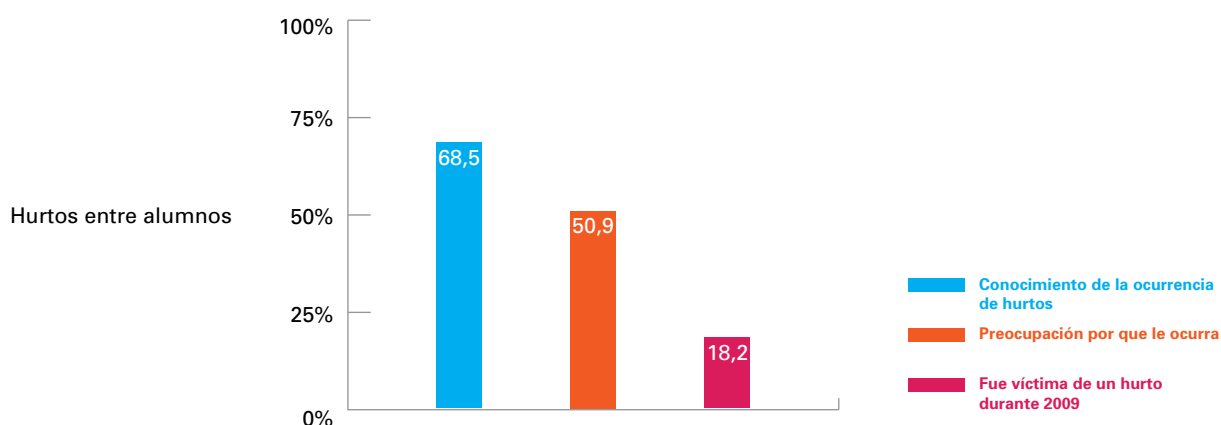
Respecto del vandalismo contra la escuela, los varones registran guarismos significativamente superiores que las mujeres. Además, el vandalismo contra materiales u objetos de la escuela resulta significativamente más elevado en los segmento de NEDPSH medio y especialmente entre los de NEDPSH alto.



Hurtos entre alumnos

Sobre un conjunto de preguntas referidas al robo de objetos del banco de alumnos o escritorio de docentes en 2009, se puede observar que un 68,5% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de algún suceso de ese tipo, porcentual que resulta mayor al promedio en las escuelas de gestión privada.

El 50,9% de los alumnos estuvo preocupado de que una situación tal pudiera ocurrirle (especialmente en escuelas de gestión privada) y el 18,2% afirma que le ocurrió en 2009. Este último porcentual resulta mayor que el promedio en las escuelas de Gran Buenos Aires y en las de gestión privada.



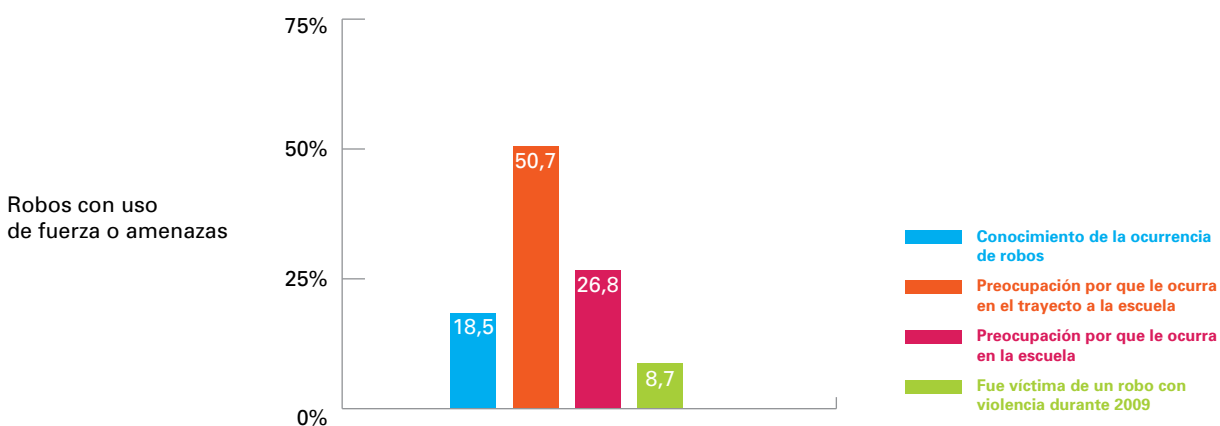
Al abordar cuestiones relativas a hurtos y robos por la fuerza en la escuela no se observan diferencias por género en lo referido a haber resultado víctimas de estos hechos pero sí se advierten contrastes significativos en cuanto a la preocupación por sufrir esos hechos, siendo las alumnas mujeres las que en mayor proporción manifiestan este temor.

No se ha verificado significación estadística al relacionar la variable de haber sido víctima de hurto de algún objeto con el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos.

Robos entre alumnos

Cuando se considera el grupo de preguntas que hacen referencia al robo de dinero o bienes por la fuerza o con amenaza a alumnos en la escuela, se puede apreciar que un 18,5% de los estudiantes dice tener conocimiento de la ocurrencia de algún suceso de ese tipo; un 50,7% manifiesta preocupación por la ocurrencia de estos hechos en el trayecto de la casa a la escuela; un 26,8% estuvo preocupado de que una situación de esas características pudiera ocurrirle en la escuela; y un 8,7% afirma que le ocurrió en 2009 (con mayores proporciones en escuelas de gestión privada).

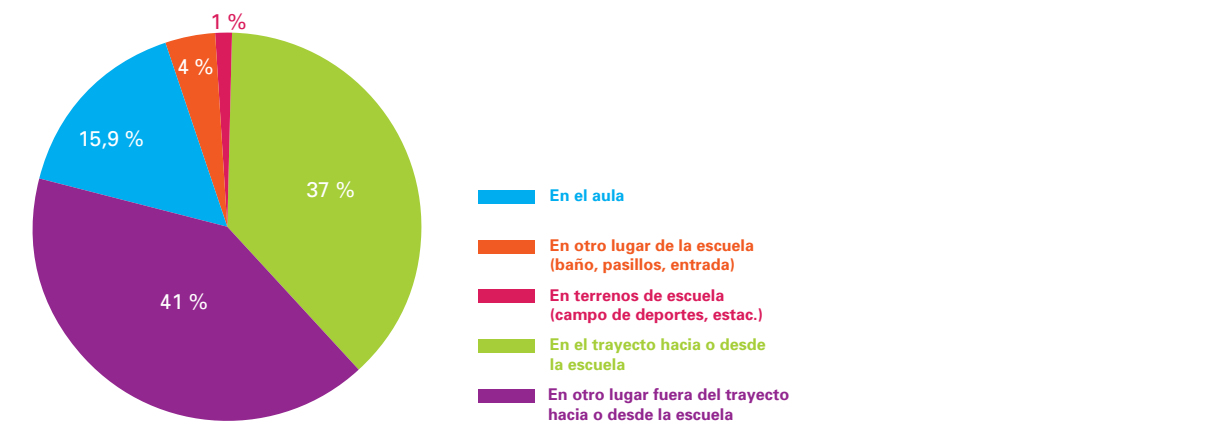
Por otro lado, de los alumnos que fueron víctimas de robo con violencia o con amenazas, un 58,4% afirma que le sucedió una vez, un 19,2% dos veces, un 3,3% tres veces, y un 6,4% diez y más veces.



La preocupación de verse envuelto en peleas con golpes entre alumnos en la escuela resulta inferior al promedio entre los alumnos varones, y el temor a esta situación, por ende, resulta mayor entre las alumnas mujeres. En tanto que el involucramiento concreto en estas reyertas es significativamente mayor en los varones que en las mujeres.

No se ha verificado significación estadística al relacionar la variable de haber sido víctima de robo por la fuerza o amenaza con el nivel educativo del principal sostén del hogar de los alumnos. Sí se encontraron diferencias significativas en la preocupación por ser víctima de robo por la fuerza en la escuela, siendo en el segmento de NEDPSH más bajo donde se registra el mayor nivel de preocupación.

Entre los que indicaron que resultaron víctimas de un robo con violencia durante 2009 (8,7%) se les preguntó dónde ocurrió específicamente el hecho, hallándose los siguientes resultados:



En otros términos, un 1,9% de los alumnos (15,9% de los victimizados) indicaron haber sido víctimas de un robo con amenazas o uso de dentro de la escuela (en el aula 1,4%; en otro lugar de la escuela como baño, patio, pasillo o en la entrada 0,03%; en terrenos de la escuela 0,01%) y un 3,3% indicaron que fueron víctimas de este tipo de hechos en el trayecto desde o hacia la escuela. Finalmente, un 3,6% (41% de los alumnos víctimas) lo fueron en otro lugar fuera de la escuela, y fuera también del trayecto hacia la escuela.

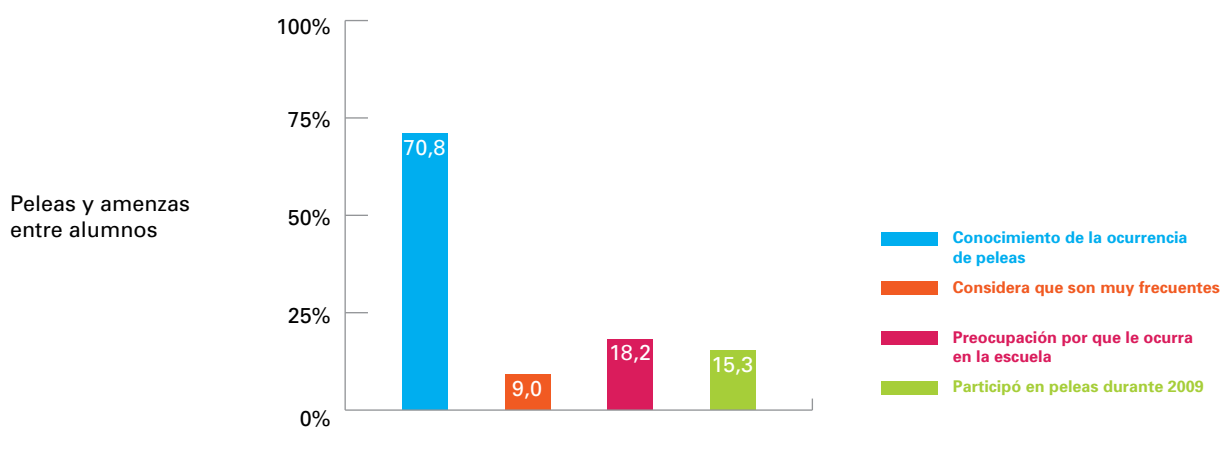
Esto significa que el robo con intimidación o uso de la fuerza resulta marginal al interior de las escuelas, habida cuenta de los valores mucho mayores que se producen fuera de la escuela.

Peleas y amenazas entre alumnos

El 70,8% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de peleas con golpes entre alumnos en la escuela; un tercio afirma que las mismas son muy frecuentes (9,0%) o algo frecuentes (24,2%) –especialmente en escuelas públicas–; mientras un 64,5% considera que son poco (43,7%) o nada (20,8%) frecuentes; un 18,2% estuvo preocupado de verse envuelto en peleas; y un 15,3% afirma que estuvo involucrado en peleas en 2009 –en mayor medida en escuelas públicas–.

Entre aquellos que estuvieron involucrados en peleas, un 34,3% afirma que lo estuvo una vez (con mayor proporción en la Ciudad de Buenos Aires), un 18,7% que le ocurrió dos veces; un 10,1% tres veces. Un 5,1% afirma haber estado envuelto en peleas diez y más veces.

Ninguna de las variables abordadas sobre el tema de peleas entre alumnos ha arrojado significación estadística en su cruce con el NEDPSH.



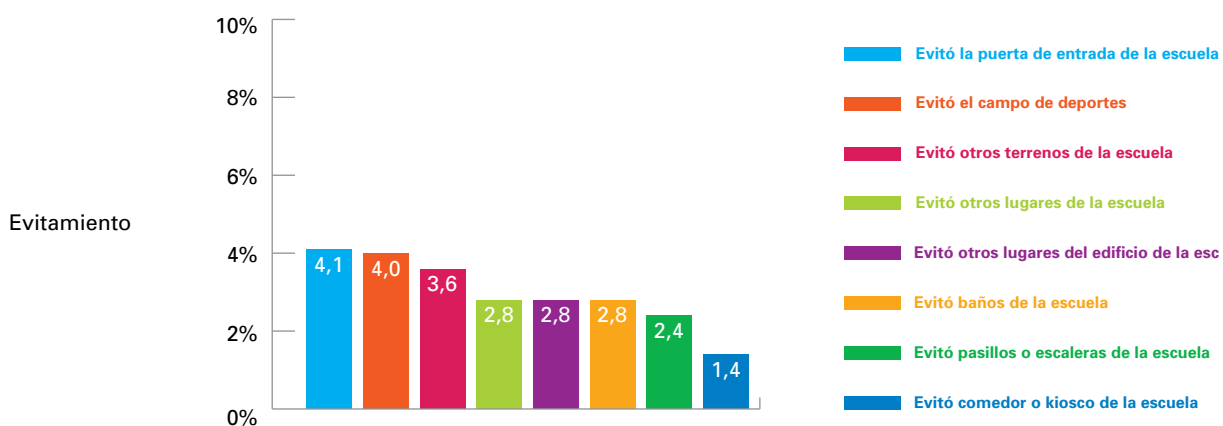
Conductas de evitamiento

En el presente estudio se ha observado una baja prevalencia de conductas orientadas a evitar hechos conflictivos o verse involucrados en situaciones de violencia. Según puede observarse en el siguiente gráfico, un 4,1% evitó la puerta de entrada de la escuela; un 4% evitó el campo de deportes; un 3,6% otros terrenos de la escuela; un 2,8% otros lugares de la escuela, otros lugares del edificio de la escuela, los baños de la escuela; un 2,4% indica que evitó pasillos o escaleras y un 1,4% el comedor o kiosco de la escuela.

Las conductas de evitamiento de lugares o personas producto de situaciones de conflicto y violencia no registran diferencias significativas por sexo de los alumnos.

El evitamiento de distintos lugares por parte de los alumnos por temor a que les hagan daño se diferencia en los distintos segmentos del NEDPSH. Los dos cruzamientos que registraron significación se encuentran referidos a evitamiento de la entrada de la escuela y a pasillos o escaleras. En ambos, se observa un mayor porcentual de conducta de evitamiento en los alumnos del segmento de NEDPSH bajo. Verificándose también en las dos tabulaciones que a medida que asciende el NEDPSH desciende el porcentual de evitamiento.

En referencia al evitamiento de baños por temor a sufrir algún daño, si bien no arrojó significación estadística, manifiesta también una tendencia similar pero en este caso con paridad entre los segmentos de NEDPSH bajo y medio, que emergen como más proclives a esta conducta que los alumnos de NEDPSH alto.

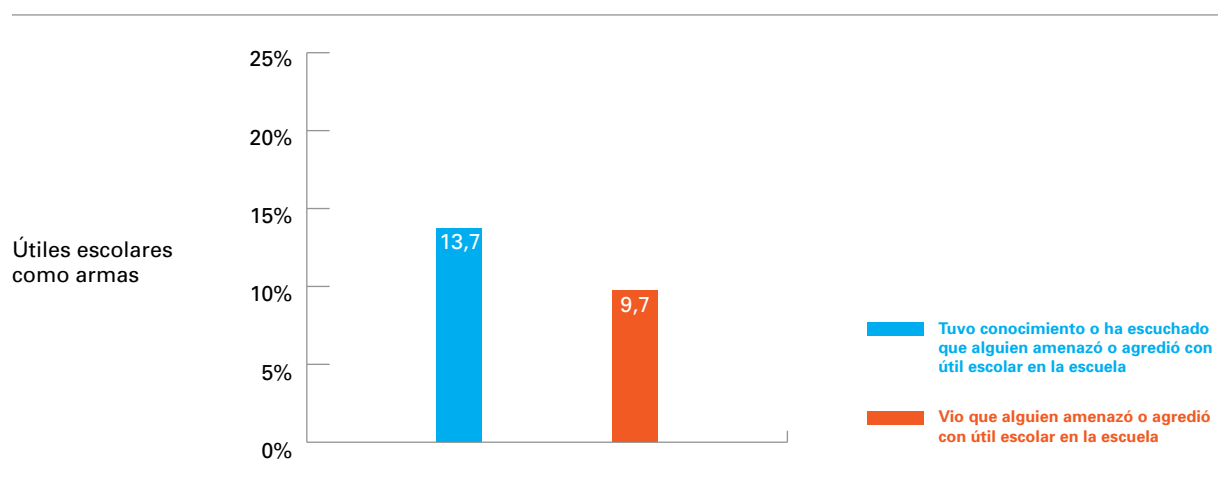
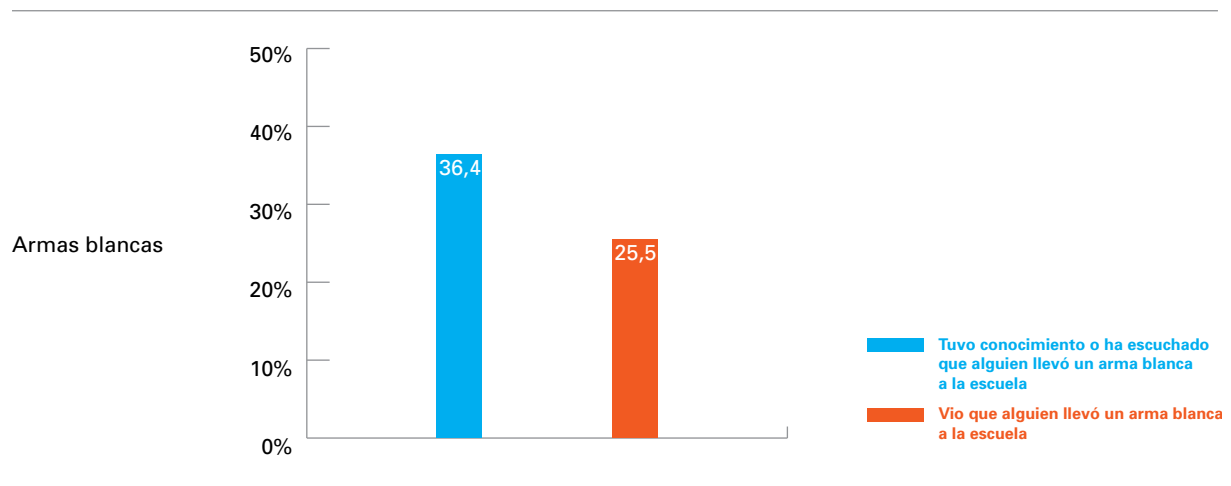
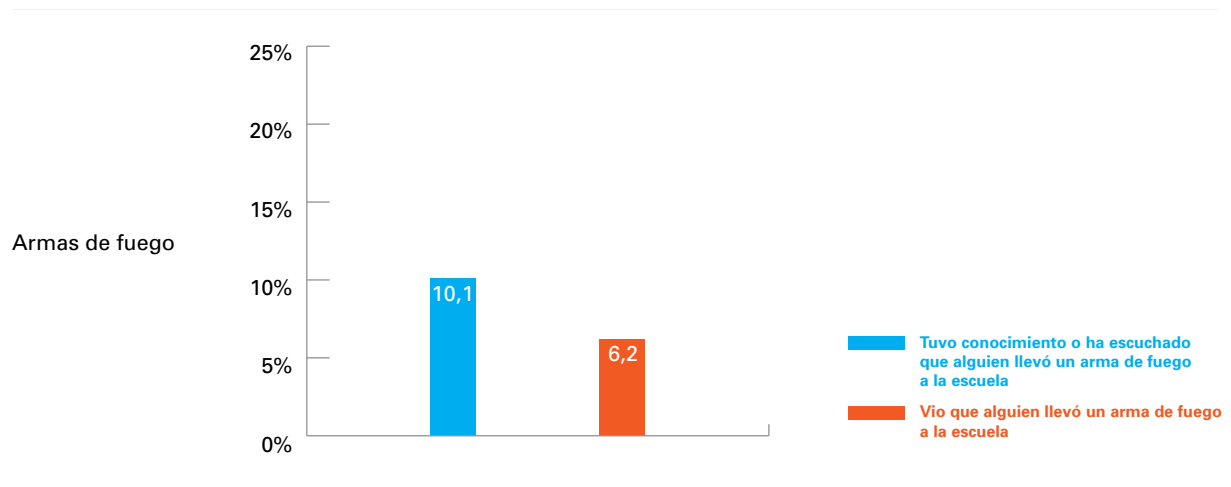


Armas en la escuela

El 10,1% de los alumnos afirma tener conocimiento o haber escuchado que alguien haya llevado algún arma de fuego a la escuela, y un 6,2% afirma haber visto que se haya llevado un arma de fuego a la escuela (en ambas instancias, con mayores menciones en escuelas públicas). Respecto de la presencia de armas blancas en la escuela, un 36,4% afirma tener conocimiento o haber escuchado que alguien haya llevado algún arma blanca a la escuela y un 25,5% afirma haber visto que se haya llevado un arma blanca a la escuela. Por otra parte, un 13,7% expresa tener conocimiento de que algún alumno haya amenazado o agredido con algún elemento cortante como compás o *cuters* (con una mayor proporción en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires) y un 9,7% afirma haber visto que algún alumno haya amenazado o agredido con compás o *cuters*.

Respecto del tema de armas en la escuela, haberse enterado de que algún alumno llevó armas de fuego o armas blancas a la escuela, ver concretamente a alguien llevar un arma de fuego o arma blanca a la escuela y ver a algún alumno amenazar a otro alumno con *cuters* o compases, todas estas variables registran diferencias de mayores porcentajes en los alumnos varones.

Los dos cruzamientos en los que se detectó significación estadística sobre la temática de las armas en la escuela en relación con el NEDPSH son: el conocimiento de que algún alumno llevó un arma de fuego y ver que alguien la llevó; en ambos casos el porcentaje resulta más elevado en el segmento de NEDPSH medio.

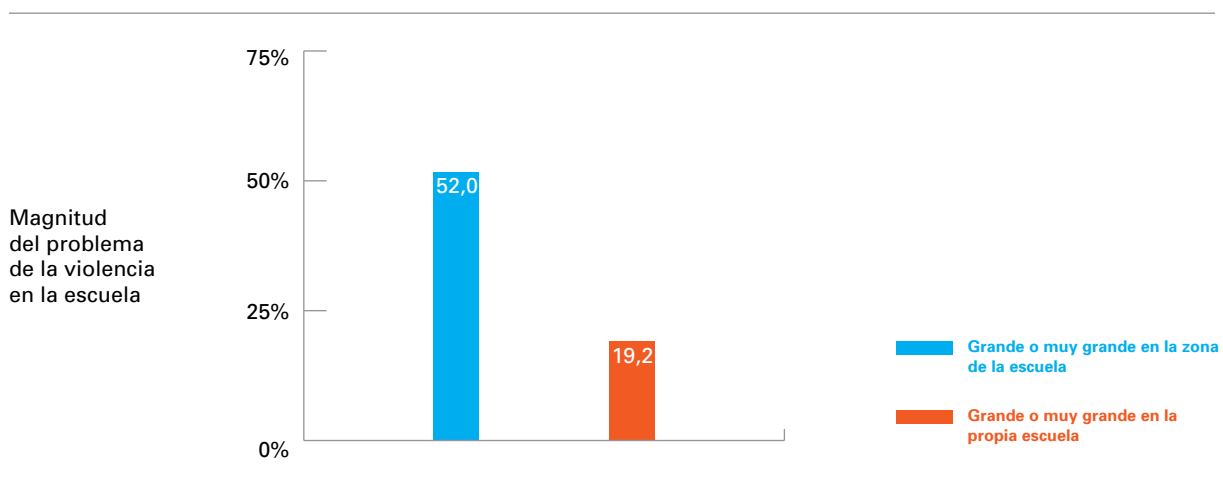


Magnitud y nivel de gravedad del problema en las escuelas de la zona y en la propia

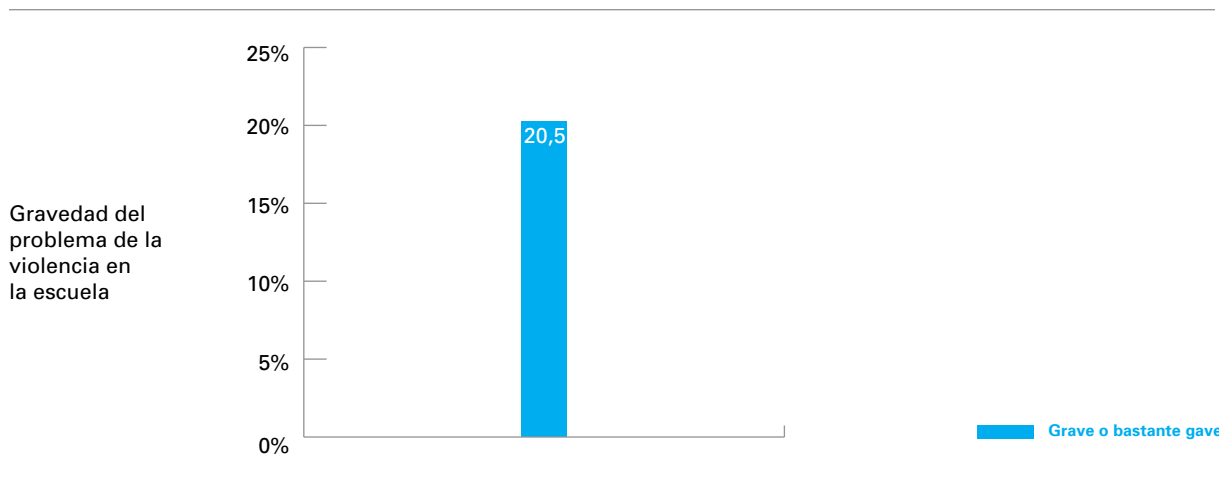
Cuando se consultó a los alumnos sobre la percepción de situaciones de violencia en las escuelas de la zona de su escuela, el 52% respondió que cree que es un problema muy grande o grande; el 28,6% lo consideró un problema más de los que suceden en las escuelas; un 15,4% lo consideró como de poca magnitud, y un 3,0% lo consideró como irrelevante.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de las situaciones de violencia en la propia escuela que cursan, los porcentajes cambian de sentido: la calificación del mismo como muy grave o grave es del 19,2% (con mayores proporciones en escuelas públicas); un 31,3% lo estimó como un problema más de los que suceden en las escuelas; un 34,1% lo como de poca magnitud, y un 14,8% como irrelevante o inexistente.

El nivel de gravedad de conflictos y violencia no registra diferencias significativas por sexo de los alumnos.



Sobre la magnitud del problema de la violencia en la zona de su escuela se verifican diferencias significativas en relación al NEDPSH. Así, en el segmento de alumnos de NEDPSH bajo se percibe de mayor proporción que en el resto de los alumnos, si se considera para el análisis la sumatoria de las categorías de gran magnitud por un lado y de escasa o nula magnitud por otra. En tanto que cuando relacionamos la variable NEDPSH con la gravedad de la violencia en su propia escuela no se detectan diferencias significativas.



9.3.1 Síntesis del análisis por nivel económico social

A lo largo de esta investigación hemos hallado numerosos resultados, en referencia a la segmentación por nivel económico social de los hogares de los alumnos, que parecieran poner fin a algunos mitos o lugares comunes que se han construido en torno a las conductas y actitudes de los jóvenes que pertenecen a los sectores sociales más vulnerables. En concreto, nos referimos a las opiniones que etiquetan a estos sectores como más conflictivos y violentos que el resto.

Para dar un ejemplo, los resultados de la encuesta realizada a los alumnos indican que ni el hurto ni el robo por la fuerza o amenaza tienen mayor incidencia en estudiantes de hogares de nivel económico social (NES) más bajo que en otros. Así como tampoco se evidencia una mayor presencia de armas de fuego en estos sectores.

Por el contrario, las burlas, el maltrato, el hostigamiento, la discriminación por diversas causas, las humillaciones, el padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados, es decir, los conflictos entre los alumnos, son más frecuentes entre los estudiantes de hogares de NES alto.

Además, en cuanto al vandalismo contra materiales u objetos de la escuela, agresiones físicas a adultos de la escuela y falta de respeto a los profesores también puede distinguirse una tendencia a una mayor ocurrencia en el segmento de NES alto.

En relación a peleas entre compañeros, el conocimiento sobre hechos de peleas con golpes aumenta en los segmentos de NES bajo y principalmente alto. A su vez, la frecuencia de ocurrencia de peleas y la preocupación de verse envuelto en las mismas se percibe levemente mayor en el segmento de NES bajo, pero estar concretamente involucrado en peleas es indicado en una moderada mayor proporción en el segmento de NES alto.

Por otro lado, las conductas de evitamiento por temor a ser agredidos en la entrada de la escuela y en pasillos o escaleras sí registran mayores porcentuales entre los alumnos de NES bajo.

En lo que respecta a la preocupación de la familia por los estudios y a la ayuda familiar para la realización de las tareas escolares, no se advierten diferencias significativas entre los segmentos de NES.

Tampoco surgen como determinantes las diferencias según NES halladas al examinar la relación de autopercepción de rendimiento escolar. Aunque la autopercepción muy positiva resulta más elevada en el segmento de NES alto, la autopercepción negativa no pertenece sólo a los sectores más bajos sino que es proporcionalmente superior en los sectores medios y altos, mientras que se percibe una mayor tendencia a la autoevaluación regular a medida que desciende el NES.

En cuanto al acceso en la misma escuela a bebidas alcohólicas y drogas por parte de los alumnos, se encontró una mayor facilidad en los sectores de NES alto, con excepción del "paco". Sin embargo, en las inmediaciones de la escuela el acceso se torna más fácil para los sectores vulnerables.

Sobre la magnitud del problema de la violencia en la zona de su escuela se detecta que en el segmento de alumnos de NES bajo se percibe una mayor proporción de violencia que en el resto de los alumnos. En tanto que cuando se relaciona el NES con la gravedad de la violencia en su propia escuela no se aprecian diferencias significativas.

En los resultados de la investigación han surgido importantes diferencias entre los entornos según el nivel económico social. Los espacios socio-ambientales de los alumnos de los sectores socialmente más vulnerables son, en forma más marcada, los que poseen mayor grado de conflictividad y violencia en general. A pesar de esto, los alumnos de estos sectores no parecen trasladar esas cuestiones al interior de la institución escolar.

Por el contrario, los alumnos de los sectores sociales más vulnerables, aunque conviven en un entorno más peligroso y hostil, manifiestan mayor respeto e integración hacia la institución escolar y hacia los propios compañeros que el resto de los alumnos.

9.3.2 Síntesis del análisis según el tipo de gestión pública o privada

El conjunto de la información ha sido analizado según el tipo de gestión pública o privada, obteniéndose los resultados que se exponen a continuación.

Respecto del clima escolar se ha observado una tendencia a percibirlo positivamente en mayor medida entre alumnos y directivos de las escuelas de gestión privada en algunos aspectos referidos al contexto interpersonal, al regulativo y al creativo. En relación al contexto de calidad de aprendizaje, los resultados son más complejos, prevaleciendo en algunos casos mayores porcentajes positivos entre las escuelas de gestión privada y en otros casos mayores porcentajes entre las escuelas de gestión pública.

Sin embargo, al analizar el conjunto de situaciones conflictivas y de violencia el panorama resulta diverso al imaginario social e institucional a partir de las respuestas que hemos recibido de los alumnos.

Para el conjunto de situaciones que hemos definido como maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros hemos encontrado una amplia e indudable preponderancia de estos hechos entre las escuelas de gestión privada. También, y sorprendentemente, mayores porcentajes de hurtos y robos.

Contrariamente y conforme al imaginario social, encontramos mayor preponderancia de hechos conflictivos más graves entre las escuelas de gestión pública. Aquí se destacan la facilidad para acceder a sustancias como la marihuana o el paco, la mayor proporción de peleas entre alumnos y mayores porcentajes de contacto visual con armas de fuego al interior de las escuelas secundarias. Finalmente, el imaginario de los alumnos respecto de la magnitud y gravedad del problema de la violencia en las escuelas sigue la lógica general, es decir, es percibida como mayor entre las escuelas de gestión pública.

A continuación se presenta un análisis sintético detallado según la perspectiva de alumnos y directivos tanto de las dimensiones del clima escolar, como las de conflictividad y violencia en las escuelas.

■ Clima escolar desde la perspectiva de los alumnos

Contexto interpersonal de relaciones

En general no se observan variaciones significativas entre las respuestas relativas al contexto interpersonal del clima educativo de los alumnos según su pertenencia al tipo de gestión. Solamente hemos hallado diferencias respecto del tener muchos amigos en la división con mayores porcentajes entre los alumnos de gestión privada.

Contexto regulativo

Respecto de los enunciados referidos al contexto regulativo, encontramos que un mayor porcentaje de alumnos se sienten cómodos hablando con los docentes ante la existencia de problemas con alguna otra persona entre los alumnos de escuelas de gestión privada.

Por otro lado, un mayor porcentaje de alumnos de gestión pública consideran que en la escuela

deberían tomarse medidas más estrictas para resolver los problemas respecto de aquellos que estudian en escuelas de gestión privada.

Contexto calidad de aprendizaje

En general los alumnos muestran interés por los temas que aprenden (69,9%). Sin embargo, se presentan diferencias significativas con porcentajes superiores entre las respuestas obtenidas en las escuelas públicas respecto de las privadas. También encontramos diferencias a favor de la escuela pública en la motivación de los alumnos por estudiar.

Contrariamente, entre los alumnos de gestión privada se observan mayores porcentajes referidos a la buena planificación de las clases por los profesores y respecto de la afirmación de que la escuela se destaca por el alto nivel que alcanzan los alumnos en el estudio.

Contexto creativo

La mayor parte de los alumnos piensan que los profesores ayudan a los alumnos a ser creativos, aunque encontramos una mayor proporción entre los alumnos de escuelas de gestión pública.

Por el contrario, en las escuelas de gestión privada predomina en mayor medida el desacuerdo con la afirmación “en esta escuela se espera que repitamos tal cual lo enseñó el profesor” y la baja participación personal de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia.

■ Clima escolar desde la perspectiva de los directivos

No hemos hallado diferencias significativas estadísticamente entre las respuestas de los directores de escuelas de gestión pública y privada en relación a al clima educativo respecto de los contextos interpersonal y regulativo.

Contexto calidad de aprendizaje

Respecto de la afirmación “los alumnos reciben explicaciones claras que ayudan a comprender los temas que se tratan” encontramos mayores porcentajes de acuerdo entre los directores de escuelas de gestión privada. En la misma dirección hallamos diferencias en la afirmación relativa a que la escuela se destaca por el alto nivel de estudio que alcanzan sus alumnos y respecto a que en la mayoría de las materias los alumnos han aprendido mucho.

Contrariamente, predominan mayores porcentajes de directivos que sostienen que los alumnos “están motivados para aprender los temas que se dan” entre aquellos correspondientes a escuelas públicas.

Contexto creativo

Relativas a este contexto las respuestas no han mostrado diferencias según el tipo de gestión. Sin embargo, respecto a que en la escuela se enseña que hay diferentes formas de resolver problemas, se encontró un mayor predominio de niveles de acuerdo entre los directivos de instituciones de gestión privada.

■ Situaciones de conflicto y violencia en escuelas secundarias desde la perspectiva de los alumnos

Acceso a bebidas alcohólicas y drogas en la escuela

Para todas las instancias, las opiniones sobre la facilidad de acceso a las diferentes sustancias estudiadas se elevan sobre el promedio entre los alumnos de escuelas públicas. En los casos del acceso a la marihuana y al paco las diferencias resultaron estadísticamente significativas.

Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos

Hemos hallado que entre las escuelas de gestión privada predominan las siguientes formas de conflicto y violencia respecto de aquellas de gestión pública:

Como víctimas

- Haber recibido comentarios desagradables en público.
- Haberse sentido obligados por los compañeros a hacer algo contra su voluntad en la escuela.
- Haber sido burlados por características físicas.
- Haber sido tratados de modo cruel por compañeros.
- Han sentido que fueron evitados por compañeros.

Como victimarios

- Haber tratado mal a algún compañero.
- Evitar o no querer compartir alguna actividad con algún compañero.
- Haberse burlado de algún compañero por características físicas.
- Burlarse por características étnicas de algún compañero.
- Burlarse por la vestimenta o por la apariencia de algún compañero.
- Decir cosas que lastimaron a algún compañero.

Acoso sexual entre compañeros

No se observan diferencias significativas por tipo de gestión.

Maltrato de docentes hacia alumnos

No se han encontrado diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación a que un profesor haya gritado a un alumno frente a los compañeros, que haya insultado o humillado a un alumno frente a los compañeros o que un profesor haya agredido físicamente a un alumno.

Maltrato de alumnos hacia docentes

Hemos hallado que entre las escuelas de gestión privada predominan las siguientes formas de conflicto y violencia respecto de aquellas de gestión pública:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases.
- Falta de respeto a algún profesor.

Vandalismo

Para todas las instancias de este tipo de hechos (habitualmente, más de una vez y una vez) los porcentajes aumentan de manera notoria en las escuelas de gestión privada. En el mismo sentido, la no ocurrencia de estos hechos resulta significativamente mayor en las escuelas públicas.

Robos y hurtos entre alumnos

Un 18,2% de los alumnos afirma que le ocurrió un hurto en la escuela durante 2009. Este porcentaje resulta mayor que el promedio en las escuelas de gestión privada.

Considerando el grupo de preguntas referidas al robo de dinero o bienes por la fuerza o con amenaza a alumnos en la escuela en 2009, un 8,7% afirma que le ocurrió en 2009 (con mayores proporciones en escuelas de gestión privada).

Peleas y amenazas entre alumnos

Un 15,3% de los alumnos afirma que estuvo involucrado en peleas en 2009. Esto se da en mayor medida, entre los alumnos de escuelas de gestión pública.

Conductas de evitamiento

En relación a evitar pasillos o escaleras de la escuela con el objeto de evitar daños, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de gestión estudiados. Aunque en ambos casos el porcentaje es muy bajo, entre los estudiantes de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que afirman haber evitado pasillos y escaleras es de 3,3%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 0,8%.

Por otro lado, en lo que se refiere a evitar los baños de la escuela se han observado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados. Así, entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el 3,7% indica haber evitado baños, mientras que entre los de gestión privada el porcentaje es de 1,1%.

Armas en la escuela

Se han encontrado diferencias estadísticas significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento de que alguien haya llevado un arma de fuego a escuela. Entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que lo indican asciende a 12,6%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 5,4%.

Hemos hallado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación a haber visto que alguien llevó un arma de fuego a la escuela. Entre los alumnos de las escuelas de gestión pública el porcentaje de alumnos que lo indican asciende a 8,1%, mientras que entre los de gestión privada resulta de 2,5%.

No hemos encontrado diferencias entre los dos tipos de gestión en relación a armas blancas o la utilización de útiles escolares como armas.

Magnitud y nivel de gravedad del problema en las escuelas de la zona y en la propia

Los alumnos de escuelas de gestión pública mencionan con mayores porcentajes la intensidad del problema en términos de grande o muy grande.

En el mismo sentido hemos encontrado diferencias muy importantes en la evaluación de la gravedad del problema de la violencia en la escuela según la proveniencia de los alumnos por tipo de gestión. Los alumnos que provienen de escuelas de gestión pública indican, con mayores porcentajes respecto de los provenientes de escuelas de gestión privada, que el problema es bastante o muy grave.

■ Situaciones de conflicto y violencia en escuelas secundarias desde la perspectiva de los directivos

Maltrato de alumnos hacia docentes

Los directores fueron consultados sobre una amplia serie de situaciones de convivencia conflictiva entre alumnos y docentes.

Hemos obtenido diferencias significativas estadísticamente entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los directivos de insultos de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en las escuelas de gestión pública.

Se han verificado diferencias significativas entre los tipos de gestión estudiados en relación al conocimiento por los directivos de amenazas de estudiantes a profesores. Los porcentajes resultan superiores en las escuelas de gestión privada.

Vandalismo

El 31,6% de los directores afirma que en 2009 se produjeron actos de vandalismo contra la escuela, con menor proporción de menciones en escuelas de gestión privada.

Finalmente no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los directivos según el tipo de gestión privada o pública referidas a las siguientes situaciones:

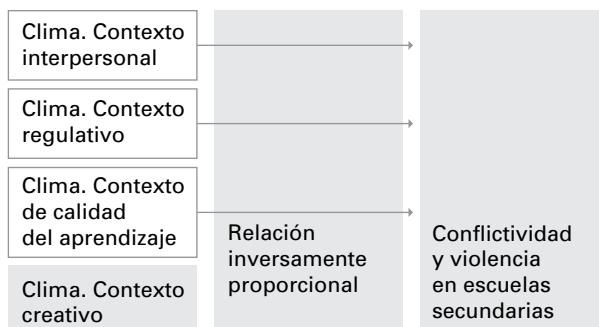
- Peleas y amenazas entre alumnos.
- Maltrato, acoso y hostigamiento entre alumnos.
- Maltrato de docentes hacia alumnos.

- Maltrato de alumnos hacia directivos.
- Acoso sexual entre compañeros.
- Discriminación entre alumnos.
- Robos y hurtos entre alumnos.
- Agresión de padres a alumnos o docentes y directivos.
- Armas en la escuela.
- Magnitud y nivel de gravedad del conflicto en las escuelas de la zona y en la propia.

9.4 Clima y conflictividad y violencia en las escuelas

Conclusiones principales del modelo de regresión múltiple

Perspectiva de los alumnos



El índice de clima escolar muestra un fuerte impacto en la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas y de violencia en las escuelas.

Entre las dimensiones que componen el índice de clima escolar en escuelas secundarias hallamos que cuando se observan mayores valores en el índice de clima respecto del contexto interpersonal, del contexto regulativo y de la calidad del aprendizaje, aparecen menores valores del índice de conflictividad y violencia.

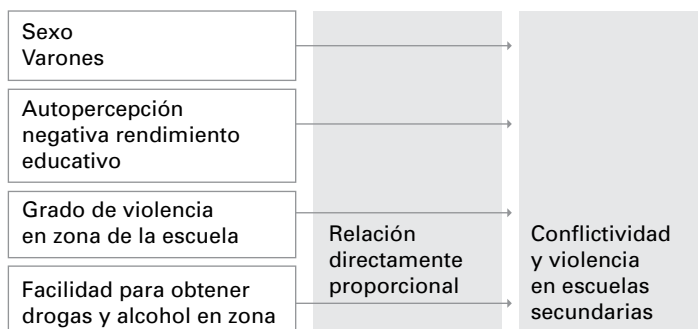
No ocurre lo mismo en el caso del contexto creativo del índice de clima escolar, no hemos probado en este estudio una relación estadísticamente significativa con la conflictividad y violencia en las escuelas secundarias.

Por consiguiente, el trabajo muestra la importancia de la gestión del clima educativo, el cual incide directamente en el aumento o disminución de las situaciones de conflictividad y violencia en las escuelas.

Conclusiones secundarias del modelo de regresión múltiple

Perspectiva de los alumnos

VARIABLES DE CONTROL QUE MOSTRARON SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA EN EL MODELO



Otra conclusión relevante de acuerdo a los datos evidencia que la población de mayor riesgo de conflictividad y violencia la constituyen los varones y aquellos alumnos que consideran que tienen peor rendimiento educativo.

Por último, se observa que otras variables a tener en cuenta en esta temática son de orden contextual, ya que tanto la percepción del mayor grado de violencia en la zona de ubicación de la escuela como la mayor facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la misma zona, favorecen la aparición de situaciones conflictivas y de violencia al interior de las escuelas.

Por lo tanto, esto nos permite inferir que es necesario vincular el trabajo escolar con el contexto escolar para incidir en la disminución de situaciones de conflictividad y violencia en la escuela.

El resto de las variables no han mostrado en este estudio significación estadística en el modelo de regresión lineal múltiple: edad de los alumnos, cantidad de integrantes del hogar, nivel educativo del principal sostén del hogar, tipo de gestión pública o privada, distrito (Ciudad Autónoma de Buenos Aires o Gran Buenos Aires), cantidad de alumnos en la escuela, proporción de profesores titulares, promedio de antigüedad del plantel docente, permanencia y egreso de alumnos en la escuela, oferta de materias optativas, aplicación de programas para prevenir la violencia, grado de preocupación y participación de las familias de los alumnos.

10. Conclusiones finales

Esta síntesis conclusiva es la presentación de un recorte intencional de la información que hemos recogido. El mismo no pretende zanjar el tema sino más bien abrir nuevos interrogantes y trazar algunas vías para pensar la problemática a fin de generar intervenciones que resulten más eficaces para abordarla.

Debemos aclarar que teniendo en cuenta la metodología de trabajo, la concepción de abordaje adoptada, y en particular considerando que el objeto de análisis –como en todo fenómeno social (GIDDENS 1993)– presenta una dinámica que se va modificando a medida que se modifican los contextos específicos en su dimensión política y administrativa, en su faz histórica, económica, social y cultural, las conclusiones más significativas a las que se ha llegado deben ser consideradas provisionales. Reflejan más bien una aproximación compleja a partir de perspectivas diversas desde las representaciones de los principales actores involucrados en la comunidad educativa con respecto al clima escolar, la conflictividad y la violencia en las escuelas secundarias.

Asimismo, resulta importante aclarar que toda investigación implica un determinado nivel de intervención, y en este sentido determina una toma de posición en relación al problema. Sin embargo, esta toma de posición representa un intento de producir conocimiento genuino y riguroso en tanto nos hemos basado en procedimientos consensuados por la comunidad científica, generalizables con los límites respectivos a los instrumentos técnicos utilizados.

La complejidad del abordaje implica una multiplicidad de posibles lecturas, por lo cual resulta ineludible el reenvío a cada una de las grandes líneas de este trabajo, es decir, a las entrevistas a directivos, docentes y padres; a los grupos focales (entrevistas grupales focalizadas) a docentes y alumnos, y a los resultados de las encuestas a alumnos y directivos.

La investigación ha estado, por lo tanto, orientada a ofrecer un cuadro de situación y a profundizar en los niveles de intervención sobre la temática.

Habiendo realizado estas apreciaciones iniciales, a continuación señalaremos algunos de los aspectos que pueden ser considerados hallazgos significativos, ya sea en la evaluación cuantitativa, en la cualitativa o en el cruce de ambos abordajes, sea porque los resultados son comparables o bien, por el contrario, porque implican hallazgos en apariencia paradójicos.

En primer lugar deseamos señalar la idea de una contraposición entre la “narrativa colectiva y el caso particular de la propia escuela”. Todos los actores involucrados en el estudio, y desde los diversos abordajes, nos muestran un contraste sobre el que es necesario reflexionar. Se muestra la problemática del conflicto y la violencia en las escuelas como algo muy preocupante, pero a nivel general, abstracto. En cuanto se comienza a hablar de la propia escuela el discurso cambia radicalmente, tornándose menos grave o incluso no problemático. Por ejemplo, entre los alumnos, el 52% opinan que es un problema muy grave en las escuelas de la zona en que se encuentra su propia escuela. En general, y en contraste, aparece una visión particular de la propia escuela, en la cual el problema tiende a ser visualizado como mucho menos grave (sólo el 19% opina que el problema es grave o muy grave).

La gravedad del problema como algo general de las escuelas está muy ligado no sólo a lo que se construye externamente desde los medios de comunicación, tal como es destacado en la síntesis del análisis cualitativo, sino que se aprecia también una reciprocidad con la percepción de una falta de políticas públicas sobre la materia: se aprecia en el imaginario de los diversos actores una formulación de gravedad de la problemática, con una correspondiente ausencia (también en el imaginario) de respuestas acordes a la magnitud del problema.

Contrariamente, al enfocar sobre la propia institución, el problema es reportado en general como mucho menos importante, y muchas veces no se visualiza la necesidad de respuestas específicas ya que las respuestas organizadas por la institución son presentadas como acordes con la dimensión problema y como respondiendo adecuadamente. Esto se observa en particular entre los diversos actores institucionales de los colegios de gestión privada. Sin embargo, no debemos olvidar lo ya señalado en otro lugar respecto de las limitaciones metodológicas en lo

que hace a la presentación de sí: es poco probable que determinados actores (los directivos, por ejemplo) respondan con afirmaciones que pueden interpretarse como autoincriminación o una acusación de incompetencia.

Otra fuerte contradicción que se observa en el imaginario de los diversos actores es la suposición de que el problema es mucho mayor entre las escuelas de gestión pública. Debemos destacar que, con las características de cada gestión al respecto, en algunos tipos de hechos estudiados hemos encontrado que la situación es más bien la contraria, es decir, el problema parece mayor entre las escuelas de gestión privada.

Si bien el clima escolar es percibirlo positivamente en mayor medida entre alumnos y directivos de las escuelas de gestión privada, en algunos aspectos referidos al contexto interpersonal, al regulativo y al creativo (Téngase en cuenta que en relación al contexto de calidad de aprendizaje los resultados son más complejos, prevaleciendo en algunos casos mayores porcentajes positivos entre las escuelas de gestión privada y en otros casos mayores porcentajes entre las escuelas de gestión pública) los resultados respecto de la conflictividad y violencia en las escuelas secundarias según el tipo de gestión resultan en general distintos a los concebidos por el sentido común de los actores institucionales.

En relación a las situaciones que hemos definido como maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros, se ha evidenciado una amplia e indudable preponderancia de estos hechos entre las escuelas de gestión privada. Además, y este es un dato que sorprende, mayores porcentajes de hurtos y robos. Ahora bien, en lo que respecta al imaginario social, entre las escuelas de gestión pública encontramos mayor preponderancia de hechos conflictivos más graves. Aquí sobresale la facilidad en el acceso a sustancias como la marihuana o el paco, la mayor proporción de peleas entre alumnos y mayores porcentajes de contacto visual con armas de fuego al interior de las escuelas secundarias.

Hemos hallado en nuestro estudio que las condiciones de percepción (de los alumnos) del clima educativo en las escuelas secundarias guardan fuerte relación con los mayores o menores niveles de conflictividad y violencia en las mismas. En particular en las escuelas donde los alumnos perciben mejores relaciones entre alumnos, entre alumnos y docentes, personal no docente y directivos, se espera una percepción de menores niveles de conflictividad y violencia.

Algo similar ocurre respecto del contexto regulativo y del contexto de calidad del aprendizaje. Consistentemente con lo señalado por la investigación internacional (WELSH y otros, 1999), allí donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, encontramos también menores niveles de conflictividad y violencia. Igualmente, cuando los alumnos piensan que las clases están bien planificadas por los profesores, cuando se sienten motivados a estudiar, cuando sienten que los profesores se esfuerzan por explicarles, y cuando sienten que han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores. Por el contrario, cuando estas condiciones no se producen debemos esperar consecuentemente peores condiciones de conflictividad y mayores niveles de violencia.

Encontramos también otros factores que tienden a aumentar la percepción de conflictividad y violencia en las escuelas secundarias. Unos de orden subjetivo, y otros de orden contextual. Hemos hallado que entre los varones y aquellos que se perciben de un modo negativo respecto de su rendimiento escolar y mayores niveles de percepción de conflictividad y violencia. Y en el nivel contextual hemos observado que la percepción de mayores niveles de violencia en la zona de ubicación de las escuelas, en especial la mayor facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas, aparecen como favoreciendo la aparición de situaciones de conflictividad y violencia en las escuelas.

Se observa en la información recogida por las diversas fuentes del estudio una tendencia a encontrar fuertes vinculaciones entre las causas de mayor o menor violencia y del mejor o peor clima escolar con cuestiones que podríamos encuadrar como externas o internas a la escuela.

Esta temática presenta, como ya hemos señalado en otro lugar, diversas aristas. Es que por un lado parece evidente que tal condición contextual afecta al desarrollo de respuestas que impliquen mayor violencia. Sin embargo, y como también hemos señalado, esta adjudicación puede ser interpretada (más allá de los efectos reales puestos de manifiesto por este mismo estudio) como un mecanismo defensivo de adjudicación de la problemática a otros actores ajenos a los de la escuela. Refuerza esta interpretación el hecho de que esta percepción ligada al contexto socioeconómico, en la que se naturalizan mayores niveles de violencia, contrasta con los resultados de nuestro enfoque cuantitativo, el cual nos muestra que en varias de las modalidades estudiadas hallamos mayor percepción de conflictividad y violencia entre los alumnos mejor posicionados económica y culturalmente.

Por otro lado, en contraste con estas expectativas naturalizadas de lo que se espera en general (aunque consistentemente con lo que revela la investigación internacional), se ha observado que en los sectores de clases media/alta es en donde más emergen escenas de violencia verbal, tales como maltrato y discriminación, especialmente entre los alumnos y de los alumnos hacia los docentes (BENBENISHTY y ASTOR, 2003).

Numerosos resultados obtenidos en esta investigación en referencia a la segmentación por nivel económico social de los hogares de los alumnos parecieran dar por tierra con algunos mitos o lugares comunes constituidos en torno a las conductas y actitudes de los jóvenes de los sectores sociales más vulnerables. Nos referimos especialmente a las opiniones que caratulan a estos sectores como más conflictivos y violentos que el resto.

Así, por ejemplo, los resultados de la encuesta a alumnos muestran que ni el hurto ni el robo por la fuerza o amenaza poseen mayor incidencia en los alumnos de hogares de nivel económico social más bajo. Tampoco se verifica una mayor presencia de armas de fuego en estos sectores.

Por el contrario, las problemáticas vinculadas a conflictos entre alumnos –como burlas, maltrato, hostigamiento, discriminación por diversas causas, humillaciones, padecimiento de actitudes crueles o de dichos inadecuados– resultan más frecuentes entre los alumnos de hogares de NES alto.

En el vandalismo contra materiales u objetos de la escuela, las agresiones físicas a adultos de la escuela y la falta de respeto a los profesores también puede distinguirse una tendencia a una mayor ocurrencia en el segmento de NES alto.

En cuanto a peleas entre compañeros los resultados son más complejos: el conocimiento sobre hechos de peleas con golpes aumenta en los segmentos de NES bajo y principalmente alto. La frecuencia de ocurrencia de peleas y la preocupación de verse envuelto en las mismas se percibe levemente mayor en el segmento de NES bajo, pero estar concretamente involucrado en peleas es manifestado en una moderada mayor proporción en el segmento de NES alto.

El acceso en la misma escuela a bebidas alcohólicas y drogas por parte de los alumnos resulta de mayor facilidad en los sectores de NES alto, con excepción del “paco”.

Detectamos en los resultados de la investigación importantes diferencias entre los entornos según el nivel económico social, siendo en forma marcada los espacios socio-ambientales de los alumnos de los sectores socialmente más vulnerables los que poseen mayor grado de conflictividad y violencia en general. No obstante esto, los alumnos de estos sectores no parecen trasladar tales cuestiones al interior de la institución escolar.

Por el contrario, los alumnos de los sectores sociales más vulnerables, a pesar de convivir en un entorno más peligroso y hostil, manifiestan mayor respeto e integración hacia la institución escolar y hacia los propios compañeros que el resto de los alumnos.

Esto nos lleva a reflexionar una vez más acerca de las definiciones de violencia que movilizan los diversos actores. En este sentido, no debemos olvidar que la definición de violencia se encuentra ‘operando’ en la realidad, es que lo que está bien y lo que está mal parece actuar de modo diferencial entre los alumnos de los diversos sectores socioeconómicos y culturales, poniendo

en entredicho los menores niveles de conflictividad y violencia constatados en este estudio entre los sectores más bajos (GARRIGA y NOEL 2010).

Estas conclusiones debieran ayudar a construir argumentos más cuidadosos al momento de la definición de las políticas sobre la temática. Evidentemente la naturalización de la violencia entre los sectores más bajos debe ser estudiada en detalle. Resulta sin dudas un grave error actuar en base a tales presupuestos, los que son taxativamente negados por el presente estudio. No hemos observado un aumento de los hechos de violencia entre los alumnos de nivel económico y social más bajo. Por el contrario, hemos hallado que en los hechos no vinculados con agresiones físicas (en los que en general no hallamos diferencias) la conflictividad y violencia resulta inferior entre los alumnos más desfavorecidos socialmente. Tal disminución debe a su vez ser analizada con mayor detalle, porque las preguntas que hemos utilizado en todos los casos son las mismas, pero puede darse el caso que los alumnos de niveles socioeconómicos altos muestren mayor sensibilidad a respuestas positivas, y por tal motivo estemos encontrando que el problema es mayor en estos casos. Conclusiones similares pueden ser realizadas en relación al tipo de gestión pública o privada, ya que naturalmente entre estas últimas escuelas encontramos mayor cantidad de alumnos de nivel económico y social superior.

Otro tema que resalta tiene que ver con una cuestión central de la escuela en tanto función, cuestión que en lo que nos compete a nosotros en esta investigación, remite a uno de los contextos del clima escolar: se trata del sentido, en particular al interés que los alumnos manifiestan por los temas que aprenden y la percepción del producto de la actividad, es decir, cuánto los alumnos han aprendido.

En este punto surge un dato muy contrastante entre la opinión de los directores y de los alumnos. Un 70% de los alumnos consideran que están interesados por lo que se enseña y un 75% de ellos cree que han aprendido mucho. Esta misma pregunta realizada a los directivos muestra una disminución de 20 y 25 puntos porcentuales respectivamente.

Este desfase en la percepción del contexto del aprendizaje del clima escolar puede resultar un indicador del nivel de insatisfacción a distintos niveles entre directivos y docentes en el desarrollo de su actividad (insatisfacción que es reiterada en el discurso de tales actores institucionales en los estudios cualitativos).

Esta cuestión, que parece marginal para nuestro estudio, se torna central en la perspectiva que el clima escolar es un factor concreto en la aparición de conductas negativas (KORNBLIT y otros, 2007).

Tal como ha sido definido por los diversos actores estudiados (docentes, alumnos, padres y autoridades), el concepto de violencia no queda restringido a daños físicos concretos o materiales sino que incluye toda otra serie de aspectos sobre los que sobresalen los maltratos, el acoso, el hostigamiento y las conductas discriminatorias. En muchos casos, estos aspectos, violentos en sí, pueden ser considerados conflictos que desemboquen en situaciones de mayor violencia con la manifestación de agresiones físicas. La discriminación, sea de tipo religiosa o étnica, o por otras características, suele ser señalada también como un disparador de otras formas de violencia. También se han señalado por los diversos actores estudiados otros aspectos tales como las condiciones edilicias, los problemas salariales, etc. en la generación de malos climas de convivencia escolar.

A continuación ofrecemos una síntesis del cuadro de situación en las escuelas secundarias del ámbito metropolitano de Buenos Aires.

Se destaca que el 66% de los alumnos en el año 2009 han presenciado situaciones de humillación entre los mismos y el 22,7% ha estado preocupado de resultar víctima de tal situación.

Al considerar el conjunto de situaciones de maltrato entre alumnos, y teniendo en cuenta las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, se observan en orden decreciente: burlas por alguna característica física (18,1%); comentarios desagradables en público (16,4%, con mayores proporciones en escuelas privadas); fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad

con él (10,2%); tratados de manera cruel (9,5%), con mayor nivel en escuelas privadas, y haber sido obligados a hacer algo contra su voluntad (5%).

Respecto de situaciones discriminatorias planteadas entre alumnos, se observa que un 7,6% se sintió discriminado habitualmente o más de una vez por su vestimenta o apariencia física y que un 5,6% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas.

Considerando las situaciones de maltrato de docentes hacia alumnos, y en orden decreciente, siempre en relación a hechos que ocurren habitualmente o más de una vez durante 2009, se ubican las situaciones de gritos intimidatorios de algún profesor frente a los compañeros (15,4%); haber sido humillado o insultado por un profesor frente a compañeros (7,4%); y en último lugar haber sido agredido físicamente por un profesor (0,9%).

En relación a un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente de menciones figuran:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22,3%, en mayor medida en las escuelas privadas).
- Falta de respeto a algún profesor (8,0%, especialmente escuelas privadas).
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%).

Sobre un conjunto de preguntas referidas al robo de objetos del banco de alumnos o escritorio de docentes en 2009, se puede observar que un 68,5% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de algún suceso de ese tipo, porcentual que resulta mayor al promedio en las escuelas de gestión privada.

El 50,9% de los alumnos estuvo preocupado de que una situación tal pudiera ocurrirle (especialmente en escuelas de gestión privada) y el 18,2% afirma que le ocurrió en 2009. Este último porcentual resulta mayor que el promedio en las escuelas de Gran Buenos Aires y en las de gestión privada.

Respecto al robo de dinero o bienes por la fuerza o con amenaza a alumnos en la escuela en 2009, se observa que un 50,7% de los alumnos manifestaron preocupación por la ocurrencia de estos hechos en el trayecto de la casa a la escuela; un 26,8% estuvo preocupado en relación a que una situación tal pudiera ocurrirle en la escuela; y un 8,7% afirma que le ocurrió en 2009 (con mayores proporciones en escuelas de gestión privada).

Del total (8,7%), un 1,9% de los alumnos (15,9% de los victimizados) indicó haber sido víctima de un robo con amenazas o uso de dentro de la escuela (en el aula 1,4%; en otro lugar de la escuela como baño, patio, pasillo o en la entrada 0,03%; en terrenos de la escuela 0,01%), un 3,3% indicó que fueron víctimas de este tipo de hechos en el trayecto desde o hacia la escuela. Además, un 3,6 (41% de los alumnos víctimas) lo fue en otro lugar fuera de la escuela y fuera también del trayecto hacia la escuela.

Esto significa que el robo con intimidación o uso de la fuerza resulta marginal al interior de las escuelas, habida cuenta de los valores mucho mayores que se producen fuera de la misma.

El 70,8% de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de peleas con golpes entre alumnos en la escuela; un 18,2% estuvo preocupado de verse envuelto en peleas; y un 15,3% afirma que estuvo involucrado en peleas en 2009 –en mayor medida en escuelas públicas–.

En el presente estudio se ha observado un baja prevalencia, entre los alumnos, de conductas orientadas a evitar hechos conflictivos o verse involucrados en situaciones de violencia. Esta información se halla en correspondencia con la consideración, por parte de los diversos actores institucionales, que en las escuelas secundarias en general no ocurren hechos de violencia mayor.

Sin embargo, el 6,2% de los alumnos afirma haber visto que se haya llevado un arma de fuego a la escuela y un 25,5% afirma haber visto que alguien llevó un arma blanca. Finalmente, en este apartado sobre armas, un 9,7% afirma haber visto que algún alumno haya a menazado o agredido con un útil escolar utilizándolo como arma.

Asimismo, el 70% de los alumnos ha presenciado peleas entre pares, el 18% ha tenido temor de verse involucrado en las mismas y un 15% ha participado en ellas.

Por otra parte, casi un 23% de los alumnos entrevistados relatan haber recibido gritos intimidantes, o haber sido humillados o insultados por profesores frente a sus propios compañeros.

Esta apretada síntesis de los resultados del estudio muestra la difusión de una serie de hechos, en general salvo en el caso de las peleas, de bajo contenido en términos de agresión física. El resto de las formas no implican el uso directo de la fuerza, salvo en los robos con fuerza, pero que resultan con una prevalencia muy baja (1,9%).

Dicho de otro modo, nos hallamos frente a un cuadro de situación de hechos de muy baja intensidad (con la salvedad de las peleas entre alumnos), pero también muy frecuentes. Estas situaciones aparecen como naturalizadas al punto que no son consideradas en general como violentas, una insensibilización frente a un gran número de pequeños hechos sin motivación adjudicable. Una suerte de "amnesia de génesis", como diría Bourdieu. Los actores, en general, hablan de un buen clima escolar en sus propias instituciones, sin embargo ellos mismos ponen en entredicho tal afirmación al considerar una gran cantidad de hechos no graves pero que tienden a deteriorar las condiciones adecuadas para lograr un adecuado proceso de aprendizaje.

Se deben destacar los resultados relativos a la escuela como un espacio en el que es posible acceder a sustancias prohibidas. Hacemos referencia a lo que manifiestan los alumnos en cuanto a la facilidad en el acceso a bebidas alcohólicas (11,6% vino y cerveza) y a diferentes drogas (marihuana, 22,6%; paco, 9% y otras drogas, 15,8%).

Todos estos valores aumentan si consideramos la facilidad para conseguirlos fuera de la escuela. Es decir, en el contexto en general, al menos en cuanto al problema de las drogas, las cosas no están mejor que en la escuela. Sin embargo, estos resultados nos muestran que la escuela secundaria no representa un dique de contención absoluto, un límite infranqueable muro hacia dentro, sino que éstos son trascendidos por una serie de situaciones que ocurren en la sociedad, de las que se espera muchas veces que la escuela se halle exenta.

Sea como fuere, no deja de resonar la demanda de los padres en relación con los problemas de sus hijos en la escuela. Llamativamente, algunos padres manifiestan la necesidad de ser convocados con mayor frecuencia para interiorizarse de los problemas de sus hijos.

En relación al contexto regulativo encontramos fuertes contrastes entre las opiniones de los directivos y los alumnos. Mientras que los directivos consideran que las normas de convivencia resultan adecuadas (98%) y que son conocidas explícitamente por los alumnos (96%), estos últimos presentan porcentajes muy inferiores de acuerdo (71% y 65% respectivamente).

Otro contraste muy llamativo resulta de la afirmación "En este colegio deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos para resolver los problemas" respecto de la cual un 63% de los alumnos se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que entre los directivos el porcentaje de acuerdo desciende a 20%. La magnitud de esta diferencia vuelve necesaria una explicación. Sabemos que entre los alumnos muchas veces se esperan respuestas punitivas más importantes que entre los adultos. Sin embargo, interpretamos que intervienen otros factores. Entre las entrevistas en profundidad y los grupos focales hallamos que los alumnos y los padres, incluso entre algunos profesores (haciendo alusión a los directivos) y los directivos (haciendo alusión a los profesores), se sostiene que muchas veces no se escucha a los alumnos, no se los contiene, no se los cuida adecuadamente. Por lo cual interpretamos que esta demanda de mayor severidad entre los alumnos, por paradójica que resulte, puede ser vista como una solicitud de

cuidado, de mayor respuesta a los problemas que enfrentan en los colegios. De mayor presencia y respuesta de los adultos en la problemática.

En relación a las peleas, allí donde los problemas resultan evidentes, se plantea una falta de respuesta de algunos directivos y profesores, o en otros casos de respuestas autoritarias. En ambos la queja de alumnos y padres remite a la falta de escucha por la institución. Consonante con la demanda de mayor participación de alumnos y padres y autoridad por parte de los adultos (en los distintos roles).

Debemos señalar al respecto que una serie de hechos relativos que pueden referirse a una violencia más leve tiende a pasar desapercibida por profesores, preceptores y directivos. De este modo es posible comprender los resultados descriptivos de la problemática que muestran una fuerte incidencia de burlas, humillaciones, acosos y discriminación, junto con afirmaciones positivas relativas al buen clima escolar y a la ausencia de situaciones de violencia en las instituciones. Esta invisibilidad parece más manifiesta en las escuelas de gestión privada.

En relación a las acciones de prevención solicitadas por los diversos actores sociales implicados en el estudio sobresalen las siguientes propuestas:

Trabajar centralmente sobre los primeros años, que son los de nivelación y adaptación a la institución, en particular enfocando sobre los alumnos varones, que aparecen como los mayores protagonistas de los hechos de violencia, o al menos de los más aparentes.

Ocuparse de la relación entre docentes y directivos, mejorando el vínculo entre estos actores allí donde exista indiferencia, conflictividad o antagonismo, trabajar más en equipo y en los aspectos organizativos a fin de lograr intercambios más fluidos y respetuosos y el logro de los objetivos propuestos por la institución.

Mejorar los vínculos entre “viejos” y “nuevos” docentes, estableciendo mecanismos que acompañen a los docentes a través de las diversas etapas de su inserción en la institución.

Lograr mayor compromiso de los equipos directivos, que acompañen a los docentes en las situaciones problemáticas.

Lograr mayor compromiso entre los docentes (en particular en los más jóvenes), superar el desgano o el desánimo (en particular entre los mayores).

Mejorar el trabajo sobre el consejo de convivencia, involucrando a la totalidad de la comunidad educativa en su conformación e implementación.

Trabajar más la detección de problemas a nivel del alumnado, mejorando la comunicación entre profesores y alumnos.

Acercar a los padres a través de una mayor convocatoria e información a fin de lograr un mayor compromiso con las actividades desarrolladas por el establecimiento y en particular sobre los problemas con los alumnos.

Interiorización por los padres de los problemas de los jóvenes en general y de sus hijos en particular.

Organizar actividades para la prevención de adicciones al alcohol y drogas.

Tal como hemos anticipado al inicio de estas conclusiones, en este apartado hemos realizado uno de los tantos recortes posibles sobre la problemática que nos ocupa. Una síntesis en relación a la complejidad y extensión de la información proporcionada por el presente estudio debe concluir, creemos, en el reenvío al cuerpo del informe a fin de obtener otras posibles lecturas que la perfeccionen y completen.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOVSKY, Ezequiel (2009) *Historia de la clase media*, Buenos Aires: Planeta.
- ALABARCES, Pablo (2004) *Crónicas del Aguante*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- ARÓN, Ana María y Neva MILICIC (1999) *Clima Social escolar y Desarrollo Personal. Un Programa de Mejoramiento*, Santiago: Andrés Bello.
- BARÓN LÓPEZ, F. J. (2008) "Apuntes y vídeos de Bioestadística", Campus Virtual, Universidad de Málaga, <http://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/>
- BECKER, Howard (1997) [1963] *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, NY: Free Press.
- BECKER, Howard (2009) *Outsiders. Hacia una Sociología de la Desviación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENBENISHTY, Rami y Ron Avi ASTOR (2005) *School Violence in Context. Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford: OUP.
- BEST, Joel (2007) *Social Problems*, NY: W. W. Norton & Co.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1988) [1970] *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México: Fontamara.
- CASTEL, Robert (1997) *Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una Crónica del Asalariado*, Buenos Aires: Paidós.
- CERE (1993): "Evaluar el contexto educativo", Documento de Estudio, Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- CHARLOT, Bernard y Jean-Claude EMIN (comps.) (1997) *Violences à l'École. Etats des Savoirs*, Paris: Masson & Armand Collins.
- COHEN, Stanley (2002) [1972] *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*, London: Routledge.
- COREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- CORNEJO, Rodrigo y Jesús María REDONDO (2001) "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana", *Última Década*, N° 15.

COCHRAN, W. (1977) *Sampling Techniques*. New York: John Wiley & Sons.

DEBARBIEUX, Eric (1996) *La Violence en Milieu Scolaire: État de Lieux*, Paris: ESF.

DNPC-OEI (2004) Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y Cristina COREA (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

ELIAS, Norbert (1989) *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Psicogenéticas y Sociogenéticas*, México: Fondo de Cultura Económica.

GARRIGA, José y María Verónica MOREIRA (2006) “‘El Aguante’: Hinchadas de Fútbol entre la Pasión y la Violencia” en MÍGUEZ, Daniel y Pablo SEMÁN *Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*, Buenos Aires: Biblos.

GARRIGA José y Gabriel NOEL (2010) “Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso” en Revista Publicar, Buenos Aires: Colegio de Graduados en Antropología (en prensa).

GIDDENS, Anthony (1995) *La Constitución de la Sociedad. Bases para una Teoría de la Estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.

GOFFMAN, Erving (1981) *La Presentación de Sí Mismo en la Vida Cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.

IIFE – UNESCO (2001) *Violencia en Ámbitos Educativos*, Buenos Aires: IIFE-UNESCO.

ISLA, Alejandro y Daniel MÍGUEZ (2003) *Heridas Urbanas. Violencia Delictiva y Transformaciones Sociales en los Noventa*, Buenos Aires: de las Ciencias.

ISLA, Alejandro y Gabriel NOEL (2007) “Escuela, Barrio y Control Social: de la Condena a la Demanda” en Propuesta Educativa XVI, 1, 27 – Julio de 2007.

KAPLAN, Carina (2006) *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en las Escuelas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

KESSLER, Gabriel (2000) “Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia de empobrecimiento” en SVAMPA, Maristella (ed.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires: Biblos-UNGS.

KESSLER, Gabriel (2002a) *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

KESSLER, Gabriel y Mercedes Di Virgilio (2003) "La Nueva Pobreza Urbana en Argentina y América Latina", Trabajo presentado en el Seminario Perspectives on Urban Poverty in Latin America.

KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós.

KESSLER, Gabriel (2009) *El Sentimiento de Inseguridad. Sociología del Temor al Delito*, Buenos Aires: Siglo XXI.

KISH, L. (1965) *Survey Sampling*, New York: John Wiley & Sons.

KORNBLIT, Ana Lía (Comp.) (2008) *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Buenos Aires: Biblos.

LOHR S. L., (1999). *Muestreo: Diseño y análisis*, Buenos Aires: Thompson Editores.

LO VUOLO, Rubén y Emilio TENTI FANFANI (1991) *El Estado Benefactor. Un Paradigma en Crisis*, Buenos Aires: Miño y Dávila/CIEPP.

LVOVICH, Daniel (2000) "Colgados de la Soga: La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires" en SVAMPA, Maristella (ed.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires: Biblos-UNGS.

MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J.I., (2007) *Metodología de las ciencias sociales*, Emecé, Buenos Aires.

MERKLEN, Denis (2005) *Pobres Ciudadanos. Las Clases Populares en la Era Democrática Argentina (1983-2003)*, Buenos Aires: Gorla.

MÍGUEZ, Daniel (2008) (Comp.) *Violencias y Conflictos en las Escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

MÍGUEZ, Daniel y Adela TISNES (2008) "Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas" en MÍGUEZ, Daniel (Comp.) *Violencias y Conflictos en las Escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

MÍGUEZ, Daniel y Gabriel D. NOEL (2006) "Entre el Pánico Moral y el Suceso Real: La Violencia Escolar en la Argentina Reciente", Ponencia presentada en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social, Salta, septiembre de 2006.

MÍGUEZ, Daniel (2009) "Las Formas de la Violencia en las Comunidades Escolares" en OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS, *La Violencia en las Escuelas desde una Perspectiva Cualitativa (2009)*, Ministerio de Educación de la República Argentina – UNSAM.

MORENO RUIZ, David, Estefanía ESTÉVEZ LÓPEZ, Sergio MURGUI PÉREZ y Gonzalo MUSITU OCHOA (2009) "Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia" en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 9, 1.

NOEL, Gabriel (2006) "Reseña de Sociología del Delito Amateur", en Gabriel KESSLER *Etnografías Contemporáneas* I, 2, mayo de 2006.

NOEL, Gabriel (2008) "Versiones de la Violencia. Las Representaciones Nativas de la Violencia y su Reconstrucción Analítica en la Escuela de Barrios Populares Urbanos" en *Propuesta Educativa* XVII, 2, 30 – Diciembre de 2008.

NOEL, Gabriel (2009) *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*, San Martín: UNSAM Edita.

NOEL, Gabriel (2010) "Normativos y Pragmáticos. Los Docentes y sus Teorías Nativas del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares" en MISIRLIS, Graciela (Comp.) *Todos en la Escuela. Pensar para Incluir, Hacer para Incluir (2008)*, San Martín: UNSAM Edita (en prensa).

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2009) *La Violencia en las Escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos (2007)*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2009a) "Hacia una Comprensión Rigurosa de la Violencia en las Escuelas" en http://www.me.gov.ar/observatorio/pdf/violencia_en_las_escuelas.rtf (2009b).

Violencia en las Escuelas: Un relevamiento desde la Mirada de los Alumnos en http://www.me.gov.ar/observatorio/pdf/violencia_en_las_escuelas.pdf (2009b).

Violencia en las Escuelas: Un relevamiento desde la Mirada de los Alumnos (2007-2008) (en prensa).

OEI – SM (2008) Estar en la Escuela, un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2479>

PÉREZ, C., (2001) *Técnicas Estadísticas con SPSS*, Madrid: Prentice Hall.

PIRELLA, María Paula (2006) "Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Posdictatorial" en CARLI, Sandra (2006) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós.

RICHES, David (1986) "The Phenomenon of Violence", en RICHES, David (Comp.) *The Anthropology of Violence*, London, Basil and Blackwell.

RODRÍGUEZ GARRÁN, Noelia (2004) "El Clima Escolar" en *Investigación y Educación – Revista Digital*, VII, 3, Marzo de 2004.

SANCHEZ CARRIÓN, J.J., (1995) *Manual de Análisis de Datos*, Madrid: Alianza Editorial.

SVAMPA, Maristella (Ed.) (2000) *Desde Abajo. La Transformación de las Identidades Sociales*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.(2005) *La Sociedad Excluyente. Argentina bajo el Signo del Neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.

TENTI FANFANI, Emilio (1999) "Civilización y Descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea", *Revista Sociedad*, 14, 1999.

VISACOVSKY, Sergio y Enrique GARGUIN (2009) *Moralidades, Economías e Identidades de Clase Media. Estudios Históricos y Etnográficos*, Buenos Aires: Antropofagia.

WALBERG, H. J. (1982): *Improving Educational Standards and Productivity. The Research Basis for Policy*, Berkeley: McCuthan.

WELSH, Wayne W, Jack R. GREENE y Patricia H. JENKINS (1999) "School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors" en *Criminology* 37 1:73-115.

DE LOS AUTORES

Luis A. D'Angelo. Master en Metodología de la Investigación Social de la Maestría Alma Mater Studiorum - Università di Bologna – Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Se formó en criminología en la Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Facoltà di Psicologia con el Profesor Gaetano De Leo, titular de las Cátedras de Psicología Jurídica y Criminología. Ha coordinado diversos proyectos de investigación tanto desde organismos públicos como internacionales. Actualmente es miembro del Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Daniel R. Fernández. Sociólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires. Posee una vasta trayectoria en la dirección y ejecución de investigaciones sociales tanto en la órbita privada como pública. Desde la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación ha desarrollado y dirigido diversas investigaciones criminológicas ligadas especialmente a la victimización delictiva y a la relación entre delitos, violencia y medios de comunicación. Actualmente es Director de Investigaciones del mencionado organismo, Director del Centro de Investigación Social del Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia (ILSED) e integrante del Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

EQUIPO DE TRABAJO

Gabriel Noel. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento y Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigador de CONICET y se desempeña como docente de grado y de posgrado en el IDAES/UNSAM y de posgrado en FLACSO Argentina. Su campo de investigación es la Antropología de las Moralidades, en el marco del cual ha trabajado cuestiones relacionadas con sociabilidad y delito y violencia y conflicto en las escuelas. Se desempeñó como Coordinador del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas entre agosto de 2008 y diciembre de 2009 y ha participado como investigador y coordinador en varias investigaciones del IIPE-UNESCO sobre temas educativos. Sus temas actuales de investigación incluyen la reconstrucción etnográfica de las lógicas morales del conflicto y la violencia así como de la construcción moral de las diferencias de clase.

Daniel Pedro. Sociólogo, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Con un ejercicio en la profesión de más de 15 años, realiza dirección de proyectos de investigación tanto en el ámbito público como en el privado. Ha realizado tareas de consultoría externa para instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos y el Observatorio para la Deuda Social Argentina de la UCA. Ha realizado estudios de posgrado, entre ellos, la Maestría en Sociología Económica del IDAES/UNSAM, Técnicas de muestreo aplicadas a las ciencias sociales (FLACSO), y Modelos Econométricos Aplicados (FLACSO). Ex docente de UBA y UNTREF.

Vanesa Corvaro. Socióloga, egresada de la Universidad de Buenos Aires. En el área empresarial realiza consultorías de opinión pública e investigación de mercados desde 1996 hasta la actualidad, con especial desarrollo en la aplicación de metodologías cualitativas. En el ámbito académico fue docente de Sociología de la Moda en la carrera de Diseño de Indumentaria y Textil (FADU, UBA). Actualmente es docente investigadora en la Universidad Argentina de la Empresa, donde dicta clases de Sociología de la Moda, Metodología de la Investigación e Investigación de Mercados y en donde estuvo a cargo de proyectos de investigación dentro del Instituto de Comunicación y Diseño.

Marta Ferressini. Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad de Buenos Aires. Especialidad: Psicología Clínica y Laboral. Post Grados: Psicodramatista. Transformación Organizacional. Facultad de Ciencias Económicas. Diploma Superior en Gestión Educativa, FLACSO. Su trayectoria Laboral tanto en el Área Clínica como en Recursos Humanos se desarrolló en ámbitos públicos y privados. Se desempeñó en las Cátedras de Estadística en Psicología y Técnica y Dinámica de Grupos, ambas en UBA. Formó parte del Gabinete Psicotécnico de la UBA, Carrera de Psicología. Es miembro del Equipo Institucional del Proyecto Maestro más Maestro; Área de Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritarias. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Mariela Arias. Licenciada en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del grupo de Investigadores de la Dirección Nacional de Política Criminal, del Ministerio de Justicia, Seguridad y DDHH de la Nación. Tiene experiencia en distintos estudios sociales, políticos y de mercado en el ámbito privado. Integra un grupo de investigación de la UBA sobre opinión pública y nuevas plataformas comunicacionales coordinado por la Dra. Lila Luchessi.

Patricia Fautario. Licenciada y Profesora de Psicopedagogía, se desempeña como asesora en escuelas de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires tanto privadas como públicas. Ha participado en diversos equipos técnicos y en proyectos educativos en los distintos niveles educativos. Actualmente es capacitadora en el área de Inclusión Educativa de la ciudad de Buenos Aires y docente de la Escuela de Capacitación Docente (CEPA).

María Elena Rey. Psicopedagoga, Profesora en Psicopedagogía y en Educación Primaria con amplia trayectoria en el ámbito educativo en sus distintos niveles y modalidades. Miembro de diversos equipos técnicos, participó en proyectos educativos en el ámbito nacional y jurisdiccional (CABA). Es personal de conducción de escuela de educación primaria para adultos y adolescentes. Actualmente es integrante del Equipo Institucional en el Proyecto Maestro más Maestro (Inclusión educativa - GCBA).

CLIMA, CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA



FLACSO
ARGENTINA

unicef 