



Análisis de la distribución territorial de denuncias y su impacto en la convivencia escolar: estudio comparativo en Chile¹

Analysis of the Territorial Distribution of Complaints and Their Impact on School Coexistence: A Comparative Study in Chile

ADRIANA DE LAS MERCEDES SANHUEZA-CISTERNA

Universidad de Las Américas, Chile

asanhueza@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3474-3796>

EMMANUEL VEGA-ROMÁN

Universidad de Concepción, Chile

emvega@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5666-0433>

YASNA BELÉN ANABALÓN ANABALÓN²

Universidad de Las Américas, Chile

y.anabalon.a@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Resumen:

La convivencia escolar surge como una instancia para abordar conflictos que emergen en los establecimientos educativos tales como exclusión, rechazo escolar y violencias. El presente estudio tiene como objetivo analizar la distribución de las denuncias registradas en el sistema educativo chileno entre 2019 al 2023. La investigación

Abstract:

School coexistence serves as a framework for addressing conflicts that arise in educational institutions, such as exclusion, school rejection, and violence. The objective of this study is to analyze the distribution of such incidents recorded in the Chilean education system from 2019 to 2023. The research adopts a quantitati-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article): Sanhueza-Cisterna, A. de L. M., Vega-Román, E. y Anabalón Anabalón, Y. B. (2026). Análisis de la distribución territorial de denuncias y su impacto en la convivencia escolar: estudio comparativo en Chile. *Educatio Siglo XXI*, 44(2), 205-222. <https://doi.org/10.6018/educatio.630161>

2 Autor de correspondencia: Yasna Anabalón Anabalón.

adopta un enfoque cuantitativo, un diseño transversal utilizando técnicas descriptivas e inferenciales. Los datos se obtuvieron de la página de la superintendencia de educación. Se realizaron análisis descriptivos por año, tipo de denuncia y región, además de un Análisis ANOVA con prueba post hoc de Tukey para identificar diferencias significativas entre regiones. Los resultados confirman que el 4to trimestre presenta un mayor número de denuncias y que la convivencia escolar constituye el ámbito más denunciado. Se observa un aumento significativo de denuncias durante los años 2022 y 2023 (post pandemia). Al comparar el número de denuncias por región, la capital de Chile es la que registra un mayor número de denuncias. Mientras, las que menos registros documentan son las regiones de la zona norte (Arica, Tarapacá). Estos hallazgos evidencian diferencias territoriales relevantes en los procesos de denuncia asociados a la convivencia escolar en Chile.

Palabras clave:

Convivencia escolar; denuncias educativas; distribución territorial; sistema educativo chileno.

Résumé:

La vie en communauté scolaire apparaît comme un cadre permettant d'aborder les conflits qui surgissent dans les établissements d'enseignement, tels que l'exclusion, le rejet scolaire et les violences. La présente étude a pour objectif d'analyser la répartition des cas enregistrés dans le système éducatif chilien entre 2019 et 2023. La recherche adopte une approche quantitative, avec un plan d'étude transversal utilisant des techniques descriptives et inférentielles. Les données ont été obtenues sur le site web de la Surintendance de l'éducation. Des analyses descriptives ont été réalisées par année, type de plainte et région, ainsi qu'une analyse ANOVA avec test post hoc de Tukey afin d'identifier les différences significatives entre les régions. Les résultats confirment que le 4e trimestre présente un nombre plus élevé de plaintes et que la vie en classe constitue le domaine le plus souvent dénoncé. On observe une augmentation significative des plaintes au cours des années 2022 et 2023 (après la pandémie). En comparant le nombre de plaintes par région, la capitale du Chili est celle qui enregistre le plus grand nombre de plaintes. En revanche, les régions du nord (Arica, Tarapacá) sont celles qui enregistrent le moins de signalements. Ces résultats mettent en évidence des différences territoriales importantes dans les processus de signalement liés à la vie scolaire au Chili.

Mots clés:

Vie scolaire; plaintes dans le domaine de l'éducation; répartition territoriale; système éducatif chilien.

Fecha de recepción: 21-09-2024

Fecha de aceptación: 16-03-2026

ve approach, employing a cross-sectional design using descriptive and inferential techniques. Data were obtained from the website of the Superintendency of Education. Descriptive analyses were conducted by year, type of complaint, and region, in addition to an ANOVA analysis with Tukey's post hoc test to identify significant differences between regions. The results confirm that the fourth quarter has the highest number of complaints and that school social interaction is the most frequently reported issue. A significant increase in complaints is observed during the years 2022 and 2023 (post-pandemic). When comparing the number of complaints by region, the capital of Chile has the highest number of complaints. Meanwhile, the regions with the fewest reported cases are those in the northern zone (Arica, Tarapacá). These findings highlight significant regional differences in the reporting processes associated with school interactions in Chile.

Key words:

School climate; complaints about education; geographic distribution; Chilean education system.

Introducción

En el año 2011, en Chile, se promulgó la Ley de Violencia Escolar, el cual manifiesta la búsqueda por reducir los conflictos al interior de los establecimientos educativos, delimitando el ideal normativo (Carrasco et al., 2012).

Asimismo, ante un escenario de política educativa chilena, donde los sostenedores y las escuelas pueden traducir las políticas relacionadas con la convivencia escolar, tales como: Ley de Violencia Escolar, Superintendencia Escolar, Agencia de Calidad de la Educación a sus propias realidades, estas siguen tomando la lógica penal como formativo (López et al., 2018).

Diversos estudios como los de Cohen y Moffitt (2009) y Giménez et al. (2024), evidencian que las políticas educativas pueden generar tensiones en su implementación entre los distintos actores del sistema educativo, lo que repercute en la forma en que se desarrollan los servicios educativos y produce variaciones entre territorios. En este contexto, la falta de claridad respecto a los modos de actuación (sumada a las consecuencias tanto punitivas como formativas de estas políticas) puede dar lugar a discrepancias en su aplicación, ya que los actores educativos interpretan y aplican dichas normativas desde sus propias perspectivas (Anabalón et al., 2024).

La convivencia escolar surge como una instancia prometedora para abordar problemas o conflictos relacionados con la vida que se origina y comparte al interior de los establecimientos educativos, sean rurales o urbanos (exclusión, rechazo escolar, violencias, entre muchos otros) y hoy en día la convivencia escolar es un aspecto central del proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo, tanto en las zonas urbanas como rurales (Anabalón et al., 2024; López et al., 2018).

El territorio entendido como el espacio físico y social en el que se llevan a cabo las actividades humanas y específicamente, la vida y experiencias educativas, abarca aspectos culturales, económicos y políticos (Vivallo-Urra et al., 2024). El efecto del territorio en los establecimientos educativos afecta el aprendizaje, la creatividad y el rendimiento académico de los estudiantes (Angulo y Ferrer, 2024).

De acuerdo con Freire (1970) y Giroux (2020), las escuelas pasan a ser un espacio para la liberación y la transformación social, un lugar en el cual los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general

aprenden a leer el mundo críticamente y a desafiar las estructuras de poder, razón por la cual se hace imperante responder a las siguientes interrogantes en esta investigación ¿cuáles son los efectos del territorio sobre la discriminación en los establecimientos educativos chilenos? y ¿cuáles son los problemas de discriminación en los establecimientos chilenos?.

Marco empírico

Paradigma y diseño

El paradigma de la investigación es positivista, con enfoque metodológico de corriente cuantitativa y utiliza técnicas descriptivas e inferenciales bajo un diseño transversal de análisis de datos.

Instrumento

Para llevar a cabo el estudio se utilizó la base de datos de la página web <https://www.supereduc.cl/denuncias-ingresadas/> la cual permitió el acceso a los registros de denuncias presentadas ante la superintendencia de educación desde el año 2014. La base de datos entrega detalles en torno al proceso de cada denuncia mediante temas, subtemas, fechas de ingreso, región en que se efectuó la denuncia e inclusive si esta se resolvió.

Procedimiento

Para efectos del presente estudio se consideraron los últimos 5 años (2023, 2022, 2021, 2020, 2019). Para cada uno de ellos se descargaron los compendios estadísticos de la superintendencia de educación de cada trimestre por los cinco años analizados. A su vez, el análisis se realizó con los cuadros 2 y 3 de cada base de datos; es decir, por el compendium de denuncias ingresadas por ámbito, tema, subtema, dependencia administrativa del subtema afectado y trimestre.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las denuncias realizadas por año, así como por tipo de denuncias y regiones en donde se realizó dicha denuncia. Conjuntamente, se determinó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dependencias administrati-

vas, los temas, subtemas y trimestres, según año, mediante un análisis de comparación de medias, ANOVA, con un p-valor de 0,05 de significancia. Posteriormente, para determinar entre cuáles ámbitos existían estas diferencias se realizó un test de Tukey a posteriori.

Aspectos éticos

En relación con los aspectos éticos, el equipo de investigación accedió a la base de datos desde la página institucional y de acceso liberado. Asimismo, no se utilizó inteligencia artificial en ninguna de las etapas de elaboración del artículo, respetando los protocolos de búsqueda y revisión con equipos ciegos, para evitar sesgos investigativos.

Resultados

Análisis descriptivo

Los resultados evidencian que de los cuatro trimestres en cuestión, para los cinco años analizados, el trimestre II y IV, presentan un mayor número de denuncias. En relación al número de denuncias por año, el 2023 y 2022, son los que presentan una mayor cantidad. Mientras que, aquel con menos, es el año 2020. Con la excepción del año 2020, el número de denuncias va en aumento. En tanto, en lo que respecta a los trimestres, el cuarto y segundo trimestre son los que presentan un mayor número de denuncias en comparación al trimestre uno y tres (Tabla 1).

Tabla 1

Número total de denuncias por trimestre

..	Trimestre I	Trimestre II	Trimestre III	Trimestre IV	Total
Total	11121	15133	11240	15526	52807

Al desglosar los años respecto al tipo de denuncias los resultados confirman que la convivencia escolar, durante todos los años analizados, (2019-2023) es el tema mayormente denunciado en el sistema escolar en Chile. Mientras, la entrega de servicios educativos relacionados al COVID es uno de los temas menos denunciados durante esta escala de tiempo. No obstante, durante los años de la pandemia (2020-2022) exis-

te una alta demanda relacionada a este ítem, al igual que el número de denuncias relacionadas a la seguridad e higiene. En ambos casos, existe un aumento en las denuncias de este tipo (ver tabla 2 y figura 1).

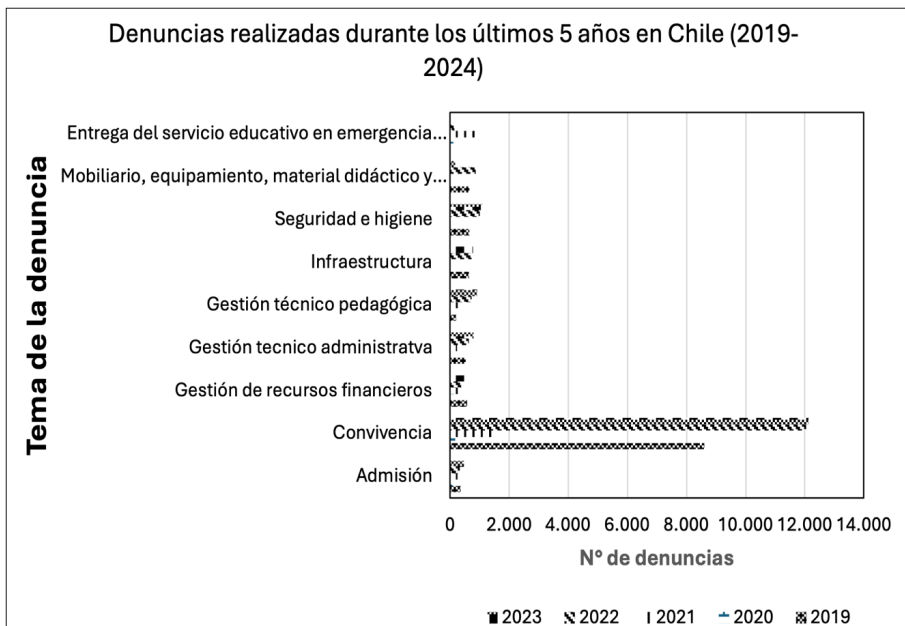
Tabla 2

Número total de denuncias según tema entregada por la superintendencia de educación

Admisión	3408
Convivencia	71990
Gestión de recursos	4713
Gestión técnico administrativa	4684
Gestión técnico pedagógica	4904
Infraestructura	4940
Seguridad e higiene	4696
Mobiliario, equipamiento, material didáctico y elementos de enseñanza	3568
Entrega del servicio educativo en emergencia sanitaria por covid-2019	2734

Figura 1

N° de denuncias realizadas en Chile para los establecimientos educacionales en los últimos cinco años



Análisis inferencial

Para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas, en tanto al número de denuncias entre las regiones, se llevó a cabo un análisis inferencial, a través de una anova de una vía.

Se confirma la existencia de diferencias significativas entre las denuncias realizadas en las regiones del país durante los años 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023. El test a posteriori evidencia que la región metropolitana (RS) es la región con mayor denuncias, mientras las regiones de la zona norte (Arica, Tarapacá) son las que menos denuncias tienen (Tabla 3, Tabla 4).

Tabla 3
Estadísticos inferenciales en la Anova de una vía

Año	Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
2019	Entre grupos	682720,571	15	45514,7048	8,57058851	2,02E-19	1,6713862
2020	Entre grupos	72724,6488	15	4848,30992	32,6642457	3,15E-84	1,6713862
2021	Entre grupos	67135,104	15	4475,6736	21,4447177	8,71E-55	1,67142654
2022	Entre grupos	1099978,42	15	73331,8945	8,63106914	1,41E-19	1,67146755
2023	Entre grupos	1240420,55	15	82694,7032	10,9369979	5,91E-26	1,67146755

Tabla 4

Test de Tukey y su p-valor con significancia estadística al comparar el número de denuncias entre las regiones

2023			2022			2021			2020			2019		
REG	REG	p	REG	REG	p	REG	REG	p	REG	REG	p	REG	REG	p
AYP	MS	.000	AYP	MS	.000	AYP	MS	.000	AYP	MS	.000	AYP	MS	.000
TAR	MS	.000	TAR	MS	.000	TAR	MS	.000	TAR	MS	.000	TAR	MS	.000
ANT	MS	.000	ANT	MS	.000	ANT	MS	.000	ANT	MS	.000	ANT	MS	.000
ATA	MS	.000	ATA	MS	.000	ATA	MS	.000	ATA	MS	.000	ATA	MS	.000
COQ	MS	.000	COQ	MS	.000	COQ	MS	.000	COQ	MS	.000	COQ	MS	.000
VAL	MS	.000	VAL	MS	.000	VAL	MS	.000	VAL	MS	.000	MS	OH	.000
MS	OH	.000	MS	OH	.000	VAL	ÑUB	.000	MS	OH	.000	MS	MAU	.000
MS	MAU	.000	MS	MAU	.000	VAL	AYS	.000	MS	MAU	.000	MS	ÑUB	.000
MS	ÑUB	.000	MS	ÑUB	.000	VAL	MAG	.000	MS	ÑUB	.000	MS	BIO	.000
MS	BIO	.000	MS	BIO	.000	MS	OH	.000	MS	BIO	.000	MS	ARA	.000
MS	ARA	.000	MS	ARA	.000	MS	MAU	.000	MS	ARA	.000	MS	LRI	.000
MS	LRI	.000	MS	LRI	.000	MS	ÑUB	.000	MS	LRI	.000	MS	LAG	.000
MS	LAG	.000	MS	LAG	.000	MS	BIO	.000	MS	LAG	.000	MS	AYS	.000
MS	AYS	.000	MS	AYS	.000	MS	ARA	.000	MS	AYS	.000	MS	MAG	.000
MS	MAG	.000	MS	MAG	.000	MS	LRI	.000	MS	MAG	.000			
						MS	LAG	.000						
						MS	AYS	.000						
						MS	MAG	.000						

Discusión

En el contexto de la diversidad territorial de Latinoamérica, como Chile, la educación rural es una respuesta específica a la necesidad de acceso y al derecho de la misma para todos los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA), sin importar su lugar de residencia. La educación rural chilena se constituye en el motor de desarrollo comunitario, eje articulador de la cohesión social y posibilidad de movimiento en la estratificación social (Arias et al., 2024; Núñez et al., 2014, 2022).

La educación urbana en los primeros años de los estudiantes se establece con un rol esencial en relación con los procesos de interacción con sus pares, profesores, comunidad educativa y el ambiente, construyendo su propio constructo de saberes sobre la educación y específicamente la

escuela, basado en su propia experiencia y conocimiento de su entorno, esta experiencia se visibiliza en la educación secundaria y universitaria a través de los contextos de la cultura, la familia, y los grupos sociales (Pineda et al., 2018; Sánchez-Domínguez, 2024).

La educación se legitima a través de los establecimientos educativos, tales como colegios, escuelas, centros de formación técnica, institutos y universidades. Las escuelas son consideradas un escenario de formación a nivel cognoscitivo, actitudinal y valórico, cuya finalidad sería promover una convivencia pacífica entre los actores de la comunidad educativa (Díaz y Sime, 2016).

Por distintas situaciones y factores, desde niveles micro y macrosociales, algunos de los actores educativos que coexisten en la escuela terminan involucrados en situaciones conflictivas y que son resueltas de manera violenta. Estas situaciones son abordadas por los profesionales del programa o departamento de convivencia escolar (Gaeta et al., 2020).

En el análisis inferencial realizado por este estudio se observa que la mayor tasa de denuncias se concentra en la Región Metropolitana. Este resultado puede interpretarse a la luz de lo planteado por Sampson (2011), quien señala que los contextos urbanos concentran una mayor diversidad de fenómenos sociales, como desigualdad, fragmentación social y conflictos comunitarios, que influyen en las dinámicas sociales de los territorios. En este sentido, la mayor densidad poblacional y complejidad social de los entornos urbanos podría contribuir a una mayor visibilización y denuncia de conflictos en los establecimientos educacionales.

Por otra parte, la baja en tasa de denuncias en zonas rurales o población disminuida, a propósito del tamaño de las comunidades rurales que tienden a ser más pequeñas y unidas; los estudiantes suelen conocerse desde temprana edad, lo que fomentaría la solidaridad, el respeto y la colaboración entre ellos. Además, en las zonas rurales, las escuelas suelen tener una mayor participación y apoyo de la comunidad local. Esta mayor implicación comunitaria y familiar contribuye a la prevención y resolución de conflictos de manera más efectiva (San Miguel et al., 1994). Las zonas rurales suelen tener una menor densidad de población y una menor diversidad cultural en comparación con las áreas urbanas, lo que reduce las tensiones y promueve la resolución directa y orgánica de los conflictos, cuestión expresada en los resultado del estudio donde

las regiones del norte del país con menor tamaño poblacional (Arica, Tarapacá), son las que menos tasas de denuncia por convivencia reflejan.

Según Casassús (2003) y Ortiz-Mallegas et al. (2023), el tema de la convivencia escolar surgió como una perspectiva prometedora para abordar problemas o conflictos relacionados con la vida que se origina y comparte al interior de los establecimientos educativos, sean rurales o urbanos. En este mismo sentido, los procesos de exclusión y rechazo escolar contribuyen directamente a situar la convivencia como una cuestión central en el proceso educativo (Anabalón et al., 2024; Moliner et al., 2023).

El término convivencia escolar se utiliza de tantas maneras y formas que lleva a confusión, inclusive para ser abordado por el equipo interdisciplinar que se encuentra a cargo de ella (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En el estudio realizado por Anabalón et al. (2024), la percepción de los profesionales de la educación en relación con la convivencia escolar se refiere a una interacción permanente entre los diversos agentes educativos, que debe coexistir en un ambiente pacífico que propicie una vida sana, positiva y democrática, asociada a valores como: respeto, empatía, escucha activa, solidaridad, responsabilidad, comprensión de las emociones y tolerancia. Asimismo, entienden la convivencia como clima escolar, violencia y prevención, es decir, con discrepancias en la comprensión del constructo teórico entre los diversos profesionales, pero sí concuerdan en que se hace necesaria la implicación de los distintos agentes educativos en la convivencia escolar para el abordaje de los problemas multidimensionales que se visualizan en las realidades familiares y escolares de los estudiantes.

Respecto al aumento de las denuncias, durante los últimos dos años (2022, 2023) casi duplicando los años anteriores, este aumento de la visibilidad y conciencia sobre la violencia escolar relacionado con la mayor visibilización mediática del tema, lo que ha llevado a una mayor denuncia y atención por parte de los medios de comunicación y las autoridades. Explicando en parte el aumento de las denuncias algunos expertos tales como Martinic (2002) y Casassús (2003), sugieren que el aumento de la violencia escolar está relacionado con cambios sociales y culturales. Factores como la desigualdad socioeconómica, la falta de oportunidades, la violencia en el entorno familiar y la influencia de los medios de comunicación contribuyen a la aparición de comportamientos violentos en las escuelas.

La conexión entre el proceso educativo y su relación con la convivencia escolar y el concepto de territorio radica en la influencia mutua que estos conceptos ejercen en el contexto de la vida social y comunitaria. Estos resultados sugieren que el territorio no solo constituye un espacio físico, sino también un espacio social donde las relaciones de poder y las dinámicas comunitarias influyen en la forma en que se manifiestan y denuncian los conflictos escolares.

El territorio puede manifestarse tanto como un espacio físico con límites definidos como un espacio simbólico que representa la identidad y la pertenencia de una comunidad (Bourdieu, 1991). En el ámbito educativo, el territorio no solo se refiere al entorno físico de la escuela, sino también a las interacciones sociales y culturales que se desarrollan en ese espacio. Estas interacciones influyen en la convivencia escolar, en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y en cómo se construye el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Autores como Giddens (1984) y Gruenewald (2003) ponen atención al lugar físico como un determinante de conductas sociales, complejas y dinámicas, propias de estos espacios, que lo distinguen de las interacciones o acciones que se dan en otros espacios físicos.

Autores como Sack (1986) y Haesbaert y Mason-Deese (2020) definen territorio como un área delimitada y controlada por un individuo o grupo, el territorio no es solo un espacio físico, sino también un espacio social y político. Por otra parte, Raffestin (1980) geógrafo suizo, influyente en América Latina, lo define como el producto de las relaciones de poder en el espacio, para este el territorio no es solo un espacio físico, sino también un espacio construido socialmente.

El territorio puede comprenderse como una construcción socioespacial y sociopolítica en la que confluyen dimensiones materiales, simbólicas y relacionales, configuradas por procesos de apropiación, control, uso y disputa en distintas escalas (Haesbaert y Mason-Deese, 2020). Desde esta perspectiva, el territorio no constituye un mero soporte físico, sino una trama dinámica de relaciones de poder, prácticas sociales e historicidades que lo transforman continuamente. En esta línea, también se ha señalado que el territorio remite a una categoría multidimensional que articula apropiación, identificación y vínculo con el espacio habitado, incorporando sentidos de pertenencia e identidad construidos socialmente (Castaño-Aguirre et al., 2021). Así, resulta posible distinguir entre espacio y territorio: mientras el espacio puede entenderse como

una categoría más amplia y general de la dimensión espacial de lo social, el territorio alude a una forma más concreta de apropiación, uso y transformación social de esa espacialidad, vinculada a perspectivas políticas y culturales (Marchant y Monje-Hernández, 2021).

Por lo tanto, el territorio, se refiere al entorno físico y social en el que se encuentra la escuela, el espacio de vida de los estudiantes, que incluye no solo la escuela, sino también la casa, la comunidad y el mundo digital entre otros.

La conexión entre la participación de quienes componen la comunidad educativa y el territorio radica en cómo esta vinculación influye en la configuración y el desarrollo del territorio mismo, afectándose por tanto mutuamente. La participación ciudadana en la toma de decisiones sobre el uso del territorio, por ejemplo, impacta en la planificación urbana, la preservación del medio ambiente o el desarrollo de infraestructuras. A su vez, el territorio influye en la participación de los individuos al proporcionar oportunidades o barreras para su involucramiento activo en la vida comunitaria.

El efecto del territorio en la escuela, cómo el diseño educativo y el entorno físico de la escuela afectan el aprendizaje, la creatividad y el rendimiento académico de los estudiantes, la educación en sintonía con las particularidades del lugar que está ubicada la escuela con la zona donde vive realmente la gente (Perkins, 2017). Visibilizando con ello el efecto de esto, conectado con las tendencias de desarrollo global que impactan en los lugares locales (Gruenewald, 2003). Así una definición de la escuela pasa a ser un espacio para la liberación y la transformación social, un lugar donde los estudiantes aprendan a leer el mundo críticamente y a desafiar las estructuras de poder (Freire, 1970; Giroux, 2024).

La escuela no solo brinda oportunidades de aprendizaje académico, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y éticas, promoviendo así la formación integral de los individuos. Además, la escuela bajo una visión crítica y en conexión con el territorio han de ser un lugar donde se fomenta la igualdad de oportunidades, se desafían los estereotipos y han de promoverse la diversidad y la inclusión. Al proporcionar una educación en coherencia con las características de territorio con valores como igualdad equidad, valor por la democracia entre otros, la escuela sienta las bases para un desarrollo humano sólido y sostenible, educando personas para que se conviertan en ciudadanos activos, críticos y comprometidos con su sociedad.

El territorio tiene una influencia significativa en el aprendizaje de los niños en Chile, este entorno físico, económico y social afectan directamente su acceso a recursos educativos, Infraestructura escolar, estado de las instalaciones escolares y la disponibilidad de recursos tecnológicos en su interacción con la comunidad, su familia y su desarrollo en general.

La relación entre la convivencia escolar y las altas tasas de violencia social existente es un tema de suma relevancia en la actualidad, la calidad de la convivencia en las escuelas es un factor determinante en la formación integral de los estudiantes y en la prevención de conductas violentas (Hattie, 2016). Esto sugiere que un ambiente escolar basado en el respeto, la empatía y la inclusión puede contribuir a reducir los niveles de violencia en la sociedad. Por otro lado, las experiencias de violencia en el entorno escolar generalmente generan un impacto negativo en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, situaciones que han sido muy marcadas, principalmente, en familias migrantes las cuales para abordar estas situaciones han forjado relaciones directas con directores y tutores (Bautista et al., 2015). Dichas situaciones deben frenarse cuanto antes en afán de evitar comportamientos agresivos en la vida adulta (Olweus, 1994). Estas afirmaciones respaldan la idea de que mejorar la convivencia escolar es fundamental para abordar el problema de la violencia social.

La violencia social -y el ciclo de esta- ampliamente descrita, la vincularemos con la mala convivencia escolar y a la proyección social que esta naturalmente arroja. La violencia social se refiere a el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones (World Health Organization, 2002) más específico resulta la violencia ejercida por las estructuras de poder y dominación en la sociedad, que perpetúa la desigualdad, la explotación y la opresión (Chomsky, 1992).

Los resultados evidencian que de los cuatro trimestres en cuestión expresados en el año escolar -para los cinco años analizados- el trimestre II y IV, presentan un mayor número de denuncias situación que coincidiría con la evolución del ciclo de la violencia donde la ebullición violenta estaría asociada al punto más alto del conflicto y la posterior denuncia.

Conclusiones

Al constatar que el mayor número de denuncias se concentra en un período específico del año (particularmente entre el cuarto, quinto y sexto mes), se evidencia la necesidad de ajustar las acciones del calendario escolar al ciclo de violencia identificado. En este sentido, resulta pertinente fortalecer durante estos meses estrategias pedagógicas orientadas al diálogo, la mediación y la resolución de conflictos, con el fin de abordar de manera preventiva esta problemática social. En consecuencia, los calendarios escolares excesivamente estandarizados y rígidos podrían limitar la implementación oportuna de este tipo de intervenciones.

Respecto a la educación rural y urbana, y su relación con el mayor número de comunas en la región capital del país, estas al comportarse de una manera distinta en la evolución de la denuncia de regiones con menor o mayor población, donde la primera muestra la tendencia de resolver el conflicto con las dimensiones del enfoque comunitario, sin embargo en las de mayor cantidad de población tiende a no resolverse la situación, buscando la familia otro establecimiento como remedial o soluciones más drásticas como el abandono del sistema educativo, por lo tanto en el enfoque comunitario y sus instrumentos/herramientas se encuentran elementos para la resolución de conflictos basales de la convivencia escolar, adecuadamente organizados a cada territorio conflictuado.

Respecto a los territorios conflictuados y los efectos en los establecimientos educativos estos aprendizajes de comportamientos violentos (acoso, intimidación, agresión- normalizan y perpetúan comportamientos violentos mermando el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes), falta de respeto, empatía y comunicación efectiva con el entorno (impidiendo relacionarse de manera positiva con el resto de la sociedad, lo que aumenta la probabilidad de involucrarse en comportamientos violentos. Por otra parte, el efecto en el bienestar emocional) estrés, ansiedad, depresión y baja autoestima- se normalizan como respuesta violenta como una forma de defensa o desahogo emocional. Finalmente, hablamos de un ambiente propicio para la violencia social, aprendidos en la escuela para relacionarse tanto con el propio como con otros entornos sociales.

Nuestro estudio presenta limitaciones. En primer lugar se basa en registros administrativos de denuncias, los cuales reflejan únicamente

los casos reportados y no necesariamente la totalidad de los conflictos presentes en los establecimientos educativos. Así también, el análisis se centró en variables territoriales y temporales, sin considerar factores institucionales o socioeconómicos que podrían influir en la ocurrencia o denuncia de estos eventos.

En consecuencia, es necesario implementar estrategias efectivas de prevención y promoción de una convivencia pacífica en las escuelas, acorde con el ciclo demostrado por esta investigación basado en la evidencia de momentos de la denuncia lo que llevarían adecuar el calendario escolar respecto a las actividades calendarizadas según efemérides involucrando a todos los actores educativos, desde docentes, padres de familia, estudiantes y actores relacionados de la comunidad.

Así también, se deben desarrollar futuras investigaciones que podrían profundizar en el análisis de factores socioeconómicos, institucionales y culturales que influyen en la distribución territorial de las denuncias escolares. Asimismo, sería relevante incorporar estudios de corte cualitativo para comprender las percepciones de los distintos actores educativos respecto de los procesos de convivencia escolar y deuncas en distintos contextos territoriales.

Referencias

- Anabalón, Y., Concha, M., Lagos, N., Ossa, C. y Vega, E. (2024). School coexistence: Perceptions of education professionals belonging to the Ñuble region. *Environment and Social Psychology*, 9(4). <https://doi.org/10.54517/esp.v9i4.2168>
- Angulo Espinosa, K. y Ferrer Gallardo, M. (2024). *Ambiente de aprendizaje bajo el enfoque STEM para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media*. Corporación Universidad de la Costa.
- Arias, P., Llorente, C. y Navas, F. (2024). *Evidencias 61: Análisis de la educación rural en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico* (pp. 91–111).
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Critical analysis of the Chilean law of school violence. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31–55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Casassús, J. (2003). *The school and (in)equality*. LOM Ediciones.
- Castaño-Aguirre, C., Baracaldo, P., Bravo-Arcos, A., Arbeláez, J., Ocampo, J. y Pineda, O. (2021). Territorio y territorialización: Una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201–217. <https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- Chomsky, N. (1992). *Deterring democracy*. Hill and Wang.

- Sanhueza-Cisterna, A. de L. M., Vega-Román, E. y Anabalón Anabalón, Y. B. (2026). Análisis de la distribución territorial de denuncias y su impacto en la convivencia escolar: estudio comparativo en Chile. *Educatio Siglo XXI*, 44(2), 205-222.
- Cohen, D. K. y Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Harvard University Press.
- Díaz, S. P. y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: Una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125–145.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452–477.
- Gaeta González, M. L., Martínez Otero Pérez, V., Vega, M. R. y Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Bautista García-Vera, A., Rodríguez, A., Torrejón, M., Pizarro, M. C. y Arenas, J. (2015). Relaciones entre escuelas y familias migrantes: Estudio de un caso. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 225–240. <https://doi.org/10.6018/j/233221>
- Giménez, R., Giménez, R. y Aznar, S. (2024). Distribución geográfica, caracterización y contrastación de la estructura educativa de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 115–146. <https://doi.org/10.6018/educatio.507271>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2024). Paulo Freire's legacy and critical pedagogy in dark times. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 40, 136–149. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-40/paulo-freire%E2%80%99s-legacy-and-critical-pedagogy-dark-times>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Haesbaert, R. y Mason-Deese, L. (2020). Territory/ies from a Latin American perspective. *Journal of Latin American Geography*, 19(1), 258–268. <https://doi.org/10.1353/lag.2020.0005>
- Hattie, J. (2016). *Aprendizaje visible: Una síntesis de más de 800 metaanálisis*. Routledge.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IPE.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de las políticas de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96–129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Marchant, C. y Monje-Hernández, Y. (2021). Espacio y territorio como categorías para la comprensión del tiempo presente: Emergencia teórica y renovación conceptual a propósito del octubre chileno-2019. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 17, 115–143. <https://doi.org/10.22370/rhv2021iss17pp115-143>
- Martinic, S. (2002). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile. *Proposiciones*, (34), 37–51.

Sanhueza-Cisterna, A. de L. M., Vega-Román, E. y Anabalón Anabalón, Y. B. (2026). Análisis de la distribución territorial de denuncias y su impacto en la convivencia escolar: estudio comparativo en Chile. *Educatio Siglo XXI*, 44(2), 205-222.

Moliner, O., Sales, A., Cotrina, M. J. y García, M. (2023). Escuela y comunidad: Factores y recursos que favorecen la inclusión educativa del alumnado con enfermedades raras. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 171–192. <https://doi.org/10.6018/educatio.566551>

Núñez, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M. A. y Ascorra, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>

Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615–625.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.

Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>

Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante*. Ediciones SM.

Pineda Jiménez, C., López Medellín, X., Wehncke, E. V. y Maldonado Almanza, B. (2018). Construir sociedades comprometidas con el entorno natural: Educación ambiental en niños del sur de Morelos, México. *Región y Sociedad*, 30(72), 1–25. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a896>

Raffestin, C. (1980). *Por una geografía del poder*. Traficantes de Sueños.

Sack, R. D. (1986). *Human territoriality: Its theory and history*. Cambridge University Press.

San Miguel, J., Sepúlveda, G. y Williamson, G. (1994). Políticas de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad: El programa MECE/BÁSICA/RURAL. *La Piragua*, (8), 153–161.

Sánchez-Domínguez, J. P. (2024). Caracterización de la percepción ambiental en escolares de educación primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3), Artículo 64. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4152>

Sampson, R. J. (2011). Neighborhood effects, causal mechanisms, and the social structure of the city. En *Analytical sociology and social mechanisms* (pp. 227–250).

Vivallo-Urra, Ó. G., Dougnac-Quintana, P. A., Rosas-Leutenegger, M. y Castro-Machuca, Y. C. (2024). Redes de gobernanza escolar: Experiencia y desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía (Chile). *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 13(1), 136–160. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.852

World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. WHO.