

Violencia en la Escuela: La Percepción de los Directores

School Violence: The Principals' Perception

Neva Milicic y Ana María Arón
Pontificia Universidad Católica de Chile

Caterina Pesce
Programa SaludArte

El objetivo del presente artículo es reflexionar acerca del rol percibido por los directores de establecimientos educacionales en relación a la convivencia escolar y a la prevención de la violencia. Para responder estas interrogantes se realizó un grupo focal con los directores de establecimientos educacionales municipalizados que trabajaban principalmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Se incluyen las categorías surgidas del análisis del grupo focal organizadas en la percepción de causas y descripción de la violencia en el contexto escolar y propuestas para el mejoramiento de la convivencia y prevención de la violencia.

The aim of this paper is to describe and analyze the perceived principal's role in the field of school interaction and school violence prevention. In order to answer these questions a focus group was held with principals of several schools belonging to vulnerable social areas. The main emerging categories from group analysis and proposal to improve school interaction are included.

La violencia en las escuelas muestra las contradicciones y paradojas que atraviesa nuestra sociedad y específicamente el sistema educacional donde los sistemas de valores que aparecen en el discurso explícito, se relacionan con la importancia de la convivencia armónica, con la búsqueda de la paz, con el respeto y la aceptación de la diversidad, la preocupación por el otro. Sin embargo, en el momento de la toma de decisiones frente a situaciones conflictivas las acciones violentas y poco respetuosas aparecen legitimadas como una forma de defender los propios derechos y al sistema.

La violencia, como temática de investigación adquiere una relevancia en la década de los 90 que se refleja en la cantidad de autores preocupados por este tema (Barudy, 1999; Cyrulnik, 2002; Vanistendael & Lecomte, 2002). Diversos autores han planteado la necesidad de considerar la violencia como un problema de salud pública con características de epidemia (Lorion, Chort & France, 1998; Singer 1995), lo que es especialmente válido en el sistema escolar, en que los actores deben convivir en estrecha interacción. Se puede hacer una analogía entre la violencia

permanente en el entorno con la presencia de un virus que cuando se expande sin que se le ponga atajo transforma a los ambientes en entornos tóxicos, es decir, con un alto riesgo de contagio para cualquier persona. Cuando la violencia ha adquirido carácter epidémico, ya no hay lugares seguros en la comunidad, aumenta la sensación de vulnerabilidad y sensación de exposición al peligro. Una de las consecuencias de este fenómeno es la desconfianza en relación a otros y la hipervigilancia. También se relaciona con una hipereactividad y tendencia a sobreinterpretar como peligroso o riesgoso cualquier estímulo. Subestimar la letalidad del problema en sus fases iniciales, debido a razones político-económicas, puede equivaler a condenar a una comunidad a un contagio difícil de controlar. Cuando el contagio se expande, el virus contamina la calidad de las interacciones humanas, el sentido de la confianza y la sensación de vulnerabilidad frente a los extraños, e incluso con los seres queridos. Los ambientes normales pierden su calidad de refugio. Todas las personas, y todos los lugares se transforman en fuentes potenciales de peligro. Cuando una situación como esta afecta a un establecimiento educacional aparece violencia entre pares, los niños más débiles se sienten vulnerables y silenciados (Ravazzola, 1997) y si los adultos que están a cargo del sistema no logran detener la violencia ante las primeras señales esta se puede transformar en un tema incontrolable.

Neva Milicic y Ana María Arón, Escuela de Psicología. Caterina Pesce, Médico Cirujano, Programa SaludArte, Becada Medicina Familiar UC.

La correspondencia referida a este artículo debe ser dirigida a las autoras. E-mail: nmilicic@puc.cl, aaron@puc.cl, catypesce@hotmail.com

El contexto escolar se relaciona no sólo con factores macrosistémicos sino también con las responsabilidades personales de los miembros que la componen y es aquí donde la figura del director juega un rol protagónico ya que tiene que integrar el reconocimiento de todos los actores del sistema, liderar el proyecto educativo, promover la participación de todos los estamentos. A la vez, debe ser capaz de leer las señales que le indican qué está sucediendo en la escuela y a luz de esta lectura debe ser capaz de crear las condiciones para el cambio y maximizar las potencialidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

El escenario en que se encuentra el director o la directora tiene a la violencia como telón de fondo y siendo parte habitual de la convivencia social. Ya nada nos sorprende: escuchar que un niño agredió a un profesor o a un compañero, que otro fue agredido, que otro fue maltratado, o una niña fue abusada. Porque la violencia, antes invisibilizada, hoy está en el primer plano de la noticia y de la cotidianeidad.

Los adultos, y muy específicamente los profesores y directores que deberían ser quienes contengan y regulen la violencia en los contextos escolares, refieren encontrarse tan sobrepasados por la magnitud del problema, que en muchas ocasiones hacen declaraciones de incompetencia o recurren al uso de la fuerza. La consecuencia de cualquiera de estos actitudes es que al perder los estudiantes la sensación de contención, se desbordan y aumentan las conductas violentas, perpetuando los circuitos de la violencia.

La violencia en el contexto escolar, además del sufrimiento para las víctimas y para todos quienes participan de los escenarios de la violencia, produce un aprendizaje social por modelo, tanto de quienes ejercen la violencia, como de quienes se silencian frente al sufrimiento de otros y de quienes aprenden a sufrirla resignadamente. Todo esto lleva a la perpetuación de los roles aprendidos en los circuitos de la violencia.

Hay distintas formas de manejo del conflicto desde los directivos y desde los docentes. Algunas de estas formas, descritas en la *matriz actancial del conflicto* (Gaviria & Rubio, 1995) se relacionan con formas represivas, vengativas, utilización del poder para silenciar a los inconformes, manipulación y arbitrariedad. En otros términos, estas descripciones corresponden a lo que se ha descrito como uso abusivo del poder (Barudy, 1999). Estas formas de abordaje de conflicto por parte de los adultos a cargo de un sistema, los descalifica frente a los estu-

diantes como modelos y por lo tanto les resta autoridad moral para transmitir una forma más adecuada de resolución de conflictos. En esa perspectiva es importante que los directores generen climas en que sea posible una resolución no violenta de conflictos y que a la vez se abran espacio de aprendizaje para las destrezas instrumentales implicadas en estas forma de abordaje de los conflictos.

Así como se ha descrito un modelo de transmisión transgeneracional de la violencia, en que las conductas violentas de resolución de conflictos y las conductas abusivas pueden transmitirse de generación en generación en las familias, también puede señalarse como una forma trans-estamentaria de transmisión de la violencia (Arón & Milicic, 1999). Es decir, cuando los profesores se sienten violentados por un sistema autoritario, es probable que reproduzcan estas conductas autoritarias en otras situaciones en que se encuentren en una posición de mayor jerarquía, por ejemplo, en el contexto escolar, en la relación profesor-alumno. Lo mismo puede ocurrir en los estudiantes, al sentirse victimizados por su profesor o profesora, pueden reproducir modelos abusivos con sus compañeros que están en situaciones de mayor vulnerabilidad, como sucede en la violencia entre pares.

Es decir, la violencia abusiva que sienten los directivos por parte de las autoridades educacionales, a su vez puede transmitirse hacia los docentes, que a su vez lo transmiten hacia los estudiantes, teniendo esto un impacto, en la violencia que se da en el estamento estudiantil.

La violencia, según Garay y Gesmet (2001), es la amenaza más grande que enfrenta la sociedad hoy ya que atenta contra la vida comunitaria y la humanización del individuo y la violencia en la escuela es la más peligrosa, porque ataca la institución que hace posible la sociedad y la humanización: la educación. Estas autoras sostienen que ella supone un fracaso educativo de la familia, de la escuela y de la sociedad toda.

La convivencia social se origina en una trama de relaciones y vinculaciones entre los actores, que tienen representaciones sociales diferentes y emociones diversas frente a un mismo fenómeno. El reconocimiento de la voz de los otros actores juega un papel importante en la creación de una convivencia social en que se rescate la percepción de los distintos actores en la generación del proyecto educacional. Esto se refiere a la perspectiva que tiene cada estamento y cada persona en relación a la disciplina, la organización del trabajo, la valoración del

conocimiento, el espacio para la recreación. Es al director, o a la directora, a quien le corresponde orquestar esta trama de relaciones de modo que haya justicia y que todos se sientan escuchados.

Una parte importante de la convivencia social está organizada por los adultos a cargo del sistema, como plantea Garay y Gezmet (2001):

“...el encuadre, y los directivos y docentes, es decir, los adultos en la institución, deben garantizar el funcionamiento normal de las tramas de relaciones pedagógicas y de vínculos intersubjetivos. Deben existir condiciones y reglas claras. Garantías de confianza y solidaridad, de seguridad y preservación para que el proceso educativo sea posible; debe haber un orden, valores y principios; una ley que organice las tramas de modo que posibilite el crecimiento y desarrollo (...) La violencia en las tramas rompe con las condiciones y reglas del funcionamiento humano de las mismas. La violencia instala un modelo de vínculo coercitivo y arbitrario; rompe la bidireccionalidad, la simetría relativa. Desorganiza la trama vincular y la reorganiza según un orden perverso de fuerza o poder. Se establece una asimetría donde por un lado, un sujeto queda impotente, dominado e inhibido; y otro ubicado en la posición de abuso de fuerza o poder.” (Garay & Gezmet, 2001, pp. 98-99).

Esta década ha sido declarada la década de la *Cultura de la paz y de la no violencia* hacia los niños en el mundo. Dentro del marco de promoción de formas saludables de vida se ha planteado la necesidad de asegurar que los programas educacionales y los materiales educativos reflejen plenamente la promoción y protección de los derechos humanos, los valores de la paz, la tolerancia y la igualdad de género, y la activación de redes sociales que favorezcan el logro de estos objetivos (Dabas, 1993).

Garantizar la convivencia armónica es un deber fundamental de la educación. Uno de los hallazgos de la investigación realizada por Gaviria y Rubio en 1995 fue que esto no era un aspecto que preocupara especialmente a los actores del sistema escolar en ese momento. La visión es diferente en la actualidad, el Estado, el sistema escolar y las familias se encuentran preocupados por un aumento creciente de los niveles de violencia en el contexto escolar. Especialmente preocupa la falta de modos no violentos de resolución de los múltiples conflictos que se presentan en la vida escolar.

El conflicto es un proceso inevitable en la interacción escolar y su análisis permite comprender cómo se dan las relaciones dentro de la vida escolar, las ideologías que sustentan estas acciones y por lo tanto su estu-

dio da cuenta de un aspecto importante de la cultura escolar (Arón & Milicic, 1999). En la resolución de conflictos es fundamental que cada actor asuma la responsabilidad que le corresponda en la generación del conflicto así como su contribución a resolverlo. Esto quiere decir, no esperar que sean los otros quienes deben cambiar para resolver las situaciones difíciles. En ese sentido, los directores, como las figuras de mayor jerarquía debieran reflexionar acerca de la parte de responsabilidad que le cabe en la generación de contextos que promueven la violencia, así como generar espacios para que los otros actores del sistema puedan hacer la misma reflexión. Esta reflexión debería estar orientada a favorecer el cambio hacia sistemas que no externalicen la responsabilidad hacia otros sino más bien que estén dispuestos a cambiar sus propias acciones y perspectivas para contribuir a la creación de sistemas de convivencia no violenta.

El clima social escolar, que se refiere a las condiciones percibidas por los niños, los profesores, los paradocentes, sobre el entorno en que se desarrollan las actividades, es un factor medular en la convivencia escolar. Un buen clima social es inductor de comportamientos positivos y cooperativos en los estudiantes, y a la vez mejora las relaciones entre profesores y alumnos. Por otra parte un clima social tóxico (Milicic & Arón, 2000) es un caldo de cultivo para el desarrollo de interacciones violentas.

En el contexto de conocer cuáles son los principales problemas de convivencia social que existen en los establecimientos escolares, la percepción de los directores es un tema de la mayor relevancia, ya que por la posición que ellos ocupan en la jerarquía y por el liderazgo que habitualmente sustentan, tienen la posibilidad de tener una visión más global, son la instancia final a la cual acuden todos los actores en busca de ser escuchados, comprendidos y orientados. Desde ese punto de vista el director recibe a los apoderados, a los estudiantes, a los profesores y eventualmente a miembros de la comunidad cuando surgen conflictos. El director es también receptor de las demandas de los distintos actores, de las quejas y de las expectativas de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Por las características de su función el director o la directora han hecho un proceso de reflexión más profunda en relación a la situación escolar ya que ellos deben generar políticas, diseñar estrategias, definir el proyecto educacional, sembrar esperanzas, resolver los problemas que derivan de la heterogeneidad, favorecer la creación de lazos entre los distintos estamentos y transmitir su entusiasmo para generar compromiso en todos los niveles.

El director es una instancia de contención psicológica a la cual recurren todos los actores directos y los sujetos implicados en las situaciones de crisis. Por su posición, sin embargo, él o ella se encuentran en una situación de soledad y falta de apoyo para la toma de decisiones críticas, lo que habitualmente genera estrés y eventualmente puede limitar la percepción de elementos importantes de la situación y alternativas de solución.

Método

Con el objetivo de conocer la percepción de la violencia en el contexto escolar desde la perspectiva de los directores y directoras se realizó un grupo focal cuyas preguntas guías fueron las siguientes:

1. ¿Cómo describiría la convivencia en su escuela: lo positivo y lo que habría que mejorar?
2. ¿Cuáles son los problemas principales de la convivencia escolar en su escuela?
 - entre quiénes
 - a qué los atribuye
3. ¿Qué manifestaciones de violencia ha observado usted en su establecimiento? ¿A qué los atribuye?
4. ¿Qué se podría hacer para disminuir estos problemas?
5. ¿Qué haría Ud. para mejorar la convivencia en el contexto escolar?
 - Si fuera Ministro o Ministra de Educación
 - Si fuera director o directora
 - Si fuera profesor o profesora
 - Si fuera apoderado o apoderada
 - Si fuera alumno o alumna

Este grupo focal estuvo compuesto por siete directores de establecimientos educacionales municipalizados, que imparten enseñanza básica y media y técnico profesional. La mayoría de ellos (cinco) corresponden a un nivel socioeconómico bajo y algunos (dos) a nivel medio.

Los directores que formaron este grupo aparecen como profesionales muy comprometidos con la función educativa y con una percepción muy clara de que la violencia no se refiere solamente a las conductas violentas de los estudiantes, sino a la violencia estructural que implica la desigualdad en la distribución de los recursos, lo que configura en los profesores una representación social de inequidad e injusticia en el sistema escolar.

A continuación se describen las categorías que surgieron del análisis de la transcripción de este grupo focal, agrupadas en dos grandes rubros:

- Descripción y causas percibidas de la violencia escolar
- Estrategias propuestas por los directores para abordar la violencia en el contexto escolar

Descripción y Causas Percibidas de la Violencia en el Contexto Escolar

1. La Violencia Como un Fenómeno Multicausado: Desde los Actores

Los directores perciben claramente que la violencia en los establecimientos educacionales no se relaciona solamente con los problemas de los niños

sino que las tensiones que afectan a los profesores, también que son un factor de impacto significativo. Tanto las tensiones familiares, como las del contexto general y las del sistema escolar.

“...porque esto de la violencia nos involucra a todos, a todos, por distintas razones, igual que los muchachos, también en nuestras familias, de alguna manera se agudizan ciertos conflictos y eso a veces a nosotros nos lleva también a la violencia”.

“...por ejemplo, eso pasa con los padres que están cesantes y que no saben conversar y que llegan, se enfrentan al inspector de una manera grosera, agresiva y si el inspector no está bien, posiblemente le responde de una manera grosera y es agresivo, entonces en qué diálogo estamos, esa es una forma dura del devenir diario de la escuela”.

1.1 *Aumento de la violencia en los niños.* La percepción de los directores en relación a la violencia en los estudiantes es que ha aumentado fuertemente en la última década lo que se refleja, a su juicio, en la violencia presente en las actividades extraescolares, en las escolares y en general en la resolución violenta de conflictos. Llama la atención que esta violencia es especialmente visible en los juegos de los niños los cuales constituyen la vía natural de comunicación entre ellos.

“...hace más menos unos ocho años atrás, yo en la escuela empecé a notar que en los recreos, por ejemplo, los niños jugaban en forma distinta, fundamentalmente a golpes, ya no se hablaban sino que se gritaban, entonces yo me acuerdo que en esa época reuní a los profesores y dije: mira tengamos cuidado, algo está pasando porque veo que los niños están cambiando su forma de juego, son tan violentos. Ellos dijeron: sí director, nos hemos dado cuenta, pero el asunto llegó hasta ahí no más...”

1.2 *Despotismo en la sala de clases.* Existe una percepción de que algunos profesores dentro del sistema actúan con los estudiantes en forma despótica, arrogante y descalificadora, contraria a un espíritu que favorezca la convivencia social. Estos profesores producen un resentimiento en los estudiantes que se generaliza y se desplaza hacia los pares u otros niños más débiles.

“... el mundo de hoy nos está pidiendo otra cosa, acercarnos más al alumno, entenderlo, pero no violentarlo como sucede a veces en que actuamos con una prepotencia o un despotismo indebido...”

1.3 *Aumento de la violencia en los apoderados.* Existe la percepción de que ha habido un cambio en la actitud de los apoderados hacia los profesores que es evaluado por éstos como negativo. De hecho es

una queja permanente la dificultad de convocatoria que tienen con los apoderados, especialmente de los niños que tienen más dificultades.

“Si un profesor cita a un apoderado para hablarle de su hijo por un aspecto conductual o de rendimiento, primero el apoderado si quiere va y si quiere no va”.

2. Influencia de Factores Sociales

2.1 Dificultades familiares graves. Una de los factores más nombrados como causa de la violencia en el contexto escolar son los problemas familiares: familias incompletas, padres ausentes, madres ausentes, violencia doméstica. Falta de figuras parentales contenedoras, y con competencias parentales para socializar, contener, y modelar comportamientos sociales adecuados en los niños. La ausencia de padres y madres redundan en niños que no tienen la oportunidad de ser escuchados y contenidos por un adulto lo que se traduce interaccionalmente en que los hijos e hijas no desarrollan competencias comunicacionales que les faciliten establecer vínculos significativos y contenedores. Además el estar expuestos a situaciones de violencia extrema contribuye a mantener los circuitos transgeneracionales de la violencia.

“Hay problemas familiares importantes, muchos niños ni viven con sus padres, éste es un factor importante, porque la mayoría vive con su abuela, y una abuela por ejemplo me decía: señor, si mi hija se fue con un amante y me dejó a mí los cuatro niños de ella y el papá es un ‘curao’ que no se le ve nunca en la casa, qué le vamos a pedir al niño. Este tipo de realidad es muy frecuente y eso, de alguna manera hace que el chiquillo se ponga violento y resuelva sus problemas a puñetes, con violencia, y con violencia física”.

2.2 Dificultades relacionadas con problemas socioeconómicos de las familias. Los directores perciben que las dificultades familiares que tienen los niños que asisten a sus escuelas están ligadas a la situación de pobreza en que viven sus familias. En ese sentido, perciben a estos grupos, especialmente a sus alumnos como en situación de alta vulnerabilidad.

“...hemos llegado a la conclusión, de que todos los alumnos que atendemos nosotros son de un sector bastante deselevado desde el punto de vista socio-económico y eso genera una serie de conflictos dentro del grupo familiar cuando está bien constituido, porque la gran mayoría vive con los abuelitos”.

2.3 Niños y jóvenes que trabajan asumiendo prematuramente roles de adultos. Estos estudiantes se

integran prematuramente a un mundo de adultos, abusivo, que no los respeta en su calidad de niños y jóvenes, no los protege ni se preocupa por sus necesidades básicas. Esta situación genera un impacto muy fuerte haciéndolos desarrollar una visión de mundo marcada por la injusticia y teñida por el resentimiento. En este contexto es comprensible que estos jóvenes desarrollen conductas agresivas y desafiantes como estrategia de sobrevivencia al tener que integrarse a medios laborales en que conviven y compiten con adultos.

“...la gran mayoría por problemas económicos, trabajan, entonces ... también están teniendo un contacto con ese mundo, el mundo adulto incluso en donde tienen que generar conductas también medias duras. Al enfrentar ese mundo adulto que es un mundo que de repente quiere engañarlos, quiere someterlos a ciertas presiones, se sienten indefensos, de tal manera que en nuestra realidad estamos empeñados en apoyarlos en eso”.

2.4 Violencia perversiva, influencia de los medios. Existe evidencia suficiente acerca de la influencia de los medios en las conductas violentas de niños y jóvenes. Del mismo modo, las últimas investigaciones en psicología comunitaria han revelado la importancia de la violencia circundante, es decir, de la violencia presente en la comunidad, en los comportamientos violentos de niños y jóvenes.

Los medios y la sociedad modelan y legitiman una forma violenta de resolución de conflictos, a la vez que minimizan las consecuencias de la violencia en las víctimas. Desde los noticieros de la televisión, pasando por los titulares de la prensa, el material gráfico y el entorno cotidiano, la violencia aparece como un fenómeno perversivo y naturalizado. Frente a esto cabe preguntarse cómo es que no hay más violencia en la escuela.

Los directores perciben una enorme violencia en el medio ambiental en que viven los niños. Violencia que se manifiesta en la familia y en la comunidad. Esta violencia perversiva, es decir, que invade todos los ámbitos de vida de quienes viven en ella, se refleja y se introduce necesariamente en la escuela, por más intentos que el sistema haga por mantener la violencia fuera de la escuela. Esto implica que cualquier abordaje a la convivencia escolar y a la violencia en la escuela debe considerar no sólo el contexto propio de cada escuela sino el contexto social amplio en el cual se inserta.

“Bueno, la televisión muestra de todo, basta abrir los canales no más y es increíble lo que los niños están mirando, una violencia permanente,

sexual, de todo tipo. Entonces las respuestas están ahí, niños solos, colegios que no tienen jornada escolar completa, salen del colegio y tienen relaciones sexuales en las casas, donde no está la madre ni el padre, eso se da... y esas cosas uno las ve, y entonces de ahí los embarazos y de ahí también que el niño busca afecto... uno descubre que las niñas malentienden lo que es realmente el amor y por buscar afecto caen en esto”.

“...yo diría que en la José María Caro hasta los perros son neuróticos, en serio, el pasar por una calle es de miedo, cualquier perro te va a ladrar y te va a morder, todo el mundo es agresivo. El hacinamiento, la promiscuidad, nosotros tenemos un alto índice de madres y padres consumidores...”.

3. Posición de las Autoridades en Relación a la Violencia Escolar

3.1 *Falta de apoyo percibido en incidentes críticos.* Los directores perciben una falta de apoyo desde las autoridades ministeriales y municipales a las escuelas cuando surgen incidentes críticos de violencia que trascienden a la opinión pública. En muchas de estas situaciones la percepción es que no hay un alineamiento de la autoridad con las escuelas sino más bien un abandono, o una descalificación que deja a los directores y a los profesores en una situación incómoda de mucho debilitamiento.

“...a veces los directores nos sentimos un poco solos en esta situación cuando vemos, por un lado, que la autoridad puede dictar una determinada línea y resulta que se contradice un tanto con lo que las bases o el mismo sector donde uno está inserto quieren...pero yo creo que nos pasamos para el otro lado, o sea hay un cierto *laissez faire* en eso y comparto plenamente con lo que se ha dicho aquí en el sentido de que a veces la autoridad está más marcada tratando de defender los derechos del otro lado que defender los derechos del sector que está entregando o está eventualmente formando. Yo veo una lucha continua, es el tema de la autoridad en sí, entre el sentirse persona y el sentirse perdido en el sistema...”

3.2 *Sobrefocalización en aspectos cognitivos y exigencias burocráticas.* Las demandas desde el sistema educativo están sobrefocalizadas en los aspectos cognitivos y de rendimiento académico en desmedro de la consideración de las áreas relacionadas con el desarrollo emocional y con problemas psicosociales que presentan los niños.

El exceso de demandas y la burocratización del

proceso docente percibido por los directores produce un enorme gasto de energía, tiempo en labores que no siempre son consideradas por los directores ni por los profesores como relevantes para el proceso educativo y que son percibidas como violencia desde el sistema hacia los profesores. En la medida en que el sistema no considera sus necesidades, ni otorga los recursos necesarios para cumplir con las demandas y desvaloriza la complejidad de las otras tareas que el docente debe cumplir.

La excesiva burocratización de los procesos genera resentimiento, rabia, desmotivación y pérdida de compromiso con las tareas desempeñadas. Todos estos factores han sido descritos en las investigaciones como causas del desgaste profesional.

“...y la razón que dan los profesores para eso, (esto es como un resumen) es que en este momento el Ministerio de Educación, los DEM, las Corporaciones, le están dando demasiada importancia, especialmente el Ministerio de Educación, al cumplimiento de los planes y programas y al cumplimiento de las horas de clases del plan de estudio, o sea, mire, no haga ninguna otra cosa que no sea las cuarenta semanas porque si no hace las cuarenta semanas, ¡las penas del infierno! ...”

“...nosotros pensamos que el área cognitiva en estos momentos en los colegios ha pasado a ser el área preponderante en desmedro, por ejemplo, de otras áreas como las áreas afectivas, o sea, aquí está todo en función de los resultados que la escuela obtenga en el SIMCE y si tenemos buenos resultados la escuela está bien y si no tenemos buenos resultados la escuela no está bien.

3.3 *Falta de valoración desde la autoridad del impacto de la violencia intrafamiliar en la escuela.*

Un 33% de los niños en Chile sufren de algún tipo de maltrato infantil, incluyendo el abuso sexual, del mismo modo un 25% de los hogares son víctimas de violencia lo cual pone a los niños en situación de maltrato por ser testigo de la violencia entre sus padres. Esto sin duda tiene un impacto en los niños y jóvenes y en su relación con la situación de aprendizaje. Para los profesores, la percepción de estas situaciones no puede pasar inadvertida y genera un alto nivel de desgaste profesional. Esto se relaciona en primer lugar con la conexión con el sufrimiento de los niños y con la sensación de impotencia que genera por la falta de recursos y vías apropiadas de derivación. Esta situación se ve exacerbada por la falta de contención y guía que les ofrece el sistema en relación a estos problemas. A esto se suma la

percepción que tienen los profesores de que su labor en este ámbito no es reconocida ni valorada.

“...nosotros tenemos muchos niños deprivados, el año pasado no más, tuvimos más de diez casos de violencia intrafamiliar, de violación de niñas y de niños, nos vimos bastante invadidos por esta situación; entonces yo como director pienso que cuando a fin de año a mí me piden alguna información del colegio, esa información radica fundamentalmente en: cuántos niños reprobaron, cuántos niños aprobaron, cuál fue su porcentaje de asistencia y todas esas cosas, pero nadie a mí me pregunta, oiga ¿A cuántos niños esta escuela atendió que fueron víctimas de una violencia intrafamiliar o que fueron violados...?”

“...a nosotros nadie nos pregunta, como que si eso no importase realmente, es decir nos preguntan, oiga ¿qué resultados tuvo? ¿Cuántos puntos subió en el SIMCE? ¿Cuántos niños esto? ¿Cuántos niños esto otro?”

3.4 Promoción de actitudes competitivas más que cooperativas. Los directores sienten que existe un clima de competitividad al interior de las escuelas y entre las escuelas impuesto por el Mineduc y la opinión pública, especialmente en relación al ranking de escuelas de acuerdo a los puntajes en el SIMCE. Este estilo de relación es sentido como muy violento por los directores y se lo responsabiliza de un clima social competitivo que no favorece la convivencia armónica y que lleva a percibir al otro como un rival y no como un compañero. Las autoridades de los establecimientos perciben que esta situación tiende a llevarlos a ejercer una presión excesiva sobre los niños y su familia, a la vez que elicitaba las políticas expulsivas. Esta actitud expulsiva afecta especialmente a los niños con necesidades educativas especiales y aquellos que se encuentran en riesgo psicosocial. Mirado desde una óptica competitiva estos niños son una amenaza para ‘el nivel de excelencia académica’ de los establecimientos. Esto por se constituye una violencia justamente hacia los niños que el sistema debería proteger más.

“Otra reflexión que se está haciendo es en qué medida cuando a veces incentivamos la competitividad, pensando que eso nos va a ayudar a mayores logros, estamos generando mucha violencia también.”

“Se ha llegado al extremo que el Ministerio de Educación, en una oportunidad porque los resultados del SIMCE no habían sido los que se esperaba, dijo que aquellos colegios que tuvieron malos re-

sultados iban a ser intervenidos, así con todas sus letras, es decir, claro una semana después se cambió el asunto, diciendo: no fue eso lo que quisimos decir. Pero cuando uno como profesor, como director de escuela escucha eso piensa, si yo obtengo malos resultados voy a ser intervenido y eso lo dice el Ministerio de Educación, entonces usted comprenderá que eso crea un grado también yo digo de violencia, porque es violento el término, mire si usted no obtiene buenos resultados, usted va a ser intervenido. Entonces, los profesores manifiestan en la escuela que, nosotros no estamos en contra, no cierto, de que el niño aprenda, de dar una buena calidad de educación, pero no solamente en el área cognitiva, sino que debiéramos tener como profesores instancias para desarrollar algunos aspectos que van más allá de eso”.

4. La Escuela en Relación a la Violencia

4.1 Polarización de los profesores en relación a las normas. El tema de la disciplina es percibido como un área en la que no existe consenso entre los profesores, las diferencias entre los grupos, en relación a los estilos disciplinarios, son marcadas y apuntan a un aspecto muy deficitario en la formulación de los proyectos educativos.

“...Nosotros estamos en una etapa de tránsito frente a todos estos problemas de la convivencia, tenemos grupos polarizados, se está realizando el reglamento externo y hay un grupo importante que está promoviendo normas de convivencia y de hecho con participación de alumnos, de apoderados, de tal manera que se involucren lo bastante, y en esto hay grupos opositores que están en polos opuestos y varios grupos son de la disciplina severa y otros se acercan más al mundo feliz, pero en lo principal, nosotros vemos a favor o en contra según los grupos que hay de poder y la intervención, nosotros tenemos mucha intervención, externa...”

4.2 Falta de anticipación, falta de prevención. Los actos altamente violentos, antes de llegar a esos extremos han dado señales que no siempre son atendidas por los actores responsables. Los conflictos que no se resuelven apropiada y oportunamente, no desaparecen, permanecen en forma subterránea, no visible y estallan sorpresivamente frente a estímulos aparentemente triviales, que gatillan la explosión de la energía negativa que se venía acumulando sin encontrar vías de descompresión y así “estalla la caldera”.

“...en general, nosotros pensamos que cuando se trata de convivencia y de violencia especialmente desgraciadamente acá (en Chile) se actúa sobre hechos consumados, como que no tenemos la capacidad de prevenir y a propósito de esto yo recuerdo que a principio de la década de los '80 salió por ahí el tema de la droga, en esos años, hace veinte años atrás, y a la conclusión que se llegaba con expertos ¡Ah! de que Chile nunca iba a ser consumidor de droga, que solamente un pasadizo y en la Primera Región de Chile, hace veinte años, bueno y algunos un poco más audaces en eso hace veinte años atrás, dijimos oye a lo mejor no es así como se está planteando, a lo mejor hay que tener cuidado y en menos de veinte años Chile es consumidor de drogas, entonces nosotros no tuvimos la capacidad de prever esta situación y yo creo que con la violencia pasa exactamente lo mismo...”

4.3 *Invisibilización de situaciones potencialmente violentas.* Existe la percepción de que las señales de violencia no son registradas suficientemente lo que lleva a su minimización y negación. Esto contribuye a la invisibilización de la violencia y por lo tanto a la no reacción apropiada por parte de los profesores. De alguna forma, al no existir una reflexión suficiente sobre estos temas y cómo abordarlos, tienden a ser invisibilizados. Una de las consecuencias es el impacto en la sensación de autoeficacia de los profesores que se sienten sobrepasados por esas situaciones lo que contribuye a disminuir su sentido de eficacia profesional.

4.4 *Competencia de grupos al interior de la escuela.* La actitud competitiva dentro de los establecimientos y entre los establecimientos escolares es percibida como una expresión de violencia. Lo que es más grave, se estima que esta competencia es incentivada a través de diversas estrategias desde el sistema educacional. De alguna manera no existe conciencia que al estimular la competencia en aspectos tan triviales como una competencia deportiva, competencia entre filas, entre los hombres y mujeres, se estimula la agresión y pasa a ser un factor perturbador de la convivencia social, ya que el otro es visto no como un legítimo otro sino como un rival al que hay que eliminar de la competencia.

“Para el día del Aniversario, bueno esto debe ocurrir en la mayoría de los colegios, se crean ciertas estrategias de confluir determinados niveles, cada nivel tiene como entre doce y quince cursos, entonces el área por distintos colores y por distintos nombres, entonces se produjo hace dos o tres

años atrás empezó a gestarse un engendro de violencia, de competencia entre terceros y cuartos medios, a tal punto que hubo verdadera agresividad y me llamó mucho la atención, que todavía lo estamos analizando, donde una niña quedó muy agredida al salir del establecimiento se golpearon y una quedó con cuello, problemas ortopédicos y otra chica con problemas también de golpes, moretones, yo dije: pero estamos viviendo una cosa violenta como esa, entonces ese odio empezó a gestarse entre terceros y cuartos, la venganza al año siguiente, así que rápidamente con el Departamento de Orientación provocamos una situación pero de trabajo permanente de conversación, juntamos niveles de terceros y cuartos de grupos chicos, y todas las semanas se hacían talleres de convivencia, y logramos con eso apaciguar, entonces que es lo que hizo que gatillara esa violencia, fue porque desde mi puesto de trabajo también ayudé a que se motivara la competencia entre niveles, entonces ahí nos damos cuenta que no nos sirve, no sirve esa competencia, vamos a tener que buscar otra estrategia para que la cosa sirva de sana convivencia...”

5. *Violencia Estructural: Percibida desde el Exosistema y desde las Autoridades*

5.1 *Crítica al exceso de intervenciones.* Los directores se quejan del exceso de intervenciones de distintas organizaciones de la comunidad, desde el Ministerio, desde las universidades, institutos, desde organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que de algún modo son percibidas como violencia hacia las escuelas. La mayoría de estas intervenciones, a juicio de los directores, no considera las necesidades de cada establecimiento, focaliza y amplifica las dificultades y es sentida por la comunidad escolar como debilitadora.

“...somos Escuela P900, entonces estás obligado tú a ciertos requerimientos, hoy día hemos sido clasificada como escuela crítica, eso significa que vamos a tener intervención de una universidad tradicional o PIDE en el aula de kinder a cuarto, entonces estas intervenciones según el grupo a que pertenezca tú la tomas, ¡Ah, que bueno! me van a ayudar, el otro lo ve, oye si yo no estoy enfermo yo no necesito esto o la necesidad de irse de este ambiente tan intervenido. El Ministerio del Interior en la intervención a La Legua, hay un proyecto Universidad Diego Portales a tres años, que se inicia ya en la escuela, este sábado comienza, en dos líneas de apoyo judicial y el apoyo psicoeducativo,

la Facultad de Psicología Universidad Diego Portales, proyecto CONACE a tres años, tienen su asiento en La Legua en la calle Venecia, por ahí tengo la dirección, se las puedo dar más rato, entonces, estas son intervenciones, estamos, tanto el gobierno, la Universidad Diego Portales está en esto, tanto el Ministerio, entonces en estas intervenciones tú te pierdes..."

5.2 Exceso de diagnósticos que no se traducen en soluciones. Los directores perciben que ha habido un exceso de "intervenciones" desde el Ministerio, las universidades, las ONG y que la mayoría de ellas se han centrado en estudios diagnóstico de situaciones que para los directores y los profesores ya están lo suficientemente claras y evaluadas. Sin embargo, no se ha destinado la misma energía para diseñar estrategias de abordaje de las situaciones problema diagnosticadas, ni para diseñar políticas públicas en las áreas estudiadas.

Otro problema percibido en relación a las "intervenciones" es que no siempre están coordinadas entre sí, lo que redundaría en que una misma escuela puede recibir grupos que provienen desde distintos sectores (universidades, ONG), muchas veces abordando tópicos similares pero sin que haya una coordinación entre las distintas acciones con el consiguiente desgaste para la comunidad escolar. Esta falta de articulación de las intervenciones dificulta el desarrollo del propio proyecto educativo por la complejidad que supone cada una de estas intervenciones y por lo tanto la integración de ellas en los objetivos propuestos por cada establecimiento.

"Bien, yo creo que el tránsito nuestro es que hemos hecho demasiado diagnóstico, pa, pa, pa, siempre lo mismo y siempre los mismos culpables, que los apoderados son dejados, el ambiente es pésimo, corren las fecas por la calle, que los ratones, que los guarenes, entonces es deprimente el mismo diagnóstico de siempre, entonces tú separas, tú dices este es el sistema yo soy enemigo de este sistema, ¿Pero por qué?, no es mi solución y qué haces tú para superar ese sistema, cómo te involucras, y ese es el tránsito, yo tengo actores que están sometidos por el sistema, otros que están rebelados contra el sistema y eso es lo interno, lo que yo veo. De todas maneras que es lo principal, es lo principal".

5.3 Barreras burocráticas para la autonomía de los profesores y las escuelas. Los profesores plantean la necesidad de adecuar sus prácticas pedagógicas a las características de los estudiantes y del lugar es-

pecífico en que se encuentra cada escuela, sin embargo, las trabas burocráticas, desde el Ministerio y desde los municipios paralizan y entorpecen una práctica más ágil y creativa. En los planes y programas no hay espacio para la reflexión de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas. Los cambios que implican adecuarse a la diversidad y a la idiosincrasia de cada grupo muchas veces se topan con trabas burocráticas.

"...en cuanto a atender la diversidad y otras distintas maneras que tienen los cabros de responderse y entonces tú empiezas a desarrollar un poquito la capacidad de autoanálisis y decir, oye hay que revisar las prácticas escolares. ¿Cómo lo estoy haciendo?. Pero...ocurre que, hay que pedir autorización para todo..."

"...no hay momento de reflexión, de encuentro, tú dices, hacer cosas y todos estamos hablando que hacemos cosas, pero colegas inventamos cosas, somos creadores, no le hacemos seguimiento ni evaluación, no tenemos esos tiempos. Y nosotros somos, nos han enseñado los primeros llamados a realizar la famosa metodología de investigación-acción, pero, en que quedamos..."

"Lo otro, la autonomía, usted tiene que cumplir cuarenta semanas de clase y eso equivale a mil seiscientas y tantas horas, entonces si yo quiero hacer como dice la colega una actividad deportiva, lúdica, como sea, ah sí, pero siempre y cuando me cumpla con las cuarenta horas de clase y con las mil seiscientas horas, entonces ahí yo creo que está el problema mayor".

5.4 Falta de autonomía en las escuelas para desarrollar proyectos innovadores. Los directores tienen la percepción de tener poco espacio para expresar su propia creatividad en proyectos originales o para participar en el desarrollo de aquellos que vienen de afuera, aportando con su experiencia para adecuarlos a la realidad y problemas de cada establecimiento. Se tipifica como violenta una postura vertical desde la autoridad, actitud percibida como debilitadora y que disminuye el compromiso de los profesores en proyectos propios o propuestos desde fuera.

"Pero fíjate, que eso es propio, cuando, más que importante si la ayuda es buena, regular, coordinada, no coordinada, es, qué tiene de propio, qué identidad, qué proyecto tienes tú, qué defender, aunque la Ministra diga barbaridades, este es mi proyecto, yo lo defiende y te la juegas con la vida, aquí no es el asunto que esté coordinado, no esté coordinado,

sino que es un programa que cada escuela tenga muy claro cuál es su misión, su trabajo esencial, pienso yo, de esa forma. Naturalmente, quienes te siguen en este discurso son pocos, no es toda la escuela, entonces ya estamos divididos y somos débiles frente al sistema, este es para mí, lo que yo he notado en estos doce años, mil diagnósticos, son culpar el empedrado sistema y una ausencia total de autoanálisis en los actores, nunca en un diagnóstico el profesor dice: oye fíjate que a mí se debe o...soy yo aquí, una incapacidad de autoanálisis, yo lo he tratado de, no de imponer, pero cuesta mucho, ya llevo doce años y, pero igual hay un grupo que me sigue, pequeño, que desarrolla esa capacidad que es más abierta, más flexible, más creativa, está más creativo, pero esa es una incapacidad común que veo yo en los actores principales.”

Para los directores, la falta de autonomía de cada escuela para tomar resoluciones que les competen, como decisiones administrativas, curriculares, de selección de personal y otras, es sentida como violencia desde el sistema. Además de ser percibida como violencia, sienten que esta traba burocrática es una interferencia para el desarrollo y eficiencia de cada establecimiento.

Del mismo modo, a juicio de los directores, las corporaciones no tienen elementos suficientes para contratar profesores adecuados al perfil de los alumnos de cada establecimiento, y esta falta de autonomía de las escuelas en la decisión y selección de contrataciones se traduce en profesores que no permanecen en los lugares de trabajo, rotaciones que perjudican a los estudiantes y al clima organizacional. De acuerdo a los directores, esto podría resolverse si la propia escuela, que conoce a sus estudiantes y al contexto comunitario en que se desenvuelven, tuviera injerencia en la selección de los profesionales más adecuados para ese perfil de estudiante.

“Los profesores que selecciona la corporación, no siempre sirven para el perfil de alumnos que nosotros tenemos...duran poco...no logran tener autoridad frente a los niños”.

5.5 Intervenciones desde la autoridad percibidas como arbitrarias. Los directores perciben como violenta la arbitrariedad en las medidas que toman las autoridades en relación a las escuelas y las perjudican. Por ejemplo, asignación de riesgo en escuelas que obviamente están en sector de alto riesgo social, el cierre de escuelas, la fusión de escuelas. La mayoría de estas decisiones se toman sin considerar la opinión de los afectados.

En general presentan quejas en relación a los sistemas de control de las subvenciones.

“...para desahogarme, es tal la intervención en La Legua, así que siendo la única escuela de La Legua, este año me han quitado la asignación de riesgo.”

“...si es por intervención, cerraron una escuela en La Legua también por intervención...”

“...oye, pero de todas maneras cuando va el inspector de subvenciones, aquí que correspondía esta cosa porque hicieron esta otra, entonces mira hay un parte de subvenciones y el parte de subvenciones no creo ... que es digamos una especie de investigación sumaria, entonces, si yo no peleo, si yo no le digo a ese señor, mire yo no le voy a firmar si usted me pone esto porque no estoy de acuerdo o yo voy hacer una nota aquí mismo, porque tengo que yo llegar a esa instancia para poder hacer algo que, mire que el sentido común, según lo que me he dado cuenta aquí, nos está diciendo que hay que hacer.”

5.6 Lejanía de realidad de las escuelas por parte de las autoridades. Los directores se quejan de la falta de conocimiento de las autoridades y de los responsables de las políticas sociales de lo que es la realidad en los sectores de pobreza dura, lo que incide en que muchas decisiones sobre políticas sociales en educación no consideran suficientemente las necesidades y características de los sectores más desfavorecidos.

“Referente a eso, perdón, que se olviden de que han sido profesores pero es que eso es relativo, porque la actual Ministro ha sido profesora, pero no ha sido profesora, hace en un sector, porque ellos desconocen, lo que es allá arriba Providencia, Las Condes, todo eso a lo que es La Legua, todo San Joaquín, no viven, son realidades que no son compatibles, desconocen muchas cosas”.

5.7 Falta de recursos. La falta de recursos profesionales que apoyen las situaciones críticas y que ayuden al abordaje de problemas y a la promoción de climas saludables al interior de los establecimientos, es sentida como violenta, ya que la sobrecarga de problemas de violencia a la que están expuestos los profesores es enorme y genera una presión psicológica que es necesario elaborar.

a) Falta de infraestructura adecuada: Un factor importante en la creación de climas sociales positivos en el contexto escolar se refiere a los aspectos físicos del entorno laboral y a la infraestruc-

tura que permite una convivencia más grata y la realización de las actividades programadas con los recursos adecuados. Los problemas de infraestructura afectan necesariamente al clima en el cual se desarrollan los planes y programas y mandan un mensaje importante desde las autoridades en relación a cuánto se está valorando al grupo humano que trabaja y estudia en establecimientos que no cuentan con los recursos adecuados, que permita crear ambientes gratos que son sin duda un aspecto motivacional importante.

“...en esa escuela ni siquiera tenía piso la sala de clase, entré al baño y me dio depresión, al baño de profesores te voy a decir, ya bueno eso se ha ido mejorando, pero lo que aún no tenemos a pesar del tiempo transcurrido, es por ejemplo un lugar donde nosotros tener colación, la infraestructura, la infraestructura no estaba adecuada para que empezara a funcionar la jornada escolar completa...”

“...pero el hecho de que no haya donde el colega pueda lavar una fruta, donde lavar un plato, donde calentar su comida, o sea, no lo hay, entonces estamos entre libros de clase, lo que come el colega, atendiendo a los apoderados, porque tampoco hay sala para atender a los apoderados, o sea está todo junto, es una cosa doméstica es una administración media doméstica de repente, no porque la queramos, sino porque no la hay...”

- b) Violencia economicista, olvido de las necesidades básicas de los profesores: Se percibe como abuso por parte de los sostenedores la desconsideración de las necesidades básicas de los profesores como son infraestructura adecuada, necesidad de horas de colación, espacios para reuniones y reflexión pedagógica. Los directores transmiten una sensación de maltrato por parte de los sostenedores, especialmente en relación a las exigencias y la desconsideración de un trato más personalizado. La queja se refiere a lo que los directores llaman una violencia economicista, es decir, que los criterios económicos priman por sobre los criterios pedagógicos y las consideraciones más humanas y personalizadas. Esto es vivido como un maltrato. *“Los dueños, los sostenedores te calculan, tienen una base de cálculo de lo que llaman horas de colaboración y horas de docencia, pero hay una omisión en el estatuto y en el código del trabajo sobre el almuerzo del funcionario. De tal manera que si tu hablas de recreo, te digo, contrato treinta horas, un ejemplo, dos horas*

treinta recreo y las treinta horas de clase son veintidós horas treinta, dos horas treinta de recreo ya llevamos veinticinco, entonces según la autoridad le quedan cinco de colaboración para ene cosas, como pa' reunirse, dan por entendido que si se reúnen porque tienen cinco horas ¿Y a qué hora almuerza el profesor? de permanencia todo el día, si eso vale media hora no más, ya tienen dos horas treinta en la semana, y eso no está contemplado, el almuerzo que tiene el profesor, único, exclusivo de la escuela no está contemplado en el estatuto docente, en el código si porque dice que a lo menos requiere tanto tiempo.”

“...ahora sin embargo, nos han acotado, nos han acotado a tal punto que ya no tenemos ni curricularista, nos están quitando evaluadores, mandados por un sistema absolutamente economicista, entonces hay que buscarle estrategias... pero esto más que nada más que del Ministerio yo creo, pienso que viene más de por allá de los sostenedores y bueno dentro del articulado del estatuto docente no nos olvidemos que esta Ley fue una propuesta que hizo el Gobierno y que llegó a plano legislativo y los legisladores para hacerse populistas también hay cambio en todo el articulado y hacen de las suyas, no están ni insertos, la mayoría son otro tipo de profesionales que no son exactamente el profesor de aula, entonces hay demasiados intereses allí que convergen, entonces yo no le achacaría mucho al Ministerio, muchas cosas, en la cosa activa”.

- c) Falta de recursos para actividades extracurriculares: Constatan los directores el malestar permanente de los profesores por falta de recursos para realizar actividades extracurriculares, que de acuerdo a los planes y programas deberían reforzar las actividades educativas pero que no pueden realizarse por falta de recursos. Eso es sentido como violencia hacia los estudiantes y falta de equidad en relación a otros establecimientos, que por estar en otros sectores y recibir a estudiantes que tienen más recursos pueden acceder a esas actividades que fortalecen los aprendizajes y a la vez mejoran la convivencia escolar.

“De contratar un vehículo, hay que juntar la plata, si tuviéramos un bus municipal como lo tiene COANIL por ejemplo, oye hoy día conoceríamos la realidad misma, no investigándola aquí en un libro sino que un cuaderno”.

6. Malestar Percibido y Desgaste Profesional

Los comentarios que se transcriben a continuación dan cuenta de elementos que han sido descritos en la literatura como factores relacionados con el desgaste profesional de los profesores. La sensación de falta de estímulo y de reconocimiento, así como la percepción de un ambiente en que no hay posibilidades de desarrollo personal y profesional llevan a una disminución del compromiso con la docencia y por ende a abandonar el sistema.

"...el profesor se siente poco dignificado, poco estimulado, hay pocos incentivos y pocos beneficios, se cansan de ser buenos profesores porque la mediocridad en el medio impide que a lo mejor los profesores se van".

6.1 *Deterioro del clima organizacional.* Existe una percepción de deterioro de los climas organizacionales desde el estamento docente, desde los padres y desde los estudiantes. Este deterioro afecta, de acuerdo a la percepción de los directores lo que ocurre con los estudiantes y su agresividad. Los estudios acerca de violencia indican que habitualmente se pone el foco en los otros, desconsiderando la medida en que el propio comportamiento influye en la violencia de los otros.

"Nosotros venimos de la Escuela 486 Diego Portales, es una escuela de la Corporación Municipal de San Joaquín, con poquitos alumnos, que tiene un curso de kinder hasta octavo año, asumí ahí en noviembre del '97, ya había dirigido otros establecimientos antes y me encontré con una escuela bastante deteriorada, tanto en el aspecto del personal docente, como de alumnos y apoderados, entonces durante el año '98 nos dedicamos a observar a diagnosticar y a tratar de formar un equipo de gestión, uno de los principales problemas que había al interior de la escuela era la agresividad de los niños, eso fue una de las cosas que diagnosticamos, pero como decíamos que la convivencia escolar pasa a través de varios actores, primero que nada teníamos que arreglar el clima organizacional de parte nuestra, como docente, y esa fue una de nuestras primeras tareas, una vez que a través de diversas actividades pudimos allegar a ese clima, es que pasamos a atender el problema de los alumnos, entonces tuvimos una reunión con el centro de padres, para ver que podíamos hacer."

6.2 *Sobrecarga de los profesores por condiciones laborales inapropiadas.* Uno de los factores que más preocupa a los directores es que las condiciones laborales a las que están sometidos sus profesores les difi-

culta el compromiso y la identificación con la institución ya que deben trabajar a veces en dos o tres empleos para poder subsistir. Esto, además de la dificultad para comprometerse genera un alto nivel de estrés y de agotamiento lo que redundará en dificultades en el desempeño laboral, problemas de salud ocupacional y serias interferencias en el clima social escolar.

"...colegas ustedes vienen estresados trabajan en dos escuelas ¿Cómo reciben a los cabros? ¿Los saludan afectuosamente? o ¿Saquen el cuaderno!, pa, pa, pa, duro, que pase luego la mañana o que pase luego la tarde, qué pasa con esos profesores..."

"...las escuelas deben constituir ambientes de sana convivencia donde el aire sea respirable y tiene una lírica muy hermosa, entonces, tú de repente estás respirando aire que no soportas, es tensiones..."

6.3 *Escasez de recursos que genera sobrecarga laboral.* La falta de dotación adecuada de docentes, la dificultad para reemplazar a los profesores ausentes, genera mucha violencia desde los apoderados. Si se considera la importancia que atribuyen los apoderados a la formación escolar como un factor de movilidad social y de progreso en sus hijos, es comprensible su malestar cuando a pesar de sus esfuerzos sienten amenazada la posibilidad de éxito de sus hijos e hijas por falta de profesores.

"Yo creo que en situaciones de violencia, por lo menos yo he detectado, qué es lo que violenta a los padres, el hecho que no haya profesores que estén haciendo clase a sus hijos, es decir, hay una disminución de algunos profesores de física, de química, etc. y que cuesta mucho cubrir esa zona, eso violenta mucho al apoderado y por supuesto si el alumno es competitivo lo violenta mucho más y esas situaciones se dan al inicio del año, en este período, cuando recién se están ajustando las plantas municipales de dotación docente y otra cosa que yo he detectado también".

6.4 *Falta de equidad percibida en relación a las oportunidades y canales para expresar el malestar docente.* Los directores estiman que se ha sobreencentivado a los padres a expresar sus quejas, creando los canales y las oportunidades necesarias para hacerlo. En tanto, que con los profesores la política ha sido diferente: no existen los canales apropiados para canalizar sus quejas y malestares. Como consecuencia de esta desigualdad de oportunidades para expresar las quejas, los profesores se sienten debilitados en su posición frente a los apoderados.

"...emanado del Ministerio de Educación que nosotros debíamos entregárselo a la directiva del Centro de Padres, que decía: mire papá, ante cualquier

consulta. ante cualquier reclamo tiene todos estos teléfonos, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, y los profesores preguntan, oye cuando yo quiero reclamar, yo no tengo ningún teléfono donde pueda reclamar, o sea, me entiende la idea, o sea, se ha fortalecido, poco menos que mire, papá ante cualquier cosa que usted encuentre mala en la escuela, mire me puede reclamar aquí inmediatamente usted va a ser atendido, yo no voy a decir en desmedro de los profesores..."

"...también nosotros debiéramos tener algún canal que nos permita decir, lo que yo tenga que decir en un momento determinado, con respecto a lo que decía el colega, yo pienso que en algunos aspectos estas ayudas, para no decir intervención, son coordinadas pero en otros aspectos, por ejemplo nosotros tenemos desgraciadamente como escuelas municipalizadas, tenemos dos jefes, uno que es el jefe administrativo que en este caso es el Departamento de Educación de la Municipalidad y el otro jefe que tenemos es el Ministerio de Educación en lo técnico pedagógico y muchas veces uno piensa que algo que cree que es técnico-pedagógico es administrativo, y a la inversa".

6.5 Acoso institucional. El exceso de demandas administrativas desde la autoridad, aunque se relacione con proyectos atractivos, es sentida por los profesores y directores como violencia. Estas demandas suponen un gasto enorme de la energía del profesor en llenar formularios y cumplir con tareas burocráticas que desde su percepción no son las más relevantes ni pertinentes para el proyecto educativo. Los directores perciben a su personal muy fatigado y con un sentimiento de acoso institucional.

"...y el trabajo administrativo consume mucho y nosotros los fiscales tenemos que responder al trabajo administrativo, que el proyecto Liceo para todos pide tal estadística que el Salud Joven pide tal estadística que él necesita y X pide esta otra cosa, y todos los frentes tienen que responder porque sino llega jerárquicamente la represión en términos de que no, no tengo la estadística, no tengo los resultados, no se aplicó la encuesta, no ha hecho con la capacitación del CENSO, o sea, es para terminar muerto de cansado, pero aún así yo diría que la cosa va de menos a más, de menos a más pero porque hay una capacidad de aires nuevos, eso es la variable yo diría que determina esta cosa de la violencia".

"...Es agotador ah, es agotador!"

6.6 Concentración de alumnos problemas sin los recursos adecuados. Los directores perciben como violencia del sistema educacional el que haya esta-

blecimientos que concentren a todos los alumnos con problemas, aquellos que no han podido continuar su escolaridad en otro establecimiento. Especialmente por el hecho de no contar con los recursos y apoyo necesarios para abordar la tarea educacional de estos niños y jóvenes con necesidades especiales.

"...tenemos un tipo de alumnado bien especial, aquel que ya no es recibido en ninguna parte, la corporación lo manda a nuestra escuela, ya es como un sanatorio una cosa así más o menos."

Estrategias Propuestas por los Directores Para Abordar la Violencia en el Contexto Escolar

1. Mejoramiento del Clima Organizacional

1.1 Participación de todos los actores en la toma de decisiones. *"En término general, a través de distintas actividades en que ya pusimos como equipo de gestión nuestro trabajo en forma horizontal, donde todos los actores podrían participar en las decisiones de la escuela..."*

"Enseguida entonces vimos que nuestro mayor problema era la agresividad y para ello recurrimos a CAPSO, que hoy en día no está en San Joaquín, pero con este equipo de psicólogos conversamos el tema y se instaló un proyecto piloto en la escuela, en un curso determinado para el manejo de la agresividad, para ello".

"...lo solicitamos y como te digo se instaló un proyecto piloto en un curso determinado pedido por el consejo y por los padres, que ahí parece que era donde estaba el punto álgido, ya, se preparó a dos profesores y a dos docentes directivos para instalar este proyecto piloto, tuvo tan buenos resultados, o sea, hubo un cambio tan grande desde que se instaló el proyecto a cuando terminó este proyecto piloto, que el consejo de profesores solicitó que toda la escuela fuera preparada para ello, entonces esto fue durante todo el año '99 nosotros estuvimos en sesiones y estas sesiones nos ayudó mucho a nosotros también a pesar de que ya el clima era positivo y era bueno, nos ayudó para fortalecernos, entonces, una vez preparado todo el profesorado para el manejo de la agresividad se instala el proyecto definitivamente el año a ver esto fue el '99, el '98, el '99 el proyecto piloto, el 2000 la preparación de todo".

1.2 Crear espacios de conversación grupal informal. *"Ayer mismo conversábamos, por ejemplo, con el director, tenemos la costumbre, como una metodología, conversar con los muchachos, en fin, para*

ir como conociendo, hacer un diagnóstico de las diferentes realidades de los cursos, en cuartos medios, por ejemplo, estuvimos conversando días pasados con un grupo de diez niños que están en riesgo social, que a uno le gusta la droga, sabemos que él lleva droga al colegio, entonces hemos adoptado esa estrategia de ir”.

1.3 *Generación de espacios de encuentro entre los profesores.* “Ahondando, nosotros le llamábamos momentos de encuentro, y era definir un horario que se pudiera encontrar el profesorado, sobretodo cuando tiene el profesor dos escuelas (...) pero pasa lo siguiente: que en esos momentos de encuentro en que no hay una tabla técnico-pedagógico, hay otros temas importantes, hay gente que no habla nunca, y que después cuando lo ven hablar dice: yo no hablo porque no quiero quemarme, esa palabra, quemarse, el año pasado nos pasó algo muy divertido, todos estuvieron peleados, estamos en un curso con la UNESCO que nos está enseñando a expresar nuestras emociones, oye, todo el mundo se peleó, joye que bueno!, chis’ pero como bueno si antes no peleábamos, pero es que están aprendiendo a hablar, soltaron el habla y todos peleaban. Un resumen del término del año 2001”.

1.4 *Legitimar espacios sociales entre los profesores.* Los directores tienen clara conciencia de la importancia de los vínculos de confianza entre los profesores para la generación de climas sociales positivos. La creación de vínculos es sin duda un factor protector importante frente a las tensiones cotidianas, ya que el apoyo social, el intercambio de información relevante, y la contención emocional en situaciones de crisis es uno de los factores más relacionados con la salud mental ocupacional.

“De convivencia, eso fue muy importante, el poder salir afuera a hacer algunos trabajos pedagógicos pero no al interior de la escuela sino que irnos a otros lugares, a otros espacios, eso nos hizo conocernos mejor y al conocernos entendernos como comunidad educativa a nivel de profesores”.

“...yo creo que eso es fundamental, el diálogo, el ser escuchado, el poder participar, esa es una de las formas. Y la parte social poder compartir cafe-cito, celebrar los cumpleaños, almorzar una vez a la semana todos juntos donde tratamos diferentes tipos, tipo social no profesional”.

1.5 *Espacios de conversación entre los actores adultos del establecimiento.* “...entonces también estamos empeñados en tomar ese espacio y hacer re-

uniones periódicas por ejemplo, bueno, el director es bien preparado y hacemos reuniones, hacemos clases, conversamos así como estamos ahora, con los inspectores generales, con los paradocentes y con los auxiliares, es importante el contacto con ellos y creo que es un avance. Tenemos reuniones también con los muchachos, se hacen en el aula, tenemos esa estrategia, vamos con el director, a veces nos acompaña el Jefe Técnico, nos acompaña algún Inspector y visitamos los cursos, pero los visitamos no para retarlos, los visitamos para conversar con ellos, recibir sus inquietudes. Un poco esa es la estrategia”.

1.6 *Talleres autogestionadas sobre temáticas relevantes como la violencia.* Los directores están de acuerdo en que una forma de abordar los problemas de convivencia se relaciona con el desarrollo profesional docente a través de talleres autogestionados en que los profesores eligen una temática, se preparan en ella, la exponen y la comentan. Se enfatiza la importancia de que los expositores sean parte de la misma comunidad escolar de modo de legitimar y fortalecer los saberes existentes en la escuela. Esta es una forma de *autoperfeccionamiento* entre pares, que tiene la ventaja comparativa importante de surgir de las necesidades de la escuela y validar las estrategias desarrolladas por los propios docentes.

“Nosotros hicimos con los colegas en el liceo, un intercambio de metodología y sabes que fue muuuuy exitoso. Yo creo que ha sido una de las cosas mejores que nos ha pasado, pero ya lo hicimos y lo estamos haciendo permanentemente, de tal manera que si a alguien le resultó algo con los chicos...de una determinada manera que lo transmite a sus colegas y de esa manera nos vamos perfeccionando entre pares”.

1.7 *Flexibilizar la asignación de espacios físicos para la docencia.* Algunos directores proponen cambiar el sistema de salas fijas para cada curso y cambiarlas por salas para cada profesor. Esto beneficia a los profesores, ya que les da un sentido de mayor pertenencia a su sala y no les exige “deambular por la escuela” en cambio a los niños y jóvenes los beneficia ya que los mantiene más activos entre clase y clase, lo que mejoraría su capacidad de alerta una vez comenzada una nueva asignatura.

“Otra variable, se evitaron los robos, porque la sala no quedan con las cosas, los niños andan con sus cosas igual que la universidad, terminó su clase, aquí estamos como el método moderno la universidad de La Caro entonces los chiquillos salen

del lenguaje se van a las matemáticas y andan con sus cosas, no se perdieron más los lápices, ni los cuadernos, ni se rompieron los libros, no se rompió el material porque el dueño de la sala es el profesor, tiene su jefatura, la jefatura le adorna, le arregla la cosa y él con los cursos que circulan tiene su espacio entonces, estamos creando identidad y los chiquillos al moverse despiertan, a la una de la tarde no hay ninguno dormido porque se están moviendo”.

2. Relación con las Autoridades (Municipales, Ministeriales, Sostenedores)

2.1 *Saltarse las trabas burocráticas que entorpecen la autonomía de la escuela. “...quisiera decir que respecto de todas esas pocas franquicias que se dan dentro de los establecimientos educacionales, de que hay que anunciar cada quince días que si lo hago no lo hago yo, a veces me hago la lesa y hago lo que yo quiero, hago igual que el Alcalde de La Pégola de las Flores, digo que sí a todo y hago lo que quiero.”*

“Pero tú al final modificas las horas...oye, es que el problema porque tengo que estarlo haciendo a escondidas...”

2.2 *Necesidad de un cuerpo docente con dedicación exclusiva y estable. “Yo pienso honradamente, que las escuelas tengan profesores exclusivos, con dedicación exclusiva, eso conlleva por supuesto, mejor sueldo, siempre es temido hablar de sueldo, eso conlleva a mayor tiempo de descuento entre los docentes, las cargas horarias actualmente son calculadas en forma financiera y matemática por las corporaciones, desconozco el sistema particular, el sistema municipal es espantoso, prácticamente te calculan por curso, si tu tienes diez cursos de treinta y ocho horas, trescientas ochenta horas, tu no das cabida a que necesitan profesor de música, fíjate que en un liceo los cabros cantan ópera, y jóvenes cantando ópera, sí, no dan calidad de tener especialistas en música, en artes plásticas, en educación física y competir en deportes, te fijas, tiene que ver que las plantas son concebidas de otra forma y que en realidad las escuelas se conviertan en verdaderas comunidades, pero cuando hay migraciones, la mitad del personal se te va a la una y te llega otro personal, oye eso no es una comunidad es una casa de loco”.*

2.3 *Mejorar la infraestructura y otorgar los recursos adecuados.*

2.4 *Otorgar el apoyo técnico en relación a problemas críticos.*

2.5 *Creación de canales adecuados y formas de registro que permitan acoger el malestar docente.*

2.6 *Valoración por parte de las autoridades del impacto de la violencia intrafamiliar en la escuela.*

2.7 *Promoción de actitudes cooperativas más que competitivas.*

3. Relación entre Profesores y Estudiantes en Relación a la Convivencia

3.1 *Énfasis en la responsabilidad docente: el profesor como modelo. “Pero yo pienso que es allí donde nosotros tenemos que tratar de buscar un equilibrio cómo hacerlo, cómo realmente crear políticas al interior del establecimiento o estrategias metodológicas que inviten a que haya una real sana convivencia, yo creo que parte un poco por el respeto, el respeto que no (...) hasta dónde llega el límite, hacia dónde, tú no te metas en mi espacio, yo respeto los tuyos como tú respetas los míos, o sea el mismo hecho que el profesor respete al alumno entregando las pruebas a tiempo, que entregue una prueba que realmente donde los contenidos se hayan pasado, realmente, o sea, parte realmente por una responsabilidad de uno como actor, como profesor, como profesional...”*

3.2 *Escucha activa hacia los estudiantes. “Tenemos un plan de acción en donde básicamente se consulta esto, pensamos que el niño mientras sea escuchado y dentro del colegio se le puede dar una suerte de atención, no va ser mucho afecto, porque en realidad es difícil también, pero si una suerte de afecto, de cariño, de atención, de escucharlo, yo creo que de alguna manera eso puede generar en ellos una actitud diferente, sea, es querer respetarse uno primero que nada como profesional y en la medida que yo me respeto a mí mismo yo puedo transmitir ese respeto hacia los demás...”*

3.3 *Acoger y no desechar a los alumnos problema. “...uno tiene que buscar algunas estrategias de apoyo, entonces del momento que nosotros cambiamos una línea en lugar de desechar, de no acoger, hicimos una vuelta en 180° y no es que promovamos realmente este aspecto (se refiere a las adolescentes embarazadas), sino que por el contrario acogemos a las niñas y resulta que son niñas con altísimos puntajes promedio, entonces en la medida que uno las apoya ellas se van dando cuenta que han cometido*

errores, bueno, van sintiendo apoyo dentro del establecimiento, y en privado, muy privadamente se le hace un calendario, etc., nosotros hemos ido jugando ciertas situaciones en eso y nos ha ido dando buen resultado”.

“Ahora en el establecimiento vamos a iniciar un trabajo justamente tenemos un profesor de filosofía que también estudió psicología, entonces en conjunto con cuatro psicólogos más, colegas de él y el Departamento de Orientación se va a iniciar un trabajo justamente con nosotros los adultos, solamente estamento docente, vamos a partir por ahí”.

“... entonces la idea de estos grupos es un poco es tratar de crear confianza dentro de los actores sociales y buscar ese suficiente análisis o de autogestionarse como actor dentro, profesional, y buscar un inicio de una sana convivencia, porque nosotros lo hemos llamado caminos para buscar una sana convivencia que llegue a un mejor aprendizaje, porque como se dice ahí en una frase, ‘el alumno que vive con miedo no puede aprender’”.

3.4 Talleres de temas relevantes con los estudiantes. “En estos talleres, donde cada profesor trata un tema, se llama: ‘El taller conversemos de’, donde los chicos proponen tema y a su vez el profesor instala la temática que conduce precisamente al manejo de la agresividad”.

“Con sus chicos, sí, una tarde a la semana, y eso ha hecho entonces que la agresividad, ahora internamente nosotros preparamos un proyecto que se llama ‘aprendiendo a jugar’, porque a veces pensamos los adultos que el niño parece que nace con esa capacidad de saber como jugar, o sea, es como innata y la verdad que no es innato, uno tiene que enseñarle al chico a como jugar en los recreos que era en los momentos en que veíamos mayor agresividad nosotros, bueno, eso también, se instaló este proyecto aprendiendo a jugar y también ha ido complementando este otro proyecto. Ahora, con los padres, para bajar la agresividad también, porque los padres son muy agresivos, esta escuela recibe a todos aquellos alumnos que la comuna tanto el colegio particular como subvencionado ya no recibe”.

3.5 Favorecer la participación de los estudiantes. Existe una tradición paternalista en que todas las acciones e innovaciones en la escuela parten de iniciativas de los adultos. Favorecer la participación de los estudiantes en el desarrollo de actividades creativas e innovadoras delegando en ellos una parte importante de la responsabilidad de la gestión de

ellas, es percibida por los directores como una estrategia que aumenta la satisfacción de los niños con las actividades escolares y por ende disminuye la presencia de comportamientos violentos.

“...los cabros empezaron a proponer una serie de cosas y en el fondo ellos dirigen el día lunes, no los adultos, ellos crean programas, imagínate crear un programa de, como se llamaba, un concurso literario ‘Hojas de otoño’ me parece que se llamó, por decir, las innovaciones vienen de ellos y quienes trabajan son ellos, naturalmente que hay encargados de reunirse periódicamente con los delegados de curso y escucharse, crearon el correo interno para mejorar la escritura y la forma de expresión, pero son ellos y fíjate que ellos te apuran el tranco, entonces de repente nosotros los directores decimos, oye no puedo lograr el cambio con los profesores, ¡ah, lo descubrí! lo voy a hacer a través de los cabros”.

3.6 Favorecer la autorregulación. Los directores proponen prestar atención a los códigos internos de los estudiantes y a partir de allí favorecer la generación de estrategias de autosugestión en relación a la convivencia social, las normas que las rigen y las eventuales transgresiones.

Por ejemplo, a propósito de los robos de materiales buscar en conjunto soluciones para abordar el problema. Algunas de las soluciones encontradas fueron las siguientes:

“En los recreos andan con su mochila y ellos cuando van a jugar, porque en los recreos se les facilitan balones o mesas de ping-pong, tenemos jornada escolar completa y la colación también, uno dejan de guardia y cuida todas las cosas, pero ellos se organizan, los pares se regulan y se regulan en el código interno de ellos...”.

4. Relación con los Apoderados y con la Comunidad

4.1 Reuniones de apoderados sobre temas relevantes. Los directores proponen cambiar el estilo de las reuniones de apoderados que habitualmente son muy formales e inculpatorias, a un estilo más acogedor e informal en que los apoderados puedan conversar sin sentirse amenazados sobre temas conflictivos y relevantes.

“Bueno, entonces en las reuniones de apoderados también las cambiamos nosotros, son actividades más sociales, hay una temática de fondo por supuesto pero ya no está ahí la tabla en que el profesor habla sobre el rendimiento pedagógico, sobre la cuota, so-

bre el paseo, no, son reuniones así como estás con tecito, cafecito, galletas si es invierno, si es verano con heladito, bebida, donde los padres tienen la posibilidad de, digamos, conversar entre ellos y en medio de esta conversación se van desarrollando los puntos que el profesor tiene, sin que ellos se den cuenta, a nivel nuestro es con la directivas de sus centros, tenemos un delegado por curso, todos los martes el equipo de gestión toma té con estos delegados y también es una reunión como ésta en que los apoderados pueden exponer sus puntos de vista sobre la escuela, qué quieren mejorar, qué quieren aportar, qué podemos hacer y a su vez entonces nosotros delineamos sus inquietudes en favor del establecimiento y de los niños, eso es, más o menos en síntesis”.

4.2 *Integración activa con la comunidad.* Los recursos en la comunidad pueden ser utilizados en forma eficiente para abordar los problemas de violencia. En ese sentido los directores proponen no sólo una apertura hacia la comunidad, en que la escuela salga y se conecte con ella sino que también abra sus puertas de tal modo que los actores relevantes de la comunidad entren en la escuela.

Esto favorece la participación, el florecimiento de nuevas ideas y la articulación con redes de derivación y apoyo comunal. Esto promueve además un desarrollo de la identidad de la escuela como parte de la comunidad a la cual pertenece.

“Eso significa que la comunidad ha creído con nosotros porque nosotros fuimos a la comunidad y le mostramos y que nos comparecen, o sea, con una transparencia absoluta en el compromiso”.

“pero si también tengo que agregar que tenemos una red fortalecida y cuando hablo de una red estoy hablando de la comunidad toda, nuestros vecinos bomberos, nuestros vecinos policlínicos, nuestros vecinos carabineros, nuestros vecinos detectives, nuestros vecinos junta de vecinos, club deportivo, la Iglesia, el centro de comercio son parte de esta red y esa red es fluida, o sea, yo voy con un niño al policlínico y le digo, bueno ya todos nos conocemos también, pero producto del trabajo así de hormiga, de hormiga, de hormiga, ellos vienen al colegio, necesito una charla de método de prevención anticonceptivo, de prevención de embarazo, qué día a qué hora, y planificamos, y llega ese día la matrona,....., ‘vengo al primero C, dónde está el primero C’, porque allá funcionamos por sala, las asignaturas tienen su sala y los niños circulan.

4.3 *Mejorar el entorno.* “... las primeras variables que nosotros cambiamos por ejemplo: fue cambiar

el ambiente, empezamos a forestar, los mismos niños, porque era muy árido y junto con forestar usamos la musicoterapia, y Mozart no ha salido de nosotros, y ahora nos conseguimos el efecto Mozart porque con un ...nos ganamos la radio, estuvo durmiendo la radio muchos años y ahora se abrieron esos espacios a costo que cada quince días mandarlos arreglar, bueno pero no me pregunten cómo, yo creo en Santo Tomás, siempre está cómo se arregla, pero se arregla y se usa. Y con la musicoterapia es increíble como nosotros bajamos los niveles de violencia y agresividad en jóvenes que son tremendamente agredidos y violentados”.

Conclusiones

Hubo consenso en que la violencia escolar es un fenómeno multicausado que reproduce el mismo fenómeno a nivel meso y macrosocial. En general, los directores reportan en relación a la descripción del problema un aumento significativo de la violencia en los niños, la presencia de autoritarismo en todo el sistema escolar así como un progresivo aumento de la violencia por parte de los apoderados. Así mismo, perciben una sobrecarga en los profesores, que en ocasiones se traduce en una actitud despótica frente a los estudiantes.

Entre las causas más mencionadas en relación a la violencia está la influencia de factores sociales como: dificultades familiares graves; dificultades relacionadas con problemas socioeconómicos de las familias; niños, niñas y jóvenes que trabajan asumiendo prematuramente roles de adulto; violencia perversiva en el entorno social, y especial énfasis en la influencia negativa de los medios de comunicación.

En relación a la posición de las autoridades de educación con respecto a la violencia escolar, especialmente los estamentos de profesores y directores, se quejan de la falta de apoyo percibido desde las autoridades en incidentes críticos; la sobre focalización en aspectos cognitivos y exigencias burocráticas; la falta de valoración desde la autoridad del impacto de la violencia intrafamiliar en la escuela y la tendencia a promover actitudes competitivas más que cooperativas.

Los directores reportan malestar en relación al exceso de intervenciones desde fuera de los establecimientos; numerosos diagnósticos que no se traducen en soluciones; barreras burocráticas para la autonomía de los profesores y las escuelas; falta de autonomía en las escuelas para desarrollar proyectos innovadores; intervenciones desde la autoridad percibidas como arbitrarias; violencia economicista,

que se refleja en el olvido de las necesidades básicas de los profesores y en la falta de recursos para actividades curriculares y extracurriculares.

Un punto especial de la información recopilada se refiere al malestar docente y al desgaste profesional percibido por los profesores. Esto se relaciona con sobrecarga de los profesores por condiciones laborales inapropiadas, escasez de recursos que genera sobrecarga laboral, falta de equidad percibida en relación a las oportunidades y canales para expresar el malestar docente.

Parece haber consenso en que el tema de la convivencia social ha adquirido una relevancia importante para todos los actores, pero junto con ello, se ha observado un incremento significativo de la violencia. Aparece crucial la necesidad de desarrollar políticas educativas, políticas de capacitación, instrumentos de evaluación, materiales educativos y en general herramientas que permitan trabajar adecuadamente los temas la convivencia, abordaje en la resolución de conflictos, la prevención de la violencia y promoción del buen trato.

Los directores coinciden en la falta de canales suficientes para expresar sus preocupaciones, malestares, carencias en los espacios de desarrollo de destrezas necesarias para abordar estas temática y falta de materiales de apoyo en estos temas tanto para docentes, paradocentes, estudiantes y apoderados. Los directores reportan además la necesidad de contar con espacios comunes entre ellos para compartir experiencias, preocupaciones y reflexiones sobre su quehacer.

Referencias

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1993). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales* (2ª Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Arón, A. M. (2000). Un programa de educación para la no-violencia. *Revista Psykhé*, 9(2), 25-39.
- Barudy, J. (1999). *Maltrato infantil. Prevención y reparación*. Santiago: Editorial Galdoc.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Dabas, E. (1993). *La red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. & Gesmet, S. (2001). *Violencia en las escuelas. Fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gaviria, F. & Rubio, L. (1995). *Administración escolar y cultura del conflicto*. Cali: Fundación Fez.
- Lorion, R., Chort, G. & France, Ch. (1998). *The Prince George's County Survey of youth experiences with pervasive violence*. Ohio: Youth Violence Prevention Team, Prince George's County Department of Health, Prince George's County Council's Commission on Health.
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé* 9(2), 117-123.
- Ravazzola, C. (1997). *Historias infames: Los malos tratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Singer, M. I., Anglin, T. M., Song, L. & Lunghofer, L. (1995). Adolescent's exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of American Medical Association* 273, 477-482.
- Vanistendal, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.