



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Programa de Magíster en Psicología Comunitaria

Tesis
Para optar al grado de magíster en psicología, mención psicología
comunitaria

*VIOLENCIA ESCOLAR: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS
COTIDIANAS EN LA ESCUELA "GUSTAVO ALONSO MOYA"
COMUNA DE ACHITA*

Por

JESSICA GAMBOA VALDÉS

Director de Tesis: Víctor Martínez Ravanal

Noviembre, 2014.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6-7
1. ANTECEDENTES	8-12
Violencia escolar: una señal de alerta para las comunidades educativas	8-12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12-17
2.1. Pregunta de investigación	17
3. HIPÓTESIS	17-18
4. OBJETIVOS	18
4.1. Objetivo General	18
4.2. Objetivos específicos	18
5. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	18-30
5.1. Un acercamiento histórico sobre violencia, poder e ideología	18-22
5.2. Patriarcado y adultocentrismo	23-24
5.3. Violencia escolar	25-27
5.3.1. Distinciones conceptuales sobre la violencia escolar	26-27
5.4. Sobre comunidad y comunidad educativa	27-30
6. METODOLOGÍA	31-47
6.1. Tipo de investigación	31-32
6.2. El método etnográfico	32-33
6.3. Sustento epistemológico	33-34
6.4. Las técnicas de producción de información	34
6.4.1. La observación participante	34-35
6.4.2. Las notas de campo	35
6.4.3. La entrevista	36
6.5. Selección y criterios para la elección de la muestra	36-37
6.6. El análisis	37-39
6.6.1. El producto etnográfico	39
6.7. El proceso etnográfico	39-41
6.7.1. La entrada y la negociación	39-41

6.7.2. Actores claves	41-42
6.7.3. El trabajo de investigación	42-43
6.7.3.1. Las entrevistas	43-44
6.7.3.2. La observación participante y notas de campo	44-46
6.7.3.3. El proceso de análisis	46-47
7. EL PRODUCTO ETNOGRÁFICO	47-128
7.1. La Población Santa Ester	47-49
7.2. Vida cotidiana: Los habitantes, sus problemas sociales y del entorno	49-50
7.3. Los blocks: ahí están los choros y los flaites	50-52
7.4. La escuela: ¿Línea divisoria entre el barrio y la institución?	52-63
7.4.1. La institución escolar	52-53
7.4.2. Una escuela con historia, pero que ha perdido su identidad	53-55
7.4.3. La infraestructura y organización del espacio	55-63
7.4.3.1. La portería	56-57
7.4.3.2. El segundo piso	58
7.4.3.3. El comedor y la cocina	59
7.4.3.4. Las oficinas	59-60
7.4.3.5. La sala de profesores	60-61
7.4.3.6. La sala de convivencia escolar	61
7.4.3.7. Los espacios abiertos: patios y estacionamientos	61-63
7.4.3.8. Las salas de clases	63
7.5. LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SUS PRÁCTICAS COTIDIANAS	64-91
7.5.1. En busca de la comunidad...	64-66
7.5.2. El rol institucional y las prácticas	66-75
7.5.2.1. El director	67-68
7.5.2.2. Inspector general	68-69
7.5.2.3. Jefa de unidad técnica pedagógica	69
7.5.2.4. Los inspectores de patio	69-70
7.5.2.4.1. El tío Carlos	69-70
7.5.2.4.2. Tía Karla	70
7.5.2.5. Las profesoras	70-72

7.5.2.6. Los y las estudiantes	72
7.5.2.7. Equipo de convivencia escolar	72-73
7.5.2.8. Auxiliares de aseo	73-74
7.5.2.8.1. Tío “Manolo”	73
7.5.2.8.2. Tía “Cony”	73-74
7.5.2.9. Equipo de integración escolar	74
7.5.2.10. Los apoderados	74-75
7.5.3. Los problemas de la vida están presentes en la escuela	75-76
7.5.4. La rutina institucional	76-77
7.5.5. ¿Y los aprendizajes?	78-80
7.5.6. ¿Qué piensan los estudiantes de su escuela?	80-81
7.5.7. ¡¡Es fome estudiar!!	81-82
7.5.8. ¿Dónde están los apoderados?	82-83
7.5.9. La escuela: un espacio de refugio y juego	83-85
7.5.10. La rutina cotidiana de la escuela	85-86
7.5.10.1. Las interrupciones en aula	86-87
7.5.10.2. Los recreos	87-89
7.5.11. La escuela se quema...	89-90
7.5.12. La causa y el efecto	90-91
7.6. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA	92-109
7.6.1. La violencia es social	92-94
7.6.2. Violencia hacia las mujeres	94-96
7.6.3. La naturalización de la violencia	96-101
7.6.4. Violencia y uso del poder como modo o forma de relación social	101-105
7.6.5. La violencia está institucionalizada	105-109
7.7. PRÁCTICAS CRÍTICAS EN LA ESCUELA	109-122
7.7.1. Flexibilidad ante la indisciplina	109-111
7.7.2. Concentración del poder	111-113
7.7.3. El compromiso es débil	113-116
7.7.4. El adultocentrismo favorece la violencia	116-121
7.7.5. La improvisación como práctica	121-122

7.8. NECESIDADES DE LA ESCUELA	123-125
7.8.1. Organización y permanencia en los acuerdos	123-125
8. ALGUNAS ÚLTIMAS REFLEXIONES AL RESPECTO...	125-128
9. CONCLUSIONES	128-137
9.1. Lo institucional y lo ideológico	128-130
9.2. La violencia como producto del sistema social	130-131
9.3. La violencia se naturaliza e institucionaliza	131-132
9.4. La comunidad y lo común	132-134
9.5. Apuestas de cambio que avistan al menos dos salidas	135-136
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137-139
10.1. Sitios web	139
11. CUADROS	
Cuadro 1: Cronograma de entrevistas	44
Cuadro 2: Rutina escolar	76
Cuadro 3: Rutina de aula	77
Cuadro 4: Rutina de inspectoría	77
Cuadro 5: Aplicación de técnicas de resolución de los conflictos	105
Cuadro 6: Denuncia de prácticas de violencia en la escuela	105
Cuadro 7: Espacio de disputa entre el mundo de la vida /mundo de la institución	119-120
Cuadro 8: Campo social en disputa en la rutina escolar	121
12. GRÁFICOS	
Gráfico 1: Valoración positiva de la escuela	80
Gráfico 2: Valoración negativa de la escuela	81

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se denomina *Violencia escolar: un análisis de las prácticas cotidianas en la comunidad educativa*, y se sitúa desde la praxis y la reflexión. Adentrarse en la violencia escolar, no significa solamente referirse a la problemática identificada como bullying; temática que, por cierto, ha generado alerta en las comunidades educativas a nivel mundial. Sino que conlleva, a mi parecer, asumir una posición política para llevar a cabo un análisis que comprenda y trate, al menos, de ir a la raíz del asunto, en tanto la violencia escolar no signifique un encubrimiento de las relaciones estructurales de dominación y poder que se manifiestan en los espacios micro, como el de una escuela. Sin ser este el objetivo principal de este estudio, es necesario develar las veces que se expresan estas dominaciones. Para tales efectos, fue muy beneficioso contar con referentes bibliográficos ad hoc para dialogar con las voces que permiten la producción de este conocimiento en particular.

Este estudio se basa en una metodología de tipo cualitativa a través de un proceso etnográfico, el cual implica que como investigadora sea partícipe y actuante en el campo de la investigación, donde observe y registre, converse, conozca, entreviste y despliegue todas las herramientas perceptuales a disposición durante un tiempo prolongado. El objetivo propuesto es conocer las prácticas cotidianas de los actores de la comunidad educativa en relación a la violencia escolar.

Esta investigación se llevó a cabo en una escuela municipal de la Región Metropolitana, entidad que, para los efectos de este estudio, reconoceremos como Escuela “Gustavo Alonso Moya”¹. En este espacio, además, me desempeñé como profesional en el área de Convivencia Escolar.

¹ Luego de una reflexión en conjunto con el profesor guía y el equipo de convivencia escolar sobre el contenido de los resultados de este estudio, se optó por utilizar nombres de fantasía para la identificación del establecimiento y los actores que lo conforman. De esta forma, no interferir en el importante material empírico que da cuenta de una realidad compleja en la que esta escuela se sitúa. La decisión también se fundamenta en la concepción teórica de este estudio que define la escuela como “institución caliente”, por lo tanto, implica disminuir aún más el capital simbólico de esta institución, de la comunidad educativa, del territorio y sus habitantes al exponerlos públicamente. En efecto, se quiere contribuir a cambios, pero no al costo de las instituciones y sujetos más vulnerables y precarizados de nuestro país. Los datos reales pueden ser solicitados para fines académicos.

Las partes que conforman este documento son, en primer lugar, los antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de investigación. En segundo lugar, el desarrollo de un marco teórico que incorpora los abordajes conceptuales que enmarcan este estudio: *violencia, ideología, comunidad, institución caliente*, entre otros.

En tercer lugar, se describe el marco metodológico utilizado. Posteriormente, se presentan los hallazgos de esta investigación, a través de un producto etnográfico o etnografía. Respecto de este, como bien plantean Hamme y Atkinson (1994: 273), “en la construcción de los textos etnográficos volcamos implicaciones de carácter ético e ideológico. Vertemos nuestras llamadas implícitas a la autoridad.”

La etnografía se configura en base a 4 temas o categorías: La comunidad educativa y sus prácticas cotidianas, las manifestaciones de la violencia, las prácticas críticas en la escuela y las necesidades de la escuela. Junto con esto, se exponen los códigos más relevantes de cada categoría. El documento final está organizado en torno al espacio social, los sujetos y sus relaciones sociales. Por último, las conclusiones consideran dos amplios temas que organizan los hallazgos: Lo estructural sistémico y lo estructural ideológico; asimismo, dos propuestas o salidas al problema en estudio: Una salida sistémica y una salida radical.

1.- ANTECEDENTES

Violencia escolar: una señal de alerta para las comunidades educativas

El fenómeno de la violencia escolar se ha ido configurando como uno de los principales focos de las políticas públicas en las últimas décadas. Europa y los Estados Unidos son un referente de las primeras experiencias de violencia con gran impacto a nivel mundial: matanzas colectivas y suicidios en población infanto-juvenil². Como explicación a este fenómeno se atribuyen la creciente influencia que tienen las tecnologías, los grupos de índole nacionalista y las pandillas, el uso de sustancias ilícitas y armas, como también un escaso desarrollo de factores protectores a nivel familiar y comunitario y experiencias preventivas de acoso escolar.

Las investigaciones sobre el acoso escolar o bullying a nivel mundial³ dan cuenta de la importancia que va cobrando este fenómeno. Todos estos estudios, y pese a que existen diferencias conceptuales y metodológicas para medir la problemática, concluyen que la violencia física y verbal serían las formas más comunes y recurrentes, y que esta violencia se produciría principalmente en la adolescencia y juventud.

Un dato muy relevante en el ejercicio de estas prácticas de violencia es que son los hombres⁴ quienes lideran las estadísticas, y en relación a las víctimas, son las mujeres, puesto que se perfilan como las más vulnerables socialmente, asimismo, las personas que poseen alguna discapacidad o vivencian la exclusión social, por motivos de raza o clase. De

² Masacre de la escuela secundaria de Columbine 1999, masacre de Virginia Tech 2007, masacre de la escuela primaria de Sandy Hook 2012. Instituto en Erfurt en Alemania 2002, Instituto de enseñanza media de Tusula, en el sur de Finlandia 2007.

³ En la década de los 70', en los países escandinavos, se inician los primeros estudios sobre este tema, apoyados por el investigador Dan Olweus. Por su parte, el Reino Unido e Irlanda y, en Asia, principalmente, Japón en los años 80', asimismo, en Australia, Francia, Italia, Portugal y España en los años 90', especialmente este último país, que a diferencia de los otros estudios, se concentra en estudiar el acoso escolar entre pares.

⁴ Desde las corrientes feministas, la violencia es intrínsecamente patriarcal y es transversal a todos los tipos o especificidades de violencia definidas, que han encontrado explicaciones teóricas como justificaciones en el contexto de una civilización construida por los hombres. Enmarcan la violencia desde una perspectiva histórica y cultural, develándola como una forma legítima de relación social en una civilización patriarcal, que valida el sistema de dominación y superioridad de los hombres por sobre las mujeres. Este eje es fundamental para un análisis de la violencia masculina en el espacio escolar, asimismo, para leer los datos que arrojan los estudios de violencia escolar respecto a que son los hombres mayoritariamente los agresores y/o ejecutores de violencia en el espacio escolar. Aunque este no será el foco de la investigación, se considera importante para comprender a lo largo del estudio el desarrollo del fenómeno.

acuerdo a un estudio realizado por la Ong Plan internacional , se revela que América Latina es la región del mundo con mayor número de casos de bullying. Las causas de estas prácticas de violencia se vinculan con la violencia y la desigualdad que viven los niños abusadores, donde el 70 por ciento de los niños son directa o indirectamente afectados por el bullying en la escuela. (<http://noticias.universia.com.ec/en-portada/noticia/2013/05/24/1026040/70-ninos-latinoamericanos-es-victima-acoso-escolar.html>).

Los datos y análisis que han ido ofreciendo los estudios de violencia escolar a nivel mundial han puesto en alerta a las instituciones escolares y a otros organismos que trabajan con infancia y juventud. De este modo, es en la década de los noventa que se crea el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, el cual mide año a año las cifras en esta materia. En el caso de Latinoamérica, se llevan a cabo instancias reflexivas sobre el fenómeno a través del Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, el quinto y último realizado en Santiago de Chile en el mes de junio del año 2013. En este espacio, se debatieron y expusieron experiencias de programas y políticas para prevenir la violencia en la escuela, quedando pendiente un desafío respecto a estudios de alcance comparativo para evaluar las estrategias llevadas a cabo en los distintos países que conforman la región.

Organismos internacionales como UNESCO y UNICEF reconocen la importancia de la problemática que se ha ido expandiendo a macro escala principalmente por estar afectando de forma progresiva y significativa en sus aprendizajes y desarrollo emocional a los niños y niñas y adolescentes en edad escolar. Por esta razón, han implementado diversas estrategias que apuntan a fortalecer el trabajo de las comunidades educativas, con apoyos de especialistas y programas educativos que puedan prevenir conductas de riesgo. Estos organismos llevan a cabo seguimientos a los informes mundiales de expertos en esta materia y sobre esto basan sus recomendaciones para las futuras intervenciones; aunque necesariamente la violencia es un fenómeno amplio que se expresa en muchos niveles y ámbitos de la vida, resulta muy preocupante que se transforme en una práctica sistemática en el espacio escolar.

⁵ Las cifras del estudio contemplan los siguientes países: Ecuador, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Brasil, Colombia, Guatemala, Perú, Paraguay, Haití, República Dominicana, Panamá y Bolivia.

El fenómeno de la violencia escolar es actualmente conocido como bullying⁶. Este concepto ha sido incorporado en el imaginario público, cobrando una fuerte notoriedad en los últimos cinco años en nuestro país, tras una variedad de sucesos de violencia ocurridos en contextos escolares, los cuales se exhiben y difunden por las redes sociales, donde la televisión abierta, a su vez, hace un uso inapropiado, vinculándolo con pandillas y eventos delictuales, posicionando un discurso en la opinión pública, en general sin debate y reflexión sobre el problema. Esto ha generado una reacción de las autoridades, inclinada al mayor control de la población escolar y de los establecimientos educacionales a través de la aprobación de la Ley Sobre Violencia Escolar o Bullying (20.536) que entra en vigencia en el año 2011 y establece definiciones, responsabilidades, sanciones y procedimientos que se deben realizar al enfrentar situaciones de violencia o acoso escolar. De esta forma, la institucionalidad educativa es orientada a operacionalizar sus proyectos educativos y planes de acción enmarcados tanto en los ajustes curriculares como en la ley sobre violencia escolar.

Es unánime el acuerdo social que se ha generado sobre la importancia de la prevención y el abordaje de la violencia en la escuela, no solo por los efectos individuales que desencadena en quienes la experimentan, sino que también por el impacto que esta violencia reiterada produce sobre el conjunto de los grupos humanos que se ven directa o indirectamente implicados, trascendiendo el nivel socioeconómico, el género, la dependencia del colegio, entre otros. No obstante, comprender la violencia escolar solo desde el paraguas que asigna el concepto de bullying es reducirla y simplificar su comprensión. La violencia como tal tiene múltiples expresiones, así lo deja en evidencia una diversidad de teorías y corrientes para explicarla: desde la psicología, la antropología, la sociología, la historia, el feminismo entre otras áreas de estudio. Lo fundamental es comprender los contenidos impresos en la violencia y las prácticas de violencia que se manifiestan en el espacio escolar.

Algunos estudios (Román & Murillo, 2011, 2011; D'Angelo & Fernández, 2011; Villanueva, 2007; García & Madriaza, 2005, 2006; Martínez-Otero, 2005) sobre educación y violencia escolar, ponen de manifiesto que tanto la presencia de factores internos como externos ponen en riesgo la misión de la educación en su proceso socializador y formador

⁶ Proviene del vocablo inglés bull que significa "toro" y se asocia a una figura de superioridad que ejerce predominio sobre los demás.

de sujeto/as habilitados para diseñar sus proyectos de futuro. Cabe en este punto destacar el énfasis que tienen los factores intraescolares que refieren a aquellas situaciones que ocurren al interior de los establecimientos que pueden tornar conflictiva la permanencia de los y las estudiantes en la escuela, fundamentalmente en aquellos entornos sociales de mayor vulnerabilidad social y que actuarían como factores desencadenantes de situaciones de riesgo. Desde esta perspectiva, Arón y Milicic (2008) plantean que los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. En el caso de estas escuelas deterioradas por los riesgos tanto internos como externos, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social, se plantea que están en un estado de calentamiento y pueden terminar por quemarse (Martínez, 2006).

En cuanto a los factores externos de mayor connotación destacan los medios masivos de comunicación y el acceso a tecnologías con alto contenido de violencia. Sin embargo, estudios sobre la construcción del concepto de violencia y fundamentalmente la violencia en las escuelas plantean que la violencia responde también a ciertas concepciones que varían históricamente (D'Angelo & Fernández, 2011) donde la violencia escolar sería un efecto de los diversos contextos tales como la familia, la comunidad, la institución, la sociedad, etc., y estos necesariamente intervienen en las dinámicas cotidianas individuales expresadas en los grupos humanos. En definitiva, si en algo coinciden los estudios sobre violencia es que en todas las expresiones de violencia existe una relación asimétrica de poder, cuyo ejercicio confluye en un uso abusivo de este.

En nuestro país, se han realizado algunos estudios⁷ para medir los niveles de violencia en establecimientos educacionales. En el año 2009, se lleva a cabo la tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar la cual revela que un 28,0 % de los y las estudiantes dice haber sido agredido/a por algún actor de la comunidad educativa. Al observar esta cifra segmentada por dependencia del colegio, se presenta con un 28,2% en colegios municipales, un 27,5% en particulares subvencionados y un 29,6% en particulares pagados. Lo que se refleja aparentemente en estas cifras es que la violencia escolar es transversal a la

⁷ Desde el año 2006 se han realizado diagnósticos y estudios para medir violencia escolar. Todos estos están enmarcados en el área de seguridad ciudadana. Ver: Fundación Paz Ciudadana, Ministerio del interior y Seguridad pública. Actualmente, Mineduc con la promulgación de la Ley de violencia escolar lleva registro de denuncias por maltrato escolar.

clase social o dependencia del establecimiento, por tanto, se cae, de alguna manera, la idea de que la violencia escolar se desata en contextos de mayor pobreza.

Actualmente, la política educativa en Chile cuenta con nuevos marcos curriculares que posibilitan el diálogo entre los objetivos fundamentales verticales y los objetivos fundamentales transversales, lo que se ha denominado “Ajuste Curricular”. La actualización de esta política, conocida como Ley General de Educación (LGE, 2009), plantea esta nueva forma de entender el funcionamiento del sistema escolar y asume la importancia que tiene la convivencia escolar en los espacios escolares. Sin embargo, las cifras de violencia en las escuelas y los incidentes de violencia escolar nos muestran que la problemática, al parecer, llegó para quedarse.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia como ejercicio abusivo del poder ha trascendido a la esfera escolar, dando cuenta a su vez de un lento proceso en las sociedades latinoamericanas en la recuperación de sus formas democráticas de gobierno, cuya memoria social aún se encuentra empañada por los vestigios de las dictaduras y las violaciones a los derechos humanos. La sociedad chilena progresivamente tuvo que sobreponerse y enfrentar nuevos desafíos en su retorno a la democracia, fortalecer la sociedad civil e implementar nuevos mecanismos de participación. En este sentido, la escuela en el período de la transición democrática de los años noventa fue un espacio importante para promover la participación y el ejercicio ciudadano a través de la política de convivencia escolar para la resolución pacífica de los conflictos. Esto se materializa en la reactivación de los Centros de Padres, los Centros de Estudiantes y la conformación de los Consejos Escolares que involucra (al menos en el papel) a todos los estamentos representados, aunque mantiene una dinámica diferenciada del poder, donde hay estamentos que solo tienen derecho a voz y no a voto.

Esta lógica ciudadana que se promueve por los gobiernos de la Concertación durante veinte años se verá mermada con la crisis de representatividad política, la desconfianza en las instituciones y las nefastas consecuencias que acarreó el modelo económico implementado en la dictadura, que tuvo una sofisticada continuidad en los años noventa y dos mil, incentivando las enormes brechas que son constituyentes de una violencia social que redunda en nuestras ciudades y barrios más empobrecidos, traducido en viviendas

precarias, educación desigual, salud privatizada, trabajo precario, tráfico de drogas, delincuencia, deserción escolar y una serie de factores que mantienen una segregación social abismante.

La violencia de acuerdo al historiador Gabriel Salazar (1999) resulta ser una manifestación del malestar social que es de carácter histórico y que está contenido en las distintas expresiones de los y las sujetos que se rebelan contra el Estado y sus instituciones. Para Martínez-Otero (2005), esta descansa en las desigualdades sociales; y Villanueva (2007) incluye y analiza la violencia escolar dentro de un contexto social desigual, donde la violencia tendría sus fundamentos en los desequilibrados resultados de la globalización.

Esta revelación en el ámbito de la educación se podría leer como una oposición a un sistema que tiene como misión el adoctrinamiento y una falsa emancipación, dando cuenta que el proyecto de la modernidad, basado en la justicia y en una sociedad de iguales donde la educación sería un importante soporte de nivelación, finalmente ha configurado un sistema cruel de desigualdad y se sitúa como el primer fracaso de la sociedad moderna.

Dentro del contexto social en que actualmente se está desarrollando la educación chilena, es posible evidenciar una serie de aspectos de mayor y menor complejidad que obstaculizan el sistema formal para el desarrollo de los aprendizajes,⁸ fundamentalmente en la población con mayor vulnerabilidad social. Y la violencia en las escuelas es una realidad que está afectando de forma transversal a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar de nuestro país, así lo indican los datos entregados por la 3ª encuesta de violencia en el ámbito escolar, realizada en el año 2009. No obstante, estas cifras operan indistintamente por dependencia de colegio y segmento socioeconómico respecto a la sensación de inseguridad

⁸ Solo por mencionar algunos ejes de análisis que sostienen la explicación a la fuerte crisis que vive la educación chilena, encontramos, en primer lugar, el tipo de administración de la educación a través de establecimientos de corte municipal, subvencionado y privado, quedando de manifiesto una de las consecuencias del modelo neoliberal implementado en el país en la década de los ochenta y artífice de las grandes brechas generacionales en materia de desigualdad social. En segundo lugar, los profesionales de la educación, en los aspectos formativos y la cuestionada evaluación docente; y Tercero, los resultados de la prueba SIMCE y PSU como expresión del fracaso del modelo educacional implementado. Estos elementos en cuestión son parte de un álgido debate en torno al modelo educativo, principalmente en relación a qué se concibe como educación de calidad y el lucro en la educación.

que se difunde diariamente en los medios de comunicación sobre violencia juvenil y delincuencia, cuya relación entre violencia escolar y delincuencia juvenil tiene como consecuencia la necesidad de implementar, por una parte, políticas de seguridad ciudadana de mayor fuerza y, por otra, medidas preventivas⁹ exclusivas para la población infanto - juvenil donde muchos de estos niños, niñas y jóvenes están trazados por trayectorias escolares discontinuas o deserción escolar.

Espíndola y León (2002) explican la incidencia que tienen los factores intraescuela en la deserción escolar que, por un lado, responde a las deficiencias del sistema educativo y, por el otro, son los propios agentes de la escuela responsables directos de la generación de elementos expulsivos o de la incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso en que se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes.

En relación a lo anterior, sirve como punta de lanza el indagar en las prácticas cotidianas en relación a la violencia escolar en la escuela “Gustavo Alonso Moya”, puesto que conocido es el repertorio sobre la buena convivencia y el clima escolar por ser este último un indicador importante que influye de forma directa en el aprendizaje, y aunque este estudio no está enfocado en ello precisamente, si es de interés de este estudio conocer y analizar aquellos factores intraescuela que no posibilitan la permanencia o el vínculo con y en el espacio escolar tanto para estudiantes como para la comunidad educativa en general.

No está demás mencionar que la escuela como espacio social está necesariamente circunscrita y trazada por relaciones humanas de forma continua entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa, de modo que suponer que la escuela es un espacio neutro es no reconocer el carácter ideológico que posee (Althusser, 1988; Apple, 2008). Por ello, es importante dar por sentado la coexistencia de visiones del mundo que se traducen en las prácticas cotidianas, en las expresiones y formas de enfrentar la realidad social que en el ámbito de la educación se ha denominado el “currículum oculto”¹⁰. A saber, que las múltiples relaciones e interacciones entre los distintos actores que componen la comunidad educativa responden a una estructura orgánica y estamental, mediada y circunscrita a jerarquías y roles que conducen la dinámica escolar: Directivos, profesores en aula transmitiendo conocimiento, inspectores que resguardan el orden y la disciplina,

⁹ En esta área está la ley de responsabilidad penal adolescente y programas especializados del SENAME.

¹⁰ Revisar sobre este tema más extensamente en el trabajo de Michael Apple. Ideología y currículo. Cap.5

administrativos que ejecutan la burocracia, profesionales externos de apoyo, apoderados y estudiantes. De esta manera, la cotidianidad escolar está mediada por estas múltiples relaciones, por diálogos, mensajes que poseen una simbólica que se expresa en el uso del lenguaje tanto verbal como corporal, y que pone en juego las posiciones ideológicas sobre las cuales construimos la realidad y actuamos en concordancia a ello. Es por eso que las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa se acompañan de una serie de contradicciones que operan entre la subjetividad y su rol social.

La escuela en Chile actualmente cuenta con un marco normativo y formativo en el que están contenidos los distintos espacios y oportunidades para el desarrollo personal y ciudadano. Sin embargo, es posible observar que precisamente en la escuela se llevarían a cabo prácticas discriminatorias y estigmatizadoras, de igual manera, la aplicación de castigos y sanciones albergando así altos factores de riesgo en la población escolar. Muchas de estas prácticas naturalizadas en el espacio escolar devienen de conflictos sin abordar, agresiones verbales y físicas no contenidas o canalizadas de forma asertiva y efectiva que terminan en la expulsión¹¹ de estudiantes del sistema educacional.

La actual institucionalidad de educación en Chile MINEDUC establece llevar a cabo procedimientos para la resolución pacífica de los conflictos a través de la Política de Convivencia Escolar, que, a su vez, garantiza la permanencia de los y las estudiantes en los establecimientos educacionales por ser un derecho manifiesto y rectificado por la Convención de los Derechos del Niño. No obstante, muchas veces la integración social ha resultado en una paradoja, pues tenemos una amplia cobertura del sistema educacional casi al cien por ciento, pero al mismo tiempo una tasa importante de desertores escolares en edades tempranas que resultan ser, en su mayoría, niño/as y jóvenes infractores de ley.

Respecto a la realidad escolar de la Escuela en estudio, es una entidad educativa que presenta algunas dificultades importantes para llevar a cabo la función educativa. Primero, por la desventaja que tiene como escuela municipal frente a la oferta subvencionada y particular en relación a la matrícula y los recursos asignados. Segundo, una generalizada ausencia de participación de las familias de los y las estudiantes entendiéndolo que son un soporte importante de apoyo en el proceso educativo. Tercero, los y las estudiantes tienen

¹¹ Este concepto lo entenderemos como aquel acto de exclusión y marginación de un estudiante del sistema obligatorio de estudios formales por parte de una comunidad educativa, a través de distintas prácticas cotidianas y sistemas discursivos negativos.

una interacción desadaptada al contexto escolar, entiéndase como ausentismo escolar frecuente, no reconocimiento y adhesión a normas de convivencia y relaciones conflictivas con los docentes y pares. Todo este panorama se desarrolla en un contexto social, económico y cultural de alta complejidad, estaríamos tal vez en presencia de lo que Martínez (2006) denomina una Institución Caliente. Mayormente, en el supuesto que esta escuela, la cual está próxima al espacio de vida de sus estudiantes, motivo por el que han evidenciado además mucha tensión psicológica en ellos, en sus familias y en el barrio, y que en el cotidiano terminaría afectando a todos quienes son parte de la comunidad educativa.

Esta situación particular de la escuela en cuestión la sitúa en un quiebre o al menos la tensiona como sistema educativo, debido a que se ven obstaculizados como institución en desarrollar en totalidad sus planificaciones curriculares y normas de convivencia, que por cierto son estándares para todas las comunidades educativas. En este sentido, los distintos actores convocados a participar en este escenario social denominado escuela no pueden establecer de forma regular sus roles y funciones respectivos, y al mismo tiempo estas mismas relaciones son las que se tornan conflictivas.

Ahora bien, la escuela como espacio normalizador supone que todos quienes conforman la comunidad educativa conozcan, acepten y actúen según las pautas y normas establecidas por la escuela. Pero ¿qué sucede cuando estas reglas son frecuentemente vulneradas? ¿Cuáles son las dinámicas al interior de la escuela que no permiten tener una permanencia positiva? ¿Qué sucede con la comunidad educativa frente a la violencia? ¿Qué entienden por violencia en la comunidad educativa y a qué lo atribuyen? ¿Cuáles son sus valoraciones personales al respecto de la violencia escolar? ¿Cuáles son esas conductas violentas que impiden el desarrollo de una buena convivencia escolar? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de la escuela que dificultan una buena relación entre todos los actores que componen la comunidad educativa?

Es relevante para este estudio conocer las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el espacio escolar, cuya interacción es de forma directa entre todos quienes conforman la comunidad educativa. Además, hay sistemas de prácticas que se ejecutan simultáneamente tanto para educar como para regular conductas o comportamientos que son favorables para el desarrollo de la jornada escolar. Y precisamente es en esta interacción donde se pueden

localizar aquellas dificultades y las posibilidades de mejorar la convivencia escolar en la escuela.

2.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas cotidianas de la comunidad educativa de la escuela “Gustavo Alonso Moya” en relación a la violencia escolar?

3.- HIPÓTESIS

La hipótesis que guía este estudio se desprende de la vida cotidiana que se desarrolla en el espacio escolar, cuya interacción sucede a la base de dos sistemas de vidas o mundos (Martínez, 2006), es decir, el mundo de la vida y el de las instituciones. Esta relación binaria pondría bajo tensión las prácticas cotidianas o los habitus (Bourdieu, 2007), en la medida que los sujetos estudiantes y las familias (apoderados) que conforman la escuela, al ocupar o hacer uso del espacio llamado escuela, se encuentran con una orgánica y una lógica jerarquizadas, con definición de roles, funciones y tareas delimitadas para cada estamento, cuya labor principal está centrada en el desarrollo de conocimientos y aprendizajes. Conjuntamente, se enfrentan con la existencia de un sistema disciplinario que establece el orden institucional/formal, es decir, sistema de comportamientos enmarcados en un modelo operativo que regula las relaciones al interior de la escuela.

Es en este escenario organizado institucionalmente en que surgen las tensiones entre las prácticas cotidianas (habitus), que son los modos de vida de los sujetos estudiantes/familia, y el sistema de prácticas (habitus) institucionales que obligan a interactuar de una determinada forma a través de pautas de comportamientos socialmente aceptados en un espacio delimitado llamado escuela. Desde este punto de vista, estaríamos en presencia de una disociación de dos mundos que conviven a diario, es decir, el “mundo de la vida y el mundo institucional”. Cada mundo posee códigos, un lenguaje y formas de ver la realidad distintos. Por consiguiente, podría plantearse que el problema no necesariamente es la violencia escolar, sino que serían las formas de interacción social de ambos mundos o sistemas de prácticas que resultan ser incompatibles; o bien, la existencia de la violencia en el espacio escolar es resultado de

un sistema o modelo educativo que está trazado por relaciones de poder establecidas y legitimadas, lo que hace compleja la permanencia de los y las sujetos (estudiantes) dentro de este modelo educativo.

4.- OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Conocer las prácticas de los actores que conforman la comunidad educativa de la escuela “Gustavo Alonso Moya” en relación a la violencia escolar.

4.2. Objetivos específicos

- Describir situaciones que desencadenan conflicto en la comunidad educativa de la escuela.
- Conocer las atribuciones que le asignan a la violencia escolar los actores de la escuela.
- Conocer las prácticas cotidianas de la escuela.
- Indagar sobre posibles cursos de acción para abordar la violencia escolar con la comunidad educativa de la escuela.

5.- MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

5.1. Un acercamiento histórico sobre violencia, poder e ideología

Si dialogamos con el concepto de violencia, nos enfrentamos con su heterogeneidad conceptual, debido a la multiplicidad de sus expresiones. La violencia y las expresiones de violencia han sido descritas, explicadas y elaboradas teóricamente, pero no por ello se transforman en un fenómeno acabado, abstracto y alejado de nuestra vida cotidiana. Si hay algo fundamental que aúna al concepto de violencia, es que consiste en un ejercicio abusivo de poder, que puede ser realizado por individuos, por grupos, o por el Estado y sus instituciones.

El poder es móvil, relacional y está en todas partes (Foucault, 2005); el poder logra instalarse en el cuerpo y deja huella, siendo la prueba más fehaciente de una existencia material y simbólica depositada en los cuerpos. El biopoder y la biopolítica (Foucault,

2005^a) consisten en el control masivo de las poblaciones a través de sistemas y mecanismos técnicos y racionales de las políticas de Estado y de gobierno, interviniendo en cada espacio de la vida cotidiana. Junto con ello, las instituciones de control y disciplina: escuelas, cárceles, hospitales, hospitales psiquiátricos, etc., de la misma forma el disciplinamiento del cuerpo (Foucault, 2005), dejan en evidencia cómo el cuerpo es moldeable, manipulable, educable y permite obtener utilidades, por lo tanto, es necesario que sea productivo y dócil al sistema social imperante.

Los conceptos de poder e ideología se interrelacionan. Es una relación histórica, plantea Foucault (1979), quien concibe el poder como una raíz, sin centro y sin origen, en el sentido de que un objeto, como la enfermedad o la locura, se configura mediante múltiples puntos de emergencia en la historia, esto es, luchas de poder, y cada una de estas luchas posee una procedencia que es un espacio-tiempo determinado. Este es, en efecto, el sentido de historia que relevan por ejemplo los estudios críticos del discurso, los cuales rechazan la idea esencialista del origen:

“Historizar significa ubicar cada una de las concreciones socioculturales en el interior de una red de prácticas interconectadas e interactuantes que funcionan en un punto específico del tiempo y del espacio, para mostrar cómo sus efectos no pueden ser entendidos más que dentro del complejo campo de poder(s) que articula(n) las conexiones entre diferentes prácticas” (Colaizzi, 1990: 2).

Foucault (2005) establece, más claramente, la relación entre poder y discurso a través de la idea del poder-saber. Es decir, las luchas de poder no solo hacen emerger objetos desde una procedencia determinada, sino que, además, los incluyen en el campo del saber. De esta manera, a partir de las luchas de poder en los hospitales –la forma de administrarlos o el rol que debe asumir el médico–, surge el saber de la clínica que categoriza enfermedades específicas. Así, la relación entre poder y saber es de interdependencia.

Precisamente por ello, es que en la actualidad somos testigos y muchas veces reproductores de individuos “anormales” desde categorizaciones basadas en evidencias científicas, psicológicas o psiquiátricas, entre otras, que construyen perfiles de individuos que se desajustan al modelo social instaurado, los cuales deben ser “castigados o intervenidos” según lo indique la codificación de los aparatos legales o técnicos que nos rigen. De igual forma ocurre en el espacio escolar donde, por una parte, se interviene de forma sistemática a los niños y niñas desde una gama amplia de disciplinas para dar tratamiento especial a las

“anormalidades cognitivas y conductuales”; y por otra, la ley obliga a prestar protección a los niños y niñas, especialmente por la existencia de relaciones asimétricas de poder. Paradójica situación que permite, por lo menos, la pregunta, ¿qué es realmente lo violento? Estas razones socio-históricas quedan encubiertas por lo que Foucault (2005) denomina la individualización. El recorrido histórico que realiza en *Vigilar y Castigar* sobre la tecnificación del castigo sobre los cuerpos y la consolidación de un sistema jurídico y penal, ha conducido a una individualización del castigo, puesto que el castigo será el objetivo último del derecho penal moderno, y el derecho a castigar será parte del contrato o del pacto que han hecho los individuos con el Estado, organizado de manera tal que este derecho “ha sido trasladado de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad” (Foucault, 2005:95).

¿Por qué el sistema de individualización encubre las razones históricas de la violencia y la dominación? Porque en lugar de focalizar en el sistema social o en los grupos y centros de poder la producción de la violencia, sitúa el problema en el individuo. De esta forma, la codificación del “delito-castigo” y la objetivación de sujeto “criminal-castigo” que arrastra la penalidad se anuncian en nombre de la justicia, la libertad y el bien común. Tal como lo expone Foucault (2005:107):

“El pensamiento de los ideólogos no ha sido únicamente una teoría del individuo y de la sociedad, se ha desarrollado como una tecnología de los poderes sutiles, eficaces y económicos, en oposición a los gastos suntuarios del poder de los soberanos”.

Además, Foucault (2005) plantea relaciones intersticiales o microrelaciones de poder que intervienen en los múltiples espacios sociales. En definitiva, Foucault (2005) afirma que, para el final de la época clásica y el inicio del horizonte decimonónico, comienza a actuar este poder singular, local, serial, relacional; en una palabra, un poder microfísico, que actúa desde las bases de la sociedad para ir construyendo los aparatos mayores de dominación. Este poder es también un poder-saber, ya que en sus formas de actuar va generando nuevos campos de conocimiento.

La teoría social fundamentada en la filosofía marxista aporta una concepción sobre ideología (Althusser, 1988), que plantea que la reproducción de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, la división social del trabajo se mantiene no solo a base de condiciones

materiales, sino también, a partir de la perpetuación ideológica de la dominación de clase. Es en base a este propósito que se ponen en funcionamiento determinados aparatos ideológicos del estado (AIE) como la familia, la escuela, la iglesia, el ejército y, actualmente, los medios de comunicación, entre otros:

“...en la escuela se aprenden las ‘reglas’ del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está ‘destinado’ a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a ‘hablar bien el idioma’, a ‘redactar’ bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber ‘dar órdenes’, es decir (solución ideal), ‘saber dirigirse’ a los obreros, etcétera” (Althusser, 1988: 3).

En la reproducción ideológica, el lenguaje cumple un papel importante, como se puede observar en la cita anterior. Es, justamente, a través de la palabra, que se asegura el predominio ideológico que reproduce determinadas relaciones sociales. En este sentido, la ideología se materializa en el discurso. Como plantean desde el construccionismo, el lenguaje produce realidad social (Ibañez, 2001).

Por su parte, Bourdieu (2007) ha señalado que las acciones de los individuos estructuran la sociedad, y la sociedad estructura a los individuos. Postula, por tanto, un modelo dinámico entre acción y estructura. A partir de estos principios, el autor formula una teoría social que denomina teoría de los campos. Un campo social es un conjunto de reglas que permiten la actuación de los individuos en la sociedad, y la internalización de dichas reglas se denomina habitus. En cada campo social, se pone en juego un poder que el autor llama capital (Bourdieu, 2007). Así, los individuos luchan por conseguir el capital social, que puede ser político, escolar, académico, entre otros. Por ejemplo, en el campo de la escuela, sacar buenas calificaciones, pasar de curso y tener buena disciplina, implica adquirir el capital social en dicho campo. Pero, además, a cada capital social le subyace un capital simbólico, cuya consecución es más importante para los individuos, no obstante, menos reconocida de manera explícita. El capital simbólico conlleva el reconocimiento social; siguiendo el mismo ejemplo, sería ser reconocido como un buen estudiante, buen compañero/a, sociable, participativo/a, etc. Es así como obtener el capital del saber por ejemplo usar el lenguaje adecuado y socialmente aceptado o tener una educación universitaria, representa, al mismo tiempo, un poder simbólico que se puede traducir en

estatus (Bourdieu, 2008). Los que detentan el capital simbólico constituyen una elite, y las luchas de poder para obtenerlo se ejercen a través de una violencia simbólica.

En este sentido, las acciones de violencia son luchas de poder que también ocurren en el campo de lo simbólico; y en el orden del discurso, como dice (Foucault, 1992), no solo se reproducen las luchas de poder, sino que también constituyen aquello por lo cual se lucha. De esta manera y mediante la regularidad de determinadas prácticas, se intenta controlar el acontecimiento aleatorio, que surge a partir de las interacciones efectivas: “Es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad” (Foucault, 1992:33). De esta manera, se pretende que determinado orden del discurso sea un todo coherente y homogéneo, que debe ser resguardado del peligro a través de las reglas de una especie de policía discursiva (Foucault, 1992).

La disciplina funciona como horizonte discursivo que reproduce el saber de una época determinada y que se impone a los practicantes de dicha disciplina; así, el discurso es controlado (Foucault, 1992). También Bourdieu (2002), desde la teoría crítica sociológica, alude a la imposición de normas culturales en el campo intelectual. En este proceso, concurre una variedad de potencias sociales, entre las cuales destacan el sistema escolar y las academias. De esta manera, en virtud de las garantías institucionales de que disponen, “consagran (...) un género de obras y un tipo de hombre cultivado” (Bourdieu, 2002: 31), y quienes detentan esta legitimación institucional son, en parte, los profesores.

La teoría política de Gramsci (2000) nos da a conocer el concepto de hegemonía. Se señala que esta siempre se verá enfrentada a la contrahegemonía, a la cual intenta neutralizar. Esto se debe a que la hegemonía consiste en la imposición de los valores particulares de un sector social a toda la población, por lo tanto, los sectores subordinados optan por la resistencia (Gramsci, 2000). También Foucault (1979: 171) alude al vínculo indisoluble entre hegemonía y resistencia, aunque en otros términos:

“...no existen relaciones de poder sin resistencias; (...) éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder (...) Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales”.

5.2. Patriarcado y adultocentrismo

El Hombre, entendido como sujeto único y universal, está a la base del orden simbólico vigente. Así lo reconocen todas las corrientes y teóricas feministas. Esta es la raíz de la violencia, porque la civilización patriarcal se funda, sostiene y perpetúa en la negación de las mujeres como sujetos autónomos y pensantes. En palabras de Bourdieu (1995,1998), la dominación masculina. Esta negación se ancla a la existencia de mitos fundacionales. Al respecto, Pisano (2001) nos invita a cuestionar el mito de la inferioridad de las mujeres:

“... un supuesto cultural fabricado cuyo contenido no corresponde efectivamente a lo sucedido a lo largo de la historia, sino más bien a una relectura de la historia desde un supuesto inicio mágico-divino de la humanidad, desde donde se urden los modos culturales contenidos en esta civilización” (2001:13).

Por esta razón, una civilización cimentada en la superioridad masculina solo puede dar como resultado una cadena de relaciones basadas en el dominio, es decir, el dominio traspasa todas las relaciones y prácticas sociales. Es decir, “una cultura que siembra la desconfianza sobre sí misma, así como en el ser humano, logra constituir una sociedad agresiva y en constante defensa” (Pisano, 2001:14).

La ideología que hay detrás del sistema social y de todas las instituciones que actúan como aparatos ideológicos del estado (Althusser, 1988), está configurada desde un binarismo de roles de género dentro del sistema patriarcal, los cuales se educan en la familia y se refuerzan en la escuela y en la iglesia, a través de valores y tradiciones, mientras los medios de comunicación promueven cánones de belleza, estereotipos, lugares comunes, exitismo, etc. En palabras de Pisano (2001:23):

“... la lectura impuesta de la existencia de dos géneros que dialogan, negocian o generan una estructura social, ha sido parte importante de las estrategias de la masculinidad para mantener la sumisión, la obediencia, la docilidad de las mujeres y su forma de relacionarse entre ellas y con el mundo”.

Se piensa que esta visión del mundo se ha ido desmantelando, porque los espacios de participación de las mujeres en el ámbito de lo público (el Estado, Ongs, empresas, escuelas, universidades, entre otras) han aumentado, demostrando una tendencia a la igualdad y a la diversidad en el orden social, denominado patriarcado. Pero esto solo es una apariencia, puesto que siguen siendo los hombres quienes dominan y definen lo que es el conocimiento válido y lo que no lo es (Pisano, 2001). Es más, nos advierte la autora,

debemos tener cuidado “con los análisis triunfalistas de avance, de los lugares conquistados”. Pisano argumenta que: “lo que no se ha cuestionado es la cultura de la masculinidad, que se sigue leyendo como única macrocultura posible, la única creada por la masculinidad, he allí su triunfo (...) El hombre es un creyente de sí mismo y de su cultura” (2001: 28, 34).

En tanto, el adultocentrismo está íntimamente ligado a la estructura histórica patriarcal como condición social:

“Los adultos son el modelo ideal de persona, los adolescentes y jóvenes todavía no están preparados, por lo que aún no tienen valor. Esta visión del mundo se ha construido sobre un orden social, denominado patriarcado, el cual se caracteriza por relaciones de dominación y opresión establecidas por los hombres sobre todas las mujeres y criaturas. Así, los varones dominan la esfera pública, gobierno, religión, y la privada (el hogar)” (Rodríguez, 2014:18).

El adultocentrismo, al establecerse en una relación jerárquica entre el adulto/a y el niño/a, se basa también en un proceso de construcción histórica respecto a la edad, y las fases que definen las etapas de la vida como la niñez, adolescencia, juventud y adultez. En palabras muy simples, el adultocentrismo indica que “los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido” (Rodríguez, 2013:18). De esta forma, la dominación es un aprendizaje social y cultural, y son prácticas tan internalizadas y naturalizadas que se transforman en “realidades objetivas de vida que son tremendamente jerarquizadas e incuestionables” (2013:14). De la misma forma (Duarte, 2012:5) afirma que:

“... una característica que posee nuestra sociedad occidental y es su condición adultocéntrica. Ella remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica”.

El adultocentrismo en el patriarcado vigente no solo se practica en las relaciones de la familia, la escuela u otro tipo de instituciones jerarquizadas, sino que más violento aún es la existencia de redes de pedofilia en el mundo como una expresión agudizada de aquello.

5.3. Violencia escolar

Variados son los estudios y bibliografía en relación a la violencia en la escuela. Por ello, es interesante el estudio de D'Angelo y Fernández (2011) en escuelas secundarias de la Argentina, puesto que reúne una amplia bibliografía que dialoga sobre la irrupción de la violencia en las escuelas (Tenti Fanfani, 1999; Svampa, 2000; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2004; Merklen, 2005). En esta oportunidad, se unen diversas teorías sociológicas que dan relato a la violencia en establecimientos educativos, la que tendría una directa relación con los efectos negativos de una sociedad excluyente que se caracteriza por una inequidad en la distribución del ingreso, pérdida de las expectativas de movilidad social, inestabilidad y vulnerabilidad laboral y precarización de las garantías y los servicios sociales. En correlación a estas lecturas del contexto social actual, también se suma una emergencia de “nuevas subjetividades, que serían refractarias a los mecanismos habituales de socialización y a las formas establecidas de sociabilidad” (Corea & Lewkowicz, 2004, citado en D'Angelo & Fernández, 2011:18). Esta situación plantea que hay una crisis de sentido de la escuela, en especial para los sectores marginales. “Por eso aparece como una frustración frente al colegio, una paradoja de una escuela democrática, pero con profundas desigualdades sociales” (Zerón, 2004; Debarbieux, 1997, citados en Varela *et al*, 2009: 32). Donde la apatía con la escuela también incluye el quiebre del pacto entre la familia y la escuela (Krichesky, 2006).

Por su parte, entidades del ámbito de la educación y observatorios de violencia escolar realizan estudios que se remiten exclusivamente al bullying, los cuales, en el transcurso del tiempo, fueron consolidando un concepto acorde al tipo o forma de violencia que se manifestaba en el espacio escolar. Este enfoque generalmente hace mención de los factores de riesgo psicosociales de los estudiantes y tasas de victimización, apoyado con mediciones estadísticas sobre las tendencias y las prevalencias de expresiones de violencia en la escuela, disimulando muchas veces las variaciones contextuales y socio-políticas como factores propulsores de violencia. García y Madriaza (2005) se refieren a los sentidos y sin sentidos, en un estudio cualitativo de la violencia en jóvenes de liceos en Chile, cuyos resultados estarían asociados a esta nueva concepción de sociedad que vive la gran crisis de

la tradición moderna. Respecto de estas nuevas subjetividades que expresan rechazo social, plantean la pérdida de identidad y de lazos sociales.

5.3.1. Distinciones conceptuales sobre la violencia escolar

En el campo de estudio sobre violencia escolar o bullying, paralelamente, se han integrado conceptos graduales para la categorización de violencia en la escuela¹², los cuales tienen distinciones que posibilitan tener distintas miradas y enfoques para su abordaje. Así podemos encontrar los conceptos de violencia, acoso escolar, conflicto y agresión.

El concepto de violencia, propiamente tal, es definido como “un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una o más personas en contra de otras y/o sus bienes” (Yáñez & Galaz, 2011: 36). A diferencia del concepto de violencia, se ha definido acoso escolar o bullying para distinguir el uso y abuso de la violencia en el espacio escolar, que permite hacer cumplir la ley de violencia escolar¹³. Entonces, acoso escolar o bullying es “una forma de violencia que tiene 3 características: se produce entre pares, es reiterado en el tiempo, y existe asimetría de poder entre las partes” (Yáñez & Galaz, 2011:40).

No obstante, es de consideración que se sitúe en un espacio demasiado reducido, pues no explica el problema de la violencia en su magnitud, abocándose solo a los y las estudiantes como sujetos actuantes de la violencia. Siguiendo esta lógica fragmentaria de la violencia en la escuela, se han implementado, dentro de esta área, conceptos como los de agresividad y conflicto, los cuales, de una u otra forma, permiten ampliar la mirada y la gradualidad para dilucidar la violencia en la escuela, facilitando, así, a los distintos integrantes de la comunidad educativa, la comprensión del problema para efectuar abordajes sanos y asertivos en situaciones complejas, diferenciando, realmente, un ejercicio de abuso de poder de un conflicto propiamente tal. De esta forma, un conflicto sería “un desacuerdo u

¹² Todos estos conceptos son extraídos de los documentos del Mineduc sobre violencia escolar, basados en la bibliografía europea y norteamericana existente para abordar el bullying. Estos conceptos corresponden al Plan de Escuela Segura y Política de Convivencia Escolar: www.mineduc.cl

¹³ Ley sobre violencia escolar 20.536. Promulgada en septiembre de 2011. Santiago de Chile. Se explicita en el artículo 16 B, donde se entiende por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atentan en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición.

oposición entre dos o más personas o grupos que se perciben en posiciones antagónicas o incompatibles”. En este sentido, los conflictos en sí mismos no son ni buenos ni malos¹⁴.

En tanto, la agresividad es una energía interna que forma parte de la conducta humana, considerada positiva y necesaria para el desarrollo de las y los sujetos y que está influida por los procesos de socialización en cada sociedad y cultura (Ceballos, 2004, citado en <http://www.seguridadpublica.gov.cl/caja-de-herramientas/>). Aarón y Walker (2003, citados en <http://www.seguridadpublica.gov.cl/caja-de-herramientas/>) explican la agresividad como una fuerza que se moviliza frente a determinadas insatisfacciones, frustraciones o un querer conquistar algo, permitiendo al ser humano sobrevivir y defenderse. Concuerdan que la agresión se constituye en un acto que va dirigido a producir daño a otra persona, sea este de carácter físico, psíquico o material. Esta situación se reconoce en la transgresión de los límites y vulneración de derechos cometidos en un acto intencional.

5.4. Sobre comunidad y comunidad educativa

Algunos autores (Giulian, García & Wiesenfeld, 1994; Chavis & Newbrough, 1996; Sánchez, 2000; citados en Montero, 2004) indican que la comunidad supone relaciones e interacciones tanto del hacer y el conocer como del sentir. Por el hecho de compartir estos aspectos comunes, que se dan en un contexto social, de cercanía, en el cual se han desarrollado histórica y culturalmente determinados intereses o necesidades en circunstancias específicas, se reconocen, para bien o para mal, como un conjunto de personas partícipes del desarrollo de una identidad social con una historia compartida y la construcción de un sentido de comunidad.

Las definiciones de comunidad que se encuentran en psicología comunitaria destacan el carácter relacional e interaccional como rasgo definitorio. Krause (citada en Martínez, s/f) afirma que la comunidad se basa en la interrelación, “...la existencia de contacto o comunicación (aunque sea virtual) entre sus miembros y mutua influencia”. Para la autora, el concepto de comunidad debe estar caracterizado por la inclusión de tres elementos: “...pertenencia, entendida desde la subjetividad como 'sentirse parte de' e 'identificado con';

¹⁴ Definición que aparece en los diversos documentos orientadores de la política de convivencia escolar: “Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo” y “Caja de herramientas para la convivencia escolar”. En línea: www.mineduc.cl

interrelación, es decir, comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros; y cultura común, vale decir, la existencia de significados compartidos" (citada en Martínez, s/f).

En tanto para Montero (citada en Martínez, s/f), una comunidad "es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social". Respecto a la proximidad física, también se genera la existencia de un sentimiento y vínculo afectivo entre quienes comparten un territorio. Incluso, dice Montero (citada en Martínez, s/f), "...individuos que viven cerca unos de otros, relaciones cara a cara...vivir cerca o relacionarse habitualmente, directamente frente a frente, los afecta psicosocialmente".

No obstante, Bauman (2003) plantea la pérdida de sentido con los espacios, habla de una relación impersonal y sin identidad, donde habría un distanciamiento respecto de lo que representa la tradición moderna (la comunidad). Esto también llevaría a una nueva forma de habitar en la ciudad, habitar en el sin sentido como legado de un nuevo escenario que ahora llaman la posmodernidad; en otras palabras, la pérdida de la tradición y los valores. Bauman (2003) también refiere a los lugares sobrantes en los mapas de la ciudad que elabora internamente cada uno de los habitantes, aquellos espacios remanentes a los que no se les pudo encontrar sentido alguno. Esto también permite hablar del desapego con los espacios físicos que hoy configuran la sociedad del siglo XXI, con amplias carreteras, grandes edificios y centros comerciales, aeropuertos, plazas y avenidas renovadas, museos, galerías de arte y centros culturales. Todos estos espacios adaptados y acondicionados para servir a una gran masa poblacional que no busca lo común ni establecer un vínculo con el espacio.

En cuanto al concepto de comunidad educativa, Martínez (s/f) lo aborda desde el enfoque comunitario y lo entiende como "...la agrupación social que se genera al interior de un establecimiento escolar entre docentes, funcionarios, auxiliares y alumnos; en un sentido más amplio incluye a las familias, los apoderados, las comunidades de vida de las familias de los alumnos y la comunidad de implantación territorial del establecimiento". Desde un enfoque institucional, el Artículo 9° de la Ley General de Educación define comunidad educativa de la siguiente manera:

“Una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa” cuyo “objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para “asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; este “propósito compartido se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia” (Yáñez & Galaz, 2011: 26).

Como se observa en esta definición, desde la perspectiva institucional, el propósito de fondo es el aprendizaje y la reproducción del sistema social a través de la escuela: “...las instituciones escolares, en tanto instituciones socializadoras por excelencia tienen, desde su creación misma, una clara funcionalidad reproductiva y legitimadora del sistema social...” (Cornejo, 2006, citado en Martínez, s/f).

Volviendo al enfoque comunitario, la escuela articula una matriz comunitaria con una matriz institucional dominante. Es esta tensión la que el autor releva:

“La misión de la matriz institucional dominante, de lógica instrumental, tiene que ver con el logro planificado de objetivos en el plano de la educación formal de niños y jóvenes en proceso de desarrollo. En cambio la matriz comunitaria, de lógica substantiva, se estructura informalmente en función de las dimensiones básicas del ser humano como ente psicosocial no-fragmentado por roles instrumentales especializados, a saber, el afecto, la emoción, la interacción, la identidad, el reconocimiento, el apoyo social, la conversación, la comunicación, la personalización, la expresión, la creatividad y la subjetividad” (Martínez, s/f).

Tomando en cuenta esta articulación que se da en el espacio de la escuela, Martínez (2006) propone un análisis de la práctica social vinculada a las intervenciones sociales, postulando el concepto de institución caliente. Este da cuenta de la tensión anterior, puesto que estas instituciones tienen un doble vínculo; por un lado, son parte de escenarios sociales complejos, porque están insertas en los territorios o comunidades y, por otro lado, son la cara visible de las políticas públicas o del estado en estos contextos de alta vulnerabilidad. La escuela en estudio se puede definir como una institución caliente en la medida de que trabaja con comunidades vulnerables en espacios muy próximos a sus territorios de vida, enfrentándose a los problemas de la comunidad directamente (Martínez, 2006). En las instituciones calientes, se generan fenómenos complejos, ya que, si bien intentan disipar la tensión generada por el daño psicosocial de las comunidades a las que atienden, terminan cayendo en un círculo vicioso y acaban tensionando más aún el ambiente. Es decir, quienes

están a cargo de llevar la institución adelante terminan siendo superados por la dinámica que al interior se vive; de esta forma, se van generando problemas que ‘re-calientan’ a la institución de tal manera que la salud mental de sus miembros termina siendo afectada. Además, aquella tensión se disipa patologizando a quienes presta servicio (Martínez, 2006); en este caso, los estudiantes y sus familias.

En palabras del propio autor, “operan en la práctica como verdaderas estructuras disipativas de la tensión psicológica generada por el sufrimiento biopsicosocial de los grupos vulnerables que acuden a ellas solicitando ayuda, apoyo o asistencia profesional” (Martínez, 2006: 13). Algo muy importante es que estas instituciones tienen un capital simbólico muy precario:

“La fuente de tensión de estas instituciones no proviene solamente de la población vulnerable a la que atienden. Esta deriva también de la posición que ellas tienen en la estructura institucional de la cual son “las parientes pobres”. Su capital simbólico es muy disminuido: tienen bajo prestigio social; son consideradas marginales. Generalmente poseen una infraestructura deficitaria; los salarios y el nivel de satisfacción laboral de sus miembros son bajos. Las personas que trabajan en estas instituciones se perciben abandonadas en la primera línea de contención del sufrimiento psicosocial de los sectores más pobres de la sociedad chilena” (2006: 14).

De modo que la vida cotidiana en la escuela es mediada por y a través de esta lucha en el campo social donde se ponen en juego el capital social y simbólico. En tanto, el concepto de práctica social, vista desde este enfoque, corresponde a una articulación entre las prácticas de los interventores y los intervenidos en un contexto situacional concreto donde tiene lugar el encuentro entre ambos actores. Al respecto, Martínez (2006: 101) afirma:

“Como punto de partida podemos postular que la práctica es la experiencia, es lo vivido, lo realmente sucedido (...) la práctica tiene que ver esencialmente con el hacer y con su propiedad (capacidad) para producir estructura y significación a las acciones. La práctica es esencialmente productiva: produce realidad social; los seres humanos producimos y reproducimos la realidad social a través de la práctica compartida”.

6.- METODOLOGÍA

6.1. Tipo de investigación

Para el desarrollo de esta investigación fue necesaria hacer la distinción entre la metodología de tipo cualitativo y la de tipo cuantitativo, cuya relación dicotómica establece la diferencia tanto en la utilidad como en la capacidad heurística que poseen. Cada una es recomendable en casos y situaciones distintas (Ruiz, 2012:17). La investigación cualitativa tiene una serie de características tales como captar y reconstruir el significado, el uso de un lenguaje más bien conceptual y metafórico, un modo flexible y desestructurado de captar la información, asimismo, el procedimiento es más inductivo que deductivo y, por último, su orientación es holística y concreta (Ruiz, 2012:23), lo que la hace más próxima a la vida cotidiana y más cercana a los intereses de este estudio.

Ruiz (2012: 31) plantea que el método cualitativo se basa en “el supuesto en que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados”. De modo que el uso de las técnicas deben estar orientadas a:

- Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada.

Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales las personas se embarcan en acciones significativas.

- Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y otras construcciones simbólicas.

Desde esta perspectiva, la estructura metodológica de los estudios cualitativos son designados como “prácticas” de investigación social, más que “técnicas” de investigación social, de acuerdo a Delgado y Gutiérrez (1995: 210):

“...constituirse en una forma más o menos simulada y controlada, o ensayo tentativo de reproducir, o al menos evocar las formas del intercambio simbólico de la praxis social real (...) responden así a la lógica del sentido concreto, característica de la lógica situacional de la práctica social misma. Asimismo también en cuanto

responden a estrategias explícitamente orientadas por referencias a fines explícitos marcados por un proyecto libre”.

6.2. El método etnográfico

Este estudio se desarrolla a través del método etnográfico, el cual refiere al “estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Batzán, 1995:3). Siguiendo a Batzán (1995: 3), “la etnografía es el estudio descriptivo (‘graphos’) de la cultura (‘ethnos’) de una comunidad”. De la misma forma, Wolf (2000) plantea que la etnografía tiene como objeto de estudio empírico las actividades prácticas, las circunstancias de cada día, el razonamiento sociológico que habitualmente desplegamos en los asuntos ordinarios.

Batzán (1995) identifica la existencia de dos tipos de etnografía: la que define como “meramente descriptiva”, este es el caso en que los destinatarios son generalmente del mundo académico o lo que él llama de la cultura del etnógrafo; y la “etnografía activa”, siendo este estudio encargado por los propios etnografiados, es decir, estamos en presencia de un diagnóstico cultural, cuyos resultados pueden ser aceptados o no para el fin de ser utilizados en la resolución de los problemas de la comunidad.

La etnografía, de acuerdo a Batzán, se constituye en la base empírica del conocimiento antropológico, puesto que la etnografía “es solo una etapa inicial de la investigación con propósitos fundamentalmente descriptivos” (1995:4). Esto la diferencia de la etnología que apunta a un análisis comparativo de diversos aportes etnográficos; y de la antropología que desarrolla la creación de modelos o teorías.

El estudio etnográfico consta de dos momentos fundamentales: el proceso etnográfico y la etnografía como un producto (Batzán, 1995). Estos dos momentos o etapas comprenden a su vez otras acciones flexibles y dialogantes, tales como la negociación y la entrada al campo, el trabajo de campo, el análisis de los datos y el producto o informe etnográfico.

Una de las características de la etnografía es la participación de forma directa del etnógrafo, sea esta de manera abierta o de manera encubierta, en la vida cotidiana, con una permanencia de tiempo, donde observa, escucha, conversa y pregunta, “haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la

investigación” (Hammersley & Atkinson, 2005: 15, citado en Álvarez, 2011), y la investigadora/etnógrafa “tiene que vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación” (2005: 130, citado en Álvarez, 2011).

Los estudios etnográficos han cobrado cada vez más relevancia y cercanía con otras áreas de investigación, de esta forma, también se han expandido al espacio escolar por la riqueza que contiene la descripción y el análisis en los espacios de aula y en la cultura de la institución escolar; se denomina etnografía educativa. Velasco y Díaz de Rada (2006: 10, citado en Álvarez, 2011) afirman que “no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”.

6.3. Sustento epistemológico

Para este estudio, se reconocen como sustentos epistemológicos tanto las aportaciones de la corriente fenomenológica como los de la perspectiva hermenéutica. La primera se debe a que este estudio está volcado hacia al campo fenoménico que representa la subjetividad social; y, la segunda, refiere a los significados. En este sentido, la fenomenología/hermenéutica entrega la posibilidad de aproximarse al fenómeno en su propio contexto, donde ocurren las vivencias, donde se experimenta el fenómeno y se producen los significados.

Los estudios etnográficos, debido a la fuerte influencia del positivismo como paradigma dominante en el área de la investigación social, han estado supeditados a cierta invalidez científica por su carácter descriptivo, tendiente a la subjetividad. Sin embargo, las corrientes sociológicas y filosóficas como la hermenéutica, la fenomenología o el interaccionismo simbólico, entre otras, coinciden en que “el mundo social no puede ser entendido en términos de relaciones causales o mediante el encasillamiento de los eventos sociales bajo leyes universales” (Hammé & Atkinson, 1994: 21).

La influencia del marxismo, la teoría crítica y el feminismo en la etnografía es innegable, puesto que la etnografía no está por fuera de las condiciones sociales, políticas y económicas que rigen las sociedades, lo cual significa que las y los investigadores “deben ser responsables de sus compromisos con unos valores y de los efectos de sus trabajos”

(Hamme & Atkinson, 1994: 29). En acuerdo con los autores, “la investigación etnográfica tiene que estar relacionada no simplemente con la comprensión del mundo, sino con la aplicación de sus logros para propiciar un cambio” (Hamme & Atkinson, 1994: 30). Por esta razón, la reflexividad que caracteriza los estudios etnográficos es tan importante, puesto que la investigación social no puede ser realizada en una especie de territorio autónomo de la sociedad y de la biografía particular de quien investiga (Hamme & Atkinson, 1994).

6.4. Las técnicas de producción de información

Las técnicas de producción de información para dar respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación fueron las siguientes: la observación participante, las notas de campo, la entrevista, la fotografía y la grabación audiovisual, correspondiente a las fuentes de información primaria. La información secundaria comprende la revisión de registros de libros de clases, material educativo, informes de convivencia escolar, etc. Tal como plantea Spradley (1980, citado en Álvarez, 2011: 6), “las principales técnicas de recogida de información en etnografía son tres: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas”. En otras palabras, cada técnica contribuye a través de la triangulación a la validación de la información que se produjo y que se interpreta.

6.4.1. La observación participante

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía (Spradley, 1980, citado en Álvarez, 2011:6), y para este estudio, asumí el concepto de observación como “el proceso de contemplar sistemática y sostenidamente como se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Ruiz, 2012: 125). De acuerdo a este autor, como investigadora/ observadora no intervengo, no manipulo o altero, ni estímulo a los objetos/sujetos de observación, solo debo permitir que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente, aun cuando el desarrollo no sea de

mi agrado personal. De esta forma, la observación va más allá de lo observable, incluyendo otros sentidos y sensaciones.

Ello sería así, porque “la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (Velasco & Díaz de Rada, 2006: 34, citado en Álvarez, 2011: 6).

Existen variados tipos de observación que, por cierto, cumplen con distintas estrategias de observación, grados de control y sistematización. Lo importante de la observación participante, o denominada también observación etnográfica o global por exponentes como Boas, Malinowski o Mead, está en que la estancia prolongada y la participación absoluta llevan a tener una interpretación global. En este sentido, “el observador se hace parte de la situación para sentir lo que es vivir esta situación” (Ruiz, 2012: 134).

6.4.2. Las notas de campo

Una nota de campo, en el contexto de la investigación, incluye apuntes, grabación, fotografías, entrevistas, filmación, copiar a mano o resumir documentos. También, anotaciones personales como memorias y diarios de campo analíticos; estos últimos incluyen los sentimientos del etnógrafo, reflexiones y análisis teóricos de lo que se está viviendo. Todas estas técnicas son el resultado de la observación, por ello, todo es posible y necesario. Lo importante es que debe existir claridad sobre qué escribir, cómo escribirlo y cuándo se debe hacer. También es importante registrar lo que sea de interés para la investigación. Las notas de campo en el transcurso del tiempo van tomando un carácter más concreto. En este sentido, el relato del comportamiento no verbal, de los discursos y las acciones de las personas, que son parte del estudio, son muy relevantes a la hora de registrar. Spradley (1980) propone algunos elementos necesarios a la hora de elaborar una nota de campo: espacio y lugar físico, actores, actividades de los sujetos, objetos, acciones, acontecimientos, tiempo, fines y sentimientos.

6.4.3. La entrevista

La entrevista de investigación social, como herramienta de trabajo en la producción de información, me permitió obtener un conjunto de saberes o conocimientos acumulados por lo/as sujeto/as desde sus vivencias y prácticas cotidianas en la escuela.

Delgado y Gutiérrez (1995) se refieren a la entrevista como aquella técnica que tiende a producir una expresión individual, pero precisamente porque esta individualidad es una individualidad socializada por “una mentalidad cotidiana estructurada por hábitos lingüísticos y sociales, en tanto que sistemas de prácticas y al mismo tiempo de percepción de estas prácticas” (1995: 237).

En el más estricto concepto de esta, se entiende como:

“...una conversación entre dos personas (entrevistador e informante) dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental, no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo” (Delgado & Gutiérrez, 1995: 228).

La entrevista de investigación social, de acuerdo a Delgado y Gutiérrez (1995), encuentra su mayor productividad en el espacio de la comunicación, donde la experiencia se posesiona como única e intransferible, donde entrega la posibilidad de tomar y analizar aquellos saberes, los discursos que se construyen a partir de la propia práctica.

6.5. Selección y criterios para la elección de la muestra

La muestra fue intencionada, con el fin de indagar en aspectos más relevantes de las prácticas cotidianas y así profundizar en el tema de la violencia escolar. Para ello, seleccioné una profesora, una inspectora, la psicóloga y la socióloga del área de convivencia escolar. Posteriormente, una apoderada y dos grupos de estudiantes: primer ciclo 2º, 3º y 4º básico, y otro grupo de segundo ciclo en 6º básico.

En cuanto a los criterios de selección de actores claves, se fundamentan en la diversidad de roles en el espacio escolar. La idea era tener una muestra amplia de la comunidad educativa. Si bien las entrevistadas en su mayoría son mujeres, esto no formó parte de los

criterios, sino que es la realidad de la escuela donde casi el 98 por ciento de los y las profesionales y personal son mujeres. Asimismo, quienes participan como apoderados. La profesora se eligió por ejercer la jefatura del curso 5° básico, catalogado como el más complejo de la escuela, y porque es una de las personas que se percibe con mayor autoridad entre sus estudiantes.

Un criterio importante para seleccionar a la apoderada fue su disposición de tiempo y el conocimiento que tiene de la escuela, debido a que es una ex - estudiante. Además, su vínculo con la escuela es conflictivo. En el caso de los y las estudiantes, tanto los del primer ciclo (2°, 3° y 4°) como los del segundo ciclo (6°), fueron seleccionados por su disposición a participar de la entrevista, por su trayectoria y permanencia conflictiva en la escuela. Son aquellos estudiantes reconocidos o rotulados en la escuela por ser “disruptivos” y “violentos.” No obstante, el trabajo de campo comprende la observación de rutinas de todos quienes conforman el espacio de la escuela.

6.6. El análisis

Batzán (1995) plantea que el análisis del material etnográfico debe pasar por una doble revisión. Primero, redefinir el proyecto original desde la realidad experiencial (presión emic) de la comunidad en estudio; y segundo, reorganizarlo desde una perspectiva científica para ser devuelto (presión etic). De esta forma, el análisis de todo lo que se produjo durante el trabajo de campo, y en coherencia con la investigación cualitativa, implica llevar a cabo ciertas etapas diferenciadas. En este sentido existe, una primera etapa o fase de identificación de temas, desarrollo de conceptos y proposiciones; lo que Tylor y Bodgan (1987) denominan fase de descubrimiento en progreso. Una segunda etapa o fase, una vez que los datos han sido recogidos, incluye su codificación y refinamiento; y en una tercera etapa o fase, que es la parte final, la investigadora interpreta sus descubrimientos. Siguiendo a Tylor y Bodgan (1987), los datos deben ser comprendidos en el contexto en que fueron recogidos.

Ambos autores plantean que la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. Para llevar a cabo este proceso, se deben seguir los siguientes pasos:

- Elaborar categorías de codificación, esto a través de la reducción de temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados durante el análisis inicial.
- Codificación de los datos, en este caso se deben codificar todos los documentos, tales como notas de campo, transcripciones (entrevistas), entre otros. Se deben codificar aquellos incidentes considerados tanto negativos como positivos, relacionados a la categoría propuesta (Tylor & Bodgan, 1987: 165).

Álvarez (2008) precisa que la metodología etnográfica debe situarse en la interpretación de los significados, en la estructura social y los roles de la comunidad estudiada. Para ello, es necesario realizar una reflexión analítica sobre los datos. Siguiendo a Álvarez (2008: 8), “el etnógrafo juega así un papel ‘centralizador’ en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos”. Asimismo, debe continuar con una selección y reducción de los datos, pensando en aquellos que más se acercan al tema de estudio, y luego emprender una organización y categorización de los mismos para, posteriormente, elaborar un informe etnográfico: "La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja" (Stake, 2005: 69, citado en Álvarez, 2008: 9).

Arias y Valencia (2008: 8, citado en Álvarez, 2008) plantean la triangulación para el desarrollo de este análisis y validación del producto etnográfico. La principal meta de la triangulación consiste en “controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”. Para ello, existen varios tipos de triangulaciones: de métodos, de sujetos y de espacios y tiempos. En el caso de este estudio, se trabaja con la triangulación de métodos, donde la contrastación de la información se realiza mediante las técnicas utilizadas: la observación, la entrevista, la revisión documental, el video, etc.

6.6.1. El producto etnográfico

La etnografía se construye mediante un informe etnográfico o monografía. Este informe es un texto, es un trabajo de escritura etnográfica. Las maneras en que se escriben las etnografías, dicen Hamme y Atkinson (1994: 273), “están profundamente relacionadas con la forma en como construimos los mundos sociales que explicamos, el análisis de la vida social, no puede estar alejado de cómo escribimos sobre él”. De la misma forma, el reflejo de los estudios etnográficos son posicionamientos éticos e ideológicos: “... en la construcción de los textos etnográficos volcamos implicaciones de carácter ético e ideológico. Vertemos nuestras llamadas implícitas a la autoridad” (Hamme & Atkinson, 1994: 273).

El texto etnográfico forma parte del proceso general de reflexividad que ayuda a construir el mundo social que se relata o del que se cuenta algo, por ello es importante tener en consideración las convenciones textuales y la audiencia a la cual se dirige (Hamme & Atkinson, 1994).

Por esta razón, considero importante y fundamental la elección de hablar en primera persona, tomando posición de mis lecturas (y quizás algunas omisiones) de la realidad social, asumiendo la no neutralidad y objetividad en las investigaciones. Tratando de mantener el equilibrio entre las voces de los sujetos y la teoría.

6.7. El proceso etnográfico

Como indica Álvarez (2008: 6):

“La fase del trabajo de campo es una etapa del trabajo también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos”.

El proceso etnográfico comprende varios pasos que se describen a continuación:

6.7.1. La entrada y la negociación

El ingreso a la Población Santa Ester y específicamente a la escuela “Gustavo Alonso Moya” ocurre en el mes de mayo del año 2011 en el contexto de la implementación de un

programa de prevención de drogas donde trabajé; ese fue mi primer acercamiento al territorio. En ese entonces, asistía en calidad de profesional externa, de modo que mi relación y contacto con las personas de la escuela no eran cercanos. Finalizando ese año, un día, en una conversación, el director de la escuela me plantea una pregunta: ¿qué haría usted para mejorar esta escuela? Desde ese día, cambia el curso del trabajo que venía hasta entonces desarrollando.

Sin conocer en profundidad las problemáticas de la escuela, observé que las relaciones entre los estudiantes eran “conflictivas”, por decirlo de algún modo. Por eso, me aventuré a proponer un trabajo que para todos tuviera un sentido. Como esta escuela tiene un proyecto educativo basado en los derechos humanos, surgió la idea inicial del proyecto de mediación escolar. Nada sabía de trabajar en el área de la educación, no entendía sobre los roles y las funciones, salvo por mi experiencia en el colegio. Así que comencé a leer y a aproximarme a un mundo nuevo que era la escuela y al ejercicio de la mediación escolar para resolver conflictos de forma pacífica. Así, buscando y leyendo, llego a conceptos como la convivencia y el clima escolar. De esta forma, le presento una propuesta al director que consistía, en primer lugar, en hacer un diagnóstico de la escuela sobre el clima escolar, y en segundo lugar, en trabajar con la técnica de la mediación.

Ya iniciando el año 2012, comienza el proyecto. No estaba muy elaborado, solo habían ideas sueltas, y eso hice por un tiempo: pensar, leer y observar. Mi tiempo en la escuela era breve, solo asistía dos días a la semana. En ese entonces, la escuela no contaba con profesionales de apoyo, salvo un psicólogo por la ley SEP que, al igual que yo, iba un día a la semana, y a veces coincidíamos. Inicia el mes de abril, y solo contaba con la elaboración de algunos documentos que podría definir mi estadía en la escuela, sinceramente aún no tenía la claridad de cómo hacerlo. Mientras, atendía algunos apoderados y trataba de incorporarme a la rutina de la escuela, fue una primera etapa de mucho observar y escuchar. Pese a que había estado el año anterior y la mayor parte de los profesores me conocía, la sensación era de ser una “extraña” y todavía no me adecuaba como parte de la escuela. En el transcurso de los meses de marzo y abril, pude dimensionar que estaba frente a un problema mayor: había mucha violencia en la escuela, y además el panorama se profundizaba al conocer los contextos familiares extremadamente complejos de los y las estudiantes. Esto conlleva a que el proyecto pueda contar con otras profesionales (psicóloga

y socióloga) para que de alguna manera se contuviesen las situaciones que estaban sucediendo diariamente en la escuela. La llegada de profesionales del área de las ciencias sociales a la escuela significó una gestión importante por parte de la dirección para obtener la aprobación de recursos y justificar el proyecto que posteriormente se llamaría Convivencia Escolar. Proyecto que, poco a poco, se fue posicionando y consolidando como un área más de la escuela, contando con estudios diagnósticos anuales, atención psicosocial a los estudiantes y sus familias, trabajo socioeducativo, mediaciones escolares, trabajo con profesoras, inspectores, etc. Este es el escenario y el principio de mi entrada al espacio de la escuela, que no estuvo exento de dificultades, contradicciones y resistencias, pero también aportó muchos aprendizajes, sobre todo de la vida cotidiana de los y las estudiantes y sus familias.

La investigación, propiamente tal, fue planteada a la dirección de la escuela, que autoriza su ejecución y lo socializa a todo el personal de la escuela: Jefa técnica, inspectores, profesoras, apoderados y estudiantes. A estos últimos, se les envió un consentimiento informado sobre el estudio a realizar, puesto que implicaba no solo observar, sino también, realizar registros visuales en los recreos, y entrevistas y conversaciones con los niños y niñas en la escuela. De este modo, es necesario explicitar que la entrada a la escuela no fue pensada como un espacio de investigación. La investigación, más bien, emerge como una necesidad de sistematizar un proceso de trabajo donde cobra relevancia el tema de la violencia escolar, que posteriormente fue tomando forma, y culmina en una investigación cualitativa y con método etnográfico.

6.7.2. Actores claves

Al iniciar el trabajo de campo, lo principal fue seleccionar la muestra con la que trabajaría, debido a que la entrada al campo de investigación (escuela) ya se encontraba propiciada. Bajo estas circunstancias, es que se facilita el inicio de un estudio de estas características, puesto que los vínculos y las confianzas estaban establecidos con antelación. Así, las personas que seleccioné como actores claves: profesora, inspectora y profesionales de convivencia escolar se mostraron muy interesadas y dispuestas en colaborar en esta investigación.

Posteriormente, como ya mencioné, en el mes de mayo, se suman a estos actores claves los y las estudiantes y una apoderada. Este trabajo de entrevista es apoyado por estudiantes de tercer año de la carrera de psicología de la Universidad de Chile, a través del curso de psicología comunitaria que guía el profesor Martínez y donde participé como ayudante, cuyos proyectos de investigación, basados en un enfoque socio-comunitario, se anexan a este estudio. Estos actores son claves, puesto que sus trayectorias en la escuela, tanto la de la apoderada como la de los niños, son percibidas como conflictivas.

En este contexto, la apoderada es una persona fundamental, puesto que es una mujer del barrio, ex estudiante de la escuela, familiar del personal de aseo del establecimiento. Además, ha sostenido variados conflictos con la escuela (dirección, profesores, estudiantes, etc.) y, al mismo tiempo, es una apoderada colaboradora, preocupada del proceso educativo de sus hijos. Se caracteriza por tener una personalidad fuerte e invasiva, acude diariamente a la escuela, y ha logrado establecer un vínculo importante con el equipo de convivencia escolar. Sin embargo, le cuesta mantener una relación positiva con la escuela y tiene una visión muy crítica hacia esta.

Por su parte, los estudiantes tienen una relación conflictiva con las normas de la escuela, no se adaptan con facilidad a la rutina escolar (horarios y reglas de funcionamiento). Tienen problemas familiares diversos, y su interacción con los pares también es compleja: juegan con golpes, se insultan, pelean verbal y físicamente, participan en peleas grupales; algunos han iniciado un consumo de drogas y alcohol (los de 6° básico).

6.7.3. El trabajo de investigación

La producción de información se desarrolló durante todo el año escolar 2013 y parte del primer semestre del año 2014, desplegando las técnicas de observación participante, realizando notas de campo, entrevistas, registro audiovisual, y también análisis de la documentación: actas de convivencia escolar, hoja de vida en libros de clases, revisión de videos, manual de convivencia, proyecto educativo; y múltiples interacciones con los distintos actores de la comunidad educativa, principalmente con estudiantes, inspectoras y personal de aseo en distintos espacios y horarios de la jornada escolar.

Gran parte de la investigación también se desarrolla en contacto con el territorio, visitando las casas y departamentos, sosteniendo conversaciones informales con vecinas, y algunas de carácter personal con apoderados y estudiantes que sirvieron para profundizar y reflexionar en torno a situaciones cotidianas en sus vidas. Esto facilitó mucho para conocer de mejor forma el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. En palabras de Álvarez (2008: 8):

“... el etnógrafo recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos (...) Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a ‘registrar’. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente (Woods, 1987: 135, citado en Álvarez, 2008: 8). El etnógrafo juega así un papel ‘centralizador’ en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos”.

6.7.3.1. Las entrevistas

Luego de la selección de las participantes se establece un diálogo con cada una de ellas para comprometer su participación en la investigación. De esta forma, se llevan a cabo las entrevistas en profundidad a través de preguntas abiertas que guían la conversación. Es importante destacar la participación de las entrevistadas, tanto por su fluidez en el diálogo como por la honestidad, percibidas en sus relatos. En cuanto al desarrollo de las entrevistas, estas se ejecutan en distintos períodos, entre los años 2013 y 2014. Cada entrevista se realiza con una previa concertación de las citas. Todas las entrevistas fueron realizadas en el establecimiento, en la oficina de convivencia escolar. Salvo la entrevista grupal de 6° básico que se lleva a cabo en la biblioteca, puesto que paralelamente se estaban entrevistando a estudiantes de 2°, 3° y 4° básicos. Para la realización de las entrevistas se elaboró un instrumento que sirvió de apoyo para la investigadora, asimismo para los estudiantes colaboradores. Instrumento que se basa en preguntas orientadoras que responden específicamente al cumplimiento de los objetivos planteados para la investigación. De esta manera, se utilizó un guión temático con preguntas, que no se rige por un esquema o estructura, sino, más bien, es flexible y se acomoda a la conversación que se obtiene con cada entrevistada. Lo importante es abordar el tema de la violencia escolar,

respetando los tiempos que las entrevistadas requieran, dando curso a lo que cada entrevistada estuvo dispuesta a entregar.

Cuadro 1: Cronograma de entrevistas

Entrevistadora/s	Entrevistada/s	Código	Lugar	Fecha
Investigadora	Socióloga	E1	Oficina Convivencia escolar	12/09/2013
Investigadora	Profesora	E2	Oficina Convivencia escolar	03/10/2013
Investigadora	Psicóloga	E3	Oficina Convivencia escolar	08/10/2013
Investigadora	Inspectora	E4	Oficina Convivencia escolar	08/11/2013
Estudiantes psicología	Apoderada	E5	Oficina Convivencia escolar	22/05/2014
Estudiantes psicología	Estudiantes 2º, 3º y 4º básico	EG6	Oficina Convivencia escolar	28/05/2014
Estudiantes psicología	Estudiantes 6º básico	EG7	Biblioteca	28/05/2014

Fuente: Elaboración propia.

6.7.3.2. La observación participante y notas de campo

Durante los primeros meses del estudio, comencé por hacer un re-conocimiento del espacio físico de la escuela, lo que contempló también identificar el uso del espacio escolar: las salas, los patios y patiecillos, los baños, las oficinas, el estacionamiento, conocer los horarios, entrar a una clase, pasar tiempo en la sala de profesoras, estar en la inspectoría, observar los recreos, escuchar el timbre, subir y bajar las escaleras, estar en las entradas y salidas de la jornada escolar; en días de calor, de frío y lluvia.

Me aproximé al territorio y a las dinámicas barriales, y fui conociendo los lugares y espacios de servicios comunitarios del sector: colegios, jardines infantiles, consultorio, almacenes, feria libre, junta de vecinos, locomoción colectiva, etc. Esto fue algo sumamente importante para acercarse al contexto socio-comunitario, a su gente y a su historia. En este mismo proceso, la socióloga se encuentra realizando la historia de la escuela, por tanto, también obtengo un conocimiento del territorio a través de los relatos de personas que estuvieron relacionadas con la fundación de la población y su aporte a la construcción de la escuela. En general, el proceso de establecer relaciones cercanas con el barrio se fue dando de forma natural y progresivamente, en la medida de que también me iban reconociendo como la “la tía de la escuela”. Este proceso fue lento; primero fui

recorriendo el territorio, saludando a la gente y teniendo pequeñas conversaciones en la escuela con los apoderados para ir estableciendo una base en la que posteriormente se sustentaría mi trabajo.

Hice varios dibujos para mapear el territorio y tratar de entender las divisiones simbólicas, eso lo conversaba con los niños y niñas, quienes me aportaron mucha información. También ocurrieron varios eventos que daban señales de cómo pasaban las cosas en la población. Así transcurría el trabajo cotidiano. A veces, camino a la escuela, me encontraba con estudiantes y desde el espacio de la calle se generaban otras conversaciones; me mostraban sus casas, el barrio, sus recorridos. Me aventuré a conocer el territorio comprando en los almacenes y en la feria, haciendo algunas visitas domiciliarias, a veces acompañada por la inspectora cuando iba a los blocks. Otras entrevistas se hacían en la misma calle y en la feria, que es el lugar de trabajo de algunos apoderados.

En cuanto a la relación con el personal de la escuela, hay vínculos, pero no con todos de forma cercana, debido a que hay algunas diferencias que se han ido explicitando en cuanto al trabajo de convivencia escolar, sobre todo de parte de algunas profesoras que cuestionan que el trabajo que se realiza es solo “a favor de los estudiantes”. De modo que el espacio de la escuela y sus múltiples interacciones está mediado por estas diferencias. Es interesante mencionar que estas diferencias son un aporte a la reflexión de esta investigación, lo que da cuenta que la investigadora es aceptada como parte del grupo de la escuela, por consiguiente, las actuaciones o las prácticas de todos los actores se realizan tal cual son. De la misma forma, los y las estudiantes se desenvuelven con toda soltura en la escuela, por lo tanto, en distintos momentos, pude observar sus prácticas cotidianas: cómo hablan, ríen, juegan, se golpean, insultan, escupen y empujan. También cuando son amables, cariñosas, simpáticas, alegres y enérgicas, y cómo en otras oportunidades están tristes, sienten rabia e impotencia, sin saber qué hacer con sus emociones.

Todas estas observaciones de situaciones cotidianas fueron registradas por un largo tiempo y de forma continua, también algunas fueron filmadas, y pasarán a ser parte del archivo histórico del equipo de convivencia escolar: fotografías, registro de eventos y reuniones. Si bien he transcrito algunas notas de campo, decidí que la mayor parte de ellas queden como actas en la bitácora de convivencia escolar. En este punto es muy importante reconocer el aporte que han hecho las compañeras del equipo en cuanto al registro de la información, el

cual se adoptó como un dispositivo de trabajo valiosísimo por el contenido vivencial que provee. Por esta razón, y debido a la cantidad de notas diarias, alrededor de 600 actas, se priorizó extraer la información, sin necesidad de reproducirla, puesto que pierde el sentido original.

6.7.3.3. El proceso de análisis

Para iniciar el procedimiento del análisis, realicé la transcripción de las entrevistas, adjuntando la de los estudiantes y la apoderada: material valioso que aportaron los estudiantes de psicología. Luego de una lectura y re-lectura en tiempos distintos, donde tomé apuntes y codifiqué las notas de campo que incluyen registro visual, memorias, documentos analíticos propios, reuniones, anotaciones de libros de clases, documentos oficiales, etc., sistematicé el material, produciendo doce temas o categorías que se corresponden con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, codifiqué las entrevistas, organizando el texto en párrafos y asignando a cada entrevistada una sigla y un número de identificación. Una vez efectuada esta codificación, doy paso a la agrupación de códigos y construcción de categorías. Consecutivamente, cruzo las categorías obtenidas de las entrevistas con los temas de la observación participante, generando a partir de ello, una primera estructura de la etnografía que comienzo a desarrollar. Una vez realizado este diálogo con los temas o categorías y códigos, vuelvo a leer y repasar las entrevistas y notas de campo para así corroborar información. Este proceso es simultáneo a lecturas teóricas sobre los temas que van apareciendo y llaman la atención. Este proceso reflexivo me permite organizar nuevamente la etnografía, la cual toma una forma mucho más consistente e interesante de acuerdo a los hallazgos que preliminarmente se van instalando.

En tanto, el producto etnográfico propiamente se conforma en un documento que se configura a la base de 4 temas o categorías: la comunidad educativa y sus prácticas cotidianas, manifestaciones de la violencia, prácticas críticas en la escuela, necesidades de la escuela. Y, junto con esto, los códigos más relevantes de cada categoría. Todo este documento se fue redactando en consideración a tres puntos básicos que debe poseer una etnografía: el espacio social, los sujetos y sus relaciones sociales.

No fue una tarea fácil este ejercicio de escribir sobre la escuela y el barrio, sobre los estudiantes y sus familias, sobre las profesoras, inspectores y todos quienes conforman la escuela, sobre todo sobre nuestras prácticas en relación con el tema de la violencia escolar¹⁵.

En este proceso de escritura y triangulación, también fue muy importante el aporte de mi profesor de tesis, quien, en conjunto con los estudiantes de psicología, organiza un seminario de inclusión socio-comunitaria y me invitan a participar para exponer mi etnografía. De esta forma, el trabajo se vuelve mucho más completo e interesante, porque el presentar los hallazgos significó también validar un estudio que tiene sentido para una comunidad educativa que está en formación (estudiantes de psicología y magíster) como para los académicos que estimulan el trabajo de investigación.

A continuación, el producto etnográfico.

7. EL PRODUCTO ETNOGRÁFICO

7.1. La Población Santa Ester

El territorio donde está inserta la escuela corresponde al sector C de la Comuna de Achita, más conocido por sus habitantes como la Santa Ester, cuyo nombre original corresponde al fundo del mismo nombre. Geográficamente, la comuna de Achita se ubica en la periferia sur de la Región Metropolitana. Según los datos oficiales, la población Santa Ester se funda en el año 1962, fecha en que los asentamientos eran entregados a través de la Corporación de la vivienda (Corvi) que consistía en un terreno con caseta sanitaria.

Sin embargo, los habitantes más antiguos recuerdan haber llegado al territorio hacia fines de la década de los cincuenta y sesenta, provenientes de sectores como las poblaciones Dávila, La Legua y Blanco Encalada; y otros tantos de los alrededores del Zanjón de la Aguada. Estos últimos estaban albergados en una congregación de religiosas, “Madres Teresianas”, que en el año 1961 llegaron a poblar el territorio. También hubo tomas de

¹⁵ Esta tensión que surge al escribir y con todas la información disponible trae consigo cuestionamientos éticos, de modo que se debe optar también por considerar si esta información debe hacerse pública o no, lo que sí es imperativo es discutirlo con la propia comunidad educativa de forma interna.

terreno de los familiares que fundaron el ex fundo Santa Ester y que luego con el tiempo regularizaron sus viviendas.

Precisamente, son las monjas, cuya lidereza era la Madre Cecilia, quienes inician la labor educativa entre viñas y manzanales. Así, en el año 1963, se construye una pieza de madera a la cual denominan escuela “Santa Ester”. Ahí, en ese espacio, la madre Cecilia recibe a los niños y niñas y los forma académica y valóricamente (Historia de la escuela, documento inédito).

Es en el año 1985, aproximadamente, que llegan nuevos habitantes a la población, y corresponden a familias beneficiadas por la política habitacional a través del Serviu. Todas ellas, provenientes de distintas comunas de la capital, fueron hacinadas en condominios de vivienda social que hasta el año 2013 colindaban con asentamientos campamenteros a la espera de una repuesta a su derecho a vivienda.

Este año 2014 se han entregado de forma parcelada nuevos departamentos sociales denominados “las torres” que, al igual que los blocks anteriores, responden a políticas públicas de vivienda y aparentemente cuentan con mejores condiciones de habitabilidad. Estos nuevos habitantes en gran parte pertenecen al ex-campamento del sector de Santa Ester, y muchas otras familias provienen de las comunas de Huechuraba, La Pincoya, La Granja y Pedro Aguirre Cerda.

Todo este nuevo escenario poblacional no ha estado exento de conflictos por “marcar terreno” como le llaman a la apropiación de los espacios públicos.

Es importante mencionar que durante la dictadura militar se detuvo el movimiento de pobladores y el crecimiento irregular de sectores habitacionales populares en comunas de estratos socioeconómicos acomodados; se erradican las poblaciones, campamentos y tomas de terreno, y se establece un sistema de subsidiaridad para el acceso a la vivienda a las familias de escasos recursos. Este proceso de re-localización consolidó barrios en determinadas áreas de la ciudad destinadas a poblaciones de menores recursos, acrecentado los bajos niveles de calidad de vida por las desventajas del territorio (infraestructura) y la escasez de redes sociales y servicios. Estos son algunos de los elementos claves en el problema de la segregación y la equidad urbana, lo que Ducci (2003:109) denomina la ciudad resultante. “es aquella ciudad que hemos creado para los más pobres, en la cual están forzados a vivir tal vez para el resto de su vida”.

Una caracterización de la estructura social del territorio, definida por la institucionalidad, es categorizada como “barrio vulnerable y crítico” con una concentración de factores de riesgo tales como: tráfico y consumo de drogas, delincuencia, violencia barrial, vivienda precaria, baja participación social, entre otras. Y aunque existe una fuerte presencia institucional y de organizaciones sociales como la tenencia de carabineros, el centro de salud familiar “Santa Ester”, la iglesia, los bomberos, la escuela de gendarmería, la fuerza aérea, la junta de vecinos y el club deportivo Santa Ester, sigue siendo un territorio desvinculado del centro cívico de la comuna. Los servicios y el comercio se concentran en la avenida comercial, asimismo el municipio. La gente del barrio debe movilizarse en colectivo o transporte público. Y solo cuenta con dos locomociones colectivas.

7.2. Vida cotidiana: Los habitantes, sus problemas sociales y del entorno

Al transitar por las calles y alrededores de la Santa Ester, es común ver grupos de jóvenes desde muy temprano en las calles en alguna “cuneta” o “plazoleta”; y a vista de todos los vecinos, niños y niñas y transeúntes del barrio, se fuman “un paraguay” como se le llama al pito de marihuana prensada o un “mono” cuando es pasta base. La nocividad de las drogas se huele a la pasada, mezclándose junto a la basura esparcida y devorada por los perros.

También se observa a los hombres del barrio, muchos de ellos desocupados, “matando el tiempo” en las esquinas, leyendo el diario y fumando un cigarrillo, están también los vecinos feriantes que cargan a diario sus camionetas con verduras, el mecánico pintando autos o los obreros de la construcción caminando de regreso a sus casas después de la jornada laboral. Las mujeres por su parte, las jóvenes y las más adultas, hacen el trayecto cotidiano de las labores domésticas: compran el pan, barren las veredas, van a la feria, hacen la fila en el consultorio o traen a los niños del colegio. Algunas se dirigen a sus lugares de trabajo fuera de la comuna, otras en tanto, arrastran el carro con ropa usada y cachureos para ponerse de “coleras” en la feria libre. Así se muestra a simple vista la vida cotidiana del barrio.

Una vez ya incorporada en el sistema cultural del barrio, se aprende que en “la pobla” cada cual se “salva solo”, que hay rivalidades y encargos, redadas, mexicanas y reventones de casa. Existen bandos entre “los de acá y los de allá”, y con la llegada de los nuevos

habitantes, “los de las torres”, se han profundizado las peleas, cuyo fin es establecer los límites y ganar la “chapa” de “quién la lleva”.

Cada cual cuida su pedazo de muro o de vereda. Las balas vuelan y estallan, se revientan las casas, pero también se cuidan, hay redes de solidaridad, o bien, la ley del silencio “para no tener ataos” y no ser catalogados de “sapos”. Todo pasa y nadie sabe nada. Da lo mismo que exista una tenencia de carabineros, puesto que “los pacos” son amigos del barrio. Hay “pacos” que han tenido relaciones sexuales con menores de edad, que han embarazado a hijas de las vecinas. Estas niñas ahora van a la escuela.

7.3. Los blocks: ahí están los choros y los flaites

No es fácil transitar por los blocks pese a ser un espacio abierto. Sin embargo, sus límites simbólicos son más importantes. Existe una visión profundamente negativa que estigmatiza a sus moradores.

Se caracterizan por ser de color azul. Son blocks de departamentos muy pequeños de aproximadamente 36 metros cuadrados, donde habitualmente conviven entre 6 a 12 personas. Cada edificio consta de tres pisos, con pasillos y escaleras entrecruzadas. Desde



los pequeños balcones que conforman las hileras de pasillos, cuelgan las extensas cuerdas con ropas que adornan la fachada principal. Son muy estrechos y oscuros, rodeados de rejas y protecciones improvisadas. La mayoría de los departamentos no muestran identificación alguna. Es muy difícil ubicarse una vez adentro. Algunas veces cuando se tiene que visitar alguna vivienda,

porque un estudiante falta reiteradamente a clases o porque se necesita hablar con algún familiar, por lo general se hace a través de alguna apoderada que vive en el block, quien entrega la información de tal o cual niño. Otras tantas, hay que hacerse acompañar por la inspectora que es vecina del barrio. En los blocks viven alrededor del 70 % de los y las estudiantes de la escuela.

Pero ¿quién se hace cargo de estas comunidades una vez emplazadas y localizadas, cuyo efecto es el fracaso de una política urbana que segrega y perpetúa la desigualdad? ¿Cómo abordar los efectos negativos que han deteriorado los lazos de solidaridad, acentuando la división territorial al interior del barrio y la inseguridad?



(Fotografía 1 y 2 block azul. Fuente: Google Earth).

Estos son espacios sin sentido donde, en la homogenización social de la localización territorial, se produce una heterogeneidad impresionante. Los antiguos habitantes versus los nuevos, los que llegaron con las monjas y los que pagaron por el terreno, los que se lo tomaron y los de los blocks o las torres nuevas. Es lo que Bauman (2003) se refiere al mencionar aquellos lugares sobrantes en los mapas mentales de la ciudad, aquellos espacios remanentes a los que no se les pudo encontrar sentido alguno.

Cuando Krause (2001 citado en Martínez, 2006) propone una definición de comunidad considerando tres elementos principales como la pertenencia, la interrelación y una cultura común que advierte la existencia de significados compartidos. Se podría advertir que las personas y las familias de este territorio, pese a tener una ausencia de identidad, lazos y objetivos comunes, de una u otra forma, se ven obligadas a relacionarse por los conflictos barriales, es decir, el conflicto se transforma en una forma de relación social (Krause, 2001 citado en Martínez, 2006), por la comunicación con las personas a través de los almacenes de barrio, los niños con otros niños en los escasos espacios públicos, la relación simbólica de un grupo de personas que guarda silencio frente a los ilícitos, en otras palabras, hay una cultura común y significados compartidos, aunque estén implícitos. Asimismo, está la relación con el mundo institucional: el consultorio, la escuela, la policía, el jardín infantil, etc.

Es válido el sentimiento de la añoranza de querer volver a un pasado que fue mejor, es casi un cumplimiento de todos los barrios que viven procesos de ampliación territorial, sumado a la sensación de inseguridad que se genera en torno a las nuevas formas de relación social

ligadas a prácticas ilícitas. Puedo aventurarme y decir que para los habitantes del block, la realidad es otra, no es un soporte identitario, y tal como plantea Bauman (2003), el block también pasa a ser ese espacio físico que es el no lugar, es el rechazo a lo que no eligió y no tuvo opción. Por tanto, no hay identificación con una historia barrial. El no lugar Bauman (2003) habla de esta relación impersonal sin identidad, sin sentido. Por eso se destruye, no se cuida, se raya, se bota basura. Hay una distancia simbólica con el espacio. O también una nueva forma de habitar, habitar en el sin sentido como legado de lo denominado posmodernidad, en otras palabras la pérdida de la tradición y los valores.

7.4. La escuela: ¿Línea divisoria entre el barrio y la institución?

7.4.1. La institución escolar

En el entramado social entre el barrio y la escuela es posible dar cuenta de una espacialidad física, pero al mismo tiempo lógicas de funcionamiento o modos de encarar el mundo. Es importante no perder de vista que la escuela es una institución que responde a un modelo racional de planificación, a un presupuesto económico asignado por la institucionalidad de la cual depende, con metas, fines y objetivos trazados. Y por cierto será evaluada según los estándares de control y calidad establecidos, en este caso, por el ministerio de educación.

De acuerdo con Martínez (2011), las instituciones no tratan con comunidades, sino con individuos adscritos a las categorías institucionales con las cuales trabajan; y esperan que estas individualidades se conduzcan acorde a sus reglas y valores e incluso que no pongan en cuestión, bajo ninguna circunstancia, su carácter de expertos en las decisiones que involucra para sus vidas.

Las instituciones buscan despersonalizar al máximo la relación con los individuos a los que están dirigidas, vaciando esta relación de toda subjetividad. Por un lado, para lograr cumplir con indicadores de eficiencia (el vínculo personalizado consume mucho tiempo y por tanto incrementa los costos), y por otro, por razones de contención emocional: intentan evitar que las tensiones y el sufrimiento de las personas (especialmente de aquellas más vulnerables) “penetren” al espacio institucional y perturben la salud mental de los funcionarios (Martínez, 2011).

La escuela, los centros de salud u otras instituciones están adecuados para un sistema de registro numérico para ingresar, medir y hacer seguimiento a sus usuarios, cuestión bien alejada de la vida de las personas y de la vida cotidiana en la comunidad.

Las instituciones, incluyendo a aquellas situadas en los barrios, las cuales muchas veces tienen buenas intenciones de trabajar en red y comunitariamente, funcionan burocráticamente dentro de un entorno que es cambiante y complejo. De esta forma, nos situamos en lo que Martínez (2006) ha llamado el mundo de la vida y el mundo de las instituciones.

7.4.2. Una escuela con historia, pero que ha perdido su identidad

La escuela acaba de cumplir cincuenta años de existencia. Su historia está marcada por el trabajo comunitario de las pobladoras y las madres de la congregación Teresiana. Durante el período de la dictadura militar, se quita el nombre de Escuela “Santa Ester” y pasa a ser la Escuela N° 431.

Corren los años noventa y la comuna de Achita acaba de emerger, como proceso democratizador se genera el renombramiento a las escuelas municipales. Así fue como en el año 1997 el actual director propone el nombre de “Gustavo Alonso Moya”. Este gesto nace como una forma de reivindicar el nombre y la biografía de este luchador por los derechos humanos, y así darle sentido y cuerpo al proyecto educativo que aspiraban a desarrollar. Sin embargo, algo relevante de este hecho histórico es que solamente le importaría a la autoridad de la escuela.

La escasa relación e identificación que tienen los docentes, el personal y los estudiantes y sus familias con la escuela es impresionante. Los niños y niñas no saben quién es Gustavo Alonso Moya, y no les interesa. A sus familias menos. A los profesores les da en verdad lo mismo, es más, hay gente de la escuela que “es de derecha” y les “carga la politiquería del director”.

El personal de la escuela no adhiere al proyecto educativo basado en los derechos humanos, no lo conoce en profundidad y tampoco lo encarna. Se sienten sometidos a hablar de los derechos cuando incluso perciben que no se respetan los de ellos: precarias condiciones laborales, la falta de recursos para trabajar, la imposición en la toma de decisiones, la

inconsistencia entre el discurso y la práctica. Hay una falta de credibilidad en el líder y, por tanto, en este proyecto.

La escuela internamente vive un escenario politizado con fuerte tendencia a la ideología de izquierda, la cual se despliega y refuerza con cada actividad relacionada al activismo institucional del municipio y del actual gobierno de turno. Esa estrategia no incorpora de forma participativa o en libre elección a quienes trabajan en la escuela, más bien, es un mandato que debe llevarse a cabo, sin procesamiento alguno o trabajo reflexivo.

La promoción de los derechos humanos se sostiene a la base de estas actividades y de forma muy vertical se extiende hacia la comunidad educativa. Estas son las cuestiones que no permiten una mejor identificación tanto con la escuela propiamente tal como con el proyecto educativo que, por demás, es muy escasamente conocido y difundido.

Hay una situación particular que ocurre en la escuela y de cierto modo podría hacer pensar que hay o, al menos, debiese existir una identidad positiva con la escuela por la siguiente razón: gran parte del personal de la escuela vive en la población Santa Ester. La tía Cony es portera y auxiliar de aseo, y su hija Dani es inspectora, ambas viven al frente de la escuela. Tía Ana es auxiliar de aseo y una ex apoderada y su hijo Felipe es el psicopedagogo encargado del programa de integración y ex estudiante de la escuela. Ambos viven en la calle Rojas. El tío Julio y el tío Ernesto, ambos auxiliares de aseo, viven en el pasaje Lila que da al estacionamiento de la escuela. Son ex apoderados. Las señoras del kiosco son la suegra y la cuñada del tío Ernesto, todos ellos tienen una relación con el barrio y con la escuela, sin embargo, eso no basta para que se genere una identidad y sentido de pertenencia. Por el contrario, varios de ellos tienen diferencias importantes con la dirección y su gestión, cuestión que los distancia de la escuela.

Algunas profesoras viven en la comuna de Achita y en comunas aledañas. Incluso personal de la escuela como el inspector y la secretaria, obtuvieron departamentos en las nuevas torres y son vecinos de los y las estudiantes. Aunque la mayoría del personal de la escuela vivencia la realidad social del barrio o similares y convivan gran parte del tiempo en esta escuela, no adhieren a este proyecto común o quizás este no existe para ellos; y solamente vienen y hacen su trabajo sin mayor compromiso.

“Una vez yo estaba haciendo un trabajo con un niño que dibujó la escuela y tú veías el dibujo y era una cárcel, era una cárcel (sonríe), eran rejas y decía arriba “Escuela

xxx” y él no lo pensó lógicamente, lo proyectó en su dibujo, pero ya habla de la necesidad de protegerse y al mismo tiempo tú te proteges de algo, te aíslas! tomas distancia, te encierras en ti mismo, eh (...) eh...bueno yo estoy haciendo un análisis bastante negativo en realidad, no significa que la escuela sea en sí misma negativa, sino tratando develar el porqué de lo complejo, porque eso también tiene que ver con el sentido de pertenencia que genera en los estudiantes y los apoderados o la comunidad en general con el colegio, y es lo que más llama la atención lamentablemente, llama la atención por lo negativo” (E3:P14).

En relación al sentido de pertenencia del barrio con la escuela, por una parte, están los relatos de quienes vieron nacer la escuela, trabajaron y participaron en su construcción. Todos estos vecinos y ex apoderados dicen que antes era una buena escuela y se quejan de que ahora son puros “pinganillas”. Por otra parte, son los habitantes nuevos quienes hacen uso de la escuela, pero no tienen una identificación tanto ellos como sus padres de lo que significó para este barrio la escuela. Por ello, también se explica que se repliquen prácticas dañinas al mobiliario escolar: rayados en mesas y muros, el romper puertas, sillas, vidrios, etc., lo que responde a una forma desprendida con el espacio escolar y su infraestructura. De una u otra forma, la escuela y sus símbolos no identifican a los estudiantes; en palabras de Bauman (2003), hay una ausencia de sentido.

7.4.3. La infraestructura y organización del espacio

La escuela se ubica en la calle Rojas de la población Santa Ester. A simple vista se observa su edificación que cuenta con dos pisos y fachada de ladrillo rojo. Esta remodelación fue financiada por el gobierno de Ricardo Lagos con motivo de la implementación de la jornada escolar completa en el año 2006. No obstante, en su interior, conserva la infraestructura original, que considera oficinas, salas y patios; y pese a las restauraciones, la infraestructura aún es precaria.

“En términos de infraestructura es una escuela que se ha ido poniendo más linda, cuando yo llegué era una escuela fea, ¡fea! sin muchas áreas verdes, con colores opacos, sucia, ¡muy sucia! Eh...mmm con poco mobiliario eh...hay un patio techado pero que se junta mucho viento, las salas son súper heladas, se corta la luz frecuentemente cuando hay muchas estufas prendidas, entonces pasan eh mucho frío en el invierno acá es muy, muy helado.” (E3:P15).

En cuanto a la organización del espacio, esta es deficiente y hay una percepción negativa de los docentes y del personal en relación a ello. Los espacios no cumplen con las medidas de

seguridad y con las mínimas condiciones para desarrollar las actividades diarias. Salas pequeñas y deficitarias, frías en invierno y sofocantes en verano, puertas y ventanas rotas, sin casilleros y pintura, mesas y sillas en mal estado.

“Y de hecho la sala de profes, siento que es demasiado invadida por cosas que repente... ¡no tenemos nuestro espacio propio!, aquí cualquier niño entra a la sala, porque el niño te toma las cosas, entonces... también hay un tema de infraestructura pa´ nosotros, no tanto como pa´ los niños, porque los niños están bien con las salas, aunque hay algunas más pequeñas, pero... también encuentro que hay salas que están siendo ocupadas en cosas que no deberían.” (E2:P14).

Los patios no tienen un uso apropiado para la recreación, patios internos con escasas áreas verdes y casi nula es la infraestructura lúdica. En general, se podría decir que la organización del espacio es muy débil, y más bien es parte de una dinámica poco organizada que no saca provecho al menos a lo existente. En cuanto a sus usos, es habitual el cambio de un curso de una sala hacia otra o que una bodega pasa a ser oficina o que al patio trasero le quiten o coloquen bancas y cerco.

“Haber... En infraestructura creo que nos faltan áreas verdes, siento que lo verde igual hace que la vista se relaje, por ende hay una, un mayor control, o no que control, sino que mas bien...un....¿cómo es la palabra?... ¡sí! un relajo para que los niños puedan disfrutar un poco lo verde al salir, creo que las salas algunas son demasiadas, pequeñas, yo hablo por el quinto, el quinto los niños son bastante grandes, tengo veinticinco alumnos, veintiséis y la sala es demasiado chica, entonces es estrecha, eh...afecta, afecta el espacio, también que no tengamos material, mucho material de apoyo, en cuanto... no tenemos salas de recurso. Por ejemplo en computación que algunos computadores funcionan otros no, ¡no hay un encargado! y eso más que nada”. (E2:P10).

7.4.3.1. La portería

La puerta de entrada a la escuela es la entrada al mundo de la institución escolar. En palabras de Foucault (2005), al adoctrinamiento de los cuerpos dóciles. Todo separado por una mampara de vidrio con marco metálico de color blanco, que permite tener una amplia visión del patio principal, los pasillos, algunas salas y los baños.



(Fotografía 3 y 4 puerta de entrada a la escuela. Fuente: registro de campo).

En esta portería, ocurren situaciones cotidianas muy importantes, es el punto de encuentro entre los estudiantes, los apoderados y el mundo escolar. En este espacio es posible aproximarse a la dinámica familiar de cada niño o niña, podemos observar quién los trae en la mañana, quién los busca por la tarde, si se vienen o van solos y quiénes usan transporte escolar. Los que “lloran y rabeen”, los problemas y las urgencias. Pareciera que esta puerta de entrada separa los mundos, es decir, la vida social del barrio y el de la institución escolar. Pero muy por el contrario, desde acá se inicia la experiencia cotidiana que muchas veces pondrá en jaque la propia dinámica institucional. Estamos hablando del barrio y sus prácticas. Por esta puerta es que el mundo de la vida ingresa a la escuela.

Al ingresar por la mampara hacia mano derecha colindante al estacionamiento de la tenencia de carabineros, se encuentra un pequeño jardín de césped que en el centro tiene un pequeño monolito que contiene grabada una frase célebre de Gustavo Alonso Moya. Frente a ello, tres enormes contenedores de basura, donde los estudiantes en los recreos juegan a las escondidas y a las bolitas. Por el costado, una pequeña puerta de color verde que da hacia la calle, hoy en día convertida también en la puerta de salida de los cursos más pequeños.



(Fotografía 5: Monolito Gustavo Alonso Moya. Fuente: registro de campo).

7.4.3.2. El segundo piso

A mano izquierda de la mampara entre un pequeño jardín de área verde, hay una puerta improvisada con cercos metálicos que da la entrada a la escalera que lleva al segundo piso. En este piso, se encuentran la sala de biblioteca muy llena de libros, juegos y murales coloridos, pero que está sin uso, salvo para reuniones de los adultos. Hay una variedad de explicaciones por parte de las profesoras para no usarla: Los niños no se saben comportar y desordenan mucho, se pierde mucho tiempo en el traslado de la sala a la biblioteca, no están disponibles las llaves cuando se piden o está siendo usada para evaluar niños. A su vez, el director y la jefa técnica manifiestan que la sala siempre está disponible y que son los profesores quienes no tienen ganas o hábito de usarla e inventan excusas.

La sala de integración es un lugar con amplio espacio, luminosidad y habilitado para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales que, por cierto, superan el estándar permitido correspondiente a ochenta cupos.

Tras esta última sala hay otra escalera, la cual se encuentra clausurada y lleva a un pequeño patio que pretende ser un espacio ecológico con plantas, almácigos, huertos, etc. Este patio es el que tiene vista hacia el pasaje Lila. Es en este mismo patiecito donde algunos estudiantes se esconden para no entrar a clases y fumarse un cigarrillo o un pito de marihuana. A su vez, tiene acceso al patio principal, pero igualmente se encuentra bloqueado por una reja cerrada con candado.



(Fotografía 6 y 7: escalera que lleva al segundo piso, y patio pequeño. Fuente: registro de campo).

7.4.3.3. El comedor y la cocina

Bajo este segundo piso se ubica el sector de la cocina y el comedor, donde diariamente se produce y distribuye la alimentación para los y las estudiantes que envía JUNAEB. El comedor es un espacio frío, espacioso, rodeado de ventanas pequeñas que tienen vista al patio techado, con capacidad para aproximadamente doscientos estudiantes. Durante este año 2014 ha habido problemas con la distribución de alimentos, debido a que aumentó la matrícula escolar, no así las raciones alimenticias.



(Fotografía 8: El comedor. Fuente: registro de campo)

Esto ha devenido en reclamos de apoderados y estudiantes por su derecho a la comida, sin embargo, la escuela responsabiliza a los estudiantes por la baja de raciones, fundamentando que “el año pasado se perdía la comida porque los niños no se la comían (...) entonces ahora piden que les den comida” (inspector general, 2014).

7.4.3.4. Las oficinas

En el primer grupo de oficinas se encuentra la dirección, jefatura técnica e inspectoría. Todas en un mismo espacio físico que está subdividido para cada área. Es un espacio muy estrecho, cuya separación es casi simbólica. La puerta de entrada da directamente a la ventanilla de secretaría, que al mismo tiempo tiene otra puerta de entrada y en su interior está **la oficina de dirección**. En ella hay un



(Fotografía 9: Oficinas. Fuente: registro de campo).

una mesa de comedor, un sofá y vitrina que se usa como biblioteca. Dentro de esta misma oficina en su interior está el escritorio y baño personal del director. Aquí es donde diariamente el director se reúne con la jefatura técnica a tomar desayuno y hacen un recuento de las acciones. Gestiona actividades de carácter político, escucha música y lectura de libros. También se reúne con amistades para el almuerzo, y a veces sostiene reuniones improvisadas con el personal de la escuela.

La oficina de inspección está frente a la ventanilla de secretaría, separada por un pasillo muy estrecho. Este lugar es el espacio más reducido de la escuela. Cuenta con solo un escritorio y un computador, donde se hace principalmente el trabajo administrativo de inspección, es decir, llevar el registro de asistencia, archivar documentos, citaciones de apoderados, retiros de estudiantes. Sin embargo, es habitual que la documentación se extravíe o esté dispersa sobre el escritorio o dentro de sus cajones. En este mismo espacio sus integrantes toman desayuno y almuerzan.

La unidad técnico-pedagógica se ubica al costado de inspección, cuyo espacio es más amplio. Se provee de dos escritorios con un computador cada uno. No cuenta con un orden espacial adecuado, habitualmente funciona como acopio de libros y almacena todo tipo de implementos. Es un espacio que se muestra abierto y social, se atiende apoderados, profesores y se toma pruebas a los estudiantes. A veces también llegan los niños que están enfermos, accidentados y castigados.

7.4.3.5. La sala de profesores

Al continuar por el pasillo, hay un comedor que funciona como sala de profesores. Es una sala con una pequeña subdivisión hecha por casilleros. Es un espacio frío y precario, considerando que las profesoras ahí deben realizar su trabajo fuera de aula: planificaciones, corrección de pruebas, registro de libro, etc., y además es el espacio donde almuerzan. Aunque también se deja ver la desmotivación de las profesoras por hacer de ese espacio algo más acogedor y amable. Todo es un revoltijo de compartimentos con casilleros, libros, guías e implementos deportivos; entre muebles de cocina, refrigerador, hervidor y microondas. Generalmente están las tazas, cucharas y todo tipo de material pedagógico desparramados. Muy inadvertido pasa el diario mural que comunica efemérides.



(Fotografía 10 y 11: sala de profesoras. Fuente: registro de campo).

7.4.3.6. La sala de convivencia escolar

Es la última salita al final del pasillo, donde mis compañeras y yo realizamos nuestro trabajo. Es una sala pequeña que antes funcionaba como bodega. Poco a poco ha ido tomando forma. Es bastante pequeña y luminosa, pero es muy fría en invierno. Su estructura es de ladrillo y piso de madera, la cual hemos ido acomodando con material reciclado para habitarla. En este espacio, se llevan a cabo las mediaciones escolares, escrituras de actas, arbitrajes, reuniones, entrevistas con apoderados y con estudiantes.



(Fotografía 12 y 13: sala de convivencia escolar. Fuente: registro de campo).

7.4.3.7. Los espacios abiertos: patios y estacionamientos

En cuanto a los espacios abiertos, hay dos patios: el primer patio, ya mencionado, es el patio principal que se encuentra techado, donde se realizan las actividades cotidianas tales como la formación de los y las estudiantes, los recreos, la clase de educación física y los actos oficiales de la escuela.



En el extremo oriente del patio techado se encuentran los baños y camarines. En el costado izquierdo, los baños de mujeres; y al costado derecho, el de hombres. El acceso a los baños de los estudiantes consta de una reja con candado. Entre ambos costados, se ubican dos baños para el personal de la escuela, uno de hombres y otro de mujeres, y dos camarines también separados por sexo.

Sin embargo, a los camarines no se les da uso. Los baños son fríos y húmedos debido a llaves en mal estado y constantes filtraciones de agua.

Al costado derecho de los baños, se encuentra el acceso a los estacionamientos, sector que originalmente era una pérgola, hoy solo conserva su estructura de arco metálico y algunas bancas alrededor, donde las hileras de las salas ubicadas en el segundo patio tienen vista a este espacio y también a una puerta de entrada que actualmente se encuentra clausurada. Pese a ocuparse como estacionamiento, los estudiantes ingresan en horarios de recreo y en algunas horas de clases para sentarse en las bancas. La entrada al improvisado estacionamiento se hace por un portón que da al pasaje Lila por donde también muchos estudiantes escapan de la escuela.



(Fotografías: 12, 13 y 14 baños estudiantes, baños profesores. Estacionamiento. Fuente: registro de campo).

El segundo patio es el área física de la escuela que conserva su estructura original. Es un espacio de tierra, que intenta ser una plazoleta con algunos pequeños arbolitos que sobreviven a cada recreo. Al centro de este patio y pegado a una malla de alambres que



colinda con el jardín infantil JUNJI, está el kiosco que funciona durante los recreos. Este, algunas veces, funciona en horario de clases, lo cual altera de forma acelerada las clases, ya que incentiva la salida de los estudiantes para ir a comprar golosinas.

(Fotografía 15: patio de tierra. Fuente: registro de campo).

7.4.3.8. Las salas de clases

Las salas de clases están ubicadas cuadrangularmente y alrededor del segundo patio. Las salas en orden: primero, quinto y sexto básicos, más la sala de computación, colindan hacia los estacionamientos. Frente a las salas del quinto y el sexto, se ubican el segundo y el octavo básico, les siguen por el pasillo el pre-kínder y el kínder. Solo este nivel tiene su baño y patio propios. Y por el sector norte, frente al kiosco, están las salas del tercero y séptimo básicos.



(Fotografías 16 y 17: salas de clase. Fuente: registro de campo).

La estructura de las salas es ladrillo y piso de cemento cubierto con flexit. Son construcciones que datan de los años ochenta. Son aulas pequeñas y muy frías, con un mobiliario de mesas y sillas muy precario. Gran parte de las

salas tiene sus puertas y ventanas rotas que, en la medida de los recursos, se van reparando. Todas cuentan con pizarras blancas para plumón. Algunas profesoras las hermosean con sus propios recursos, pintando, poniendo afiches y cartulinas, trayendo casilleros y candados para la puerta. Algunas, incluso, han puesto cortinas para cubrirse del sol en época de verano.

7.5. LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SUS PRÁCTICAS COTIDIANAS

7.5.1. En busca de la comunidad...

Al interior de la escuela funciona lo que se ha denominado comunidad educativa la que se define como:

“Una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa” cuyo objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para “asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; este “propósito compartido se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia”. (LGE, artículo 9°).

Desde un enfoque comunitario la comunidad educativa es una agrupación social más amplia que incluye a las familias y a la comunidad territorial donde está inserto el establecimiento. (Martínez, 2006). Sin embargo, asumir que en la escuela hay comunidad, es arriesgarse a una idealización, incluso mayor que las caracterizadas por la psicología comunitaria, al menos en el contexto particular de este establecimiento.

¿Podríamos entonces denominar comunidad solo al conjunto de actores que confluyen en el espacio escuela, dejando de lado categorías como lo común o la identidad?

En este espacio físico y social que es la escuela Gustavo Alonso Moya, sí es posible reconocer algo cercano a una comunidad, lo cual está dado por sus relaciones sociales. Los niños y niñas, sus familias, el entorno barrial y sus expresiones culturales, que se manifiestan en el espacio escolar, pueden ser entendidos como lo común, lo que los identifica, pero a su vez los distancia de los otros actores de la escuela que son las profesoras, los inspectores, los y las profesionales, el director, la jefa técnica, etc., quienes participan desde un escenario distinto, puesto que los actores institucionales operan desde roles y funciones jerárquicas, y no necesariamente están vinculadas a la realidad social del contexto comunitario. También hay mucho que decir sobre las expectativas que se generan en relación a los y las estudiantes y los estigmas hacia sus familias que, por cierto, ya no responden al modelo clásico o tradicional de familia nuclear, y la participación familiar se ha visto considerablemente disminuida.

Se habla de una crisis del modelo educativo chileno, asimismo del pacto entre la escuela y la familia (Krichesky, 2006). Efectivamente, se está en presencia de una crisis, y la escuela en general lo percibe. Se habla mucho sobre la falta de preocupación de las familias,

quienes delegan toda la responsabilidad en la escuela, así lo plantean distintos actores de la comunidad educativa:

“Hay una dejación eh...por parte de los padres, los padres no están interesados, ¡no! Estoy hablando en forma general, no quiero decir nada específico, pero en general los padres aquí los niños vienen a hacer como una guardería, se despreocupan, se desligan de ellos, y uno como docente toma el rol que muchas veces no te corresponde de mamá o padre o apoderado de los niños, eh...” (E2:P8).

“Acá no primero uno los cita a una hora y no llegan a la hora y no vienen el día, vienen el día que ellos quieren y si tu no lo atiendi al tiro es que el colegio se demora y que no atienden nunca y siempre andan de pasa ellos no vienen con tiempo a solucionar las cosas o sea ellos vienen a firmar el libro y se van, entonce' tampoco ahí tu podis tener una relación con el apoderado, porque el apoderado ya, ya, ya, ya, donde firmo, porque de repente ni siquiera sabe porqué se le llamó el apoderado, entonce' igual es fome”. (E4:P22).

Incluso es una percepción de los mismos apoderados:

“Lo otro de acá del colegio, son todos apoderados la mayoría inasistentes. No cumplen reglas, no les interesa saber cómo van sus hijos, cooperan en lo más mínimo”. (E5:P11).

Esto último generaría culpa y vergüenza en las familias que terminarían, por estos motivos, distanciándose de la escuela (Krichesky, 2006). Este autor se refiere a los padres, apoderados y, más concretamente, a las familias que, además de influir en la escuela misma, constituyen un factor significativo para que éstas se vinculen efectivamente con la comunidad generada en el territorio en el que está inserta. Sin embargo, cuando la institucionalidad opera como un sistema inhibitor de los modos de vida de la comunidad y tiene dificultades en reconocer las capacidades y potencialidades de sus estudiantes y de las familias para apoyar el proceso educativo, de qué forma puede ocurrir ese acercamiento. De esta forma lo percibe la apoderada:

“El J. no po, no me dice nada. El J. como que me dice no, yo voy a ver después cuando aprenda a soldar con mi papá, voy a trabajar a lo mejor en la mina. Pero él no tiene un proyecto fijo, el mayor... Pero nunca se proyecta, como que nunca le han creado autoestima ah ¡sí! tú puedes lograrlo, tú eres capaz. No, aquí eso no lo reciben ellos. Aquí los niños son como bien... el niño que le costó le va a costar toda la vida. Así se mide aquí. (E5:P4).

¿Cuál es el proyecto en común: la educación?, pero ¿qué sucede si la comunidad carece de proyecto común que los reúna o convoque? Al menos se torna como una tarea imprescindible que no se debe dejar para mañana.

7.5.2. El rol institucional y las práctica

Podemos observar que la escuela está conformada por estamentos, estos a su vez se componen de sujetos o actores que convergen diariamente y que dan vida y forma a la rutina de la escuela. Se sostiene que es fundamental la participación de todos los actores, que incluyen la familia y los estudiantes, pero sabemos que, en la práctica, esta escuela funciona sola y a su propio ritmo.

Esta orgánica institucional, que funciona desde una lógica estamental, está organizada jerárquicamente de manera tal que nada está al azar. Existe una distribución de roles y funciones demarcados y enfocados principalmente en el cumplimiento de los objetivos académicos, es decir, la escuela trabaja en pos de los aprendizajes que serán sometidos a evaluación, puesto que estos resultados definirán finalmente la calidad del establecimiento. Bajo esta presión está sometida la escuela la mayor parte del tiempo, sobre todo porque sus resultados anteriores han ido en bajada.

Simultáneamente a la ardua tarea de mejorar la calidad educativa, hay una necesidad insoslayable en mejorar el clima escolar, el cual se percibe como violento, sin reglas y normas, con estudiantes desadaptados y familias ausentes. ¿Cómo lo hacen?, es una pregunta que se tratará de responder en este estudio o al menos intentar una aproximación.

En las instituciones es común encontrarse con modelos de organigramas que hacen una presentación de la estructura de cargos con roles y funciones asociados. Las escuelas son instituciones que necesariamente funcionan a la base de estas lógicas y está todo determinado para cada actor. Lo interesante es que cada escuela independiente de este formato, tiene vida propia. Esta vida la hacen las personas con sus biografías, sus miedos, ideas y deseos. Nos acercamos entonces a la comunidad educativa de la escuela a través de sus integrantes desde una óptica que, junto con describir sus roles, también trata de aproximarse a la persona y sus prácticas cotidianas.

7.5.2.1. El director

Don Arturo o profesor, como le gusta que lo llamen, es una persona con basta experiencia en educación y también en la política, hace algunos años fue candidato a concejal por el partido socialista. Tiene muy buenas relaciones con las autoridades locales y es habitual la visita de amigos que llegan a almorzar a la escuela. Está pronto a terminar su período de gestión y se empeña en dejar un legado de su trabajo. Le interesa mucho proyectar una imagen defensora de los derechos humanos, pero que se percibe contradictoria con su personalidad y estilo directivo que tiende al autoritarismo.

Es un hombre de unos sesenta años, baja estatura, contextura media, tez blanca y usa una delgada barba pelirroja. Cubre sus ojos con unas gafas cristalinas y ovaladas, otras veces utiliza parches transparentes que ayudan a sostener sus párpados. Don Arturo es no vidente, característica muy particular que de una u otra forma marca la diferencia entre esta escuela y las otras entidades municipales.

Tanto el personal de la escuela como algunos apoderados le atribuyen una carga negativa a su discapacidad visual, sobre todo para desempeñarse en su cargo. Esta ausencia de visión muchas veces lo lleva a tomar decisiones impulsivas, dejándose influir por comentarios y opiniones sin tener certezas o cuidados al momento de actuar.

Se preocupa de mantener una imagen personal muy aseada, huele siempre a perfume y viste ropa de marcas reconocidas. En general no hace uso de su bastón, pues se preocupa de estar acompañado de alguien que lo guíe del brazo. La persona de confianza que lo transporta a la escuela es don I., quien trabaja por la ley SEP ejerciendo diversas funciones, entre las cuales está conducir el jeep del director.

Es amante de la música de “The Beatles” y gusta de la comida casera que diariamente la tía Ana, una vecina del barrio que trabaja hace muchos años en la escuela, prepara y le sirve en el comedor de su oficina.

Defensor de situaciones de discriminación, suele abanderarse con causas ajenas y transmite una profunda necesidad de establecer relaciones que le den confianza y seguridad. No obstante, su personalidad abierta y efusiva, muchas veces le juegan en contra, sumado a su estilo confrontacional para resolver, difícilmente genera un clima de confianza a su

alrededor; más bien, el personal actúa de forma complaciente o guarda para sí su opinión para no crear conflictos o desavenencias.

En algunas ocasiones, presencio situaciones donde el director habla golpeado y con tono agresivo emite juicios sobre el actuar del personal de la escuela. Esta es una forma muy común en su estilo directivo, lo hace frecuentemente y en presencia de testigos, sobre todo hacia quienes son sus colaboradores más directos como la jefa técnica y el inspector general.

7.5.2.2. Inspector general

Es el cuñado del director. Llegó el año 2012 a la escuela a cubrir un espacio importante que la escuela necesitaba. Sin embargo, su actitud es pasiva frente a diversas situaciones en que se requiere una respuesta inmediata y asertiva, por el contrario, su tendencia es a la negación y a responsabilizar a los otros de lo que no resulta.

Generalmente, se ve superado por situaciones simples, le cuesta organizar y resolver cuestiones cotidianas. Su oficina es un completo desorden, acumula papeles y no archiva. Cuando se le solicita alguna información, debe recurrir a su memoria, pues no registra. Su trabajo administrativo es asumido por los apoyos de inspectoría P. o B., quienes asumen la labor de completar el SIGE (sistema de registro de matrículas y asistencia escolar), citar apoderados y emitir certificados escolares.

Le dificulta hacer ejercicio de un liderazgo que sea reconocido por sus pares, mejor dicho el personal a su cargo se dispersa y no logra establecer un equipo sólido de trabajo. Es una persona cargada de prejuicios, sobre todo hacia los y las estudiantes y sus familias. Si bien establece relaciones respetuosas desde el trato habitual, que es una mera formalidad, hace uso de una violencia muy solapada, apelando constantemente a estereotipos para analizar las interacciones y prácticas de las distintas personas que están en la escuela. En variadas ocasiones, emite opiniones sobre los estudiantes como “este niño es tontito”, “esta niña se porta como hombre”, “esta señora es desubicada”, “ya no se qué hacer con este niño, no tiene vuelta”, “yo no puedo trabajar con esta gente floja”, incluso a una estudiante que es madre, le dijo “¿cómo quiere que la llame: señora o señorita?”.

Su apariencia es de una persona agotada, camina a paso lento, cansado y aburrido del trabajo. Hay constantes quejas de los profesores, porque no se hace cargo de las situaciones

con estudiantes y/o solicitudes del profesorado. El inspector, cuando puede desprenderse de responsabilidad, lo hace.

7.5.2.3. Jefa de unidad técnica pedagógica

Es una mujer joven de aproximadamente unos 38 años de edad y cuenta con la absoluta confianza del director. Lleva varios años de trabajo en la escuela, sin embargo, tiene debilidades para dirigir al equipo de profesores, pese a estar muy reforzada y legitimada por el equipo escuela. Es una mujer que se observa insegura de sí misma, aun cuando posee muy buenas capacidades técnicas. Tiene dificultades para tomar decisiones, se dispersa en concretar acciones. Le es difícil establecer límites y contantemente está en una búsqueda de aprobación de su trabajo.

Es amable y comprometida con su trabajo y con la escuela, principalmente, con la gestión del director. No obstante, su inseguridad personal no la deja actuar con autonomía y asumir un liderazgo dentro de la escuela.

7.5.2.4. Los inspectores de patio

7.5.2.4.1. El tío Carlos

Es un hombre de aproximadamente unos 55 años, proviene del sur del país, se desempeña como inspector de patio o asistente de la educación de la escuela hace unos 8 años. Aunque acaba de terminar la carrera de ingeniería informática en un instituto profesional, no quiere cambiarse de trabajo, dice gustarle este rol social que lleva a cabo en la escuela. Además es pastor de iglesia evangélica y jugador amateur de ajedrez. Es un tipo muy parlanchín y simpático, aunque a veces se excede con la confianza. Se preocupa mucho de su presentación personal, lleva sus zapatos lustrados, delantal blanco y corbata, también asiste vestido con ropa deportiva cuando tiene que llevar a los estudiantes a jugar a la pelota al estadio municipal.

Tiene un fuerte vozarrón y se hace notar con su presencia histriónica y grandilocuente, de tez blanca y ojos saltones, es delgado y de altura mediana, frecuentemente se le puede ver jugueteando con los estudiantes “a los combitos”. Su discurso, impregnado de fe cristiana con pasajes de la biblia y parábolas, se mezcla con su biografía marginal.

Es reconocido por sus compañeros como una buena persona y con disposición al trabajo y a colaborar. No obstante, tiene dificultades importantes en seguir las normas de la escuela acorde a su rol; ejerce malos tratos y se ha visto involucrado en situaciones de agresiones hacia los estudiantes.

7.5.2.4.2. Tía Karla

Llega el año 2013 a la escuela a través de la recomendación de un concejal. Su función es apoyar a inspección. Sus labores se corresponden con algunas tareas administrativas, apoyo en aula y patio. En el poco tiempo que lleva en este rol, logra adaptarse positivamente, aunque al mismo tiempo reconoce que sus tareas son dificultadas por la ausencia de mecanismos que apoyen este trabajo. Ella lo asocia a una falta de organización de la propia área de inspección que recae en el inspector general.

La tía Karla, se ha transformado en un apoyo fundamental para la escuela, es proactiva, empática y respetuosa en su trato hacia los estudiantes. Este año 2014 fue cambiada de área de trabajo desde la inspección a la unidad técnica pedagógica como apoyo administrativo. Esto como parte de una estrategia que realiza el director para que don J. asuma las tareas propias de su área. Al mismo tiempo este apoyo a UTP, permite que la jefa técnica realice un trabajo más cercano en las aulas.

7.5.2.5. Las profesoras

Es un grupo humano heterogéneo tanto en edades, tiempo de permanencia y estilos docentes; conformado principalmente por mujeres. En su mayoría, mujeres jóvenes entre los 25 y los 40 años. Salvo la tía Angélica y la tía Emilia, que este año deben jubilar. El único hombre es el profesor de educación física, un hombre joven quien se desempeñaba como estudiante en práctica y que, al renunciar el profesor titular, asume esta función a mediados de marzo del 2014 por decisión del director.

La mayor parte de las profesoras se muestran entusiastas al trabajo, pero al mismo tiempo se desaniman con facilidad en la tarea diaria. Algunas son comprometidas en un nivel más personal con los y las estudiantes que con la escuela. Son críticas a la calidad o al tipo de estudiantado y, en ese sentido, los avances o propuestas para un mejoramiento de las relaciones entre ellas y los y las estudiantes son de menor impacto. Y es muy profundo el

prejuicio hacia la condición socioeconómica de los niños y niñas, a lo cual adhieren significaciones negativas y estigmatizadoras.

Actúan como bloque para ciertas situaciones en donde se sienten amenazadas, y aúnan discurso. Como en el caso de profesoras que han recibido llamados de atención por ejercer violencia: “los niños son manipuladores, se les presta mucha atención a sus derechos y ¿quién nos defiende a nosotras?” (Profesora en consejo docente).

Pero también hay una fuerte competencia entre ellas, una lucha de poder. Hay evidentemente subgrupos de profesoras entre las que tienen mejores evaluaciones docente y manejo grupal, y otras más solitarias y débiles en relación a lo anterior.

Para este estudio se incorporó en la muestra a la profesora de la asignatura de ciencias. Es joven, tiene aproximadamente unos 25 años, titulada hace unos 2 años, se encuentra estudiando un magíster y vive en la comuna de Achita.

Tiene ojos azules y contextura gruesa, tez blanca casi rojiza, pelo castaño y ondulado que le llega bajo los hombros. Se viste generalmente con zapatillas, pero también se viste con ropa más formal con tacos y cartera. Se acaba de comprar un auto. A veces, conversa y expresa que se siente agotada y cansada, se frustra fácilmente cuando no le resultan las cosas que se propone. Está bien evaluada en el ámbito pedagógico tanto en la escuela como por la evaluación docente en Mineduc. Es creativa, comprometida y responsable, aunque ha tenido dificultades para adaptarse a los cambios que la escuela ha requerido. En general, es reconocida por sus colegas por su manejo de grupo, pues es una de las pocas que logra mantener la disciplina en el aula.

Su actitud corporal es a la defensiva, camina con paso firme y no logra mirar a los ojos cuando conversa, a veces no saluda, se le observa muy hostil en sus comentarios y actitudes. Pareciera que está enojada constantemente, aunque a veces logra tener cercanía, pero mantiene los límites y los remarca, ya sea con su corporalidad esquiva o su tono de voz fuerte. Hace uso de un discurso patologizador sobre los estudiantes: “Yo creo que este niño está pitiao, hay que llevarlo al neurólogo” o “no son flojos, son tontos, etc.”. Por sobre todo utiliza un lenguaje marcadamente sexista. Habitualmente se le oye hablar desde estereotipos y sanciona a sus estudiantes desde esta idea de lo “masculino y femenino”. También es sensible frente algunos temas sociales, pero es posible observar en su discurso una naturalización de la pobreza y atribuciones negativas a esta. Tiene favoritismos sobre

algunos estudiantes y funciona en base a estos argumentos. En el mes de abril presenta su renuncia a la escuela, pues encuentra mejores condiciones laborales en otro establecimiento. Sin embargo, asiste regularmente a visitar a sus colegas.

Posteriormente, en el mes de mayo y junio renuncian dos profesoras suplentes de forma simultánea, quienes no lograron adaptarse al contexto de la escuela.

7.5.2.6. Los y las estudiantes

Es una población catalogada por las políticas públicas como estudiantes prioritarios por su alto índice de vulnerabilidad escolar. En su mayoría, provienen de familias multi-problemáticas, donde es posible visualizar una preocupante situación de vulneración de derechos de la infancia. La violencia en sus vidas está muy presente como forma de relación social o, mejor dicho, como formas o expresiones de violencia tanto en el contexto familiar como en el comunitario.

Es común escuchar de algún estudiante conversaciones y comentarios sobre robos, balaceras y peleas. Se percibe desde estas apreciaciones una naturalización de formas violentas y/o ilícitas de relaciones y vínculos entre los habitantes del barrio y los sectores colindantes. De igual forma, sus relaciones entre pares se caracterizan por tener una connotación negativa y violenta a través de insultos, garabatos, manotazos, golpes, etc. Esta situación es bastante general en todos los estudiantes sin diferenciación de edad y género. Aunque por cierto las niñas son mayoritariamente víctimas de violencia simbólica y sexual.

7.5.2.7. Equipo de convivencia escolar

Está conformado por profesionales del área de las ciencias sociales: psicóloga, socióloga y una trabajadora social, quien realiza este estudio. Sus edades fluctúan entre los 25 y 34 años de edad. Es un grupo de mujeres que establecen una forma de trabajo desde una perspectiva crítica para analizar la realidad social y las propias intervenciones sociales. Esa fue la invitación al formar este proyecto. Por sobre todo el no perder de vista el componente de ciencia que legitima a las profesiones y el poder.

La psicóloga proviene de la ciudad de Concepción y esta es su primera experiencia laboral profesional. Llega recomendada por amistades cercanas a la socióloga, quien a su vez fue invitada por la trabajadora social.

El equipo que se conforma el año 2012 se reúne en base a redes sociales cercanas y este proyecto es liderado con alto compromiso por parte del director, quien personalmente me encomienda como un acto de confianza, la convocatoria de profesionales para elaborar un modelo de atención a estudiantes dañados por sus condiciones socioeconómicas y familiares. Se podría decir que es una iniciativa que tiene sus propias estrategias y lineamientos, aunque al mismo tiempo debe regirse por las leyes y decretos del ministerio de educación en temas de violencia escolar. Lo más importante es que responde a una visión personal de la dirección en la defensa de los derechos humanos.

En el tiempo se han ejecutado distintas acciones que permitieron en primer lugar diagnosticar la situación concreta de la escuela en relación a la violencia en su interior, eso lleva a entregar las primeras luces de cómo abordar el problema y probar la implementación de un modelo sin precedentes, al menos en este espacio escolar. Luego se institucionalizan las prácticas de la mediación escolar como forma de resolver conflictos entre pares, esto se extiende a los apoderados, profesores, etc. Ha habido muchas dificultades para llevar a cabo acciones de resolución pacífica de conflictos, principalmente con el equipo docente que se resiste a involucrarse en este ámbito.

7.5.2.8. Auxiliares de aseo

7.5.2.8.1. Tío “Manolo”

Es uno de los trabajadores que lleva más años en la escuela. Es una persona misteriosa y callada, circula durante toda la jornada escolar con su escoba limpiando los pisos y recogiendo la basura que a diario queda esparcida en salas, patios y pasillos. En las tardes una vez que la escuela está sin estudiantes, limpia los pisos con la manguera, a veces regando hasta las ventanas. Le gusta conversar sobre su vida donde relata un pasado delictual, aludiendo al uso de armas, situaciones de intimidación y violencia.

7.5.2.8.2. Tía “Cony”

Es una de las personas más antiguas junto al tío Manolo. El director la separa de sus funciones como apoyo doméstico en su oficina. Se habla de temas “delicados” ocurridos hace un par de años, por eso llega la tía Ana. Sus funciones rotan constantemente entre

portería y el aseo de las salas y patios. No tiene buena relación con el personal de la escuela, acostumbra “hablar por las espaldas”, se queja constantemente de abusos en relación a sus horarios. Está cansada y aburrida, no le gusta su trabajo y está insatisfecha con el trato de las jefaturas, se justifica habitualmente por no hacer su trabajo diciendo que “no le tocaba a ella, que le duele la mano, que está enferma, etc.”

7.5.2.9. Equipo de integración escolar

Es un grupo de profesionales conformado por dos psicopedagogos y una educadora diferencial. Son muy poco involucrados con la realidad cotidiana de la escuela y pasan gran parte de su jornada laboral en su sala atendiendo estudiantes con dificultades de aprendizaje o, mejor dicho, con necesidades educativas especiales. En general, muestran una fuerte tendencia negativa hacia los niños y las niñas y sus familias, les cuesta establecer vínculos positivos que permitan un desarrollo de las estrategias de trabajo tanto en aula como de manera individual. Ha habido problemas para que integren al programa, por ejemplo, a estudiantes con problemas conductuales, se resisten en la incorporación de estos niños como parte de su trabajo diario. Esto es perjudicial y contraproducente tanto para el estudiante como para la escuela, que no logra aumentar las destrezas cognitivas por las cuales son finalmente evaluados.

7.5.2.10. Los apoderados

Acá en la escuela es muy escaso encontrar el tradicional tipo de familia nuclear, las familias son extendidas y quizás algunas de ellas no tengan categorización. Es común que las familias de los y las estudiantes no asistan a reuniones de apoderados, citaciones y actividades de la escuela. Las que están presente son muy pocas. Principalmente mujeres: madres, abuelas, tías, primas, hermanas y vecinas que cumplen ese rol.

Los adultos responsables, como se les llama desde la política de infancia a quienes asumen el cuidado personal y protección de los niños y niñas, son muchas veces estos mismos apoderados quienes en vez de proteger, vulneran los derechos de los niños y niñas en distintas dimensiones: maltrato físico, verbal, sexual, psicológico.

También hay un gran porcentaje de padres o madres de los y las estudiantes que se encuentran en situación de calle, en las cárceles, tienen consumo problemático de drogas y

alcohol, otros tienen medidas de protección para no acercarse a sus hijos, y otras problemáticas que los mantiene desvinculados del proceso educativo de los niños. Así como aquellos que no tienen interés en hacerlo.

¿Podríamos estar descubriendo en este escenario social aquella comunidad donde la psicología comunitaria podría intervenir?

7.5.3. Los problemas de la vida están presentes en la escuela

En la escuela Gustavo Alonso Moya, todos sus estudiantes se conocen, en su mayoría son vecinos o familiares, saben de sus historias de vida y de sus rivalidades; en el barrio, casi todo se sabe. Por ello, también se conoce que al interior de sus hogares hay muchos problemas y violencia. Padres o madres drogadictos, mujeres golpeadas, tíos y primos “volaos, pasteros o mecheros”, también madres, tías y primas que venden su cuerpo por unas monedas; niñas y niños abusados, violados y golpeados. Esa es la realidad con la que a diario se debe convivir:

“La violencia escolar yo no la separo de lo que pasa en la violencia en la casa, no podemos creer que hacer como un marco lógico, en donde la violencia de la escuela es otro ámbito, en otro nivel que la violencia de la casa, porque la escuela es parte de la vida de los estudiantes, los estudiantes se levantan todos los días y van a la escuela, entonces no separan la violencia escolar de la otra, que se terminó la hora escolar, me voy a mi casa y ya no sería violencia escolar.” (E1:P18).

La mayor parte de los y las estudiantes presentan muchos problemas que afectan su desarrollo emocional y académico, son problemas complejos que un niño, niña o adolescente no está preparado para enfrentar:

“Las y los estudiantes de esta escuela emmm... en su gran mayoría vienen de familias disfuncionales entre comillas, ya. Madre a la cabeza del hogar, padres ausentes, gran parte tienen o un familiar en la cárcel o un familiar se suicidó o un familiar consume drogas o alcohol o hay violencia intrafamiliar, por... lo bajo... yo he atendido a muchos estudiantes de acá y todos han llegado con algunas de esas variables, y en conversaciones informales, semiformales con otros estudiantes también presentan una de esas variables, y aquí son solo doscientos niños, entonces yo estoy hablando de más de cien que tienen esas características, lo que afecta lógicamente su emocionalidad, y la forma en la que se desenvuelven y cómo aprenden” (E3:P16).

He visto en todo este tiempo que muchas abuelas han asumido la crianza de estos niños y niñas que quedan a la deriva, en soledad y con una enorme falta de cariño. Es acá donde

comienza la búsqueda del entendimiento en el actuar cotidiano de los estudiantes en la escuela, eso que se ha llamado la violencia escolar:

“Yo de repente me pasa que yo llego a la casa, digo pucha este cabro me da rabia, digo: ¡me molesta!, molesta a sus compañeros y agrede a sus compañeros, pero está por otro lado tiene la escoba en su casa, o sea es abandonado, el niño viene porque quiere al colegio, o muchas veces no viene porque se quedó hasta tarde y nadie lo controló. Me he topado con niños en las calles súper tarde, entonces... yo creo más que nada los niños de la escuela (*se omite el nombre de la escuela*) tienen problemas emocionales, tienen problemas de emociones, de sentimientos, de poder reconocerse en sí mismo, qué sentimientos tiene, ¡esto me molesta! ¡Esto me da rabia!, si no que ellos todo lo canalizan de la misma forma, a través del ¡manotazo, el golpe!”. (E2:P21).

7.5.4. La rutina institucional

La escuela se rige por la Ley General de Educación (L.G.E.) y existen entidades gubernamentales que administran el sistema educativo estableciendo planes y programas para todas las escuelas del país. Por otra parte, el currículo concentra los contenidos obligatorios y también los Objetivos Fundamentales Transversales (O.F.T.).

Paralelamente, está la política de convivencia escolar que orienta a todos los establecimientos de Chile en materia de convivencia escolar que no solo se refiere a las indicaciones de tipo disciplinario, sino que aborda una serie de aspectos que están orientados a fortalecer y propiciar un proceso educativo positivo. Actualmente, se requiere que las escuelas cuenten con una serie de protocolos de actuación en diversas áreas: violencia escolar, abuso sexual y maltrato infantil, prevención de drogas y alcohol, entre otras. En base a esto la escuela organiza su rutina escolar.

Cuadro 2: rutina escolar

La escuela abre sus puertas a las 08:00 horas con la llegada del personal administrativo y de aseo.
El comedor funciona y entrega el desayuno desde las 08:30 a la 08:55 horas.
El equipo docente y profesional ingresa a las 09:00 horas.
Toque de timbre a las 09:00 horas para el ingreso a la sala de clases. El toque de timbre indica recreos y entrada a clases. Asimismo, la salida.
Recreo 1º: 10:00 a 10:15 horas - Recreo 2º: 12:00 a 12:15 horas. Recreo 3º: 14:00 a 14: 30 horas.
Almuerzo: 13:45 a 14:00 horas (estudiantes). 14: 00 a 14:30 horas (profesoras). Los estudiantes de 1º a 4º básico salen con sus profesoras 15 minutos antes al comedor. Los estudiantes de 5º a 8º almuerzan

durante el recreo. Kínder y pre-kínder almuerzan en sus salas a la 13:00 horas. Las parvularias llevan las bandejas.
Toque de timbre para el término de la jornada escolar a las 16:00 horas.
Salida del equipo docente 17:00 horas. Profesionales y administrativos 17:30 horas.
La escuela cierra sus puertas a las 18:00 horas.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: rutina de aula

La clase tiene una duración de 45 minutos.
La profesora debe ingresar a la sala, tomar posición adelante y saludar: “buenos días o buenas tardes”, indicar que tomen asiento.
Luego debe pasar el listado de estudiantes presentes en la clase y registrar en el libro de clases.
Dar inicio al traspaso de contenidos, escribir en la pizarra o dictar.
En cuanto a la disciplina, debe mantener el orden del grupo. Si algún estudiante interrumpe o crea desorden, se le debe llamar la atención, y ante cualquier otra dificultad debe llamar a un inspector/a.
Estudiantes: Deben ingresar ordenadamente a la sala, tomar posición frente a la pizarra y a la profesora, esperar de pie y responder al saludo: “buenos días o buenas tardes, profesora”. Después de la indicación, deben tomar asiento en sus respectivos puestos. Deben permanecer callados, atentos, escribir y preguntar levantando la mano. No deben salir de la sala.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4: rutina de inspección.

Estar en el establecimiento y en la portería para recibir a los y las estudiantes a su jornada escolar.
Al cierre de mañana registrar los atrasos en cuaderno
Ingresar a sus salas a los estudiantes atrasados
Ingreso de la asistencia al sistema S.I.G.E.
Apoyar durante el horario de clases: pasillos, baños y patios
Apoyar en los recreos y distribuirse por sector: patios, baños y escalera
Apoyar ingreso a salas después del recreo
Apoyar, contener y resolver situaciones de conflictos en aula y/o patios.
Apoyar la formación de los cursos previa a la salida del establecimiento
Aplicar el manual de convivencia en las situaciones que corresponda
Apoyar en la formación y en la portería para la salida de los y las estudiantes a su jornada escolar.

Fuente: Elaboración propia.

7.5.5. ¿Y los aprendizajes?

La escuela Gustavo Alonso Moya es una de las escuelas municipales con mayor índice de vulnerabilidad de su población escolar (89,47%) y, en cuanto a sus puntajes en la prueba SIMCE durante los últimos 5 años, se ha venido en picada¹⁶, y se ha considerado como el establecimiento de más bajo puntaje a nivel comunal. Respecto a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, la escuela registra a 80 estudiantes con cupo para recibir apoyo profesional, no obstante, el número asciende a 130, los cuales quedan como excedentes y no reciben una respuesta formal de atención, esto se hace a través de apoyos de estudiantes en práctica. Sin embargo, de una u otra forma, son estos estudiantes quienes se ven mayormente afectados, y de acuerdo a los registros internos de P.I.E. y C.E.¹⁷, coincide que aquellos estudiantes que tienen problemas de aprendizaje son también quienes presentan mayores dificultades de conducta¹⁸. Por una parte, no logran habituarse al sistema escolar o a la rutina de aula, debido a que no cuentan con un abordaje profesional de mayor profundidad y, asimismo, con la colaboración de las familias para que establezcan pautas de estudio y aumenten significativamente sus aprendizajes; eso hace que de igual forma estén por detrás del resto de los compañeros:

“Se frustran, hay muchos que tienen diagnósticos de necesidades educativas especiales que están en la sala dando bote y les da mucha vergüenza y por, y ellos hay muchos de ellos que coinciden en tener problemas de comportamiento porque efectivamente se aburren, no entienden, se paran y les pegan a los compañeros o hacen desorden, ¿cachai? porque dan bote, dan bote, dan bote, entonces eh es súper difícil mantener un aula así con toda esa carga energética, cuando tú tampoco le estas transmitiendo la calma”. (E3:P71)

Y, por otro lado, el equipo de integración tiene dificultades para trabajar con estudiantes que tienen conductas indisciplinadas o violentas. Esto motiva que arbitrariamente los excluyan de las atenciones, y sugieran que estos niños y niñas sean trasladados a escuelas especiales. El fundamento es que no se puede trabajar con ellos, porque se portan mal y no pueden echar a perder el trabajo de otros niños por culpa de estos otros. En definitiva, la

¹⁶ La escuela en el año 2009 en 4° básico obtiene 194 puntos en matemáticas frente al promedio nacional que era de 253, y en lenguaje obtiene 211 puntos y el promedio nacional era de 262 puntos.

¹⁷ Siglas que se utilizan para codificar al programa de integración escolar y convivencia escolar.

¹⁸ Desde que se inicia el proyecto de convivencia escolar, y de acuerdo al registro interno, un 80% de los estudiantes que pertenecen a integración escolar, han participado en mediaciones escolares u otra estrategia de resolución de conflicto, trabajo familiar, psicoterapia, derivaciones, etc.

integración escolar es una decisión que pasa por el ánimo o el criterio personal de los profesionales.

“Para mí es difícil encontrar un colegio con integración. Porque los discrimina, porque son niños como tarados, a mí me lo mandaron al colegio Sandoval, que está en el 36, y digo pero mi hijo tiene un problema de aprendizaje, mi hijo no es tarado, no es enfermo mental, no tiene otras enfermedades mayores, y no estoy comparando con otros niños, pero no encuentro que sean para el colegio que ustedes me están ubicando. No es que el J. tiene un problema, le digo, problema en qué sentido. Es que no aprende. El problema era de los profesores porque no podían lograr que mi hijo se superara. Eso es lo que yo les di la queja. Cuando un colegio se destaca es cuando saca adelante a los niños que tienen problemas, no dejan a un lado a un niño que tiene dificultades y se quedan con los que saben”. (E5:P8).

También es sabido y conocido en la escuela que gran parte de los y las estudiantes tienen bajos niveles de aprendizajes, aunque no tengan dificultades para aprender. La población escolar de la escuela escasamente escribe y lee bien, no comprenden de forma positiva textos o lecturas, algunos han llegado a 5° y 6° básico siendo no lectores o sin saber escribir. El año pasado, a principios de abril, se detectó por casualidad en la oficina de convivencia esta realidad; al hacer trabajo socioeducativo con los niños, nos dimos cuenta que estudiantes de 7° año no se sabían las tablas de multiplicar, no podían realizar operaciones básicas de suma y resta, esto fue comunicado a la dirección y a la jefatura técnica, y se generó un plan de reforzamiento de 1° a 8° básico, principalmente en alfabetización y matemática básica. En este proceso, hubo profesoras, inspectoras y nosotras mismas en C.E. que colaboramos en el aprendizaje de las tablas o del abecedario.

“Cero foco en el aprendizaje, ¡cero!, o sea este año los niños de octavo básico no se sabían las tablas, niños de cuarto básico que no saben leer, ni escribir, niños de tercero básico que no se saben el abecedario, entonces antes me imagino que el panorama debe haber sido peor, yo creo que todo el rato contener que la cuestión no explotara en una muerte (risas) no sé, en un accidente grave o algo así”. (E3:P66).

La matrícula del establecimiento, al iniciar este estudio, era de 190 estudiantes.¹⁹ Actualmente, la matrícula se incrementó, por la llegada de residentes nuevos, a 300

¹⁹ Sin embargo, los resultados del SIMCE año 2013, entregados en el mes de junio de 2014, muestran un avance positivo en relación a la propia estadística de la escuela. Cuestión que se podrá analizar internamente, ya que este estudio no aborda aprendizajes.

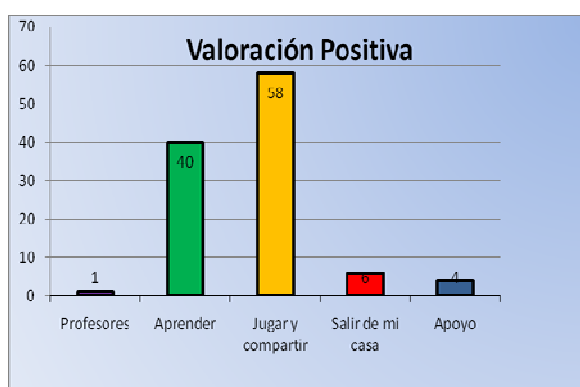
estudiantes, distribuidos en los niveles de pre-básica (pre-kínder y kínder), básica de primer ciclo (1° a 4°) y básica de segundo ciclo (5° a 8°). Es importante mencionar que la escuela arrastraba una caída sostenida de su matrícula desde el año 2009. Esto se atribuye a la gran presencia de establecimientos subvencionados y particulares, dejando a las escuelas municipales sin capacidad de competencia frente a la oferta existente.

7.5.6. ¿Qué piensan los estudiantes de su escuela?

En el mes de abril del año 2012²⁰ se realiza un diagnóstico de convivencia escolar que incluye la participación de los distintos actores de la escuela a través de una encuesta de percepción. Era un instrumento bastante simple que apuntaba a conocer la valoración que se tenía sobre la escuela. En el caso de los y las estudiantes se aplicó una encuesta que constaba de 3 preguntas y alternativas. La aplicación se hizo en los cursos de 5° a 8° básico, alcanzando una muestra de 109 casos consultados de 129 en total, que corresponde al 85% de este segmento escolar. Las preguntas eran bien simples, ¿qué es lo que más te gusta de la escuela?, ¿qué es lo menos que te gusta de la escuela? y ¿qué harías para que no existieran tantas peleas en la escuela?

Veamos que nos dicen los y las estudiantes al respecto:

Gráfico 1: valoración positiva de la escuela

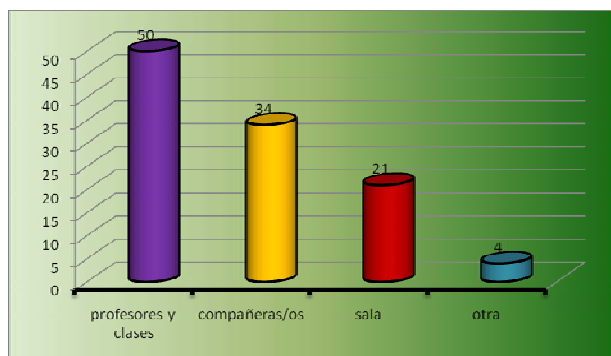


En este cuadro, lo que más llama la atención es que sólo 1 estudiante marcó a los profesores como algo positivo, sobre todo considerando que a 40 de ellos les interesaba aprender. Y

²⁰ Es importante mencionar que estas percepciones no variaron significativamente el año 2013, inclusive se mantienen.

muchos de ellos, 58, valoran el espacio de juego y el compartir; y 6 lo ven como un espacio de salida de sus casas y solo 4 ve la escuela como un lugar de apoyo.

Gráfico 2: valoración negativa de la escuela



En cuanto a este cuadro, lo menos valorado son los profesores y las clases. Esto ocasionó gran impacto cuando se presentaron estos resultados al equipo escuela. Los profesores desestimaron la opinión de los estudiantes, emitiendo opiniones como “es que como son flojos no les gusta estudiar, obvio que no les gustan los profesores”, “vienen a puro jugar al colegio... y cuando se les exige estudio ¡nada!, pero somos nosotros siempre los que tenemos la culpa” (Consejo de profesores, presentación del diagnóstico. Julio del 2012).

En cuanto a la última pregunta abierta ¿qué harías para que no existieran tantas peleas en la escuela?, las respuestas fueron variadas. Sin embargo, 60 de los y las encuestadas hace referencia a la **aplicación de sanciones** en contra de los que pelean: anotaciones, suspensiones, expulsiones y llamar a los “pacos”. Otro tipo de respuesta tiene que ver con **educar** a los que pelean: decirles que se porten bien, conversar con ellos, preguntarles por qué lo hacen, etc., y un tercer tipo tiene relación con la **desesperanza** respecto a que puedan acabarse las peleas: no se puede hacer nada, esto nunca va a cambiar, acá siempre van a pelear, no hay nada que se pueda hacer.

7.5.7. ¡¡Es fome estudiar!!

La gran mayoría de los niños niñas que vienen a la escuela no les gusta el sistema escolar por todas las actividades de rutina que implica, eso quiere decir levantarse temprano, usar uniforme, estar en una sala de clases, hacer tareas o estudiar. Lo encuentran “fome”,

aburrido”. No les gustan sus profesores y las clases. Les apesta escribir y leer. Esta situación es catalogada como la falta de hábitos de estudio.

Lo que sí les gusta mucho es divertirse. Por su puesto que hay algunas excepciones de estudiantes que se han adaptado al sistema educativo y siguen la pauta con normalidad. Sin embargo, tampoco logran altos niveles de aprendizajes, pero se destacan del promedio estudiantil. Estos son los y las estudiantes que las profesoras dicen valorar y querer “sacar adelante pa’ que sean alguien en la vida”. Las expectativas están puestas en la mínima parte del conjunto escolar: “aunque suene fuerte hay que rescatar lo bueno que tenemos, el resto ya sabemos que se van a perder” (profesora en concejo).

7.5.8. ¿Dónde están los apoderados?

Es común la ausencia generalizada en las reuniones de apoderados y “siempre son las mismas”, son las mamás, hermanas, tías o abuelitas que participan y muestran preocupación por sus niños y niñas, en todos los niveles escolares, pero es más frecuente en cursos pequeños desde el kínder al cuarto básico. Llama mucho la atención que los estudiantes, sobre todo los más pequeños, no cuenten con este apoyo de adultos responsables, y no solo se observa en las reuniones, se observa también en la escasa preocupación por su higiene personal, sus materiales escolares o por sus aprendizajes. Así lo perciben en la escuela:

“Acá los que van en primero o en segundo ni siquiera les revisan los cuadernos, entonces tu decis pucha porque si yo puedo que tengo tres hijos me la puedo, y ellas que tienen un hijo o a lo mejor más pero ni siquiera trabajan están todo el día en la casa y porque no se preocupan por ello? Porque no lo mandan limpiecito, no lo peinan en la mañana bonito nada? Así como que lo levantan y lo tiran pa’ la calle y vienen a comer, porque me imagino que los mandan porque acá tienen la comida segura y pa’ que no la molesten en el día entonces’ de repente con la D. conversamos’ que da rabia esa cuestión, me da rabia, rabia de repente como mamás demasiado mala digo yo o yo será que soy más colorista y todo pero me da pena ver a chiquillos así po’ digo, pero yo aseguro que el alcohol y los cigarro a las mamás y los papás porque eso lo aseguran, pero los niños ni siquiera le lustran los zapatos, si no tenis pasta con un pañito lo limpia, pero no se preocupan de ellos y hay niños que aquí si los podis salvar si se puede, porque claro no tienen nada en su casa pero acá nosotros somos’ responsables de que ellos sean algo más y eso es lo que a mi de repente me dan pena los chiquillos”. (E4:P27).

Es reiterativa la presencia de familias que les importa poco o nada relacionarse con la escuela, y escasamente se involucran en las actividades escolares de los niños y niñas. En este sentido, cuando se apela al compromiso de las familias con el proceso educativo, se hace referencia a cuestiones mínimas que dicen relación con el cuidado de los niños y niñas, con asistir a una citación para saber cómo va avanzando en el colegio, que si hace frío, traigan abrigo puesto, etc.

Personalmente, me he entrevistado con mamás que reconocen no importarles sus hijos, porque fueron embarazos no deseados o no pueden dedicarles tiempo:

“Sabe tía la dura es que yo soy delincuente y no tengo tiempo pa’ venir pa’ acá, y menos cuidar al C. porque caigo presa y no puedo, yo ya me pelié con mi cuñá y tuve que irme de la casa y dejar al C. con mi papá” (notas de la investigadora, Acta C.E, 2014).

Cuando llega el término del semestre o del año escolar, la gran mayoría de los informes de notas quedan acumulados en las oficinas, porque no los retiran. O bien, cuando se inicia el proceso de matrículas es la propia escuela la que envía al personal a las casas a inscribir a los estudiantes.

“Lo otro de acá del colegio, son todos apoderados, la mayoría inasistentes. No cumplen reglas, no les interesa saber cómo van sus hijos, cooperan en lo más mínimo. Yo sé que hay mamás que pueden y mamás que no pueden. Pero cuando uno tiene un hijo en el colegio, hace el mayor esfuerzo. Yo fumo y también tengo que tener para mi hijo para sus gastos, para sus materiales... Yo creo que hay apoderados que la mayoría es porque realmente no están ni ahí con los niños”. (E5:P12).

7.5.9. La escuela: un espacio de refugio y juego

Los niños y niñas vienen a la escuela a pasar el rato fuera de sus hogares, los mandan como a una guardería, dicen las profesoras; “este es un depositario de niños donde a nadie le interesa”, comenta el director. Pero cuando les preguntas a los estudiantes ¿a qué vienen a la escuela?, ellos sin pensar dicen: ¡a jugar!, aunque luego completan la frase aprendida diciendo que también a estudiar. Y es cierto, los niños y niñas vienen principalmente a entretenerse a la escuela, y no a estudiar precisamente. Otros también dicen venir obligados por sus familias, que prefieren quedarse en la casa “jugando plei”, acostados viendo tele, otros trabajando en la feria. Y todo lo que hay detrás de estas actividades es el juego y la entretención.

Esta lógica de entender el juego como lo no útil y una pérdida de tiempo, habla también de una mirada adultocéntrica, cuya visión de mundo está situada desde una relación asimétrica de poder desde una lógica de la diferenciación de edad, donde los adultos se ubican en una posición de superioridad frente a los niños, niñas y adolescentes; y gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos (Rodríguez, 2013). La adultez no permite espacios para la recreación, el esparcimiento, la creatividad y el ocio, y es una queja constante en las profesoras: que los estudiantes vienen a “calentar el asiento, a conversar, a jugar, a reírse, a no hacer nada”.

En la escuela la infraestructura es precaria, tiene rejas pero este no parece ser un problema. La escuela no está pensada para la recreación. Sin embargo, en este espacio los niños y niñas se desenvuelven sin límites y emergen sus modos de relación social. Corren desmedidamente y llama la atención cuánta energía se despliega en su juego, corren de un lado a otro y dando vueltas sin parar un instante. Juegan a los golpes con patadas y puños, se empujan y se arrastran por el piso, se estiran de las extremidades, se agarran fuerte por el cuello y lanzan piedras de una esquina a otra, ocupan todo lo que puedan tener a su alcance, juegan entre los basureros e introducen en ellos a los más pequeños, juegan en los baños y se mojan, juegan en las salas cuando quedan abiertas donde se lanzan las mochilas, etc.

Al caminar por el barrio es muy simple comprender por qué la calle en todas sus dimensiones como espacio público no es apta para el juego. Hay una que otra cancha de baby fútbol que está tomada por los “soldados y diler” que venden drogas, también por los que consumen alcohol después de la pichanga. Esta dinámica de consumo y venta pasa tanto en lo privado como en lo público. Las balaceras en las calles y avenidas, tráfico de vehículos y locomoción colectiva permanentes y un alumbrado público deficiente, son barreras para una niñez que está en pleno desarrollo.

En su mundo privado el hacinamiento es parte del diario vivir. Familias que viven de forma precaria e inestable económicamente, a veces hay pega otras no, a veces hay pa’ comer otras no. Viven “achoclonados” y la creatividad para armar y compartimentar los espacios es impresionante, pero en la noche todo es un dormitorio donde hay muy poco de mundo privado, espacio en donde también se entretajan los riesgos de abuso sexual infantil. Es la lógica del patriarcado como única forma de relación social, es decir, la superioridad, el dominio y el abuso de poder. Desde este punto, y a mi modo de ver y por la experiencia de

este trabajo de campo, patriarcado y adultocentrismo son una misma forma de dominación y abuso.

7.5.10. La rutina cotidiana de la escuela

Es habitual que los y las estudiantes lleguen tarde a la escuela entre las 09:00 y las 10:00 horas. La inspectora anota a los atrasados en la portería y se les deja pasar a las salas. Algunos pasan al baño y se quedan ahí un buen rato antes de entrar a clases, otros no quieren entrar a la sala y se quedan dando vueltas en los patios y pasillos.

A veces hay formación antes de entrar a clases otras no, y cuando alguna profesora no asiste a la escuela, los cursos quedan sin clase. No existe un procedimiento claro entre inspectoría y UTP para contener los cursos sin profesora. Al inspector general “no le gusta tomar cursos”, dice la jefa técnica. Por eso se envía alguna inspectora de patio a la sala para que trate de mantener a los estudiantes en su interior, solo eso, mantener el orden. Los estudiantes quedan sin actividad y aplicación de contenidos. Otras veces, cuando no hay disponibilidad de personal, lisa y llanamente, los y las estudiantes quedan a solas, donde algunos se mantienen en la sala y otros deambulan y juegan por los patios. Esta situación molesta a las profesoras que tratan de hacer clases en los otros cursos. Quienes se ven más afectados son los cursos que les corresponde educación física, puesto que intervienen la clase, molestan a otros compañeros o se ponen a jugar y corren entre medio de las actividades deportivas.

En muchas de las ocasiones en que están sin profesora se producen los conflictos, y aunque logran autoregularse por un buen rato, las peleas afloran y se desatan situaciones de riesgo entre ellos y ellas mismas:

“Al M... al M. le pegan, por ejemplo, porque, ya... no se poh... como yo le hago burla, por ejemplo, yo le hago burla al M. al M. no le gusta; el M. se pone rabia, le pone... se pone enojado, así como que quiere puro pegarle a los demás; tira sillas, no sé de la clase, en la clase tira las sillas, tira las mesas...” (E6c:P28).

Todo puede empezar por una mirada que no gustó, una broma, o bien, se “picaron” mientras jugaban. Todo pasa rápido y basta cualquier mínimo detalle para que “se piquen a choros” y comiencen las discusiones con insultos, escupos y golpes. También es parte del juego darse de “wates” como le llaman a los manotazos, también se dan empujones y

patadas. Son cuestiones que podrían evitarse, pero es parte de la dinámica en la que se desenvuelven a diario. Relacionarse con violencia es para ellos y ellas algo “normal”.

“EC: La K. va en quinto po`, con el hermano. El hermano se mete en líos, y la K. se mete; por eso tienen líos los dos.

E1: Ahh... ¿Por qué? ¿Ella se mete como a defender al hermano?

EC: Sí.

E1: Ahh...

EC: Como que se pica a chora...

EA: Mi hermano igual se mete a defenderme, porque...

EC: Como que se ¡pica a chorita!

EA: Y se anda creyendo como la más chora igual, a veces”.

(EG6:P31).

7.5.10.1. Las interrupciones en aula

Si bien existe una rutina establecida para el trabajo en aula, este habitualmente está sujeto a las constantes interrupciones que hay tanto por parte de los y las estudiantes como de la escuela propiamente tal, lo que dificulta el funcionamiento y altera lo que está planificado. Una clase que en rigor debe durar 45 minutos, a veces solo logra realizarse los últimos 20 o 15 minutos. Así lo explica una profesora:

“Yo lo primero que parto es saludándolos a todos, voy hacer la descripción. Yo, los saludo, doy indicaciones, ehhe veo el orden de mi sala, como están los niños, las posiciones en las que están, ehhe si hay que cambiar algún niño de lugar para que no afecte el desarrollo de la clase, si tengo que aislar a otro para que tampoco se afecte con el resto, no si es una cuestión que... tenis que llegar casi un sargento. Yo soy sargento, yo llego y grito todo el rato, que siéntate, que cállate, eso es ¡súper violento!, pero me demoro casi veinte minutos en hacerlos callar, entonces si no aplico el grito, los chiquillos no me responden, no se dan cuenta que yo estoy enojá, me tengo que llegar a enojar muchas veces para que los chiquillos recién me presten atención y digan ah está la profesora, yo siempre les digo: ¿Acaso yo estoy pintá acá?, ¿no me ven que estoy esperando que ustedes se callen?”. (E2:P40).

Los motivos de distracción son variados, lo que sí consta es que se producen muchas interrupciones. He observado cómo los estudiantes no llegan a tiempo a la sala, no se ordenan fácilmente en sus respectivos puestos de trabajo, les cuesta mantenerse en silencio o salen constantemente de la sala, no ponen atención y se dedican a escuchar música desde sus celulares, algunas niñas se maquillan y trasladan de un puesto hacia otro; es común que estén pidiendo algún lápiz o que lancen papeles y lo que tengan a su alcance, dicen

garabatos a viva voz, escupen dentro de la sala, molestan a compañeros, o bien, se genera alguna pelea de tipo verbal o física:

“... yo creo que el agotamiento de los profesionales de acá, el nivel de estrés, de cansancio, de desvinculación con los estudiantes, o sea, cuando yo llegué, yo entraba algunas clases en que estaban todos de pie, jugando, pegándose, tirándose papeles, era un caos y la profesora adelante quejándose, pero sin capacidad de ordenar, ¿cachai? Si yo me imagino uno: cero foco en el aprendizaje, ¡cero!” (E3:P65).

Existen otras interrupciones desde el plano institucional como el inspector supervisando la asistencia o los profesionales de apoyo que vienen a buscar estudiantes, el ruido ambiental, estudiantes de otros cursos ingresan a la sala, etc.

“...después empiezo con el objetivo, ahí están los niños, después tienen que copiar, yo voy explicando la materia, vamos interactuando entre ellos, de repente viene el inspector... que la asistencia, después viene otro a ofrecerme empaná, después viene otro a interrumpirme pa’ sacarme los niños (risas), que o sea siempre hay constantes interrupciones dentro... entonces cuando yo logro mantener a los niños callados ¡interrupción!”.(E2:P41).

7.5.10.2. Los recreos

Es en los recreos donde ocurren muchas peleas que se desarrollan en el ámbito del juego. Los estudiantes juegan a pelear, se toman del cuello y se botan, corren y se empujan, una vez en el suelo se dan patadas. Corren por los patios y se tiran piedras, desde el segundo piso escupen hacia abajo. Todos juegan mezclados, desde octavo a primero básico. Juegan a la pelota, a las escondidas y al pillarse, pero todo en un contexto en que la violencia está a flor de piel. Por cualquier cosa “se echan la choriá”, se pegan “wates”, se dicen garabatos o insultos, y todo es porque sí, es la regla cultural en su modo de vida, estar a la defensiva y hacerse respetar.

En total son tres espacios de recreo durante toda la jornada, dos de 15 minutos y uno de 30 minutos. El último recreo es el más extenso, aunque en la práctica dura aproximadamente unos 40 minutos, pues es el horario donde almuerzan las profesoras. Está programado a las 14:00 horas, pero los estudiantes quedan libres unos 10 a 15 minutos antes, porque entre 13:15 y 13:45 es la hora en que al menos los más pequeños almuerzan. Se supone que los profesores acompañan en el comedor a los estudiantes y luego deben volver con ellos a las salas hasta que tocan el timbre para el recreo. Eso no ocurre. Habitualmente las profesoras

dejan solos a los y las estudiantes en el comedor y se van a su sala para almorzar, cierran la puerta y se olvidan de lo que pasa afuera.

Durante el recreo los inspectores deben estar distribuidos entre los dos patios, cuidando que no exista algún accidente o peleas, sin embargo, no se cuenta con ellos en su totalidad, porque a una inspectora la envían a la portería cuando almuerza quien hace esa labor, la otra se va al comedor mientras terminan algunos estudiantes de almorzar para que no boten la comida, mientras el inspector pone música y se transforma en otro estudiante más jugando a las peleítas, dándose combitos con los chiquillos. Este inspector ha tenido muchas dificultades por no mantener los límites apropiados a su cargo y por el uso de su poder en contra de algún estudiante. Los grita y expone frente a otros, los pone en ridículo diciéndoles sobrenombres, otras veces los agrede físicamente tomándolos fuerte del brazo, dándoles palmadas, tironeos, zamarreos, mechoneos de pelo, etc.

“Hay un inspector, el V. a los niños los tironea, los zamarrea, los maltrata psicológicamente, también los humilla” (E5: P2).

Varias veces este inspector se ha visto enfrentado a situaciones en donde los estudiantes se “pican a choros” con él y en esas circunstancias reclama la falta de respeto hacia él:

“Por ejemplo el inspector V., van y a ese los cabros chicos se pasan por donde quieren porque ya los cabros chicos ya no le tienen ningún respeto. Los cabros chicos ya así le hacen (gesto con los dedos) por atrás fá’ y pá’, cachai? Los cabros chicos ningún respeto con él. Porque sabe que los cabros chicos van creciendo. Los cabros chicos no son tontos. Si yo tengo un perrito, chiquitito, y yo toda mi vida le pegué ¿Qué puedo esperar yo de él el día de mañana? Que el perro me muerda po’. ¿Cachai? Si es como uno es...” (E5:P58).

También ha sido orientado por el equipo de convivencia para que cambie su forma de relacionarse, sin resultados positivos. En otras oportunidades, ha sido amenazado por algunos apoderados, porque ha sido acusado por los niños de haberlos golpeado.

Efectivamente abordar situaciones complejas en la escuela no es tarea fácil, sobre todo en un espacio que tiene tiempos delimitados y dinámicas muy variadas. El día a día depara eventos en los cuales muchas veces no se saben enfrentar, pero como ya es sabido, las prácticas cotidianas que, por una parte, tienen que ver con la utilización de herramientas técnicas asociadas al desempeño laboral y adscritas a un rol social; y, por otra, emerge lo

que en educación se ha denominado el currículo oculto en el que las personas necesariamente estamos imbricadas, por ende, cuando hacemos qué o tal cosa, estamos ejecutando acciones según nuestro modo de entender el mundo. Así nos desenvolvemos, esa es nuestra praxis; el habitus en palabras de Bourdieu (2007); o como plantea Martínez (2006), el sistema de actuación.

7.5.11. La escuela se quema...

Las situaciones del contexto social-comunitario complejizan y desafían diariamente la labor educativa, lo cual implica entrar en un campo de intervención donde no necesariamente la escuela y las personas que trabajan ahí están preparadas o, al menos, no han sido formadas para aquello. Así con todo, se enfrentan a una cotidianidad que definen como violenta. Sin embargo, terminan por detonar en una relación de violencia.

“ Yo no vengo de un ambiente que sea como ni violento o malas palabras, pero aquí, igual como que te supera el ambiente, hasta yo me he puesto agresiva en mi casa, ¡a eso he llegado de repente! Darme cuenta y decir: “oye, ya po´ ¡cálmate! Si ya no estai en el colegio, no tenis porque gritar, no tenis porque... o contestar de esa manera”. Entonces, siento que igual esta cuestión (risas) es como que te absorbe, el medio”. (E2:P29).

Intenciones a veces sobran, y es fácil encontrar personas que permanecen en la escuela por compromiso y vocación.

A simple vista, el panorama escolar hace que la escuela se posicione como una institución caliente (Martínez, 2006). Este tipo de denominación corresponde a aquellas instituciones, cuya relación es de trato directo con las personas, y actúan como disipadoras de la tensión psicológica que genera el mundo de la vida en una comunidad vulnerable. Su tendencia al re-calentamiento es por la falta de preparación para abordar estas tensiones. Al mismo tiempo, estas instituciones tienen otro tipo de precariedades, su estructura institucional es deficitaria en infraestructura, en condiciones laborales, la evaluación docente ejerce presión, y todo confluye en una salud mental deteriorada:

“La complejidad de esta escuela viene dada por distintos factores, primero factores macrosociales, macroeconómicos que tienen que ver con... la educación chilena, tienen que ver con el sistema económico imperante eh...tienen que ver con la exclusión social en la que está inserta, por este sector es marginal, una población con altos índices de delincuencia, con altos índices de drogadicción, eh...alejada,

periférica, eh...eso en primer lugar, ya, en que las redes por ejemplo son redes asistenciales, lentas, con las que nosotras podemos contar pero que no realizan intervenciones muy efectivas, no por la calidad de los profesionales necesariamente, sino por la alta demanda que tienen, por la baja cantidad de profesionales, por los recursos económicos, por los intereses políticos de por medio...” (E3:P14).

Martínez (2006) dice que una disipación inadecuada repercute en el funcionamiento interno, generando múltiples conflictos, impactando en la salud mental de las personas que allí trabajan, donde literalmente termina la institución por “quemarse”. Y aún más, esta situación se manifiesta hacia las personas a las que atienden, influyendo negativamente en la calidad de la atención, con una tendencia a relaciones agresivas, indiferentes y patologizadoras. También estas instituciones poseen un bajo capital simbólico, y se ve disminuido su prestigio social.

7.5.12. La causa y el efecto

Los estudiantes representan la anomia, esto como un legado de sus familias, que a su vez padecen de las injusticias sociales que los violentan. La escuela es una institución del estado, cuya misión es proveer de un derecho humano y social que es la educación. La educación chilena está nuevamente en crisis, y se ha comprobado la segregación social que ha generado el modelo educacional. La realidad de esta escuela así lo evidencia.

Las profesoras que trabajan en la escuela se sienten atrapadas en un sistema educativo perverso, plagado de mediciones y evaluaciones, con planes y programas impuestos.

Son parte de un entramado social cuya carga histórica gremial los enorgullece, pero a su vez los mantiene en una desesperanza. La precariedad laboral los derrumba, pues al mismo tiempo se ha venido instalando en el imaginario público un desprestigio social del profesorado, sobre todo con la masificación de la palabra bullying, concepto que refiere al ataque, acoso y hostigamiento como práctica sistemática y sostenida en el tiempo, entre pares. Y que ha ido tomando fuerza en las escuelas, ¡solo se habla de bullying, ahora cualquier cosa es bullying!, dicen las profesoras, cuya moral docente se ve mermada, y suman una carga emocional donde la violencia los involucra y los atemoriza.

Se sienten juzgadas por la opinión pública en los medios de comunicación, son violentadas por sus estudiantes a diario y, además, se les exige su participación para prevenir la violencia escolar:

“Viene una reforma ¿y? los profesores, viene la prevención de drogas... los profesores, viene el embarazo, ¡los profesores!, y ahora que el bullying y que hay que tratarlos con amor, ¿y quién nos protege a nosotras?” (Profesora, en reunión de consejo).

Los apoderados y los estudiantes también hablan de bullying. Los estudiantes reciben mucha información a través de la televisión. Los que son víctimas de situaciones de violencia reiterada por sus compañeros lo saben muy bien. Pero la violencia trasciende a esta categorización, la trama social en la que se desenvuelve este conjunto de actores los mantiene en una situación compleja. Y así podemos estar dando vueltas a esta rueda de causas y efectos. ¿Quién o quiénes entonces se hacen cargo?

Las respuestas sistémicas “taponean” los problemas, se hace una modificación a un artículo de la ley equis, se cambia el presupuesto de acá para allá, y se inventa uno que otro decreto, y todo queda igual. Son medidas “parches”, pequeñas dosis de “calmantes y descongestionantes”. Son las instituciones calientes, estas parientes pobres que siguen dando la batalla y enfrentando el dolor humano. Todo es precario, incluso las herramientas personales se han agotado. Así se producen los bloqueos emocionales, donde los problemas y las soluciones muchas veces se canalizan con y en la violencia:

“Pero yo creo que la rabia la tengo igual pero inconciente, no es algo que...lo que pasa que yo bloqueo algunas cosas, entonces trato con las emociones, como que las bloqueo y digo ¡ya!, no me tiene que afectar, entonces cuando ya es mucho explota. Pero sí, bloqueo mucho las emociones, porque si no, siento que me afectaría mucho más. El primer año que llegué aquí habían niñas que eran violadas en mi curso y yo llegaba a la casa pensando, angustiada, porque yo decía en este minuto ¿qué estará pasando con esa niña en su casa? Entonces tú deci`, pucha que lata, pero más allá no podía hacer nada más po`, estai igual como limitada cachai frente a eso, no hay ninguna cosa que tu podai hacer para...tampoco ayudarla mucho. También hay un tema de angustia por esa parte, nooo siento que llegado un momento deci` ¡ya! esto no me tiene que afectar, deci` como que ya todo el sufrimiento de los demás ya no te afecta, si no que tú lo bloqueai, yo bloqueo, pero inconcientemente” (E2:P57).

7.6. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA

7.6.5. La violencia es social

Hablar solamente de violencia escolar es negar una serie de factores que preceden la manifestación o la expresión de la violencia, por ello, las significaciones de lo violento es decir, el sentido y sin sentido de la violencia (García & Madriaza, 2005), asimismo para quienes trabajan en esta escuela son muy relevantes. En este sentido, la mayoría de las personas que están en la escuela reconoce en el sistema social actual y en la desigualdad económica, una explicación válida para la violencia que se manifiesta en la escuela (D'Angelo & Fernández 2011; Villanueva, 2007; Martínez-Otero, 2005).

“Creo que efectivamente acá en la escuela hay mucha violencia, en el trato, violencia física, violencia psicológica, en las familias hay muchas mujeres que sufren violencia económica, violencia de distintos tipos, la violencia es un eje transversal de la vida de los estudiantes y de sus familias, y sí se conducen con violencia (...) desde mi conceptualización de la violencia, la gente de acá es la que esta principalmente siendo violentada, porque la violencia es un abuso de poder sostenido en el tiempo de parte de una persona que ejerce conductas agresivas sobre otros grupos, en desmedro de su integridad y ellos están violentados por todos lados, partiendo por lo que decía delante que son pobres ¿cachai? entonces ni aunque quisieran estar en otros espacios no pueden, no les da, ni lo conocen y a veces no le interesa porque no está dentro de sus mapas o esquemas mentales, entonces claro si vamos hablar de violencia, hablemos de todos los tipos de violencia, ¿cachai? Violencia simbólica, violencia de todo tipo, la violencia cruza acá eh... la realidad” (E3:P65).

“Su entorno social, contexto, sí totalmente, el contexto el lugar donde está inmerso, quizás muchas veces no recibes violencia en tú casa, pero tú llegas al colegio y tienes compañeros que son violentos, por ende tenís que ¡aprender a defenderte! Porque si no, eris ¡el pajarón! Que todo el mundo te da manotazos, entonces pasa a ser de...pasa a ser víctima de aquellas personas que sí sufren violencia. Entonces de alguna forma tú tenís que reaccionar para que...es como una... defensa, siento que es así más que nada, que los chiquillos eh...vienen de un entorno social demasiado violento no, y no solamente en sus casas, si no que aquí los compañeros que tienen como esa carga negativa la traspasan y la transfieren a niños que en sus casas no tienen ese tipo de cosas (...) niños que eran súper tranquilos, pero tú lo veis que por el entorno han tenido que aflorar toda esa parte violenta para poder defenderse y poder sobrevivir, es como sobrevivencia, así de fuerte, es súper fuerte...y aquí el más fuerte es el mejor, como dicen ellos el más bacán, el que somete al otro de cierta manera”(E2:P27,P28).

La violencia es un síntoma; una manifestación de lo violento es vivir en contextos de pobreza y marginalidad social; es la violencia que se imprime en la constitución del sujeto y su calidad de vida. A esta manifestación de la violencia social se le atribuye componentes tales como la desigualdad social y la marginalidad que se provoca en ciertos segmentos de la población chilena, es una violencia de tipo estructural con efectos sociales profundamente desintegradores:

“Acá esta escuela está situada en la parte pobre, en la parte excluida, en la parte de menor poder, eso en un nivel macro. En un nivel mediano, tenemos la realidad de la comuna, como decía hay ciertas redes que funcionan sí, más o menos, eh... pero tenemos también ciertas necesidades del barrio, eh (...) ciertas problemáticas como el narcotráfico, como la delincuencia, la violencia al interior de las familias, eh la inseguridad al circular por este, por este sector, y luego ya que todo eso va afectando la dinámica de la escuela, verdad ya son factores en sí mismos complejos” (E3:P16, 18).

“Aquí lo importante es tener una sociedad distinta, en donde, para que la torta no estuviera disponible, solo disponible para el que pega el codazo más firme, que la gente tenga que correr por su comida, que la gente tenga que competir con el otro, por eso nosotros somos violentos, porque no estamos, no vivimos en armonía, no estamos tranquilos, vivimos en un sistema que te está ofreciendo muchas cosas y eso no es responsabilidad de la escuela” (E1: P31).

En este sentido, gran parte de las percepciones sobre la violencia son valoraciones relacionadas principalmente a la clase social y al entorno familiar como factores desencadenantes de violencia en la escuela:

“La violencia escolar es parte de la violencia de las poblaciones donde vivimos y responde a la marginalidad, al contexto en donde esas personas crecen, yo creo efectivamente es mucho más violenta una escuela de la periferia, de la capital de Santiago, una periferia sur poniente que una escuela del oriente (...) he trabajado en colegios particulares de la comuna de las condes y no existen esos niveles de violencia, y no es que la escuela lo haga distinto, es que las casas que circundan la escuela te garantizan un cierto contexto en que la escuela se mete ese círculo de violencia” (E1:P19, P20).

“Bueno cuando yo me refiero a la escuela en mi espacio digo que esta es la escuela pobre, escuela pobre, eh así la describo porque también eso aumenta la conciencia que nosotros tenemos muchas veces los chiquillos dicen no...si yo podría estar en cualquier escuela, ¡mentira! Si no podis pagar una escuela que tiene piscina, una escuela en las condes, ¡no podis! esta es una escuela pobre y tu aprendiste también esas lógicas de violencia porque naciste acá, porque eres pobre, la gente que trabajamos en esta escuela es pobre, clase media, media baja, media alta, ¡somos

pobres! Y las dinámicas que tienen relación, las dinámicas que se generan al interior de este colegio tienen que ver con una realidad social, económica, de marginalidad y de pobreza, de oportunidades” (E3:P34, P35).

7.6.6. Violencia hacia las mujeres

Los patrones culturales contruidos a la base de una sociedad patriarcal cuya violencia se cimienta en la supremacía del sexo masculino, se agudizan en este contexto barrial. Los niños y niñas aprenden y naturalizan que, en sus casas, los hombres inferiorizan, insultan, abusan y golpean a las mujeres.

Existe un lenguaje común acerca de lo femenino como el no valor, lo inferior. Si no eres choro, eres niña; si muestras debilidad y emociones, también, y todas las otras significaciones que encuentran en la feminización la ofensa y la humillación. Así la sexualidad se desarrolla en función de estas creencias y prejuicios estereotipados respecto de lo que debe ser un hombre y una mujer. La escuela refuerza estos patrones culturales, violenta a niños y niñas instruyendo a temprana edad lo que debe ser un varón y una señorita. Insta un sistema de uniformidad femenina y masculina, a través de la estética como el corte de pelo, el uso de falda y pantalón, y en aspectos psicológicos tales como la conducta y la sexualidad:

“Bueno algo también que tiene que ver con lo macro, es el... los roles de género por ejemplo, es como tiene que ser un varón, como tiene que ser una niña, eh ...como tiene que ser un varón flaute para calzar con el estatus de... que hay en la población, eso también afecta mucho, eh lo normal, lo natural! y acá la violencia esta naturalizada, pero súper naturalizada, y el ideal para tener un estatus, un poder, un reconocimiento social eh y la lógica, la dinámica social esta súper basada en la violencia y en la negación de las emociones, porque aquí hay que ser fuerte”(E3:P30).

Hace unos dos años atrás, año 2012, recién estábamos armando el equipo de convivencia escolar, y recuerdo perfectamente al psicólogo de la escuela en ese tiempo, era un profesional joven, quien a la luz de los resultados del diagnóstico sobre violencia muestra un alto grado de prejuicios sobre la sexualidad de algunas adolescentes de la escuela: “es feo que las niñas pelearan como hombres” o “que las niñas no sean señoritas”. Este profesional propone reducir la violencia, realizando talleres de femineidad. La ideología que hay detrás es bien clara: restablecer los roles dentro del sistema patriarcal. En palabras

de Pisano (2001: 25) “lo femenino no puede establecer un diálogo fuera de la masculinidad, pues vive dentro de ella, es su límite y allí se acomoda una y otra vez”. Por lo tanto, “las mujeres que se salen de la estructura simbólica masculinista atentando contra la estructura general del sistema y su existencia”.

Así como este profesional, las profesoras, inclusive yo misma, hemos sido formadas en estos valores e ideas del mundo, diferenciados por el sexo, con atribuciones y poder que, en esta cultura, le pertenece al hombre. Por ello es tan compleja la labor de educar, pues es la transmisión de nuestros propios valores e ideas. El tema es si somos capaces de ponerlos o no en cuestión, o bien, hacemos la normal reproducción.

Los niños y niñas de la escuela crecen en una cultura donde ven y aprenden a tratar mal y despreciar a las mujeres, a sus madres, hermanas, tías, primas, profesoras y compañeras, eso es misoginia. En la escuela, las niñas son habitualmente víctimas de situaciones misóginas, que se manifiestan en descalificaciones e insultos: “puta”, “maraquita”, “pelá culiá”, “tai toa perforá”, “cochina conchetumare”, “gata mojá”, “bastarda”, “hija de la gran perra”, “fea culiá”, “sapa culiá”, “lacra culiá”, “babosa culiá”, “te moquean” “te mean”, entre otros. Otras violencias misóginas se producen en lo que la ley de violencia escolar ha denominado ciberbullying, donde la agresión o el acoso hacia un par se realizan a través de medios virtuales. Ha habido eventos de mucha violencia originadas por fotografías y videos que exponen a estudiantes en ropa interior y realizando prácticas sexuales, acompañado de insultos, burlas y rumores que se expanden por la red social y dentro de la escuela. Al momento de hacer las mediaciones y las contenciones entre las estudiantes, los motivos para hacerlo es simplemente que la compañera “le cae mal, la mira feo, porque es creía’ o es pelá”. De esta forma hacen complicidad con los hombres para fomentar esta descalificación. Detrás de este odio, fragmentación, disgregación y deslegitimidad entre las mujeres, dice Pisano (2001), radica el triunfo de la masculinidad.

El Hombre, entendido como sujeto único y universal, está a la base del orden simbólico vigente. Esta es la raíz de la violencia, porque la civilización patriarcal se funda, sostiene y perpetúa en la negación de las mujeres como sujetos autónomos y pensantes. Una civilización cimentada en la superioridad masculina solo puede dar como resultado una cadena de relaciones basadas en el dominio, es decir, el dominio traspasa todas las relaciones y prácticas sociales. La salida, como plantean algunas teóricas feministas, tiene

que ver con una toma de conciencia no solo individual, sino también, social y política. Proponen un cambio civilizatorio, puesto que declaran a esta sociedad construida por los hombres fracasada (Lonzi, 1981; Pisano, 2001).

He podido observar, al menos en este barrio y en la escuela particularmente, que las niñas son igualmente violentas en su forma de relación con otros: insultan, juegan a golpes, pegan combos y patadas. Es un mecanismo de defensa, y también un aprendizaje (García & Madriaza, 2005). Sin embargo, en el enfrentamiento físico, verbal y simbólico, salen más dañadas. Los insultos son mucho más potentes por la carga connotativa que tienen. Y en cuanto a la violencia física, los compañeros varones las golpean más fuerte.

Las cifras de violencia en el mundo muestran una tendencia extremadamente marcada hacia las mujeres como víctimas de violencia en todas sus dimensiones (ONU, CEPAL, CEDAW). Las mujeres están siempre más expuestas y vulnerables a cualquier tipo de abuso por sus condiciones materiales y simbólicas de existencia.

7.6.7. La naturalización de la violencia

Los y las estudiantes han aprendido a vivir en esta violencia y tratan de esquivar los peligros. Otras veces los buscan. Conocen códigos del mundo del hampa a corta edad, muchos de ellos se identifican por categorías propias como “los choro/as” o “los picao’ a choro/as”. Saben por qué la policía los vigila y a quiénes, saben qué deben “ver y callar”, saben diferenciar entre un papelillo de cocaína o pasta base de un pito de marihuana, saben cuándo un arma es “hechiza o es una legal”, saben de calibres y cartuchos, los juntan y los usan para jugar. Saben del SENAME y asisten de visita unas dos veces al mes a las cárceles a ver a sus familiares.

Veamos esta conversación:

E2: ¿y a alguien de aquí se lo han llevado al SENAME?

N1: ¡no! se los llevan al SENAME a los que no quieren a sus hijos.

E2: ah ya...

N1: mi papá está preso

E2: ¿hace cuánto que tu papá está preso?

N1: hace como 3 días

N3: ah hace poco

E2: ¿y eso hace que tú seai más violento?

N1: no

N2: es que hay algunas que son más violentos porque los papás son así
N1: yo soy igual que mi papá, mi papá se agarra todos los días a balazos”.
(EG7:P26).

García y Madriaza (2005) hablan de cómo la violencia se constituye en estos contextos en un modo de integración social, en palabras de Martínez (2014) sería su modo de inclusión. En esta escuela, la sobrevivencia lleva a la violencia, y la violencia sería un mecanismo de defensa:

“Hay muchos estudiantes que eh...por defensa también se movilizan porque ya están saturadas de que las maltraten, de que les digan garabatos, que las escupan en el cuello, en su ropa, es algo muy...a eso me refería yo con salvaje ¿cachai? el nivel, es un nivel así lo siento desde lo corporal, desde lo impulsivo, desde lo físico, el escupo, básico, básico! el escupo, y aquí anda pa´arriba y pa´abajo el escupo, el golpe, el ceño fruncido, eh...que tú no lo ves en otros sectores de la población así tan brutalmente expresado y así se van generando estudiantes que van cumpliendo con estos perfiles, con esa multicausalidad”. (E3:P60).

Las apoderadas o familias operan desde la violencia para relacionarse o defenderse, y así transmiten estos códigos al interior de la familia, es la socialización primaria que establece estos modos de relación:

“Aquí la mayor parte de las personas que vienen a este colegio son traficantes, si tú vas acá a la vuelta vas a ver los medios pedazos de vehículos, ni yo tengo vehículo y mi marido gana un millón dos, vas a ver cómo llegan los pedazos de vehículos a buscar niños, y la droga, pero yo los tengo a todos amenazados:¡el gueón que le dé algo a mi cabro chico yo me lo piteo, care’ raja! (...) yo soy nacida y criá aquí, a mí todos me dicen que soy chora, no soy chora, pero aquí uno lamentablemente tiene que ser así porque soy cría en una población y eso que esta población antes era más mala de lo que es ahora, ahora es una taza de leche” (E5:P31,32).

“Yo al mío siempre le he dicho yo te pillo con un cigarro te juro por dios que te lo saco con un puro combo en el hocico, te saco todos los dientes. Imagínate con un pito. Y entonces me mira y me dice ay mamá pero si dicen que la marihuana no es tan mala. Yo le digo dicen po’, yo no sé, a mí me hizo daño, con tu papá po`” (E5:P60).

Por ende, los y las estudiantes naturalizan el modo en que los conflictos o diferencias se resuelven con violencia:

“EC: Mire, con la cosa que le dije del problema; a mi hermana la amenazaron también poh, y dijo el ex que... que hiciera tres cajones listos.
E1: ¿Quién?, ¿la amenazaron aquí en el colegio?”

EC: No, la amenazaron a las dos de la tarde en el colegio, por el celular.
E1: Mmm...
EC: ... de la amiga...Dijo que tuviera los... el funeral listo pa' los tres. Somos tres en mi familia.
E1: ¿Tú con tu hermana?
EC: Y mi mamá.
E1: Ahh...
EC: Y mi padrastro, pero a él no lo conocen".
(EG6:P29).

Los gritos, golpes, insultos, peleas, amenazas, cuchillazos, violaciones y toqueteos, allanamientos, reventones, linchamientos, balazos y suicidios son prácticas naturalizadas. Los estudiantes y sus familias lo viven a diario, porque esa es su realidad, porque pasa en su casa, donde la vecina y donde los de más allá.

“Todos no relacionamos a través de códigos de violencia, cuando uno empieza mirar la violencia, la violencia, te das cuenta que en todo hay violencia digamos, hay poder y los apoderados son a veces gente muy joven, gente que creció en una escuela donde también eran así las cosas y se manejan a garabatos, apiedrarse las casas (...) Hay gente que tiene armas que estaría dispuesta a matar a otra persona si le molesta mucho en su camino” (E1: P35, P36).

He visto y contenido a más de alguno de los y las estudiantes, porque le ha dolido profundamente que la escuela nombre a su mamá, porque está en la cárcel, lo abandonó o se murió. Lloran y explotan al mismo tiempo. Las peleas toman un tono muy álgido cuando sus propios compañeros le dicen que su mamá es “puta”, “mechera” o “pastera”, en ese caso las peleas son “a muerte y pa' cobrarse”. Todo esto lo han aprendido y sobreviven. Y con toda esta experiencia a cuestas, llegan a la escuela.

De esta forma, lo que pasa en el barrio y en la familia se traslada al espacio de la escuela, y se manifiesta en los juegos, en las interacciones con sus pares y también con los adultos de la escuela. Estas manifestaciones son las clásicas conductas denominadas disruptivas o desadaptadas, susceptibles de cuánto diagnóstico esté disponible y “a la carta”: hiperactividad, déficit atencional, locura temporal, psicosis, epilepsia, consumo de drogas, los genes vienen malos, la pobreza, la suciedad, la delincuencia, etc., y todo aquello que pueda tratarse como lo raro, extraño y anormal.

Este sistema de actuación del mundo de la vida, que habita la escuela desde las 09:00 a 16:00 horas, pone en quiebre un sistema de actuación institucional enmarcado en

planificaciones curriculares y normas de socialización que no se corresponden con las pautas de comportamiento del barrio y las familias, es decir, con el mundo de la vida.

Esta naturalización es evidente en la escuela, así las profesoras o inspectores se van adecuando, en la rutina diaria, a incorporar el modo de vida de los estudiantes y sus familias:

“Es primera vez que yo trabajo en esto, y también me estoy perfeccionando porque me gusta, o sea yo no tengo a lo mejor la vocación como los profesores para enseñar, pero sí para otras cosas y... yo cuando el primer día que yo llegué a este colegio me asusté, quedé súper asustá, así como que dije: “yo no quiero trabajar más en ese colegio, quiero que me cambien”, y al segundo y al tercer me fui acostumbrando, y ahora a mí si tú me deci ¿te cambio de colegio? Y me lo han ofrecido y he dicho ¡no! Yo me quiero quedar acá, porque ya conozco primero a los niños, conozco sus situaciones en sus casa, conozco sus apoderados, sé que cuando uno llega con pena por qué es, sé si anda con alegría también por qué, porque los conozco harto” (E4:P4).

“Los chiquillos de repente mal comportamiento emm hablan mal, yo digo en groserías y pa` ellos es como súper normal, porque como todos casi la mayoría hablan igual, ellos se entienden y lamentablemente uno de repente escucha y de primera yo pasaba retando a los chiquillos y lamentablemente uno de repente escucha y como que ya escuchai y deci ya, ya, es el mismo y como que ya te cansai y eso no es bueno po`, no es bueno que uno se acostumbre a que los chiquillos sigan diciendo garabatos, pero es una cosa así como general hasta las niñas, entonce la conducta y el comportamiento de los chiquillos, es mucho, es lo que más se atiende acá” (E4:P13).

Otras se comunican con el lenguaje de los niños y niñas, y además han naturalizado en ellas mismas prácticas de violencia.

“Yo he tenido que separar un montón de veces a niños pegándose manotazos, peleando, me ha llegado puntapiés, combos, me ha llegado de todo, pero tengo que hacerlo si no se matan entre ellos, y una vez un alumno porque yo no hice lo que él quería, alumno mío, seee... tiró a choro conmigo, me dijo: ¡qué te pasa vieja tal por cual!, le dije: ¡haber, sale de la sala! ¡no po,´ ven a sacarme tú po´! Y así empezó hasta que en un momento él me iba a pegar y yo le dije: ¡pégame, pégame! y él me dijo: ¡esta vieja tal por cual! y me iba a pegar (...) yo sentí que en ese minuto él había sido súper agresivo conmigo, y el niño era un niño de tercer año, que había sido repitente, el J. que era un gordito, grande, medio rubio, y tenía un cuerpo bastante robusto, llegó a mi lado y me iba a pegar, me hizo así (gesto de puño) y me iba a pegar un combo, yo no se de aonde` me voté a chora también y le dije: ¡pégame, pégame! Entonces después reaccionai y deci` y si me hubiera pegado ¿qué hubiera hecho?” (E2:P54)

“También he naturalizado, pronunciar mal (risas) como palabras que los niños dicen mal (risas) también las naturalizo, si yo creo cuando tu vives una cotidianidad, similar siempre o siempre, ya lo naturalizai y no te afecta, como que ya da casi lo mismo, como los garabatos, los garabatos de primera yo decía ahhh, me sorprendía ene, como que ya, no sé (risas) como que no los percibo ya, y de repente digo ¡oye haber! ya ¡cuidado!, como que ya, porque si pusiera oye usted ¿se fijó lo que dijo? Ahhh... tendría que estar todo el día, a cada rato” (E2:P58).

“Si al final a cada ser humano lo hace lo que lo rodea, que las interacciones que en los niños se producen, o en las personas se producen o sea pienso y creo, que va tanto el entorno social como de relaciones interpersonales, ahí está todo, todo, el entorno te absorbe de tal manera, lo que me pasa a mí po’, que yo sin serlo ah de repente me veo, me veo absorbida por esta... violencia... verbal ¡en mi familia!. Y... tiene que ver mucho el ambiente y las relaciones que tuuu... tengas, con quienes tu... compartas, nosotros compartimos la mayor veces con los niños, los colegas es muy pocos los que nos vemos, entonces nuestras relaciones es básicamente con los niños y ellos son los que hacen sacar cosas de mí que de repente me extrañan, cosas que nunca en mi vida había visto” (E2:P28).

Aquí en la escuela están todos: los del block, las casas y las torres. Confluyen sus corporalidades, sus lenguajes y modos de vida en particular. Lo que Bourdieu (2007) denomina habitus, señalando que las acciones de los individuos estructuran la sociedad, y la sociedad estructura a los individuos. Postula, por tanto, un modelo dinámico entre acción y estructura. Un campo social que es un conjunto de reglas que permiten la actuación de los individuos en la sociedad, y el habitus es la internalización de dichas reglas. En cada campo social, se pone en juego un poder que llama capital (Bourdieu, 2007). Así, los individuos luchan por conseguir el capital social. El capital simbólico conlleva en tanto el reconocimiento social. No obstante, en este campo social, el capital social es otro, está por fuera de lo esperable por las instituciones:

“Yo creo que muchas veces les estamos exigiendo desde nuestras expectativas de lo correcto o lo incorrecto, y hay que se súper consciente de eso, porque yo tengo mi ideal en lo que debe ser un ciudadano, ciudadana bueno y como es un ciudadano malo, ¿cachai? Entonces muchas cosas de lo que ellos hacen y sus familias hacen eh...para mí son malas, pero para ellos son naturales, entonces ahí hay un choque cultural brígido, difícil, denso, para tu transcripción (risas) eh simplemente hay un choque cultural, pero yo tengo que ser consciente de lo que yo les estoy pidiendo, de la posición de poder que yo ocupo también para no hacer abuso de poder, y tener cuidado hasta qué punto yo les estoy pidiendo algo que ellos no ven, que no son capaces de ver, y los estoy humillando, avergonzando, o les estoy pidiendo algo que ellos no son capaces de dar ¿cachai?” (E3:47).

Puesto que el capital simbólico, por el que se juega el todo por el todo, internaliza la violencia como el medio para lograr el reconocimiento:

“Aquí el más fuerte es el mejor, como dicen ellos el más bacán, el que somete al otro de cierta manera” (E2: P26).

N2: todos buscan esa manera pa', pa' quedar bien po', como pa' defenderse.

E1: ¿Aquí tu decí, en el colegio?

N2: sipo, todos pelean.

N1: peleamos todos acá, somos todos picao' a choro.

N1: porque los otros reaccionan mal así que me tengo que poner a pelear sino quedai como gueón ¿Cierto?

N3: es como que hay gente que no pelea, esa gente es gueona porque dejan que le peguen y no te responden po'.

N1: ah no yo me he encontrado con gente que sabe pelear pero le pegaban, y quedan como gueón po', sipo.

E2: ya, pero eso ¿hace que la gente te respete más?

Todos: sí!

N3: si tu peliai y soy bueno pa' pelear la gente no te molesta, porque sabe que le podí pegarle po'(EG7:P8).

Y es el reconocimiento o capital simbólico (Bourdieu, 2007), también de las personas que trabajan en la escuela:

“Entonces tu vai creándote como un...nombre...no sé entre comillas... ¡La vieja mala! Me encanta ser la vieja mala, eheheh... que es afectiva, que después de todo de ser súper bruja, pero que ellos saben que pueden contar conmigo, ellos saben que igual va haber un trato amable... entonces soy mala, en cuanto a que soy una bruja en cuanto a que ¡exijo! Exijo que se porten bien, que estén callados, que estén peinados, que estén limpios, que exijo que respondan la tarea, que se coman la comida, que se porten bien, que no jueguen a golpes, ¡lo exijo! Pero a la vez igual soy cariñosa, yo siento que igual no soy tan, tan bruja, pero prefiero que me vean como mala, una vieja mala ohhh ¡vieja pesa! Me encanta” (E2:P69).

7.6.8. Violencia y uso del poder como modo o forma de relación social

Las relaciones de violencia se dan en todo orden de relaciones existentes en el barrio, en la familia y en la institución. Como bien plantea Gabriel Salazar (1999), la violencia debemos situarla en su contexto, asumiéndola en su producción socio-histórica.

En esta relación y asumidos los roles, se dan rienda suelta a los usos y abusos de poder. Cada cual desde el lugar que ocupa. Así la realidad en esta escuela se disfraza para

sobrevivir un día más en el sistema. Lo hace el director con su dificultad visual para dirigir una escuela que a veces parece venirse abajo. Cuando eso parece estar pasando, arrasa con quien tiene cerca y se descarga. La jefa técnica debe dirigir un grupo de personas que están frustradas y agotadas y, al no lograrlo, recibe la violencia del director quien la culpa por los bajos resultados. El inspector, por su parte, se ve sobrepasado por la conducta de los estudiantes y no puede conducir con asertividad este ámbito. Y así transcurren los días, el semestre y el año escolar. Martínez-Otero (2005) analiza las prácticas y los conflictos escolares, y el funcionamiento de la escuela también como un factor principal en la violencia.

“La violencia es parte de la cultura por tanto está en todos los eslabones de la escuela, entre auxiliares, en el equipo de gestión, entre los profesionales, hay violencias de género, violencia de los profesores contra los estudiantes” (E1: P20).

Al área de Convivencia Escolar y a la escuela en general les es muy difícil buscar apoyo en los apoderados para trabajar respecto a los comportamientos violentos de los niños y niñas. Entonces estamos muchas veces en presencia de situaciones que se vuelven permanentes y reiteradas, es lo que la ley de violencia escolar califica como el bullying; y al no contar con la presencia de las familias, o bien, para las familias, la violencia no es un problema, y la institucionalidad tiende a operar solamente desde el castigo:

“Por eso te digo, la familia aquí es fundamental y si la familia es así de violenta tú podís poner como policías, como a ese niño lo recibes y le dices: ¡aquí tú no puedes ser violento como en tu casa!” (E1: P37).

Dentro de las prácticas más recurrentes del trabajo en convivencia escolar, se destaca la realización de mediaciones, donde muchas de las situaciones de violencia son efectivamente entre estudiantes, fundamentalmente violencia física y verbal. Esta práctica está orientada a un proceso de reflexión y problematización que propicie intentar, al menos, tener buenas relaciones:

“Uno puede tener muy buenas relaciones, ehh puedes decirle a las estudiantes que es lo que hacemos constantemente: ¡tú no puedes hacer esto!, tratemos de hacerlo de esta otra manera, organicémonos, que un compañero no es un enemigo, puede ser tu amigo, tratemos de pasarlo bien, respetémonos, si ud siente rabia, ud tiene que hacer... ehh salirse de aquí, ud. no puede golpear a un compañero”(E1:P27).

“Nosotras podemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance por que sea distinto, y que lo distinto no tiene que ver solo con la normalización, sino con su bienestar,

que pueda pucha venir al colegio y pasarlo bien y no tener que andarse defendiendo todo el rato, que disfrute, que descansa, que aprenda, que tenga amigos, amigas, que se relaje de toda la mierda que puede haber en todos los otros espacios ¿cachai?, ese es nuestro aporte al final, y así creo que a través del disfrutar, el reír y poner reglas claras, esta nuestro aporte para disminuir la violencia y yo creo que eso también es lo que valoran los estudiantes que si sienten la necesidad de hacer algo distinto” (E3:P61).

Otra práctica recurrente se refiere al abordaje socioeducativo para las normas básicas de interacción de la convivencia cotidiana:

“En términos de normalización...tienen efectivamente un piso de normas para estar acá muy poco desarrollado, empezando por una cuestión que es casi de vieja de mierda ¿cachai?, pero por los modales, es que no saben dar las gracias, eh no saben pedir disculpas, creen que es una humillación, les cuesta, eh... no te saludan muchas veces, de hecho acá tuvimos que poner un letrero en la puerta que decía al ingresar diga: y bien concreta salud, “buenos días tía” porque no lo hacían, porque no te saludaban” (E3:P45).

También implica un trabajo vinculante, donde los estudiantes se involucren y modificar las situaciones de violencia:

“Tú puedes hacer los esfuerzos para que el sistema social cambie, tú puedes hacer los esfuerzos para que la familias eh...cambie, pero para todo eso necesitas voluntades, entonces lo más fácil es trabajar con la voluntad del estudiante que esta acá, y cuando el estudiante no tiene la voluntad porque percibe que no tiene un problema, o no tiene las ganas de hacerlo, entonces vas a tener un estudiante que va a ser etiquetado y etiquetada y se va a autodefinir como un estudiante violento y se va a conducir como tal, y ahí... porque acá es muy difícil encontrar personas que digan “tuve una conducta violenta”, sino que en términos de identidad, es “violento, es violenta” de continuidad temporal y claro los niños y las niñas se siguen desarrollando con violencia en el tiempo, eh...y así se va configurando el tema de la violencia (E3:P46).

Aunque también hay mucha contención de situaciones donde implícito está el accionar de las profesoras o inspectores que, frente a conflictos que se suscitan, no logra resolver el conflicto de forma adecuada, desencadenándose así una agresión o una práctica de violencia.

“El año pasado también, observé una profesora, yo entré a la sala a buscar a una niña y ella le estaba diciendo: “¡te voy a rajar, te voy a poner puros dos!” amenazándola y ese no es un lenguaje para referirse a los estudiantes (...) mira si de pronto hay algunos profesores que ocupan sobrenombre con los estudiantes o se mofan “ah enfermito, ah enfermita cosas así” pero en este contexto es algo feo obviamente, incorrecto, pero no es tan grave, pero sí ya a pasar a un tema de, de

violencia física es súper grave, súper, súper grave o se burlan, los estigmatizan harto, también eso pasa y que también son dinámicas de violencia, pero un poquito más encubiertas” (E3:P85).

Mucho del trabajo de convivencia escolar tiene relación con mediar y atender situaciones de violencia que se dan en el contexto del barrio y que repercuten en la escuela. Como también las relaciones de violencia que se presentan entre apoderados y profesoras, por distintos motivos, pero generalmente por situaciones donde los adultos de la comunidad ejercen violencia hacia los estudiantes, en sus variadas dimensiones:

“Ponte tú yo he escuchado a profesores que yo los he sacado del colegio, que ha tratado a los niños de muertos de hambre. Y si yo como apoderada escucho que le dicen: ¡chss a la hora que vení llegando cabrito no sé cuantito! Por no decirte el garabato, cabro culiao. Lo tratan mal, vení a puro comer. Yo me meto, porque vengo casi todos los días. Y me meto a situaciones que no me agradan y yo voy y les digo: ¿Y qué wea sale de tu bolsillo maricón culiao, o les estai poniendo vóh la comida a los cabros chicos aquí? Entonces ellos me agarran mala ¿y qué defendí?, bueno lo defiende po’ güeón si no es tu plata. ¿Tú sabí la situación que tienen realmente en su casa? Tú no sabí la situación en la que viven ellos” (E5:P5).

“Mi hijo quedó traumatado. Lo acusaron de un robo, que igual mi hijo estuvo una semana psicosisiao’, reclamé porque a mi hijo lo tenían todos los días en la oficina y la profesora que era la profesora jefa de él decía siempre: ¡tú sacaste las cosas, tú robaste, te vieron!, “tía yo no fui, tía yo no fui” dijo hasta lo último. Después no quería venir al colegio y yo lo retiré en octubre. Porque ya era mucho el acoso. Entonces ya repitió ese año” (E5:P10, 11).

La violencia muchas veces se ejerce entre personas de la institución, sobre todo por el uso del poder que otorga la jerarquía institucional; esto ha sido presenciado por los apoderados:

“A la C. el otro día el director casi la hace llorar y yo le dije -‘cálmate, cállate’- porque yo gracias a dios he aprendido a ser fría ¡cálmate! le dije: ya, respira, relájate, no sacai na’ con llorar, porque lo que tú teniai que haber dicho habérselo dicho en su cara ahí mismo y no hacer teatro, la gueona aquí a llorar a sufrir tú por culpa de un gueón ¡no!. Le dije: ahora sabi lo que teni que hacer, tira licencia, como tiene los meniscos malos, tira licencia, a ver si al gueón le va a hacer falta su gente que tiene trabajando en esta huea’. Entonces como que yo por eso te digo vivo aquí, se todo cómo funciona esta cuestión sé todo el tejemaneje” (E5: P38).

La sistematización de las prácticas que registran las actas de convivencia escolar da a conocer, de forma simple y general, el panorama de la escuela. Sin embargo, estos datos no alcanzan a dar cuenta de las situaciones que se viven a diario y que ocurren de forma simultánea entre distintos actores y en distintos espacios.

Cuadro 5: aplicación de técnicas de resolución de los conflictos

Año	Mediación escolar	Mediación con adultos
2013	45	10
2014	45	7

Fuente: elaboración propia. *semestre I- 2014.

Cuadro 6: denuncia de prácticas de violencia en la escuela

Estamento denunciante	estudiante	apoderado	profesora	inspector/a	Dirección
estudiante	49	0	4	2	0
apoderado	10	4	2	1	1
profesora	5	0	0	1	0
Inspector/a	3	0	1	4	4
dirección	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia. Semestre I -2014.

7.6.9. La violencia está institucionalizada

El modelo educativo responde a un sistema de control y adoctrinamiento como plantea Foucault (2005). Asimismo, el disciplinamiento del cuerpo, dejando en evidencia cómo el cuerpo es moldeable, manipulable, educable para obtener una utilidad de ese cuerpo, el que sea productivo y dócil al sistema social imperante. Principalmente, las normas disciplinarias están orientadas al control del cuerpo. La disciplina hace “marchar” un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos; en tanto, la indisciplina es merecedora de un castigo. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones (Foucault, 2005).

En este sentido, el castigo viene a ser la herramienta de control y logra la docilidad de los cuerpos estudiantiles, así lo podemos observar en este diálogo con una profesora:

“Y me lo propuse, y ¡ya!, bueno si hay que dejarlos castigados hasta la lora, los voy a dejar y me voy a quedar con ellos y así pasó muchas veces que me quedé hasta las cinco de la tarde una vez, pero me llevé súper malos ratos, pero logré mi objetivo, que era la tranquilidad del curso y yo poder hacer clase, pero yo ahora yo puedo imponerme frente al curso decir ¡ya, se callan un, dos, tres cuatro, cinco. ¡Todos en silencio!

I: Están más amoldados...

E2: Sí, ellos saben que tienen que tener silencio o si no se quedan sin recreo. Aunque sea un derecho, pero es que lamentablemente si no hago eso...

I: O sea de alguna manera la única forma...

E2: Llegar violentamente hacia ellos, si no hay otra forma, porque ellos están tan acostumbrados” (E2:P38, P39, P40).

El control y la generación de temor se usan en la escuela como estrategia disciplinaria:

“Nosotros hemos sacado a diez estudiantes de la escuela, entonces claro, el resto dice ¡ohhh! mira si me porto mal, me puede sacar, mejor no, entonces andan más piola, y se bajan los índices de violencia, hay mayor control, ¡hay mayor orden! (...) Y que las estudiantes pudieran entender que en ese espacio hay mayor policía, hay mayor restricción y quizás nuestros estudiantes no fueran violentos y pudieran crecer de otra manera” (E1:P29).

Las familias reconocen una escuela castigadora y sancionadora, que funciona a través de la amenaza:

“Aquí, ¿incentivos? muy raro. O sea que te pueden incentivar al cabro chico... trata de no pelear nunca más porque si tu peleai ¡te vamos a echarte cagando del colegio! Ese es el incentivo que le dan a los niños. Entonces son más amenazas. ¿Cachai?” (E5:P56, 57).

Y también hay enfrentamientos violentos entre apoderados y el personal de la escuela por castigos u hostigamientos que hacen los adultos de la escuela hacia los estudiantes:

“Me están sacando todos los días el inspector (x), el director, la tía (x). y todo el cuento y me dicen que diga donde me dejé las cosas que yo me robé, la plata que yo me robé, que la... y yo me paro, te juro, y fue el primer día que no me pinté, y vengo pa' acá y le dije yo: ¿qué te creís vos conchetumare? le dije yo, al inspector general. Le dije: ¡hasta cuándo mierda me gueviai a los cabros chicos! le dije yo, vos si tenis alguna gueá que aclarar con mi hijo me tenis que haberme llamado a mí, como apoderada, a mí. Y yo estar presente de lo que está pasando con mi cabro chico” (E5:P53).

El uso del poder que otorga el saber y la calidad de experto también es otra forma de violencia:

“¡Siiiiii! he tenido que tomar ese rol súper violento con los niños, no me refiero a los golpes, si no que me refiero a una actitud violenta en cuanto a que ¡impongo! lo que yo creo que es conveniente para ellos, yo lo impongo, digo: ¡Tú te tienes que quedar callado en esta clase porque yo tengo hacer la clase, tengo que pasar la materia! Y soy violenta porque eso es una imposición, no le estoy pidiendo si acaso ahhh ¿usted entendió? porque con las características de mi curso tengo que ser así” (E2:P43).

Aunque no se expresa solamente en lo académico, sino que también dice de una relación de poder tanto en la imposición de normas como de valores:

“Cuando yo me coloco no se po` en el comedor a recibir las bandejas, yo los hago comerse la comida, si no comen yo no les recibo la bandeja, les doy la comida en la boca, ehhh los niños igual te respetan y te quieren y tu vai y te conocen como la tía, la tía del almuerzo, ¿cachai? ellos saben que yo soy la bruja mala que les hago obligarse a comerse la comida, los obligo ¡y que no se mueve nadie!” (E2:P68).

“Entonces no es que no tengan normas, sino que las normas que son las que como institución educacional se requieren para poder desenvolverse en este espacio pacíficamente, que es lo que propone la política nacional de convivencia escolar, verdad que la convivencia escolar es “la coexistencia pacífica entre los miembros de la comunidad escolar”, entonces ahí ellos tienen grandes vacíos, grandes vacíos, que tienen que ver también con la imposición lo que decía al principio de un sistema educativo que no necesariamente está adaptado a la forma en la que ellos son, entonces yo creo que muchas veces les estamos exigiendo desde nuestras expectativas de lo correcto o lo incorrecto” (E3:P46).

De esta forma, la violencia se va configurando como herramienta pedagógica y praxis:

¡Siiiiii!, si uno va probando, esto es como un experimento, yo voy probando qué me va resultando, entonces, ya sé lo que, yo soy muy ¡sarcástica!, y los niños aprendieron el sarcasmo conmigo, entonces esa es mi estrategia con ellos, yo le digo: “ya lindo, ¡siéntate!” y todos ¡wuaaa! (se ríe), “lindo”... no sé “ya súper lindo”...porque de repente tengo que ser así con ellos, ehhh, pero también lo trato de “mi amor”, le digo: “usted mi amor, le digo usted ¿no entendió? O ¿Tengo que explicárselo con letritas de colores? pero es sarcasmo puro y los chiquillos responden a eso y si tú lo mirai, igual es violencia y he probado de buena forma, pero lo que más me resultó fue el tema del sarcasmo, cosa de hacer casi a la par con ellos” (E2:P45).

Y finalmente la violencia parece ser un recurso efectivo para el cumplimiento de los objetivos institucionales:

“Yo un día paré a uno que molestaba, molestaba, lo coloqué al frente y dije díganle usted algún defecto, ya así dígale, ¿Cómo se sintió? casi terapia de shock, es lo que me resultó, y que hoy lo mantengo y lo aplico en otros cursos, y esa es mi estrategia como profe, y todos los cursos me entienden de la misma forma y puedo hacer mis clases, pero lo mejor que puedo llegar no gritando, que los chiquillos me entienden”(E2:P46).

Estas son las situaciones que en el cotidiano escolar impiden contar con un clima favorable para el desarrollo de las actividades por las condiciones institucionales que recalientan la escuela y generan los desajustes en que la frustración toma mucha presencia:

“Yo el primer año que estuve acá el segundo día yo quería salir corriendo por la mampara de la puerta acá en el colegio llorando, porque los niños no me prestaban atención. Yo venía de un colegio en que los niños te esperaban sentados y mientras tú hacías la clase los niños te estaban prestando atención y apoyando tu clase, entonces llegar acá donde tenía niños que se arrancaban por la puerta, que no querían estar en clase, que conversaban todo el rato, que se gritaban de una esquina a otra barbaridades que lo repito: ¡en mi vida había escuchado!, que te trataban como “¡ojo queremos la otra profesora!”, entonces tenía que entrar a luchar” (E2:P43).

En la escuela se observa y percibe por parte de las profesoras, la imposición de un sistema que no permite establecer relaciones más cercanas, un sistema lejano a ellas:

“El ministerio te exige que tú tienes que cumplir, que tienes que de alguna forma pasar todos esos contenidos, de que el niño a tal fecha tiene que aprender tantos contenidos pasados, que el niño tiene que tener adquirido, y...entonces uno opta por dedicarse a trabajar, a pasar contenido y de repente dejar de lado, como te decía yo las carencias, las necesidades de los niños” (E2:P34).

La violencia sistémica o institucional se aprecia, además, por la presión que ejerce sobre quienes recae la labor educativa, a través de mediciones cuantitativas de los aprendizajes:

“Es imposición, porque tú tienes que hacerlo, no es porque quieres o se deba hacer, si no que ¡tienes que hacerlo! porque hay una evaluación que cada dos años te está midiendo tanto al docente como a los niños el SIMCE, a nosotros la evaluación docente, entonces hay muchas cosas muchos factores...aparte no sé po` cuando tú veis el marco de la buena enseñanza, que te dice que el ambiente del aula tiene que ser así, para que el profesor, el rol...este tiene que ser así, así, tiene que ser así...entonces tú decí ¿en qué momento yo hago todo eso?, ¿en qué momento yo aplico todo esto? ¿No sé si me entiende? (E3:P34).

Si la violencia es parte de los aprendizajes, ¿cómo detenemos entonces la violencia en las escuelas? Podríamos, tal vez, estar frente a estrategias educativas donde existe una

articulación entre estos dos mundos, donde la violencia como praxis, en este contexto particular, encaja en la medida de que ambos mundos logran dialogar. Es decir, hay una hibridación en la aceptación de algunos códigos o sistema de prácticas que operan en el espacio escolar y permiten el funcionamiento de la institución.

El problema radica en que la violencia *per se* es una práctica que genera y provoca daño en las personas, y así lo han establecido todos los cánones sociales; ahora bien, el uso de la violencia es el modelo o forma mediante la cual es posible que exista la sociedad²¹. Sin embargo, el hecho de que exista la posibilidad del uso de la violencia no quiere decir que las personas nos debemos relacionar en y desde ella. Quizás, en esta escuela, habrá que iniciar un proceso de reflexión mucho más profundo que permita o posibilite establecer acuerdos en las formas de relación al interior de esta, en la incorporación de nuevos códigos de entendimiento entre el barrio y la escuela, lo que Martínez (2014) llama inclusión socio-comunitaria.

7.7. PRÁCTICAS CRÍTICAS EN LA ESCUELA

7.1. Flexibilidad ante la indisciplina

La disciplina es un tema muy relevante, pues es en este punto donde se reciben las críticas más fuertes. Se apela constantemente a una pérdida de la autoridad, que la escuela es muy flexible con los estudiantes y con los apoderados, que da cuenta de un modo de funcionamiento que requiere constantemente de un fortalecimiento de los sistemas de control y castigo (Foucault, 2005).

“Encuentro que la relación o no sé, haber como que la autoridad que había antes cuando íbamos al colegio ahora se ha perdido hartito, entre profesores, inspectores, porque antiguamente uno sabía que al inspector uno tenía reglas, le tenía que cumplir si llegabai sin corbata al colegio el inspector te devolvía y tú teniai que devolverte y al otro día llegabai con la corbata, entonces eh ahora igual es como más flexible, no sé si en todos los colegios, pero acá yo encuentro que es más flexible, o sea le decimos a los chiquillos: usted no entra mañana si no viene con uniforme, porque acá ni siquiera usan cotona, y al otro día sin uniforme, ya no importa, ya al otro día te voy a llamar al apoderado y así (...) encuentro que antes eran más respetados los profesores, los inspectores”(E4:P10).

²¹ Hobbes habla de este acuerdo social en el *Leviatán*, asimismo el contrato social en Rosseau.

Se percibe que las reglas del juego las ponen “ellos” y no “la escuela”, lo cual se traduce en una institución que no se organiza internamente:

“Es complicado con los chiquillos y después complicado la segunda etapa con los papás. Primero o sea se puede dar el caso que los niños no le avisan a sus papás que están siendo citados, segundo si le informa al papá no viene, por lo mismo que te decía, total igual va a entrar al colegio y por eso no vienen, o sea ya a la quinta citación aparece” (E4:P12).

“Yo creo que acá debe ser porque a lo mejor son más desordenados, no sé qué será, yo creo que una cosa que sucede una como de equipo que no los ponemos de acuerdo, o sea uno de los cuatro toma decisiones pero a lo mejor no se lo informa bien, hacer reuniones e informar, decir: ya tú tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro, ¡no! y tampoco hay como iniciativa propia de venir a preguntar ¿qué se puede hacer? ese es el problema también” (E4:P11).

Por otro lado, se presenta junto con esta flexibilidad, una ausencia de sanciones o medidas disciplinarias a estudiantes que no cumplen con las normas básicas de la escuela, y que además cometen lo que se denomina “faltas graves y muy graves” en el manual de convivencia escolar. En este sentido, se refiere a que son las profesoras quienes deben resolver situaciones de disciplina. Esta es una crítica generalizada al interior de la escuela, y se atribuye al área de inspectoría por su débil gestión:

“Yo creo que hay mucha responsabilidad de parte de inspectoría, donde no sé toman las resoluciones que corresponden, porque tú como profe tenis que ser resolutivo en esto, yo le decía a una colega ¿qué quiere si no se hace nada?, yo lo único que digo es que te acostumbri que si tenis un problema trata de resolverlo tú, y ahí tenis que aprender a ser resolutivo y cortar por lo sano, lo que menos te afecta y tratar de solucionar en cierta manera cosas que tu sabis que llegando acá, no van a ser solucionadas, se van a dejar ahí (...) El típico problema que tenemos en los patios por ejemplo: los garabatos, los golpes. Hay inspectores de patios y que deben estar atentos pero no están, y tú como profe, aparte hacer la pega del patio, entonces siento que a veces es demasiada la responsabilidad que tenemos nosotros como docente, o sea te culpan porque un niño está afuera de la...sala de repente se manda una embarrá, no sé que fue a molestar a otro curso ¿y dónde está el inspector que debería estar vigilando que en la clase estén adentro y no afuera?, extraño eso, extraño el inspector que esté” (E2:P56, P57).

“Inspectoría esta a cargo de toda la parte disciplinar, de hacer cumplir el manual, y nosotras hacemos el análisis más integral de los casos eh mas delicados, o sea primero pasan a inspectoría y de inspectoría pasan a convivencia, cuando son más críticos, más sostenidos en el tiempo, o son urgentes eh... y graves, muy graves, entonces ahí llegan a nosotros en eso nos diferenciamos, ahora hay ciertas cosas que en inspectoría no se realizan, y yo por lo que inspectoría nos ha dado a entender

tiene que ver también con descoordinaciones con dirección y principalmente la deficiencia esta en la toma de decisiones eh... se patean, se desplazan... se desplazan, se postergan las decisiones, se demoran en la toma de decisiones, y muchas veces nosotras damos orientaciones que son documentos que son firmados y allá no recuerdan el momento oportuno que están esos documentos que daban respaldo a esa decisión, entonces hay mucha flexibilidad” (E3:P75).

“Yo he recibido muchas quejas de los mismo estudiantes, porque vienen acusar acá cosas en los recreos esperando que una se los resuelva y yo le digo no, acusa al inspector, es que ya fui! Y no hizo nada, entonces eh da la impresión deee de que hay una permisividad al respecto cuando la norma se rompe la sensación de injusticia de que yo estoy avisando pero no me ayudan entonces ¡pego! ¿Cachai? Y ahí yo creo que por ahí puede estar el déficit, por un lado olvidar ciertos datos importantes, postergar la toma de decisiones” (E3:P76).

7.7.2. Concentración del poder

Muchas de las prácticas críticas de la escuela tienen directa relación con la verticalidad en la toma de decisiones, cuestión que recae en la dirección del establecimiento y es un factor importante en el desarrollo del clima escolar y la falta de canales de comunicación:

“El tema de la gestión directiva em...y la coordinación y la comunicación que existe entre la dirección y el resto del personal, porque acá hay una lógica de poder muy vertical, sí un discurso de horizontalidad, pero la lógica es vertical y la toma de decisiones recae exclusivamente en sólo en una persona que tiene muy buenos intereses políticos, mucha claridad política! eh...mucha claridad técnica también, sin embargo, sí tiene una realidad personal y estoy hablando del director especialmente, una realidad personal muy dura, porque él tiene una discapacidad visual, y además de eso tiene un estilo de liderazgo muy emocional, que... lo lleva muchas veces a tomar decisiones que... cambian al escuchar la opinión de la otra persona entonces, escucha una opinión toma una decisión, escucha la otra opinión toma la otra decisión, después se desordena un poco, no entiende y finalmente termina decidiendo una cosa muy distinta que muchas veces eh...está por sobre la opinión de los equipo técnicos o de su mismo equipo” (E3:P26).

Los rumores también aparecen como un canal informal de información que fluye de forma distorsionada, así lo piensa la apoderada de la escuela:

“Que es el director. Él es no vidente, se basa en puros rumores. Como él no ve la situación, llegan rumores. Que se dijo esto, que acá que allá. Y yo soy muy carerraja cachai. Porque yo me he enfrentado a él, a mí me importa un comino que él tenga esa discapacidad. Yo el día de mañana me puede faltar una pierna y yo voy a tener que enfrentarme igual, al mundo sea como sea, escuchando yo por mí misma, no teniendo sapos en el colegio. Eso es lo que aquí funciona mal. Los comentarios. Eso es lo que a mí no me gusta” (E5:P4).

Esta situación conlleva a que existan constantes conflictos entre la escuela y los apoderados, asimismo desafecciones entre los integrantes de la comunidad educativa. Puesto que todo pasa por manos del director, quien concentra en su persona la toma de decisiones, y como su carácter y estilo es defensivo, hace muchas veces uso de su poder de manera poco asertiva.

La dificultad mayor de su gestión tiene que ver con el poder del cual está provisto, y hace uso de ello sin considerar el rol activo que deben tener los apoderados en el espacio escolar:

“A mí me han echado dos veces del colegio por ser hocicona (...) Entonces yo como soy muy hocicona, me dijeron a tu hijo se le cierra la matrícula. Entonces yo como soy care’raja hablé con el director y me dice voy a hablar yo y me golpea la mesa fuerte. Y le digo: a mí no me golpeai la mesa nunca más, porque ¡yo no soy cualquier güeá! Punto uno: si tu querí respeto, ¡respétame! Dos: como me lo sacai te dejo la cagá aquí mismo, care’palo, porque yo no tengo nada que ver con chismes ni nada que se presten por los pasillitos, me cargan esas cosas, y lo hablé con él y todo, igual me cerró matrícula” (E5:P7, 9).

Por otro lado, el nivel de agotamiento en el que se encuentran las personas que tiene a su cargo, sumado al ejercicio a veces muy fuerte de su autoridad, está directamente relacionado con la inestabilidad del clima escolar. Hay quiebres en las confianzas y su estilo directivo conlleva que las personas que trabajan en la escuela no comuniquen realmente lo que piensan o lo que está sucediendo. Y este es un punto de gran importancia, pues el director para tomar decisiones necesita contar con información fehaciente y, por sobre todo, contar con el compromiso de toda la comunidad educativa para sacar el proyecto adelante.

Así lo perciben las personas que trabajan en la escuela:

“Si bien el director tiene una buena disposición frente a varias cosas, pero siento que estamos... hay cosas muy ahhh (suspira) siento que de arriba hay algunos problemas de comunicación con respecto los docentes y por ende afecta mucho a los niños” (E2:P9).

“Tiene buena disposición, pero lamentablemente recae en tomar decisiones que afectan la dinámica interior, entonces generan un piso de inestabilidad, y eso es muy negativo para como se desenvuelve el personal, que finalmente termina afectando a los estudiantes y acá necesitamos brindar seguridades, porque las niñas y los niños vienen de familias en que todo cambia! (...) Por eso la escuela es muy compleja, y finalmente eso eh termina desarrollando una dinámica de violencia” (E3:P28).

La visión que tiene desvinculada a la escuela de los apoderados también se manifiesta en relación a la figura de la dirección:

“Acá el principal problema es el director, porque tú el director trata de bajarte el perfil y te dice “ya si lo voy a solucionar, no te preocupí”, y te manda con un calmante. Entonces a lo mejor decí este viejo reculaio no me atendió, no hace ni una güeá y yo sé que no va a pasar nada (...) vengo todos los días porque tampoco me da la confianza, porque como es una persona que no ve y los inspectores que hay yo le digo es muy poca la pega que hacen, porque no se la dan de inspector” (E5:P17, 18).

7.7.3. El compromiso es débil

Al avanzar el tiempo de mi permanencia en la escuela y haber desarrollado un diagnóstico perceptual de la violencia, observo que comienzan a salir a la luz las problemáticas que afectan a las y los estudiantes, que no estaban siendo bien abordadas o, mejor dicho, tomadas en cuenta. Esto era la vulneración de derechos de los niños y niñas por parte de los adultos, con castigos injustificados, insultos, provocaciones, estigmas, etc. Y, junto con ello, la ausencia de protocolos o de un reglamento interno para proteger la infancia.

Los mismos estudiantes reconocen que habitualmente provocan desorden en la sala, hablan, ríen, contestan de mala forma, salen de la sala, se burlan, dicen garabatos, etc. En otras palabras, no se adaptan al sistema escolar. Por su parte, profesoras e inspectores se quejan de lo mal que está la escuela por el comportamiento de los estudiantes y exigen que los respeten, que les pongan atención, que cumplan con la disciplina y se comprometan con la escuela. Sin embargo, no todas las profesoras e inspectores, en sus prácticas cotidianas, son coherentes en su propio actuar con estas exigencias; asimismo, son pocos quienes se comprometen positivamente con la formación personal y académica de los niños y niñas:

“Yo encuentro que hay personas que vienen porque tienen que trabajar y cumplir un horario y todo pero nooo, no creo que... yo creo que son pocos los que sienten eso, a lo mejor me estoy equivocando y ojala fuera así pero que de repente aquí como que ya hacen la clase y ya ¡chao no más! es fome si pero es lo que yo veo. A lo mejor me estoy equivocando por eso digo yo ojalá que no fuera así, pero no veo así más, como que se preocuparan mucho, mucho de los chiquillos” (E4:P31).

“ Tenemos una planta docente que cambió drásticamente desde el año pasado hasta este año, en la que incluso había personal que maltrataba a los estudiantes, incluso actualmente hay personal que agrede físicamente al estudiantado, frente a esta

situación nosotras hemos alzado la voz pero... lamentablemente no hemos tenido respuestas positivas, promesas sí, de que esas personas se van a ir, pero no respuestas efectivas de cambio, por lo tanto hay que convivir con personas que agreden a los estudiantes cuando nuestro discurso es completamente distinto” (E3:P24).

De la misma forma la apoderada considera esta situación, sin embargo, ella recurre a la violencia para conseguir un trabajo positivo de la escuela hacia su hijo:

“Yo estoy constantemente gueando aquí, gueando aquí, entonces como me ven saben que a mi hijo no me lo pueden dejar al lado y el día que me lo dejen al lado, yo siempre lo he dicho: te sacó la conchetumadre a vo’ que estai a cargo de mi cabro chico! Y si tú no soy así los niños los dejan ahí.” (E5:P36).

No obstante, y pese a las dificultades de la escuela, gran parte del trabajo que se ha venido haciendo, al incorporar un equipo multidisciplinario que aborda la violencia escolar, tiene que ver con mejorar las condiciones ambientales y relacionales de la escuela. Eso quiere decir que, de una u otra forma, ha habido un interés en modificar las prácticas internas que hasta ahora tienen a la escuela en un estado de recalentamiento. Esto no implica que las profesionales de convivencia escolar son la solución al problema, sino que a través de este equipo se comienza a instalar una perspectiva distinta para enfrentar las situaciones de conflicto que son cotidianas y que desencadenan violencia, es decir, se problematizan los conflictos con las mediaciones escolares y los arbitrajes, se trabaja con las familias y se acogen sus demandas, se trabaja con las profesoras e inspectoras para disminuir la sensación de inseguridad y sobrecarga emocional que sienten; pero, al mismo tiempo, implica develar prácticas de violencia en todas sus dimensiones.

También es relevante saber que hay diversos actores de la escuela que tienen motivaciones y apuestas personales, aunque algunas estén mediando con la violencia. Estas motivaciones o compromisos invitan a posibilitar una praxis más adecuada a los contextos y a los sujetos con los que se trabaja; se logra así un vínculo más significativo. Estas apuestas o compromisos personales se imprimen en las prácticas cotidianas como estrategias de trabajo, estableciendo a su vez relaciones más humanas y con mayor capacidad de diálogo y posibilidades de actuación:

“Y lo que a mí me motiva de trabajar es que me gusta mi trabajo, me gusta estar con los estudiantes, me gusta estar en contacto con los estudiantes, me gusta estar en contacto con los profesores, hacer que ese lugar sea adecuado para la formación de

los estudiante, que sea adecuado para el trabajo de un profesor, que sea adecuado para mí, que podamos generar conocimiento” (E1:P25).

“Un tema sensible para mí, ahhh es que no sé últimamente he tenido una... gran...una dicotomía en mi cabeza, de acaso seguir o no seguir (...) Yo creo que cuando uno, no se po´ logra que una persona logre un cambio, está la mitad de la pega hecha, y es como mi motivación po´, el hecho de que cuando tome a la Belén en el curso, me dijeron sabís que no, no te calentis la cabeza porque nunca va aprender a leer, ¡a mí me lo dijeron! Ella tiene problemas cognitivos, su mamá se ahorcó, su familia es drogadicta, ellos son abandonados casi, y... yo decía ¿cómo va estar toda la vida sin poder leer?, o sea ¿cómo una niña va a llegar a una adolescencia sin saber lo que dice el diario, sin saber lo que dice un paradero? y empezó a darme vuelta (...) la saqué y nos pusimos afuera a conversar, yo le dije ¿a quién admirai tú en la vida? ¿A quién admirai? Me dice a mi hermana la J., yo dije: ¡ya! ¿y ella sabe leer? Sí, y tu creís que...Es tu hermana ¿Y tú creís que podís llegar hacer lo mismo? Se quedó pensando...yo le dije: Yo creo que tú podís ser mejor que la J., ¡ya! pasó un tiempo, la armé en forma estratégica, la senté con la C., que es una alumna que es súper maternal ella, la senté y le dije: C. ¡tú eres la encargada de la B.! de tí depende que la Belén trabaje, escriba, ehhh que la ayudís con las tareas, ¡todo! yo sé que es una responsabilidad grande, pero ¡tú eres la encargada! y empecé a monitorear esa situación, cuando un día la B. llega a mi puesto y me dice profe: ¿ahí dice PA? Te juro que pa´ mí fue como...el cielo abierto (risas) una emoción súper grande que no había sentido nunca en la vida y me di cuenta que ella sí podía lograr cosas” (E2:P76).

“Yo creo que acá hay muchas personas que tienen un sentimiento... entonces hay mucha gente que trabaja acá que tiene gana, que lo hagan o no por vocación estar acá o por el devenir de su propia historia eh finalmente se conmueven, afectivamente porque la realidad es dura, es dura” (E3:P38).

“Porque nosotros igual sabemos el mundo en que se mueven ellos, si igual nos preocupamos de que les pase algo, si nosotros no es ahhh ya son las cinco y media y me voy la casa y se me olvida, ¡no! Imagínate yo me vengo con mi marido, me viene a dejar y me vengo recogiendo a todos los niños en el auto pa` acá po`, y mi marido me dice: ahh que ¿pa` qué los hechai? y yo le digo: ¿te cuesta mucho? ¡Si vai a gastar la misma bencina pa` acá! y de repente si pilló a uno por ahí le digo ¿a dónde vai? Y ¿por qué estai? y me dice: ¡oye qué te meti tú! claro que me meto po´ si los niños son...van en mi colegio” (E4:P32).

La política de convivencia escolar orienta a las escuelas a promover la sana relación entre todos los actores de la comunidad educativa, y junto con la promulgación de la ley de violencia escolar, una vez más se obliga a los establecimientos educacionales a contar con protocolos para prevenir y abordar situaciones de violencia, delegando así responsabilidades en todos los actores de la comunidad educativa. Así también algunas

apoderadas se han ido involucrando con el equipo de convivencia en la dinámica mediadora y lo replican a su modo, pero con buenas intenciones se avanza:

“Aquí funcionó yo, yo soy los ojos de las chiquillas, ponte tú, yo vengo como apoderada a ver a mis hijos y tengo que estar solucionando problemas de dos niñas que se estaban agarrando. Ponte tú el otro día un niño le dice: ¡cállate guatona culia! lo más feo independiente que la niña sea gordita tú no puedes decirle gorda, él dice: pero si es guatona, ¿y tú te has visto en el espejo mi amor? lávese la cara, usted esta súper equivocado en su forma de ser, y ¿usted qué es lo que es de aquí la directora del colegio? Yo le digo no, no soy la directora pero te estoy dando un consejito” (E5:P24).

7.7.4. El adultocentrismo favorece la violencia

La política de convivencia escolar orienta a cómo abordar un conflicto a través de técnicas como la mediación y el arbitraje, y es muy enfática en aclarar que la relación entre estudiante y profesor o cualquier adulto de la comunidad educativa es una relación asimétrica de poder. Por ende, un adulto no puede ponerse al nivel del estudiante, sino que, por el contrario, es el adulto quien debe abordar el conflicto como una oportunidad para dialogar y reflexionar. Pero muchos de los adultos de esta escuela se niegan a comprometerse con este proceso, y en un inicio fueron muy reticentes al área de convivencia escolar. La razón es que no les agrada que existan instancias de defensa, de escucha y contención para los estudiantes. La lógica punitiva se mantiene en sus demandas, apareciendo solo el castigo y la sanción como soluciones.

La política de convivencia otorga a la persona adulta facultades sobre los niños, puesto que indica que los adultos de esta comunidad son responsables de abordar un conflicto y no pueden ser abusivos. Sin embargo, esto se vuelve controversial al otorgarle al adulto capacidades solo por el hecho de ser mayor, asumiendo en ello la superioridad que tiene el adulto frente al niño o niña, es decir, se adscribe a una cultura adultocéntrica. No obstante, y al mismo tiempo, los adultos ven en estas políticas un acto de inhibición o reducción de su poder.

Como señala (Duarte, 2012), la edad es un modo cotidiano de reproducir el control y ejercer el poder, desde prácticas, discursos e imaginarios. De este modo, el enfrentamiento o la tensión entre el mundo de la vida y el mundo de la institución se ponen de manifiesto. Tenemos, de esta manera, la definición sobre los estudiantes:

“Son salvajes, salvajes (risas) de verdad pero en un sentido positivo, ¿cachai? ¡Son salvajes! Eh... corren, saltan, gritan, se descontrolan, eh...se dejan llevar, también en estos términos de la inquietud, de la curiosidad, no entienden bien sus emociones muchas veces, preguntan, se empujan, pero es porque están fascinados con vivir, y sus juegos muchas veces también son así como agresivos porque son enérgicos, enérgicas, entonces de verdad es una cuestión de...si ellos tuvieran árboles con cuerdas y cuestiones así, de verdad y serian felices ¿cachai? si pudiéramos hacerlo y que ellos bajaran de su árbol a leer, yo creo que ahí sería como el panorama ideal en que ellos realmente podrían desenvolverse con toda la energía que tienen, porque es impresionante (...) ese salvajismo que es positivo en el sentido insisto de lo curiosas, de la inquietud, también tiene otro lado de descontrol, del desconocimiento de los que le está pasando en su interior” (E3:P35, 36).

“Son violentos, pero yo creo que por el mismo trato que tienen en sus casas, yo siento, encuentro que los chiquillos reflejan mucho de lo que ven en la casa, mucho, mucho porque la mayoría de los niños tienen problemas en su casa de repente uno dice que mas le pedí a este niño si mira todo lo que está viviendo, hay unos que se esfuerzan todo, yo creo que sí, son violentos pero como ehh que sube y baja, como que son violeentos y otras veces súper bien, súper amorosos y de repente como que otra vez, viene en masa esta cuestión y como que todos se contagian y después vuelven a bajar” (E4:P18).

También se reconocen lógicas distintas de funcionamiento:

“La lógica del barrio es distinta, distinta a la de las personas que no somos del barrio, obviamente ellos tienen sus propias normas y sus propios códigos, eh sus propias formas de...de relacionarse, que quizás yo no puedo terminar de conocer, porque no las veo, eh...porque no manejo los códigos” (E3:P44).

“Este colegio no puede ser constructivista, lamentablemente aunque quisiéramos que sea constructivista, pero hay muchas cosas que hay que ser conductista con ellos porque no tienen hábitos, porque en sus casas nadie les dice las leyes como tienen que ser, que tú te acostas a tal hora, que a tal hora tienes que estar en tu casa, tal hora para estudiar ¡no!. Al final lo que no hay en la casa hay que hacerlo en el colegio, crear hábito y eso no tienen, yo creo que disminuiría bastante las falencias que tienen los alumnos, empezarían a verse obligados a ser responsables” (E3:P62).
“no es mucho no estar interviniendo realmente en la violencia con que ese niño vive, que debiese ser la preocupación del estado y no acabar la violencia en las escuelas, acabar la violencia en la sociedad, ahí sería con objetivo, con altura de miras, yo creo que los profesionales del ministerio de educación no entienden bien lo que es la violencia social, por tanto así mismo sus objetivos no están bien trazados, no van donde tienen que ir” (E1:P39).

La violencia se suscita en este campo social, la lucha por el estatus, lo que llama Bourdieu (2007) el campo simbólico del reconocimiento. La disputa por el poder entre dos sujetos

que están en condiciones distintas de poder. Es la tensión en la interacción lo que estaría generando la violencia. Puesto que, para el sujeto adulto, se desata una tensión ante el no reconocimiento de su autoridad, de su supremacía etárea; además, es quien provee de conocimiento y representa la norma. Por tanto, surge el conflicto interno, el cual si no se sabe canalizar, va en escalada al no lograr imponerse frente a un niño o niña que está desafiando su autoridad.

En cambio para el/la sujeto estudiante, esta interacción consiste en la resistencia al sistema de prácticas que no comparte y con lo cual no se identifica. Pero, al mismo tiempo, es una reacción defensiva, de protección de su autoestima que ya está dañada, y es el único recurso o herramienta que han aprehendido para convivir dentro de la violencia que impregna su contexto de vida. Por tanto, también se sienten violentados por las prácticas de los adultos y autoridades que hacen uso de su poder. Eso provoca un roce, una fricción de mundos, así lo expresan estos estudiantes:

E1: ¿alguna vez se han sentido que han sido excluidos o rechazados o algo así por ser violentos?

N1: Sí, en 5to básico, porque la tía decía que no nos hablaran, una tía guatona, se llamaba...

E1: ¿decía que no te hablaran?

E2: ¿y tus compañeros hacían caso?

N1: no po', pero me hablaban dos: el B. y el C., los otros ¡no! por la guatona ¡culiá!

E2: ¿y qué hacíai tú cuando pasaba eso?

N1: me escapaba del colegio

E2: ¿y ustedes sienten que acá en el colegio los aceptan como son?

TODOS: ¡ No!

E2: ¿por qué no?

N1: porque somos malos po'.

N2: Por ejemplo soy flaite o soy cualquier custión, porque decis un garabato y soy ohhh terrible de...

E1: ¿de ordinaria? jajaja..

E2: ¿y quién les dice eso?

N3: Todos los profesores

N2: Los inspectores" (EG7:P32, 33).

Este choque de habitus o de sistema de prácticas sería el gatillador de la violencia verbal, física o simbólica. Es la pérdida del control, canalizar mal las emociones o no reconocerlas, lo que hace reaccionar muchas veces con agresividad ante una situación que puede ser simple de resolver. En eso se reconoce la naturalización de la violencia en la escuela que,

más allá de socializar con un lenguaje y actitudes que no son propias del mundo institucional, se incorpora para enfrentar los conflictos o resolver situaciones cotidianas que ocurren al interior del espacio escolar.

“Sin ir más lejos el otro día en el zoológico yo presencié una escena (...) uno de los chicos empezó a molestar a una compañera que estaba adelante, a pegarle en la oreja no sé, entonces estaba junto a mí un inspector quien le habló golpeado, entonces estaba bien, intervino, el niño no dejó de hacerlo siguió molestando entonces cuando le estaba pegando hacia delante este señor va y le pegó en la mano ¡ta! Fuerte palmeta, el chico de quinto, de once años respondió con una mirada muy agresiva igual y le dijo tal cual: “¡no me pegui!” ¡lo tutió!, lo miró amenazante cierto y lo puso en su error a lo que el inspector respondió: “ ¡te pego no más po`! blablabla, y siguió hablando algo que no recuerdo, eso textual, eso yo lo recuerdo textual “¡te pego no más!” ¡Te pego! (...) yo he sentido en algún momento de verdad ganas de hacer uso de la violencia, pero tú eres la persona adulta que tiene que saber mantener un límite, ahí y al menos darte cuenta en el momento que estai haciendo algo que no corresponde y parar, y él no es capaz de hacer eso, esa autocrítica del momento, la puede hacer quizás después, pero no en el momento entonces’ no para, él vinculándose en una dinámica de violencia puede ir, se comportan muy desafiantes, yo creo que él puede responder con mucha violencia” (E3:P84).

A continuación y a modo de síntesis, presento un esquema que describe las problemáticas que generan las tensiones dentro de la escuela. Lo que hemos denominado el choque de sistemas de prácticas:

Cuadro 7: espacio de disputa entre el mundo de la vida /mundo de la institución

<p><u>Mundo de la vida</u></p> <p>Grupos humanos que conviven en un mismo territorio. La “Santa Ester”.</p> <p><u>Rutina social:</u> Pobreza y violencia social: educación, salud, trabajo, vivienda, medio ambiente, etc.</p> <p>Violencia en la casa: consumo de alcohol y drogas, abuso sexual, golpes, insultos, bajo desarrollo emocional, afectividad precaria, negligencia parental, etc.</p> <p>Violencia a la mujer: económica, física, psicológica, verbal y sexual.</p> <p>Violencia en el barrio: tráfico de drogas, baja participación, lazos comunitarios débiles, delincuencia, inseguridad, escasas áreas verdes, infraestructura deficitaria,</p>
--

salud mental dañada.

Relaciones interpersonales y sociales son violentas. Los niños y niñas tienen juegos violentos. La violencia los cruza- trayectorias de vida complejas-resistencia a la adversidad (resiliencia).

Modos de vida/Habitus

Sujetos: Estudiantes. Niños y niñas criados y socializados en la violencia: social, material y simbólica.

Problema: Manifestación de rechazo y protección a través de la violencia.

Mundo de las instituciones

Escuela Gustavo Alonso Moya, Comuna de Achita. Institución caliente.

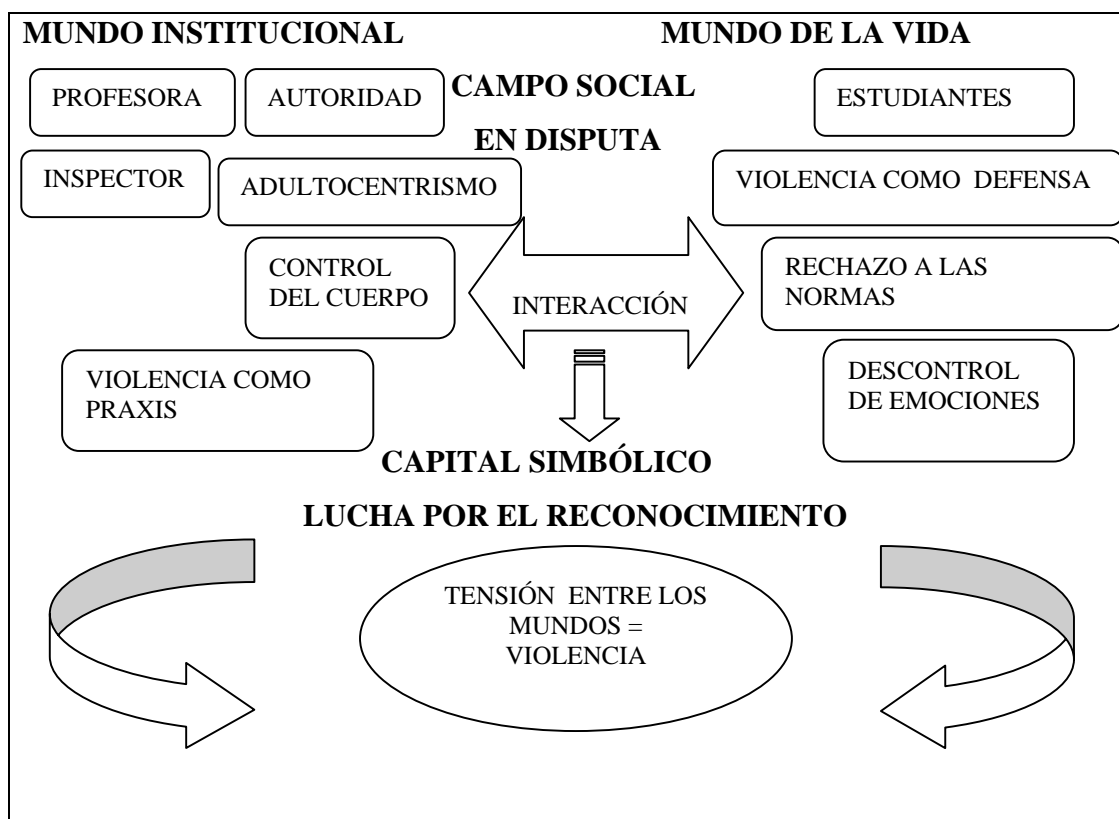
Grupo humano que funcionan desde un sistema racional.

Prácticas desde un modelo de normas que son las reglas de la institución.

Sujetos: Directivos, docentes, profesionales otras áreas, personal administrativo y de aseo.

Problema: prácticas violentas entre los distintos actores de la comunidad educativa, principalmente hacia los estudiantes.

Cuadro 8: Campo social en disputa en la rutina escolar



7.7.5. La improvisación como práctica

La escuela se caracteriza por improvisar todo tipo de acciones, tanto académicas como disciplinarias. Incluso las actividades de efemérides. La falta de organización queda en evidencia cuando pasan situaciones dentro de la escuela y no existen procedimientos o “planes B” que permitan mantener una continuidad en el funcionamiento.

En este sentido es importante reconocer que la escuela comete faltas, yo diría negligencias en cuanto a las decisiones que improvisadamente se toman respecto a los estudiantes. Puesto que, cuando se aplican medidas disciplinarias, no hay seguimiento de lo que se ha llevado a cabo. He sido testigo de los niños y niñas que han sido castigados y se les niega entrar a la sala de clases o a la escuela. Y como resultado, tenemos el fracaso escolar de algunos y la deserción de otros que son desvinculados aun siendo parte de la escuela por falta de compromiso y responsabilidad en estas decisiones.

“Y ahí yo creo que por ahí puede estar el déficit, por un lado olvidar ciertos datos importantes, postergar la toma de decisiones, dar mucha información al aire eh a los apoderados por ejemplo una información que no se cumple venga mañana a buscar una respuesta, y no está la respuesta, no está el viernes y no está la otra semana ¿para qué? Dile que vuelva el otro viernes de la otra semana y ahí le tenis una respuesta pero se la das, pero trátalos con respeto también, es una cuestión de respeto de no engañar, de no hacer falsas expectativas y eso yo veo que pasa en inspección” (E3: P77).

Por su parte, las profesoras e inspectores se mantienen en una queja constante de que la escuela es muy flexible con los y las estudiantes, piden y exigen castigos, sanciones y expulsiones, sin detenerse a dialogar y evaluar los costos de esas decisiones.

A mi parecer, la escuela no se hace cargo y tampoco responde por sus prácticas cotidianas, por esta razón se vuelven prácticas críticas y, frente a los hechos consumados, los encargados, para evitar el conflicto, finalmente se desentienden.

Cada vez que el director se entera de situaciones que ocurren con estudiantes, generalmente con noticias entregadas por las profesionales de convivencia escolar, son llamados todos a su oficina: inspector general, UTP, convivencia escolar o quien sea que esté implicado; y se debe enfrentar el conflicto mayor que es el autoritarismo del director.

Una vez ahí dentro, y mientras el director “lanza los dardos”, el inspector general se queda callado, se toma la cara, el pelo, y refleja una actitud de desagrado. La jefa de UTP asume que hay descoordinación, pero no propone salidas posibles frente a eso. No se proponen soluciones, tampoco se dan explicaciones. Todos callan. Reina el silencio.

Observo cómo se manifiesta la relación de poder que existe en este espacio. Se asume la crítica de no hacer bien las cosas y, al mismo tiempo, todos los presentes guardan silencio. ¿Será por solidarizar con las personas que cumplen los roles responsables?

Noto que la escuela tiene un gran problema: su propio desorden. No hay un procesamiento continuo de todo lo que se hace, de las decisiones y los resultados que se obtienen. Existe falta de organización y de estructura. Las reglas y las normas son letra muerta, solo hay improvisación. Y todo esto rebota como en efecto boomerang.

7.8. NECESIDADES DE LA ESCUELA

7.8.1. Organización y permanencia en los acuerdos

La escuela está en crisis. Está re-calentada. Sus prácticas cotidianas y sus rutinas dan muestra de que hay dificultades para llevar a cabo la misión educativa. Junto a los problemas subyacentes del modelo educativo, a los profesionales los entrapa la precariedad laboral y los aflige la violencia en todas sus esferas (Martínez, 2006). Sin embargo, al proponer mejoras, estas se dirigen hacia la organización de sistemas de prácticas de mayor control y de un funcionamiento interno de mayor capacidad restrictiva hacia los modos de vida de los y las estudiantes (Foucault, 2005). Se apela a la necesidad de una inspectoría más organizada y ordenada. Esta opinión proviene, principalmente, de quienes están encargadas de la disciplina y el trabajo en aula:

“Hacer como un horario semanal, semanal y decir: ya mire esta persona va hacer, a cumplir este rol, el segundo este rol y todos los viernes por decir, ya terminamos la semana haber ¿qué paso?¿se cumplieron lo que nosotros pedimos?, o sea si yo le mande a llamar el apoderado a esos tres alumnos, ¿vinieron los tres apoderados de este alumno? pero coordinarnos más” (E4:P14).

“Sancionar po´, que el hecho que, que por ejemplo: que un niño te insulte, te diga malas palabras, y que después lo tengai metió de nuevo, metió en tu sala” (E3:P63).

En tanto, la continuidad en los acuerdos aparece como una señal importante que permite dar cuenta de una mejor organización y comunicación entre los distintos actores que conforman la escuela y, paralelamente, mejorar las formas en que se lleva a cabo el trabajo, es decir, mejorar los sistemas de actuación:

“Yo creo la permanencia en los acuerdos, aquí se han tomado muchos acuerdos, todos los años se toman acuerdos diferentes, con respecto por ejemplo: los atrasos, ehhh las malas palabras, aplicar el manual de convivencia... escolar y todo, pero... no perdura, empezamos como caballo inglés, los primeros meses y en el año ¿? ...entonces tu deci` bueno yo exijo, yo todos los días exijo el uniforme, pero veo que en inspectoría los niños pasan o llegan atrasados, y van interrumpiendo la clase que estai haciendo entonce deci` ya po` ¿y en qué quedamos? si tomamos un acuerdo, pero es la permanencia, como la permanencia en el tiempo, hasta que el niño forme un hábito, porque no hay un hábito, por eso que los niños no estudian, por eso que los niños no hacen las tareas, por eso que los niños llegan atrasados, de todo, porque no hay un hábito” (E3:P61).

Se reconocen diferencias en los planteamientos para una mejor organización, puesto que, para las profesoras e inspectoras e incluso para los mismos estudiantes, cuando se les pregunta qué hacer para bajar la violencia, la respuesta inmediata es contar con más inspectores, más castigos y expulsiones. Es decir, necesitan una inspectoría más fuerte y estricta. Es una necesidad indiscutible.

En tanto, para las profesionales de convivencia escolar, existe una necesidad de organización de mayor alcance que involucre a todos los actores de la escuela. En este sentido, se apela a una reflexión para poder organizar, es decir, poner sobre la mesa los nudos críticos y hacerse cargo en tanto realidad social en la que se desempeña un rol a través de las prácticas profesionales. Se entiende que, en las prácticas cotidianas, hay una serie de elementos que se constituyen en apuestas políticas personales y que se integran en el desarrollo profesional y en la forma de comprender el fenómeno de la violencia. Desde ahí se generan estrategias de trabajo que muchas veces no coinciden con el escenario que proponen las políticas públicas (Martínez, 2011).

“El trabajar acá te obliga a ser creativa y a ser creativo, porque en la pobreza es así po’, cuando tú eres activo, si tú no tienes a falta de pan buenas son las tortas, si no tienes recursos te inventas, porque el que no sabe aprende, lo que no se sabe, se inventa, se crea y eso es lo que hay que estar constantemente haciendo acá, eh ahora... el nivel en términos intelectuales de las cosas que tú puedas llegar a realizar va a depender de ti, y de cómo también tú eh...te vas siempre autoformando para que las cosas que tu hagas tengan un sustento teórico, estén actualizadas, en términos científicos, del conocimiento, de la academia, o de la...del marco que tú tengas pero que en el fondo estés pensando, hay muchas personas que se conforman y dejan de meta analizar sus prácticas ya, pero en general yo me doy cuenta que las personas piensan, reflexionan, critican y se mueven, entonces es una escuela pobre e inquieta” (E3:P39).

“Con las profesoras y profesoras mis apuestas políticas son generarles los conflictos, moverles el piso y a nivel más personal sería que ellos que tuvieran la capacidad de también criticar su propio, su propio rol, función y lugar que ocupan en la escuela y que hagan su trabajo de manera comprometida” (E1:P44).

Se plantea que debe existir un ordenamiento y acuerdos, pero sobre la base de un compromiso con la propia praxis:

“Porque podemos estar muy atrapados en el sistema, nos puede no gustar, pero las cosas hay que tratar de hacerlas bien y cuando uno trabaja con los estudiantes es más evidente que es mejor hacerlas bien, que tengan un trabajo comprometido, que se mojen la camiseta independiente de las lucas que uno gane, cuando uno trabaja

con los estudiantes que son sujetos que vienen así como son bandejas pa` hacer con ellos más cosas, hay que tener una actitud propositiva, de transformación, de crítica” (E1:P45).

Aquí es donde lo personal se superpone a lo institucional; las apuestas personales se sustentan en la empatía social:

“Acá me siento súper útil, me siento muy útil, con los chiquillos, porque de alguna forma eheheh...yo vengo de un colegio igual a este, yo también estude en un colegio, yo vengo de un colegio el siete ocho dos antiguamente se llamaba, aquí en (xxx se omite el nombre), yo también estudié en (xxx) y estudié en un colegio donde mis compañeros todos venían de campamentos (...) entonces pa´ mi esto no es lejano, para mí esto de que no se puede salir adelante, no es ... yo no los puedo encarcelar...yo siempre le digo a los niños, yo nos los puedo encerrar con que usted el día de mañana va a ser un vago o va a ser un...un delincuente o no va a ser nadie, nunca va a conocer la universidad o nunca va a conocer un instituto, nunca (...) y les cuento mi experiencia y le digo: yo vengo de un colegio pobre igual que este, no tengo ninguna diferencia, mi familia es igual que las tuyas, pero que a puño y esfuerzo nos hemos sacado al mugre pa´ poder estudiar, pa´ poder ser mejor el día de mañana, entonces yo le digo o sea la diferencia entre usted y yo no existe, no hay diferencia, yo también tengo problemas económicos igual que sus familias, todos somos iguales, pero ¿cuál es la diferencia? ¿Cuál es la pequeña diferencia? es que yo tengo interés en salir adelante, ¡yo quiero! y si yo quiero trabajo por ello” (E2:P71).

Asimismo, una apuesta desde lo ético y lo político con una mirada global sobre la violencia; en este sentido, se apela a una intervención mayor en las estructuras de la sociedad:

“Poner profesionales en las escuelas, ahí no tienen que ir, a los medios de comunicación tienen que ir, a las estructuras de la sociedad, como se reparte esta torta para que no se genere violencia para agarrar esta torta, ahí tienen que estar las preguntas en política pública, creo yo” (E1:P40).

“Porque yo no quiero trabajar para cambiar el mundo, creo para cambiar la violencia de ese lugar no es el trabajo el lugar, para transformar la sociedad uno tiene que hacerlo en otros espacios, no de las instituciones” (E1:P24).

8. ALGUNAS ÚLTIMAS REFLEXIONES AL RESPECTO...

Los efectos discursivos, que se aprecian a partir de este estudio etnográfico, refieren a una propuesta de trabajo que apela a la ética profesional, que persuade y pretende movilizar a los actores sociales a través de una crítica y autocrítica como parte de un continuo proceso

de reflexión de las prácticas cotidianas. Es necesario develar la violencia en la escuela como una consecuencia negativa del modelo económico y la injusticia social, pero también como una salida opositora a este sistema social imperante. Esto se ve reflejado en la rabia y malestar que se expresan en esta violencia. Por consiguiente, la violencia también es la forma que tienen los y las estudiantes para transformar el espacio de la escuela llevándola a una tensión para que exista mayor inclusión; y al mismo tiempo, es una forma de protección ante ella y sus normas, puesto que, en sus vidas y cotidianidades, la violencia es el modo de inclusión social (Martínez, 2011). Se plantea, entonces, la comprensión de la violencia escolar desde un abanico amplio de posibilidades para debatir, dialogar y actuar entre los distintos actores.

Se reconoce una crítica importante a la institucionalidad del sistema educativo, a las prácticas profesionales, a las relaciones e interacciones de uso y abuso de poder; principalmente atribuibles a relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes, entre hombres y mujeres, entre las jerarquías profesionales. Asimismo, se atribuye una responsabilidad fundamental al desconocimiento de la realidad social por parte de las acciones gubernamentales para pensar las políticas públicas. Y como he venido describiendo y explicando a lo largo de este estudio, una de las cuestiones de gran importancia para el funcionamiento de los sistemas de actuación o sistemas de prácticas en el caso de esta escuela, tiene relación directa con la organización y la permanencia de los acuerdos. Es decir, para que exista un sistema de prácticas internas que aborde sus propias dificultades, se requiere de una organización de las áreas de trabajo, de los equipos, así como también de los roles y las funciones. Sin embargo, en un tema tan complejo como la violencia, se requiere no solo organizar, sino que también reflexionar para organizar, puesto que si se piensa en el estricto sentido de la organización y la eficacia del funcionamiento, nos adentramos en lo sistémico, es decir, en un modelo que en vez de generar cambios positivos orientados a estrategias y formas distintas de enfrentar las situaciones de crisis, se orienta a mejorar y sofisticar los sistemas de control y castigo.

Las y los actores claves, que son parte de este entramado social, dejan reflejadas las contradicciones que se sitúan desde lo discursivo hasta lo experiencial, es decir, la posibilidad de hacer pequeños aportes estaría en la relación “cara a cara”, en el día a día, es decir, en el cotidiano de las interacciones con los y las estudiantes, con los profesores, con

las familias. En este sentido, se apela a un sistema de valores positivo que está relacionado con prácticas de norma social, comúnmente aceptadas por el conjunto social: el respeto por los otros, el amor, la alegría, la confianza, la solidaridad, donde la ética profesional juega un rol especial, apelando a los vínculos afectivos, al sentido de la justicia y el compromiso, en definitiva, a relaciones sociales más humanas. Pero, al mismo tiempo, la dinámica institucional deja a la vista las dificultades en torno a la práctica cotidiana.

Algo importante que sale a relucir en la escuela es que, usualmente, las prácticas críticas se corresponden con la problemática que afecta a la escuela, es decir, se naturaliza la violencia y se actúa con violencia en la praxis. En cuanto a los aprendizajes, que también constituyen una debilidad importante, se argumenta que los estudiantes no tienen hábitos de estudio, porque son flojos, sus familias no los apoyan, no hay recursos ni infraestructura apropiada, etc., es decir, desde un encuadre negativo (Martínez, 2006).

En esta escuela, hay una forma de entender a los niños y niñas como la otredad carenciada que no tiene salida, a menos que se integre al sistema de normas de la institución y se establezcan criterios del sentido común para definirlos como “lo violento”. En palabras de Martínez (2006), desde una epistemología carencialista.

Por ello, desarrollar un sistema interno de prácticas para abordar la violencia escolar necesariamente conlleva observar la violencia con otros lentes, con perspectiva crítica y con responsabilidad y sentido ético. Tal vez, con equipos profesionales de apoyo que medien en el espacio con los distintos actores e instalen una perspectiva más inclusiva sobre las familias, el territorio y los hábitos del mundo de la vida. Para lograr esto, el compromiso sería un imperativo que lleve a encarar las dificultades con flexibilidad y creatividad, transformándose en un soporte vital, puesto que las interacciones son dinámicas y múltiples.

La organización es importante para cualquier tipo de institución, es decir, contar con, al menos, una idea clara de cuáles son los objetivos, las funciones y las tareas. La escuela “Gustavo Alonso Moya”, a lo largo de este estudio, ha dejado ver no solo la precariedad en la que se desenvuelven y relacionan sus integrantes, sino también devela que gran parte de sus problemas tiene que ver con la organización de sus tareas, los liderazgos y sus canales de comunicación. No se trata acá de ahondar en un análisis organizacional, pero claramente las formas que actualmente utiliza deben revisarse.

Estas áreas de trabajo, al interior de la escuela, dicen mucho de las prácticas o acciones críticas de los distintos actores de la comunidad educativa. Cuando existen estos vacíos, es muy probable que cada cual resuelva a su modo y de la forma en que mejor le resulte. La escuela, con la complejidad que vive, debe necesariamente promover el diálogo para tomar acuerdos que permanezcan en el tiempo. En otras palabras, abrirse a la posibilidad de una inclusión socio-comunitaria (Martínez, 2011).

9. CONCLUSIONES

Los fracasados y los inadaptados constituyen la mejor medida para juzgar las debilidades de una civilización.
(Autor anónimo en Lessing, 2008).

El estudio llevado a cabo en la Escuela “Gustavo Alonso Moya” se sitúa dentro del contexto actual de la educación chilena y en un álgido momento de problemáticas relacionadas con la violencia escolar o el fenómeno llamado bullying.

El haber utilizado una metodología etnográfica favoreció enormemente el proceso de investigación, donde mi participación se lleva a cabo simultáneamente con mi propia praxis y en interrelación con los actores sociales que confluyen en la dinámica escolar. Por consiguiente, fue una experiencia donde la investigación formó parte de la práctica cotidiana en la escuela, de manera tal que se vivencia como parte de la rutina escolar, cuyo énfasis estuvo puesto en estudiar nuestras prácticas dentro de la cultura escolar. Y lo más interesante aún es que significó observar con detenimiento las lógicas barriales y sus expresiones, y especialmente lo que hacíamos todos y cada uno en relación a la violencia escolar.

9.1. Lo institucional y lo ideológico

Junto con la presentación de los principales hallazgos descritos, analizados y discutidos con los referentes teóricos y conceptuales utilizados para contextualizar el uso de las categorías y las sub-categorías que dieron vida al producto etnográfico, identifiqué como una primera conclusión la existencia de dos grandes dimensiones que simultáneamente abarcan el conjunto de todos los temas ya expuestos:

- La dimensión de lo **sistémico**, que se relaciona con el mundo institucional.

- La dimensión de lo **ideológico**, que se relaciona con la producción cultural, simbólica y discursiva.

Es complejo tener que separar lo sistémico de lo ideológico para explicar la problemática de la violencia, puesto que están ambas dimensiones interrelacionadas de manera tal que es difícil distinguir cuando opera una u otra en una relación de poder, debido a que son estructuras que operan de manera simultánea y complementaria, y se constituyen ambas en disposiciones determinantes en la vida cotidiana. Aunque lo fundamental es reconocer que el problema no es de una u otra escuela, no es un problema individual de un estudiante o su grupo familiar y tampoco de un territorio en particular, sino que la violencia es una producción histórica y social, y responde a un orden social establecido y legitimado. Así lo plantean Foucault (2005) en *Vigilar y castigar*, Althusser (1988) en los *Aparatos ideológicos del Estado*, Pisano (2001) en el *Triunfo de la masculinidad*, entre otro/as más.

Por ello, la manifestación de la violencia en esta escuela permite reconocer que hay una macroestructura que se manifiesta en la vida cotidiana de las personas y se reproduce en y desde las instituciones. En este nivel Macro se pone de manifiesto la existencia y vigencia de una sociedad patriarcal y adultocéntrica basada en el poder y la superioridad del Hombre. Es sabido y estudiado que las instituciones escolares tienen un rol reproductor de la ideología dominante. En este sentido, la ideología que se devela en este estudio da cuenta de la existencia material y simbólica del patriarcado y su misoginia, que también involucra el adultocentrismo como el origen de la violencia (Pisano 2001; Bourdieu, 1998; Duarte, 2012).

Este modelo societal aceptado como algo genuino y universal se refuerza en el sistema escolar, a través de la historia oficial incluida en los textos escolares, en la autoridad del adulto y en el currículo oculto de los y las docentes y asistentes de la educación. No obstante, este sujeto universal masculino trasciende a la esfera de lo femenino, puesto que es el anclaje para que se funcione el sistema masculino/femenino. Por ende, en ausencia de un sujeto masculino, lo femenino da continuidad a esta civilización patriarcal, ejerciendo poder y violencia hacia otras mujeres, debido a que la feminidad es una construcción del modelo patriarcal, por ello se explica esta doble vinculación, entre ser víctima de violencia y ejercer dominio cuando se está en una relación de poder; en nuestro escenario particular, las profesoras frente a los y las estudiantes. Como dice Pisano (2001: 26), “la masculinidad

como macrosistema sigue siendo el que genera, produce y define lo que es conocimiento válido y lo que no, aunque permita la participación de las mujeres en ello”.

Y en un nivel Micro, la violencia se reproduce en los barrios, en los hogares y en la escuela a través de las prácticas cotidianas donde se hace uso y abuso del poder, ya sea por conseguir o mantener el estatus social y en la búsqueda constante de reconocimiento (capital simbólico), lo cual ha quedado en evidencia tanto en el funcionamiento de la orgánica institucional como en las relaciones sociales del mundo de la vida.

Respecto a la violencia escolar como tal, de acuerdo a quienes participamos de este estudio, se aleja de las definiciones expertas que la fragmentan y categorizan según el contexto, la frecuencia y el tipo de expresión de violencia, puesto que acá todos los actores concebimos la violencia como un producto del sistema social y cultural. Eso no nos resta de describir cómo la violencia se manifiesta en la escuela en prácticas verbales y/o físicas: insultos, garabatos, empujones, escupos, golpes, uso de armas, etc., u otro tipo de caracterizaciones, que no solo se observan en los y las estudiantes, sino que también involucran otros escenarios y actores de la escuela.

Por ello, el resto de las conclusiones que presento a continuación se relacionan con los principales hallazgos que responden al objetivo del estudio, por lo tanto, se sitúan en lo local. No obstante, no pierden de vista lo sistémico/ideológico que traspasa cada uno de estos hallazgos.

9.2. La violencia como producto del sistema social

La comprensión de la violencia en las escuelas, al menos en todas aquellas que son parte de contextos de alta pobreza, con una amplia ausencia de garantías sociales y situadas en sectores periféricos y segregados socialmente, deben necesariamente ser leídas material y simbólicamente desde un enfoque crítico frente al sistema social imperante. Deben ser comprendidas desde este margen de error que ha generado el modelo económico vigente, donde no solo la inyección de recursos en educación sea el camino para lograr el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, sino que conjuntamente deben ejecutarse mecanismos como la distribución justa de los ingresos, considerándose como el piso básico para lograr un incipiente ejercicio de equidad social para contribuir en la disminución de la

violencia social existente, y comenzar a plantearse la erradicación de la violencia que se desentraña de las entidades educativas.

En este sentido, se realiza un fuerte llamado de atención a la institucionalidad y sus intervenciones sociales erradas, fuera de contexto, sin intención de comprender los fenómenos sociales, que arrastrados por cuestiones estructurales, desencadenan la violencia en las escuelas, siendo este el síntoma de una profunda desigualdad social.

De igual forma se devela la incapacidad que tienen las instituciones dependientes del estado para resolver problemáticas de esta envergadura, menos aún en las escuelas municipales de sectores altamente complejos, donde la racionalidad y el tecnicismo con el que deben operacionalizar sus prácticas impuestas desde las políticas públicas no logran una inclusión de las reales necesidades de la población, es decir, del mundo de la vida. Esto se debe a que miden y evalúan conocimientos a través de pruebas estándares, imponiendo matrices lógicas de monitoreo a la educación, basándose en modelos cada vez más desintegradores y reformulaciones cuya adecuación es más sofisticada y en alianza a los sistemas de control social, porque es pensada desde un mundo institucional, desde posiciones de poder y privilegio que requieren de la escuela para la reproducción ideológica y el control social (Apple, 2008). Mientras esta lógica hegemónica persista, solo existirán medidas paliativas y “apagones de incendios” hasta la espera de que se nos venga el “efecto rebote” de tales medidas y nos vuelva a poner frente a una nueva crisis social que pone al descubierto el fracaso de la educación chilena.

9.3. La violencia se naturaliza e institucionaliza

La Escuela “Gustavo Alonso Moya”, definida como una Institución Caliente (Martínez, 2009), devela, a través de sus prácticas cotidianas críticas y necesidades que emanan de aquello, una serie de situaciones de crisis, de la cual no son del todo responsables, puesto que son parte de este entramado social que legitima la violencia, y como tal, la escuela se convierte en el chivo expiatorio que termina reproduciendo la violencia en todas sus dimensiones.

Respecto a las prácticas de violencia en la escuela, en general se albergan bajo un discurso negativo sobre las familias y los estudiantes como respuesta a las problemáticas que afectan el buen funcionamiento de la institución. Aunque también se reconoce que esta misma

negatividad, vista desde una empatía social, cobra un efecto positivo también para las mismas prácticas docentes que en algunas ocasiones instan a mediar y dialogar con esa violencia que pueden reconocer como un efecto social y cultural. Sin embargo, en esta interacción, se tiende a naturalizar la violencia y hacerla parte de la praxis.

Algo no menor, es que se constata que la reproducción de esta violencia está asociada a la jerarquía del cargo, sobre todo porque en la institución escolar se trabaja desde una dinámica que tiende al verticalismo y al funcionamiento con poderes distribuidos según el rol y el estatus dentro de la misma orgánica institucional, y quienes ejercen mayor violencia, aunque a veces muy disimulada, son precisamente aquellos que encarnan roles que poseen mayor poder. En el caso de esta escuela es la dirección el rol que detenta mayor poder, le siguen el rol docente y de inspectoría. Estos dos últimos se disputan los sistemas y espacios de control: aula para la profesora y patio/pasillo/baño para inspectoría, donde cada cual se apropia del espacio en cuestión y de los y las sujetos que tienen a su cargo. Es posible a su vez dar cuenta que la institución, al estar en constante tensión, tiende a la desafección entre sus miembros por la fuerte concentración del poder para la toma de decisiones, lo que inhibe la comunicación efectiva, la organización y el compromiso.

En tanto los estudiantes y apoderados naturalizan una violencia que la han hecho parte de sus vidas, y han aprendido a desenvolverse con y desde la violencia, ya sea como autodefensa para sobrevivir en el medio social adverso, también como rechazo a la institución, la autoridad y la normatividad, o como ejercicio de poder sobre quienes son más vulnerables. Así se configura la “choreza” que pone en jaque al mundo institucional desafiando sus normas e instituciones de control.

9.4. La comunidad y lo común

Hablar de la escuela y del sentido de comunidad, tal como se plantea en las definiciones de la psicología comunitaria y comunidades educativas, consiste, por lo menos, en la presencia de un proyecto común que pueden tener los integrantes de estas comunidades. Sin embargo, y sin ser el propósito de este estudio, un hallazgo interesante tiene que ver con una escuela con una historia muy ligada a su configuración barrial, lo que significó que existiese en algún período un fuerte sentido de pertenencia e identidad con esta institución y su labor en servicio a los niños, niñas y sus familias. No obstante, los cambios que han experimentado

los habitantes de la Población Santa Ester a nivel social y territorial, durante los últimos treinta años, han llevado al debilitamiento en sus lazos comunitarios, sumado a las nuevas formas de relaciones sociales que se despliegan en un contexto macrosocial marcado por la desigualdad, el individualismo y el consumo como forma de resolver las necesidades; a llevado a entender la ausencia de sentido y de pertenencia con el espacio físico, asimismo con el espacio escolar. Esto último como resultado a su vez de un distanciamiento de los sectores más empobrecidos en relación al proyecto de la ilustración que prometía la modernidad. En el contexto actual posmoderno, la educación dejó de ser la emancipación del pueblo.

Es importante mencionar que se identifica una ausencia de identidad, lazos y objetivos comunes a nivel barrial en la Población Santa Ester, que es lo que idealmente se esperaría para denominarla una comunidad. Sin embargo, de una u otra forma, existe aquello que se denomina lo común, y en el contexto barrial en estudio, estaría dado por las relaciones sociales entre los distintos habitantes: los habitantes antiguos, los habitantes del block y los nuevos habitantes de las torres. ¿Qué habría en común? La respuesta es interesante para una psicología comunitaria que necesariamente debe pensarse en estos nuevos escenarios sociales, por cuanto lo común de este barrio estaría a la base de los conflictos, es decir, la interrelación que plantea Krause (2001 citado en Martínez, 2006), en este barrio, es el conflicto, entendido como la oposición de intereses entre los distintos habitantes que lo conforman, que muchas veces se transforma en actos de violencia. De la misma forma, el compartir un código cultural, esa relación simbólica que se gesta a través del silencio cómplice frente a las prácticas ilícitas y violentas que los envuelve, aunque no existan acuerdos explícitos al respecto y ningún tipo de organización social formal o informal, sino más bien la existencia de muchas rivalidades y desavenencias entre los pobladores antiguos y los nuevos, da cuenta de una cultura común y significados compartidos que expresan un modo de vida barrial. Por consiguiente, es fundamental para nuestro interés como psicología comunitaria, y para las políticas públicas educativas, reconocer que, en este espacio barrial, como en otros de similares características, la violencia es una forma de relación social, y el conflicto o la violencia son el canal de comunicación que muchos niños y niñas establecen con las instituciones del estado, por ende, con la escuela.

Considerar entonces al espacio físico y social que es la escuela “Gustavo Alonso Moya” como parte de la comunidad es una idea alejada de la realidad, puesto que la escuela dialoga desde otras lógicas contrarias al barrio. No obstante, es posible afirmar que no se observa una línea divisoria entre el barrio, los habitantes y sus habitus, y el sistema de prácticas institucionales, porque es precisamente en el espacio de la escuela donde mayormente los niños y niñas, sus familias, el entorno barrial y sus expresiones culturales se manifiestan, y se van apropiando del espacio de modo tal que logran poner en tensión al sistema de normas de la escuela. Muchas veces esto se percibe como la imposición de sus modos de vida por sobre las prácticas institucionales. Esto también puede leerse como un espacio comunitario, donde lo común, lo que los identifica como barrio está presente en la escuela, pero a su vez los distancia de los otros actores, quienes se posicionan y participan desde otro lugar, desde un rol, unos valores y unas creencias personales distintas a las de los estudiantes y sus familias, y con otras expectativas acerca de la educación formal. Por tanto, hablar de comunidad educativa con un proyecto común entre todos los actores que lo conforman es algo que en esta escuela es inexistente. Esta ausencia de comunidad educativa se refleja además por otro hallazgo simultáneo a la baja identidad barrial, es la no identidad con la escuela y lo que representa, es decir, una identidad que se ha configurado como algo negativo, puesto que la escuela “Gustavo Alonso Moya” es la escuela donde los niños y niñas llegan, porque han rotado por otros establecimientos y por identificarla como el refugio donde asisten los más pobres o los más choros de la población. Por tanto, no es un establecimiento educacional que pueda, en este sistema educativo, competir con la oferta educativa existente a nivel barrial y comunal.

Se suma a esta baja identidad, un escaso compromiso y participación de las familias que pone en quiebre gran parte del concepto de comunidad educativa, puesto que la falta de identificación con el proyecto educativo y con la imagen pública que representa a la escuela, es decir, su sello institucional, no representa a quienes estudian en ella, a las familias, a las personas del barrio y tampoco a quienes trabajan allí.

9.5. Apuestas de cambio que avistan al menos dos salidas

Para pensar el espacio escolar actual es imperativo tomar en cuenta el **macrosistema** y lo **ideológico**. Es fundamental para cuestionarlo y proponer nuevas formas de entendimiento. Respecto de esto, veo, al menos, dos salidas: una es sistémica y la otra es de cambio radical.

En relación a lo primero, si queremos continuar en un orden sistémico que ha dado múltiples muestras de haberse agotado y fracasado, queda solo la posibilidad de continuar en las mejoras, reparaciones y acomodos del sistema. En un nivel macro, se podrán hacer modificaciones a las leyes, a los decretos, a los programas y presupuestos según el gobierno de turno, cuya lógica seguirá siendo “de arriba hacia abajo”. En un nivel micro, se continuará con la reproducción de un modelo que puede adecuarse o no a los cambios efectuados, mostrando resistencias como ha ocurrido con la reforma a la educación, la evaluación docente, el SIMCE y la PSU. Actualmente, la crisis en la educación pretende generar cambios garantizando la gratuidad (no sé si garantizarán la calidad), poniendo fin al lucro, sistema que sería financiado con una reforma tributaria, y mejorando el servicio a través de la desmunicipalización.

En tanto, las escuelas que están sumergidas en su propia crisis requieren más que medidas que finalmente no solucionan del todo su permanencia en las condiciones materiales en que se encuentran, pues no solo es una cuestión de recursos o de gestión, como he pretendido mostrar través de este estudio. El problema en las escuelas no es la violencia escolar o el bullying, como se sostiene en la mayoría de los estudios, sino que es un problema sistémico e ideológico que se impregna en las vidas cotidianas y, por ende, en las prácticas laborales y profesionales.

Reconociendo que este es el problema de origen, y aun así continuar en una lógica del sistema, podemos incorporar a un nivel micro/local de la escuela mejoramientos y adecuaciones que permitan sostener una mejor relación entre todos quienes componen la escuela, sabiendo y aceptando que son dos mundos con lógicas distintas, por cuanto la forma impositiva del mundo de la institución debe pensarse distinta, dialogante, reflexiva y autocrítica de forma sistemática. Esto permitiría ir paulatinamente incorporando e incluyendo los modos de vida de los y las estudiantes en el mundo institucional. Esto no

significa que sea la violencia la que gobierne la escuela, o que los niños y niñas hagan lo que quieran, solo es abrir la posibilidad al acuerdo, a bajar la carga defensiva, autoritaria, adultista y patriarcal. Estableciendo, sin duda, normas y límites articulados entre la escuela, las familias, los estudiantes y el barrio. Tal como plantea Martínez (2011) una propuesta de inclusión socio-comunitaria. Para ello, es la propia escuela, con sus integrantes y equipos, los que deben iniciar esta reflexión para posteriormente iniciar otra de forma continua con el mundo de la vida. Lo importante es que mientras estemos funcionando en la lógica del sistema es imperioso hacer las cosas bien, buscar otras formas de aprendizajes, sin dejar de cuestionar nuestras prácticas para hacer nuestro trabajo o lo que sea que elijamos hacer de forma comprometida con los sujetos con los que trabajamos, sin mentirnos y hacernos zancadillas al depositar en el sistema tal cual está las reales posibilidades de cambio.

En cuanto a la salida radical, esta consiste en abrirse a una idea de cambio profundo en la sociedad; para ello, se precisa una toma de conciencia de aquello que nos mantiene atrapados y tener reales convicciones de querer hacerlo. Esto significa cuestionar el orden social establecido en todos sus ámbitos, poner en cuestión nuestras posiciones de poder y privilegios, y de qué forma las ejercemos, desear honestamente relacionarnos sin estructuras verticales, estando sumamente atentas y atentos a las trampas que nos hacemos para no ceder ante el poder y la presión del estado, de la academia, de la ciencia, de los grupos económicos, etc., en los cambios que se requieran.

En esta propuesta, la salida es política, con organización y autonomía, por ende, es un hacer política extrasistémico. La organización de profesores y estudiantes debe constituirse a la base de un pensamiento nuevo, desde movimientos no colegiados o sindicalistas que demandan y terminan negociando con el poder hegemónico. La apuesta es por un movimiento pensante que quiera abandonar las relaciones de sometimiento e inferioridad, que apueste por una infancia, una juventud y, en definitiva, una humanidad distinta. Como plantea Arendt (1996: 186), “una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda”.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24. En <http://www.ugr.es/~pwlac/> (junio 2014).
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (1995). Una suave violencia. *La piragua*, (1), 79-81.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Colaizzi, G. (Ed.) (1990). *Feminismo y teoría del discurso*. Madrid: Cátedra.
- D'Angelo, L. & Fernández D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Documento valoras UC (2008) "Clima social escolar".
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf. (Mayo 2014).
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, CIDPA Valparaíso, 36, 99-125.
- Espíndola, E & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de educación*, 30.
- Foucault, M. (1979). Poderes y estrategias. En J. Varela & F. Álvarez-Uría (Eds.), *Microfísica del poder* (pp. 163-174). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005a). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 14, (1), 165-180. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282005000100013. (Abril 2014).
- García, M. & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología, setembro - dezembro*, 247-256.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. México: Editorial Era.
- Hamme, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía metodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lonzi, C. (1981). *Escupamos sobre Hegel*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martínez, V. (2006). *El Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Santiago. Magíster psicología comunitaria: Universidad de Chile.
- Martínez, V. (s/f). *Guía n°2: comunidad educativa y salud mental*. Magíster psicología comunitaria: Universidad de Chile.
- Martínez, V. (2014). *Sobre la inclusión sociocomunitaria*. Santiago.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y proceso*. 1° Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, S. (Ed.). (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Román, M. & Murillo, F.J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.

Ruiz, Olabuénaga José. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.

Salazar, G. (2011). Raíces históricas de la violencia en Chile. *Revista de Psicología*, 8 (2), 19-25.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Varela, J., Tijmes, C. & Sprague J. (2009). *Paz Educa Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana.

Villanueva, A. (2007). Silencios y violencias en la escuela. *Revista on line San Pablo*, 5, 171. En www.san-pablo.com.ar/rol/?edicion=171 (Junio 2014).

Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Editoriale L'Expreso.

Yáñez, P. & Galaz, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Santiago: MINEDUC.

10.1. Sitios web

www.mineduc.cl

www.convivenciaescolar.cl

http://www.dsp.gov.cl/caja-de-herramientas/index_5.html (Anexo 1.2. pág. 1,2).

<http://noticias.universia.com.ec/en-portada/noticia/2013/05/24/1026040/70-ninos-latinoamericanos-es-victima-acoso-escolar.html>