

Algo Nuevo Bajo el Sol: Hacer Visible el Maltrato y Posible la Esperanza

Something New Under the Sun: Making Abuse Visible and Hope Possible

María Isidora Mena
Ruby Vizcarra
Pontificia Universidad Católica de Chile

En el marco de la investigación «Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media» (FONDECYT N° 1980610) surge como tema emergente una cadena de malos tratos que implica a los distintos niveles del sistema educativo, engendrando violencia y frustración que a su vez alimenta otro círculo también presente, que fomenta el aprendizaje de la desesperanza. El artículo presenta, analiza y discute el fenómeno del círculo del maltrato y el de la desesperanza aprendida. Luego de una breve síntesis del contexto investigativo, el artículo expone diversos marcos teóricos que otorgan perspectivas para la comprensión de la violencia/maltrato y la desesperanza, y describe el fenómeno tal como se observó en esta investigación, con ejemplos de frases y episodios extraídos de las notas de campo de los investigadores. Posteriormente, se incluye uno de los análisis interpretativos hechos, que relaciona características de las organizaciones educativas investigadas, con las variables que toma en cuenta un instrumento para identificar potenciales organizaciones familiares maltratadoras.

The article presents, analyzes and discusses the phenomena of abuse and learned helplessness circle found present during the investigation "Impact evaluation of a creativity development strategy in three high school units" (FONDECYT N° 1980610). The phenomena relate to a chain of abuses which involves different levels of the educational system, generating violence and frustration which in turn feeds onto yet another circle present, which foments the learning of helplessness. Following a brief synthesis of the research context, the article presents different theoretical frameworks that bring perspectives for the comprehension of violence/abuse and helplessness, which is thereafter described with examples of talk and episodes extracted from the researchers fieldnotes. One interpretative analysis is included, pairing characteristics of the educational organizations researched with variables found in an instrument that identifies potential abusive family organizations.

Más de alguien que ha trabajado apoyando comunidades educativas ha podido encontrarse con cierto tipo de establecimientos que, a pesar de tener formalmente las condiciones para operar, no lo consiguen hacer con efectividad. Hay descontento en la totalidad de sus estamentos. Su organización es precaria, sus indicadores de calidad son bajos, y las medidas de reforma son, a lo más, simulacros formales que no alteran la realidad. Entre las instituciones (Municipio, Departamento Provincial) con

que están relacionados, se observa acuerdo al considerarlos comunidades conflictivas y en problemas. Asimismo, entre los grupos de docentes y directivos de estas escuelas, hay acuerdo en considerar tales instituciones como ineficientes, incapaces de apoyarlas y con graves problemas de gestión.

La investigación FONDECYT 1980610 *Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media*, se propuso indagar la efectividad de una estrategia para trabajar en este tipo de comunidades. En un contexto de trabajo codo a codo, insertos en su realidad y junto a todos los actores implicados, se trataba de comprender mejor su cultura y sus problemas, para generar hipótesis que sugirieran el tipo de apoyo que podría ser más efectivo y sensible a sus realidades.

En el contexto de esta investigación, apareció como tema emergente un fenómeno que caracterizaba a los tres casos estudiados: la presencia de una cadena de maltrato reproducida en y entre los dis-

María Isidora Mena, Escuela de Psicología. Ruby Vizcarra, Facultad de Educación.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a María Isidora Mena, Escuela de Psicología, o a Ruby Vizcarra, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile.

E-mail: imenae@puc.cl; rvizcarr@puc.cl

Las reflexiones de este artículo fueron discutidas durante el desarrollo del proyecto de investigación FONDECYT N° 1980610. Liliam Almeyda y Daniela Retamal trabajaron como ayudantes en la investigación bibliográfica y cualitativa. Elvira Mena y Verónica López colaboraron en la edición y revisión final del texto.

tintos niveles institucionales; comunas y supervisores a directivos, directivos a profesores, profesores a directivos y a alumnos, alumnos a profesores. Junto a lo anterior, una enorme desesperanza respecto de las posibilidades de cambio en aquella infernal situación que se reconoce vivir, que se trasmite también de unos a otros, entretrejida en sus discursos recriminatorios.

La gravedad que implica esta situación como ambiente para la vida y desarrollo personal de profesores, alumnos, directivos, paradocentes y auxiliares –todos finalmente víctimas y victimarios– motivó profundizar en estos dos temas y sus relaciones, cumpliendo uno de los objetivos de la investigación, cual era vislumbrar y comprender mediante un enfoque cualitativo, fenómenos que aparecieran en el ambiente escolar como inhibidores de su desarrollo.

El maltrato y la desesperanza fueron algunos de los temas que aparecieron como “algo nuevo bajo el sol”. El trabajo investigativo que se hizo al respecto y del cual da cuenta este artículo incluyó buscar marcos teóricos que permitieran visualizar y comprender los fenómenos, en vistas a desarticular el círculo de interacciones que deja a todos presos y víctimas, ofreciendo con esto una posibilidad para la esperanza.

Síntesis de la Investigación

La investigación FONDECYT 1980610, consistió en la evaluación de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en establecimientos con problemas para llevar a cabo sus planes de reforma¹. En un diseño que combina estrategias cuantitativas y cualitativas, se pretendió evaluar la estrategia; en un estudio cuasi experimental con mediciones pre y post, respecto a su impacto en la organización y en aspectos de las prácticas pedagógicas de profesores (planificaciones y actos de habla). También se orientó a estudiar cualitativamente el proceso de implementación de la estrategia, las resistencias y bloqueos de las personas, aspectos del liceo como organización y/o del sistema que lo contextualiza.

La estrategia consistió en apoyar a 3 liceos durante dos años, con una acción que afectaba varios niveles y que podría ayudarlos a usar sus fuerzas

creativas para enfrentar sus desafíos de reforma, a la vez que fomentar un clima organizacional propicio para el desarrollo de la creatividad de profesores y alumnos.

Implicó:

- a) Organizar por estamentos a profesores, directivos, paradocentes y alumnos; invitarlos a visualizar los problemas que tenían para lograr un buen clima de aprendizaje y proceder a zanjarlos en grupo, mediante una estrategia de *Resolución Creativa de Problemas*.
- b) Coordinar la acción creadora de los distintos estamentos, a través de jornadas de presentación de sus proyectos de acción, reuniones, Proyecto Educativo Institucional (PEI), o lo que fueran estimando necesario en el transcurso de la generación de sus proyectos.
- c) Capacitar a los profesores en una estrategia de planificación de la enseñanza.
- d) Coordinar al liceo con su sostenedor y su supervisor en reuniones trimestrales para resolver nudos de gestión.

La estrategia se implementó, en sus tres unidades educativas, en dos liceos urbanos de la RM y en uno rural de la IV Región. Equipos de tres profesionales (psicólogos y educadores), asistieron a los liceos en un trabajo quincenal/semanal con directivos; quincenal, con profesores/alumnos; mensual, con paradocentes; en forma eventual, con auxiliares; y en jornadas generales. Además, se sostuvo reuniones relativamente trimestrales con sostenedores-liceo-supervisores.

Paralelamente a la intervención, como método reflexivo de la propia acción, e inserto en la segunda etapa de la investigación: el estudio cualitativo. Cada equipo de investigadores se reunió semanal/quincenalmente en su Universidad (participaron tres unidades/universidades diferentes) para analizar las intervenciones, avances, dificultades, y elaborar hipótesis y estrategias de acción para comprender el fenómeno estudiado.

De estas reuniones emergieron distintos temas que permitían comprender con mayor profundidad la cultura que se daba en estas comunidades, los que se trabajaban desde un enfoque cualitativo, analizando las bitácoras y notas de campo de los investigadores como base de datos.

Uno de estos temas fue el que dio origen al análisis del que da cuenta el presente artículo. Se iden-

¹ Creatividad entendida como la capacidad potencial de todos los seres humanos de generar alternativas frente a problemas sin soluciones conocidas.

tificaron en los documentos las situaciones referidas a maltrato y desesperanza, y se las organizó según el modelo básico de *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990). Dicho análisis se contrastó con los marcos teóricos referentes a ambos temas. Una de las relaciones que se estableció – expuesto en el artículo como “interpretaciones de resultados”– se basa en los factores que propone el *Child Abuse Potential Inventory* (CAP) (Milner, 1979), validado para Chile por Ramírez & Haz (FONDECYT, 1994), para la detección de ambientes que predisponen al maltrato. Al revisar el inventario, llamó la atención el que la mayoría de los factores que Milner describe respecto a las características de los ambientes familiares que se asocian con maltrato, estaban presentes en estas comunidades escolares; si se las miraba como una familia, las “autoridades” en la jerarquía organizacional se podrían considerar los “padres”, mientras que “la historia de la institución” podría considerarse como “las historias de origen de los padres”. El valor de lo que pudimos observar en la institución escolar a la luz de este ejercicio, nos llevó a incluirlo como parte de este artículo. Nos ayudaba a explicar este fenómeno de violencia con el más débil que ejerce el que está en una posición de poder, que se reproduce entre distintos actores viéndose todos tanto en su rol de víctimas como de victimarios, según si se los mira con respecto de sus subalternos o con respecto de sus autoridades. Cabe resaltar que es sólo una analogía entre la organización familiar y la escolar, que para fines de comprensión del maltrato en la organización escolar, resulta sugerente. No significa que la organización familiar sea siempre una buena analogía de la organización escolar.

Marcos Teóricos de Referencia

La diversidad de perspectivas con que se puede abordar el fenómeno del maltrato dentro del ambiente escolar y de la desesperanza aprendida como fenómeno relacionado, hace pensar que constituyen la punta de un iceberg probablemente muy estructurante.

Una primera perspectiva liga la violencia simbólica presente en la escuela al acto pedagógico mismo que impone arbitrarios culturales (Bourdieu, 1977; Foucault, 1984). Aparece el marco sociológico y político que muestra la hasta ahora ingenua y bondadosa escuela, como un posible instrumen-

to de dominación y exclusión (violencia *de* la escuela). Una perspectiva distinta es la de la violencia evidente y abusiva, implicada en los actos de relación de todas las instancias del sistema educativo con estatus de poder sobre otra, que constituye la tesis central de este artículo (violencia *en* la escuela). Se agrega a esta última, la perspectiva de la violencia ejercida por las instituciones operativas del sistema, mediante la burocracia y sus mismas formas de funcionamiento (Benelbaz, 1992; Ortega Ruiz, 1997). Así mismo, la perspectiva cultural, histórica y política constituyen referencias obligadas.

El fenómeno del *matonaje* entre pares en la escuela, que actualmente preocupa tanto a Estados Unidos, y con creciente fuerza a Chile (Borg, 1998; Olweus, 1994), se agrega también como perspectiva. Con ella, los marcos teóricos ligados a la socialización.

Distintas expresiones de violencia empiezan a hablar de una forma de convivencia. La pregunta respecto de si esta violencia se genera en las aulas o entra desde la sociedad, necesariamente lleva a perspectivas sociológicas y a un abordaje sistémico y ecológico (Ortega Ruiz, 1994; Trianes y Muñoz, 1997). La pregunta acerca de si esta violencia es evitable, lleva a reflexiones antropológicas y filosóficas (Levinaz, 1993, entre otros). La Psicología por su parte, ha buscado entender la violencia que experimentan las personas y las relaciones entre ellas que la promueven (Bandura & Walters, 1980; Olweus, 1994; Borg, 1998).

Sin desconocer la complejidad de preguntas y perspectivas teóricas necesarias en una reflexión seria sobre fenómenos de violencia en la escuela, tomando en cuenta el marco en que se desarrolla la investigación que contextualiza este artículo, así como su tesis central que habla de la existencia de una cadena de actos de maltrato entre los distintos estamentos, se considera especialmente relevante para este marco, asuntos teóricos institucionales y de socialización. Asimismo, en tanto la tesis de una cadena que reproduce relaciones violentas hace pensar en una cultura de relaciones, o cultura *de trato* con el otro más débil, se decidió hablar de *maltrato* –y no así de violencia– con lo que se abrieron ventanas que permitieron incorporar marcos psicológicos utilizados para describir y comprender el maltrato en la escuela (Milner, 1979; Olweus, 1994; Barudí, 1998).

Maltrato e Instituciones Educativas

A propósito del “mechoneo”, ritual ejercido por los estudiantes universitarios mayores para recibir a los recién entrantes, en la radio Universidad de Santiago la psicóloga Irma Martínez (1999), encargada en ese entonces del Bienestar Estudiantil de dicha casa de estudios, comentó que sus investigaciones arrojaron que este acto, muy violento en la mayoría de las universidades y facultades, era percibido por los alumnos como un acto de abuso y violencia.² Ella proponía el maltrato como un concepto valioso para describir este fenómeno y lo relacionó a otras expresiones institucionalizadas, como por ejemplo, la tremenda burocracia que abusa de la paciencia de las personas. Muestra en su exposición, que en muchas instituciones educativas se da un sistema de relaciones institucionalmente inhóspitas, que genera ambientes promotores de maltrato.

Tres asuntos parecen aquí interesantes: el primero, es proponer el marco del maltrato para comprender algunas expresiones de violencia. Segundo, visualizarlo en actos institucionales aceptados como naturales. Tercero, hacer visible una cadena de *malos tratos* institucionalizados.

Cuando el Conflicto se Convierte en Maltrato

Ortega Ruiz (1994) explica que las disputas conceptuales con psicoanalistas y etólogos han permitido distinguir la agresión, como impulso o instinto natural adaptativo de los seres humanos, y la violencia, como una manera de canalizar esta agresión.

En este sentido, surgen dos líneas de pensamiento que interesan al artículo: la línea inspirada en René Girard (en Flores, 2001), antropólogo francés, acerca de las representaciones de la violencia presentes en jóvenes de Enseñanza Media. Se sugiere la conducta agresiva e incluso la violencia, como un asunto fundacional en la historia de la humanidad. El deseo humano expresa siempre un conflicto de intereses. De la lucha de todos contra todos para llevar a cabo una obra, además de la obra, surge el *chivo*

expiatorio, que logra desplazar la violencia generada por cada cual, a uno solo: la *víctima emisaria*. Antiguamente, a esta víctima –que sublima las culpas de la comunidad– se la sacralizaba al sacrificarla. Es la depositaria del sentido de la lucha –la obra creada– y se ofrece en un acto sagrado de agradecimiento. Hay un tema de “sentido” que cabe tener en cuenta más adelante, al interpretar los ambientes que hoy en día fomentan actos de maltrato, en donde la víctima es sacrificada, pero no sacralizada, sino más bien marginada y humillada.

La otra línea sugerente, la plantea Ortega Ruiz (1997). El *maltrato* sería un ejercicio de abuso de la fuerza o del status social, de aquel que tiene más capacidad de maniobra contra quien, por distintas razones, no la tiene. A diferencia de la agresividad, el maltrato surge en el momento en que uno de los individuos que está en posición de desigualdad, no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación.

Respecto a la definición de maltrato, hay tres características que parecen esenciales de tener en cuenta: (a) Barudi (1998) aclara que al maltrato hay que mirarlo en el sistema de relaciones, no en un individuo víctima o victimario; (b) hay acuerdo en que las conductas maltratadoras las realizan personas en situación de poder; (c) tales conductas se dan en forma reiterada (Olweus, 1994; Barudi, 1998). En una cuarta característica planteada por Olweus, se advierte que las conductas tienen que ser necesariamente intencionales. Este rasgo es discutible, pues la conducta sistemática y mantenida en el tiempo suele ser finalmente invisibilizada por el hábito, y por lo tanto, menos consciente e intencional; aún más en asuntos institucionales de maltrato.

Invisibilización del Maltrato

Hacer visible el maltrato, así como los ambientes que lo promueven, es un tema reciente. El maltrato infantil en el ámbito familiar –un tipo de maltrato que lleva más tiempo visualizado que aquel que ocurre en la escuela– recién en 1979, es aceptado por la sociedad belga como un problema de salud pública y por lo tanto, un problema social (Barudi, 1998). En relación a la violencia intrafamiliar, en Chile la ley se promulga recién en 1995.

Hacer visible el maltrato alude a darse cuenta de que existen ciertas conductas habituales de violencia frente al más débil cuando el agresor esta en una

² El concepto de “mechoneo” y su ritual asociado, acuñado originalmente entre los alumnos de la Universidad de Chile a principios del Siglo XX, aludía a la metáfora de “tomar el pelo”. Se trataba de un acto humorístico de iniciación y acogida: Una sofisticada, creativa e inocente broma de bienvenida para los nuevos alumnos de parte de los de Segundo año. Juego intelectual que jamás implicó daño y que en nada se asemeja, más que en su título, al “mechoneo” actual.

situación de poder —que parecen naturales— pueden verse como una manera injusta de convivir y de resolver conflictos, tienen efectos graves para las víctimas, y eventualmente también para el agresor. Es la habitualidad la que vuelve invisible el acto, y es esto lo que habría que des-cubrirse.

En orden a des-cubrir, vale la aclaración que hace Barudi (1998) respecto de que las interacciones maltratadoras pueden ser activas o pasivas: (a) las *activas* implican el uso de fuerza física, sexual y/o psicológica, en forma tan intensa y/o frecuente que provocan daños. El maltrato psicológico se refiere a la agresión por humillación, denigración, rechazo; o por ambientes relacionales que comunican insistentemente confusión, aislamiento, fusión y/o corrupción. El daño es invisible y es difícil visualizar incluso, a la víctima como víctima; (b) el *maltrato pasivo*, por su lado, se produce por omisión de intervenciones o discursos, que permitirían evitar el malestar de una persona (negligencia).

Cuando se habla de instituciones, se hace referencia a actos de maltrato que están invisibilizados por su sistematicidad e institucionalidad. Un buen ejemplo es la burocracia disfuncional o excesiva: el maltrato se oculta bajo procedimientos aparentemente despersonalizados, donde no se puede ni siquiera acusar a una víctima (Moreno, 1998). Ortega Ruiz (1997) habla de una violencia estructural de las instituciones.

Ambientes y Condiciones que Favorecen el Maltrato

Si bien en el mundo ya se empezó a mostrar el maltrato como fenómeno cultural en instituciones (Benelbaz, 1992), recién se lo empieza a describir en Latinoamérica y en nuestro país (Arón & Milicic, 1999; Contador, 2000; Magendzo, 2000).

Benelbaz (1992), investigador sueco, explica que en los mecanismos burocráticos de los sistemas públicos se tiende a dar una *violencia institucionalizada*, como reproducción de otras violencias. Alude específicamente a la violencia que deben percibir las instituciones que acogen a víctimas de terrorismo y violencia de estado; una de las cuales, él mismo dirige. Percibe en los administrativos e incluso en los profesionales de estas instituciones, una tendencia a una actitud abusiva, hostil, de poco compañerismo, que él comprende como expresión de la impotencia ante la situación.

Una perspectiva diferente es la hipótesis de *socialización*, que educa en un estilo de convivencia en que el maltrato es permitido. El conductismo social de Bandura & Walker (1976) apoya la responsabilidad de la socialización sobre la conducta violenta, relacionándola con el aprendizaje vicario y con el modelado social. Desde esta perspectiva, la exposición perceptiva a modelos violentos influirá en la producción de conductas violentas.

Olweus (1994), estudiando la conducta de matonaje (*bullying*) plantea la existencia de algunas condiciones particulares durante la socialización que influirían en el posterior desarrollo de patrones agresivos de conducta: (a) la actitud emocional básica hacia el niño de su *cuidador* primario sería negativa; caracterizada por carencia de involucramiento y calidez; (b) permisividad hacia la conducta agresiva (es decir, si existe tolerancia y carencia de límites claros respecto de las conductas agresivas hacia los pares, hermanos y adultos, el nivel de agresión del niño tenderá a aumentar); (c) el uso del castigo físico o violencia emocional, por parte de los padres, hará que el niño se vuelva más agresivo, y (d) el temperamento del niño (el efecto de este último factor sería menos poderoso que los mencionados).

Arón y Milicic (1999) caracterizan los rasgos del contexto escolar que favorecen la situación de violencia: (a) concepción autoritaria de la educación; (b) rigidez excesiva en el concepto de jerarquía; (c) sistemas de control predominantemente coercitivos; (d) escasos mecanismos de reconocimiento positivo; (e) concepción unidireccional de las relaciones de respeto; (f) concepción de la obediencia que no deja espacios para la divergencia; y (g) sistemas escolares que evitan la ventilación de los conflictos.

En relación a ambientes que favorecen el maltrato, cabe considerar las variables que miden los instrumentos para evaluar potencialidad de maltrato. El *Child Abuse Potential Inventory* (CAP), con su vasta trayectoria en estudios, expone la presencia de once características frecuentemente encontradas en las madres, padres o ambientes familiares de los niños maltratados: (a) infelicidad, baja autoestima y ansiedad; (b) impulsividad, irritabilidad y rigidez; (c) locus de control externo; (d) expectativas no realistas frente al niño; (e) historia de abuso; (f) actitud hacia el castigo de los niños; (g) problemas relacionales en la familia de origen y actual (menos interacciones físicas y verbales, menos atención mutua, menos interacciones

positivas, interacciones centradas en aspectos negativos y coercitivos, tendencia a reciprocidad de comportamientos desagradables); (h) mala calidad en la relación de pareja (es tanta la evidencia de conflictos de pareja asociados a maltrato, que varios autores hipotetizan que el maltrato infantil es una triangularización y regularización de dichos conflictos. Es decir, se mantiene la homeostasis familiar, que no se mantendría si la disputa fuera entre la pareja parental, sin descargar la agresión hacia los niños); (i) fenómeno de inversión de roles (intento de satisfacer necesidades frustradas de la pareja en los hijos, que al no cumplirlas se hacen víctimas de maltrato); (j) estrés; y (k) aislamiento, sentimiento de soledad y problemas con el otro (Milner, 1979).

Salida en Redes del Laberinto

Al aceptar que habrían sistemas escolares definibles como maltratadores, debemos preocuparnos de buscar modelos para intervenirlos.

Barudi (1998) ofrece algunas sugerencias para el tratamiento de familias, que cabe revisar como sugerencias para actuar en apoyo a estos sistemas educativos.

- a) Necesariamente el asesor debe ejercer una cierta agresión con estos actores, cuestionando sus representaciones, sus mapas del mundo, las maneras en que resuelven sus conflictos, satisfacen sus necesidades, cuidan y educan a sus hijos. "La intervención social terapéutica puede y debe ser agresiva, pero no violenta" (p. 266). Para ello, se sugiere adquirir un control de la agresividad, la que debe ser organizada o canalizada al servicio de la defensa de estos menores.
- b) Se requiere actuar en redes protectoras, de tal modo que también estén protegidos quienes protegen. Un profesional que se quema es una pérdida muy valiosa. Se sugiere crear organizaciones de sistemas profesionales, en que "cada uno se sitúe en un conjunto, de manera que a través de un compromiso solidario y concertado, se garantice el intercambio de información y la creatividad de todos los participantes en una red" (p. 267).
- c) Se trataría de estructurar un conjunto de acciones que intervienen en las dinámicas violentas en tres momentos diferentes: (i) condiciones de-

terminantes, o causas, como prevención primaria; (ii) acciones de prevención secundaria, detectando y tratando precozmente los casos; y (iii) acciones de prevención terciaria, reduciendo la gravedad y proporción de las secuelas.

La idea fundamental, es que el bienestar no es regalo, sino trabajo de muchos. Una perspectiva comunitaria, que necesariamente se logra movilizándolo los recursos de cada cual.

Desesperanza Aprendida

Cuando el maltrato es sostenido en el tiempo, cuando no puede ser controlado por el individuo, cuando el incentivo del sujeto para iniciar respuestas instrumentales activas se reduce parcialmente durante el maltrato, cuando aprende que el maltrato es independiente de su comportamiento, entonces, el maltrato se puede asociar con otro fenómeno, denominado *desesperanza aprendida*.

Seligman (1970), en su libro *Helplessness*, es quien utiliza por primera vez el término traducido como desesperanza aprendida, desamparo aprendido o indefensión. Se trata de una teoría cognitiva que propone que en ciertas circunstancias, puede desarrollarse una expectativa de que el propio comportamiento tiene poco efecto sobre su ambiente, lo cual puede generalizarse a un rango amplio de situaciones. Seligman llama a esta expectativa general, *desesperanza aprendida*.

Estudiando niños pequeños, vio que "la experiencia temprana con eventos aversivos incontrolables produce un sentimiento de desesperanza que continúa a otras situaciones, conduciendo a déficit de aprendizaje y desarrollo" (en Mazur, 1986, p.175).

Comparando con conductas de animales, Abramson, Seligman & Teasdale (1978), y Peterson & Seligman (1984), sugieren que la desesperanza en humanos puede variar en 3 dimensiones:

- a) El sentimiento de desesperanza puede ser específico a una situación o relativamente global.
- b) La persona puede atribuir su desesperanza a factores internos o externos.
- c) Puede visualizar esta desesperanza como estable (a largo plazo) o inestable (en corto plazo).

Seligman, Maier & Solomon describen en 1971 un modelo de desesperanza aprendida, que sigue los siguientes pasos:

- a) Al comienzo, el sujeto responde activamente cuando es expuesto a shocks ineludibles.
- b) Cuando el sujeto no puede controlar el shock, aprende que el término de éste es independiente de su comportamiento.
- c) Se reduce parcialmente el incentivo del sujeto para iniciar respuestas instrumentales activas durante el shock.
- d) La presencia de shock en la situación de entrenamiento escape/evitación, debe provocar la misma expectación que fue adquirida previamente durante la exposición al shock inescapable: el shock es incontrolable. Por lo tanto, el incentivo para iniciar y mantener las respuestas instrumentales en la situación de entrenamiento, debe ser bajo.

Seligman (1970) ha propuesto que el efecto de desesperanza aprendida puede ocurrir en menos ensayos, a medida que aumenta el significado del efecto no contingente. Percibir que uno no tiene control sobre los eventos significativos, puede ser tan fuerte como para eliminar la iniciativa instrumental adaptativa.

En una entrevista realizada por Vizcarra (1990) al psicólogo social chileno Jorge Gissi, añade éste el concepto de *resignación*, en el sentido de que “la desesperanza aprendida aparece cuando, después de múltiples intentos de recuperar lo que necesitas, no lo tienes; te resignas” (Vizcarra, 1990).

Gissi, basándose en Seligman, afirma: “En la teoría de Seligman es explícito el medio porque quien te frustra es el medio ... Para adquirir la desesperanza aprendida tienen que haber sido frustrado muchas veces... reiteradas veces. Lo que pasa es que el medio es a veces tu familia, el colegio, otras veces tu clase social y otras veces una dialéctica entre esos factores..., cuando el medio es tu clase social o el colegio, es un medio común (no igual) a cientos de miles de individuos” (Vizcarra, 1990, anexo 2). Seligman (1970) deja en evidencia la importancia del medio externo en este aprendizaje de conducta desesperanzada, cuyas proyecciones pueden ser múltiples y en variados sentidos.

Malestar Docente y Burn Out

El debilitamiento de la percepción de eficacia, así como también el desagrado hacia el quehacer educativo como defensa que viene a compensar la con-

tinua frustración de sus expectativas, tiene como consecuencia directa lo que la literatura anglosajona ha llamado *burnout*. Esteve (1994) describe sus síntomas como: alto absentismo, falta de compromiso, anormal deseo de vacaciones, baja autoestima e incapacidad de tomarse la escuela en serio.

Esteve propone el concepto de *malestar docente* para comprender el burn out: “(...)ante el avance del malestar docente, los profesores ponen en juego diversos mecanismos de defensa, como son los esquemas de inhibición y rutina o absentismo laboral, que presentan el lado negativo de rebajar la calidad de la educación, pero que sirven, igualmente, para aliviar la tensión a la que el profesor se haya sometido” (op. cit., p. 80).

El problema sería creciente y generalizado. Por nombrar algunos ejemplos: En Estados Unidos se ha registrado que el 25% de los educadores se ha quejado de problemas crónicos de salud producidos por su trabajo. En Suecia se reporta que el 25% de los educadores están sometidos a tales tensiones psicológicas y se les puede considerar como un grupo de trabajadores fuertemente expuestos. En los profesores españoles se obtiene que el 28% de los educadores que ejercen su profesión se encuentran bajo el predominio de la ansiedad de expectación (op. cit.).

Las causas del actual malestar docente son situadas en un contexto más global que abarca los cambios sociales, económicos y estructurales de la sociedad actual. Esteve explica que el aumento de las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre los enseñantes –coincidiendo con un proceso histórico de rápida transformación del contexto social– ha modificado el rol del profesor, dificultando su acomodación a las nuevas exigencias, con el consiguiente malestar que aquello provoca. Agrega la transferencia que se le ha hecho a la escuela de las funciones sociales y protectoras que antes cumplía la familia, sin preparar a los docentes para enfrentarlas con éxito, ni hacer los cambios estructurales para adaptarse a las nuevas circunstancias (op. cit.).

Esta nueva exigencia de eficiencia, se traduce en que son los profesores a los que la sociedad responsabiliza como los portadores y promotores de los valores y modeladores de la identidad individual de los educandos, de tal manera que la tarea de transmisión de conocimientos comienza a comprometerle como persona total y todo lo que ello acarrea: decisiones éticas y una alta responsabilidad en

su forma de actuar y comportarse. El problema de esta situación, radica en que ni la organización ni los valores que ésta sustenta, permiten una coherencia entre las nuevas exigencias y las capacidades *efectivas y subjetivas* del actuar de los profesores, redundando inclusive en una incoherencia que daña profundamente la integridad psicológica y comportamental del profesor, trayendo como consecuencia alta ansiedad y estrés.

El continuo choque entre las expectativas del educador tanto consigo mismo como con la realidad (posibilidades) de su quehacer institucional, trae consecuencias:

- a) *Sentimientos contradictorios* por el conflicto entre ideales y realidad, por lo que el profesor adoptará una conducta fluctuante entre su práctica docente y la valorización de sí mismo.
- b) *Negación de la realidad* por incapacidad de soportarla, lo que genera la acción de mecanismos evasivos como: inhibición y rutinización de su práctica para cortar la implicancia personal.
- c) *Ansiedad* por el reconocimiento de carecer los recursos adecuados para llevar a la práctica sus ideales, lo cual puede llevar a conductas hiperactivas (sobre-esfuerzo) o depresivas (autodespreciatorias).
- d) *Aceptación pasiva del conflicto* como realidad objetiva inmutable.

Cornejo (1998) en el Encuentro Internacional sobre la formación de profesores de Educación Básica (OEI) muestra las siguientes constantes que en la realidad chilena dificultan la labor docente, incidiendo en su malestar:

- a) *Burocratización* del trabajo docente que genera un sistema de dependencia respecto de las directrices exteriores, así como pautas comportamentales de ajuste/conflicto con las distintas condiciones establecidas de "pérdida de interés, desánimo, mecanización del trabajo cotidiano, apatía e inmovilismo, resistencia al cambio, etc., pero sin favorecer o facilitar el seguimiento de propuestas originales" (p. 465).
- b) *Aislamiento* de los profesores, de sus pares y sus colegas, que se traduce generalmente en una actitud de personalismo individualista
- c) La progresiva *feminización* de la profesión docente.

- d) Una *carrera docente plana*
- e) Una profesión con *riesgos psicológicos*, en el sentido de verse sometido constantemente a situaciones de estrés y experiencias de emociones desagradables, tales como cólera, tensión frustración y ansiedad.

Síntesis y Análisis de los Resultados

Se expone a continuación una breve descripción de las categorías que surgieron al analizar cualitativamente las notas de campo de los investigadores, apoyadas con una o dos frases textuales, a modo ejemplar. Se agrega uno de los análisis interpretativos que arrojó mayores luces, basado en las categorías de un instrumento para detectar precozmente el maltrato.

Síntesis de los Resultados

Nadie quiere llegar, pero muchos se quedan

Entrar a algunos liceos genera rechazo en todas las personas que deben cruzar sus umbrales: los jóvenes suelen amontonarse en sus puertas de entrada en las mañanas, haciendo desordenadas colas para que les pongan alguna anotación en la libreta por llegar tarde. Un personaje con actitud y voz de carcelero, suele darles la bienvenida con un sermón continuado por quince minutos, sin mirar a los ojos, mientras firma uno por uno las libretas. Llegar atrasado no sólo genera un inconveniente en la entrada, sino también en la sala de clases, donde debe esperarse quorum mientras ocurren las permanentes interrupciones de los atrasados. El tiempo de la clase de un profesor que aplicaría una planificación largamente preparada, ha transcurrido en más de sus tres cuartas partes, y aún falta un tercio de los alumnos. Los atrasos continúan durante el día. Cada período lectivo es interrumpido por los alumnos que entran atrasados de cada recreo. No parecen ávidos de conocimiento ni respetuosos de la preparación del profesor. Ellos son explícitos en aclarar que no hay razones para llegar temprano...salvo las reglamentarias. Los profesores toleran esta situación, con una queja que no alcanza a ser efectiva (L.3).

En estos liceos hay un promedio de licencias anuales muy alto, que muchos relacionan con el mal clima laboral existente. Un docente directivo comentaba con lágrimas en los ojos:

“Hay días en que parto de mi casa...y no puedo llegar...me voy a otra parte, a una plaza, a caminar por las calles,... llorando...con una angustia que no te sé decir.....me siento tan tonta, tan incapaz....pero es que no puedo resistir el ahogo que siento al llegar a este lugar”. (L.2)

También en los afuerinos –investigadores, profesionales de apoyo– aparece reticencia para entrar a estos liceos. En días anteriores a una reunión en el liceo, se constataron llamadas a un compañero de equipo para pedir ánimo, para comentar su temor, su sentimiento de impotencia, de incapacidad. Hacia el final de la intervención, bajaron las asistencias al liceo para dar asesoría, sin haber motivos para hacerlo. Terminada la intervención, las visitas cesaron casi completamente, a pesar de recibir invitaciones, incluso a celebraciones. Dicen sentirse fóbicos a estos liceos donde pasaron casi dos años trabajando. Escribe en sus notas de campo una investigadora:

“Yo no fui a la fiesta del colegio...avisé a última hora, en la mañana y quedó una silla vacía en el acto...me sentí muy mal cuando me lo contaron, y pienso ahora que lo escribo, de que no ir fue quizá mi infantil manera de dejar el poder (está terminando la intervención cuando la investigadora escribe esto) unida a una manera agresiva de devolverles los resentimientos que me generaron durante estos dos años” (L.2)

Junto a esa sensación colectiva de malestar, hay también de parte de muchos profesionales, una sensación de inevitabilidad. Hay que estar allí un tiempo –ojalá muy corto– haciendo un trabajo que se ve inútil, ingenuo, iluso, una aguja en un pajar.

“Aquí es como un infierno donde hay que pagar alguna deuda” (L.2)

Es la explicación de un grupo de profesores. “Yo tengo una teoría”–explica un directivo docente al preguntársele porqué se mantiene en ese lugar pese a los horrores que describe:

“En la vida hay distintos planos y a uno no le puede ir bien en todo. A mi me va muy bien en el plano familiar...y como es eso lo que más me importa, entonces acepto pasarlo tan mal aquí, como un modo de mantener la suerte en la familia” (L.2).

Se trata de evitar, de llegar atrasados, de irse más temprano, de tener licencias para faltar...pero no de arrancar. Un profesor que trabajaba en uno de estos lugares (en este caso en una sección del nivel central, en el Ministerio de Educación) comentaba a sus colegas que el cambio que se había hecho de oficinas en su sección le había beneficiado mucho “porque ahora estaba en un escritorio ubicado en el puesto más cerca de la puerta de salida”.

Un ambiente de maltrato sistemáticamente institucionalizado

En los pocos momentos de complicidad que siempre aparecieron en las “visitas”³ de la intervención, casi siempre se alude a un problema de relación. Podría pensarse que son formas de externalizar la responsabilidad sobre lo que pasa... pero también puede verse como formas de acusar un acto de maltrato. Lo impactante es que estas confesiones las entregan unos con respecto de otros, y el investigador va completando en su imaginación la dolorosa cadena de relaciones de maltrato que sufren estas personas que se sufren mutuamente.

“Llegué de vacaciones y me encontré que el sostenedor había trasladado los muebles de todos para la sala nueva, y habían papeles que no existían, perdidos, botados...”(Directora)

“A mí en esa época la que era Directora me mató la autoestima: gorda, guatona, anda a trabajar, me increpaba delante de todas las profesoras. Yo la admiraba, porque era buena, sabía de educación. La respetaban” (docente directivo).

“Todos soñamos con ella, aún después de seis meses, con su forma despectiva, abusadora, irracional de tratarnos” (profesores refiriéndose a un docente directivo).

“Hay fondos sólo para una parte de los cheques de fin de mes...por eso nos vamos a cobrarlos al tiro que llegan. De lo contrario debemos hacer todo el trámite de protesta, y esperar más de una semana para tener la plata” (profesores refiriéndose a la relación con el sostenedor).

“Señores: aquí hay alumnos ladrones. Esas manzanas podridas hay que extirparlas y ponerlas al frente de todo el colegio y decirles a todos, ¡los echamos por ladrones!” (aplauzo cerrado) (profesores respecto de los alumnos).

Opiniones vertidas pública e ingenuamente con la sincera intención de aportar a la solución de los problemas, frente a las que nadie parece asombrarse, encierran la acusación de maltratos institucionalizados respecto de algún actor de la comunidad. Una vez que se está “con el ojo puesto en el maltrato”, éste se empieza a visibilizar descarnadamente.

“Si tenemos financiamiento compartido va a ser mucho mejor...porque ¿con qué cara va a mirar uno a los padres si están pagando cuando vean que no se hacen clases, que los profesores faltan, que hay puras licencias y no se hacen reemplazos?” (docente directivo L.2).

³ “visita”, porque nunca dejaron realmente entrar como en la propia casa...siempre los investigadores fueron afuerinos, siempre tuvieron la sensación de ser en alguna medida rechazados.

“A nosotros lo que no nos gusta son esos profesores que la andan abrazando a uno, y después se ponen en la mala con las notas y te dicen pesadeces en clases, uno les para el carro. Hay que aguantarse no más, hacer como que a uno le gusta que se hagan los amigos, los lolos”(alumnas. L.3).

“Antes era con más disciplina...no como ahora...(.)...claro que yo no llegué más que hasta tercero porque tenía la cabeza dura...(.)...lo que menos me gustaba de la escuela eran los varillazos en las piernas, y cuando debíamos permanecer parados al sol a pie pelado sobre piedras si nos pillaban en alguna travesura” (auxiliar L.2).

“Una vez le pegó con un palo a un alumno y varios profes se ríen” (auxiliar) (L.3).

Este último texto que relata notas de campo del investigador, es muy interesante porque muestra, con conciencia de los mismos docentes, tanto el círculo del maltrato como el hecho que viven permanentemente maltratándose, burlándose unos de otros.

Dice una profesora:

“Antes de pedir empatía es necesario que las autoridades nos escuchen a nosotros; a nosotros se nos impone y a la vez, nosotros imponemos a los alumnos. Es un círculo de rebelión”(L.3).

Su opinión es bien categórica, pero es fácil advertir que no goza de mucho respeto frente a sus colegas que se miran burlonamente mientras ella habla discursivamente.

El círculo descalificatorio

Se advierte una reproducción sistémica y sistemática de descalificaciones mutuas. Nadie queda sin ser descalificado, incluyendo a los investigadores, y el proyecto.

El Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) del Liceo 1 fue rechazado con la expresión “es una porquería” por parte de una autoridad provincial.

En el Liceo 2, después de una reunión del equipo de gestión en que la supervisión ministerial les ha mostrado lo mal que hacen todo, que no han seguido ninguna de sus sugerencias, un directivo despidió al investigador explicando: “Siempre nos reta así”.

“El alcalde, el día de la inauguración, nos insultó a todos (los profesores) públicamente, delante de los alumnos, los apoderados e invitados” (L.3).

En la jornada para construir entre todos el Proyecto Educativo Institucional, cuando exponen los alumnos, los profesores los corrigen públicamente, interrumpiéndoles a cada rato, por la forma en que se expresan. Las críticas que los alumnos realizan

son refutadas y desaprobadas por los profesores; no los dejan hablar (L.3).

Por su parte, los profesores no perdieron nunca oportunidad de mostrar lo malo del proyecto y de la acción de los investigadores.

“(...)Hay algo de la forma; debe ser más atractivo. En educación popular se trabaja con más monos, no se van en el rayón de los objetivos. Necesitamos algo más simple, claro y preciso...Nada nuevo bajo el sol” (L.3).

Esperanza que se cuida: promesa segura de algo cierto

Muchas expresiones muestran el deseo de recobrar la esperanza, el entusiasmo y el compromiso. Pero, piden que les asegure el éxito. No quieren un salto al vacío, hay algo que aún temen perder. ¿La última esperanza?

Un episodio que vale la pena relatar por lo ejemplificador, aparece en un trabajo con los auxiliares del Liceo 2. Al detectar sus problemas, apareció la idea de hacerse cargo colectivamente de un kiosco, o de manejar una fotocopidora para poder aumentar sus ingresos.

“El dirigente, me pregunta bien serio “Dígame señorita, Usted, con una mano en el corazón, ¿Cree que podremos hacer algo con todo esto? Sinceramente”

Pienso un rato, mientras ellos me miran expectantes, y les digo que sinceramente creo que todo es perfectamente posible, si las autoridades dan el permiso. Se sonríen aliviados. Entonces uno me pregunta, nuevamente serio, si yo estaré con ellos otra vez, o si aquí se termina todo, como siempre para ellos. Entre bromas, le aseguro que tendremos otras reuniones para dejar listos los proyectos, pero les demuestro que nada de lo que se habló requiere de mí: basta con que ellos hagan las reuniones y peticiones que ellos mismos consideraron parte de las soluciones. El dirigente me explica que “sus compañeros” no saben hacer proyectos, así es que para que resulten las cosas tengo que quedarme. En la reunión con la dirección para presentar el proyecto Kiosco, él plantea:

Tenemos buenas ideas, buenas intenciones, pero no nos sentimos capaces de hacer proyectos. Queremos hacerlos”.

Los acogen muy bien, pero aclarando que hay problemas para llevarlos a cabo antes de mediados del 2000. La inspectora sugiere empezar el proyecto igual, porque con lo difícil que es demás pueden demorar hasta el 2000. La directora se ríe y les cuenta

a los auxiliares, lo mucho que les cuesta a ellos también hacer proyectos. Los auxiliares se ven mucho más relajados. Se ríen. “Ya nadie tiene cara de enojado”.

Al finalizar las actividades muchas veces se pide que en rueda los participantes expresen algo al grupo. Más de una vez, cuando ha habido una buena reunión aparece lo que apareció en el siguiente episodio.

“Que se concrete, que se lleve a cabo. Tener paciencia. Que sea una realidad. Que no quede en el tintero. Que se haga realidad, que se cumpla lo que acordamos. Que se haga. Que se cumplan los proyectos.”

Un Análisis de los Resultados

Uno de los análisis que se hicieron para “ver” y entender el problema del maltrato, tomó el inventario de Milner (1976) que describe factores presentes en organizaciones familiares maltratadoras, analizando en base a ellos, por analogía, a estas organizaciones escolares. Como se dijo anteriormente, se análoga a los “padres” con aquellos que ejercen de “autoridad” en las organizaciones, y a las “historias familiares” con las “historias de la institución”. De las once características frecuentemente encontradas en los ambientes familiares maltratadores, ocho de ellas pueden aplicarse fácilmente a la descripción del ambiente escolar que se percibe en estas escuelas. La estructura que aportan, permite incorporar otros marcos teóricos, así como otros ejemplos de escuelas o liceos con características similares a aquellos con los que se trabajó en la investigación.

Aislamiento, sentimiento de soledad y problemas con el otro

Esta es la sensación que Ramírez, Haz y Brown (1994) describen como no poder contar con los vínculos que se necesitan, y la percepción de que la relación con los otros cercanos está teñida de conflictos, deteriora y empobrece las redes sociales de las personas involucradas. Belsky, ya en 1980, ha descrito estas redes como una variable muy relacionada con ambientes maltratadores y de abuso. Barudy (1991) explica que se caracterizan por una rigidez y cerrazón que no les permite contar con la energía de otros para llevar adelante la vida y proyectos de sus miembros. El apoyo social en los momentos de estrés constituye un factor principal. Por el contrario, el aislamiento y el conflicto

interpersonal permanente y latente, margina la ayuda de otros seres cercanos.

Al entrar a estos liceos, la primera señal de que en estos lugares no es bueno quedarse, es la poca amabilidad de todos. Pocas sonrisas, saludos cortos. La información se da escueta, sin ganas. Hay pocos adultos dando vueltas. Como si estuviesen escondidos, sin querer verse ni entre ellos ni con los jóvenes.

“Yo me lo paso encerrado en la oficina”, confiesa un directivo docente (L.3) “El director no está jamás en el liceo”, denuncian otros (L.3).

O largas descripciones de sucesos escandalosos. Rencillas permanentes. Es fácil que una frase provoque una reacción desproporcionada, señal inequívoca de resentimientos guardados. Miradas reprobatorias, burlas por debajo. El conflicto no es abierto, salvo en los momentos de explosión, en que irrumpe una violencia impresionante, palabras hirientes, miradas casi asesinas.

“Yo aquí no hablo con nadie. Siempre me digo: ‘por la boca muere el pez’ ” (profesora L.2)

A diferencia de las exitosas comunidades investigadas por UNICEF (1997), en estas comunidades coincide el que hay poco intercambio con otras organizaciones. Apenas lo hay con el sostenedor (la municipalidad) o con el supervisor del Departamento Provincial de Educación. Estas relaciones de supuesta colaboración son más bien de vigilancia y supervisión. Existe poca organización interna que fomente la coordinación y asociación con otros: no hay departamentos operativos, ni coordinaciones por nivel. Cada cual hace su trabajo en forma aislada y descoordinada.

“Nadie sabía en el liceo, qué ni cuántos proyectos existían, ni quienes eran los encargados, cuando la jefa del DEM preguntó al equipo directivo” (investigadora L.3).

Cornejo (1996) propone como la segunda de seis causas que hacen de la profesión docente actualmente una profesión de alto riesgo, así como de alta deserción, *el aislamiento de los profesores*.

Afirma que:

“ser profesor significa dedicar muchas horas al día, muchos días, muchos años, a relacionarse con estudiantes generalmente en edad no adulta, con la intención de facilitar su aprendizaje; a esta tarea el profesor se enfrenta en solitario, sólo los alumnos son testigos de su actuación profesional (...) pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. El aislamiento es, en este caso, de sus pares y sus colegas” (p.472).

Cornejo relaciona este aislamiento con la actitud de “individualismo” o de “personalismo individual-

lista”, que los maestros aprenderían a veces ya desde su período de formación.

“Aprenden a depender de su propio conocimiento y destrezas en su desenvolvimiento cotidiano, volcados totalmente a tratar de servir responsablemente a sus alumnos” (op. cit., p. 472).

La soledad y la falta de redes puede llegar a ser un gran riesgo a la hora de una reforma educativa donde los paradigmas tradicionales de enseñanza se ponen en cuestión. Las personas pueden vivir un nivel de estrés que propicia la desesperación y con ella la violencia. Asimismo, el aislamiento no permite actuar para transformar el sistema, y eso puede degenerar en una enorme desesperanza respecto de las posibilidades de cambio, que aumenta la desesperación.

Infelicidad, baja autoestima y ansiedad

Cabe relacionar aquí las investigaciones que se han realizado respecto de lo que se ha llamado *malestar docente* (Brissie, 1988; Esteve, 1994; Domic & Faivovic, 1994; Cornejo, 1996). Ellas muestran un grave problema de autoestima y ansiedad en muchos profesores, que están enfrentando una expectativa sobre el sistema educacional de las sociedades y de ellos mismos, que no son capaces de satisfacer.

En el encuentro de 1998 de la OIT, entre 12 descriptores psicológicos del efecto del malestar docente, se menciona el agotamiento (6°), ansiedad como rasgo (7°), depreciación del yo (9°) ansiedad como estado permanente (10°) y depresiones (12°).

Una investigación hecha en nuestro país por el Ministerio de Salud con profesores municipalizados de Concepción (1999) muestra que el 32,5 % de los profesores encuestados tiene probabilidad evidente de trastornos psiquiátricos. Los síntomas reportados más frecuentes son: “sentirse nerviosa, tensa o aburrida (53,6%); dormir mal (32,3%); cansarse con facilidad (31,4%); asustarse con facilidad (34,1%) y dolores de cabeza (35,5%). El 7% de los encuestados manifestó sentirse una persona inútil y 84 profesionales (4,3%) haber tenido la idea de acabar con su vida. Al 61% de los profesores le había sido indicada al menos una licencia médica en el último año y el 8,4% refirió consumir en forma habitual fármacos estimulantes o tranquilizantes” (p.93).

Expectativas no realistas frente al niño

Esta tercera característica respecto a los factores que favorecen el maltrato, permite identificar en los contextos escolares estudiados un sistema de *expectativas irrealistas* hacia el profesor, así como hacia los alumnos.

Con respecto de los alumnos, llama la atención que en la investigación, muchas veces los describieron como un “material muy malo” que les llegaba al no ser selectivos en el ingreso, que es la excusa para explicar los malos resultados y la necesidad de prácticas autoritarias. Sin embargo este diagnóstico nunca da paso a una práctica que se adecuó y logre resultados, armónicamente. Por el contrario, se mantiene la expectativa de un alumno bueno, y las quejas respecto del alumno real. Se cumple la idea de expectativas no realistas. Obviamente no logran ningún resultado, ni en disciplina ni en rendimiento, aumentando irracionalmente la frustración (que conduce a la desesperación y a la violencia) y desesperanza (que conduce a la desesperación) de los profesores y probablemente también la de los alumnos.

“Aquí la diferencia es el alumnado...no tenemos posibilidad de seleccionar, y la problemática que traen es mayor” (L.2)

“Aquí no hay selección de alumnos, nos llegan los más malos, incluso tenemos casos de alumnos que si no estuvieran en el Liceo, estarían en la cárcel: son acuerdos entre carabineros y las autoridades. Hay otros que son hijos de reconocidos traficantes de droga de la comuna, ¿y qué va a hacer uno?” (Reunión de equipo de gestión, L.3).

Pero en el caso del sistema escolar hay otros dos actores o sistemas respecto de los cuales hay expectativas irreales: los profesores y el liceo como entidad. Esteve (1994) propone que en los últimos años –producto del proceso histórico mencionado anteriormente, que redundó en mayores expectativas y responsabilidades proyectadas sobre los educadores por parte de la sociedad, modificándose su rol como docente– se les ha transferido a los profesores, por parte de la comunidad social y de la familia, actividades sociales y protectoras, sin que éstas sean acompañadas de los necesarios cambios en su formación profesional ni de los cambios estructurales requeridos para adaptarse a las nuevas circunstancias. por nombrar algunos

Un investigador escribe en sus notas de campo:

“Una preocupación que manifiesta constantemente M, (jefe de unidad técnico pedagógica del liceo), es sobre el hecho de cambiar a los profesores, ya que él cree que los profesores ‘ya están formados de una cierta manera y que durante todos sus años de

servicio han ido adquiriendo hábitos y costumbres que son muy difíciles – por no decir imposibles – de cambiar. A ellos no les interesa cambiar ni que lleguen desde afuera a decirles cómo deben hacer las clases...’ acota finalmente, refiriéndose supongo, a nosotros” (L.3).

Esta dificultad supondría una importante fuente de malestar para muchos de ellos, “que no han sabido o simplemente no han aceptado acomodarse a las nuevas exigencias” (op. cit., p. 28). El problema de esta situación, explica Esteve, radica en que ni la organización ni los valores que sustenta la organización de la escuela permiten una coherencia entre las nuevas exigencias y las capacidades *efectivas y subjetivas* del actuar de los profesores, redundando inclusive en una incoherencia que daña profundamente la integridad psicológica y comportamental del profesor, que como consecuencia trae alta ansiedad y estrés.

Historia de abuso

Una historia y una reproducción que es posible verla en una triple perspectiva:

a) *Perspectiva presente*: como círculo sistémico del maltrato entre municipio, supervisores, DEPROV, directivos, profesores, paradocentes, alumnos.

En la reunión del equipo de gestión, comentando cómo todos se tratan mal a todos, comentan

“El DEPROV citó a todos los apoderados a una asamblea (fuera del colegio)...fueron con dificultad, me contó el Centro de Padres, entendiendo que era para mejorar comunitariamente la educación de los jóvenes de la comuna.....y finalmente era para hacerle campaña a un candidato” (L.2)

b) *Perspectiva histórica*: como historia de abusos que se reproducen. El ejemplo anteriormente citado de un directivo que maltrata a otro que a su vez maltrata después. De la antigua víctima, se comenta después de haber sido directivo y dejar el cargo hace más de un año, que todavía sueñan con ella:

“Fueron nueve años de autoritarismo. Yo sueño que vuelve, que se ha comprado el liceo y vuelve dueña y señora...yo le digo ‘sabe señora, que aquí las cosas no son ya como antes’ ”(L.2).

c) *Perspectiva intergeneracional*: los profesores quieren acusar públicamente a alumnos y denigrarlos (L.3) y los alumnos dibujan agresivamente un pene en la pizarra a una profesora soltera que sale llorando de su sala, como despedida de último día de clases (L.2).

Barudi (1998) plantea que se ha visto que en las historias de adultos que maltratan siempre ha existido un conjunto de situaciones familiares y sociales, ligadas a dos o tres generaciones, que están ligadas a la causa de los malos tratos. Nos invita a mirar históricamente, buscando en ella criterios de realismo para las intervenciones. Una persona que ha sido violentada es fácil que violenta a otros, y por ende –aunque no justificable– comprensible.

“¿Cómo nos piden ser equipo después de lo que le he contado que ha sido nuestra historia de relaciones? Hay cosas que no se pueden perdonar” (L.2)

Barudi (op. cit.) propone la *violencia intrasistema* como una modalidad homeostática; es decir, una manera repetitiva de definir las relaciones interpersonales para solucionar conflictos y contradicciones graves, manteniendo la cohesión familiar. En nuestro caso escolar, esto se entendería como un sistema de violencias mutuas que permiten mantener el equilibrio de rencores y violencias pasadas.

La investigación de Barudi permite distinguir cuatro tipos de experiencias en torno a las cuales “se organizan las interacciones abusivas y el sistema de creencias que las justifican y mitifican”, que podemos intentar identificar en el sistema escolar (op. cit.):

a) *Carencias en la función maternal*: hambrientos de amor y con la imperiosa necesidad de ser confirmados adultos que han tenido carencias, proyectan en sus hijos (alumnos) y esperan que ellos calmen experiencias del pasado, como objetos de reparación, más que como niños. Esta sobreidentificación, puede llevar al maltrato, si el menor no responde; maltrato psicológico, en términos de usurpar la identidad y el proyecto existencial del niño. O bien, a la sobre-erotización de la relación, llevando a comportamientos incestuosos.

Muchos lamentos de profesores parecen sobre-identificaciones con los alumnos, a quienes ellos no logran sacar de la miseria, con *sus* métodos y *sus* ideas acerca de cómo deber ser hecho este tránsito.

b) *Carencias en la función parental*: cuando hay ausencia de normas y cuidado parental, suele haber una socialización que no ha permitido interiorizar normas de convivencia y adaptación social, que implica no poder navegar bien en las relaciones sociales e institucionales. Se reacciona de manera agresiva o demasiado sumisa ante la autoridad, no se la sabe tratar. No

se ha introyectado un modelo de autoridad parental, ni leyes que rijan las relaciones sociales o familiares. Llama la atención la incapacidad que se observa en los directivos de los liceos estudiados y de otras muchas comunidades observadas, para tratar con sus autoridades e instituciones superiores. Se atribuye a que no se les abre la puerta, pero es pensable también que no saben abrírsele, quizá en un círculo vicioso dado por la no oportunidad de interactuar con la autoridad.

Refiriéndose a los investigadores:

“Ustedes tienen más acceso a golpear puertas, ustedes pueden abrir puertas, para realizar lo que les dije”. (L.3)

La inorganicidad que se observa en reuniones, que des-espere y aumenta la desesperanza y desmotivación, puede interpretarse quizá como falta de saber ejercer la función de autoridad.

“Hay un funcionamiento inorgánico que opera también en las reuniones de profesores. Esto no permite canalizar ni sus propias ideas, por ejemplo, la de estructurar las sesiones en función de las ideas de los profesores, que no es una mala idea. Al no haber organización (orgánica) sucede que pierden poder una y otra vez, quedando al descubierto frente al “afuerino” (los investigadores)... mientras ellos no se organicen, no pueden ni siquiera rechazar lo que no desean, menos proponer sus modos, imposible generar su propio Proyecto Educativo” (notas de campo, L.1).

Los investigadores se sorprendían que el mismo Director, afable y cariñoso en una reunión, al dirigirse al consejo, era en cambio ostensiblemente autoritario y distante (L.2, L.1). La suprema exigencia que podía tener un Jefe de UTP para calificar el trabajo de uno de los profesores, no se compadecía con la negligencia con que trataba otros asuntos similares (L.2). Los profesores se quejaban mucho de que no habían líneas claras de conducción.

- c) *Trastornos relacionados a la organización jerárquica de la familia*: La organización capaz de ofrecer un cierto orden y reparto de bienes, que permite el funcionamiento efectivo en pro de conquistar sus metas, requiere de una organización jerárquica adecuada, funcional. Esto implica descripción de roles y tareas, clara y explícitamente aceptada. En los sistemas familiares en que se produce maltrato existen problemas en estos ordenes jerárquicos.

Así también se observa en estas instituciones, que la mezcla de autoritarismo y expectativas irreales de los unos con los otros genera un caos jerárquico

y concluye en una anomia importante que degenera en maltrato.

Notas de campo de un investigador:

“No se logró mejorar la relación liceo-municipalidad. La municipalidad sigue tomando decisiones al margen del liceo y en forma inconsulta, no se consideran las opiniones ni necesidades del establecimiento. Se hizo la solicitud expresa ante la jefa del DEM, de que se considerara la opinión de los actores del liceo, y las necesidades del establecimiento para decidir sobre el o la nuevo(a) director(a), lo que fue denegado explícitamente, aludiendo razones administrativas.”(L.3)

“El colegio como institución no respeta las normas que establecen los profesores, él quiere que los alumnos sean puntuales para llegar a tiempo, pero que la institución en eso no genera las condiciones” (profesor L.3)

El mismo Barudi explica que estas situaciones de confusión de roles y desacato de normas, confunde y lleva a asumir roles de autoridad que no corresponden (parentalizadores), o simplemente, tantear a la autoridad en sus límites, provocando su agresión (maltrato). Otras veces hay incongruencia entre lo establecido y lo que funciona en la práctica, generándose coaliciones entre personas pertenecientes a niveles jerárquicos distintos (op. cit.).

En casi todas las comunidades educativas difíciles estudiadas (L.1, L.2) se observa a un grupo de profesores hombres, jóvenes, que se les ha denominado “*El Club De Toby*”, con muchas las características anteriormente descritas. Conscientes y comprendedores de los problemas de la escuela, describen una imposibilidad de actuar. Esa debe ser probablemente la que les lleva a una importante coalición con los alumnos en contra de la dirección de los establecimientos, los sostenedores, y cualquier iniciativa de los mismos. A veces constituyen el principal obstáculo para lograr la alianza. En varias ocasiones se supo de alguno del club que mantenía relaciones claramente ilícitas con los alumnos, como “carretear juntos”, traficar drogas, juntarse a “pelar” a otros profesores y directivos.

El alumno (o los hijos, según el modelo de Barudi) es quien sale más perjudicado en tanto el coalicionador lo cosifica (lo usa para canalizar su problemática). Los abuelos de estos sistemas (sostenedores y municipios) muchas veces se dedican a criticar a los padres; sus hijos.

- d) *Trastornos entre los intercambios de la familia con el entorno*: Barudi explica que estas organizaciones, o bien cierran mucho o abren en

demasía la frontera con otros, prestándose a negligencias y fomentando el caos interno. La apertura en exceso se da en general como aceptación de pobreza en los recursos internos. El exceso de cierre, en cambio, para protegerse de los peligros reales o imaginarios existentes afuera. En ambos casos no hay intercambios de energías, ni posibilidades de protegerse; no se conocen otras alternativas de socialización.

En los casos estudiados aparece por un lado la extrema apertura al MINEDUC, que los invade y caotiza sin que ellos siquiera se defiendan de programas y acciones que les piden y van contra sus propias organizaciones.

Notas de campo de un investigador:

“Llego a la reunión del equipo directivo planificada hace días y que tratará un importante tema de su Proyecto Educativo, y están haciendo un trabajo para el Ministerio. Explicitan que es más importante ‘lo nuestro’...pero esto es de orden superior. ¿Y les sirve hacer esto que están haciendo? Les pregunto. ‘Nos serviría mucho después de construir el proyecto nuestro porque qué vamos a evaluar si no tenemos un proyecto?...pero hay que hacerlo igual...aquí estamos tratando de poner algo coherente’. Pregunto por qué no lo hacen después, cuando sirvan, y dejan de gastar el poco tiempo en cosas que perciben que no les sirven....Me miran con sorpresa ¿no sería una rebelión? Les comento que en la investigación de UNICEF las escuelas buenas usaban del MINEDUC lo que les servía y cuando les servía...” (L.2)

Abiertos en extremo al MINEDUC –al que sienten autoridad– pero en cambio cerrados a otras experiencias y personas que colaboren, como a los mismos investigadores, asistencias técnicas, que se aceptan en las palabras... pero no en la realidad.

“A un año de la intervención, no se advierte alianza ni vínculo con ella (la jefe de UTP), ni de ella con los objetivos del proyecto”, escribe un investigador.(L.1)

Incluso las propuestas del MINEDUC se “hace como si se hiciesen”, pero en la realidad no permean sus vidas ni sus creencias.

Actitud hacia el castigo de los niños

En los colegios de la investigación varias veces se escuchó la idea de una misión socializadora de la escuela que tiene como deber imponer las “frustraciones” que permitirán a los jóvenes conocer lo que se espera de ellos, a quién deben obedecer y a tolerar la contradicción de sus deseos e impulsos.

“Las niñas tienen que acostumbrarse. Vienen aquí a socializarse y en la vida tienen que aprender a obedecer...aquí aprenden las primeras frustraciones...no pueden hacer lo que quieren” (L.3).

Este deber de la escuela, se mezcla con la dificultad de hacer clases y ejercer la disciplina, que les hace justificar métodos rígidos.

“Para nosotros es muy difícil hacer clases con 45 alumnas...la única manera es domarlas y tenerlas cortitas...”

Reconociendo el problema implicado en lo que dice, el profesor termina diciendo

“Si a ellas les molesta...son ellas las que tienen que alegar, no yo...para mi es suficientemente difícil”.

Ante la sorpresa de una investigadora, que explícita que le parece autoritaria la manera...una profesora amablemente le explica

“La vida es así, es que tu no haces clases...a nosotros se nos olvida eso de lo autoritario, estamos bien acostumbrados a tratarnos mal”.

Frente a esto una investigadora escribe en sus notas de campo posterior a la sesión:

“creo que nos pusimos de acuerdo...pero corporalmente me siento mal. Siento que estamos un poco locos y no nos damos cuenta” (L.3)

Asimismo, se ha encontrado que los contextos de maltrato tienden a darse en interacciones centradas en aspectos negativos.

Notas de campo (L.3): “Frente a los problemas se culpan directamente a las personas y no a los procedimientos o eventos ni al sistema. Hay que buscar un culpable. Este otro culpable, en general no es una persona única sino un conjunto (los alumnos, los profesores, la autoridad, los paradocentes). Esta generalización, asociada a un desprecio casi sistemático del otro, genera un mal estar, un mal ambiente... escuchamos que los profesores son porfiados, flojos, que son incapaces. Los alumnos son animales, mentirosos, faltan el respeto, son ladrones,...la autoridad es cobarde, no respeta los acuerdos...los paradocentes se lo creen, tienen que satisfacerse de lo que son”.

Borg (1998) señala que la conducta que tengan los profesores hacia el maltrato dependerá directamente de qué tan problemático sea considerado el fenómeno por parte del profesor. Pellegrini y su equipo (1999) descubren que se daría una *tolerancia implícita a la victimización* por parte del personal escolar, a partir de creencias falsas que guían su accionar, como por ejemplo, que los niños deben aprender a defenderse solos de los maltratadores y que estos episodios agresivos constituyen una parte normal del crecimiento. Por otro lado, la exhibición de tolerancia hacia estrategias de control aversivas por parte de profesores y personal administrativo de los colegios, podría proporcionar modelos y representar un reforzamiento para la agresión de los estudiantes.

Mala relación parental

Es muy evidente la mala relación entre sostenedores y liceo, así como negligente en muchos casos la relación de supervisores y estos liceos tan difíciles. Así también, la relación de directivos es muy agresiva respecto de los profesores y viceversa. La mala relación entre los miembros de los equipos directivos fue una constante en los tres casos. No habría que extrañarse que si no fuera por la posibilidad de culpabilizar a los alumnos –“malos materiales, de malas familias”– entre ellos habría guerra mortal.

Destaca un investigador en las notas de campo, después de una fuerte jornada referida a metodologías pedagógicas y Proyecto Educativo, la siguiente frase: X destaca la importancia de la jornada y que todo el trabajo es “por el bien de los alumnos y para evitar la violencia”. Con esta frase, aprovecha de contar que el día anterior hubo una pelea entre dos bandas del colegio en la que intervinieron carabineros.(L.3)

Crittenden (1988) ha hipotetizado para este aspecto la tesis de la *inversión de roles*. Se refiere a que ambos miembros de la pareja intentan satisfacer en el otro necesidades de cuidado insatisfechas, que ninguno logra realmente satisfacer, buscándose esta satisfacción inconscientemente en los niños, que al no poder satisfacerlas tampoco, se hacen víctimas del maltrato.

“Yo de este liceo no espero nada. He tenido muy malas experiencias. Mi vida son los alumnos, y entonces no puedo soportar que me hagan esto”, explica con rabia en sus gestos y lágrimas en los ojos una profesora con su vida absolutamente dedicada a los alumnos, con bastante malas relaciones con sus pares, a quien su curso le ha hecho una broma muy pesada a fin de año, que para todo el liceo es sin dudas muestra de una venganza porque ella los trataría mal” (L.2)

Estrés

Se ha demostrado que cuando la demanda ambiental excede los recursos disponibles de los padres y las familias, y hay una sobreexigencia de adaptación, aparece el estrés, como posible causal de violencia (Straus & Kantor, 1987). Los malos tratos en momentos de crisis se explican por la falla de mecanismos que la familia posee para manejar su estrés, que se entenderá como “la tensión intrafamiliar creada por los acontecimientos del entorno y/o internos de la familia, que amenazan su bienestar y a veces su existencia misma” (Barudi, 1994, p. 75). Los mecanismos fallarían cuando, por ejemplo, la situación

que lo desencadena es percibida como imposible de ser manejada, o cuando por una razón u otra no se puede pedir ayuda, o bien, controlando las emociones, intentando calmar a toda costa los estados emocionales y/o fisiológicos producidos por los agentes estresantes.

Un *síndrome estresante* lo constituye la reforma misma, como muy bien se explica en todos los países en que ésta ha ocurrido. En los establecimientos estudiados, la reforma les genera a todos sentimientos muy encontrados, de los que expresan primeramente los negativos, naturalmente. La crítica central es que no toma en cuenta su realidad, asunto que es base para descalificar el diseño, a los que la diseñaron, y muestra inequívoca que no fueron tomados en cuenta. Pese a este rechazo, su quehacer cotidiano está plagado de eventos de esta reforma que se sienten obligados a llevar a cabo.

“Es el precio de los computadores y los libros, y la salas que construyeron...quizá muy alto, para mi gusto” (L.2).

Las actividades de los Grupos Técnico-Pedagógicos (GPT) (talleres de profesores, a los que a veces obliga, literalmente, el o la supervisor/a), que se hacen sin creer en ellas, las ACLES o actividades con los jóvenes, etc., nada les resulta, obviamente, en cuanto no se lo apropian y lo hacen a desgano, con lo que viven una realidad incómoda de actividades que les llevan tiempo y no les dan frutos. El Ministerio, a través del supervisor, los vigila siempre de cerca, recriminándolos permanentemente, como a los alumnos flojos que siempre hay en los cursos. El conflicto se agrava en la medida que algunos profesores sí estiman positivas estas acciones. Ellos son identificados como aliados con la dirección, que siempre está un poco convencida de las bondades de la reforma (son los únicos que han conocido directamente el sentido de estas acciones, y generalmente las valoran, aún cuando son incapaces de transmitir su sentido ni relacionarlo con las propias necesidades e idiosincrasia). La reforma en estos liceos es un factor de conflicto interno importante, o acaso el chivo expiatorio de otros conflictos subyacentes.

Un profesor que dirige lo que podría llamarse el “movimiento de resistencia a la reforma”, confidencia sus impresiones a los investigadores:

“Ustedes no saben el trabajo que he tenido para convencer a mis colegas de no tomar la reforma, de no llevar a cabo lo que dice el MECE. Cuatro años lo he logrado...pero ya no me da el cuero para seguir. Si quieren tomar todas esas disposiciones que no sirven para nada y no son capaces de generar los propios

proyectos...allá ellos. Yo me callo, pero no me pidan que colabore." (Gran liceo municipal de ciudad chica, en que se hace una asistencia técnica).

Quizá el aspecto que contribuye al estrés de los profesores es el conflicto interno y la mala relación entre todos los estamentos. Esto aumenta el estrés propio y natural de estar revisando y adaptando sus prácticas profesionales a las nuevas demandas de los alumnos, cosa que en nuestra impresión, mal o bien, se encuentran todos. Esta revisión y experimentación pedagógica, más que una revisión dada por una exigencia externa, es una exigencia que les plantea la práctica pedagógica misma y los alumnos a los que no logran interesar. Nos atrevemos a hipotetizar que no hay ni un profesor durmiendo en los laureles, aunque más no sea en sus reflexiones internas. El conflicto de esta revisión se canaliza diferente, según las características de cada profesor, algunos "haciéndose los que niegan", otros descalificando y proyectando hacia afuera las frustraciones con su propia práctica, otros buscando soluciones mágicas; mecanismos algunos que generan gran conflicto en el grupo, pues mientras algunos buscan desesperados ayudas externas, otros las descalifican en forma masiva y agresiva.

"El problema lo tenemos aquí adentro", es una frase que se escuchó en varias oportunidades. Es una frase valiosa, porque las soluciones sin duda van a originarse en la medida que se adviertan alternativas que están en *sus* manos.

Discusión

Visibilizando el Círculo del Maltrato y Desesperanza Aprendida

Una primera cuestión que cabe señalar y discutir, es la conveniencia de hablar de maltrato y de desesperanza y relacionar uno con otro.

Referirse al marco del maltrato para describir y comprender el fenómeno que se observa en ambientes educacionales parece útil, ya que la palabra *maltrato* impacta y sensibiliza. Como sociedad, la tenemos asociada a violaciones, castigos físicos torturantes, negligencia y abandono. Es poner una lupa a actos más simbólicamente violentos, visibilizando la tremenda violencia que ellos implican. Porque trabajar en comunidades que atienden necesidades especiales, sectores marginados por la sociedad, con escasos recursos, es ya suficientemente complejo como para además ser

víctimas de un maltrato institucional y culturalmente aceptado. Haber nacido en una familia pobre, en una comunidad marginada, es ya suficiente problema para además ir a una escuela y liceo en que te tratan mal, por costumbre, por cultura y basándose en creencias y valoraciones que suponen legítimas.

Mientras nos parezca normal que en el mechoneo se tiren a los recién llegados a las piscinas sucias, se les embetune con huevo la cabeza y se les corte el pelo sin permiso, no cambiaremos esa práctica que hace que muchos estudiantes prefieran faltar las dos primeras semanas de clases. Si a eso le llamamos maltrato...probablemente nos demos cuenta que no es algo tan "normal" desde el punto de vista de la psicopatología social. Si nos parece normal y casi consustancial al fenómeno escolar que ir a clases sea un infierno, y que los profesores puedan abusar sin ser sancionados, los directivos maltratar a los profesores sin ser removidos de sus cargos, y los apoderados obligados a tediosas e infantilizadoras reuniones de padres, ello seguirá ocurriendo.

En la experiencia de esta investigación hablar de maltrato fue removedor. En una asistencia técnica posterior, este marco fue determinante para cambiar la relación pedagógica con alumnos y padres. Como si en el instante en que se le da ese significado a una práctica propia, ella fuera posible de cambiar. Es posible que así como vivimos en una cultura de malos tratos, también vivimos en una cultura que ha aprendido con fuego a *saber* que eso no hace bien a las sociedades.

La desesperanza como interpretación de la pasividad de los actores del sistema educativo, permite un marco menos agresivo y culpabilizador para comprender esta conducta que tiende a generar mucha rabia en supervisores, investigadores, asesores. Permite imaginar, que así como la desesperanza se aprendió, se puede también *aprender a tener esperanza*. Es un asunto provocado por un ambiente, no necesariamente (o solamente) interno del individuo. El círculo de maltrato, que se gesta en el tratamiento de unos sobre otros, unido al círculo de la desesperanza, que se nutre con las verbalizaciones que sistémicamente se hacen unos a otros, va generando una cultura que cala muy hondo en las representaciones de los actores, y de muy difícil salida, que obliga a estrategias mucho menos ingenuas, desarrollistas y positivistas. Habremos de crear estrategias que reparen una herida histórica y mantenida, que sigue abierta y nutriendo infecciones.

Marcos Comprensivos Iluminadores

Buscando agregar marcos iluminadores a la comprensión del círculo del maltrato y la desesperanza, hay tres asuntos que nos parecen novedosos.

El primero, inspirado en la línea de pensamiento de René Girard (1923) que refiere la *agresividad y la violencia como emociones naturales* que surgen relacionadas a la fundación de una obra, donde los deseos creativos de unos y otros se enfrentan en una lucha en la que unos ejercen violencia sobre otros. Una expresión propia de un período de reforma entonces, sería la violencia, como emoción, y el tema debiera ser no el escándalo y la sorpresa, sino la búsqueda de modos de canalizarla.

El mismo Girard comenta que en la antigüedad se elegía una víctima donde proyectar la violencia generada en la comunidad, que se sacrificaba. Sacrificar significa *hacer sagrado*. Ser víctima de sacrificio era ofrecerse para canalizar la violencia en un acto proyectivo de extrema violencia que le daba muerte, en aras de un sentido trascendente, relacionado con la obra que se había parido, junto a la violencia. El acto sacrificial junto con expulsar la violencia, retoma el sentido de la obra (op. cit.).

Siguiendo esta línea de pensamiento, que psicosocialmente tiene bastante asidero, cabe pensar acerca de la obra y acto fundacional que origina la violencia, además de la manera de canalizar a esta última. En el ambiente escolar hay una obra evidente implicada en el acto educativo mismo, y otra, implicada en el acto de reformar, darle nueva forma, a dicho acto y su contexto. Debiera haber una gran pugna y conflictividad, tal como Bardisa (1997) y Jares (1997) refieren en sus artículos acerca de la micropolítica en la escuela. "Las instituciones y las escuelas no son precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos(...) bajo la aparente imagen de "aconfliktividad", la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una característica central y definitoria de los centros educativos" (Jares, p. 53). En la medida que estas obras se entiendan en su dimensión creativa, y se reconozcan en sus resultados, *el sentido* de la violencia surgida en el acto, "purifica" la violencia. Restará solo canalizarla adecuadamente.

Pero si no se reconoce estar fundando, y se cree estar ejerciendo una burocrática aplicación de algoritmos ya creados, que no suponen una violencia tan "fresca", se pierde el origen real de la violencia, no se reconoce, y se quedan los actores sin

obra creativa reconocida y con un gran caudal incomprensible de violencia. Esto es una hipótesis plausible para el sistema educativo que ha intentado normar burocráticamente un acto educativo y reformador: que no todo ello es sujeto de algoritmos.

En esta misma línea de pensamiento, se trata además de saber canalizar la violencia en actos que la expresen en forma adecuada, a la vez que permitan reconocer el sentido de lo hecho.

Una segunda línea de pensamiento surge del planteamiento de Ortega Ruiz (1997), quien plantea que *el maltrato surge en ausencia o pobreza de medios para una confrontación de poderes*. Una institución mal regulada, sin sistemas de ordenamiento que señale a sus miembros cómo se hace en situaciones conflictivas, lo que se puede y lo que no se puede hacer, aumenta los conflictos y desampara las emociones que ellos provocan.

En los sistemas escolares investigados había gran ausencia normativa, y muchos procesos tan básicos como expulsar a un alumno de la sala de clases no tenían procedimientos claros. El alumno era citado con el apoderado por un inspector que no sabía por qué había sido expulsado, lográndose que el inspector, apoderado y alumnos, conociendo sólo los argumentos del niño, se coalicionarán en contra de un profesor que supuestamente había sido injusto. El profesor no sabía que cada vez que expulsaba a un alumno, profundizaba en su propia tumba.

La pobreza de medios comunicacionales, asertividad y honestidad comunicativa es una característica del chileno, con raíces históricas y justificadas, que en el ambiente escolar se observa en forma multiplicada. Otra característica para aumentar el conflicto —que queda siempre reverberando y aumentando el caudal, favoreciendo el mal trato de todos contra todos— es la ausencia de normas en los individuos y en las instituciones, lo que impide tener criterios uniformes pedagógicos y pautas éticas necesarias para actuar en conjunto frente a lo que se debe hacer, exigir o permitir. Las contradicciones entre las normas o la no existencia de ellas permite el voluntarismo, la decisión improvisada o autoritaria que se basa en la opinión del más fuerte. Asimismo, el exceso de normas burocráticas deja sin sentido a las normas, provocando a la postre una anomia.

La ausencia de normativa y capacidad comunicativa contribuye y a la vez es expresión de falta de sentido de una obra colectiva, situación que

permite articular la primera y segunda línea de pensamiento. En ausencia de un sentido claramente representado, y bajo la presencia de una obra a la que no se le reconoce el sentido más profundo y comprometedor, la violencia que se genera va en aumento y se mantiene indefinidamente. La misma poca claridad de obra, no permite las regulaciones, que incidan en canalizar la violencia. Se genera así un clima de agresividad y sin-sentido que favorece el maltrato y la desesperanza.

La tercera línea interpretativa refiere a los planteamientos de Benelbaz (1992). Alude a que la *violencia que se contagia a las instituciones que atienden víctimas de violencia social*, y puede darse también en instituciones escolares cuando atienden a sectores de mucha pobreza. Todas las instituciones educativas investigadas atienden a sectores altamente vulnerables, con muy poco apoyo social, y en condiciones institucionales como establecimiento, excesivamente precarias y adversas. En este contexto, se presenta una sensación de impotencia y sentimiento de incapacidad frente a demandas imposibles de satisfacer, de la que surgen como mecanismos defensivos, la proyección de incapacidad hacia los jóvenes y apoderados, junto a mil formas de abuso y maltrato. Barudi (1994) intenta explicarse el maltrato en instituciones escolares como la reproducción de violencia latente o manifiesta por la existencia de desigualdades socioeconómicas. Como sistema abierto, la escuela estaría en continua interacción con el sistema social más amplio.

Como síntesis, una imagen que puede ser útil es la de la *violencia como un virus que se contagia*. Este virus surgiría en estos colegios, a partir de dos vertientes de procedencia e índole distinta: una externa: la violencia socialmente ejercida sobre los sectores pobres; y otra interna: la violencia natural al acto educativo y de re-forma que no está ni canalizada / normada, ni referida a su sentido (no está purificada) Ese caudal excesivo se transforma en un clima proclive al maltrato de todos contra todos, y de frustración.

Entre la Teoría y la Acción

La esperanza parece relacionarse con *acciones concretas*, que surjan de la propia deliberación sin ayuda externa, que incidan en la buena educación de los alumnos. El agente externo se requiere para asegurar una cierta continuidad y resolución de conflictos, pero por alguna razón que cabe discutir, no

se le otorga la posibilidad de participar, como si la fórmula para salir del laberinto fuera autonomía total.

Un *Proyecto Educativo Institucional* surgido realmente desde el profesorado y que se logre implementar en la realidad, se visualiza por todos como una herramienta básica para salir del pantano. Es notable la necesidad que exponen de tenerlo. Permite encontrar sentido y define el ámbito, los espacios y los límites de participación y distribución del poder. La desesperanza se desvanece en tanto cada actor del sistema educativo encuentra un sentido a lo que hace: que el directivo encuentre un sentido educador a su función; que el maestro redescubra su vocación originaria y que el medio lo refuerce positivamente; que el alumno comprenda que educarse no es un trámite, que vale la pena; que el personal auxiliar sea reconocido como miembro de la comunidad; que el padre y apoderado profundice en su responsabilidad educadora.

El Proyecto Educativo permite una normativa validada, que al igual que cada aspecto del proyecto, debe ser aceptada y conocida, respetada por compromiso y no por obligación. Normas basadas en la educación, que son encuentros de intencionalidades que genera compromisos mutuos.

Habría que encontrar nuevas formulas para apoyar a este tipo de liceos en sus Proyectos Educativos Institucionales y la articulación de sus quehaceres en función de éste. Tarea no fácil para nadie, menos para quienes son víctimas del círculo de desesperanza y de maltrato que enferma relaciones y enfría los sueños. Un apoyo que permita sentir con certeza a esos actores, finalmente, que es un proyecto que hicieron ellos, de ellos, para ellos y con sus soluciones. Esa propiedad intelectual parece ser un antídoto irremplazable para sus males.

Propuestas para Políticas Públicas

Basado en lo anterior, se sugieren tres líneas básicas de sugerencias para las políticas públicas:

- a) *Abrir el tema del maltrato y desesperanza*, mostrando su circularidad (para tomar conciencia de que no hay una víctima única ni victimario patológico). Esto incluye a los niveles centrales, regionales y provinciales, de modo que entre otras, asuman responsabilidad de la sobrecarga de las instituciones escolares, lo visualicen como otra fuente de violentamiento

y maltrato, y busquen fórmulas efectivas para que ésta disminuya y se racionalice.

- b) *Profundizar y difundir interpretaciones* a la violencia que la hagan controlable, permitan salidas y ligen al acto educativo (más que a asuntos culturales y o políticos de autoritarismo y/o mecanismos de marginación de clases, que pueden ser fácilmente adoptados como chivos expiatorios desculpabilizantes e incontrolables, que generen pasividad o más violencia descanalizada).

Los mensajes sugeridos son :

“La violencia tiene distintas vertientes y hay una de la que la escuela debe hacerse urgentemente cargo: aquella que nace de la obra creadora. Cuando se crea entre varios surgen necesariamente distintos puntos de vista y eso genera en mayor o menor grado siempre, cuotas de conflicto y violencia. El acto creativo que sucede entre el profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje, así como entre los docentes, apoderados y alumnos en los procesos de desarrollo institucional o reforma, son vertientes naturales de violencia, que aumentará patológicamente, si no se la canaliza y otorga sentido. El trabajo educativo necesariamente debe tener un sentido claro y compartido, mostrarse permanentemente como obra, en su proceso y resultado, y contar con regulaciones y organizaciones eficientes. Todo esto permite relacionar los conflictos con una obra con sentido, que les da también sentido a resolverlos, canalizar las emociones que ellos producen, y disminuir la cantidad conflictiva. Si esto no ocurre, se va generando una cultura de maltratos, que irá aumentando, afectando el ánimo, la esperanza y sin duda toda posibilidad de mejoría y desarrollo”

- c) *Generar y financiar espacios institucionales* (especialmente en estas instituciones afectadas triplemente por la violencia, que reciben a comunidades afectas a la violencia social implicada en la marginación y la pobreza), para ritos de evaluación de los procesos y los roces que ellos puedan haber generado: algo así como espacios anuales o semestrales de encuentro del personal fuera de la escuela, en el que cada cual (no la institución), muestre sus avances y conquistas (el sentido de la obra), y reconozca y se disculpe de heridas que pueda haber dejado a su paso. Espacios

de reconciliación, con la obra y con los compañeros de trabajo.

- d) *Entregar apoyo a estos liceos a través de la presencia continua de personas* que por sus habilidades personales así como por su formación, sean capaces de: (i) apoyar la organización institucional, las normativas y la participación organizada; (ii) ayudar en las comunicaciones internas y hacia el exterior en pro de la resolución de conflictos, la visibilización del maltrato (no la estigmatización de maltratadores), y el establecimiento de asociaciones y redes como las que menciona Barudí (1996); (iii) mantenerse todo lo posible al margen de las decisiones del cómo, cuándo y en qué se trabaja, dejando estas autorías a los actores del sistema. Es un apoyo en estas transversales mencionadas, pero no al proyecto que haga la escuela ni sus ritmos, ni sus decisiones estructurantes. Más que un experto en educación, que asuma el rol que debería ejercer los docentes y directivos, conviene que sea un experto en organizaciones y desarrollo organizacional, buen comprendedor del fenómeno educacional; (iv) visualizar los maltratos y frustraciones que el mismo asesor (o supervisor) puede agregar al sistema.
- e) *Generar estructuras de apoyo para los asesores y supervisores*, especialmente para los que apoyen a comunidades en situaciones organizacionales difíciles y que atienden a sectores de más pobreza. La pobreza es una situación de violencia que contagia, y repercute fuertemente en la capacidad de organización de la escuela.

Si el desarrollo educativo es un acto creativo, el de un país pobre lo es aún más. Asimismo, si la creación es un acto que surge del conflicto, la creación en medios de pobreza genera más conflictiva, conflictiva que cabe reconocerla como hija legítima de la creatividad. Es necesario responsabilizarse de ella y cuidar que se canalice creativa y no destructivamente.

Cuidar la esperanza y hacer visible el maltrato, nos parece una novedad en el ámbito teórico y práctico de la creatividad de instituciones educativas.

Referencias

- Alamos, F., Haz, A.M. (1991). Maltrato infantil: Dos factores asociados y técnicas de tratamiento. *Revista de Terapia Psicológica*, 16, 20-25.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desa-*

- rollo personal: *Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barudi, J. (1991). *Dictaduras familiares, maltrato infantil e incesto: Una lectura sistémica del maltrato infantil*. Artículo presentado a las Terceras Jornadas de Terapia Familiar. Santiago: s/e.
- Barudi, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-325.
- Benelbaz, D. (1992). La psicoterapia y los psicoterapeutas en situaciones de violencia extrema y de terrorismo de Estado: una visión psicoanalítica. *Revista de Terapia Psicológica*, 17, 51-54.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Sevil.
- Brissie, J., Hoover-Dempsey, K. & Bassler, O. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
- Contador, M. (2000). *Estudio exploratorio descriptivo de la percepción de violencia escolar de estudiantes de enseñanza media*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Psicología. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cornejo, J. (1996). Condición del profesor y satisfacción profesional. En OEI (Ed.), *Una Educación de Calidad y Equidad*, (pp. 459-488). Madrid: OEI.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Flores, L. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*. Proyecto FONDECYT aprobado para el año 2001.
- Mena, I., Vizcarra, R. & Catalán, J. (2000). *Estudio de impacto de una intervención para el desarrollo de la creatividad en tres instituciones educativas de enseñanza media: notas de campo*. Proyecto de investigación del Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), N° 1980610.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. París: Grasset & Fasquelle.
- Martínez, I. (1999). *Programa radial presentado a la Radio de la Universidad de Santiago*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Levinas, E. (1993). *El humanismo del otro hombre*. España: Caparrós.
- Magendzo, A. (2000). *Cuando a uno lo molestan*. Santiago: Lom.
- Mazur, J. (1986). *Learning and behavior*. New Jersey: Prentice Hall, INC.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Milner, S. J. (1986). *The Child Abuse Potential Inventory manual*. Webster: Psytec. Inc.
- Moreno, E. (1998). *Max Weber*. Santiago: Atenea.
- Moreno, E. (1999). Comportamientos antisociales en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (En red). Disponible en: <http://www.buscasalud.com>.
- Ortega Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti -violencia escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ramírez, V., Haz, A. M. & Browne, B. (1994). Adaptación de un instrumento para detectar riesgo de maltrato físico infantil: resultados de una aplicación piloto. *Psyche*, 3.
- República de Chile. (1995). *Código de procedimiento Civil Ley 19.335*. Establece normas sobre procedimientos y sanciones relativos a los actos de violencia intrafamiliar. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Seligman, M. (1970). *Helplessness*. Inglaterra: W.H. Freeman & Co.
- Straus, M. & Kantor, G. (1987). Stress and child abuse. En R. Helfer y R. Kempe (Eds.), *The battered child*. Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: SAGE.
- Trianes, M. V. & Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: Una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Vizcarra, R. (1990). *Estudio comparativo de la desesperanza aprendida en el joven estudiante*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

