



Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa

2004

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

**“Convivencia escolar y
resolución de conflictos”**

Lucas Andrés Bustos

DIRECTORA DE TESIS

Gloria Luoni Pierri

● Año 2003

ÍNDICE

I – Introducción.....	3
II – Estado de la cuestión.....	5
III - Marco teórico.....	10
Convivencia y conflicto.....	10
Relación Educación - Sociedad.....	10
La convivencia escolar.....	14
La escuela y el conflicto.....	22
Génesis del conflicto.....	24
El sistema disciplinario.....	29
IV - Contexto del estudio.....	37
V - Metodología.....	41
VI - Análisis de datos.....	43
Sistema de convivencia.....	43
Conflictos escolares.....	52
La sanción.....	80
Necesidades de capacitación.....	97
VII - Conclusiones.....	100
VIII - Bibliografía.....	105
IX - Anexos.....	108

I. INTRODUCCIÓN

En nuestro país, el empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. El resultado es la pérdida de calidad de los procesos y productos educativos.

A la crisis del sistema educativo nacional se suma el incremento de la violencia al interior de las escuelas. La violencia en los medios escolares ha cobrado relevancia en la ciudad de Santa Rosa desde hace varios años. En los medios periodísticos es cada vez más frecuente la aparición de notas vinculadas a episodios violentos ocurridos en las escuelas locales. No se trata de una problemática exclusiva de nuestra comunidad. Según numerosas investigaciones se trata de un problema mundial que afecta a numerosos países, tanto desarrollados como subdesarrollados. La escuela recibe el impacto de una sociedad donde se incrementa el nivel de violencia social y donde los canales tradicionales de participación se ven coartados y vapuleados por la crisis de representatividad política.

Frente a un nivel de conflictividad creciente las estrategias disciplinarias tradicionales resultan inocuas. Ante la reiteración de episodios violentos en el ámbito educativo las estrategias de resolución parecen orientarse en forma más o menos explícita hacia la exclusión de los alumnos-problema.

La presente investigación aborda las representaciones que los miembros de la comunidad educativa de la Unidad Educativa N°1 de la ciudad de Santa Rosa, tienen acerca de los conflictos generados en el ámbito escolar. Así mismo se analizan las prácticas predominantes que la institución implementa para la resolución de los conflictos, en especial aquellos generadores de violencia.

Se llevó a cabo un estudio cuanti-cualitativo a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios a una población comprendida por docentes, directivos, preceptores y alumnos del establecimiento. Para el estudio se seleccionó una escuela periférica de la ciudad, cuyos alumnos pertenecen a sectores populares y que en el imaginario social es reconocida como escuela conflictiva.

El punto de partida es la reiteración de episodios violentos en el ámbito educativo local, cuya resolución se orienta hacia la exclusión de los alumnos problemas, así como las dificultades del sistema educativo a nivel 3° Ciclo para retener a los adolescentes que presentan problemas de conducta. Como hipótesis de trabajo se analizan, por una parte cuáles son los principales conflictos que se presentan en la institución, y por otra el predominio de prácticas represivas y expulsoras en el abordaje de los conflictos institucionales y en el trabajo con alumnos problemáticos.

La creciente conflictividad en el seno de la comunidad escolar, representa un desafío para las diferentes disciplinas que atraviesan la institución educativa. El presente trabajo pretende aportar al conocimiento de las variables que inciden en la generación de conflictos en el ámbito educativo, y las particularidades que las

situaciones de violencia adquieren en una escuela de sectores populares. El conocimiento de las prácticas predominantes que la institución educativa ejerce para la resolución de las problemáticas que se presentan en su seno, puede resultar de utilidad al momento de identificar las variables intervinientes en la génesis de los conflictos y plantear nuevas estrategias de intervención, desde la especificidad profesional del Trabajo Social.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La violencia en los centros educativos ha tomado relevancia a partir de la aparición de episodios de características alarmantes en los medios masivos de comunicación. Sin embargo, María Inés Bringiotti, especialista en maltrato infantil, advierte que en momentos que la violencia se halla instalada en la sociedad, es posible caer en la tentación apresurada de referirnos a ella como propia de estos años, como si fuese mayor que en épocas pasadas. Al menos, la historia de la infancia, la historia de las mujeres y la historia de la vida privada en la Argentina¹, describen una historia plagada de abusos, malos tratos, negligencia e ignorancia hacia los sectores más desfavorecidos, como las mujeres y la niñez. Además, es importante considerar que la mayor sensibilidad de ciertos sectores sociales hacia los derechos humanos, los derechos de la niñez y los de ciertos grupos minoritarios y la implementación de programas de detección de distintos tipos de abusos, han disminuido la tolerancia hacia la violencia (Bringiotti, M.I., 2000)

Como señala el IIPE “pensar que la escuela es un lugar violento no es dar cuenta de la realidad. Si uno la compara con eventos deportivos o algunas expresiones políticas, la violencia en la escuela es mucho menor. Esto no significa que no haya expresiones de violencia en la escuela. Pero, al lo menos en la provincia de Buenos Aires, son estadísticamente poco relevantes si consideramos que es un sistema con más de 4 millones de alumnos”².

Una investigación del CONICET³ de carácter exploratorio realizada en tres escuelas muestra cómo la violencia se expresa de manera diferente según la clase social de sus alumnos:

- *Escuela de clase media alta:* agresiones verbales, alto grado de exigencia por parte de los alumnos hacia los adultos; escasa motivación para la tarea, falta de cuestionamiento de las normas establecidas.

- *Escuelas de clase media:* manifestaciones de violencia dirigidas principalmente a la institución escolar, conductas de agresión verbal, “ruido” permanente; segmentación entre los grupos de alumnos e importante cuestionamiento a las normas institucionales.

- *Escuelas de clase baja:* Violencia dirigida principalmente a las personas y ataques a la propiedad privada, agresiones físicas y verbales (frecuentes peleas entre grupos) y robos. Sin embargo, se acatan sin discutir las normas institucionales y es común un mayor sometimiento a la autoridad.

¹Bringiotti cita estudios de P. Aries, Lloyd de Mause, F. Devoto y M. Madero como referentes en el estudio de la infancia, la familia y la vida privada.

² IIPE, “Violencia en ámbitos educativos”, informes periodísticos para su publicación N°1, Buenos Aires, 2001

³ Kornblit Analía; Méndez Diz Ana María; Frankel Diego: “Manifestaciones de la violencia en la escuela media” en Lolas, F., Agresividad y violencia, Losada, Buenos Aires, 1991

En los niveles medios la violencia pasa centralmente por el lenguaje y su uso sutil. En los sectores populares este lugar violento del lenguaje como posibilidad de herir al otro a menudo desaparece y lo hacen con el cuerpo, un palo o un arma.

Si bien es posible afirmar que los casos de violencia más graves ocurren en los niveles escolares que atienden a los adolescentes, todas las edades tienen sus formas de expresarse violentamente en las escuelas.

Una investigación publicada por el Portal Nueva Alejandría⁴ señala que los docentes perciben que la violencia escolar y la indisciplina son problemas graves (75,8%) y están en franco aumento (93%) en el país.

Los maestros sienten que el sistema educativo no les da las respuestas adecuadas, porque:

a) No se capacita a los educadores en la medida de lo necesario. Un 39% ha recibido entrenamiento relacionado con la convivencia y el manejo de grupos “recientemente”. Un 21% nunca se capacitó; el resto lo hizo “hace mucho”.

b) Las instituciones como tales no arbitran reglamentos claros y cuando lo hacen estos no tienen el rigor necesario o no son respetados. Más del 60% reconoce que las reglamentaciones son inexistentes, ineficaces o que directamente no se las tiene en cuenta.

c) Hay escasez de personal especializado y profesional para tratar los casos más serios de violencia o indisciplina. Menos del 23% reconoce la presencia en su escuela de este tipo de personal cumpliendo algún propósito útil. El resto se divide entre los que carecen de ese apoyo o lo ven como ineficiente.

Los educadores se sienten abandonados a su suerte y reclaman mayor compromiso y apoyo institucional. Un 38% admite que debe manejar la disciplina sin la más mínima asistencia; el 87% siente que el maestro necesita de un fuerte apoyo institucional para mantener el orden y proteger a sus alumnos. Al reportar la actitud de sus directivos, los educadores se dividen en una mitad que los ve decididos a hacer cumplir las normas a pesar de todo, y otra que siente que defecionan ante los casos más graves.

A la hora de encontrar fallas propias, los docentes se acusan de demasiado tolerantes (33%), poco motivadores (19%), malos comunicadores (17%) e improvisados en el aula (15%).

La familia es vista como la principal responsable de las fallas de comportamiento en la escuela (48,5%), y la percepción general es que los padres no asumen sus deberes como formadores y guías de los hijos (90%).

Los maestros afirman ser testigos diarios de situaciones muy delicadas que sin embargo no trascienden el ámbito escolar. Como este es el germen de futuros problemas sociales, se sienten comprometidos y juzgan tener en sus manos el poder de cambiar la situación con acciones propias. No obstante, la creciente frecuencia

⁴ Encuesta realizada a través de Internet en el mes de noviembre de 2002, a 665 docentes registrados como usuarios del Portal Nueva Alejandría (www.nuevaalejandria.com.ar)

de hechos extremos de violencia o indisciplina los está llevando a considerar que la Justicia debería tomar cartas en el asunto responsabilizando a los infractores tal como haría fuera de la escuela (60%).

En cuanto a las acciones de grave indisciplina o violencia en la escuela, un 94% informa sobre provocaciones verbales entre alumnos; el 80% reporta agresiones físicas habituales; un 65% da cuenta de provocaciones verbales de los alumnos hacia los maestros y un 10% ha sido testigo de agresiones físicas del mismo tipo.

El 46% de los encuestados ha sufrido en su escuela actos de vandalismo, y el 39% informa de casos de discriminación étnica o social. Los robos y hurtos fueron reportados por un 62,5%.

Los castigos más habituales para estos casos son la suspensión del alumno (36%), y la expulsión directa (25%) y encubierta (transferencia a otra institución: 16%). Sólo un 16% de los educadores se siente responsable por las agresiones entre alumnos.

Un 30% piensa que la medida más urgente sería acordar conjuntamente con alumnos y maestros las reglas de disciplina, y un 24% trataría de involucrar a las familias.

Existe un marcado escepticismo en torno a la posible solución de todos estos conflictos en el corto y mediano plazo. Un 77% piensa que las cosas seguirán igual o empeorarán.

La investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Lucía Garay, ha estudiado la violencia en las escuelas medias cordobesas, particularmente las agresiones que se dan entre pares. Para Garay, en los años 70 la violencia en las escuelas medias tenía generalmente un claro sentido político. En la actualidad, “ el comportamiento agresivo y violento de los jóvenes tiene un carácter depredador y es muy difícil de ser comprendido, al menos para el adulto, porque tiene como sentido la destrucción del otro, de los objetos, del mobiliario, etc. Y esa destrucción no tiene un sentido de resistencia ni de creación de otra alternativa en el ámbito institucional” (Garay, L., 2000).

Se diferencian distintas formas de violencia según las edades de los alumnos y los niveles educativos a los que asisten. A los más chicos les resulta difícil “poner palabras” y actúan mucho desde la inmediatez, pero también tienen una mayor plasticidad para la escucha, para la reparación de sus acciones violentas. Cuando esto no es trabajado preventivamente se va instalando como un estereotipo y en el segundo ciclo aparecen disparados los fenómenos graves de violencia. Peleas, golpes, insultos aparecen exacerbados en este nivel y es posible observar una desorganización permanente. En el tercer ciclo aparece el fenómeno de la barra y la vendetta. Si hay algo que molesta a un adolescente, se comienza la pelea en el aula, se sigue en el recreo y se termina en la calle.

En consonancia con este análisis Claudio Jonas (2000) explica que “es frecuente que en el ámbito escolar se destape, alrededor de los 9 años, una seguidilla de juegos cada vez más violentos, en el que se involucran con más fuerza los varones y cuyos destinatarios sean los propios compañeros y compañeras”

Ante las situaciones de conflicto y violencia planteadas en la actualidad los diferentes establecimientos educativos plantean diversas estrategias de intervención. Las estrategias que buscan prevenir o actuar sobre la violencia en la escuela apuntan en general a promover la escucha entre los distintos actores y a favorecer el uso de la palabra para resolver cualquier tipo de diferencia o conflicto. Según el IIPE algunas de las más difundidas en nuestro país son las siguientes:

- **La negociación y la mediación escolar** –en tanto alientan a las partes a gestionar sus conflictos en forma pacífica– pueden constituir herramientas para prevenir los episodios de violencia, pues aportan “canales” para encauzar el componente emocional y la agresividad propias de todo conflicto. Esta estrategia propugna la formación de docentes o alumnos para que puedan intervenir en los conflictos como un “tercero”. El mediador debe actuar poniendo palabras al conflicto con el objetivo de buscar soluciones. La mediación educativa no significa “delegar” en los alumnos funciones que son obligaciones de los adultos como educadores. Tampoco significa la búsqueda de culpables sino la construcción de alternativas dialógicas a las diferencias y conflictos que pudieran afectar la relación entre distintos actores de la comunidad escolar (Martínez Zampa, D., 2001, Barreiro, T. 2000).

- **Construcción de sistemas de convivencia:** Los últimos años (particularmente desde la recuperación democrática de 1983) muestran la preocupación de muchas escuelas que procuran la construcción de formas más democráticas de organización escolar. La elaboración colectiva y colegiada de las normas que regulan la vida escolar es uno de los objetivos más importantes en la democratización de la vida escolar. Distintos acuerdos institucionales, las normas que rigen la convivencia y las sanciones que se establecen para las transgresiones son elaborados con la participación de los distintos cuerpos que participan del quehacer escolar (docentes, padres, alumnos y no docentes). Para facilitar la participación se pueden establecer distintas instancias como consejos de aula, consejos de año o turno, consejos de escuela, etc. Estas formas de regulación colectiva y participativa de la vida en las escuelas ha surgido a partir de los intereses de las instituciones o ha sido determinada por leyes jurisdiccionales como en la ciudad de Buenos Aires. La legislatura porteña sancionó en 1999 la ley N° 223 que establece la creación de sistemas de convivencia democráticos en todas las escuelas medias.

- **Una estrategia preventiva: el desarrollo de habilidades sociales:** El abordaje de las situaciones de conflicto en la escuela desde un enfoque integrador – como oportunidades de aprendizaje social y moral–, tiene un alto grado de eficacia preventivo. Una propuesta para la inhibición de las conductas violentas y agresivas es el de equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y

prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales. Aprender a convivir implica lograr el desarrollo de ciertas habilidades sociales que exceden y abarcan la resolución de conflictos. Las habilidades sociales son capacidades complejas que permiten desenvolverse eficazmente en lo social. Constituyen un conjunto de actitudes, ideas, creencias, valores, sentimientos y comportamientos destinados a lograr acercamiento, cooperación, comunicación y vinculación a los demás. Disculparse, reparar un daño, ceder, negociar, argumentar para convencer, respetar al diferente, son algunas de este tipo de habilidades (Coronado, M., 2001)

- **La constitución de redes sociales:** La constitución de redes posibilita el intercambio entre los integrantes de un colectivo (redes de supervisores, de escuelas, de asociaciones cooperadoras), la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas (Dabas, E., 2000).

- **Creación de “Una cultura de Paz”:** La propuesta “Una cultura de Paz”, impulsada por UNESCO, apunta a que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, especialmente el enfado, la ira y la frustración, encausándolos de forma no agresiva ni destructiva (aprenden a autocontrolarse). También se busca que los alumnos aprendan a dar soluciones a los conflictos sin acudir a la violencia. Para ello se desarrollan estrategias como la construcción colectiva de normas, el debate y la argumentación, la escucha y el respeto de las opiniones de los demás, el cumplimiento de las responsabilidades, la cooperación y la ayuda, etc. (García Correa, A, 1998)

III. MARCO TEÓRICO

LA CONVIVENCIA SOCIAL

En nuestras sociedades actuales, la convivencia se torna sumamente compleja. Tanto a nivel colectivo como individual se torna casi imposible convivir. El problema estriba en que este *con –vivir* implica vivir la propia vida sujeta a *con*, la compañía, los otros; en términos generales, la sociedad.

Toda sociedad es una organización, un orden, en el que se mezclan leyes, tradiciones, costumbres, normas, convenciones, las que si bien sustentan esa organización, restringen o coartan las apetencias personales. Así concebido, vivir no es otra cosa que intentar un equilibrio entre lo personal y lo social, lo propio y lo común, en último término, entre el deseo y la ley. Equilibrio, entonces, que es más bien una ilusión ya que para poder estar con otros la renuncia a las tendencias personales adquiere mayores proporciones que la autorrealización, aunque esto se juega a nivel fundamentalmente ignorado por el sujeto, es decir, en lo inconsciente.

El convivir, del que es imposible sustraerse, acarrea malestar, malestar que acompañará al ser humano allí donde esté, por lo tanto también a las instituciones, con el agravante, en éstas, de que la multiplicidad de interacciones provoca una mayor renuncia personal y, por ende, un malestar mayor.

La convivencia implica conflicto, desencuentro, malestar. La palabra conflicto proviene del latín *co-flagere* (*Co*: unidos en; y *flagere*: castigar, flagelar, sufrir). Conflicto también significa choque. Desde su raíz etimológica, “conflicto” implica sufrimiento conjunto; es una idea que aparece como un hecho que ocasiona sufrimiento. Este debe ser aliviado pues se trata de un sentimiento desagradable para las partes. Conflicto es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra la ha frustrado o está por frustrarla y existe preocupación por ello.

En el Diccionario de la Real Academia se identifica conflicto como “apuro, dificultad, peligro”. En otros, de reciente publicación agregan un significado más: “situación de difícil salida”, y lo señalan como antónimo de paz.

RELACION EDUCACION- SOCIEDAD

Antes de profundizar en el conocimiento de la convivencia escolar, de los conflictos y sus diferentes formas de aparición, es oportuno señalar brevemente las diferentes teorías que interpretan la relación entre escuela y sociedad. No es posible indagar acerca de la problemática específica de los centros escolares, en relación a la disrupción de la violencia en su seno, sin antes preguntarse acerca de los objetivos de la educación y de su función social, como contexto en el cual se inscriben la convivencia y el conflicto.

El análisis siguiente sintetiza las principales tesis de las teorías educativas, respecto a los objetivos de la escuela, los roles de docentes/alumnos y los factores de marginalidad y fracaso. En forma esquemática, se presentan tres grandes grupos que sintetizan el pensamiento de diversos autores:

- Teorías no críticas/ingenuas (Reddie, Baden Powel, Ferrer, Guardia, Rogers, etc.);
- Teorías críticas reproduccionistas (Althusser, Bourdieu, Baudelot, Passeron, Establet, etc.);
- Teorías críticas transformadoras (Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein).

Perspectiva ingenua

Para los teóricos “ingenuos” (Escuela Tradicional, Pedagogía Nueva y Pedagogía Tecnicista) la educación es un instrumento de igualdad social, con potencialidades para superar la marginalidad y el fracaso. Se parte de una visión de la sociedad armoniosa, donde la educación posee un amplio margen de autonomía frente a la sociedad. Las escuelas son concebidas como centros de instrucción, transmisoras de conocimientos objetivos, sustentadas en supuestos de neutralidad. Su finalidad última se encontraría en la construcción de una sociedad igualitaria.

La educación es concebida como derecho de todos y deber del estado. Las causas de la marginalidad social pueden identificarse en la ignorancia, el rechazo social o en la incompetencia. Así la función de la escuela consiste básicamente en difundir la instrucción, favorecer la aceptación y el respeto entre los individuos, proporcionando los medios para una inserción social eficiente.

El docente aparece en un rol central, se ocupa de estimular y orientar el aprendizaje. Mientras que el alumno adopta un rol pasivo, receptor, disciplinado.

Desde esta perspectiva, la disciplina escolar puede sustentarse tanto en un sistema rígido, como en la espontaneidad del alumno o en los aspectos organizacionales.

Perspectiva crítica

La educación es concebida como un instrumento de discriminación social y en consecuencia, un factor de marginación y fracaso. La escuela no es simplemente un centro de instrucción, sino también es un centro cultural y político. La escuela se convierte así en agente de reproducción social, económica y cultural. Reproduce formas específicas del lenguaje, modos de razonamiento, de relaciones sociales y de formas y experiencias sociales: la cultura escolar funciona para privilegiar a los estudiantes de la clase dominante y a través de la exclusión y la ofensa para desacreditar y someter a los grupos sometidos.

El sistema educativo, como aparato ideológico del Estado (Althusser) transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de

la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación. La escuela recoge los niños de todas las clases sociales y les inculca durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable, diversas “habilidades” inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia, ciencia, etc.) o bien simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). La escuela es presentada como un medio neutro y se oculta su carácter reproductivista.

Desde esta perspectiva la escuela ejerce violencia simbólica (Bourdieu) sobre los alumnos pertenecientes a las clases dominadas. Dicha violencia consiste en la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas. El ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación, aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia. La acción pedagógica es violenta porque impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario.

La acción pedagógica así concebida, implica una doble arbitrariedad: social y cultural. La primera se sustenta en la posición arbitraria en que se encuentran las clases dominantes sobre las demás clases. La arbitrariedad cultural se funda en la constatación de que la selección de significados impuestos a través del poder arbitrario, no se basa en ninguna ley o principio universal, sino en los intereses de clase de los grupos dominantes. La doble arbitrariedad de la acción pedagógica oculta una única arbitrariedad: la de la dominación.

Perspectiva comunicativa

El enfoque comunicativo (Habermas) se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos.

La realidad es concebida no sólo como simple producto de las estructuras o sistemas, sino también como agencia humana, como posibilidad de transformación.

El aprendizaje se define como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso.

El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes (profesores y alumnos).

El sentido de la educación, desde esta mirada, es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. Las decisiones deben ser tomadas por consenso. El mejor argumento debe prevalecer y se irá construyendo, ampliando o enriqueciendo con la reflexión y la contribución de todos los participantes.

No se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos “sacándoles de su ignorancia”, sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan, contribuyen desde la diversidad de su propia cultura.

El currículum oculto no ha de estar al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos bajo el pretexto de que la educación es neutra. Este se ha de explicitar como un elemento más a debatir y consensuar. Educadores y participantes pueden dialogar sobre el modelo de sociedad, de persona y de escuela que desean, con la intención de construir un proyecto común basado en un interés comunicativo, desechando, por tanto, cualquier fin estratégico, oculto al interés consensuado y manifiesto. En el currículum deben reflejarse las voces de todos los implicados (profesorado, alumnos, familias, etc.)

La escuela puede ser criticada en sus facetas como aparato de reproducción de la ideología hegemónica, pero al mismo tiempo, deben valorarse otras funciones sociales. La escuela es también un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación.

El sistema educativo no puede entenderse como una institución neutra, ajena a las cuestiones sociales, económicas y culturales de la sociedad ni a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre los diferentes grupos sociales (Apple). La escuela comparte con otras instituciones la función de transmitir la ideología hegemónica, por tanto, está íntimamente ligada con la ideología del Estado. La hegemonía es un proceso social que se consolida a través del consenso entre los grupos y las clases dominantes, incluso las reformas para cambiar las escuelas forman parte de este proceso que refleja los conflictos internos del Estado y sus intentos de legitimación. Sin embargo, en el proceso de reproducción social a través del sistema educativo, también se van dando situaciones de cambio en las que se producen nuevas relaciones que desembocan en procesos de transformación.

La escuela como esfera pública democrática (Giroux) se organiza como un espacio en el que se debaten los temas de interés haciéndose eco de las tesis de los movimientos críticos con la intención de dar a conocer otros discursos, distintos a los oficiales, para que los estudiantes puedan reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes.

La educación aporta elementos tanto para la reproducción como para la transformación. A través del proceso de interpretación de la realidad y del conocimiento y la negociación, los estudiantes reconstruyen la cultura.

El enfoque comunicativo desde una concepción de la pedagogía crítica, se fundamenta en el valor de la diferencia. El discurso hegemónico u oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos sociales. Por esta razón, es importante crear espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen.

El aprendizaje no se basa únicamente en los aspectos intelectuales. Los aspectos emotivos, empáticos y de comunicación son básicos en el proceso de

formación y en el desarrollo personal. La autoestima y la consideración de las aportaciones subjetivas de los participantes son algunos de los factores personales que más condicionan el éxito o el fracaso del aprendizaje.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia como cuestión institucional

Ianni y Pérez sostienen que la convivencia atraviesa, afecta o se manifiesta en un entrecruzamiento de planos o ámbitos constituidos por la institución misma, con su propio modo organizacional, su historia, sus rasgos y sus redes de interrelación; los protagonistas del proceso educativo, es decir la comunidad escolar, y el quehacer propio de la escuela, es decir el enseñar/aprender⁵

En la escuela, la red de relaciones, de vínculos, las distintas formas de organización, el ejercicio del poder y la autoridad, determinan la convivencia, pero también se constituyen en contenidos con sentido, que tienen función educativa en sí mismos. Los mensajes que estas redes vinculares transmiten, tienen tanta eficacia como los contenidos pedagógico-didácticos.

En lo expresado anteriormente queda implícita una contradicción entre los fines de la educación – se propone educar, formar a los individuos/sujetos, respetando y promoviendo su individuación- y las condiciones de existencia de la escuela que, por tratarse de una organización, niega la individuación de sus actores. Esta contradicción produce en la escuela innumerables y variados conflictos entre individuos, entre individuos y grupos, entre grupos y organización.

Los actores institucionales aparecen en los sucesos organizacionales acomodándose o resistiéndose en forma activa o pasiva. Cada sujeto-actor tiene que aceptar que hay partes suyas, partes propias, constituyendo la organización; relación entre sujeto y organización que es fuente básica de malestar.

Los actores institucionales desarrollan consciente e inconscientemente una serie de estrategias, a veces hasta utilizan recursos institucionales a los que tienen acceso, para satisfacer necesidades personales o profesionales.

Las organizaciones tendrán distinta posibilidad de afrontar el malestar y/o resolver los conflictos de acuerdo con el grado de satisfacción de las necesidades e intereses de sus integrantes, como a las características de la cultura e historia institucional, así también a la forma en que históricamente se trataron las diferencias.

Las instituciones crean valores, normas y reglas que sirven como ley organizadora del espacio y el tiempo, la tarea, la vida social y mental de los miembros que la forman. La normativa institucional prescribe y proscrib, premia y

⁵ Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena, “La convivencia en la escuela: un hecho una construcción”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998.

castiga, pero no resuelve los conflictos; si bien la falta de norma o los vacíos, los intersticios, las grietas y fisuras que la legislación presenta suelen incrementar la tensión y el malestar.

Si las normas/leyes posibilitan que las instituciones cumplan su función específica, la ley objetiva y subjetivamente, tiene un doble carácter:

- delimita las prohibiciones – aquello que no está permitido-, constriñe, reprime, dice “no”;
- por otra parte, y simultáneamente, ofrece seguridad y protección.

Este doble carácter restrictivo y protector hace que la relación de los actores con la institución sea ambivalente, que se produzcan movimientos contradictorios y simultáneos de atracción y repulsión.

En la institución, las leyes, normas y reglas establecidas tienen como función:

- pautar, acotar, limitar las conductas individuales;
- regular las conductas (hay conductas esperadas, y otras, prohibidas);
- hacer previsibles los comportamientos, definir funciones y tareas, lo que se espera del desempeño.

La convivencia como cuestión pedagógica

Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución que comparten la actividad en la escuela y que conforman la red de convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. “Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje”⁶.

Convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente) para que se dé el otro. Así por ejemplo un docente que transmite conocimientos desactualizados con metodología inadecuada genera desinterés, abulia y apatía que puede provocar indisciplina en los alumnos. Estas actitudes no permiten la apropiación de conocimientos y hasta operan en su contra. La relación docente-alumno está severamente perturbada y los vínculos estrechamente ligados a la tarea no se consolidan, no se convive. Es decir, el aprendizaje significativo está empobrecido tanto en lo que se refiere a contenidos curriculares como aspectos vinculares, pues lo vincular se aprende vivencialmente a través de la tarea.

Se consideran aprendizajes significativos también a todas aquellas acciones no académicas que son propias del quehacer de la escuela y que están estrechamente ligadas al proceso de socialización: la comunicación, el diálogo, el respeto mutuo, la

⁶ Idem

participación, el compromiso. Para que cada uno pueda apropiarse de estos contenidos vivenciales, hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos y repetirlos.

Las actitudes y valores fundamentales se transmiten en la escuela por estar en relación con otros. “Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social”⁷

En la escuela no es posible un adecuado aprendizaje sin una adecuada convivencia; pero tampoco es válido lograr una buena convivencia sin aprendizajes significativos, pues de suceder esto la escuela como tal habría perdido la función sustantiva de su identidad institucional. Estaríamos en la escuela-guardería, lugar de contención para que los jóvenes no estén en la calle y se expongan a situaciones de riesgo. Si la retención e integración a la comunidad escolar no está mediada por el encuentro con el conocimiento y la aventura del saber, la escuela no cumple con el cometido para que fue creada y se convierte en una instancia, ya no de retención, sino de detención del proceso de crecimiento y de socialización.

El aprendizaje de la convivencia implica un doble aprendizaje. En primer lugar, la convivencia se aprende:

- sólo se aprende a partir de la experiencia;
- sólo se aprende si se convierte en una necesidad;
- sólo se aprende si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno.

Y por otra parte, la convivencia enseña. De ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo, que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

Los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los valores de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que se vivencian diariamente; sobre estos principios se construye y consolida la convivencia.

Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. La escuela espera de sus actores una serie de

⁷ Maturana, Humberto, “Emociones y lenguaje en la educación”, Hachette/Comunicación, Santiago (Chile), 1992.

comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Para ello deben incorporarse normas. La meta máxima será que éstas sean aceptadas por todos los actores como reglas básicas del funcionamiento institucional, que se comprenda que son necesarios para organizar la vida colectiva. Si esto se logra, se logró la interiorización de las normas.

En términos generales se espera que los alumnos aprendan a convivir. Parecería que son ellos solos los que conviven en la escuela. Desde la perspectiva institucional, quienes aprenden la convivencia son todos los actores de la institución, adolescentes y adultos.

En la elaboración del modelo de convivencia pueden identificarse una serie de aspectos importantes a tener en cuenta⁸:

1- La historia de una normativa: El conjunto de normas que organizan o regulan el funcionamiento dentro de una institución tiene que ver con su eficacia, con la necesidad de que su vigencia sea operativa en cuanto a la resolución de situaciones conflictivas, dentro de las visiones y valores que la encuadran. Esto denota la necesidad de revisar su contenido, cuando transcurrido un tiempo se comprueba que no se ajusta a la realidad. No debe ser estática e inmodificable y debe entenderse que la experiencia conduce a su posible modificación.

2- La escuela debe brindar espacios para la participación, la comunicación y el intercambio: Si se tiende a la democratización de los vínculos debe facilitarse la creación de espacios vitales de intercambio y comunicación. Una vez configurados, tanto el docente como los alumnos y sus padres deben utilizarlos plasmando la tendencia a la autogestión, es decir, al logro de la autonomía relativa.

3- La sanción debe ser entendida como un acto pedagógico: el acto de poner límites sólo sirve si ayuda a modificar la conducta transgresora. Habrá un aprendizaje si logra prevenir la aparición de futuras situaciones similares. Si se toma la sanción por sí misma, sin instancias reflexivas, significará simplemente una represión de la conducta.

4- Necesidad de coherencia, no dejarse llevar por la subjetividad: en la aplicación de la norma es necesaria una actitud objetiva y coherente. La objetividad debe ser entendida dentro del contexto en que se da la situación, mediando en toda resolución la convicción de lo adecuado.

⁸ Modelo de convivencia elaborado por el establecimiento de enseñanza media, Instituto Esteban Echeverría, ubicado en Munro, Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

El modelo de convivencia tiene un alto valor pedagógico y es educativo en sí mismo ya que muchos de los objetivos que se propone la escuela y de las demandas que la sociedad plantea, se alcanzan por el estilo de convivencia, en los modos de relación, en el modelo organizacional. De él dependen gran parte de los aprendizajes de niños y adolescentes y es también fundamental para crear las mejores condiciones posibles para vincular al alumno con el saber elaborado⁹. La calidad de la educación tiene estrecha relación con la calidad del modelo institucional y el modelo de convivencia.

Al analizar diferentes experiencias de establecimientos educativos del país, Tarandurer destaca los siguientes denominadores comunes presentes en diversos proyectos, en distintas comunidades educativas y contextos:

1- Dejan de lado la rigidez de la connotación del término disciplina, reemplazándolo por el de convivencia.

2- Reconocen la inoperancia de la disciplina para el orden como meta en sí misma.

3- Contemplan la necesidad de crear un marco normativo contextualizado y flexible.

4- El marco normativo debe ser consensuado por toda la comunidad educativa: autoridades, profesores, alumnos, padres.

5- Enfatizan el desarrollo de las responsabilidades individuales (autodisciplina) que posibilitan la tarea grupal y solidaria.

6- Valorizan los espacios de reflexión que las instituciones les brindan como lugares de estudio y debate de situaciones individuales, grupales e institucionales.

7- La sanción es entendida como acto pedagógico que revaloriza el concepto de autoridad, siendo la dirección la última instancia que legaliza la determinación de la misma.

8- Consagran la democratización de los vínculos que implican el verdadero respeto por “el otro”, y la importancia de la existencia de límites no represivos.

9- Recrean y vivencian la satisfacción y el valor del trabajo a través del esfuerzo cooperativo que permite la apertura de nuevos caminos.

Ianni y Pérez, por su parte señalan las condiciones necesarias para que las normas y las sanciones posibiliten la construcción de una convivencia institucional fundamentada en la prevención:

- Las normas deben ser reconocidas como componentes esenciales de la identidad de las instituciones.
- Las normas deben ser conocidas por todos los actores institucionales.
- La elaboración de las normas institucionales con participación de los actores que la constituyen, favorece su cumplimiento y disminuye su transgresión.

⁹ Si bien el modelo de convivencia escolar tiene valor en sí mismo y es de por sí de un altísimo valor pedagógico, adquiere su verdadera relevancia en el marco del proyecto educativo global.

- El incumplimiento o transgresión de las mismas requiere una sanción institucional.
- Las sanciones deben cumplir una función educativa.

La cotidianeidad y los ritos escolares

Cuando el niño comienza a asistir a la escuela se introduce en los hechos de la vida institucional. En ella hay una serie de ritos a respetar y cumplir (formar filas, escuchar, levantar la mano, no hablar, etc.). Las actividades realizadas en el aula son “ritualistas y cíclicas” (distribución de las materias, horarios, etc.). El niño se incorpora progresivamente a las prácticas institucionales gracias a la prolongada cantidad de tiempo que permanece en la escuela.

Existen tres elementos no percibidos directamente por el sentido común que conforman el currículum oculto de la institución¹⁰: el poder (el profesor es quien detenta el poder mientras que el alumno acata las órdenes), la masa (los alumnos deben aprender a vivir en masa, a realizar todas o la mayoría de las actividades en forma masiva), el elogio (evaluación permanente de las actitudes y actividades de los alumnos).

El profesor es quien “ordena” la comunicación dentro del aula. Actúa como proveedor de útiles escasos, donde frecuentemente se privilegia a los “buenos alumnos”. Es su responsabilidad también hacer cumplir los horarios contra el interés y el deseo de los alumnos, “... *el sometimiento a un horario exige a menudo que las actividades comiencen antes de haberse suscitado un interés, y terminen antes de que ese interés desaparezca*”¹¹. El control ejercido por el docente es un contenedor de los impulsos individuales, en pro de la vida en masa.

El alumno dentro del aula, está prácticamente en espera constante: esperar que pase el docente a visar el trabajo, esperar turno para hablar, esperar para ir al baño, y muchas veces demorar lo propio por esperar el turno.

Jackson destaca cuatro rasgos de la vida escolar: demora, rechazo, interrupción y distracción social. Como consecuencia se agrega otro elemento, paciencia (controlar el impulso). Se espera de los alumnos que soporten estoicamente los continuos rechazos, demoras e interrupciones de sus anhelos y deseos personales.

Los éxitos y fracasos dentro del sistema escolar se oficializan mediante el sistema evaluativo. En el aula evalúa tanto el profesor, los compañeros (muchas veces a pedido del docente, o a través de comentarios) como el propio estudiante. También circula en la institución una evaluación que no es comunicada directamente al estudiante, según la cual es catalogado de buen o mal alumno, y que se pone de manifiesto en las reuniones de padres, en comentarios en el aula frente a los demás compañeros, etc.

¹⁰ Jackson, Phillip W., “La vida en las aulas”, Ediciones Morata, 1991.

¹¹ Idem

Pueden discriminarse tres tipos de evaluación: las que se refieren al logro de objetivos educativos; las que se refieren a la adaptación del chico a las expectativas institucionales (la violación de los “ritos institucionales” molesta mucho a los profesores); las que se refieren a rasgos de carácter del alumno, realizados por el profesor y los compañeros, que lo rotulan de tonto, burro, inteligente, bueno, etc. En las evaluaciones se da una especie de correlato entre ser bueno-hacer lo que el profesor dice y ser elogiado.

El éxito o el fracaso del alumno se determina en base a la relación del alumno con el curriculum oficial y el curriculum oculto (masa, elogio y poder), prevaleciendo este último a la hora de la recompensa, ya que el alumno puede ser “buen alumno”, “aplicado”, aunque no haga bien sus tareas, por el hecho de presentar buena conducta. Es decir que existe para el alumno una doble exigencia: aprender en clase los contenidos correspondientes a las materias, y también aprender las reglas y normas de convivencia dentro del aula.

Peter MacLaren analiza los rituales que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, diferenciando básicamente dos grandes grupos: los impartidos en la institución y aquellos que se constituyen como resistencia a la instrucción.¹²

Los rituales transmiten ideologías sociales y culturales, por lo que hay “símbolos claves” en estos rituales. Al transmitir estos códigos se fabrica una determinada percepción y modos de comprensión en el alumno. El ritual en la escuela se relaciona con el poder, es un hecho político, e impone las preferencias de un estrato social objetivándolo y naturalizándolo. La estructura social tiene una dependencia del ritual para la transmisión de códigos simbólicos de la cultura dominante, el ritual es para MacLaren el perno de la sociedad y fundamento de la vida institucional.

En la vida en el aula se desarrollan rituales de instrucción, que el autor clasifica del siguiente modo:

- Microritual: clases individuales diarias, en el aula.
- Macroritual: conjunto de clases en un día escolar más el antes y el después de esas clases.
- Rituales de revitalización: donde se apunta a renovar el compromiso y motivaciones de los sujetos (Por ej: reuniones de personal)
- Rituales de intensificación: una variación de los rituales de revitalización donde se apunta a reforzar lo emocional.
- Rituales de resistencia: son una desestructuración y son rituales de conflicto que confrontan lo autoritario dominante y los códigos de conducta. Pueden ser:
 - Rituales de resistencia activa: situaciones concretas, concientes que intentan sabotear normas y reglas, ya sean contra el maestro o contra las normas institucionales.

¹² MacLaren, Peter, “La escuela como una Performance Ritual”, Siglo XXI Editores, Madrid, 1995.

- Rituales de resistencia pasiva: sabotean los códigos normativos pero de forma inconsciente o tácita.

Los rituales en la escuela legitiman un orden social y escolar determinado, no permiten su crítica y deslegitiman todo aquello que no encuadre en “la cultura” escolar.

MacLaren diferencia distintos estados de interacción que se dan en el ámbito educativo:

- Estado de la esquina: comportamientos de los estudiantes en la calle, incluyendo también el patio escolar. En este espacio se da libertad a las frustraciones, se hace catarsis. Los movimientos suelen ser exuberantes, los cuerpos se agitan, hay gritos y una gran cantidad de contacto físico.

- Estado del estudiante: es más formal y rígido, por lo que viniendo los alumnos del estado de la esquina, deben reacomodarse. Deben justamente, actuar el papel de estudiante.

- Estado del hogar: aquí se definen las maneras en que el alumno se relaciona con su familia, que a veces es un estado similar al de la escuela.

Los rituales impartidos en la escuela son incuestionables, son sagrados. Los alumnos deben adaptarse a ellos, aceptandolos de modo sumiso. Tras la investidura de incuestionabilidad se oculta la arbitrariedad de tales rituales. Las normas se sobresantifican, se vuelven intransigentes, rígidas al extremo, cristalizándose como verdades.

Ante esta rigidez, llamada “Estructura del conformismo”, se opone la “Antiestructura de la resistencia”, compuesta por comportamientos de oposición, por parte de los estudiantes. El comportamiento de oposición tiene un significado simbólico, histórico y vivido, impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular.

En la resistencia se lucha contra los símbolos rituales, los alumnos tratan de eliminar las exigencias morales y los ritos institucionales. Violar las reglas aparece como una respuesta a la situación del “estado del estudiante”, sobre todo cuando es evidente el autoritarismo del maestro.

Dicha resistencia equivale también a una reacción ante el distanciamiento entre el significado cultural del “estado de la esquina”, y el enfoque materialista y segmentado del “estado del estudiante”.

El enfrenar, el miedo, el rechazo por parte del alumno, son manifestaciones de la resistencia. Los alumnos intentan imponer el “estado de la esquina” en el salón de clases. Con la resistencia se desafía aquello presentado como legítimo, los maestros como respuesta intentan recomponer el orden mediante el castigo.

LA ESCUELA Y EL CONFLICTO

Situaciones de conflicto

La restricción de comportamientos que se deriva de las leyes, normas y reglas institucionales, es generadora de conflictos, pues la persona debe renunciar a su individualidad por “el bien común”.

La institución escolar puede concebirse como conflictiva como consecuencia de sus contradicciones intrínsecas¹³:

- La propuesta escolar de conducir al sujeto hacia la autonomía choca con la condición que plantea para ese logro: el sometimiento del sujeto al dispositivo escolar, que introduce una contradicción estructural en esa relación entre el sujeto y el conocimiento mediado por el docente;
- El acceso al saber también implica la dimensión del conflicto, sin el cual no hay posibilidad de apropiación o modificación en el sujeto que aprende;
- Existe un nivel de conflicto que resulta de las interacciones múltiples que distintos actores sostienen desde lugares diferentes, nunca simétricos, en relación con el saber, el poder, y los intereses.

Las instituciones tendrán distinta posibilidad para afrontar y/o resolver los conflictos de acuerdo al grado de satisfacción de las necesidades e intereses de sus integrantes, a las características de la cultura e historia institucional, como así también a la forma en que históricamente se trataron las diferencias. “Conflictos siempre habrá en las instituciones. El grado de salud institucional no está dado por la ausencia de conflictos, sino por la forma en que cada institución los reconoce y los afronta”¹⁴.

Una clasificación de los conflictos remite a su previsibilidad, encontramos entonces que los conflictos pueden ser:

- Previsibles: aquellos que son recurrentes, cuya aparición se puede anticipar. Están relacionados con las zonas de fractura o zonas de incertidumbre.
- Imprevisibles: son aquellos que irrumpen en la institución, son novedosos. Estos son los conflictos que producen un verdadero shock, pues aparecen sin que se hayan reconocido los indicadores con anticipación.

Muchos conflictos previsibles son inicialmente imprevisibles, al repetirse más de una vez no sorprenden tanto, y posibilita el aprendizaje institucional ya que es posible prevenirlos.

Siguiendo a Ianni y Pérez, al analizar los conflictos que aparecen en una institución educativa, podemos tomar en cuenta algunos indicadores tales como:

¹³ Barreiro, T., “Situaciones conflictivas en el aula” en “Mediación Escolar”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

¹⁴ Ianni y Pérez, op. cit.

- Su persistencia: es decir, la duración que tiene cada conflicto desde que se inició hasta su resolución. En algunas escuelas existen conflictos “históricos” que quedan como un obstáculo insuperable.
- Su simultaneidad: es la coexistencia de más de un conflicto. En algunos momentos, las escuelas afrontan simultáneamente varias situaciones conflictivas de distinta índole.
- La abundancia: se relaciona con la cantidad y variedad de conflictos. De alguna manera, esta abundancia puede generar cierto acostumbramiento e impotencia.

Conflicto, poder y autoridad

El poder puede ser definido como capacidad para hacer que otros hagan lo que uno quiere que hagan, como posibilidad de imponer la propia voluntad a la conducta de las otras personas o como capacidad para hacer prevalecer la propia posición. En todos los casos el poder está en relación con otro u otros.

En la escuela, por su organización, determinadas funciones y tareas son fuentes de poder:

- la autoridad formal, por la legitimidad de su función y por la eficiencia de su desempeño.
- la competencia técnica, profesional, el grado de idoneidad de los distintos funcionarios.

Además existen otras fuentes de poder, que pueden producir situaciones de fricción o zonas de fractura, en especial cuando se utilizan inadecuadamente. Entre ellas podemos señalar:

- posesión de herramientas de sanción, castigo y recompensa;
- posesión o administración de recursos económicos;
- acceso a la información; esto está exacerbado en instituciones verticalistas, personalistas, donde los vacíos producidos por la falta de información deben ser cubiertos con informaciones no oficiales, clandestinas.
 - el control de la circulación de información;
 - control de relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela; las personas que cumplen con esta tarea pueden utilizarla como “fuente de poder” dentro de la institución, por las vinculaciones que se pueden establecer y/o mantener con personas o instituciones externas significativas institucionalmente;
- el poder de los alumnos, que está referido a las distintas actitudes y comportamientos que condicionan la acción de los adultos.

Algunos autores señalan que el concepto de autoridad está asociado al desempeño de roles y la legitimidad que deriva de esa actuación¹⁵. El concepto de poder, en cambio, supone un vínculo con intereses en conflicto, es más activo que el concepto de autoridad, no se refiere a una posición o rol sino a un desempeño, realización, lucha, y en este sentido, su acción constituye un resultado.

El concepto de poder es una relación de intercambio entre actores, el poder reside en el margen de maniobra de cada una de las partes implicadas¹⁶.

Esta diferenciación entre poder y autoridad conduce a replantear la tradicional asociación entre poder y autoridad legal o máxima jerarquía. En este encuadre, los diferentes grupos institucionales participan en la distribución real del poder, e intervienen en la gestión de los conflictos a través de diversas estrategias que ponen en juego para prevalecer sobre otros actores.

Frigerio analiza tres dimensiones de poder en las que pueden participar los actores¹⁷: el poder pedagógico, cuya fuente es el grado de competencia, de idoneidad; el poder disciplinario, que surge de la posesión de los medios de sanción, recompensas o castigos; el poder administrativo, que deriva del uso de circuitos de información y del control sobre los recursos administrativos.

GÉNESIS DEL CONFLICTO

Para Ianni y Pérez, las causas de conflicto institucional están dadas por las distintas pertenencias de los actores institucionales. La diversidad de pertenencias genera situaciones confusas (cambio de roles, sentimientos contradictorios, etc.) que pueden desencadenar conflictos.

La claridad y precisión con la que estén establecidos los contratos institucionales, es decir, los términos en que se define el vínculo institucional, facilita el desarrollo del sentido de pertenencia personal y grupal.

Es necesario y conveniente adecuar las expectativas personales con las exigencias institucionales y el grado de satisfacción que la institución puede dar. En las escuelas todos los actores (agentes o usuarios) tienen expectativas sobre lo que esperan y desean “recibir” de la institución. La frustración está ligada a las expectativas “creadas”, que son resultado de la combinación entre “mis” deseos no explicitados (fantasías) y lo que la institución ofrece (realidad), explicitado parcialmente. Las frustraciones son proporcionales a las expectativas que no se ven satisfechas.

Al analizar la problemática de la convivencia en la escuela, Teresa Tarnaruder propone la siguiente hipótesis: “Los adolescentes denuncian con sus actitudes la

¹⁵ Gotzens, L., “La disciplina en la escuela”, Pirámide, Madrid, 1986.

¹⁶ Frigerio, G. y otros, “Las instituciones educativas: cara y ceca”, Editorial Troquel, Buenos Aires, 1992.

¹⁷ Frigerio, G. y Poggi, M., “Aportes para la transformación democrática de la educación”, FLACSO, Serie: Materiales de difusión del área de educación y sociedad, n°6, 1988.

caducidad de un modelo de educación que les resulta inoperante respecto de los contenidos y como red de sostén social”¹⁸.

Para la autora, en el origen de la problemática convergen diversos factores:

1- La descalificación de la escuela como transmisora de conocimientos. Estos son vistos por los jóvenes como caducos, las materias no les resultan útiles, por estar desvinculadas de la realidad, y “que no preparan para la vida”.

2- Los cambios conceptuales y metodológicos fueron presentados a los docentes como elaboraciones teóricas gestadas a niveles superiores del sistema. Fueron excluidos, escasamente consultados y sus tiempos de aprendizaje y asimilación no fueron respetados.

Esto trajo aparejado, en muchos casos, una pseudo-modificación con respecto a modelos precedentes, los cuales fueron yuxtapuestos a nuevas líneas estratégicas, ya sea bajo la forma de experiencias piloto o como implementación masiva en la reformulación del plan.

3- La concepción de los modelos relacionales del rol docente, del ejercicio de la autoridad, las modalidades de puesta de límites se modificaron a partir de las últimas décadas. Entre los docentes se observa una gama de actitudes que va desde quien centra su tarea en la transmisión de conocimientos, pasando por quienes toman una postura más flexible e intentan introducir modificaciones estratégicas acordes con las necesidades de los grupos, hasta aquellos que optan por una tarea en la que los contenidos pasan a segundo plano y toman, desde lo relacional, una postura demagógica planteando actividades inconsistentes con objetivos de aprendizaje poco claros.

4- La familia ha ido modificando pautas y depositando en la escuela un rol socializante en cuanto a expectativas de resolución de situaciones conflictivas o de riesgo.

La escuela se hace cargo de manera omnipotente de estas demandas debido a que ellas se articulan con una evidente necesidad de modificación del vínculo con el aprendizaje y con los modelos educativos, pero no logra satisfacerlas o lo logra parcialmente.

La consecuencia de la interacción de los factores anteriormente señalados ha sido el corrimiento de la escuela con respecto a sus objetivos fundamentales: el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos teóricos, la preparación para estudios superiores, la orientación para el mercado de trabajo.

En la práctica educativa se hace cada vez más evidente la contradicción entre las postulaciones y los logros. Los alumnos se resisten cada vez más al aprendizaje y los docentes se desmoralizan por no llegar a cumplir con los objetivos que se propusieron, mientras que la escuela mantiene rígidamente la organización de tiempos, actividades, limitaciones.

¹⁸ Tarnaruder, Teresa y otros, “La disciplina en la escuela media. Taller para educadores”, Editorial AZ, Buenos Aires, 1995.

“Los adolescentes perciben estas contradicciones y actúan denunciándolas a través del no aprender o del “saboteo” del encuadre normativo institucional”¹⁹.

Con respecto a la ruptura del encuadre normativo es frecuente observar agresiones verbales o físicas, la no aceptación de límites, la descalificación de la opinión del otro, actitudes de negación en la responsabilidad por sus actos, roturas de elementos materiales, etc.

Para Nossei, la indisciplina es “un emergente de las dificultades vinculares producidas por las divergencias en las configuraciones imaginarias matizadas en los actores por la institución con el objeto de mantener la concentración del poder”²⁰. El alumno necesita para aprender (valores, saberes, normas) identificarse con el profesor, ya que el joven valora las relaciones afectivas antes que las cognitivas. Si esta identificación no se produce, hay rechazo de las dos partes: el docente margina al que no aprende, al que molesta, porque para él lo importante es lo disciplinar y cognitivo. Y el alumno al no estar reconocido por el docente reacciona con huídas, destrucción y violencia. Cuando no juega la afectividad, se establecen relaciones de insatisfacción recíprocas: los alumnos manifiestan apatía, deserción, inseguridad, y los docentes, indiferencias, humillaciones, ironías, injusticias.

En el tipo de escuela donde prima el respeto unilateral (el alumno no es respetado pero sí debe respetar a los docentes) no es posible que el adolescente internalice de forma autónoma las normas que le son impuestas, por lo tanto si las cumple, lo hace sólo por miedo a la sanción.

La indisciplina surge entonces de las dificultades vinculares existentes entre profesor y alumno, que obstaculizan la comunicación necesaria para el aprendizaje e impiden el cuestionamiento y distribución del poder.

El docente desde su imaginario, categoriza al alumno según su clase social, lenguaje, modales, etc. Se desvaloriza a los que poseen un capital cultural totalmente diferente al que la escuela pretende impartir.

Lo vincular, la afectivo, no es tenido en cuenta. Al docente le interesa que el estudiante adquiera los conocimientos y se comporte adecuadamente, porque eso es lo que evalúan de él. De esta forma va a ser considerado como buen o mal profesor. Por lo tanto, el docente se acerca al alumno que responde a sus expectativas y deja de lado a aquel que no se adapta a las normas.

Las categorizaciones o estigmatizaciones hacia los alumnos, son percibidas por estos, quienes pueden optar por someterse, rebelarse o alejarse de la escuela. Para Nosei, esta estigmatización produce patología, ya que el alumno pasa a tener una doble imagen de sí: la que desea y la que los demás tienen de él. Situación que lleva a la alienación y a la instalación de mecanismos de defensa (fugas, romper, rayar, etc.) que impiden la adaptación activa a la realidad, anulando el afecto y por lo tanto el conocimiento.

¹⁹ Idem

²⁰ Nosei, Cristina, “La indisciplina en las Instituciones Escolares de Nivel Medio” en Praxis Educativa, Año II N° 2, 1996.

En la relación docente-alumno se da una contradicción que actúa como un círculo vicioso: el docente se vincula si el alumno capta los conocimientos, es decir si aprende y obedece; en cambio el alumno aprende en tanto exista una vinculación afectiva con el profesor. Esta situación es alienante en tanto ambos se culpan mutuamente, no pudiendo ver la influencia de la institución en su imaginario y en sus comportamientos.

La insatisfacción producida en la relación docente-alumno da lugar a la apatía y a la violencia. Sin embargo sólo al docente le está permitido el ejercicio de la violencia, en humillaciones, ironías o injusticias. El alumno no puede rebelarse porque al docente le molesta la indisciplina: el desorden no permite la transmisión de conocimientos y cuestiona la imagen del profesor como persona capaz de impartir orden. No se cuestiona que el desorden es producto de la falta de aprendizaje.

Magdalena Martín considera que los problemas disciplinarios en el sistema educativo, se derivan del desconocimiento por parte de los docentes de la población que atiende. Desconocimiento que impide el abordaje adecuado de las problemáticas, agravadas por la creciente población en situación de pobreza.

Los docentes sienten temor ante la realidad que deben enfrentar, que se traduce en una comunicación autoritaria y en el rechazo a los padres. En general se los llama para comunicarles el mal comportamiento de sus hijos y las sanciones correspondientes.

La escuela “se apoya en una hipótesis de familia continente, mínimamente integrada, y básicamente costeadora de gastos educativos... de allí en más, declara que los padres toman a la escuela como depósitos, o escolarizan a los niños para sacárselos de encima”²¹. La composición familiar de los alumnos provenientes de sectores marginales, no se condice con la idea de “familia estándar”, lo que se deriva en los reproches hacia los padres que “no se ocupan de sus hijos”.

Por último, para completar el análisis de los factores que intervienen en la gestación de los conflictos disciplinarios, es conveniente señalar los puntos de vista de otros autores, que ofrecen un análisis más amplio de la realidad educativa:

- Una investigación acerca de las regulaciones disciplinarias en escuelas primarias de sectores marginales (Gómez, 1992) considera que como parte de un estado de anomia institucional, existe un **vaciamiento de todo contenido punitivo**. El castigo es visualizado por los docentes como agresión y no como forma de restaurar el valor de la norma. Así, las medidas disciplinarias más frecuentes pasan por la persuasión, la vigilancia y el control como formas de prevención, aunque también se mencionan, como *mecanismo institucional frente a la indisciplina*, **la segregación y la exclusión**, que constituyen los castigos con mayores consecuencias sobre la escolaridad del alumno.

²¹ Martín, M. y Vega, I., “Pobreza y escolaridad en América Latina”, Editorial Hvmánitas, Buenos Aires, 1989

- Consideración de los conflictos disciplinarios como derivados de la **contradicción entre el formalismo exacerbado de la escuela y los modos de relación vigentes en la sociedad global** (Aguerrondo, 1987). El modelo de convivencia institucional se sustenta en la sociedad de la primera mitad del siglo XX, pero actualmente la mayoría de las instituciones se ha modificado, mientras la escuela mantiene un ordenamiento que genera conflictos. Los alumnos son obligados a manejarse con un doble código de conductas: el que sirve para comportarse en la escuela y el que es útil para la vida fuera de ella. Este formalismo puede generar mayor contradicción en los alumnos varones. El porcentaje significativamente más alto de **varones** que de mujeres involucrados en “problemas de conducta” puede representar que para los niños existe una contradicción mayor entre los modelos de comportamiento familiar y los modelos de comportamiento escolar. El formalismo que caracteriza las relaciones institucionales, se contrapone con más fuerza a las actitudes de independencia, autonomía y agresividad, estimuladas en el ámbito familiar para los varones.

- Las contradicciones señaladas pueden acentuarse en los **alumnos que pertenecen a grupos sociales con altos niveles de violencia** (Farber, 1987). En las escuelas primarias, la problemática de la disciplina adquiere mayor importancia en los establecimientos que atienden fundamentalmente a niños de sectores populares. Pero en el nivel medio se han registrado hechos graves de indisciplina en establecimientos con matrícula de población media o alta.

- El formalismo que impregna las interacciones en la escuela y la regulación de los comportamientos, también está presente en la propuesta pedagógica y en la organización de las actividades del aula.

- Para algunos autores los conflictos disciplinarios remiten fundamentalmente al **contexto pedagógico** en el que se producen y a las situaciones de aprendizaje en que se enmarcan. Aguerrondo se refiere a la disciplina del orden y del silencio, que requiere límites externos, contrapuesta a la disciplina del trabajo, la organización y la producción, surgida de la necesidad de realizar una tarea gradual de responsabilidades que se asumen tanto en el hogar, como en los social y laboral.

- Watkins (1991) plantea que los alumnos pertenecientes a los años superiores manifiestan en sus comportamientos “indisciplinados” un rechazo hacia estas formas organizativas y el descontento frente a los parámetros de la cultura escolar que les dan sustento.

- Cardemil (1987) en coincidencia con el planteo de Nossei, incluye como componente de una situación de conflicto la metodología de trabajo utilizada por el docente y la relación de aprendizaje que se establece con el alumno.

- Además del género, la edad y el sector social como aspectos intervinientes en la conformación del conflicto pueden señalarse: la etnicidad y el descontento y **rechazo de los alumnos acerca de las supuestas finalidades de la escuela** (Watkins, 1991). Al respecto Ianni y Pérez (1998) consideran que la situación de crisis social y económica que determina altos índices de desocupación y devaluación de las credenciales educativas, genera **escepticismo y frustración** en los estudiantes acerca de la utilidad de los aprendizajes escolares para su inserción laboral.

- La noción de **“clima social”** aporta elementos para la comprensión de la multiplicidad de variables intervinientes en la gestación del conflicto institucional. Algunas características de la organización, y el carácter de las relaciones interpersonales, tienen efectos sobre las conductas de los alumnos. Se incluyen en esta categoría las estructuras de participación y el ideario de la institución – polarizador-excluyente / flexible-integrador- (Watkins, 1991)

- Finalmente se incluye un aspecto que si bien no interviene en la gestación del conflicto, influye en su caracterización, en la determinación de si se trata o no de conflicto disciplinario: la **ambigüedad y relatividad en la evaluación de los comportamientos institucionales**.

- Watkins afirma que una acción puede ser considerada “indisciplina” según:
 - El lugar en que se realiza: lo que se acepta fuera de la escuela puede no aceptarse dentro de ella. También existen variaciones según las características de los establecimientos.
 - Las personas ante quienes se realiza: el concepto que se tenga del alumno influirá en la consideración de su conducta. Tratándose de un alumno con “buen comportamiento”, un hecho de indisciplina puede evaluarse con mayor indulgencia que si lo protagoniza un alumno “indisciplinado”. También puede variar la caracterización del conflicto según el nivel socioeconómico del que provenga el estudiante.

EL SISTEMA DISCIPLINARIO

Frente a los conflictos que se presentan en el ámbito educativo, las respuestas institucionales pueden ser diferentes:²²

²² Se incorpora en la siguiente clasificación las tipologías elaboradas por Ianni y Pérez y por el Dr. Rubén Veiga.

El conflicto es ignorado:

Existen problemas o dificultades que no son percibidos con carácter de negativo por los actores institucionales pero que tienen que ver con la calidad de la educación que se ofrece en la escuela. (Por ej.: cuestiones referidas a la repitencia, las derivadas de ausencias de alumnos y profesores, la posición adoptada al considerar la respuesta de la comunidad frente a los problemas de la institución, etc.).

El conflicto se elude:

El conflicto es percibido y reconocido como tal por los actores pero no existen deseos de enfrentarlo. Entonces surgen y proliferan muchas situaciones de malestar, las comunicaciones circulan por canales informales, dando lugar a las “camarillas”, rumores o chismes. Las situaciones conflictivas siguen su curso y se incrementan con el paso del tiempo, interfiriendo en la tarea y en el clima de la institución. Estas actitudes constituyen severos obstáculos para el logro de buenos aprendizajes en los alumnos y atentan contra el profesionalismo de los docentes.

El conflicto se reconoce y se resuelve rápidamente:

No se indaga acerca del origen ni de la particularidad del conflicto, solo interesa resolverlo y en el menor tiempo posible.

El conflicto se reconoce y hay voluntad de superarlo:

El problema pierde el carácter catastrófico que hubiera alcanzado, deja de obstaculizar la tarea y, en general, evoluciona con calma dentro de la escuela. Las personas y grupos se reúnen y pueden establecer acuerdos en función de objetivos compartidos.

El conflicto es asumido como desafío personal:

Un actor institucional carga sobre sí la responsabilidad exclusiva de resolución del conflicto.

El conflicto es proyectado:

Se deposita la resolución del conflicto en el exterior, fuera del ámbito educativo o en los profesionales que deben ocuparse de las problemáticas institucionales (psicólogos, psicopedagogos, asesores pedagógicos, etc.)

El conflicto se elabora y se resuelve:

Se trata de construir situaciones de aprendizaje institucional, anticipando y diseñando acciones alternativas, modos de respuesta más flexibles y creativos, manejando los conflictos como problemas antes de que se conviertan en dilemas.

La sanción

Una de las herramientas privilegiadas por la institución escolar para dar respuesta a los conflictos es la sanción. Las sanciones en general y las amonestaciones en particular, han funcionado históricamente como un modo de enfrentar y resolver rápidamente el conflicto, sin indagar acerca de su origen y de sus particularidades.

En las escuelas secundarias argentinas las amonestaciones fueron por muchos años, la herramienta privilegiada y exclusiva de la disciplina escolar. Las amonestaciones han demostrado su ineffectividad pues dejaron de ser un medio para transformarse en un fin. Esto pasa no sólo con las amonestaciones, sino con cualquier medida o sanción que se descontextualiza y se utiliza abusivamente.

Amonestar significa, según el diccionario Espasa Calpe, “advertir a una persona la conveniencia para que se enmiende o abstenga de hacer cosa ilícita. Consejo, aviso, prevención, advertencia”.

En su estricta aplicación aparece más como una medida que pretende erradicar algo indebido. Se expulsa y así se impide el reconocimiento de la problemática global que abarca.

Si ante actos de indisciplina se aplican amonestaciones, la alternativa del alumno es sólo una: acatar. “Esto implica que ante situaciones semejantes en el futuro haya aprendido una lección: esconder, o mentir para eludir”²³.

La sanción es algo que tiñe el ambiente de las instituciones educativas y abarca todas las actividades que allí se desarrollan. Según Ianni y Pérez la existencia y aplicación de sanciones o medidas disciplinarias tiene por finalidad alentar ciertos comportamientos y limitar e inhibir otros. El objetivo de la sanción es fijar un límite concreto a una determinada conducta o actitud, sentando además un precedente importante respecto de la historia del alumno, que apunta a modificar conductas y actitudes.

Los **mecanismos disciplinarios** constituyen las “estrategias institucionales que garantizan el acatamiento y ajuste de los comportamientos a las normas”²⁴. Son el conjunto de castigos y recompensas con que la institución intenta promover comportamientos de cumplimiento de normas.

La sanción debería aplicarse al quebrantarse la norma: es la consecuencia del incumplimiento de ésta. La transgresión es concebida como el incumplimiento o quebranto de una norma conocida por el sujeto y el transgresor sería el sujeto – adolescente o adulto- que por ser responsable de sus actos, puede anticipar las consecuencias de éstos. Por ello está en condiciones de decidir el cumplimiento, o no, de las normas instituidas.

²³ Tarnaruder, Teresa y otros, “La disciplina en la escuela media. Taller para educadores”, Editorial AZ, Buenos Aires, 1995.

²⁴ Frigerio, G; Poggi, M. ; Tiramonti, G., y Aguerrondo, I., “Las instituciones educativas. Cara y Ceca”, Troquel/FLACSO, Buenos Aires, 1992.

En la escuela, como en toda organización, el incumplimiento de la norma al no ser sancionado genera otras transgresiones e involucra a varios actores institucionales; no queda acotado a un caso o a una persona-problema.

Sanciones, impunidad, injusticia:

La sanción adquiere su status en el contexto social/institucional en el que se aplica. Es decir, no hay sanción si no hay norma, y no hay norma si no hay institución. La legitimidad de la norma y de la sanción está dada por la institución que las elabora, las acepta, las aplica y controla su cumplimiento..

Se corre el riesgo de cometer actos de **injusticia** cuando:

- Las medidas disciplinarias son decididas por personas en forma individual;
- Los actores no conocen las normas institucionales;
- Las normas son ambiguas;
- Se resuelven los casos descontextualizados de la vida institucional;
- La gestión institucional es autoritaria;
- La gestión es permisiva, no puede poner límites.

Lo más riesgoso de los actos de injusticia es que son el inicio de los actos de impunidad (falta de sanción). Cuando los comportamientos institucionalmente prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas, hay impunidad.

Hay impunidad en las instituciones cuando, al transgredirse las normas:

- El hecho permanece oculto;
- No se cumplen las sanciones;
- El castigo no se cumple porque se obtuvo el perdón;
- Se evadió el castigo;
- El castigo aplicado es irrelevante para el infractor y para el resto del grupo.

La impunidad conlleva un alto grado de disolución de lo normativo porque significa negar en el nivel de las acciones todos los acuerdos establecidos entre la institución y los individuos que la constituyen. Los actos impunes son una muestra de la injusticia institucional, permiten la ostentación de la transgresión demostrando que el sujeto puede hacer lo que quiere sobre la decisión y el acuerdo grupal expresado en la norma institucional.

Criterios para la aplicación de sanciones:

En la aplicación de las sanciones a menudo no se discrimina entre aprendizaje y conducta, las reglas son generalmente desconocidas y la amenaza funciona como mecanismo de control.

El problema general que se enfrenta y debe resolverse es la tensión entre la necesidad de fijar límites y la situación conflictiva, muchas veces dramática, de los individuos.

Las reglas en el ámbito escolar generalmente no son lo suficientemente explicitadas, comunicadas y reconocidas. Al no estar esas reglas claramente consensuadas y expresadas, la conducta del adolescente oscila entre situaciones límites o situaciones con límites estrictos, entre la protección y el descuido, entre la salud y la enfermedad, entre lo que está “bien” y lo que está “mal”.

Las sanciones que habitualmente se utilizan en la escuela varían según la dimensión del conflicto y la modalidad de la institución en particular, alternándose entre: notificación a los padres, poner en evidencia frente a los compañeros, agresiones verbales, envío a dirección, amonestaciones, suspensiones, expulsiones.

El sentido con que se aplique una sanción puede otorgar a ésta diferente significado. Si es aplicada como castigo, destaca la necesidad de acatar las normas en sí mismas, el orden la autoridad. Si es aplicada como medida que alienta la reflexión, se orienta hacia la comprensión del significado y utilidad de la norma y a la necesidad de acatarla por el valor que posee en función de la convivencia.

En la escuela la aplicación de sanciones y medidas disciplinarias deben tener un sentido educativo-preventivo. En su aplicación deberían tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- Deben ser conocidas y comprendidas por todos los actores institucionales.
- Deben asegurar el derecho a defensa.
- Deben cumplir una función reparatoria más que punitiva.
- Las faltas y transgresiones deben ser contextualizadas.
- Deben aplicarse en forma gradual y progresiva.
- Deben existir procedimientos de revisión y mecanismos de regulación.

Sanciones y socialización:

El **núcleo crítico**, punto de fractura en el sistema disciplinario escolar es el de la **responsabilidad en la aplicación de sanciones** y el control correspondiente (Ianni, 1992). En numerosas organizaciones educativas se realiza un intenso trabajo institucional para elaborar las normas de convivencia en forma consensuada y participativa. Sin embargo, llegado el momento de la aplicación de la sanción, todo el trabajo se desvirtúa, pues no se procede adecuadamente cumpliendo lo establecido. Las opciones observadas, según Ianni y Pérez, son las siguientes:

1- Se actúa impulsivamente colocando sanciones en forma desmedida, exagerada, en cantidad y calidad;

2- El caso contrario, se posterga la aplicación de la medida disciplinaria por demoras en los procedimientos. Al final todo queda en suspenso y la sanción no se aplica.

La transgresión provoca en los adolescentes sentimientos ambivalentes: sienten euforia, diversión, pero también, y en forma complementaria, sienten culpa:

- Se divierten, porque violar las normas es un desafío y lograrlo es vivido como un triunfo.
- Sienten culpa, porque saben que las acciones produjeron satisfacción individual en detrimento del bien común.

Por otra parte, la aplicación de sanciones produce diferentes efectos en la institución:

- Afianza la norma institucional;
- Sirve como modelo;
- Genera tranquilidad y contención institucional.

Ante actos de indisciplina por parte de los alumnos la institución puede adoptar diferentes respuestas:

1- Suprimir, imprimir orden, reconocer al responsable, citar a los padres, amonestar, expulsar. Si se responde a las situaciones conflictivas con un calificativo, por ejemplo “es un vago”, sólo se nomina y el calificativo queda atrapado con el agravante de que un mismo término tiene distintas connotaciones para profesores, padres, compañeros, etc.

2- Ignorar el hecho restándole importancia o declararse impotentes para resolverlo. En este caso, el adolescente aprende que la ley no ley es lo mismo, propiciando el sometimiento, la rebeldía, el encubrimiento y la mentira como conductas deseables.

3- Dar a la sanción un significado más amplio, rescatando su objetivo esencialmente formativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La situación conflictiva es utilizada para reflexionar y aclarar qué significa para cada uno de los protagonistas involucrados.

Ante una agresión se debe re-significar el hecho”. Hay que ponerlo en palabras: hay un ataque a la convivencia, al respeto mutuo. Si únicamente se intenta conocer o comprender y no se apunta a la búsqueda de transformación, los hechos se repetirán.

Pensar sobre la infracción cometida, reconocer el error, implica un hecho educativo, un crecimiento del joven y una gratificación para los adultos que asumen una labor formativa.

Si se intenta educar para la inserción del joven en un estado de derecho, deberá aprender a reconocer el daño y el significado de la aplicación de una sanción, y que esta y la infracción forman parte de la convivencia. Cada acto de inconducta es un pedido de límites y el adolescente en la construcción de su identidad pide límites que son testimonio de afecto y cuidado.

“Ningún reglamento podrá evitar infracciones, pero si a una sanción se llega por consenso, deja de ser autoritaria, desmedida y seguramente traumática”²⁵. Tarandurer no cuestiona la amonestación u otras sanciones como instrumentos válidos de puesta de límites, sino que pone en tela de juicio la implementación arbitraria, no consensuada de las mismas. Tener conocimiento acerca de los motivos, el modo y el alcance de la sanción fortalece los vínculos y el reconocimiento mutuo.

De la convivencia a la violencia

En un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el profesorado tiene claro su papel socializador y el alumnado tiene la oportunidad de participar en la elaboración de convenciones y reglas, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia interpersonal.

“La *violencia* tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas son arbitrarias, elaboradas al margen de la participación del alumnado, inconsistentes y poco claras, sin que los implicados en su cumplimiento sepan cuándo son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse, porque no existe una clara especificación de hasta dónde llega la libertad individual, y hasta dónde la libertad de cada uno de reducirse en orden al respeto de los derechos de los demás”²⁶.

No saber a qué atenerse provoca inseguridad y miedo, lo que es un campo propicio para el comportamiento dependiente y sumiso y para la aparición de la prepotencia y el abuso. La disciplina incoherente o autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal; y esto, a su vez, es un factor determinante para que aparezca la violencia.

La *indisciplina* es para Ortega Ruiz un comportamiento que va contra las normas, y se diferencia del *abuso* en que este último es una agresión contra las personas que, más allá de las pautas de convivencia, ataca a lo más profundo de su personalidad y desarrollo social.

“Ninguna situación de violencia está descontextualizada de otras anteriores que preavisan su decurso”²⁷. Si frente a una transgresión de las normas la institución reacciona ignorándola, habrá seguramente una irrupción posterior más violenta y, fundamentalmente, no habrá logrado contener a los jóvenes y se habrá fomentado un lenguaje de acción.

Desde el lugar del profesor resulta difícil enfrentar estas situaciones sin responder él también con un lenguaje de acción (expulsión, amonestación, agresión verbal o física) teniendo en cuenta que, dentro del sistema en que se halla inmerso, él también es agredido y que los modelos identificatorios que tiene incorporados le

²⁵ Idem

²⁶ Ortega Ruiz, Rosario, “La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla”, Editor Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, España, 1998

²⁷ Tarandurer, Teresa, op. cit.

dificultan una toma de distancia entre el hecho en sí mismo y la reacción emocional que le suscita.

La violencia estalla cuando existe un doble mensaje y los jóvenes son estimulados por un lado, a ser más libres y creativos, y por otro encuentran barreras que los limitan. Es ahí donde se halla el desfase: ni docentes ni alumnos logran acomodarse.

De la misma manera el profesor es estimulado desde el discurso a actuar en un modelo más libre pero en los hechos se halla expuesto a los mismos condicionamientos que sus alumnos.

Los datos obtenidos sobre abuso y malos tratos entre compañeros/as no son homogéneos, pero coinciden en algunos puntos fundamentales relacionados con el género, la edad y los lugares donde acontecen. Según Ortega Ruiz (1998):

- La situación de maltrato no es un hecho anecdótico, sino un **fenómeno común** que afecta a un número considerable de escolares, que son víctimas, agresores y espectadores de la violencia entre sus iguales.

- El **género** y la **edad** son dos factores que inciden en el fenómeno de la violencia. Contrariamente a lo que se suele creer los problemas de violencia disminuyen con la edad. En cuanto al género, los chicos son más proclives a implicarse en estos problemas y a usar violencia física, mientras que ellas se implican menos y tienden a utilizar maltrato social indirecto.

- Tanto para ellos como para ellas, las **formas más comunes** de maltrato entre iguales son: el verbal (insultos, motes, ridiculizaciones); el físico (provocar peleas, golpear, etc.) y el maltrato social (aislamiento, rechazo, marginación).

- La violencia afecta, además de a los agresores y a las víctimas, a los espectadores, que son la totalidad de los alumnos/as que observan la violencia, y muchas veces no saben qué hacer ante ella.

IV. CONTEXTO DE ESTUDIO

Durante la década de los ochenta, gran parte de los países de América Latina y del mundo enfrentaron una profunda crisis que implicó una aguda contracción económica, una disminución de los ingresos de la actividad productiva con mayor desigualdad en su reparto, e inequidad en la distribución del ingreso y de los bienes y servicios.²⁸

En Argentina esta crisis se inicia a mediados de los setenta, y su profundidad y persistencia han traído aparejado un fuerte deterioro en las condiciones de vida de importantes sectores de la población. La estructura social del país ha sido seriamente afectada, produciéndose un empobrecimiento general y la incorporación de nuevos grupos al universo de la pobreza.

Muchas familias de la clase media han visto reducirse sus ingresos hasta caer por debajo de la línea de la pobreza, límite que indica quiénes pueden acceder a una canasta básica de bienes y servicios y quiénes no pueden hacerlo. Entre estos últimos están los llamados “nuevos pobres”.

Este panorama se combina y potencia con la crisis del sector público, la disminución de los servicios sociales y la caída en la calidad de los mismos.

La década de los 90 se inicia en el marco de una recesión económica persistente y de una creciente pobreza para amplias capas de la población, mientras que surgen más evidencias de que la crisis de los 80 ha afectado con especial dureza a la infancia, socavando sus condiciones de salud, nutrición y educación.

Una serie de indicadores dan algunas pautas de la profundidad de los cambios que se han producido: concentración económica; contracción del Estado y retiro de sus funciones redistributivas; modificaciones en el mercado de trabajo con aumento de la precarización y el desempleo; caída del ingreso; aumento de la pobreza con la incorporación de los sectores medios.

El Estado de Bienestar fue sustituido por el Estado de malestar caracterizado por un comportamiento procíclico: vaciamiento presupuestario con particular énfasis en los sectores sociales; políticas sociales inexistentes o acotadas; descentralización desfinanciada de servicios altamente deteriorados; privatización total o parcial de servicios sin reglas que permitan un acceso universal a los mismos; transferencia a las familias y la comunidad de responsabilidades referidas a la cobertura de necesidades básicas, que anteriormente pertenecían a la esfera pública; “desregulación y flexibilización” de las relaciones de trabajo.

Los efectos de la crisis en el mercado de trabajo se ha traducido no sólo en una pérdida de dinamismo, incapacidad para generar nuevos puestos de trabajo y achicamiento, sino fundamentalmente en una profunda reestructuración. Así el aumento del desempleo y subempleo se presenta dentro de un contexto en que se verifica una caída del empleo asalariado industrial; aumento del empleo femenino y

²⁸ Minujín, Alberto y Otros, “Cuesta abajo, los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina”, Unicef/Losada, Buenos Aires, 1991

del trabajo a tiempo parcial; incremento de la segmentación del mercado y de la precariedad laboral.

El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. El resultado es la pérdida de calidad de los procesos y productos educativos.²⁹

En América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar³⁰. Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian. A su vez, los maestros (muchas veces con la complicidad de las propias familias) tienden a tener bajas expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de los niños que provienen de hogares carenciados. Este factor subjetivo viene a reforzar la eficacia propia de los factores estructurales. Todo tiende a conformar un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares. Los procesos de masificación de la escolaridad se han desarrollado en las peores condiciones en cuanto a la calidad de los insumos materiales y simbólicos que conforman la oferta escolar. El caso de la Argentina es paradigmático. Tres cifras bastan para hacerse una idea del empobrecimiento de la escuela. Entre 1980 y 1995 el número de alumnos en la educación básica creció un 65%, el número de maestros lo hizo en un 55% mientras el gasto público en educación solo subió un 13%. Pero el sistema educativo tiene una gran capacidad de mantener ciertas apariencias, en parte porque las familias (con aranceles, cuotas a la cooperadora, aportes en trabajo, etc.) y muchos maestros (inversiones en capacitación, materiales didácticos, etc.), aumentaron sus contribuciones directas al sistema educativo nacional, en un monto todavía no calculado.

El impacto del empobrecimiento de la sociedad no tiene manifestaciones dramáticas en el campo de la educación nacional. En educación, los éxitos y fracasos (en el nivel del sistema) no ocurren en un momento preciso del tiempo.

Las desigualdades históricas (en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad) de la educación básica están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas. Los objetivos homogéneos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan cada vez más con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y "descentrado". Dicha fragmentación, en gran medida tiene la misma morfología de la estructura de la sociedad.

En consecuencia, el problema de la educación básica no existe en forma singular, sino plural y diferenciado según el segmento social de que se trate. Muchas

²⁹ Tenti Fanfani, Emilio y Otros, "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza" en "Cuesta abajo, los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina", op. cit.

³⁰ Tenti Fanfani, E. "La educación básica y la cuestión social contemporánea", Buenos Aires, 2000

veces la desigualdad y la exclusión social se manifiestan y conviven con la diferenciación y exclusión espacial y territorial. Cada vez en mayor medida, distintos “mundos” conviven en el espacio cada vez más heterogéneo de los Estados nacionales latinoamericanos.

En la Argentina, por lo general, tanto los pobres desde siempre como los empobrecidos siguen mandando sus hijos a las escuelas. Casi todos los niños argentinos, más tarde o temprano, se incorporan al sistema escolar.

El problema educativo presenta un estado de gravedad aguda, pero casi siempre “teórica”, es decir, no percibida socialmente. O bien, cuando es percibida, no suscita acciones efectivas de intervención. La identificación del problema, por lo general, no va más allá del plano discursivo.

El volumen del gasto en educación ha caído en los últimos años. También se ha producido una caída de los aprendizajes efectivamente realizados por los niños en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes.

Durante los últimos años la necesidad de mantener el equilibrio en las cuentas públicas impacta negativamente sobre el volumen del gasto global en educación. En muchos casos los sectores medios, tradicionalmente beneficiarios de la escuela pública, han debido incrementar su contribución al gasto. Ante la imposibilidad de muchas familias de afrontar estos gastos es muy probable que la disponibilidad desigual de recursos escolares estratégicos determine un parte el tipo de estrategia pedagógica y la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados.

El empobrecimiento de las familias y el de ciertos factores clave de la oferta escolar no se traducen, en forma inmediata, en una caída de la escolarización. El sistema educativo es tan elástico que puede recurrir al “hacinamiento” de los niños en las aulas, al achicamiento de la jornada escolar, la promoción automática, etc. para mantener o aún elevar sus performances en términos de escolarización.

Pero el “buen comportamiento” de ciertas variables de escolarización no se explica únicamente por la elasticidad de la oferta, sino también por el alto valor estratégico socialmente otorgado a la educación. Si bien muchos estudios demuestran un rendimiento decreciente de los títulos y certificados escolares, la escuela sigue siendo un objeto valorado por las familias, especialmente por aquellas que no poseen otras especies de capital.

Aunque el empobrecimiento de sectores significativos de la población no se manifiesta en forma dramática en los volúmenes de matrícula y permanencia en el sistema, sí impactan sobre la morfología social del mismo. La homogeneidad formal de las escuelas de educación básica se ve cada vez más contrastada por la diferenciación y jerarquización de la oferta escolar.

Las tendencias a la estratificación escolar se refuerzan con la acentuación de las diferencias sociales que resulta de la crisis. Las distinciones entre escuelas para pobres y para no pobres se vuelven más nítidas. Pese a la existencia de disposiciones formales de carácter universalista y al rechazo explícito del uso de criterios de clase para orientar las políticas de reclutamiento, los directores de establecimientos usan muchos medios, sutiles, pero efectivos, para excluir a los

indeseables. Por otra parte, no hacen falta políticas explícitas de inclusión/exclusión. En forma relativamente espontánea, cada grupo social tiende a autoexcluirse y a elegir ciertos establecimientos en vez de otros.

El deterioro lento y casi imperceptible de la escuela de las mayorías hará pobre a las clases populares y medias argentinas, sin que ellas se den cuenta. Las escuelas de las mayorías van perdiendo calidad sin estridencias, pero sin pausa. Los títulos se distribuyen cada vez en mayor cantidad pero ya no garantizan un conocimiento equivalente de sus portadores.

En polos extremos de la estructura social encontramos, por un lado, a los grupos más privilegiados, que son capaces de asegurar su propia reproducción social enviando a sus hijos a instituciones educativas elitistas “de excelencia”. En cambio, para los más pobres no hay “buena escuela” que alcance. En otras palabras, se requiere un mínimo de igualdad social para garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela, y éste es un objetivo que excede a cualquier política educativa.

Caracterización de la Unidad Educativa N° 1

La Unidad Educativa en la cual se llevó a cabo la presente investigación se encuentra ubicada en el Barrio Zona Norte de la ciudad de Santa Rosa, en la intersección de las calles Salta y Río de La Plata. Su fecha de inauguración data del año 1999.

Cuenta con una matrícula de aproximadamente 420 alumnos distribuidos entre los turnos mañana y tarde. El personal del establecimiento (docentes y no docentes) asciende a 75.

En cuanto al perfil de la población beneficiaria del establecimiento, la mayoría de los alumnos pertenecen a la clase social baja. Según estimaciones del personal directivo la mayoría de las familias de los alumnos son pobres estructurales, con ingresos que los ubican por debajo de la línea de pobreza y con necesidades básicas insatisfechas. Un porcentaje significativo se encontraría por debajo de la línea de indigencia.

Los alumnos del establecimiento provienen de los siguientes barrios que circundan la escuela: Villa Elisa, Malvinas Argentinas, Villa Germinal, Barrio EPAM, Barrio Sagrado Corazón, Zona Oeste Quintas y Zona Norte. Todos estos barrios son caracterizados como conformados por sectores populares en situación de pobreza.

Las escuelas vinculantes, es decir aquellas de donde provienen los alumnos luego de haber cumplimentado la E.G.B. 1 y 2 son: Escuela N° 95 (Villa Elisa); Escuela N° 105 (Barrio EPAM); Escuela N° 92 (Zona Oeste Quintas) y la Escuela N° 243 (Villa Germinal).

V. METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación se utilizó la metodología cuantitativa y cualitativa que nos permitió obtener datos relevantes en torno al objeto de investigación e información desde la perspectiva de los propios sujetos, en nuestro caso, miembros de la comunidad educativa de una escuela periférica.

Con el objeto de ampliar las perspectivas y puntos de vista de la presente investigación, se opta por triangular las metodologías cuantitativa y cualitativa. La triangulación o convergencia metodológica consiste en la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno. De este modo, las entrevistas en profundidad aportan información múltiple desde diversas dimensiones y a partir de la perspectiva de los sujetos involucrados, mientras que la encuesta contribuye a aumentar la confianza en la generalización de los resultados.

La elección de una metodología cualitativa³¹ se realiza teniendo en cuenta que la misma nos permite abordar el conocimiento de los fenómenos sociales desde la propia visión de los protagonistas. Para la temática de la presente investigación se considera el método más apropiado, puesto que permite reflejar lo que los actores de la comunidad educativa creen, sienten, dicen y hacen como producto del modo en que interpretan el mundo escolar. Desde esta metodología se destaca la perspectiva del actor que en su terminología y conceptualización expresa un universo de significado compartido con otros actores desde el sentido común. La perspectiva del actor es el universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales. Es en el entramado signifiante de la vida social donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven, a partir de un saber compartido. Por lo tanto, la búsqueda se orienta hacia las significaciones que de los hechos indagados realizan los sujetos y no hacia una “verdad” unívoca y objetiva.

El universo de estudio está conformado por los adolescentes que concurren al establecimiento Unidad Educativa N°1 y por el personal docente del mismo (docentes, directivos y preceptores).

La recolección de información se realizó a través de observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas con ejes temáticos y cuestionarios. A partir de la formulación de los objetivos propuestos se elaboraron los siguientes instrumentos de recolección de datos: guía de observación; guía de entrevista y cuestionario con preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas (Ver Anexo I).

En un primer momento, con el objeto de captar los procesos tal como se producen en la experiencia de la comunidad educativa, se observaron diferentes espacios y momentos de la dinámica de funcionamiento escolar. En las observaciones se puso especial énfasis en identificar conductas y actitudes recurrentes en alumnos y docentes del establecimiento, así como en la detección de los conflictos más comunes y la forma de resolución adoptada.

³¹ Taylor y Bodgan, “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, Paidós, Buenos Aires, 1986

Posteriormente, a medida que se llevaban a cabo las entrevistas se continuaron realizando observaciones periódicas. El período de observación estuvo comprendido entre los meses de julio y diciembre de 2002.

En un segundo momento (entre los meses septiembre y diciembre de 2002) , se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a dos directivos (directora y vicedirectora), cinco docentes (correspondientes a 7º, 8º y 9º año) y tres preceptores (uno de cada año lectivo). Para la selección de los docentes y preceptores se realizó una muestra no probabilística intencional teniendo en cuenta: sexo, edad, años de docencia, materia y horas de permanencia en el establecimiento. De esta forma la muestra quedó conformada por docentes: de ambos sexos; con muchos años de experiencia y recién graduados; con escaso conocimiento de la institución y partícipes activos de la vida institucional.

La mayor parte de las entrevistas se llevaron a cabo en la sede del establecimiento escolar, con excepción de una entrevista que se realizó en el domicilio particular de una docente. Esta elección se realizó con el objeto de captar las vivencias de los sujetos en su medio, en su escenario natural.

La guía de entrevista se estructuró a partir de los siguientes ejes temáticos:

- Visión de los conflictos: Tipo y características
- Respuestas institucionales ante el conflicto: Mecanismos que se ponen en marcha. Principales actores involucrados.
- Sistema disciplinario: Función y características. Elaboración de pautas de convivencia. Principales obstáculos
- Necesidades de capacitación

Para la aplicación del cuestionario a docentes se comprometió al personal directivo para que hiciera circular la encuesta. Finalmente sólo se logró que la completaran 9 docentes sobre un total de 40. Por este motivo los resultados de las encuestas a los docentes han sido tomados sólo como referencia orientativa, y cotejados con las entrevistas.

Para la realización del cuestionario a alumnos se seleccionó una muestra de 82 alumnos, sobre un total de 174 correspondientes a 7º, 8º y 9º año del turno tarde. Para la aplicación del cuestionario se contó con los auxiliares docentes, quienes se encargaron de su distribución previa explicación del contenido de los mismos y de las características de la información requerida.

En el análisis e interpretación de datos, se triangula la información obtenida a través de las observaciones, entrevistas y cuestionarios. Para ordenar la información y presentar los resultados se utilizan los ejes temáticos propuestos en la guía de entrevista, como estructura básica.

VI. ANÁLISIS DE DATOS

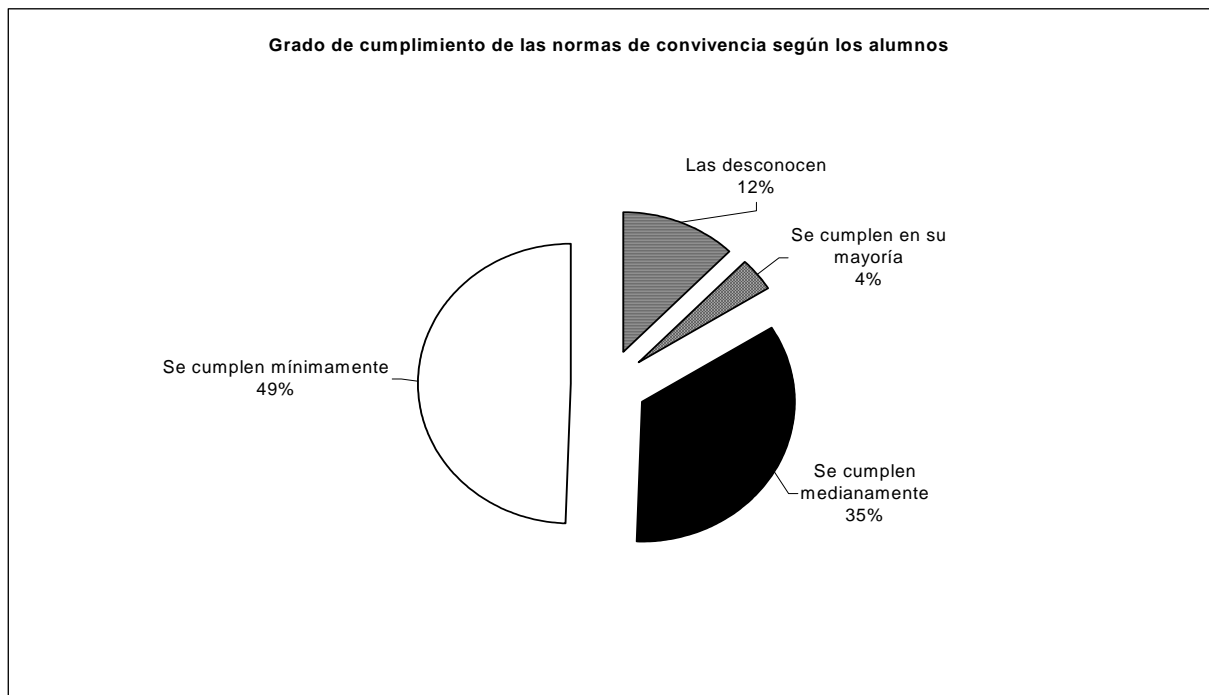
SISTEMA DE CONVIVENCIA

El modelo de convivencia tiene un alto valor pedagógico y es educativo en sí mismo ya que muchos de los objetivos que se propone la escuela y de las demandas que la sociedad plantea, se alcanzan por el estilo de convivencia, en los modos de relación, en el modelo organizacional. De él dependen gran parte de los aprendizajes de niños y adolescentes y es también fundamental para crear las mejores condiciones posibles para vincular al alumno con el saber elaborado. La calidad de la educación tiene estrecha relación con la calidad del modelo institucional y el modelo de convivencia.

El 49% de los alumnos del establecimiento considera que las pautas de convivencia escolar tienen un escaso o nulo nivel de cumplimiento. Mientras que un 35% considera que dichas pautas tienen un nivel de cumplimiento medio. Un 12% de los alumnos manifiesta desconocer las pautas de convivencia existente. Sólo un 4% considera que dichas pautas se cumplen en su mayoría.

Entre los motivos por los que consideran que las pautas de convivencia tienen escaso cumplimiento encontramos:

- En primer lugar la falta de interés por parte de los alumnos. “No les importa”, “No les interesa”, “Les da lo mismo”.
- En segundo lugar la falta de respeto y obediencia por parte de los alumnos. “No son obedientes”, “Faltan el respeto”, “No hacen nada de lo que les dicen”.
- En tercer lugar por la falta de mayor firmeza y control por parte de los adultos. “Los maestros no son duros”, “La directora no se pone firme”, “Tienen que frenarlos de golpe”.



Desde la perspectiva de los alumnos, ellos mismos se hacen cargo de la responsabilidad por el incumplimiento de las pautas de convivencia. Reconocen el propio desinterés, falta de respeto y obediencia como obstáculos para el funcionamiento de la convivencia organizada. Sólo en último lugar pueden visualizar la responsabilidad que les cabe a los adultos en la gestión de la convivencia, como si estos últimos dependieran y se subordinaran a la voluntad y el deseo de los alumnos.

Frente al 49% de alumnos, el 56% de los docentes considera que las normas de convivencia tienen un nivel de cumplimiento escaso o nulo. También es mayor el porcentaje de docentes que manifiestan desconocer tales pautas (22% frente al 12% de los alumnos). El porcentaje de docentes que consideran que las pautas se cumplen medianamente (22%) es menor al de los alumnos (35%).



Elaboración de las pautas

Las normas de convivencia vigentes en el establecimiento educativo se elaboraron el año de la inauguración del establecimiento educativo. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los aportes de los docentes, los alumnos y los padres, a quienes se consultó por medio de encuestas.

“Las normas de convivencia de la escuela están establecidas desde el año que yo estoy trabajando acá, y que fue el de la inauguración de la escuela en el 99, a través de encuestas que se le hacía a los chicos, por ejemplo: “Si vos te encuentro fumando en el baño, qué sanción aplicarías?”... tal cosa. Entonces a partir del relevamiento de esas encuestas se trató de armar, obviamente porque ellos son re-cruels con ellos mismos... se trató de armar

sanciones disciplinarias en función de lo que ellos consideraban que estaba bien. Se les habló a ellos, se les hizo encuestas a las familias y a los docentes. O sea, en función de esas tres cosas se armaron las normas de convivencia” (Docente)

En forma anual, a comienzos del ciclo lectivo, las pautas de convivencia son retrabajadas por los docentes en las jornadas institucionales. Posteriormente son trabajadas con los alumnos y comunicadas a sus familias.

“Sí, el año pasado se trabajó... este año se hicieron algunas correcciones, en principio por nosotros, en una jornada previa a la iniciación del ciclo lectivo. Hicimos algunas correcciones de algunos puntos que nosotros creíamos que podíamos modificar. Luego de comenzar las actividades se empezó a trabajar en los cursos, con los docentes mismos, dedicarle tiempo a la lectura de esto, los chicos opinaron y cambiaron, dentro de sus ideas, algunas de las cosas, las que eran posibles, algunas no. Y después de estar medianamente acordado entre los directivos de la escuela más el visto bueno de los chicos, el compromiso de los chicos... fue enviado a los padres, a los hogares para que se interiorizaran de cuáles eran las normas de la institución y lo firmaran, eso está documentado. Y se ha trabajado en varias oportunidades sobre las normas de convivencia, no todo resulta como se pinta pero...”(Preceptor)

Es en los 7° años donde más se trabaja en relación a las pautas de convivencia. Las mismas son presentadas a los alumnos que ingresan a la comunidad educativa y desconocen las normas existentes. Desde los espacios de Orientación y Tutoría las normas pueden ser retrabajadas durante todo el ciclo lectivo.

“A mí me gustó mucho como trabajaron las maestras de 7°... por lo menos en el 4° y el 5° que es donde estoy yo ellas retoman las normas de convivencia desde el espacio de las tutorías y las van trabajando como un contenido actitudinal más... y van dando ejemplos, comentando qué situaciones conflictivas se dan en el grupo . Eso fue muy importante, creo que se hizo un trabajo... por lo menos en las divisiones donde estoy yo son muy buenos...”(Preceptor)

En los cursos superiores (8° y 9°) no existiría un trabajo sistemático ni prolongado en relación a las pautas de convivencia. Esto constituye una grave falencia, teniendo en cuenta que es en los cursos donde los conflictos disciplinarios adquieren mayor gravedad.

“Sí, existen normas de convivencia que están escritas. Que se les... a principio de año a los que entran en 7° que son las que no las conocen se les habla, sobre todo las maestras de 7°, se las hacen conocer, se las leen o se las explican. Se trabaja un poco con ellos. Y después creo que las tienen escritas en el cuadernito de comunicación, en una hoja las tienen escritas.

¿El sistema de convivencia no se trabaja en otros años?

Es como que lo tienen escrito y ya lo tienen que saber”(Docente)

En las galerías del establecimiento pueden observarse afiches elaborados por los propios alumnos, donde constan las normas de convivencia, diferenciando “derechos” y obligaciones. Junto a los mismos se observan en las paredes hojas con

el membrete del Ministerio de Educación donde figura el mismo texto sólo que en forma invertida: en primer lugar se mencionan las obligaciones y en segundo lugar los derechos. Debajo del texto se agrega: “Si no cumplimos estas normas habrá sanciones”

Las normas de convivencia observadas son las siguientes:

- Derechos: a estudiar; a estudiar en una escuela limpia; a ser escuchados; a usar los libros de la biblioteca; a tener recreo; a participar; a recibir ayuda si la necesita; a participar en las actividades de la escuela (deportes, talleres, jornadas, actos)

- Obligaciones: puntualidad al ingresar al aula; saludar ordenados y con respeto; evitar salir del aula en horas de clase; trato amigable con las personas de la escuela (directivos, docentes, preceptores, alumnos, porteros); evitar comer golosinas en clase (sí en el recreo); venir limpios a la escuela; usar gorro/a en el recreo; cuidar la escuela (sus paredes, baños, bancos, etc.); respetar los símbolos patrios (bandera, himnos, actos); los alumnos en la escuela no deben fumar.

Debilidades del sistema de convivencia

El sistema de convivencia y el sistema disciplinario parecieran compartir con otros sistemas, como señala Schvarstein (1999), una curiosa condición: todos los actores son conscientes de su inconsistencia, de que es el producto heterogéneo de un verdadero trabajo de bricolage, de que valdría mucho la pena detenerse a analizarlo y reformularlo integralmente. Sin embargo éste es uno de esos grandes propósitos que nunca se llevan a cabo por muchas razones, entre otras:

- falta de disponibilidad, tiempo o energía;
- porque así como está permite soluciones situacionales, personalizadas, discrecionales y arbitrarias, y ello resulta más cómodo que tener un sistema coherente y congruente, pero también limitante;
- conciencia de las dificultades que ofrece su resolución y la falta de capacidad para resolverlas.

Al considerar las principales debilidades en la implementación del sistema de convivencia, los entrevistados observan la necesidad de realizar un trabajo más periódico y sistemático desde espacios dedicados exclusivamente a esta tarea.

“Hay que trabajarlo más, yo creo que los puntos que están destacados en las normas de convivencia son los que necesitamos, y los chicos están convencidos también de eso. Lo que ellos son frágiles para retener lo que no les interesa... Sí a ellos les interesa que el docente no les puede decir o hacer tal cosa... pero no les interesa qué es lo que tienen que hacer ellos. Habría que trabajar más seguido desde la tutoría o desde algún otro espacio... no digo en las horas de clase porque a veces ellos son bastante lentos en el aprendizaje y si a eso le sumamos actividades adicionales no alcanzarían a completar el programa... Entonces trabajarlo desde algún espacio de tutoría, desde algún taller... con las normas de convivencia”(Preceptor)

“... acá por ejemplo están las pautas de convivencia, pero por ahí esto de que sea sistemático... por ahí es medio recurrente esto pero... y en muchas reuniones inclusive de personal nos hemos dado cuenta de que nos cuesta ser sistemáticos en las cosas. De decir “bueno... vamos a repetir el encuadre... no se puede hacer esto, recuerden esto... no se puede estar en el aula... porque si se rompe una carpeta y están jugando adentro no es justo para los otros, uds. pierden tiempo de jugar en casa para poder reponer la carpeta”... Entonces esto de sostenerlo en el tiempo cuesta”(Preceptor)

Al no realizarse un trabajo sistemático con los grupos de alumnos, se trabaja primordialmente sobre las problemáticas puntuales de algunos estudiantes. El abordaje caso por caso se torna extensivo en el tiempo e impide lograr un impacto masivo en los grupos.

“Se está trabajando... hay un espacio de tutoría, pero yo creo que no se le está dando la importancia que tienen las normas de convivencia y se está apuntando muy puntualmente a cada uno de los chicos... Y esto... si vamos a apuntar a cada uno de los chicos... por ahí se está haciendo demasiado extenso, se están tomando todos los temas puntualmente de acuerdo a lo que se ha observado... pero se hace muy extensivo...Lo importante sería, ya desde los primeros días del año, poder hacer charlas que... como las normas lo dicen, abarcar todos los aspectos... para que una misma charla sirva para todos los aspectos que se puedan producir... Creo que no se está trabajando exactamente de esa manera...”(Preceptor)

Otro aspecto señalado como debilidad es la falta de claridad y precisión de ciertas normas. Se considera conveniente que estén redactadas de un modo simple y directo que pueda ser entendido por los alumnos y sus padres, que no de lugar a interpretaciones erróneas.

“Las normas de convivencia no se han revisado. Y en la última jornada que hicimos en el grupo que estuvimos lo consignamos, la necesidad de tener normas de convivencia claras, qué sé yo... 5, 10, 20 puntos, no más... ya 20 creo que es una exageración, pero 5, 10 , 15 puntos claros y precisos que el alumno sepa de lo que tiene que hacer y de lo que no tiene que hacer. Y la redacción no tan emperifollada, ser más directos, que lo entienda el padre que es una persona re-humilde que probablemente no está escolarizado, que lo entienda el alumno que a veces no entiende una consigna mínima... entonces no hagamos una redacción de 5 renglones para decir que no puede estar con la gorra adentro del aula. Después los motivos nosotros los sabemos, y si se los queremos explicar se los expliquemos. Pero cuando escribamos las normas digamos “no se puede estar con la gorra adentro del aula”, más claro que eso imposible. Entonces vos después tenés de dónde agarrarte, si eso es un acuerdo entre los docentes, entre los alumnos y los padres, bueno es un acuerdo institucional”(Docente)

No sólo se señala la necesidad de trabajar en mayor profundidad las pautas de convivencia con los alumnos sino con el propio personal docente, de modo reflexionar sobre la propia práctica y sobre el modo de ejercer el poder. Cabe recordar que el 22% de los docentes encuestados manifiesta desconocer las normas de convivencia.

“Lo que pasa es que la ley, históricamente ha hecho que el chico esté supeditado a los adultos, y el adulto como tal por ser adulto y por tener la responsabilidad sobre ese menor, ya sea en el caso del padre o docente o lo que fuere, ejerce un poder. Y a veces... no hay momentos así o jornadas, o talleres en los cuales se pueda abordar ese tema de... vos sí sos adulto y sos responsable de que esa sanción se cumpla para que el otro reflexione y se concientice sobre su propio comportamiento en la relación que establece con lo demás... Pero bueno quiero decir que como que tenemos poca tela para trabajar eso, como que desde las instituciones eso... y guarda que es un hilo muy delgado en cuanto a qué... en cuanto a la violencia... simbólica”(Preceptor)

Como señalan Ianni y Pérez (1998), el conjunto de normas que organizan o regulan el funcionamiento dentro de una institución tiene que ver con su eficacia, con la necesidad de que su vigencia sea operativa en cuanto a la resolución de situaciones conflictivas, dentro de las visiones y valores que la encuadran. Esto denota la necesidad de revisar su contenido, cuando transcurrido un tiempo se comprueba que no se ajusta a la realidad. No debe ser estática e inmodificable y debe entenderse que la experiencia conduce a su posible modificación.

La ausencia de espacios de reflexión para los docentes impide el logro de consenso acerca de las pautas de funcionamiento escolar. Sin espacios de revisión, los acuerdos establecidos pueden ser transgredidos por los propios docentes, favoreciendo el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos.

“Yo en principio por ahí lo que le he reclamado a la escuela en más de una oportunidad y lo he dicho en las reuniones y lo he registrado, normalmente muchas veces nos han pedido cosas escritas y me hago responsable de lo que digo... es coherencia. En algún momento nos reunimos, discutimos bien o mal, con acuerdos porque fue decisión de la mayoría... qué sé yo, no permitir que estén adentro del aula con la gorra puesta. Entonces actuemos con coherencia, si no tienen que tener la gorra puesta que lo hagamos todos. Si no después termina siendo el malo de la película el profesor que es odioso, uno, dos o tres que cumplimos con un acuerdo institucional. Obviamente que es discutible, habrá gente que dirá a mí que me importa mientras que haga lo que le pido tenga o no tenga gorra está bien... y otros dicen no, es una falta de respeto... Pero para qué nos ponemos de acuerdo, a eso voy, para qué estuvimos tres horas reunidos, hacemos una jornada institucional para ponernos de acuerdo si después al otro día cada uno hace lo que quiere. Y el chico eso lo percibe y en lugar de ser algo positivo termina siendo algo nocivo, porque no respeta las reglas que la escuela le está imponiendo, nosotros como grandes no las respetamos y no estamos dando un buen ejemplo en cierta forma”(Docente)

Objetivos del sistema disciplinario

El problema de la significación de la disciplina está de acuerdo con el ideal pedagógico por el que se haya optado (Leguizamón, 1992). La disciplina no existe en sí misma sino referida a un objetivo: hay disciplina cada vez que los individuos se esfuerzan por lograr una finalidad superior.

Los objetivos del sistema disciplinario podrían pensarse entonces, en relación al modelo de escuela y de sociedad que lo sustentan. En este sentido, sería oportuno considerar en qué perspectiva educativa se ubica el discurso de los docentes del establecimiento.

Al analizar el discurso docente, encontramos una mirada ingenua sobre el rol de la educación y su relación con la vida social. Por un lado, se considera la escuela como espacio armónico que coopera para la futura inserción social de los alumnos, sin hacer mención a la diversidad de mundos que en ella se encuentran y los conflictos que dicha realidad suscita.

En primer lugar, la existencia del sistema disciplinario escolar, es visualizado por el personal docente como instrumento que posibilita la convivencia, el desarrollo de relaciones armónicas y de un clima escolar positivo.

“El objetivo es para una buena relación entre todos me parece. Porque tanto entre docentes, entre directores y docentes, entre alumnos, entre alumno y docente. Me parece que es para que uno pueda lograr una convivencia armónica, una convivencia en la que se pueda trabajar en orden y en la que uno viste tenga ganas de venir a la escuela”(Docente)

Se parte de la perspectiva de una relación armónica entre escuela y sociedad, donde la primera “prepara” para la vida en la segunda, como mero agente de reproducción social y cultural. Así el sistema disciplinario se propone el reconocimiento de los límites que imperan en los diferentes ámbitos de la vida, escondiendo una aceptación pasiva y acrítica de la realidad, en muchos casos injusta.

En este sentido se ubica el pensamiento que sostiene que si se intenta educar para la inserción del joven en un estado de derecho, el mismo deberá aprender a reconocer el daño y el significado de la aplicación de una sanción, y que ésta y la infracción forman parte de la convivencia. El sistema disciplinario escolar se propone como objetivo el reconocimiento por parte de los alumnos de normas y límites que hacen a la convivencia en los distintos ámbitos de la sociedad. De esta forma, en el sistema educativo los alumnos deben aprender que la transgresión de las normas sociales implican sanciones.

“El objetivo es que ellos sepan que en todo nuestro accionar, en la vida cotidiana, en todos los lugares desde las empresas, en todos los puestos de trabajo, en la familia, en la formación de un hogar, en la administración, en nuestras compras, en absolutamente todas las actividades que tenemos como seres humanos tenemos límites. Y que ellos lamentablemente de esto conocen muy poco, y por otro lado no los aceptan. Que ellos conozcan que hay límites. Así como nosotros los adultos no sé... si nos largamos a comprar por más valor del que poseemos como dinero en efectivo vamos a tener un conflicto, alguien nos va a poner límites, pero nosotros tenemos que saber que los límites los tenemos que poner nosotros mismos porque la plata no alcanza... Bueno ellos también... para no caer en la justicia. Ellos acá adentro de la escuela, a nivel social, ellos saben que adentro de la escuela hay normas, que se deben respetar. El que no las respete recibirá su sanción, pero no es con la intención de agredirlo ni de que le peguen en la casa...”(Preceptor)

A través de la normativa escolar los alumnos son alentados a reconocer y someterse al ordenamiento jurídico que rige los diferentes ámbitos de la vida social.

“Yo creo que en la vida de los hombres hay distintas normas, leyes, de todo tipo. Están las leyes escritas, las leyes consuetudinarias, las leyes divinas... o sea quien tiene una religión está regido por una ley divina, de creer en determinadas cosas, con cierto credo, ciertas normativas y cuando las transgrede tendrán su sanción... Cuando uno, qué sé yo... evade un impuesto teóricamente en un país serio debiera tener una sanción por eso. Y en una escuela también hay reglas, en una escuela uno no puede hacer lo que quiere, como en cualquier institución... cuando uno va a un hospital público hay ciertas reglas, entonces yo no puedo ir a un hospital público con una radio a todo volumen, porque molesto a los que están enfermos. Qué sé yo, no puedo ir a un hospital público y meterme de prepo en una sala de operaciones. Bueno acá también, son distintas, pero también hay reglas, el horario de entrada, el silencio ante un acto de cualquier tipo, el silencio ante la palabra de la persona que va a hablar, cuando se iza la bandera. Normas que a veces ni siquiera es necesario que estén escritas, yo creo que es necesario, se hace necesario por ahí para clarificar y para que todos sepamos a qué atenernos, escribir ciertas normas o reglamento. Es decir, esto es lo mínimo que esperamos de la escuela para convivir, quien la transgrede tendrá una sanción. Lo que pasa que por qué a veces hay que escribir las normas para los alumnos, porque para nosotros tenemos normas, si yo falto a la escuela y no aviso me sancionan, me descuentan del sueldo, flor de sanción. O sea, nosotros como profesores tenemos normas... Nosotros también tenemos normas, por eso parece que muchas veces las normas se escriben solamente para los alumnos, lo que pasa es que las normas para nosotros ya están escritas, están en el estatuto del docente, están en los decretos, en las resoluciones ministeriales. Y por supuesto esas normas para los alumnos deberían contemplar normas generales para todo el personal, el preceptor por ejemplo sabe que tiene que hacer determinadas cosas, el portero sabe que tiene que hacer determinadas cosas” (Docente)

Uno de los entrevistados hace hincapié en la relación entre sistema disciplinario y condiciones para el aprendizaje. La existencia de normas debería posibilitar que el alumno cuente con un ámbito propicio y con predisposición para el aprendizaje. Siguiendo el razonamiento, si se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje: convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente.

De modo diferente podría concebirse el sistema disciplinario como constitutivo del curriculum oculto de la institución, que transmite cuáles son las conductas esperables del alumno. Más que una “condición” para el aprendizaje, para los adolescentes que concurren al establecimiento la internalización de las normas implica un aprendizaje “en sí mismo”.

Por otra parte destaca la importancia de la sanción como instancia de reflexión, como medida que favorezca la simbolización y el diálogo acerca de los conflictos que el alumno pueda presentar.

“Para mí el objetivo del sistema disciplinario es que el chico pueda tener una conducta saludable para adquirir los aprendizajes... Porque si el chico no está bien, no puede aprender bien. Si ese chico se comunica a las piñas, o se comunica agrediendo verbalmente a todo el mundo... su comunicación no lo ayuda a aprender. Porque el aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de simbolizar, de poner palabras... precisamente el chico violento... hablo de violento y no agresivo, no puede simbolizar, no puede representar, no puede hablar lo que lo puso mal, ponerlo en palabras y apelar a que el otro lo comprenda o explicarle digamos... Y si nosotros queremos que el chico tenga una conducta saludable para poder adquirir los aprendizajes, tenemos que pensar en que el chico pueda reflexionar sobre la sanción, que tome conciencia de su conducta. No de su persona que hizo tal cosa, sino del acto, que es distinto. Entonces si él puede pensar sobre eso, puede reflexionar, si puede tener conciencia, bueno, sobre eso él va a poder mejorar su comportamiento. Y el sistema disciplinario daría resultado” (Preceptor)

Desde esta perspectiva el sistema disciplinario y la sanción adquieren un significado más amplio, rescatando su objetivo esencialmente formativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La situación conflictiva puede ser utilizada para reflexionar y aclarar qué significa para cada uno de los protagonistas involucrados.

Como señala Tarandurer, ante una agresión se debe “re-significar el hecho”. Hay que ponerlo en palabras: hay un ataque a la convivencia, al respeto mutuo. Si únicamente se intenta conocer o comprender y no se apunta a la búsqueda de transformación, los hechos se repetirán. Pensar sobre la infracción cometida, reconocer el error, implica un hecho educativo, un crecimiento del joven y una gratificación para los adultos que asumen una labor formativa.

Desde la institución educativa se procura que el alumno reconozca los límites y la diferencia entre lo permitido y lo prohibido. Al mismo tiempo debe reconocer que las normas institucionales lo preceden y aseguran su permanencia en la institución.

“A mí me da la sensación, es muy personal esto... a mí me da la sensación de que de alguna forma tienen que saber qué es lo que se puede y qué es lo que no se puede hacer dentro de esta institución. Porque se había perdido como la visión de las cosas que sí y las cosas que no, entonces cada uno hacía lo que se le antojaba. Entonces por ahí estas normas de convivencia que tenemos en la escuela es para que ellos entiendan de que hay cosas que no se pueden y las cosas que no se pueden hacer están digamos, conllevan una sanción, que no es una sanción que la inventamos nosotros desde la escuela, no la inventó ni la directora ni yo ni los preceptores, las normas de convivencia de la escuela están establecidas desde el año que yo estoy trabajando acá, y que fue el de la inauguración de la escuela en el 99” (Docente)

Una de las docentes reflexiona acerca de la necesidad de unificar los criterios disciplinarios entre diferentes establecimientos educativos. Si se considera que el sistema disciplinario debe permitir al adolescente incorporarse paulatinamente al ordenamiento de la sociedad, deberían consensuarse las normas sociales comunes que se pretenden que los alumnos de las diferentes escuelas respeten.

“Yo creo que es necesario el límite, sí?. Que tendría que ser algo bien transparentado cuáles son los límites. En todos los casos, y creería que a su vez es necesario que todas las escuelas tuviéramos el mismo límite. No tendría que ser... está bien que existe libertad de gestión y todas esas cuestiones pero yo creo que tendría que haber una normativa común. Y esto es dentro de todo la socialización me parece, el objetivo de la escuela es enseñarles los conocimientos necesarios, también a convivir en otros espacios de la sociedad y obviamente que en otros espacios de la sociedad también hay límites. Entonces es enseñarles que el límite es necesario para la convivencia, en ese sentido. No como se lo aplica habitualmente como el castigo para herir o para lastimar o para demostrarles que uno es el que tiene el poder.”(Docente)

Desde esta perspectiva, se sostiene una aceptación acrítica y pasiva por parte de los alumnos de la normativa impuesta, sin pensar en sus posibilidades de participar en un diálogo igualitario en la búsqueda de consensos mínimos que tengan en cuenta sus valores, intereses y expectativas.

Se destaca la necesidad de la existencia de límites que permitan una convivencia organizada. Así mismo explicitar la relación entre los límites establecidos y los valores que se intentan defender y promover.

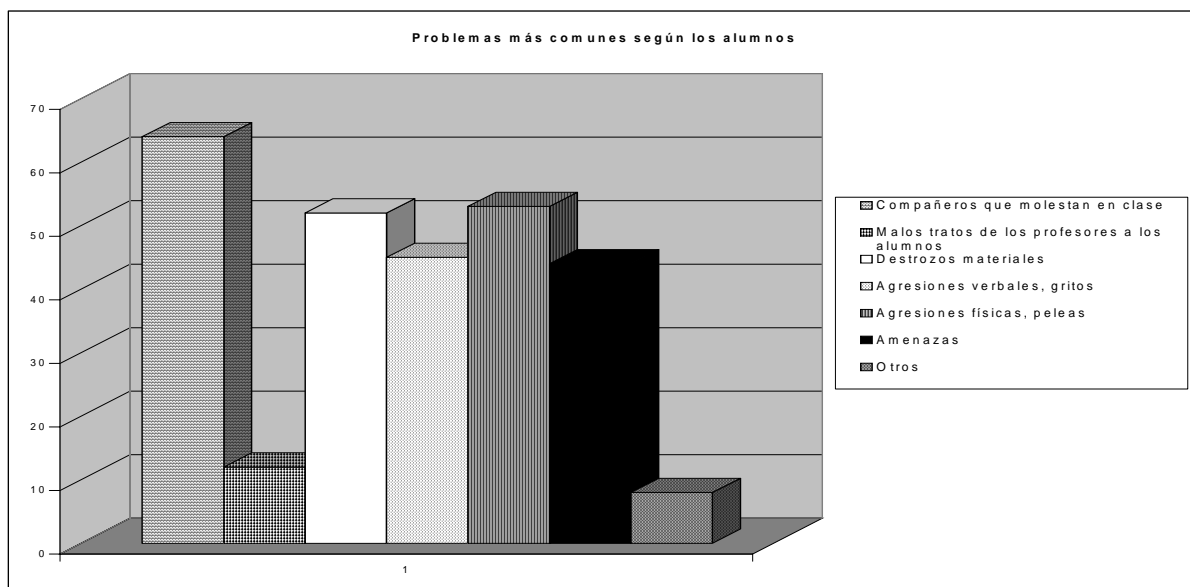
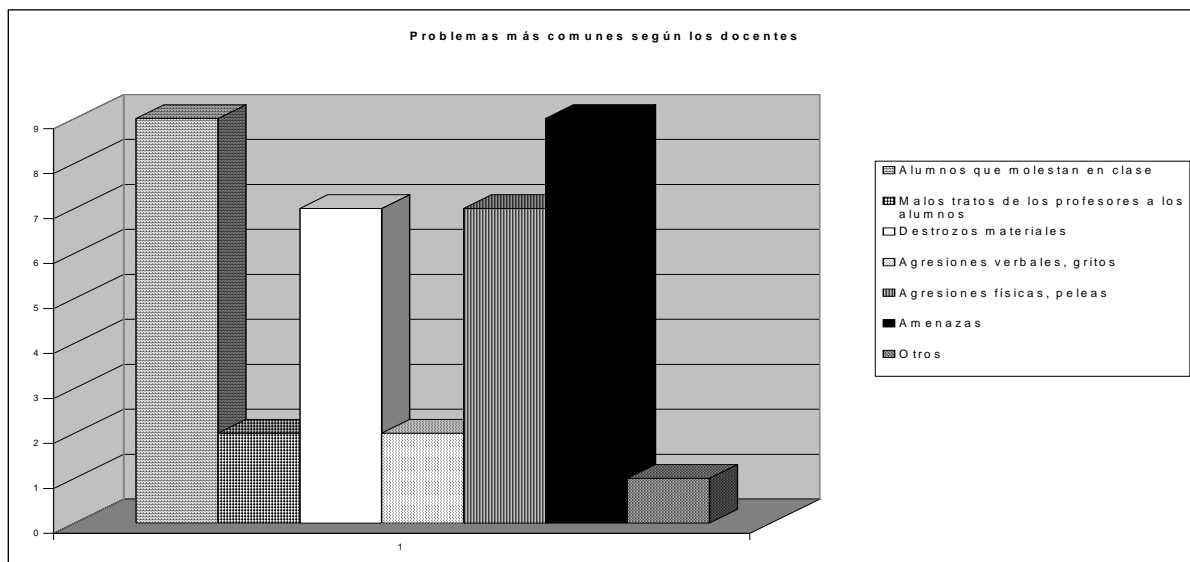
“Así que en cuanto a la disciplina creería que tendría que haber como para demostrar que existe un límite pero más que nada, para entender que es necesaria para la convivencia. Para qué están estas normas?... para resguardar un valor... un libro no se debe rayar... pero si yo voy a aplicar una sanción y voy a suspender a todos porque un libro apareció rallado, por defender el libro los estoy privando a ellos de... o no voy a prestar más los libros de biblioteca... me parece absurdo”(Docente)

Lo que no se puede cuestionar ni debatir son esos “valores”, que pueden ser interpretados como imposiciones de un arbitrario cultural.

CONFLICTOS ESCOLARES

Para los docentes encuestados los principales conflictos que se producen en el ámbito escolar son: en primer lugar alumnos que molestan en clase y amenazas por parte de los alumnos hacia los docentes; en segundo lugar agresiones físicas, peleas y destrozos materiales; por último en orden de importancia indican las agresiones verbales y la falta de hábitos en los alumnos.

Los alumnos encuestados coinciden con los docentes en señalar en primer lugar los compañeros que molestan en clase como principal conflicto escolar. En segundo lugar en orden de importancia señalan: agresiones físicas y peleas, destrozos materiales, agresiones verbales y amenazas. Es escaso el porcentaje de alumnos que señala la existencia de maltrato de los profesores hacia los alumnos.



Alumnos que molestan en clase

En este apartado se analizan los llamado “actos disruptivos en el aula”, un tipo de violencia que podría ser considerado menor pero muy abundante en las escuelas (Fernández, I., 1999). Los profesores lo sufren con gran intensidad en tanto afecta su labor cotidiana. La disrupción atenta contra la posibilidad de “dar clase” por

parte de los docentes o, formulado a la inversa, dificulta el aprendizaje de los alumnos debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación, y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Se manifiesta en conductas como la falta de cooperación, las insolencias, desobediencias, las provocaciones y agresiones, hostilidad y abuso, impertinencias y amenazas. También, a través de estrategias como pedir que se explique lo ya explicado para retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, mostrar objetos grotescos, etc.

La totalidad de los docentes encuestados señala la existencia de alumnos que molestan en clase. En los alumnos la percepción de esta situación alcanza a un 80% de los mismos. La presencia de alumnos que “molestan en clase” es señalado por los docentes como motivo de permanente conflicto durante las horas cátedra.

“...muchas veces hay que interrumpir las clases porque se pelean o se molestan entre ellos” (Docente)

Se presentan situaciones en que los alumnos asisten al establecimiento sin los materiales mínimos indispensables para poder llevar adelante las tareas escolares. En algunos casos esta situación se presenta como consecuencia de las carencias económicas, en otros como producto del desinterés por las tareas escolares.

“...se me crean conflictos porque los alumnos no traen el material de trabajo, entonces por ahí hay un número importante de gente que no trae lápiz, no trae lapicera, no traen reglas ni hojas, y algunos directamente vienen sin carpetas” (Docente)

Aunque se trate de un número reducido de alumnos (3 o 4 por curso), afectan notoriamente el normal desenvolvimiento de la tarea pedagógica.

“Por ahí hay un grupito que hoy, por ejemplo, no quiere hacer nada y se dedica a jugar o capax que molesta al de al lado o al de atrás, entonces ahí se genera todo un ámbito de desconcentración, que eso no te favorece la clase. Entonces se hace toda una cadena” (Docente)

El cuerpo docente percibe que los alumnos con graves problemas de conducta pueden afectar considerablemente el clima escolar, perturbando no sólo a sus compañeros y docentes sino a gran parte de la comunidad educativa.

“...no era toda la escuela la que andaba mal... eran uno o dos alumnos que daban vuelta la escuela, que venían a no estudiar y toda la escuela giraba en función de fulanito. Me acuerdo que teníamos en caso, judicializado y todo... las dos maestras de él me lo querían dejar... y las de 8º... y las de 9º porque iba y se les metía en el aula... y el profesor de educación física porque le robaba la pelota... por decirte... Pero él deambulaba jorobando la paciencia... muerto el perro se acabó la rabia” (Directivo)

Para estos alumnos el ámbito áulico no difiere sustancialmente del ámbito de la calle. En términos de MacLaren se impone en el aula el “estado de la esquina”, donde está permitido hacer “catarsis” y desenvolverse con libertad.

“...Y entonces vienen se tiran en el banco como si estuvieran qué sé yo ahí en la vereda, charlando y les falta el pucho en la boca y listo... Entonces bueno, por eso ahí se da una situación conflictiva porque hay que ponerse, decirle “sacá una hoja” o buscá, que voy a pedir, constantemente te están pidiendo prestado un lápiz o una lapicera y bueno...”
(Docente)

“...Nosotros el año pasado por ejemplo teníamos un grupo de chicos en 8° a la tarde que, nos dio un trabajo terrible... con nosotros no tenían ningún problema pero venían de farra, entonces calculá, cuatro horas de farra... volvían locos a todo el mundo” (Directivo)

En el caso de los alumnos repitentes, además de las dificultades de aprendizaje presentan inconvenientes en la relación con sus compañeros. Por ser de mayor edad suelen ubicarse en un rol de liderazgo y victimizar a sus compañeros menores.

“También a veces el problema es ese también, que hay chicos que están bien con la edad, están en 7° con 11 o 12 años, que es más o menos la edad en que tienen que estar. Y hay otros que tienen 15 años, entonces vos fijate... Y las nenas no hay tantos problemas, pero es en los varones... los varones que son un poco más agresivos. Por ejemplo estos más grandes, yo vi este año, a estos que tienen 11 o 12 es como que les hacen cosas, les quitan las cosas, les quitan las lapiceras. Y claro, el otro que recién entra a la escuela... claro, se sienten mal porque les hacen eso. Y claro, yo me he dado cuenta que se lo hacen porque el otro es más grande y es como para reírse, como para aprovecharse del otro más chico” (Docente)

También resulta problemático el elevado nivel de ausentismo de determinados alumnos, quienes no pueden integrarse al proceso de enseñanza y quedan aislados del curso sin posibilidades de recuperar las clases perdidas.

“Lo que a veces es problemático son los alumnos que faltan mucho y aparecen de vez en cuando, porque eso para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje es problemático, porque por ahí son alumnos que vienen, demandan atención, pero resulta que faltan durante tres meses y no tienen nada hecho, uno no les puede explicar en el aire, ellos tendrían que tener algo copiado, algo elaborado como para decir “bueno, con esto te puedo empezar a explicar”. Y eso a veces suele ser problemático. Pasó con algunos alumnos en la época de las becas, que pagaban la primera cuota a principio de año y la segunda cuota a fin de año, entonces algunos alumnos el segundo cuatrimestre desaparecían y qué sé yo, venían el 15 de noviembre para cobrar la beca” (Docente)

Agresiones físicas

Los miembros de la comunidad educativa reconocen la existencia de violencia en el interior de la escuela. En orden de importancia, los destrozos materiales y las agresiones físicas se ubican en el segundo lugar en el orden de los conflictos escolares más relevantes, por detrás de los “alumnos/compañeros que molestan en clase”.

“En general hay violencia. Violencia de tipo física y verbal. Generalmente resulta más visible esto entre pares, entre alumnos o alumnas. Y menos visible quizás en los docentes, a nivel verbal, en los docentes y en los adultos... La violencia acá es moneda corriente, adentro de las aulas o afuera de la escuela en cualquier lugar”(Preceptor)

Las situaciones conflictivas de mayor trascendencia se caracterizan por enfrentamientos físicos entre alumnos o grupos de alumnos.

“Enfrentamientos físicos, netamente físicos, agresiones físicas entre grupos medianamente importantes y cuando no se han golpeado en grupos al menos grupos apoyando a cada una de las partes para provocar algo...que bueno, después termina en un conflicto más amplio...”
(Preceptor)

Durante los recreos se observa que los alumnos juegan habitualmente en forma violenta, con golpes de puño y patadas. En la mayor parte de los casos no reviste para ellos una situación de enfrentamiento, sino que la agresión se da en el contexto del juego.

“...puede ocurrir algo porque se golpean porque están jugando... porque son de jugar muy fuerte, ellos... existe la patada, el golpe de puño como una caricia, o una demostración de afecto. En ese aspecto son muy fuertes entre ellos y bueno...a veces no cae bien y terminan a las piñas de verdad”(Preceptor)

Las situaciones de enfrentamiento físico se desatan generalmente durante los recreos o en los horarios de ingreso y egreso del establecimiento, por lo que involucran a gran parte de la comunidad educativa. La sospecha por la aparición de armas de fuego o armas blancas constituye un motivo de preocupación adicional.

Entre los varones es habitual el enfrentamiento entre bandas, grupos o “patotas” como ellos mismos suelen autodefinirse.

“...Estaban enfrentados dos chicos de distintos cursos que tenían su grupo fuera de la escuela y que después bueno, terminó siendo un inconveniente para los ingresos, para las horas de salida... teníamos que estar rodeados de papás porque uno de los chicos no podían ingresar a la escuela. Llamar a la policía permanentemente por agresiones, porque los esperaban, amenazas de arma... amenazas, no más que eso... no hemos podido comprobar otra cosa, pero... muy delicado”(Preceptor)

Los docentes entrevistados coinciden en señalar que no han presenciado situaciones de agresión física en el ámbito áulico.

“...dentro del aula nunca tuve, nunca. Pero sí sé que en el pasillo se agarran, viste se revuelcan, se tiran de los pelos, sí lo ves... o a la salida. Pero dentro del aula nunca me pasó, nunca” (Docente)

En general los enfrentamientos ocurren entre compañeros de un mismo sexo, mujeres entre sí o varones entre sí.

“...peleas entre varones o entre mujeres; no entre mujeres y varones mezclados, no, porque ellos los varones no se meten con las mujeres ni las mujeres con los varones” (Directivo)

Entre las mujeres se evidencia un alto nivel de agresividad, los conflictos que protagonizan tienden hacia un desenlace violento, con acciones premeditadas.

“Las chicas tienen una agresividad que... quizás sea superior a la de los varones, son muy agresivas entre ellas, se pelean constantemente... hoy a la mañana casualmente tuvimos un problema de esta naturaleza y terminan peor que los hombres...”

Se agarran a golpes entre ellas... pero siempre con cosas premeditadas, nada de que surge porque alguien la llevó por delante... No, no... tratan de encontrarse en un lugar donde nadie pueda pararlas, donde no tengan posibilidad de que las estén observando los preceptores, los docentes, sea en el baño... siempre están buscando la oportunidad... de ambas partes, no es que alguien va a esperarla a la otra a escondidas... Una actitud que no tienen absolutamente nada de miedo a que se puedan pelear, a enfrentarse con otro... Todo lo contrario, desafiarse y decir nos encontramos en tal lugar y arreglamos... así de simple” (Preceptor)

Entre los varones las situaciones conflictivas adquieren mayor gravedad, por las problemáticas personales, familiares y sociales que los mismos atraviesan. Los docentes señalan la presencia de alumnos vinculados a ambientes delictivos, con antecedentes policiales, con conductas y actitudes transgresoras.

“Entre los varones... este año lo que vi, por ahí el tema es bastante más complicado porque se da una convivencia bastante marcada de chicos que tienen otras experiencias u otras situaciones de vida sí?, por ejemplo entradas en la cárcel o robo o cosas por el estilo... que llegan ahí y que se imponen al resto y el resto como que bueno... un cierto respeto, él ya es...” (Docente)

Estos alumnos no sólo desafían la autoridad del docente sino que también logran imponerse entre sus compañeros. En algunos casos para victimizar a compañeros de menor edad, en otros casos para transformarse en líderes negativos en su grupo de pares.

Para Ortega (2000) el abuso entre compañeros se caracteriza por situaciones en las que uno o varios alumnos o alumnas toman como objeto de agresión a otros compañeros/as sometiéndolos, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, amenazas, hostigamiento, aislamiento, etc. En general, los más poderosos se aprovechan de la debilidad, inseguridad, miedo o dificultad del acosado/a para pedir ayuda o defenderse. En este tipo de violencia están involucrados víctimas y victimarios, pero también todos los demás miembros de la comunidad educativa que al no participar, o bien consienten el abuso (los compañeros/as) o bien lo desconocen (padres, madres, docentes), reforzando así la acción intimidatoria. En muchas ocasiones, las relaciones que los alumnos establecen entre sí son un campo de gran opacidad para los docentes y autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal, o el simple desinterés por los procesos no

instructivos, ha rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales establecidas entre escolares.

“Entonces esa cuestión de que el que no lo respeta o no le acepta las normas que él impone o que ellos imponen así, llegan también hasta la violencia física no?... que también... en el curso donde yo doy tengo esas cuestiones así, de un chico que es repitente, que es el segundo año que está haciendo 8° y creo que tiene más edad inclusive, aparte de ser repitente de un año... y bueno, logró manejar a todo un grupo de varones. Y con ese grupo de varones enfrentó a un grupo de 9°... Y me parece que tiene que ver con eso, con el liderazgo, con el querer formar grupitos, bueno que uno después habla de una “patota” pero tiene que ver con eso también” (Docente)

Los episodios violentos “irrumper” en la vida de la escuela en forma abrupta. En ocasiones se vive una situación de tensión previa que puede anticipar la irrupción del acto violento.

“...Sale una chica de una clase de educación física y vos te das cuenta que hay algo raro en la escuela o en la galería... vos te das cuenta porque se mueven en masa, y hay como una cosa un poco rara... o vos te das cuenta en los gestos, en las actitudes de los chicos te das cuenta... es muy visible toda esta alerta... como que están un poco encrespados, no sé bien cómo decirlo pero sería algo así. Pero bueno, se mueven... y es un momento que cuando irrumpe el acto de violencia, es abrupto, es corto...” (Preceptor)

Entre los alumnos que llegan a agredirse físicamente no aparece la instancia del diálogo como momento previo a violencia. Hay un predominio del acto sobre la palabra.

“Pero ellos no tienen esa posibilidad del diálogo, no existe. “Che, qué andan diciendo, es cierto qué me vas a reventar?”, no nada, no preguntan... te agarran con... si tengo una navaja ese día te abro la panza. Una cosa así...”

Y así por esto, entonces reacciono directamente, con armas, cadena, lo que tenga... y armamos por ejemplo barras, como alianzas... Y viene el novio y vos los tenés, supónete las chicas están acá y el tipo merodea afuera, toda la hora de clases esperando. Entonces que ese día no tenga un problema la chica o con un profesor porque también intentan hacer lo mismo, no preguntan, sino amenazan y te esperan...” (Directivo)

“Ellos siempre argumentan que se acercan para hablar, ahora no hablan nada... las piñas van y vienen, o los arañones... no sé qué hablan porque las chicas dicen “no, no porque yo fui a hablar...” (Directivo)

Agresiones verbales y amenazas

Los conflictos entre alumnos y docentes son menos frecuentes que los conflictos entre alumnos. En la relación docente alumno se generan situaciones de agresiones verbales.

“Generalmente cuando hay un entredicho entre una alumna/alumno y una docente, ya es verbal... y puede ser con un griterío o algo de por medio. Y generalmente también lo otro que pasa, cuando se producen esas situaciones, es que el adulto entra como a levantar cada vez más el tono de la voz y eso pareciera... no está investigado... ni lo he investigado pero a mí me parece que eso hace que no se llegue a la solución del problema”(Preceptor)

“La mayoría de los conflictos que ha habido en la historia de la escuela ha habido entre chicos, segurísimo. Después ha habido algunas situaciones de conflicto, lo que pasa que pelearse y eso no se han peleado, son discusiones como por ahí ocurre en cualquier lugar entre un chico y un adulto, pero nunca un chico le pegó a un adulto ni un adulto... viste a lo mejor habrá habido discusiones qué se yo, entre un docente... pero yo peleas entre los docentes y eso nunca he visto”(Directivo)

En el establecimiento educativo parte del personal docente siente temor ante las posibles actitudes y reacciones de los alumnos. El 89% del personal docente manifiesta haber sufrido situaciones de agresiones verbales o amenazas por parte de los alumnos.

“...y por ahí les agarra esto de que el profesor le habló, le dijo y le pareció mal y entonces... ha pasado de advertirles “Ya va a ver...”... “Lo voy a agarrar afuera”... “Le va a pasar lo de las otras”. A mí me pasó con una que me dijo “después no quiere que la amenace”... una cosa así. Como pasó con otra alumna que la esperaba a la profesora con una cadena afuera...”(Directivo)

En el personal docente se genera una situación de temor hacia las posibles reacciones agresivas de los alumnos, especialmente de aquellos con características transgresoras.

“...muchos docentes tenían miedo de que los chicos tuvieran intenciones de agredir a los docentes...” (Preceptor)

“...no son esos chicos que vienen y bueno, son medio el payaso o el gracioso... no, no... porque cuando alguien les dice “escuchame, vos no trabajás nada”... “Qué, qué, qué, qué...” Arrancan así... Entonces ya lo que se ha generado este año entre los adultos, se empieza a generar una situación que están todos a la expectativa o están con los nervios de punta porque no saben... hay gente que lo maneja bárbaro y no tiene ningún problema pero hay otros que ya están muy susceptibles entonces están esperando a ver en qué momento determinados alumnos van a generar una situación donde choquen”(Directivo)

Aunque las amenazas de los alumnos no lleguen a concretarse o sólo revistan un carácter desafiante, impactan fuertemente en los docentes logrando provocarles temor e indefensión.

“...es decir te amenazan también... a mí me dijo que me iba a quemar la casa y lo peor del caso es que él sabe donde yo vivo y Ay... porque viste que la mayoría de estos chicos no saben donde vos vivís... pero este chico sí, porque la abuela de este chico vive en la esquina de mi

casa, entonces... Así que vos no sabés la situación que fue para mí, fueron dos semana que fueron tremendas porque como sé que este mismo chico andaba en lo de los quemacoches, entonces más todavía me daba manija...”(Docente)

*“...también hay chicos que son muy, muy complicados... y generan miedo, terror...”
(Directivo)*

En algunos casos el miedo hacia las reacciones de los alumnos puede llegar a ser paralizante para los docentes, dificultando el normal desenvolvimiento de la labor educativa.

“Después tenemos gente que bueno, siente mucho miedo... y ese es otro de los problemas. Estos chicos se manejan en base al miedo que puedan instalar en los demás... ellos eso lo tienen sumamente claro y detectan fácilmente cuando hay alguien que les tiene miedo y después de dos o tres casos graves que hubo en algunos casos en años pasados muy a principios de este año, de problemas con un arma, de problemas con una amenaza que hubo de que iban a quemar algún auto, o de que rompían algún parabrisas de un auto o algo así... ellos detectaban bien... y hay gente que les tiene miedo... realmente les tiene miedo... entonces esa persona frente al grupo no puede accionar bien, está contenida, ante cualquier dificultad pide por favor que lo auxilien, el chico se da cuenta, ve que logran desbordarlo, que ellos pueden eliminar una clase provocando un disturbio dentro del curso. Eso lo tienen clarísimo, ellos saben que hay un docente que les tiene miedo, que ante cualquier dificultad las clases se rompen... bueno, lo han logrado, han logrado que el docente se vaya llorando, y hay docentes que no quieren venir, y hay docentes que renuncian... y eso bueno, un poco nos complica...”(Preceptor)

Los alumnos que logran imponerse ante sus compañeros y generan miedo en los docentes, ejercen un grado importante de poder en el grupo, desafían la autoridad y actúan con impunidad.

“Y después hay gente, porque eso también pasa, que a determinados chicos... ahora por ahí no quedan tantos de esos chicos, les tienen miedo, entonces los aguantan adentro del aula porque no quieren tener ningún tipo de roce. Y eso, hemos tenido algunas discusiones... discusiones bien, entre los adultos... porque el tema pasa porque bueno, vos estás aguantando adentro del aula a determinadas personas, esas personas se dan cuenta que te manejan todo, los otros ven que esas personas son “intocables”, no pueden trabajar... porque no dejan trabajar a nadie... entonces se crea también un círculo vicioso de que vos perdés autoridad frente a los otros... o los otros también se prenden en esta historia porque... “si a fulano no le dicen nada...”(Directivo)

Los insultos que anteriormente podían ser “normales” entre los alumnos, se han convertido en un hecho frecuente en el trato de los alumnos hacia los docentes.

“Y otra cuestión que antes no pasaba, que empezó a pasar, ya te digo, con algunos chicos no con todos, era esto de que... putearte. Vos por ahí escuchabas alguna y te hacías el sota, pero ya ahora es más abierto esto...”(Directivo)

En muchos casos no es necesario que los alumnos lleguen a insultar a los docentes, sino que con su vocabulario, su forma de expresarse o de estar en el aula, falten el respeto a los profesores.

“... son irrespetuosos, viste a veces ellos no te respetan, entonces eso también es otro de los conflictos que se genera, en cuanto así a docente y alumno”(Docente)

“...falta de respeto hacia la autoridad que tienen ahí, ya sea docente, directivo o preceptor”(Docente)

Es conveniente aclarar que el desajuste entre los “códigos” escolares y los barriales, las diferencias de lenguaje, puede motivar que términos que son utilizados por los alumnos habitualmente resulten agresivos para los docentes.

“Lo que pasa es que a veces se presta a la confusión de la intención, por el lenguaje que ellos utilizan, ellos tienen un vocabulario que es... tremendo y que para ellos está bien absolutamente todo lo que se pueda decir por la boca. Ellos no tienen medida si dentro de la escuela, fuera de la escuela, en la casa, frente a los mayores o no. Y esto a ellos les acarrea un problema... a veces no tienen la intención de insultarlo para agredirlo...se lo dicen como diciendo una cosa más... como decir “haga lo que quiera”, decir “anda a...”... les da exactamente lo mismo. Y ellos no están convencidos de que están haciendo algo mal, que están lastimando...” (Preceptor)

“Si tuviéramos que reaccionar por cada vez que escuchamos una barbaridad, realmente no podríamos estar en la escuela... viviríamos... está bien, tratamos de ponerle frenos, tratamos de corregir ese tipo de cosas... pero hay veces que nos supera porque son muchos chicos y todos... hay cursos que todos utilizan el mismo lenguaje, sería imposible continuar con el resto de las actividades... tendríamos que hacer permanentemente eso” (Preceptor)

Sólo un 20% de los docentes señala la existencia de maltrato por parte de los docentes o directivos hacia los alumnos. En los alumnos el porcentaje es aún menor, sólo el 15% indica la existencia de maltratos hacia ellos.

Las situaciones de maltrato hacia los alumnos puede darse en forma directa a través de humillaciones frente a los compañeros o a través de comentarios e indirectas.

“...Yo percibo mucha agresión a veces desde el ámbito directivo, por ejemplo. No sé si puede ser una percepción o puede ser real, pero creo que inclusive a salido esto en varias ocasiones esto que ellos no les gusta que les llamen la atención en público por ejemplo, a nadie le gusta. Y el hecho de querer llamarles la atención en público de humillarlos, porque es una humillación; ellos después tienen los elementos como para cobrártelo... y es esto del gritito del fondo que vos sentís que te molesta... Y por ahí a mí me parece que eso es bastante común,

que muchas personas por ahí los tratan muy violentamente. Con el curso que yo tengo a la mañana, los alumnos que la materia que yo doy es Formación Ética, hablamos de las normas, del respeto, de los valores; y dicen “Ah... ud. habla del respeto, de los valores, y acá nos dicen idiota, estúpido y todas esas cosas...”. No, chicos uno porque realmente... “No, porque acá son ud. y dos profesores más los que no nos tratan bien y el resto...” Ellos perciben cuando uno hace los comentarios finitos si tiene ganas, decir “no, en otra escuela los chicos tienen un nivel...” y vos ya con eso les estás diciendo a ellos que no valen nada. Entonces uno tiene que ser muy cuidadoso de esas cosas con ellos, porque despierta esta tensión que está latente, están ahí a la expectativa de que uno los agrede...”(Docente)

Destrozos materiales- Robos

La sustracción de objetos del establecimiento se habría ido incrementando en los últimos años. Esta situación ha obligado a las autoridades a tomar medidas preventivas tales como guardar bajo llave la mayor parte de los elementos de valor.

“... robos... también otra cosa que se ha incrementado... Siempre hubo ese... “Hay me falta la fotocopia...” que por ahí es común en todas partes, o la lapicera... Ya el año pasado empezó a ser un poco más asiduo el tema del robo. Y este año... a veces es como que pasan las termitas por la escuela. Nosotros por ejemplo, el depósito donde están las cosas de educación física que no hay muchos elementos, está bajo llave y la llave la tienen los bibliotecarios, y tiene que ir el profesor de educación física, va con el bibliotecario, busca... si no desaparece todo. En la biblioteca está todo bajo llave, porque lamentablemente el año pasado, a fin de año hicimos un recuento de cosas y faltaban... qué sé yo... teníamos de esas carpetas negras para darles a los chicos y no estaban. Había dos o tres pelotas guardadas y no estaban. Faltaban cablecitos de las computadoras...”(Directivo)

Según refieren los entrevistados no se han dado casos de robos importantes, sí es frecuente la desaparición de objetos pequeños y de escaso valor.

“Pequeñas cosas, pequeños elementos entre los chicos y que no pasa de ahí... a veces lo hacen nomás por crear una situación de problema, generalmente, o a veces lo hacen como una broma nada más, entre ellos ... y a veces no, que es con intención de llevarse los elementos” (Preceptor)

“Yo me acuerdo de uno que se estaba robando las hojas que dicen Plan Social...” (Vicedirectora)

Uno de los casos de mayor relevancia involucró a un grupo de alumnos que fueron descubiertos sustrayendo las barillas metálicas de las ventanas del aula.

“...tuvimos hace poco un evento feo... nunca nos había pasado eso... descubrimos de golpe en un curso que faltaban... viste las barillitas estas (de las ventanas)... que son de aluminio. Entonces... la preceptora de casualidad... ve a uno aflojar en la galería... de ese curso... del mismo curso... Y se citó a todos los papás, y hubo un apoyo muy fuerte y muy importante de los papás respecto al lavado de cabezas que se hicieron en las casas... Y sí, los chicos delante

de sus papás terminaron admitiendo que habían sido ellos... se las llevan para venderla, ahora que está la onda esta de robar todo lo metálico...” (Directivo)

Variables intervinientes en la gestación de los conflictos

Al indagar acerca de las causas que inciden en la gestación de conflictos escolares, encontramos dos tipos de respuestas. Unas hacen referencia a factores endógenos, propios de la institución y del ámbito educativo. Otras aluden a factores exógenos, atribuyendo el origen de los conflictos a cuestiones “ajenas” a la escuela.

Entre los factores de origen interno encontramos las características estructurales de sistema educativo en cuanto a la seguridad laboral del personal docente y el hecho de permanecer en el establecimiento un número limitado de horas. Al fluctuar de un establecimiento educativo a otro, gran parte de los docentes no llega a sentirse parte de la institución ni a conocer las características particulares del alumnado.

“Yo para mí a veces... los docentes van de un lado para otro, corren de un lado para otro, están en un grupo y en quince minutos corren de una distancia a la otra y llegan a una institución totalmente distinta, con un encuadre totalmente distinto, con gente totalmente distinta. Y se tienen que meter en la vida del grupo, en esa situación, no en otra, es en esa que le tocó vivir...”

...Tienen un programa que cumplir, y tienen que tener una buena relación con la gente de la institución para poder decir “bueno mirá, yo tal día... me parece importante en mi planificación tomarlo para lo que es... el tema del respeto...”

...Entonces me parece que básicamente al docente le cuesta decir bueno, ¿seré entendida o entendido del otro lado, escuchado por las autoridades de la institución? Con mis pares, ¿puedo reunirme? Y la verdad es que puedo reunirme pocas veces. Entonces la pertenencia, la tarea, a veces es difícil porque vienen de otras horas a lo mejor muy alterados y en tu hora se presentó una situación y vos tenés tanta cantidad de tiempo para dar una temática. Y vos tenés que tener la seguridad de que cuando llegás ahí, a esa institución, se te presenta cualquier tipo de problema, te sientas con confianza y seguridad de plantearlo”(Preceptor)

Otra de las falencias de la institución escolar, que es destacada como un factor que incide en los conflictos, es la ausencia de normas y reglas claras que regulen el funcionamiento de la vida escolar. Este estado de anomia puede desencadenar problemas disciplinarios y de violencia. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Gómez (1992) quien considera que como parte de un estado de anomia institucional, existe un vaciamiento de todo contenido punitivo. El castigo es visualizado por los docentes como respuesta (agresiva en algunos casos) ante una ofensa y no como forma de restaurar el valor de la norma.

“...No hay ciertas reglas claras. Es decir, no hay normas de convivencia, reglamento o como quieras llamarle, donde el alumno, el padre, el docente tengan ciertas cosas claras. A veces como que veo que los alumnos tienen permitido hacer cualquier cosa, y que está todo bien, y

que nos arreglamos como podemos y que por suerte no pasan cosas más ásperas porque no se dan, pero por ahí se puede llegar a dar”(Docente)

La institución educativa y los docentes presentan actitudes discriminativas hacia el alumnado ya sea como consecuencia de sus características personales o de su origen social. Esta discriminación es señalada como otro factor que alimenta sentimientos de rechazo y rebeldía en los alumnos.

La escuela, desde cierto imaginario igualitario e inclusivo, debería ser un lugar caracterizado por el respeto hacia la diversidad cultural. Sin embargo miradas etnocentristas, prejuiciosas y estereotipadas sobre “los distintos” aparecen en la escuela y no sólo portadas por los alumnos. Esta forma de violencia “sutil” permanece oculta para la mayoría de los docentes. La cultura diferente portada por el alumno es estereotipada y simplificada a través de la generalización de unas pocas características que son atribuidas a todos los integrantes de un grupo social. Este otro “distinto” a lo que el docente considera como “lo normal” implica formas de comunicación muy diferentes entre grupos.

En este punto cabe mencionar una investigación realizada por la Universidad del Comahue³² muestra las grandes diferencias en el lenguaje utilizado por los docentes con alumnos de sectores medios y con los de sectores populares. Por ejemplo, la regulación del comportamiento de los alumnos es mayor en escuelas de sectores populares a través de usos imperativos (“se callan”, “sentate”, “pasá”) sin mediar ningún tipo de justificación. Mientras que las intervenciones regulativas de los docentes en los sectores medios (“si no se sientan no pueden empezar a trabajar”, “si no se callan no pueden empezar a trabajar”) sí son acompañadas por justificaciones. En este sentido pueden interpretarse las expresiones de determinados docentes:

“Son chicos que sufren la discriminación, y uno como docente a veces puede ejercer una especie de discriminación, no sé si consciente o no, pero ellos se sienten mal si alguien estrena ropa todas las clases... son agresivos con ese tipo, con los docentes. O por como habla... “Ah... hábleme en castellano”. Es como que ellos quieren que uno baje al nivel más bajo imposible ya. Si vos querés hacer notar que es una escuela, que tenés que manejar un lenguaje, una ropa adecuada, no para ir a mostrar nada en especial pero... para ellos todo eso es ofensivo. Entonces, desde el lenguaje mismo, desde las actitudes mismas del docente, para ellos están continuamente a la expectativa de qué manera enfrentarlo”(Docente)

Magdalena Martín (1989) considera que los problemas disciplinarios en el sistema educativo, se derivan del desconocimiento por parte de los docentes de la población que atiende. Desconocimiento que impide el abordaje adecuado de las problemáticas, agravadas por la creciente población en situación de pobreza.

Una escuela que discrimina o que no termina de insertarse en el ámbito de pertenencia, no daría respuesta a las necesidades particulares de los alumnos.

³²De la Cruz, M., Huarte, M., y Dalponte, R., “La clase, la lección y la exposición”, investigación realizada en la Universidad del Comahue entre 1994 y 1996

Docentes y alumnos que no sienten la escuela como propia, los primeros porque sólo representa una fuente de trabajo, los segundos porque no responde a sus intereses y expectativas.

En la misma línea de pensamiento Aguerrondo (1987) considera los conflictos disciplinarios como derivados de la *contradicción entre el formalismo exacerbado de la escuela y los modos de relación vigentes en la sociedad global*. El modelo de convivencia institucional se sustenta en la sociedad de la primera mitad del siglo XX, pero actualmente la mayoría de las instituciones se ha modificado, mientras la escuela mantiene un ordenamiento que genera conflictos. Los alumnos son obligados a manejarse con un doble código de conductas: el que sirve para comportarse en la escuela y el que es útil para la vida fuera de ella.

“A mí me parece que los conflictos, estas reacciones adversas que tienen así contra la escuela surgen porque la escuela no termina de insertarse en el lugar donde está, no termina como de adecuarse. Creo que eso por ahí es un problema de los mayores, a mí me parece que por ahí hay mucha gente que viene a la escuela porque es un trabajo, necesita ganar dinero pero le cuesta trabajar con este tipo de personas, preferiría estar trabajando con otro tipo de personas. Y eso los alumnos lo perciben y hay como un rechazo hacia la escuela. Vos fijate que la escuela es agredida, se le rompieron los vidrios... si bien internamente la escuela no está destrozada, porque hay otras escuelas que están peores que esta. Pero sin embargo, no sé si la escuela está bien vista o es querida, me parece que eso por ahí eso puede ser un motivo por el cual los alumnos estén siempre reaccionando mal. Es decir si a mí la escuela no me interesa, no la quiero... qué me importa”(Docente)

En este relato se observa la incidencia del descontento y rechazo de los alumnos acerca de las supuestas finalidades de la escuela, tal como lo señala Watkins (1991). Cabría considerar que la situación de crisis social y económica, que determina altos índices de desocupación y devaluación de las credenciales educativas, genera escepticismo y frustración en los estudiantes acerca de la utilidad de los aprendizajes escolares, favoreciendo el mencionado “desinterés”.

En términos generales, los entrevistados no reconocen la violencia simbólica que la institución ejerce sobre sus alumnos, al inculcarles una arbitrariedad cultural, como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad (Bourdieu, 1977). En el proceso educativo se encierra una violencia no material, sino simbólica hacia los sectores que no comparten el canon de la cultura de la escuela. Esta situación no es tomada en cuenta en la escuela, para poder resolverla ni, menos aun, se considera motivo generador de violencia institucional. Por otra parte, apenas se concibe que los docentes sobrecargados de trabajo, agotados, desconocedores y no capacitados para salvar estos obstáculos, contribuyan sin querer a incrementar esta violencia. Tampoco se piensa que la misma organización institucional o, entre otros motivos, los conocimientos envejecidos que se repiten generacionalmente, pueden ser causa de violencia institucional.

Aunque algunos de los entrevistados reconocen aspectos del sistema educativo que inciden en la gestación de conflictos, la mayoría de los docentes adjudica el origen de los conflictos a cuestiones ajenas a la escuela.

“Generalmente por cuestiones ajenas a la escuela. Creo que en el caso de los varones no hemos tenido ningún conflicto provocado dentro de la escuela por cosas que se pueden hacer ellos... Y de parte de las mujeres generalmente las peleas vienen por algún varón que sí puede ser de la escuela o no pero que en realidad es ajeno a la escuela el inconveniente. No creo que la escuela sea generadora de situaciones que ellos sufran enfrentamientos” (Preceptor)

Entre los varones, los conflictos de mayor gravedad suelen estar relacionados con situaciones problemáticas propias del ámbito de transgresión y de delitos en el que se encuentran involucrados. Podría pensarse además, siguiendo el planteo de Aguerrondo acerca del formalismo escolar, que los alumnos varones presentan mayores dificultades para adaptarse a las normas escolares. Según el autor, el porcentaje significativamente más alto de varones que de mujeres involucrados en “problemas de conducta” puede representar que para los niños existe una contradicción mayor entre los modelos de comportamiento familiar y los modelos de comportamiento escolar. El formalismo que caracteriza las relaciones institucionales, se contraponen con más fuerza a las actitudes de independencia, autonomía y agresividad, estimuladas en el ámbito familiar para los varones.

“...no se han generado problemas dentro de la escuela, que comiencen dentro de la escuela, la mayoría de los casos vienen de afuera... Y por problemas que van mucho más allá que actividades escolares... Pueden ser conflictos de que... lamentablemente tengo que decir que hay muchos chicos que seguramente están participando de hechos delictivos, que andan robando, o que andan en algún tipo de actividad rara... perseguidos por grupos de chicos mayores, chicos de la calle, chicos que no van a ninguna escuela, que no tienen ningún otra actividad... Y eso va inflando ese globo y terminan...”(Preceptor)

Entre las mujeres, los docentes señalan “el chismerío” o el “puterío”(en términos de los propios alumnos), como origen de numerosos conflictos.

“La llevada y traída de chismes es generadora de muchísimos conflictos y después, no sé si tiene que ver con los chismes también pero por ahí tienen también alguna historia en el barrio, entre familias, o entre bandas ... y pasa por eso también”(Directivo)

Las cuestiones “ajenas” a la escuela, que desencadenan situaciones de violencia en su interior, son caracterizadas como enfrentamientos o disputas entre bandas o entre familias, propios del ámbito barrial.

Esta apreciación de los docentes del establecimiento, coincide con lo planteado por el IPE (2001) que señala la incidencia de los entornos sociales de gran marginalidad: zonas o grupos sociales caracterizados por conductas violentas que se convierten en un patrón cultural naturalizado (patotas, barras bravas, bandas delictivas, presencia de armas en los hogares). Las relaciones interpersonales de esta población *“se caracterizan por la violencia. Chicos que viven todos los días el ingreso de la*

policía a sus barrios, peleas entre bandas, drogas y asaltos son el modelo donde ellos se desarrollan. Y la escuela se transforma en un escenario donde reproducen esas formas de vinculación”.

“Yo creo que los conflictos que se generan son en el barrio. No sé si exactamente los mismos chicos son los que plantean el conflicto sino que por ahí también entre familias, viste que acá hay como mucho clan, los Rodríguez por un lado, los Polanco por otro. Como hay medios clanes si se juntan los Rodríguez y los Polanco todos en un mismo grado generalmente hay roces, que vienen del barrio” (Docente)

Otro de los factores exógenos señalados al indagar las causas que generan los conflictos escolares es la “falta de control” por parte de las familias de los alumnos, en cuanto a contención, puesta de límites y sostén afectivo.

Ante las situaciones de violencia escolar, la institución parece “tranquilizarse” con la consideración de que la violencia es social, pero que viene sólo de afuera, en particular por el desmembramiento de la familia o por la creciente y menor preocupación de los padres por sus hijos a raíz de la crisis económica y social por todos conocida.

“...Tiene que ver todo con una falta de control, o sea, si vamos a la causa que los ocasiona, yo entiendo que tiene que ser una falta de control... familiar, fundamentalmente son chicos que si bien tienen la familia, pero se crían solos. En distintas horas, en distintas edades los vas a ver hasta las 3 de la mañana sólo en el centro, con chicos más grandes.

...Y fundamentalmente el descontrol familiar, la familia no los puede contener, la falta de contención es muy notoria. Vos llamás a los padres y los padres te dicen “mirá no sé qué hacer...”, y lo dicen delante de los hijos. Entonces yo creo que eso es un elemento más como para darse cuenta de que ellos siguen haciendo lo que quieren” (Docente)

Los docentes sienten temor ante la realidad que deben enfrentar, que se traduce en una comunicación autoritaria y en el rechazo a los padres. En general se los llama para comunicarles el mal comportamiento de sus hijos y las sanciones correspondientes. La escuela se apoya en una hipótesis de familia continente, mínimamente integrada, y básicamente costeadora de gastos educativos... de allí en más, declara que los padres toman a la escuela como depósitos, o escolarizan a los niños para sacárselos de encima. La composición familiar de los alumnos provenientes de sectores marginales, no se condice con la idea de “familia estándar”, lo que se deriva en los reproches hacia los padres que “no se ocupan de sus hijos”.

Familias desintegradas, monoparentales, ensambladas o inestables, con escasa capacidad para brindar una contención efectiva a sus miembros ofrecen escaso apoyo a la institución escolar en el desempeño de sus funciones.

“Sabés, que pasan también muchas de las horas solos en su casa, la madre sale a trabajar... y la mayoría o tiene la madre y el padrastro, o tiene madrastra y padrastro, o vive con el abuelo... no tienen como una familia así estable, un padre y una madre. Porque los chicos que tiene así, una familia que uno sabe que tiene una familia estable, un padre y una madre, esos chicos casi nunca, no nunca hay problemas con esos chicos. Los conflictos vienen

con esos chicos que tienen esos problemas también en su casa. Y hay otros que bueno, que tienen el padrastro... tienen... la mayoría tienen padrastro y que no, también son buenos chicos que no hay ningún problema, pero son los menos. Siempre la dificultad... y la mayoría, el problema de estos chicos es que... ellos tienen el padre, pero están con el padrastro, y el padre... yo siempre les pregunto “vos lo ves a tu papá?”, y la mayoría no, no lo ve al padre. Así que el padre es el padrastro. Y bueno a veces el padrastro tampoco, lo que nosotros vemos cuando lo llamamos, es como que el padrastro no puede hacer nada, al no ser padre es un poco más difícil, por eso a veces también se les torna tan difícil a ellos en la casa. Y entonces es como que bueno, lo dejan... entonces no tienen límites. Y la madre a veces sale a trabajar, no está en todo el día y bueno... ahí es el gran problema, el conflicto que ellos tienen” (Docente)

Algunos docentes llegan más lejos y hablan no sólo de falta de límites en la familia sino también de falta de valores.

“Lo que más me parece a mí es que son chicos que vienen sin límites de la casa y si valores por supuesto, hay muchos también sin normas. Entonces claro, cuando vos querés ponerles un límite ellos no te lo aceptan” (Docente)

La falta de control y contención familiar de familias pobres se agrava en aquellos grupos de crianza afectados por la desocupación, por la violencia familiar u otras problemáticas sociales (adicciones, prostitución, etc.). Siguiendo la hipótesis de Farber (1987) las problemáticas escolares se acentúan en los alumnos que pertenecen a grupos sociales con altos niveles de violencia en sus diversas formas.

“Lo que sí acá tenemos otra problemática, uno habla de la falta de contención familiar y esa falta de contención familiar está de familias que están totalmente destruidas en este momento por desempleo, obviamente que eso nos lleva a situaciones de violencia, de adicciones... no vamos a hablar de adicciones de drogas pero sí de alcoholismo por ejemplo. Y eso nos va a llevar a situaciones de agresión familiar, de chicas que se dedican a la calle ya a la edad que tienen, si bien no lo deben hacer desde el punto de vista de tener a alguien que las obliga pero sí que empiezan esa actividad... y lo toman como “y bueno, qué voy a hacer...” y de eso hemos tenido varias chicas, que creen ellas que tienen edad suficiente para llevar estas cuestiones” (Docente)

La violencia social producto de un sistema social que margina a gran parte de la población del acceso a los servicios sociales básicos, negando los derechos más fundamentales, tiene su repercusión directa en las aulas. Alumnos que asisten mal alimentados o tensionados por las situaciones familiares que atraviesan, llevan sobre sí una carga de agresividad que puede “estallar” en la escuela.

“...Por ahí por ejemplo que vienen con un conflicto de la casa, que vienen mal de la casa y ya están mal todo el día acá por ejemplo. Se notan agresivos, nerviosos por ejemplo. Por ahí hay también económicos, que se pueden ver también, que el chico tiene hambre por ejemplo cuando llega acá, que espera el recreo para que le den el pan, que eso también genera nervios

o falta de concentración. O sea por ahí un módulo se les hace muy largo por ejemplo, tienen menos tiempo de concentración que otros chicos.

...En mis clases lo que veo es la agresividad, que pueden traer de un conflicto que tienen en la casa... porque se pelearon los padres, o porque el papá se quedó sin trabajo o que la el papá la golpea a la mamá. Hubo casos de violencia familiar que se han detectado y justamente esos chicos son los que agredían a otros y peleaban a la salida del colegio, por ejemplo” (Docente)

También se plantea la conducta violenta como conducta aprendida en los ámbitos de socialización extraescolares. Se observa que las actitudes violentas han sido aprendidas por los alumnos en el ámbito familiar y barrial, donde prevalecen las agresiones mutuas y la resolución de conflictos mediante la imposición de la fuerza física. Ante situaciones de agresión que pueden protagonizar en el ámbito educativo estos alumnos responden como lo hacen habitualmente.

“Pero también reconocen esto de que cuando alguien los agrede ellos no se pueden contener y no han conocido otra manera de responder que no sea físicamente. Entonces ahí salta a la legua que evidentemente son conductas aprendidas, y que si uno les enseñara a responder de otra manera, y si hubiera gente que todo el tiempo estuviera apuntalando hacia la adquisición de ese tipo de conductas, se aprenderían otros tipos de conducta. Lo que pasa que claro, ellos vienen de un ambiente, ya sea familiar o barrial donde es la conducta más frecuente. Pero son conductas aprendidas...” (Preceptor)

Respuestas institucionales ante los conflictos

Los diferentes actores de la comunidad educativa asumen roles diferentes en la resolución de los conflictos institucionales. En líneas generales puede observarse una marcada tendencia al pragmatismo en la búsqueda de soluciones, que descuida las instancias reflexivas y de autoevaluación institucional.

En primer lugar puede observarse una progresividad en las instancias de resolución de conflictos en cuanto a los adultos involucrados. Existen conflictos que se resuelven en el ámbito aúlico, siendo el propio docente quien encuentra una salida. En otros casos, los docentes requieren la presencia de los preceptores y en última instancia se acude a la dirección.

“...Hay muchos docentes que toman decisiones enseguida y hay otros docentes que vienen a pedir auxilio, porque no saben qué hacer. Y bueno, los auxiliares docentes, ellos toman muchas decisiones y como conocen mucho a los chicos por ahí también... a veces, lo charlamos entre todos a ver qué hacemos en determinada situación...”(Directivo)

Un factor condicionante al momento de encontrar alternativas para la resolución de los conflictos es la urgencia que impone la dinámica institucional. En la institución pueden observarse las características de los conflictos institucionales señaladas por Ianni (1998):

- Su persistencia: existencia de conflictos “históricos” que aparecen como obstáculos insuperables.
- Su simultaneidad: la escuela afronta simultáneamente varias situaciones conflictivas de distinta índole.
- La abundancia: la cantidad y variedad de conflictos genera cierto acostumbamiento e impotencia.

“... y a veces la decisión no la podés pensar mucho y capaz que te equivocás porque viste, es como todo... Hay situaciones que por ejemplo las podés pensar hasta las 12, o hasta las 5 y media, pero hay otras decisiones que las tenés que tomar ahí en el momento. Entonces en función de lo que hacemos habitualmente... por ahí a alguien se le prende la lamparita y se le ocurre otra idea, y la empezás a practicar y es bárbaro...” (Directivo)

“... generalmente acá vos no es que tengas un problema que hay que resolver. Tenés uno y simultáneamente tenés otros... A veces es tan vertiginoso las cosas que se te producen en 80 minutos que a lo mejor estás un miércoles resolviendo el problema de un lunes. O esperando a los papás del problema que se suscitó el lunes... así que es como que cuesta un poco” (Preceptor)

Preceptores

Los auxiliares docentes cumplen un rol preponderante al momento de detectar situaciones de tensión y enfrentamiento que puedan derivar en situaciones violentas. Actúan como nexo en la comunicación entre docentes y directivos.

“...yo trato de que las autoridades estén comunicadas permanentemente. Les comunico que me apoyen, que necesito que me... Y soy muy hincha de pedir ayuda, que el técnico, que esto, que el juez, estoy permanentemente ahí... Y tengo continuidad, soy muy hincha, soy de estar atrás...” (Preceptor)

En muchos casos la sola intervención del auxiliar docente, en colaboración con los profesores, puede resolver los conflictos que se presentan. Se destaca el rol de cercanía y de confianza que genera un mayor respeto en los alumnos.

El auxiliar docente tiene la posibilidad de establecer un trato personal y cercano con cada alumno, de modo de afianzar un vínculo afectivo que reconoce su singularidad. Mientras que los docentes se preocupan por que los alumnos aprendan y se comporten adecuadamente, el auxiliar docente establece relaciones de cercanía y de confianza con los estudiantes, quienes privilegian las relaciones afectivas antes que las cognitivas. Ante la emergencia de un conflicto, el auxiliar puede dialogar con cada alumno con mayor impacto en sus conductas.

“...Los auxiliares docentes son los que... además de que son los que detectan más todos los inconvenientes que se van generando dentro de la escuela, son los más aceptados y tiene mucho más valor lo que le pueda llegar a decir el auxiliar docente en carácter muy de amigo, que lo que le pueda decir el directivo...”

...Y bueno, el auxiliar docente, por la función que cumple más de contacto con ellos y de estar enterados de todos los problemas que tienen...y uno tiene que hacer eso para saber con quién está trabajando ... ellos lo ven como más humilde al auxiliar, y le van a aceptar todo... y se van a comprometer y se van a jugar por el auxiliar y van a hacer las cosas... siempre va a conseguir mejores resultados el auxiliar docente que los directivos o que el profesor... cursos que el profesor no los puede contener, que los desbordan totalmente, viene el auxiliar docente y parece que no sé, viene un médico y los sana... vuelve todo a la normalidad de forma inmediata... y por jerarquía en general el profesor tiene más autoridad que el auxiliar docente. Pero bueno, la aceptación de ellos es muy, muy importante con los auxiliares... en los dos turnos, tanto en el de la mañana como en el de la tarde... si bien como auxiliares son totalmente distintos en sus criterios, consiguen igual los resultados, son los que mejores resultados tienen”(Preceptor)

Entre los alumnos y preceptores se genera una relación de mayor confianza que permite conocer las situaciones problemáticas que atraviesa el alumnado. A través del diálogo personal se intenta, en un primer momento, prevenir que los conflictos se agraven o lleguen a desencadenar episodios de violencia.

“Generalmente los detectores de esta situación, previa a que pueda surgir algo, como prevención... la mano de los auxiliares docentes, de los preceptores es fundamental porque son los que tienen más confianza... no los que están más tiempo con el chico porque en realidad el docente está más tiempo con el chico adentro del curso, pero al auxiliar docente ellos lo consideran un amigo... más allá de que tenemos fallas como cualquiera, ellos tienen muy buena relación con los auxiliares, en casi todos los casos. Bueno, uno detecta, ellos comentan, siempre hay alguien que viene y cuenta qué está pasando... Entonces uno pregunta y se puede enterar qué está pasando, entonces nosotros llevamos esta información al personal directivo y se trata en lo posible de... en principio hablar individualmente, tratar de frenar la situación, que el problema que ellos puedan tener entre ellos se pueda solucionar de alguna manera, que no sea armando un desorden ni en la escuela ni en la vía pública” (Preceptor)

El auxiliar docente, por su trato cotidiano con los alumnos, tiene la posibilidad de evaluar diariamente la evolución de sus conductas y de recordarles el “encuadre” institucional al que deben ajustarse.

“Cuando hay un conflicto que hay que resolver hay que tener continuidad. Vos tenés que asegurarlo, a las partes que están en el conflicto, que va a haber un encuadre estable donde puedan resolverlo. Y si no lo hay, los adultos tienen que ser los responsables de buscarlo para que eso se haga” (Preceptor)

El hecho de que la mayoría de los auxiliares docentes tienen varios años de antigüedad en el establecimiento favorece que puedan tomar decisiones sin necesidad de consultar al personal directivo, conociendo previamente los criterios por ellos establecidos. Esto implica también mayor responsabilidad ya que en reiteradas ocasiones se trabaja “al límite” en cuanto a las sanciones que puedan establecerse.

“... el auxiliar tiene casi respuesta para todo... a veces estamos tan medidos de qué podemos hacer y qué no podemos hacer que en algunos casos también caminamos por el hilito no es cierto?...Poniéndonos en una línea límite donde podemos pasar, de donde corresponde o quedarnos un poquitito cortos... Y bueno, arriesgamos a veces a que se pueda malinterpretar o que la estrategia que utilizamos para solucionar un problema sea un agravante de la situación y después lleguemos a un conflicto que nos puede costar mucho más caro a cada uno de nosotros... pero bueno, la mayoría nos arriesgamos y trabajamos muy, muy al límite... tomamos decisiones y determinaciones a veces por nosotros mismos, porque bueno, un poco la mayoría de los que estamos llevamos un tiempo bastante largo en la escuela, tenemos el suficiente conocimiento de cuáles son los criterios de la directora para trabajar y bueno, entonces ya en base a eso por ahí nosotros nos tomamos la atribución de decidir en determinado momento para dar una solución”(Preceptor)

Directivos

Quando los alumnos son llevados a la dirección se plantea una primera instancia para descomprimir la situación y de diálogo individual con cada uno de ellos. En segundo lugar, si las circunstancias lo permiten, se intenta que los implicados accedan a una instancia de diálogo conjunto en forma privada o con la mediación de un tercero.

“Nosotros habitualmente a las que se venían peleando por ejemplo, las encerrábamos... las encerrábamos es una forma de decir... en este cuarto o ahí en la sala de docentes... “bueno vengan, se sientan acá tienen que hablar...” y los dejábamos solos... y horas y horas... por ahí si veíamos que el asunto venía muy duro nos quedábamos nosotros por las dudas para que no se peleen, y se terminaban resolviendo las cosas” (Directivo)

“Por ahí nosotros tenemos lo que nosotros le llamamos la salita de terapia que te decía, bueno si más o menos pueden hablar, que se encierren en algún lugar y hablen, porque siempre terminan dándose cuenta de que es una tontera por lo que empezaron. Si el asunto, ojo porque también nos pasa que a veces es imposible porque es como si se ladraran... las mujeres sobre todo... cuando están furiosas. Entonces bueno, por ahí conviene llevarlas al baño, que se laven la cara, que se tranquilicen un rato...” (Directivo)

“Ya una vez que las cosas han sucedido, cuando hubo alguna pelea, algún conflicto. Ahí ya directamente se los retiene en la dirección, en algún ambiente separado donde puedan estar tranquilizándose hasta que bueno, se logre localizar a alguien de la familia que pueda acercarse” (Preceptor)

Si la conflictiva logra resolverse en el ámbito escolar, en el caso de peleas de menor gravedad por ejemplo, no es necesario convocar a los progenitores.

“...cuando las peleas son suaves, por así decirte... y cuando se calman más o menos y qué sé yo y los hablás y lográs resolverlo y bueno... en la casa ni se enteran. A veces por ahí es un poco más violenta... entonces llamamos a la casa...”(Preceptor)

En aquellos casos de mayor gravedad, luego de la instancia de diálogo, generalmente se convoca a los progenitores o a los referentes adultos responsables de los alumnos. Si existen posibilidades de enfrentamientos físicos puede solicitarse a los padres que retiren a sus hijos del establecimiento.

“...una vez que esté medianamente solucionado se convoca a los padres, cuando son situaciones realmente de riesgo, cuando pueden llegar a tener problemas realmente... se llama a los padres y se los pone en conocimiento de lo que está sucediendo, cuáles son las... si es necesario que lo retiren porque haya riesgo en horarios de salida o algo así, se autoriza a que el padre lo retire y tome cartas en el asunto... más como medida de prevención” (Preceptor)

Las autoridades del establecimiento reclaman la presencia de los padres, con el objeto de que asuman un mayor compromiso en la contención de sus hijos y apoyen a la institución en el ejercicio de sus funciones.

“Mucho de tener que llamar al papá... aunque al papá le reviente, pareciera como que es la única forma. El Asistente Social hoy nos decía, pero a ese chico donde se lo engendró acá o dónde?... que se hagan cargo. Y a muchos les re-molesta, les revienta... porque me imagino los pocos que tienen trabajo están re-ocupados, es como si a mí me están llamando a cada rato a la escuela de mis hijas, te imaginás para pedir acá, tengo que acomodar con quién dejo los más chicos, cómo devuelvo las horas...” (Directivo)

Aunque existen estrategias comunes, los directivos intentan adoptar las medidas disciplinarias con cierta flexibilidad, ya que cada caso merece un análisis particular y las alternativas viables para una situación pueden resultar contraproducentes en otra.

“...pero por ahí también depende de la situación... porque nosotros tenemos algunas estrategias más o menos, pero por ahí con vos suponete nos da un resultado bárbaro y con el otro empezamos y nos damos cuenta de que hay que arrancar para otro lado. O hay chicos que es mucho más fácil manejar o tal cosa, te quedaste dos o tres días en tu casa, refrescate la cabeza y después volvés. Y por ahí después tenemos otro que es muy complicado y bueno, decidimos que bueno, te quedás un día pero después... o sea, tratamos de que todo el mundo si tiene que tener una sanción la tenga, si corresponde... pero por ahí también varía un poco en función de cómo tenemos que manejarlo con algunos chicos para tener resultados... o para que después no vengan y... o sea, tienen que tener el límite pero también hay chicos que son muy, muy complicados...” (Directivo)

En los casos más extremos, las autoridades escolares solicitan la presencia de la policía en el establecimiento. Por ejemplo ante la presencia de personas ajenas merodeando en los alrededores de la escuela o en situaciones de desborde entre los alumnos.

“Después yo me acuerdo cuando yo daba clases en el aula del fondo tenía entre los que me circulaban por la escuela más los que estaban afuera... vos no sabés... el gordo valor, una onda así... capo mafia eran. Esa vez terminamos llamando a la policía... porque ya se veía

venir... qué estaba haciendo toda esa cantidad de gente de veintipico de años en la escuela... Le robaron las tazas a una compañera... entonces se actuó y por suerte aparecieron... Digamos yo soy partidaria de dar intervención a la policía. Antes en la escuela la onda era no... pero yo veo que desde que se ha blanqueado esa situación cambió un montón. Cuando ellos ven que se les complica... y al papá les hincha que tener que ir a declarar... como que amaina un poco” (Directivo)

Se evalúa como conveniente sólo para aquellas situaciones de mayor gravedad, ya que genera importantes resistencias en los alumnos, algunos de ellos en conflicto con la ley, quienes manifiestan un rechazo abierto hacia la institución policial.

“...nosotros el año pasado llamamos muchas veces a la policía, porque ya no sabíamos qué hacer y creemos que en un momento se nos volvió en contra, no porque la policía no nos ayude, sino porque después queda la cara visible de la escuela como la que llama a los milicos, viste la “yuta” como dicen ellos. Entonces después viene la represalia. Este año la tuvimos que llamar en algunas situaciones porque había venido mucha gente desconocida a las afueras, en un momento. Y ya acordamos, la policía se va a llamar en caso de extrema necesidad. Porque yo entiendo... la gente de la 7° (Comisaría del Menor) es macanuda, y ayudan un montón, pero como después todo se corta... porque las otras instituciones no funcionan, porque no funciona nada, entonces quién queda pegada, la escuela y la 7°. Entonces quiénes nos jorobaron la vida?... la escuela que llamó a la 7° y la 7° que hizo la actuación. A los milicos les rompemos el auto y a la escuela le rompemos los vidrios...” (Directivo)

Ante hechos graves, frente a amenazas de los alumnos, se ha optado por realizar la correspondiente denuncia en la comisaría. No todos los docentes están de acuerdo con esta alternativa, algunos de ellos por temor a las represalias por parte de los alumnos.

“...amenazar... enseguida llamamos... Una hacer la denuncia, yo fui la primera que dije “denunciá, denunciá”... a una chica encima, lo peor del caso es que era muy jovencita. Entonces yo le dije “denunciá”... pero a los minutos estaba esto que yo te digo de cómo actúan... el novio estaba permanentemente afuera esperando, ya estaba con cadenas... La acompañamos para que no se fuera a pie y para que directamente fuera a hacer la exposición... Algunos decían “no te pongas en contra de ellos, qué vas a denunciar”... Cuando yo vine había mucho temor de que se llamara a la policía... al contrario desde que llamamos a la policía es como que se aplacó todo...” (Directivo)

En las puertas de acceso al establecimiento y durante los recreos, la comunidad cuenta con la presencia de vigiladores comunitarios, quienes cumplen un rol de seguridad y de control. Se ocupan de evitar el ingreso de personas extrañas así como de impedir que se acerquen a las ventanas y distraigan a los alumnos. Sin embargo, no hay consenso entre los directivos en cuanto a su utilidad y su apoyo al funcionamiento institucional.

“...no toda la gente que está en la escuela, trabaja para la escuela entre comillas, porque nosotros habíamos depositado nuestras esperanzas, por ejemplo en los vigiladores comunitarios y un día nos dimos cuenta que los vigiladores comunitarios nos terminaron jugando en contra. No tal vez conscientemente, por qué, porque les tenían miedo, es gente que vive con ellos en el barrio. Entonces supónete, el comunitario llamaba a la policía y él iba y les decía a los que estaban en la esquina “chicos váyanse porque la escuela llamó a la policía”... entonces quién llamó a la policía... Era toda una historia que al final se nos volvía en contra a nosotros...” (Directivo)

“Hay dos vigiladoras afuera y uno que está en los pasillos... Parece una pavada pero el vigilador organizó el tema de las bicicletas, se las robaban a nuestros propios alumnos... Entonces él organizó un sistema de tickets, pero enseguida... pero mejor que allá que tenés bicicletero, tenés que pagar... acá no tenés que pagar nada y re-bien, funciona” (Directivo)

Docentes

La mayoría de los docentes plantea que ante situaciones conflictivas que se viven en el ámbito del aula, intentan como primera medida dialogar con los alumnos. Dialogar personalmente con los involucrados, utilizando el lenguaje y los códigos que ellos mismos utilizan. En general este diálogo funciona como llamado de atención o como advertencia.

“Generalmente yo lo manejo de esta manera... el llamado de atención, no?, personalmente, hablándoles a veces muy directamente, con las mismas palabras que ellos utilizan... dentro del curso. Si el conflicto persiste, fuera del curso, en la puerta... “si yo te estoy diciendo de buena forma, que vos te estás portando mal, que esto conlleva un montón de cosas... que te perjudicás vos, que perjudicás a los compañeros...”. Una vez que pasamos esa instancia... generalmente nunca pasamos de la puerta, vuelve al curso”(Docente)

“Por ahí yo considero, me parece a mí que una manera positiva sería el hecho este de que los docentes y el alumno pudiéramos charlar, que a veces vos te acercás y le decís `tratá de tranquilizarte, por qué no te ponés a trabajar´... y cambia la actitud”(Docente)

“Primero el diálogo, buscar la forma de entendernos, de dialogar con ellos y de ver qué se puede revertir”(Docente)

Los docentes recalcan la importancia de dialogar personalmente con cada alumno de manera cercana, evitando levantar la voz o reprenderlos enfrente de sus compañeros.

“Buscarle el lado positivo. Hasta ahora no he tenido problemas, pero si la intención es hacerlo desde el frente de la clase, decirle “Vos fulanito por favor...”. No, es acercarme y decirle, inclusive a veces no sé, agarrarlo de la mano, ponerle la mano en el hombro pero no para sujetarlo sino para que note que uno está presente ahí... y hablarle”(Docente)

Si a través del diálogo o el llamado de atención no se logra mejorar el comportamiento de los alumnos, algunos docentes optan por separarlos de la clase y darles un trabajo práctico para que lo realicen en la biblioteca del establecimiento.

“... si continúa la otra alternativa es trabajo, trabajo práctico con nota en la biblioteca. O sea, lo tengo que retirar del curso si el problema persiste. Después generalmente cuando va a la biblioteca con un trabajo práctico, va con una nota a su casa”(Docente)

Otros docentes optan por separarlo de la clase y enviarlos a la dirección. Aunque después desconocen los resultados de la medida o las acciones y decisiones de los directivos.

“En general es sacarlo de la clase y mandarlo a hablar con la directora. Bueno, tienen una charla que en general uno como docente no se entera cuáles son las conclusiones de esa charla. ... como que uno está privilegiando sacarlo fuera del aula... a mí me parece que el objetivo... volvemos a los principios, si el objetivo es educarlos, enseñarles y si se portan mal lo sacamos fuera del aula, de alguna manera u otra estamos nosotros mismos, somos los causantes.... pero bueno, son las normas que funcionan dentro de la escuela. Lo que sí en la mayoría de los casos si hay un alumno que provoca continuamente y llevó al conflicto, fuera del aula, hablar con dirección, con la directora y en función de eso se estipula la sanción que corresponde. A veces creo que corresponde un poco con la época del año, o primero se verán los distintos pasos de una firma, una llamada a los padres y después sí la suspensiones de una semana, de tres días según la situación en que esté cada uno. Pero hay como unos pasos”(Docente)

También se solicita la presencia de los preceptores, quienes se ocupan de sacar al alumno del aula y llevarlo a la dirección o colaboran con el docente en la búsqueda de soluciones inmediatas.

“...cuando por ejemplo le llamás la atención más de dos veces en la clase, y no te hacen caso, no se revierte la situación. Entonces o sigue tirando cosas, o sigue molestando o sigue gritando. Y ya viste, llamás a la preceptora, mandás un comunicado”(Docente)

“...lo que tratamos de hacer por ejemplo, ante una situación de conflicto, no lo soluciono yo sola por más que me haya pasado a mí. Yo siempre llamo al preceptor o a la preceptora, entonces viene o hablamos qué es lo que se va a hacer”(Docente)

“No, no necesitás llamar al preceptor específicamente porque... se te está desbordando el curso únicamente cuando llamás a un preceptor. Hoy por ejemplo me pasó, yo tengo un alumno en el turno de la mañana, rayó la mesa, yo lo estaba mirando... entonces le dije “borrala, porque no tiene sentido que la rayes”...; “Noo que...” y le digo “Borrala y borrala con la mano, porque no vas a ir a buscar la rejilla”. Porque si vos sos tan autosuficiente para poder rayar la mesa, sos tan vivo, bueno “borrala; “No, no”, “Bueno, listo, juntá tus cosas...” y le dije a uno de mis alumnos andá a buscar al preceptor... “Juntá tus cosas que te vas a la biblioteca a hacer un trabajo práctico”. Entonces vino el preceptor a llevarlo, porque obviamente vos tenés que pensar que el chico puede agarrar para cualquier lado, se va al

baño, se va de la escuela... entendés? Simplemente para acompañarlo a ese lugar...”(Docente)

En algunos casos el propio docente decide enviar una nota a los padres (comunicado) y citarlos para mantener entrevistas con los mismos.

“..Yo firmo un comunicado a los padres citándolos por problemas de conducta o por actitudes inadecuadas en la clase, a él también le hacen firmar un cuadernito donde consta lo que pasó en la clase”(Docente)

Uno de los docentes entrevistados pone de manifiesto una forma particular de prevenir y solucionar los conflictos durante las horas de clase. A través del diálogo personal con aquellos alumnos que presentan dificultades, establece el encuadre y las exigencias que los mismos deben cumplir para permanecer en el aula. El mismo docente califica su actitud como “áspera” y “dura” pero considera que logra los resultados esperados ya que los alumnos indisciplinados necesitan límites claros y concretos.

“Mirá yo a veces tengo una forma media áspera de tratar algunas situaciones, a mí me parece que los chicos por ahí necesitan límites y límites concretos. Esto de que “pobrecito... porque viene” y no, el alumno es alumno y sea del estrato social que sea es adolescente y te va a querer sobrepasar siempre porque es una de las características del adolescente, nosotros para ellos somos viejos, somos en cierta forma hasta como un enemigo. Entonces cuando te pueda hacer la bicicleta, bicicletear en algo te la va a hacer. Entonces por ahí ante esto yo interpongo una acción dura, por ejemplo estos chicos que no traían material, que no hacían nada, los agarré un día afuera y les dije que bueno, que desaparecieran de mi hora de clase, si no iban a trabajar que yo no los quería ver. Y que si querían ir al ministerio, porque por acá ellos tienen costumbre de resolver estas cosas así... voy al ministerio... que vayan, que yo me iba a arreglar con el ministerio y yo sabía cómo poner la cara y que iba a saber defenderme, pero que si se quedaban tenían que trabajar. Y me dio resultado, porque de los cuatro hay uno sólo que sigue sin hacer nada, pero que además es un alumno que no viene casi nunca. Y bueno, cuando viene pobre, no sabe ni qué estamos haciendo... pero de los otros tres que han seguido viniendo, incluso más, hay uno de ellos que está trabajando bastante bien. Entonces lo resolví de esa manera, que por ahí es medio arriesgado porque... y ud. quién es para tratarme así o para decirme este tipo de cosas... pero en general, ellos muchas veces están esperando que uno les esté marcando el camino, de decir bueno, acá hay ciertas normas que cumplir, si vos transgredís la regla tenés una determinada sanción, es decir si vos venís al aula y no hacés nada estás transgrediendo una regla, una norma de trabajo. Para mí la forma de solucionarlo fue esta, poniéndome en una situación ahí dura, áspera”(Docente)

Para una docente es preocupante la situación de los alumnos que abandonan el aula y deambulan por los pasillos del establecimiento. Ante esta problemática considera positiva la presencia de un empleado del Plan Trabajar que controla a los alumnos que salen de la hora de clase.

“...lo que nos ayudó mucho también, fijate vos, viste que hay un chico de Plan Trabajar que está ahí en los pasillos. Que nos ayuda mucho también cuando algún chico sale del aula, él los hace entrar. También como que te ayuda también en eso. Porque vos a veces estás con algo y ellos viste como son, enseguida salen...bueno, entonces bueno, él te ayuda, te los hace entrar. Y eso a mí me gustó mucho. Aunque algunos no estaban de acuerdo con eso, para mí fue muy bueno eso”(Docente)

La disciplina en el aula y la prevención del conflicto

En líneas generales el problema que deben enfrentar los docentes de las escuelas de hoy, contrariamente a lo que podía pensarse años atrás, es cómo asumir un liderazgo democrático en el grupo de alumnos ante situaciones que resultan cada vez más difíciles de controlar. Los docentes no se cuestionan acerca del autoritarismo de sus prácticas sino más bien acerca de la ineficacia del rol democrático en el sostenimiento del orden dentro del aula (Barreiro, 1999).

Una de las herramientas utilizadas por los docentes para lograr mantener la disciplina en el ámbito áulico, es mantener un ritmo de trabajo de modo tal que los alumnos estén ocupados durante la totalidad del horario de clase, realizando actividades.

“Para mí fundamentalmente la disciplina, tanto acá... yo creo que se mantiene por el ritmo de trabajo. O sea si hay ritmo de trabajo el alumno no tiene motivo para distraerse, para mirar para afuera, para... o sea, si uno tiene bien estructurada la clase, sabe lo que va a dar... si uno sabe lo que va a dar y sabe manejar los tiempos y tener cierto sentido común y cierta prestancia de decir bueno, faltan 10 minutos les largo ahí dos o tres ejercicios más, mantenerlos ocupados... es ese mismo ritmo de trabajo el que mantiene la disciplina. Cuando uno viene con la clase preparada a medias, o le quedaron cosas o no pudo terminar de armar algún ejercicio o algún práctico... por ahí es donde obviamente los alumnos no tienen qué hacer y se desbocan, se desbandan”(Docente)

Desde esta perspectiva, la disciplina se concibe como una forma de trabajo que intenta (o debiera intentar) adecuar el tiempo escolar al tiempo de los alumnos (Leguizamón, 1992). La disciplina es actividad, pautada, organizada, que se propone un objetivo teniendo en cuenta la realidad y las capacidades del alumnado.

También se destaca la importancia de establecer un encuadre al inicio del ciclo lectivo. Acordar con los alumnos las pautas mínimas en cuanto a horarios, normas de convivencia y exigencias académicas.

“Por ahí tenés que... qué sé yo, poner algunas cosas en claro. Yo hablo siempre a principio de año con los chicos, la primera clase siempre la destino para ponernos de acuerdo, qué se puede hacer y qué no se puede hacer, de parte de ellos y de parte mía. Ellos saben que yo no puedo llegar tarde al curso, mi obligación es cuando toca el timbre es enseguida estar en el aula. Qué sé yo, ellos saben que yo no puedo tomarles una prueba y traérselas cuando se me canta, a la clase siguiente yo la tengo que traer corregida”(Docente)

Se destaca la importancia de la puesta de límites en forma concreta y sin ambigüedades. El sostenimiento de un sistema normativo por un lapso de tiempo prolongado favorece el disciplinamiento de los alumnos.

“Vos sabés que yo pensaba que los chicos a mí no me querían, porque yo soy muy dura con ellos, pero no... si vos le preguntás a los chicos, me quieren. Yo pensé que al ponerle límites y ponerles freno y establecer las pautas que yo pretendo para trabajar con ellos... es lo que ellos necesitan. Vos te das cuenta que no es que vos sos la mala de la película, sino que ellos necesitan encaminarse, porque vienen como muy sueltos, como con pocos hábitos de trabajo, como con pocos hábitos de estar sentados 80 minutos, con pocos hábitos de utilización del material bibliográfico... cuando vos establecés las pautas claras y precisas y las mantenés durante todo el año los chicos no te hacen problemas”(Docente)

El carácter masificador de la práctica educativa (Jackson, 1991) pasa por alto el interés y el deseo del alumno, quien debe adaptarse a los ritmos que la institución impone desconociendo sus necesidades reales. El alumno dentro del aula, está prácticamente en espera constante y los tiempos escolares desconocen las particularidades del alumnado. Esta situación atenta contra el buen desempeño de las tareas cotidianas, al exigir de los alumnos un esfuerzo de concentración que excede sus posibilidades reales.

La mayoría de los docentes entrevistados coincide en señalar las dificultades que presentan los alumnos del establecimiento para mantener la atención, durante la totalidad de la hora de clase. Es frecuente que los alumnos se distraigan y pierdan la atención. Los últimos 20 minutos de la hora resulta extremadamente difícil lograr que continúen con las tareas escolares.

“De cualquier manera en este colegio se nota más que en otros, que el alumno está permanentemente distraído, el nivel de atención del alumno en este colegio es menor que en otros. O sea acá el módulo dura una hora 20 minutos y acá el alumno da para una hora, en los últimos 20 minutos... no es que no puedas dar clase, yo los mantengo trabajando, no tengo problemas pero a fuerza de insistir con la ejercitación y no dejar que ni un resquicio para decir se ponen a charlar o se levantan”(Docente)

“...el gran problema es que ellos no pueden, especialmente los de 7° no aguantan estar los 80 minutos. Ellos te trabajan más o menos uno 50 o 60 minutos y después no. Entonces esos minutos que quedan... ah... son terroríficos, son terroríficos para poderlos tener. Porque quieren ir al baño, y el baño no...y que quieren... y no, todo no, no y no; pero ellos no, quieren salir...”(Docente)

Ante esta situación se analiza la posibilidad de flexibilizar los horarios, de modo de adaptarse a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Esta propuesta implicaría una adaptación a los tiempos de los alumnos que posibilitaría optimizar la labor cotidiana.

“Se ha pedido, se ha pedido un cambio, así de que las horas sean, no de 80 minutos sino menos. Está en proyecto, para el año que viene. Si es que se va a poder aplicar el año que

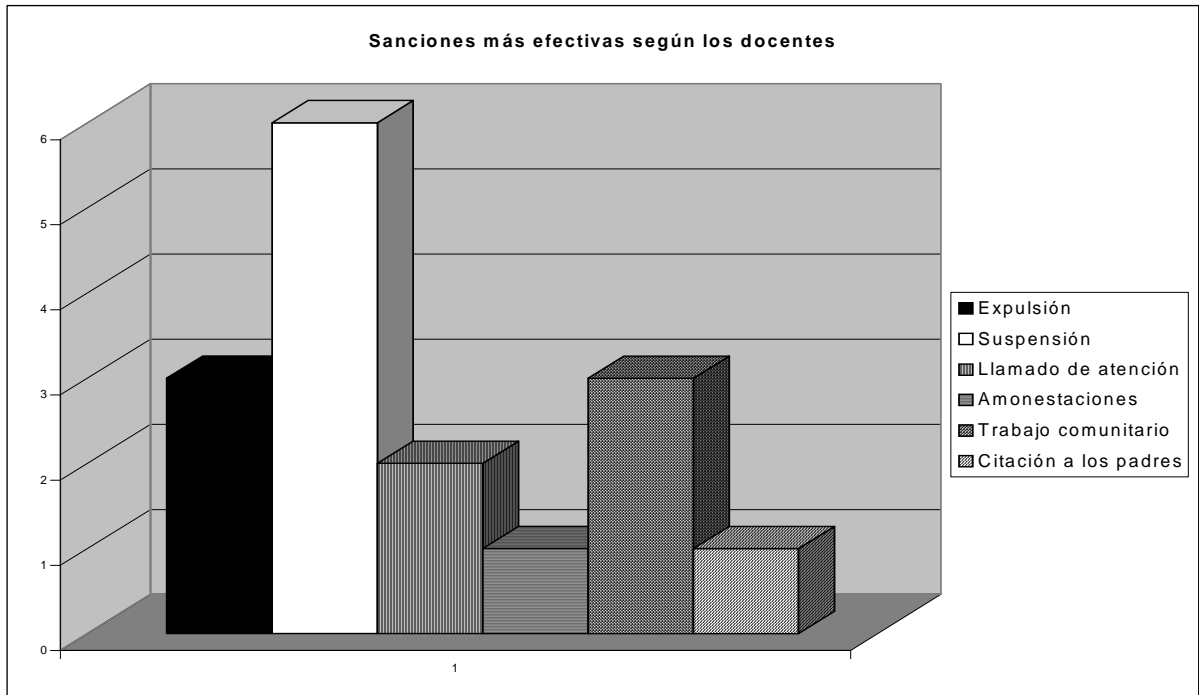
viene creo que van a ser horas... va a ser lo mismo, van a ser los 80 minutos, la misma cantidad, pero va a estar un poquito como con un recreo en el medio, algo así. Vamos a ver, pueda ser... pensamos nosotros que eso va a ser mejor, pero bueno hay que aplicarlo y ver qué pasa”(Docente)

LAS SANCIONES

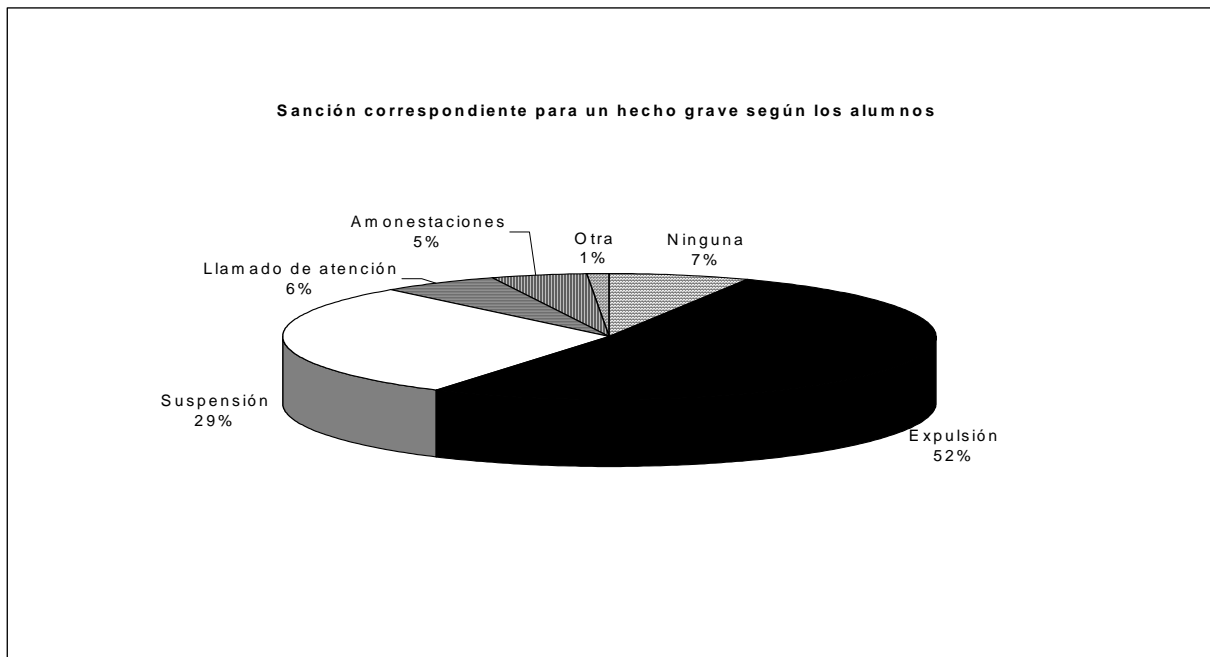
El núcleo crítico, punto de fractura en el sistema disciplinario escolar es el de la responsabilidad en la aplicación de sanciones y el control correspondiente (Ianni, 1992). En numerosas organizaciones educativas se realiza un intenso trabajo institucional para elaborar las normas de convivencia en forma consensuada y participativa. Sin embargo, llegado el momento de la aplicación de la sanción, todo el trabajo se desvirtúa, pues no se procede adecuadamente cumpliendo lo establecido. Las opciones observadas son las siguientes:

- Se actúa impulsivamente colocando sanciones en forma desmedida, exagerada, en cantidad y calidad;
- El caso contrario, se posterga la aplicación de la medida disciplinaria por demoras en los procedimientos (al final todo queda en suspenso y la sanción no se aplica)

Al momento de evaluar las sanciones que dan mejores resultados para mantener la disciplina escolar los docentes señalan en primer lugar la medida de suspensión (67%). En segundo lugar en orden de importancia, con un porcentaje menor aparecen las medidas de expulsión y el trabajo comunitario, seleccionadas en ambos casos por el 33% de los encuestados. Por último se mencionan el llamado de atención, las amonestaciones y las citaciones a los padres.

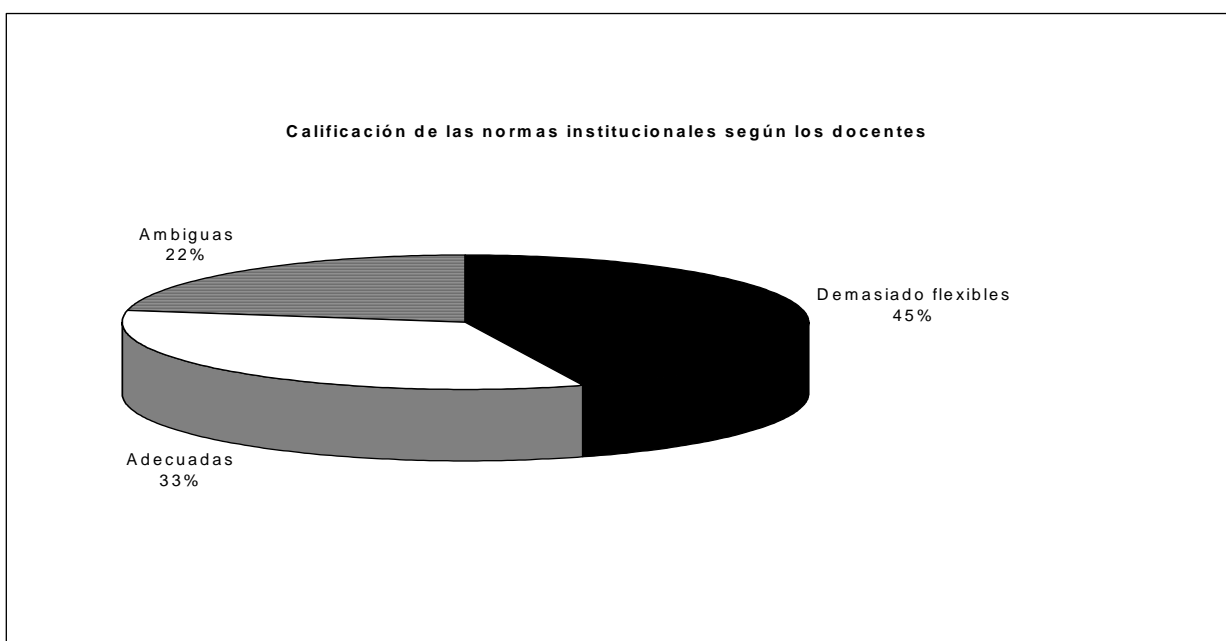


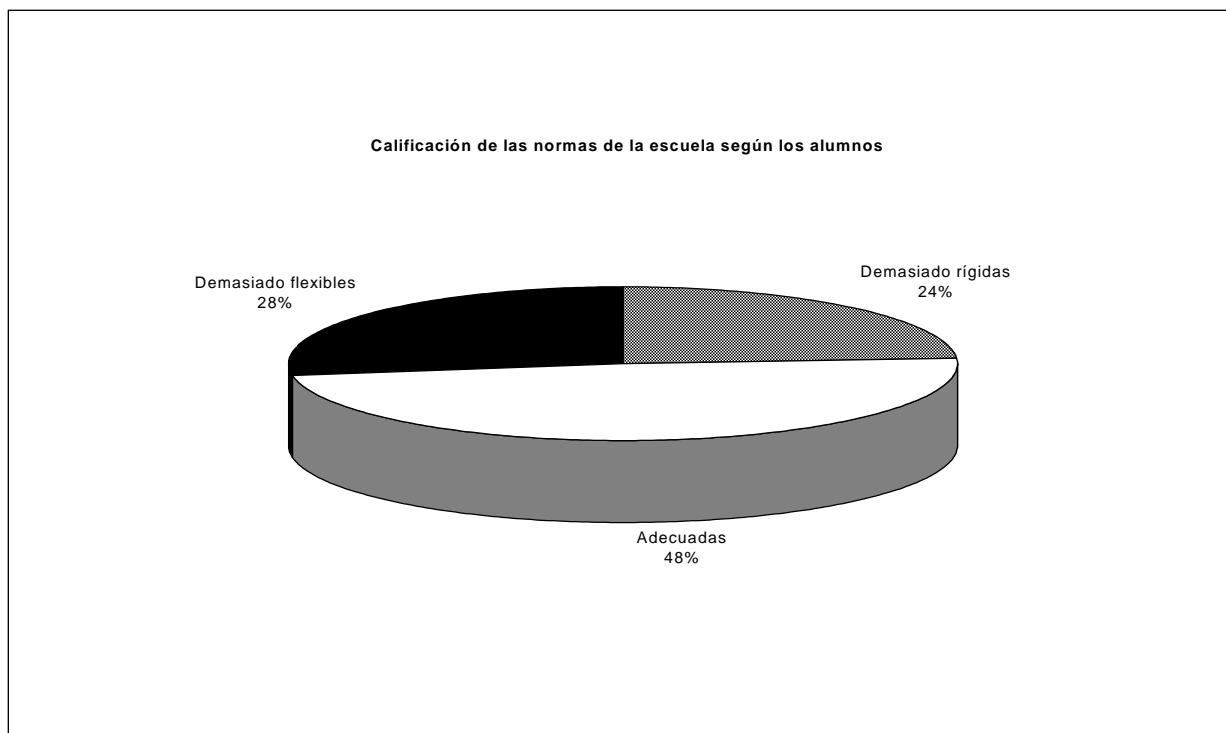
Los alumnos por su parte, al ser consultados acerca de cuál sería la sanción correspondiente para un compañero por un hecho “grave”, se muestran más severos en la medida que debería adoptarse. El 52% considera como mejor alternativa la expulsión, mientras que el 29% opta por la medida de la suspensión. El resto señala otras medidas tales como la citación a los padres o la amonestación. Un 7% considera que no sería necesaria la aplicación de ninguna medida disciplinaria.



En cuanto a la adecuación de las normas institucionales el 45% de los docentes encuestados considera que las mismas son demasiado flexibles. Un 33% considera que son adecuadas y un 22% señala su ambigüedad (rígidas en algunos casos y flexibles en otros). Ninguno de los docentes considera que las normas institucionales son demasiado rígidas.

Frente al 45% de los docentes, sólo el 28% de los alumnos considera que las normas escolares son demasiado flexibles. Un 48% considera que las mismas son adecuadas. A diferencia de los docentes, donde ninguno de ellos consideraba que las normas eran demasiado rígidas, un 24% de los alumnos considera la rigidez normativa.





Las pautas de convivencia elaboradas en el año 2001 por los miembros de la comunidad educativa, y ratificadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, contemplan las siguientes sanciones correctivas:

- Firmar e ingresar a la escuela acompañado por padres o tutores.
- El docente a cargo del curso debe suministrar tareas que el alumno debe realizar mientras esté fuera del curso. Si la falta es de mayor gravedad se lo suspenderá de algunas tareas recreativas.
 - En la medida de lo posible pagar, restitución o reparación de lo dañado.
 - Trabajo comunitario claramente pautado y supervisado con un máximo de una semana.
 - Suspensión con reingreso acompañado de los padres o tutores.
 - Diálogo buscando revertir conductas destructivas acompañado por tareas de cuidado y protección de las plantas, animales y jardín en general.
- En todos los casos si la situación es extrema donde ya ninguna de las acciones correctivas surten efecto, se reunirá el Consejo Escolar.

Llamada de atención - Diálogo

El 22% de los docentes encuestados considera que el llamado de atención es una alternativa válida para resolver las situaciones conflictivas escolares. Por su parte, sólo el 6% de los alumnos considera que esta medida es adecuada para sancionar la comisión de hechos graves.

El docente puede apelar a su autoridad y al respeto que pueda imponer a sus alumnos para que ellos respondan a las expectativas de un comportamiento adecuado. El docente varón puede tener mayores posibilidades de mostrar una imagen de autoridad frente a adolescentes varones que la desafían constantemente. El docente puede dirigirse a los alumnos de modo directo y en su mismo lenguaje. Esta modalidad se ubica en una delgada línea entre el diálogo reflexivo y la imposición de conductas a través de la intimidación o el miedo.

“Por ahí a mí me da resultado hablar con el alumno a solas, por ahí... yo tengo la ventaja de ser varón, por ahí ellos me ven como una persona grande y por ahí hasta me deben ver con un poco de miedo y por ahí yo lo aprovecho eso y me da como resultado, en el sentido de... no porque vaya a educar con miedo, sino porque por ahí ellos dicen “bueno, con este tipo no podemos joder”. Digamos ellos saben enseguida donde les aprieta el zapato, entonces dicen “con este tipo nos tenemos que quedar en el molde”. Entonces yo por ahí cuando veo que se están desbandando los llamo afuera, y con los varones tengo la ventaja de que puedo hablar con palabras muy vulgares, si yo le tengo que decir a un ñato “che, qué te hacés el boludo si vos me querés pasar, me querés joder a mí... si yo tengo mucha más edad y todo lo que vos estás haciendo yo ya lo hice...”. Entonces yo a ese chico le puedo decir que es un boludo, retándolo, y no se va a alarmar, no se va a asustar. Pero a lo mejor una profesora, una mujer, a veces si no tiene una personalidad muy fuerte no se lo puede decir, o no se anima a decirselo. Y a mí por ejemplo eso me da resultado, más allá de que por ahí hacer una escena de decir “te voy a amonestar, te voy a suspender...”. Eso no sirve de nada, o “te voy a hacer firmar” un cuadernito o una hoja que no sirve de nada”

Una preceptora destaca la importancia de dialogar con el alumno a los fines de que tome conciencia de su situación y reconozca el significado de la sanción, de modo tal que no sea interpretada como una medida arbitraria e infundada.

“Mirá, otra de las cosas que tiene resultados es cuando vos le hablás al chico y le decís, “no mirá se te aplicó tal sanción, Luis Miguel, porque vos no entendés...entonces como pasó tantas veces no sabemos si es porque no lo entendés o porque no sé que te está pasando, o le decís por ahí, “no sé como hablarte para que me escuches, me entiendas”. Y yo se los digo... Les digo bueno, no podés estar acá sin hacer algo, porque alguna pena tenés que tener por no actuar como tenés que actuar en una institución educativa...”(Preceptor)

“...como que en la misma comunicación lo vas advirtiendo, como que le vas diciendo acá tenés una luz amarilla... amarilla más fuerte... acá tenés la luz roja”(Preceptor)

Aunque los alumnos pueden reconocer las actitudes y comportamientos incorrectos resulta dificultoso que logren reflexionar sobre sus conductas y dialogar acerca de lo que sienten y piensan. La instancia reflexiva es en muchos casos difícil de concretar.

“...entonces suponte, le rompe algo a un compañero, una compañera...bueno, hay tareas comunitarias, o levantás los vidrios del patio o levantás los cascotes, o barrés las galerías o limpiás las mesas... y cada tanto es tu responsabilidad de ir... “Viste, estás haciendo esto, lo

estás haciendo bien. Mirá, en vez de estar limpiando esto y estando acá podrías estar con tus compañeros, haciendo trabajos, acá estás sólo... estás haciendo esto... qué pensaste?" Por ahí te dicen..."nada, nada, no, señora". Te digo los tres casos que yo tengo... reaccionan así... "Qué quiere que le diga?... estuve mal señora"(Preceptor)

Los entrevistados consideran que las medidas y sanciones a implementar deben ser diferentes y adaptarse a las situaciones particulares de los alumnos. En cada caso particular debe evaluarse la estrategia más adecuada a seguir.

"...generalmente porque las situaciones se van generando distinto y porque los chicos son distintos, van entrando en distintas situaciones... y a veces porque los padres son distintos. Hay chicos a los que podemos llegar muy abiertamente con ellos...bueno, utilizamos una estrategia que puede ser a través de una sanción interna, del cumplimiento de actividades como corresponde si no después será sancionado... por ejemplo hay chicos que obedecen a esto y si se ponen las pilas y no es tan ni siquiera sancionarlos sino exigirles que tienen que cumplir tal o cual actividad y seguir normalmente... y se comportan bien"(Preceptor)

Una alternativa planteada con el objetivo de llevar un control de las conductas y sanciones, es la implementación de un sistema de registro donde consten los inconvenientes y las medidas adoptadas en cada caso particular, a modo de antecedente y constancia de la evolución de los alumnos.

"Lo que sí a veces lo hago, pero no siempre porque uno no puede estar en todo, cuando hay así algún problema que yo les he llamado la atención, tratar de avisarle a la preceptora y de que quede registrado en algún lado, que quede como antecedente. Porque si no después la institución se encuentra con que fulano de tal se mandó un macanón y resulta que no hay ningún antecedente, es decir hasta el momento era excelente. Resulta que todos nos quejamos, a lo mejor muchos hablamos con él pero nadie dejó nada escrito, y a veces ante una situación conflictiva es importante tener antecedentes... escritos, tanto para el alumno como para el docente. No es que esto sea un prontuario, simplemente para decir pasó esto, se solucionó de tal forma"(Docente)

"Ahora se ha implementado algo que es muy interesante, que lo elaboró un auxiliar docente de la mañana, que se llama Rubén, que nos permite como llevar un registro de las conductas del chico... ya sea de las sanciones o del comportamiento"(Preceptor)

El cuaderno de firmas suele utilizarse como modo de llamado de atención. No es reconocido por los docentes como una medida útil. Sólo uno de los entrevistados la menciona y considera que no da resultados positivos ya que se convierte en una mera formalidad, sin carácter reflexivo ni punitivo.

"...el cuaderno de firmas... que particularmente yo te digo los tengo acá, estoy en esta unidad educativa, estoy en dos educativas más que es la 7 y la 8, y estoy en el Polimodal que es en el Manuel Belgrano, y las firmas no dan resultados...

¿Cómo es la dinámica de las firmas?

Sí... vení firmá. Entonces firma, viste?... Suponete que dicen yo hice tal cosa... o tal alumno hizo... por molestar en clase o por tirar tizas a un compañero... firma. Eso no da resultado. Por qué no da resultado, porque el chico entiende que es ese momento, es esa acción, y no hay reflexión sobre la sanción y no sirve”(Preceptor)

Un docente considera que la instancia de diálogo puede resultar excesiva en determinadas situaciones, donde deberían tomarse otras medidas en forma más inmediata.

“...en general cuando el alumno las primeras veces se manda sus macanas yo sé que por ahí hablan los preceptores, habla el profesor, habla con los directores, o sea hablamos y hablamos y después cuando se van agotando las instancias ahí sí se llega por ejemplo a la suspensión que es lo máximo que existe hoy como sanción. Pero sí, es progresivo... se va hablando, hablando, hablando... por ahí no habría que hablar tanto y a veces actuar más rápidamente”(Docente)

Suspensiones

El 67% de los docentes encuestados considera que la suspensión es la medida más efectiva para resolver los conflictos que se presentan en el alumnado. Entre los alumnos, el porcentaje que considera esta alternativa es significativamente menor, sólo el 29% de los mismos considera que la suspensión es la medida más adecuada para sancionar hechos de gravedad.

La suspensión aparece como una medida “efectiva”, en el sentido que la ausencia del alumno que molesta permite al docente por unos días dar clases con normalidad y sin problemas. La efectividad lograda en este sentido no se extiende hacia el cambio de conductas por parte de los alumnos. Los docentes reconocen que no se soluciona el problema de fondo, los alumnos generalmente no revierten sus comportamientos después de haber sido suspendidos.

“Para nosotros como docentes en este momento la solución es la suspensión, porque el que te molesta no está, por varios días; pero no reparás nada. Obviamente que para uno como docente hay dos alumnos que continuamente molestan, agreden, intervienen, provocan... y vos te libráis de tenerlos dos clases y notás la diferencia. Pero no creo que sea la solución. Como efectiva es, porque vos durante dos clases das clases, pero no es la solución para ellos ni para nadie”(Docente)

Al momento de considerar la aplicación de una medida de suspensión, aunque no se considere la alternativa más conveniente, se privilegia por su practicidad y “eficacia” inmediata. En casos puntuales, donde además se logra un compromiso de los padres, los alumnos revierten sus conductas después de haber sido suspendidos.

“A mí lo que no me gusta es la suspensión... no me convence. Pero yo he visto que acá lamentablemente parece que funcionara en este momento”(Directivo)

“Entonces, nosotros tenemos casos en el turno de la mañana de chicos que se portaban muy mal, muy pero muy mal, no de golpe sino que era todo el tiempo permanentemente estar llamándoles la atención, que sentate, que trabajá , que abrí la carpeta... todo así. Y bueno, desde que se lo suspendió una vez, vino con el papá no pasó absolutamente nada, vino con la abuela y acordamos... además era un chico grande, tenía 16 años y le dijimos que de última se le podía llegar a dar un pase al nocturno, porque con 16 años no puede estar en la escuela, no es cierto?. Lo entendió perfectamente, cambió su comportamiento ahora es un chico que vos le decís abrí la carpeta vamos a trabajar, el tipo arranca, no tenés problema, viene te consulta, sin inconvenientes. Sucede que los chicos piensan lo que vos le estás planteando, y que los que se perjudican son ellos...”(Docente)

El alumno es suspendido por un número determinado de días y debe presentarse con sus progenitores. Se intenta entonces comprometer a estos últimos para que colaboren en la contención y puesta de límites de modo de revertir las conductas problemáticas de sus hijos.

“Lo que pasa que una sanción... cuando se aplica una sanción de este tipo, que es una suspensión... Cuando viene la mamá, o el papá se hacen acuerdos, entendés?... Por ejemplo bueno, tiene que haber un compromiso por parte del alumno y de la mamá de funcionar bajo estas pautas de convivencia. No es cierto? bien clarito, si no esto conlleva a que vos te portás mal y como consecuencia, en general no estudian, porque no tienen tiempo de sentarse a estudiar si están molestando o dando vueltas” (Docente)

En los conflictos de mayor gravedad se ha adoptado como medida la suspensión masiva de todos los alumnos de un curso. Se considera que esta medida excepcional ha sido efectiva en aquellos casos en que la suspensión fue acompañada por una instancia de diálogo con los padres de los alumnos.

“Se optó, aunque a mucha gente no le gusta, y yo tampoco era muy proclive a la suspensión, pero muchos profesores que yo estoy mucho con los profesores, trato de tomar mate con ellos, o esperarlos con el mate para cuando vuelven del recreo. Y comentan que después de suspensiones masivas así, que después encima se agarraba padre por padre y se les explicaba lo que habían hecho, como que han notado cambios...”(Directivo)

La medida de suspensión se utiliza también en forma individual en aquellos casos de alumnos con problemas de conductas reiterados, con conflictos que se reiteran sistemáticamente. Se busca que el alumno en los días de ausencia pueda “tranquilizarse”, “oxigenarse” a la vez que se mejora el clima de convivencia escolar.

“Y por ahí cuando hay algún chico que está muy sacado, que viene y que viene y que viene... a lo mejor hay chicos que no pelean pero vienen permanentemente haciendo historias en las horas de clase o en los recreos y qué sé yo... bueno, tomate unos días de descanso, oxigenate, quedate en tu casa, calmate, se le avisa a la familia... por ahí un día, dos o tres días, como para que se calme o se tranquilise... es una especie de renovar el aire del lugar donde está... y

vuelve. Y bueno, cuando hay algún evento muy grave, ha habido suspensiones de 5 días hábiles... o de 10 días”(Directivo)

Para el alumno que no desea ir a la escuela la suspensión puede ser un “premio” ya que por unos días se libera de la obligación escolar. Los docentes reconocen esta situación que desvirtúa el carácter y el objetivo de la sanción.

“...en los casos extremos no, porque los suspendés y ellos lo toman como que tienen vacaciones, están dos o tres días sin venir a la escuela, una carga para los padres porque lo tienen todo el día en la casa... o en la calle. O sea que tampoco es efectivo”(Docente)

“...Yo me he dado cuenta que no, porque ellos no tienen ganas de venir a la escuela y para ellos es una gran cosa que vos los suspendas. Entonces por eso que suspenderlos mirá... el año pasado fueron más los casos que yo suspendía, suspendía un día o dos. Pero me he dado cuenta de que no...”(Docente)

Como aspecto importante al momento de aplicar una medida de suspensión se destaca la instancia de diálogo con los progenitores a los fines de comunicarles el fundamento y los objetivos de la medida.

“También, cada vez que hacemos una suspensión, en el caso de una sanción de esa naturaleza, comunicamos a los padres... convocamos a los padres, generalmente, al menos es mi forma de trabajar, yo en el momento de una mala acción del chico no lo suspendo, desde mi punto de vista, sino que mando un comunicado a la casa para que el padre o la madre venga a la escuela y le explico el por qué de una sanción... porque si no el chico llega a la casa y a lo mejor se encuentra con la agresión física de los padres hacia el chico y el chico no sabe explicar por qué... uno de acuerdo a cómo reaccionan los padres... en principio reaccionan mal, después de una forma u otra trato de hacerles entender qué es lo que ha sucedido, se convencen y cuando uno medianamente los tiene convencidos termina aplicando generalmente la sanción, pero se van convencidos de por qué y el chico sabe que hay límites que tiene que cumplir.”(Preceptor)

Citación a los padres

Sólo el 11% de los docentes encuestados considera que la citación a los padres es una medida efectiva para resolver los conflictos que se presentan en la escuela. Los docentes perciben que es difícil que los padres reconozcan los problemas de sus hijos y defiendan la autoridad del docente. Por este motivo pueden preferir evitar citar a los padres y tener que enfrentar sus críticas o negaciones.

“... en esto de llamar a los padres hay gente que por ahí te dice, “no, para qué vamos a llamar a los padres si ya los llamamos una vez y vienen y toda la culpa es nuestra, porque no los comprendemos...”. Dicen entonces no, porque vamos a terminar teniendo problemas con esos padres...”(Directivo)

El docente que cita a los padres busca implicarlos en los problemas de sus hijos y ponerlos en conocimiento del comportamiento del mismo en el ámbito escolar, ya que muchas veces desconocen los problemas que los mismos están presentando.

“Y lo que hago por ahí es llamar a los padres o mandar un comunicado a la casa para que sepan, los padres muchas veces no tienen ni idea de lo que les pasa a los hijos en la escuela, ellos piensan que el nene es excelente y que en la escuela es un santo, y por ahí cuando uno les cuenta se sorprenden. Y tenerlos informados es importante” (Docente)

Una modalidad aplicada consiste en citar a todos los padres de los alumnos de un curso, con el objetivo de que también los padres de aquellos que no presentan inconvenientes tomen conciencia de la situación escolar. En términos generales son estos padres los que más participan en la vida de la comunidad educativa.

“...suponete, llamamos a todos los padres, y para que vengan los padres nosotros en la citación les ponemos que “si no viene usted a acompañar a su hijo a la una y cuarto su hijo no puede ingresar...” Es bastante coercitivo, pero es la única manera de que los padres vengan. Por qué nosotros lo hacemos, porque queremos también que los papás de los chicos que se portan bárbaro y que andan bien se enteren... no que se peleen con los otros padres, pero que estén. Porque si no los chicos que se portan bien, que son los papás que siempre vienen, nunca terminan de entender por qué pasan... o por qué lo hacen.” (Directivo)

Otra alternativa, en la medida en que los horarios lo posibiliten, es citar a los padres el mismo día en que ocurre el conflicto y darles participación en la búsqueda de soluciones. Se considera más factible esta posibilidad en el horario de tarde, ya que por la mañana los padres generalmente se encuentran trabajando.

“... un día también, pasó una cuestión en un 9º e inmediatamente, era temprano y eso nos ayudó, porque si eso pasa a las 5 de la tarde no lo podés hacer, porque si no estás hasta las 9 de la noche acá en la escuela... y convengamos que tampoco... Ese día agarró el teléfono la preceptora, empezó a llamar, vinieron casi todos los padres, entraron al curso, los charlaron a los chicos, salieron... pum, pum, pum . Entre los padres y los chicos salió algo. Esa misma estrategia la quisimos aplicar un día a la mañana y no salió nada, ni chicha ni limonada. Por qué , porque la mañana es un horario clave de trabajo, los padres vinieron a la entrada del turno y apurados porque se tenían que ir al trabajo, entonces empezás con esa historia... algunos padres enojados... La misma estrategia ya no nos dio resultado” (Directivo)

En términos generales, resulta dificultoso lograr el compromiso de los padres para lograr revertir las conductas de los hijos. Con el objetivo de que los mismos asuman un rol más activo en la contención de sus hijos, se ha propuesto la posibilidad de que los acompañen durante las horas de clase, estimando que puedan controlar su comportamiento evitando que continúen molestando. Sin embargo esta “alternativa” nunca se ha podido concretar.

“Otra técnica que hemos aplicado pero que nunca se cumplió es decirles a los padres “mire, con su hijo ya no sabemos qué hacer adentro de la escuela”, yo particularmente les he dicho

“yo no tengo nada porque yo no doy clase”. Esto por ejemplo es del año pasado... “pero viene de farra a la escuela, porque lo pasan bomba, ellos te lo dicen”. “Bueno, venga ud., la opción es esta, venga y se queda ud. adentro del curso con él o lo tenemos que suspender...” porque, esto de oxigenar un poco porque llega un momento que nadie aguanta la situación. Y los otros tampoco hacen nada, porque se empiezan a prender. Entonces bueno, “Bueno, sí yo voy a venir...” No, después no pudo venir. Claro, aparte que tenía chicos más chicos, vos calculá que tenía que venir 4 horas a estar en la escuela. Pero llega un momento en que “bueno, venga y cuídelo”. Ahora también tenemos dos o tres que les vamos a hacer esa propuesta, “venga y cuídelo...” porque, digamos no te espanta que anden mal en la escuela, pero ya los docentes que están adentro del aula ya aplicaron todas las estrategias posibles”(Directivo)

En los casos de robos en el establecimiento se ha citado a los padres y mantenido reuniones en forma conjunta con los alumnos con resultados positivos. Los adultos pueden influir sobre los adolescentes para que asuman su autoría o identifiquen a los responsables.

“Bueno, cuando los elementos no aparecen se envía una notificación a los padres, se organiza una reunión, en un mismo horario para todos y se dialoga sobre este tema, generalmente los padres apoyan de que los elementos no tienen que faltar y que tienen que ser recuperados... Las pocas veces que hemos pasado por situaciones así los padres tienen mucho peso frente a los chicos... si en la reunión de padres se logra introducir a los chicos dentro de la reunión con seguridad que alguien, alguno de los chicos se atreve a decir quién fue... cuando están entre chicos no, no lo dicen. Pero la presión de los demás padres hacen que el que tiene una formación y está medianamente educadito desde su casa diga...”(Preceptor)

Cambio de escuela (expulsión)

El 33% de los docentes considera la expulsión como una medida efectiva a la hora de resolver la situación de alumnos con problemas de conducta. Los alumnos, por su parte, se muestran más exigentes y un 52% de los mismos considera que la expulsión es la medida más adecuada para sancionar un hecho grave.

“Aparte, yo te digo algo, los chicos de la escuela reclaman permanentemente que se sancione, ellos ponen que se eche a todos los chicos estos que generan situaciones de conflicto, que cuando vos vas al aula nadie es, que los otros le tienen miedo... pero cuando vos después hacés el buzón de sugerencias lo primero que te piden es que los echemos de la escuela, eso es lo primero que te dicen... los chicos son muy lapidarios... que los echemos...”(Directivo)

En la legislación educativa para el Tercer Ciclo de la E.G.B. considerando la obligatoriedad de la escolarización hasta el 9º año, no existe la medida de expulsión como sanción. Al momento de excluir a un alumno del establecimiento se dispone un cambio de escuela en forma arbitraria o a modo de “sugerencia”.

“Hubo un caso acá hace poco, el tema de esta chica que salió en los medios... que una profesora acosaba a los compañeros... no sé si hubo un pedido expreso de las institución de

sacarla del colegio o fue una decisión adoptada por los padres sabiendo que había sido todo una mentira. Y creo que sí, que en más de un caso hay como una sugerencia de que los retiren del establecimiento” (Docente)

En muchos casos el cuerpo docente llega a agotar todas las alternativas a su alcance en el intento por revertir la situación de determinados alumnos. Llega un determinado punto en donde se cuestiona acerca de la conveniencia de la continuidad de un alumno en el establecimiento cuando no resulta beneficioso para él ni para sus compañeros.

“...generalmente son llevados al “Equipo M”, no por el tipo de sanción sino por encontrarle una ayuda al chico... Si es necesario de que el chico en estas condiciones y con la respuesta de estos tutores esté en la escuela así? Porque hay padres que no asumen el lugar de padres, por x cuestiones... donde de alguna manera hay un abandono detrás...” (Preceptor)

El adolescente puede ser cambiado a otra Unidad Educativa con la misma modalidad o, como sucede con aquellos de mayor edad, pueden ser ubicados en el Tercer Ciclo para Adultos. Esta modalidad es reconocida en muchos casos como el ámbito de inserción de aquellos alumnos excluidos del sistema de educación formal³³.

“...al principio del año pasado... un chico que entró ya fuera de término, ya excedía la edad y todo, y seguía con sus actitudes... ese creo que se pidió directamente que lo cambien al nocturno. Hay otras instituciones que sí, con alumnos que exceden la edad y todo se les pide el pase al Tercer Ciclo de Adultos, que no es lo que los padres quieren tampoco porque obviamente que es mayor descontrol. Porque van a una institución donde no van los chicos... el adulto entiende que van los chicos que no tienen posibilidades porque trabajan o porque tienen una responsabilidad, la realidad es otra, van ahí todos los chicos que quedan excluidos del sistema. Para los padres no es muy tranquilizador que vayan a una institución así...” (Docente)

También puede optarse por establecer determinadas exigencias que el alumno debe cumplir como condición para volver a la escuela. Es el caso por ejemplo en que se le exige que inicie tratamiento psicológico para superar una problemática de adicción. Generalmente el adolescente no cumple con el tratamiento y queda excluido del sistema.

“Mirá, la expulsión... no es que exista expulsión. Existe eso que yo te dije, que se los llama, cuando ya son extremos se los llama a los padres y se les dice que el chico necesita un tratamiento psicológico y hasta que el chico no haga ese tratamiento psicológico no vuelve a la escuela. Eso es lo... pero no, otro no. Por eso, como la mayoría no pueden hacerles hacer el

³³ Una investigación realizada en una Escuela de Adultos de la ciudad de Santa Rosa, señala que “la escuela estudiada tiende a incorporar a aquellos adolescentes que, por su condición de vulnerabilidad, han sido excluidos del sistema de educación formal; una importante cantidad ha atravesado experiencias de repitencia, expulsión y reiterados cambios de escuela”. UNLPam. “Características de la inclusión de adolescentes vulnerables en la Escuela para Adultos N°5”. Año 2001

tratamiento, porque son chicos que si están en la droga es muy difícil, entonces bueno, ya no vienen más, claro”(Docente)

“En este año se tomó con un chico que estaba judicializado y que mientras venía acá se robaba cosas... tremendo... a ese pibe no es que se lo expulsó, se citó a la mamá... y la misma mamá te cuenta que salió a comprar agua mineral el viernes y apareció el lunes... no es que se le niegue, pero decirle viene, pero ud. viene a cuidarlo... o cuando ya esté en recuperación y alguien diga que está bien, que no está consumiendo... es bienvenido”(Directivo)

Tareas comunitarias

La disposición de que los alumnos realicen “tareas comunitarias” como sanción por los problemas de conducta, es considerada como alternativa efectiva por un 33% de los docentes. Se considera útil para aquellos alumnos que presentan inconvenientes moderados, no para los llamados “crónicos”. La sanción tendría un carácter reparatorio y tendría mayor efectividad y coherencia en aquellos casos en que el alumno ha causado daños materiales hacia el establecimiento.

“Las tareas comunitarias me parece que son las que han dado mejores resultados. Porque el chico, es decir, ve que tiene que pagar un precio por lo que hizo. En este caso tiene que venir en contraturno, los otros compañeros lo ven que están limpiando o que está arreglando el pizarrón o que está... Eso es lo que ha dado mejores resultados porque después se cuidan, de no romper, de no rayar la pared. O sea después se cuidan en cuidar, en mantener todo bien. Eso es lo que da... ya te digo... en los casos que no son más graves”(Docente)

Una de las modalidades implementadas es encomendar al alumno que colabore con el personal de la limpieza.

“...cumplir con alguna actividad... de limpieza, de mantenimiento en un determinado horario. Colaborando con la gente de limpieza. Cuando terminan de juntarse todo es el encargado de juntar los borradores o de ordenar determinados elementos. Siempre y cuando estén en conocimiento los padres de que va a cumplir con determinadas actividades... Para que ellos sientan bueno, que no reciben maltrato ni se van a cansar ni van a hacer un esfuerzo físico . Simplemente que van a comprometerse más con lo que realmente tienen que hacer para no tener que volver a quedarse 5 minutos del recreo haciendo otras actividades”(Preceptor)

Uno de los preceptores ha adoptado la modalidad de encomendar al alumno que transgrede una norma, la realización de un trabajo práctico anexo sobre un tema determinado. El objetivo perseguido es que el alumno pueda reflexionar sobre sus actos y que la sanción cobre un sentido particular para él.

“Les doy un trabajo práctico anexo, entonces tienen que investigar...y sí o sí van a tener que reflexionar. Mirá, esta mañana me paso en un grado, entonces bueno le dije, tenés que investigar sobre la libertad, sobre los derechos humanos... se quería morir... porque pensó “esta me va a venir y me va a decir una cosa a mí... minga...” Ahora tiene que hacer un

trabajo práctico anexo. Y es como una manera de obligarlo al chico a pensar en esto que él está haciendo”(Preceptor)

En las tareas comunitarias los alumnos perciben con mayor claridad el carácter sancionatorio de la medida al tiempo que resarcen en cierto modo el daño cometido. Una de las dificultades prácticas en su aplicación es la correspondencia entre el carácter del daño y la tarea establecida ya que en muchos casos puede no guardar relación directa.

“Lo que quiero decir es que a la tarea comunitaria le tienen respeto también. Aparte a mí me parece que es como para resarcir el daño hecho. Porque a mí me pasa en otras instituciones, lo que te dicen es “si el chico insultó no sirve venir a hacerle juntar cascotes”... tendría que ser que escriba unas palabras de disculpas... Lo que pasa que a veces no se puede...”(Directivo)

Las tareas comunitarias fuera del horario escolar aparecen como una medida con cierta efectividad para mejorar la conducta de los alumnos, puesto que implica cierto esfuerzo por parte de los mismos.

“Lo que tratan es que no les den una sanción de tener que venir fuera del horario, por ejemplo a cumplir con alguna otra actividad. Eso por ahí no les gusta demasiado... Y que últimamente ha sido la más efectiva en cuanto a mejorar la conducta... El chico que tiene que venir durante 3 días a hacerse presente una hora o 40 minutos para ayudarlo a la señora a juntar los vasos de leche ya es suficiente para que no quiera venir más... porque podría estar en su casa, o estar jugando a la pelota en la calle y no puede... Entonces están cumpliendo y no les gusta demasiado...”(Preceptor)

Reparación del daño

En los casos de robo, hurto o daño al establecimiento generalmente se opta por identificar a los responsables y lograr que reparen el daño causado, devolviendo los objetos robados o reparando las instalaciones o el mobiliario dañado.

“En algunos casos aparecen... en algunos casos aparece el culpable y bueno se ha optado por que trate de traer el elemento”(Preceptor)

“...Entonces bueno, si vos tiraste el vidrio o te mandaste una macana, si no lo podés pagar... el otro día qué rompieron...una cerradura. Entonces bueno, tenían que poner \$3 y pico cada uno, eran 3. Uno la madre vino y dijo que no podía hacer nada, bueno tuvo que venir 5 días una hora a limpiar la escuela... lo ponemos a disposición del portero y trabaja con el portero una hora a la tarde”(Directivo)

Los alumnos pueden devolver los objetos desaparecidos o pagar el importe equivalente para restituirlo.

“Se nos han dado varias situaciones, supónete que terminaba una hora de matemática y faltaba una calculadora... y que el docente... tiene mucho que ver con que el tema se ataque

en el momento porque después es re-complicado. Entonces bueno, por ahí han puesto plata y se ha comprado de vuelta... o cuando rompen un vidrio o algo tratamos de que paguen”(Directivo)

Es frecuente ante estas situaciones que se dialogue con todo el curso involucrado. Los alumnos pueden opinar y decidir la solución junto con los docentes y preceptores.

“Hace más o menos un mes y pico, en uno de los cursos míos faltaron 9 lapiceras, de un solo alumno. Y coincidió que había gente que estaba dentro del aula y bueno, lo trabajamos con la maestra, con la tutora de ellos... Lo trabajamos conjuntamente. Trabajamos el hecho en sí, la sanción en sí. La consensuamos con los chicos, de cuál sería la medida... surgieron cosas como por ejemplo, le compramos la lapicera, que aparezca el responsable... reconocieron que ellos no debían estar en el lugar donde estaban... Se decide, porque el grupo lo decide así... entrando en disenso con los docentes, con los adultos que estábamos en ese momento pero, fuimos respetuosos también, porque de algún modo dijimos bueno... que aparezca el responsable, o la responsable en ese momento, habían seis chicos... Entonces el grupo, que son 25, deciden que se compren las lapiceras...”(Preceptor)

Objetivo de la sanción

La sanción es algo que tiñe el ambiente de las instituciones educativas y abarca todas las actividades que allí se desarrollan. Según Ianni y Pérez la existencia y aplicación de sanciones o medidas disciplinarias tiene por finalidad alentar ciertos comportamientos y limitar e inhibir otros. El objetivo de la sanción es fijar un límite concreto a una determinada conducta o actitud, sentando además un precedente importante respecto de la historia del alumno, que apunta a modificar conductas y actitudes.

Al intentar definir los objetivos de las sanciones aplicadas los docentes manifiestan que esperan que el alumno reconozca las acciones inapropiadas y cambie sus conductas.

Yo cuando aplico una sanción es para que el chico mejore, es para que se de cuenta que lo que está haciendo está mal.(Docente)

En este mismo sentido se pretende que el alumno “reflexione” sobre su accionar. La aplicación de la sanción debiera proporcionar un tiempo y un espacio para pensar, adquiriendo un carácter educativo-preventivo.

“Que el chico a partir de eso reflexione y revierta la conducta”(Docente)

“Que el chico tenga tiempo de pensar y devolverle a la comunidad algo, reparar un poco el daño hecho. Si bien muchas veces no podés devolver con lo mismo. Pero bueno, hacer una tarea hacia la escuela, si rompe vidrios, hincha o qué se yo... entonces viene, junta cascotes, limpia el patio...”(Directivo)

Otro aspecto mencionado es el carácter reparador de la sanción, de modo tal que el alumno valore el bien o el valor dañado. Se acentúa el carácter reparatorio de la sanción más que el punitivo. Sin embargo se reconoce que generalmente las sanciones no logran el cambio de conducta deseado, fomentando en el alumno la reiteración de transgresiones.

En la práctica, con las sanciones implementadas en lugar de lograr modificar las conductas, se logra que el alumno persista en sus transgresiones e intente ocultarlas. Si ante actos de indisciplina se aplican suspensiones, la alternativa del alumno es sólo una: acatar. “Esto implica que ante situaciones semejantes en el futuro haya aprendido una lección: esconder, o mentir para eludir”³⁴.

Por otro lado, cuando se sanciona sin dar una explicación de la regla y lo que ésta protege, permite o resguarda, sólo se responderá con sometimiento, fomentado por parte de los alumnos rebeldía consciente o inconsciente.

“Tiene que ser reparador me parece. Pero tiene que ser algo que te permita modificar una conducta, no imponer algo. Y a mí me parece que ese es el problema, de que yo con que lo suspenda no modifiqué la conducta, donde pueda la persona esa va a venir y va a hacer la misma cosa, lo único que va a tener estrategias para hacerlo a escondidas, para hacerlo en otro lugar... raya un libro, lo rompe con trincheta por ejemplo... que yo le diga “nunca más...”. Creo que es ese el problema, en general van a buscar otras estrategias, si la cuestión es que nadie se de cuenta... ellos van a encontrar las trampas. Entonces me parece que tendría que entenderse que si se trata de un libro o lo que sea, “bueno, esto cuesta... vos estás pagando impuestos para la educación... vos te estás dañando a vos mismo”. A veces no toman conciencia que son bienes...”(Docente)

Según Ianni y Pérez, el sentido con que se aplique una sanción puede otorgar a ésta diferente significado. Si es aplicada como castigo, destaca la necesidad de acatar las normas en sí mismas, el orden la autoridad. Si es aplicada como medida que alienta la reflexión, se orienta hacia la comprensión del significado y utilidad de la norma y a la necesidad de acatarla por el valor que posee en función de la convivencia. La sanción debe ser entendida como un acto pedagógico: el acto de poner límites sólo sirve si ayuda a modificar la conducta transgresora. Habrá un aprendizaje si logra prevenir la aparición de futuras situaciones similares. Si se toma la sanción por sí misma, sin instancias reflexivas, significará simplemente una represión de la conducta.

Al buscar explicaciones acerca de la ineficacia de las sanciones, un docente manifiesta la desvalorización de la escuela por parte de los alumnos que asisten a ella por obligación, en virtud de la legislación vigente. El alumno que no desea estar en la escuela no siente el impacto de las sanciones que lo excluyen de ella o que le impiden avanzar en los aprendizajes. La escuela no presenta valores atractivos que los alumnos puedan anhelar y por los cuales sacrificarse.

“Me parece que en este momento como que los alumnos les importa tres carajos si los sancionan o no los sancionan, les ponen faltas o no les ponen faltas porque es como que hay

³⁴ Tarnaruder, Teresa, op. cit.

un régimen obligatorio de enseñanza, es como que no... hay un régimen obligatorio de enseñanza y el alumno tiene que estar, tiene que permanecer en el sistema. Entonces viene, viene si les ponen falta o no le ponen le da exactamente lo mismo. Es como que no hay ninguna diferencia, si lo sancionan, es como que les da exactamente lo mismo. Yo creo que, a lo mejor ir reformulando estas cosas e ir haciéndolas un poco más serias por ahí puede ser en el sentido de ser correctivas, decir bueno “no, pucha... no puedo hacer cualquier cosa en la escuela”, si yo hago cualquier cosa me están sancionando y si me están sancionando tengo el riesgo de qué sé yo... quedar libre, que adopten un régimen de recuperación distinto del de los demás alumnos. Si lo están sancionando probablemente no pueda acceder a la bandera por ejemplo, o no pueda acceder a una beca, cosas así. Pero acá da exactamente lo mismo, el año pasado cuando daban las becas se las daban a cualquiera, importaba tres pepinos si el alumno tenía todas las materias desaprobadas si estaba sancionado o no, entonces por ahí vos decís “y ésto para qué sirve...” si da lo mismo”(Docente)

Las sanciones han perdido su poder correctivo. En comparación con épocas anteriores donde la sanción privilegiada era la amonestación, las medidas correctivas actuales no tienen legitimidad en el alumnado. No son un “argumento sólido” en el sentido de ser reconocidas como un castigo indeseado y con un impacto simbólico negativo.

Yo creo que debiera ser correctivo, no está comprobado que una suspensión o una amonestación como antes es totalmente correctivo, pero era un argumento, era un argumento sólido por lo menos. Ahora ya se perdió, eso ni siquiera es un argumento sólido, le da lo mismo al alumno, es más creo que les damos unas minivacaciones. Entonces cuando vienen están en peor situación, porque faltaron tres o cuatro días, una semana, entonces se perdieron todo lo que hicieron, obviamente que no copian lo que se hizo en clase, y están en peor situación. Así que no sé hasta qué punto es correctiva”(Docente)

Si ante la transgresión de la norma, el alumno es sancionado con una medida que es vivenciada subjetivamente como “premio”, no sólo se desvirtúa el carácter de la sanción sino que se corre el riesgo de promover la injusticia. Como señalan Ianni y Pérez, lo más riesgoso de los actos de injusticia es que son el inicio de los actos de impunidad (falta de sanción). Cuando los comportamientos institucionalmente prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas, hay impunidad. Hay impunidad en las instituciones cuando, al transgredirse las normas: el hecho permanece oculto; no se cumplen las sanciones; el castigo no se cumple porque se obtuvo el perdón; se evadió el castigo; el castigo aplicado es irrelevante para el infractor y para el resto del grupo.

La impunidad conlleva un alto grado de disolución de lo normativo porque significa negar en el nivel de las acciones todos los acuerdos establecidos entre la institución y los individuos que la constituyen. Los actos impunes son una muestra de la injusticia institucional, permiten la ostentación de la transgresión demostrando que el sujeto puede hacer lo que quiere sobre la decisión y el acuerdo grupal expresado en la norma institucional.

Cuando las medidas no impactan en la subjetividad del alumno con su carácter punitivo, desvirtúan su finalidad. Así por ejemplo la suspensión puede transformarse en un “premio” para el alumno que no desea estar en la escuela. Ante esta contradicción la alternativa propuesta es explicar al alumno el carácter y el objetivo de la sanción.

“Y hay gente que se los comenta, les dice, “yo te sanciono no para no tenerte en la escuela”. Hay gente que lo sanciona y el chico se va... cumple esos días y no sabe para qué los cumple... es una falta más, una inasistencia más en su registro, pero no pasó de ahí. No va a dar resultados tampoco, resultados va a dar cuando uno le de una explicación del por qué y de qué es lo que queremos lograr con esa sanción. Hacerle entender al chico que la suspensión no es para que nos deje trabajar un día tranquilos y no tener que renegar con él. Nosotros lo que queremos es tenerlos todos los días en la escuela haciendo lo que realmente tienen que hacer”(Preceptor)

NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

Al indagar acerca de las necesidades de capacitación del personal docente, para enfrentar las problemáticas que se presentan en la escuela, los entrevistados coinciden en señalar la importancia de que las capacitaciones recibidas sean de carácter práctico y adaptado a la realidad concreta en que se encuentran inmersos.

“A mí las teorizaciones no me gustan, para nada. Yo tal vez sea por mi personalidad, al ver que el sentido común vale más que una hoja escrita de teorías y desarrollo teórico, soy una persona muy práctica. Pero por ahí vendría bien, a lo mejor una capacitación que oriente a cómo resolver ciertos conflictos, de los conflictos nuevos que están apareciendo, por cómo se ha ido modificando la sociedad actual y cómo se ha ido modificando la Argentina. Por ahí a lo mejor unas orientaciones no vendrían mal”(Docente).

Los docentes reclaman técnicas, herramientas e instrumentos concretos para enfrentar las situaciones de conflicto escolar.

“A mí particularmente me gustaría tener digamos como más recetitas, para trabajar en el aula, no para resolver... porque un conflicto lo resolvés. No, es innato ir, meterte en el lío y decir “no pero pará vamos a escucharnos...”. A mí me gusta más el tema de la prevención de estas cosas, la prevención de conflictos. Entonces a mí me gustaría más, no sé... no sé si un curso pero por lo menos que te digan “mirá, frente a una situación donde tenés un curso dividido porque unos son los chetos y los otros son los negros de Zona Norte”, que se dicen así ellos. Para lograr que ese curso se fusione como grupo porque pensá pensá que yo soy maestra, no soy ni Asistente Social ni Psicopedagoga ni Socióloga ni nada. Entonces ese tipo de recetas, que yo después una vez que ya la tengo la puedo manejar, pero por ahí decir “mirá, vos con esta lectura o con esta actividad vos podés lograr esto”, Ah listo... vamos para adelante... Ese tipo de cosas, me parece que son aplicables, algo más concreto y que además hace a la prevención y no a resolver el conflicto cuando ya pasó. Me parece que eso está bueno, eso es lo que necesitamos. Porque la teoría... la encontramos en cualquier libro y

la leemos en cualquier libro, a mí me que gusta leer, leo, leo y leo... y nos quedamos en el libro... y el tipo que escribió el libro no baja a la escuela. Y nosotros lo que necesitamos son recetas concretas para prevenir situaciones de conflicto, no para resolverlos cuando ya se mataron a trompadas. Eso me parece que está piola”(Docente)

“En cuanto a por ejemplo tratar situaciones de conflicto en el aula, o en la escuela, o con los chicos en conflicto por ejemplo. Que nos den estrategias o herramientas como para estar más orientados en ese aspecto. Fundamentalmente en estos últimos años se ha notado el gran conflicto social, como que antes uno daba clase... y ahora es como que tiene que atender a otro montón de cuestiones y por ahí uno no sabe cómo hacerlo, si lo hace bien o mal, porque cada uno hace lo que puede digamos, en ese aspecto no estamos capacitados para nada. En este momento es eso lo que más necesitaríamos, capacitación en ese aspecto... en estrategias de acción frente al conflicto que se genere en el aula o a nivel escuela, institucional. O de qué manera trabajar con los repitentes por ejemplo que son otro tema, porque son también los que generan bastante conflicto. O de integrarlos porque por repetir por ahí no están integrados al resto del grupo, sobre todo si caen por ahí en un grupo cerrado, que ya vienen compañeros de hace años e ingresa a este grupito y también está apartado del resto”(Docente)

Al proponer temas específicos de capacitación, los docentes reclaman que más allá de la temática específica lo importante sería que fueran brindadas por personal idóneo, con experiencia práctica, que conozca la realidad concreta de los alumnos de la Unidad Educativa.

“Tal vez tendría que haber alguna capacitación en mediación pero con personas que hagan trabajo de campo, en la escuela esa. A nosotros nos había dado una charla, en una ocasión Laura Piñeiro en la Unidad 2, teniendo en cuenta cuáles son las problemáticas de los adolescentes de ese barrio, que es lo que pretenden ellos, cómo ven al resto, cómo ven al adulto, cómo ven al adolescente, cómo ven al profesor. Entonces es como que vos tenés un mayor acercamiento, acá nosotros venimos a dar clase con la misma teoría... y das para todos lo mismo en distintos colegios. Y la realidad es que por ahí no es tan así. Algo así tendría que ser necesario, que vos hacés todo un estudio del barrio y venís y a nosotros nos decís qué es, con qué tipo de adolescente nos estamos manejando, entonces es como que vos entrás en el código. No con esta teoría armada de otras realidades”(Docente)

También solicitan instrumentos para conocer, analizar e interpretar la realidad social que viven los alumnos, como punto de partida para realizar intervenciones más eficaces.

“Nosotros tenemos muchísimas dificultades pero lo que más nos estaría faltando es cómo llegar... como interpretar la postura de ellos. Porque nosotros hacemos una lectura de lo que ellos nos plantean o de lo que a ellos les sucede y a veces no estamos acertados. No estamos acertados porque estamos haciendo una lectura equivocada y tal vez la reacción final... viven en un mundo tan...distinto al nuestro, tan pero tan distinto que más allá de que nos conocemos un montón, dudamos y nos equivocamos en más de una oportunidad de a dónde está apuntada la intención de ellos”(Preceptor)

Las problemáticas específicas planteadas, en general con la coincidencia de los diferentes actores, son la violencia y la drogadicción. Estas problemáticas adquieren fuerte impacto en la comunidad educativa y requieren de una preparación específica que trasciende los conocimientos del personal.

“Necesitamos capacitación en dos temas específicos, por lo menos en esta unidad educativa: Violencia y drogadicción. Nosotros a esta altura tendríamos que tener elementos para detectar a un chico cuando viene mal... o sea, vos te das cuenta... si vos lo mirás te das cuenta cómo llegó, las actitudes que tienen, la parte de la impulsividad, vos lo notás, pero no tenés...teoría para después. Decir bueno, esto realmente es por eso”(Preceptor)

Más allá de que los docentes puedan capacitarse en dichas problemáticas, consideran necesaria la presencia permanente de profesionales especializados, que formen parte activa de la comunidad educativa.

“Y sí... me parece que estaría bueno, pero más que capacitación nosotros necesitamos gente, por ejemplo en la escuela... una psicopedagoga, una psicóloga, eso... pero permanente... no así que vienen dos días así... entonces eso me parece, más que capacitación necesitaríamos eso. A mí me parece eso. Porque vos así hablás con la psicopedagoga, o con quien sea y a lo mejor ellos también te dan algunas posibilidades de cómo tenés que actuar con ese chico”(Docente)

VII. CONCLUSIONES

La variada gama de conflictos generados al interior de la comunidad educativa no admiten una lectura unívoca por parte de los actores involucrados, ni una interpretación totalizante que de cuenta de la complejidad del fenómeno. Sí en cambio es posible señalar cuáles son las recurrencias observables y a partir de ellas reflexionar acerca de las representaciones y prácticas institucionales vigentes.

Ante la emergencia del conflicto, la institución escolar ofrece como alternativa la implementación de un sistema de convivencia que adolece de sustento y organicidad, favoreciendo la persistencia de los problemas, más aún generando nuevos o exacerbando los existentes. Aunque la institución adopta diferentes estrategias de resolución de conflictos, para aquellos alumnos con problemas de conducta, las respuestas institucionales son predominantemente represivas y expulsoras.

En un primer lugar, cabe preguntarse acerca del funcionamiento del sistema de convivencia, de sus objetivos y propuestas. La importancia del modelo de convivencia radica en que el mismo tiene un alto valor pedagógico y es educativo en sí mismo (muchos de los objetivos que se propone la escuela y de las demandas que la sociedad plantea, se alcanzan por el estilo de convivencia vigente en la institución). En este aspecto cabe destacar que:

- La mayor parte de los miembros de la comunidad educativa considera que las pautas de convivencia establecidas para el establecimiento escolar tienen escaso o nulo cumplimiento. Esta percepción es mayor en los docentes que en los propios alumnos. Para estos últimos son ellos mismos los responsables de la ineficacia del sistema. Los adultos, en cambio reconocen como principal falencia la ausencia de un trabajo direccionado y sistemático, coherente con la propuesta del proyecto educativo institucional. Aunque la inconsistencia del sistema aparece como evidente, se continúa trabajando sobre la inmediatez de los conflictos cotidianos, con respuestas situacionales, personalizadas y discrecionales.

- El sistema disciplinario se propone como objetivo inmediato, permitir la convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa, a través del establecimiento de pautas mínimas de respeto y tolerancia. Como objetivo primordial busca el reconocimiento del sistema normativo escolar, como analogía del sistema normativo de la sociedad. Permanece implícita la relación armónica entre escuela y sociedad, y la función social de la primera como instrumento favorecedor de la inclusión social de los alumnos. Sin embargo, al no visualizar las contradicciones internas del sistema, se favorece en los estudiantes una aceptación pasiva y acrítica de las normas y valores impuestos desde la autoridad escolar, sin mediar una instancia reflexiva de reconocimiento y apropiación.

En segundo lugar, es oportuno señalar cuáles son los principales conflictos que los miembros de la comunidad educativa visualizan en su interior, y destacar las explicaciones acerca de las posibles causas de los mismos. En este aspecto puede observarse lo siguiente:

- Tanto docentes como alumnos coinciden en señalar a los “compañeros que molestan en clase” como principal fuente de conflicto al interior de la institución educativa. Los “actos disruptivos en el aula” constituyen un tipo de violencia que podría ser considerado menor pero muy abundante. La disrupción atenta contra la posibilidad de “dar clase” por parte de los docentes o, formulado a la inversa, dificulta el aprendizaje de los alumnos debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación, y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Alumnos que asisten sin los materiales necesarios, alumnos repitentes que llaman constantemente la atención, alumnos que concurren esporádicamente a clases o alumnos con graves trastornos de conducta, constituyen la variada gama de situaciones que conflictúan la convivencia e inhiben el aprendizaje.

- Los destrozos materiales y las agresiones físicas se ubican en el segundo lugar en orden de importancia, en la lista de los principales conflictos escolares. Se trata de enfrentamientos entre alumnos y grupos de alumnos, sin diferenciación de sexos; más aún, con un marcado recrudecimiento de las agresiones físicas entre mujeres. El lenguaje del cuerpo, la manifestación directa de los impulsos y el “pasaje al acto” caracterizan las conductas de los adolescentes que protagonizan episodios de violencia física.

- La mayor parte de los docentes del establecimiento ha sufrido agresiones verbales y amenazas por parte de los alumnos, experimentando sentimientos de temor hacia las posibles actitudes y reacciones de los mismos. Los alumnos que logran imponerse ante sus compañeros y generan miedo en los docentes, ejercen un grado importante de poder en el grupo, desafían la autoridad y actúan con impunidad, socavando las bases de la convivencia escolar.

- La génesis de los conflictos escolares es atribuida tanto a variables exógenas como endógenas a la comunidad educativa analizada. Desde el discurso docente se acentúa la influencia de factores ajenos a la institución escolar, como causantes de los conflictos que en ella se desencadenan. En primer lugar se hace directa alusión al entorno social de gran marginalidad en el que viven los alumnos. Las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos de inserción se caracterizan por la violencia, que se convierte en un patrón cultural naturalizado (patotas, bandas delictivas, presencia de armas en los hogares). En los varones se presenta como

agravante, la pertenencia a ambientes delictivos, donde el robo y el consumo de sustancias aparecen como moneda corriente.

- La familia es sindicada en segundo orden como factor determinante en la génesis de los conflictos escolares. Se reprocha a los padres la “falta de control”, haciendo alusión a dificultades en el ejercicio de la puesta de límites, que impide que las figuras parentales respalden y refuercen la autoridad escolar. En general la composición familiar de los alumnos provenientes de sectores marginales, no se condice con la idea de “familia estándar”, lo que se deriva en los reproches hacia los padres que “no se ocupan de sus hijos”. El desajuste se hace más evidente en aquellas familias que presentan problemáticas sociales en su seno (prostitución, alcoholismo, delincuencia, etc.).

- Entre los factores endógenos que inciden en la génesis de los conflictos disciplinarios se encuentra la propia estructura del cuerpo docente del establecimiento. Los profesores que sólo concurren al establecimiento unas horas por semana, no llegan a sentirse parte de la institución ni a conocer las características particulares del alumnado. Fruto del desconocimiento y hasta incluso de una mirada etnocentrista, los docentes asumen actitudes discriminatorias, más o menos sutiles, hacia los alumnos. El desconocimiento de las características particulares del alumnado exagera las diferencias y contradicciones entre el formalismo de la escuela y los modos de relación vigentes en los grupos sociales de origen.

- La ausencia de normas y reglas claras que regulen el funcionamiento de la vida escolar también coadyuva a desencadenar problemas disciplinarios y de violencia. Un sistema de convivencia que no se actualiza y evalúa permanentemente, deja librados a los miembros de la comunidad educativa a su propia suerte, sometiéndolos a un estado de inseguridad y desprotección.

La manera de interpretar los conflictos y el modo en que se analizan sus causas, condiciona las respuestas institucionales que se adoptan para su resolución. Además debe tenerse en cuenta el condicionamiento que imponen la persistencia, simultaneidad y abundancia de conflictos que se suscitan. En líneas generales puede observarse una marcada tendencia al pragmatismo en la búsqueda de soluciones, que descuida las instancias reflexivas y de autoevaluación institucional. En este aspecto puede observarse que:

- Los auxiliares docentes cumplen un rol preponderante al momento de detectar situaciones de tensión y enfrentamiento que puedan derivar en situaciones violentas. Por el vínculo afectivo que establecen con los alumnos, se encuentran en mejores condiciones para dialogar con ellos y buscar soluciones.

- Los directivos intervienen en última instancia en la resolución de los conflictos. Su intervención se orienta hacia la creación de una instancia de diálogo entre las partes involucradas. Esta instancia carece de sistematicidad y se maneja de modo flexible de acuerdo a cada situación particular. También el directivo es quien convoca a los padres en aquellas situaciones de mayor gravedad, aunque no se logra implicar a los mismos en la búsqueda de soluciones. Por último se recurre a la fuerza policial, ante episodios que exceden las posibilidades del personal de la institución. En líneas generales puede observarse que el personal directivo adopta un rol pasivo (sólo interviene en última instancia) o represor (toma de medidas drásticas) en la resolución de los conflictos.

- Los docentes privilegian el diálogo personal con los alumnos, como medida apropiada para la resolución de conflictos. Sin embargo, una vez agotada dicha instancia acuden a medidas más o menos expulsoras: llamado al preceptor, envío a la dirección, trabajo práctico en la biblioteca. La mayor parte de los docentes se define en una postura democrática frente a los alumnos, evitando arbitrariedades y autoritarismos. Paradójicamente perciben día a día la ineficacia del rol democrático asumido en el sostenimiento del orden dentro del aula.

- En la aplicación de la sanción (núcleo crítico del sistema disciplinario escolar) se observan dos tendencias contradictorias: por una parte se actúa impulsivamente colocando sanciones en forma desmedida y exagerada; por otra, se posterga la aplicación de la medida disciplinaria por demoras en los procedimientos (la sanción no llega a aplicarse). La suspensión aparece como la medida más eficaz para el personal docente, aunque se reconoce que sólo sirve para evitar que el alumno sancionado genere disturbios por un par de días, sin lograr revertir sus conductas transgresoras. En la misma línea se ubica el “cambio de escuela” como última medida, que tiene por objeto expulsar en forma encubierta, al alumno que no se adapta al sistema. De este modo se hace patente la exclusión del Tercer Ciclo, de aquellos adolescentes con problemas de conducta.

- Como medidas alternativas a las sanciones propuestas, se contemplan el llamado de atención y los trabajos comunitarios. Dichas sanciones adquieren un carácter más reflexivo y reparador, ya que persiguen que el alumno tome conciencia de sus actos y modifique sus conductas. El obstáculo para la efectividad de dichas medidas, se centra en las dificultades presentadas por los alumnos para reflexionar y verbalizar sus pensamientos y sentimientos. En este aspecto no se ha observado que la comunidad educativa haya emprendido acciones que fomenten la actitud crítica y los espacios de reflexión en el alumnado.

- Desde el nivel discursivo la aplicación de la sanción persigue como objetivo el reconocimiento de la norma y la reflexión por parte del transgresor de la infracción cometida. En la práctica, la sanción funciona como un castigo tendiente

a reestablecer el orden y lograr el sometimiento a la autoridad. La sanción pierde así su carácter pedagógico al perder de vista los valores y normas que procura resguardar, dejando abiertas las puertas a los actos de injusticia e impunidad.

Ante la conflictiva realidad evidenciada, el personal docente reconoce que sus necesidades de capacitación se centran en la adquisición de herramientas de carácter práctico, que les permitan enfrentar los conflictos que viven diariamente. Así mismo son conscientes de la necesidad de conocer en mayor profundidad las características socio-culturales de sus alumnos, de modo de poder dar respuesta a sus necesidades particulares. Estos requerimientos no descartan la necesidad de contar con profesionales especializados que puedan brindar un abordaje específico a las múltiples problemáticas presentadas.

Teniendo en cuenta la demanda de profesionales realizada por los docentes, cabe preguntarse acerca del rol que juegan actualmente los equipos profesionales de apoyo que funcionan en la órbita del 3° Ciclo (C.R.E.A.) y evaluar los resultados de sus intervenciones. Estos interrogantes podrían constituirse en objetivo de futuras investigaciones que amplíen y complementen los resultados de la presente.

Otra línea de trabajo complementaria podría orientarse hacia la perspectiva de los alumnos involucrados, cuya participación en el presente trabajo ha sido acotada. Su mirada particular sobre la realidad institucional, los conflictos que protagonizan y las sanciones que reciben, resulta de vital importancia a la hora de buscar estrategias de resolución de conflictos que superen las prácticas tradicionales vigentes.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, Inés: *Re-visión de la escuela actual*, Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1987.
- Ayuste, Ana y Otros: *Planteamientos de la pedagogía crítica*, Barcelona, Editorial Graó, 1994.
- Barreiro, Telma: *Conflictos en el aula*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000
- Bingiotti, M.I.: *Niños maltratados, un desafío para la educación*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2000
- Coronado, M.: *El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para la prevención y el abordaje de los conflictos en la escuela*, Editorial Mimeo, 2001
- Dabas, E.: *Redes sociales: del problema de la violencia a la construcción de un sistema de convivencia*, en Revista Ensayos y Experiencias, N° 35, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000
- De la Cruz, M., Huarte, M., y Dalponte, R.: *La clase, la lección y la exposición* en Revista Ensayos y Experiencias, N° 33, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000
- Farber, A. y Bertella, M.L.: “Los alumnos de 5° y 7° grado de las Escuelas de Recuperación”, en Lus, M. A.: *Diagnóstico de las Escuelas de Recuperación*, Dirección de Investigación Educativa, MCBA, 1987.
- Fernandez, I.: *Prevención de violencia y resolución de conflictos*, Editorial Narcea, Madrid, 1999
- Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I.: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, CEAL, 1992
- Frigerio, G. ; Poggi, M. ; Tiramonti, G., y Aguerro, I.: *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Troquel/FLACSO, Buenos Aires, 1992.

- Frigero, G. y Poggi, M.: *Aportes para la transformación democrática de la educación*, FLACSO, Serie: Materiales de difusión del área de educación y sociedad, n°6, 1988.
- Garay, L.: *La cuestión institucional de la educación y las escuelas*, en Butelman, I., (comp) *Pensando las instituciones*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996
- García Correa, A.: *Un aula pacífica para una cultura de la paz*, Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1998 en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1agc.htm>
- Gómez, Marcelo: *Sociología del disciplinamiento escolar*, Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1993.
- Gotzens, L.: *La disciplina en la escuela*, Pirámide, Madrid, 1986.
- Ianni, D. y Pérez E.: *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- IPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: *Violencia en ámbitos educativos*, Informes periodísticos para su publicación N°1, Buenos Aires, 2001.
- Jackson, Phillip W.: *La vida en las aulas*, Ediciones Morata, 1991.
- Jonas, C.: *Encarando la violencia según sus causas*, Ponencia en la jornada “Violencia en el sistema educativo” organizada por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 2000
- Kornblit A.; Méndez Diz, A.M. y Frankel D.: *Manifestaciones de la violencia en la escuela media*, en Lolas F., *Agresividad y violencia*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1991
- Leguizamón, Carlos A.: *La disciplina en la escuela secundaria*, Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1992
- MacLaren, Peter: *La escuela como una Performance Ritual*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1995
- Martín, M. y Vega, I.: *Pobreza y escolaridad en América Latina*, Editorial Hvmánitas, Buenos Aires, 1989

- Martínez Zampa, D.: *Violencia escolar y mediación educativa*, Editorial Mimeo, 2001
- Maturana, Humberto: *Emociones y lenguaje en la educación*, Hachette/Comunicación, Santiago (Chile), 1992.
- Minujín, Alberto y Otros, “Cuesta abajo, los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina”, Unicef/Losada, Buenos Aires, 1991
- Nosei, Cristina: *La indisciplina en las Instituciones Escolares de Nivel Medio*, en Praxis Educativa, Año II N° 2, 1996.
- Ortega Ruiz, Rosario, *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*, Editor Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, España, 1998
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Editorial Laia, 1978.
- Taylor, S. y Bodgan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Tarnaruder, Teresa y otros: *La disciplina en la escuela media. Taller para educadores*, Editorial AZ, Buenos Aires, 1995.
- Tenti Fanfani, E.: *La educación básica y la cuestión social contemporánea*, Buenos Aires, 2000
- Watkins, Chris y Wagner, Patsy: *La disciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós, MEC, 1991.

IX. ANEXOS

ENCUESTA A ALUMNOS

Marcar con una X y completar

Año que curso:.....

Edad:

Sexo: Masculino Femenino

1. ¿Qué tipos de problemas son más comunes en tu escuela?

(Podés marcar más de una opción)

- Compañeros que molestan en clase
- Malos tratos de los profesores a los alumnos
- Destrozos materiales
- Agresiones verbales, gritos
- Agresiones físicas, peleas
- Amenazas
- Otros

¿Cuáles?.....

2. Para vos qué sanciones tienen mejores resultados en los problemas que se presentan en tu escuela:

(Seleccionar sólo una o dos opciones)

- Expulsión
- Suspensión
- Llamado de atención
- Amonestaciones
- Trabajo Comunitario
- Otras ¿Cuáles?

3. Según tu criterio las normas de esta escuela son:

(Marcar sólo una opción)

- Demasiado rígidas
- Adecuadas
- Demasiado flexibles

4. Si un compañero se pelea con otro y lo lastima gravemente, qué sanción le correspondería:

(Seleccionar sólo una opción)

- Ninguna
- Expulsión

- Suspensión
 - Llamado de atención
 - Amonestaciones
 - Otra
- ¿Cuál?.....

5. ¿Qué pensás de las pautas de convivencia que existen en la escuela?

(Seleccionar sólo una opción)

- No las conozco
 - Se cumplen en su mayoría
 - Se cumplen medianamente
 - Se cumplen mínimamente o nadie las respeta
- En caso de haber señalado esta última opción explicar por qué crees que nadie respeta las pautas de convivencia*
-
-

ENCUESTA A DOCENTES

Materia que dicta:

Años de docencia:

Sexo: Masculino Femenino

1. ¿Qué tipos de problemas son más comunes en esta escuela?

(Puede marcarse más de una opción)

- Alumnos que molestan en clase
 - Malos tratos de los profesores a los alumnos
 - Destrozos materiales
 - Agresiones verbales, gritos
 - Agresiones físicas, peleas
 - Amenazas
 - Otros
- ¿Cuáles?.....

2. Personalmente en este año, ¿ha sufrido alguna agresión por parte de los alumnos? (Puede marcarse más de una opción)

- agresión física
- agresión verbal
- destrozo material
- amenazas, intimidación, rumores
- otras ¿cuáles?
- ninguna

3. Según su criterio las normas de esta escuela son:

(Seleccionar sólo una opción)

- Demasiado rígidas
- Adecuadas
- Demasiado flexibles

4. Para Ud. qué sanciones tienen mejores resultados en los problemas que se presentan en esta escuela:

(Seleccionar sólo una o dos opciones)

- Expulsión
- Suspensión
- Llamado de atención
- Amonestaciones
- Trabajo Comunitario
- Otras ¿Cuáles?

5. **Qué piensa de las pautas de convivencia que existen en la escuela**

(Seleccionar sólo una opción)

- Las desconozco
- Se cumplen en su mayoría
- Se cumplen medianamente
- Se cumplen mínimamente o nadie las respeta

En caso de haber señalado esta última opción explicar por qué considera que no se respetan las pautas de convivencia.....

.....
.....

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivos:

- Identificar conductas y actitudes recurrentes en alumnos y docentes del establecimiento.
- Detectar los conflictos más comunes y la forma de resolución adoptada.

Campo de observación:

Las observaciones se llevarán a cabo en el Establecimiento de la Unidad Educativa N° 7:

- Entrada
- Galerías
- Patio

- Baños

Aclaración: Vanilda Paiva identifica el patio y la entrada de las escuelas como “puntos de encuentro social”.

Momentos para realizar la observación:

- Entrada a la Escuela
- Salida de la Escuela
- Recreos

Variables a observar:

- Modo en que los alumnos ingresan al establecimiento: Solos o en grupo, actitudes, expresiones.
- Modo en que los alumnos salen del establecimiento: solos o en grupo, actitudes, expresiones.
- Actividades que los alumnos realizan durante los recreos.
- Modos de agruparse durante los recreos.
- Conductas agresivas (empujones, insultos, peleas, etc.)
- Juegos que realizan. Modo de jugar.
- Espacios utilizados para transgredir las normas (fumar)
- Conductas que son propias del ámbito de la calle.
- Conflictos manifiestos.

Preceptores y docentes:

- Rol que asumen durante el recreo.
- Modo de dirigirse a los alumnos.
- Modos de controlar la disciplina de los alumnos.
- Omisiones