

# La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables

## RESUMEN:

EL ARTÍCULO PRESENTA ALGUNOS AVANCES DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN "LA CONVIVENCIA EN ESCUELAS MEDIAS DE CONTEXTOS DESFAVORABLES", IMPLEMENTADA EN EL IICE, EN LA PROGRAMACIÓN UBACYT TRIENAL DEL PERÍODO 1998-2000. LA INVESTIGACIÓN INDAGÓ LAS VARIABLES INSTITUCIONALES DE PROBABLE INCIDENCIA EN EL CLIMA DE CONVIVENCIA DE LAS ESCUELAS QUE ATIENDEN POBLACIÓN EN CONDICIONES DE POBREZA, EN ESPECIAL EL ESTILO DE GESTIÓN DIRECTIVA. FUERON ANALIZADOS, ASIMISMO, LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR; LA CARACTERIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE SITUACIONES DE CONFLICTO, DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA; LAS REPRESENTACIONES DEL PERFIL DOCENTE QUE SE REQUIERE EN ESTOS ESTABLECIMIENTOS, ASÍ COMO LA PERCEPCIÓN DE LOS DIFERENTES ACTORES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONSEJOS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

SE CONSIDERÓ QUE EL MAYOR SENTIDO DE PERTENENCIA INSTITUCIONAL DE LOS ALUMNOS PODÍA RELACIONARSE CON LA CONSTITUCIÓN DE UN ÁMBITO ESCOLAR EN EL QUE PUEDAN EXPRESAR SUS NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS NO RESUELTAS; Y DONDE SE IMPLEMENTEN ESTRATEGIAS DE ABORDAJE EN FORMA INTEGRADA CON LAS REDES COMUNITARIAS. LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA CON EL CONTEXTO SOCIAL DE LOS ALUMNOS REPRESENTA PARA ELLOS EL RECONOCIMIENTO DE SU MEDIO CULTURAL Y, PARA LA INSTITUCIÓN EL DESAFÍO DE OFRECER, SIMULTÁNEAMENTE, UNA APERTURA A MARCOS EDUCATIVOS MÁS AMPLIOS.

LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA CON EL CONTEXTO SOCIAL DE LOS ALUMNOS REPRESENTA PARA ELLOS EL RECONOCIMIENTO DE SU MEDIO CULTURAL Y, PARA LA INSTITUCIÓN EL DESAFÍO DE OFRECER, SIMULTÁNEAMENTE, UNA APERTURA A MARCOS EDUCATIVOS MÁS AMPLIOS.

LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA CON EL CONTEXTO SOCIAL DE LOS ALUMNOS REPRESENTA PARA ELLOS EL RECONOCIMIENTO DE SU MEDIO CULTURAL Y, PARA LA INSTITUCIÓN EL DESAFÍO DE OFRECER, SIMULTÁNEAMENTE, UNA APERTURA A MARCOS EDUCATIVOS MÁS AMPLIOS.

• • •

PALABRAS CLAVES: ESCUELA -

POBREZA - CONVIVENCIA - GESTIÓN - COMUNIDAD

• • •

## ABSTRACT:

NOTE: COHABITATION IN UNFAVORABLE-ENVIRONMENT HIGH SCHOOLS. KEY WORDS: SCHOOL - POVERTY - COHABITATION - MANAGEMENT - COMMUNITY

THIS ARTICLE PRESENTS SOME ADVANCES OF THE RESULTS OF THE INVESTIGATION "COHABITATION IN UNFAVORABLE-ENVIRONMENT HIGH SCHOOLS" IMPLEMENTED IN IICE, IN THE TRIENAL UBACYT PROGRAM OF THE 1998-2000 PERIOD.

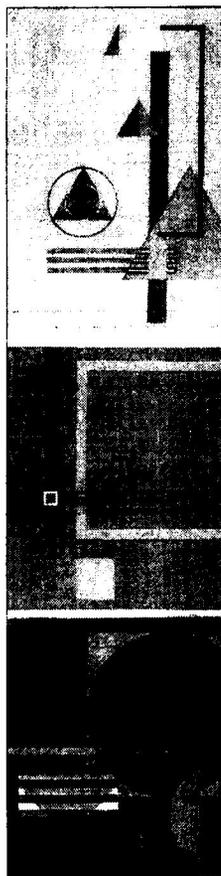
THE INVESTIGATION LOOKED INTO THE INSTITUTIONAL VARIABLES THAT PROBABLY AFFECT THE IMPROVEMENT IN THE COHABITATION ENVIRONMENT OF THE SCHOOLS WORKING WITH POOR INHABITANTS, ESPECIALLY THE MANAGEMENT STYLE.

FURTHERMORE, OTHER ANALYSES INCLUDED THE FACTORS IMPACTING ON THE IMPROVEMENT OF THE SCHOOL COHABITATION, THE CHARACTERISTICS AND WAYS OF ADDRESSING CONFLICTING SITUATIONS, DISCRIMINATION AND VIOLENCE, THE REPRESENTATION OF THE TEACHER'S PROFILE REQUIRED IN THESE ESTABLISHMENTS, AS WELL AS THE PERCEPTION OF THE DIFFERENT ACTORS OF THE IMPLEMENTATION OF THE COHABITATION COUNCILS IN THE SCHOOL.

IT WAS CONSIDERED THAT THE FACT THAT PUPILS HAD A GREATER FEELING OF BELONGING TO THE INSTITUTION COULD BE RELATED TO THE CONSTITUTION OF A SCHOOL ENVIRONMENT WHERE THEY COULD EXPRESS THEIR NEEDS AND NON-RESOLVED PROBLEMS AND WHERE APPROACH STRATEGIES INTEGRATED INTO COMMUNITY NETWORKS WERE IMPLEMENTED.

FOR PUPILS THE SCHOOL'S LINK TO THEIR SOCIAL ENVIRONMENT REPRESENTS

POR MARIA LUJAN BERTELLA



Master en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Regular de Psicopedagogía Institucional, Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



a etapa de crisis social que atraviesa a las instituciones educativas, en especial a las que atienden población socioeconómica en condiciones de pobreza, plantea el desafío de implementar estrategias que garanticen el logro de los objetivos esenciales de la Escuela: la producción, transmisión y apropiación de contenidos socialmente significativos. En este sentido la consolidación de las Escuelas como un referente para los jóvenes que asisten al nivel medio de enseñanza, cumple con un doble objetivo: por un lado, la constitución de un ámbito de integración y contención,<sup>1</sup> y, por el otro, la construcción de condiciones de permanencia y retención de los alumnos, para, avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación de todos los sectores de la sociedad.

Este artículo presenta algunos avances de los resultados del proyecto de investigación "La convivencia en Escuelas medias de contextos desfavorables", implementado en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, en el marco de la Programación UBACYT Trienal correspondiente al período 1998-2000.

La investigación se realizó en cinco Escuelas de sectores socioeconómicos desfavorables ubicadas en Capital Federal y un establecimiento del Gran Buenos Aires.<sup>2</sup> La población involucrada en el proyecto la constituyeron directivos, docentes, preceptores y alumnos. Se requirió una metodología exploratoria, predominantemente de tipo cualitativa, que tomó como instrumentos prioritarios para la recolección de la información entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentación, combinados con la aplicación de una encuesta a los alumnos de 5to. año.<sup>3</sup>

La investigación tiene como antecedente directo el proyecto "Conflictos disciplinarios en el nivel medio y rendimiento escolar", realizada durante los años 1993-1995, en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, que incluyó tres establecimientos de nivel medio representativos de diferentes sectores socioculturales de la población y en la que pudo observarse que la Escuela ubicada en contextos desfavorables expresaba menor grado de conflictividad en la convivencia que las restantes instituciones.

Se consideraron como aspectos asociados al clima institucional:

- el fuerte sentido de pertenencia que se evidenció en todos los actores;
- la alta valoración de la Escuela por parte de los alumnos como instancia privilegiada de aprendizaje de contenidos relevantes;
- el compromiso del equipo docente en la elaboración de estrategias pedagógicas que neutralicen el impacto de las condiciones de vida de sus alumnos en los aprendizajes;
- un equipo de conducción caracterizado por una política sostenida de vinculación con la comunidad, donde a partir

de la construcción de redes sociales se estableció un ámbito de contención institucional como condición del proceso

Esta investigación propuso que en las Escuelas medias que atienden población socioeconómica desfavorable, los jóvenes pueden expresar procesos de identificación institucional y pertenencia o procesos de reacción, manifestándose a través de:

- Fuerte valoración de la Escuela como instancia privilegiada de socialización y aprendizaje de conocimientos significativos;

- Acentuación de la contradicción entre los modelos culturales de la comunidad, la Escuela y los alumnos, con transferencia de prácticas sociales enmarcadas en la transgresión y la violencia.

Se consideró que el predominio de una modalidad de inserción institucional por sobre la otra, podría relacionarse con:

- El estilo de gestión directiva: perfil del equipo de conducción, formación de base, capacitación pedagógica, interés y experiencia de trabajo con sectores socioeconómicos desfavorables;

- Orientación institucional de la propuesta pedagógico-didáctica y formas de interacción de los docentes y los estudiantes;

- La vinculación de la Escuela con el contexto social al que pertenece su población escolar;

- Las estructuras institucionales de participación de los alumnos para la definición de algunas instancias de las prácticas escolares: adecuaciones curriculares, metodologías de trabajo en el aula, formas de evaluación, códigos de convivencia, normativas internas de la Escuela;

- La posibilidad de que la Escuela constituya un ámbito en el que puedan expresarse las necesidades individuales o grupales no resueltas de los alumnos;

- En relación con lo anterior, la posibilidad de canalizar estas necesidades a través de la institución escolar y la predisposición de la Escuela para la colaboración en la conformación de redes comunitarias de servicios y orientación.

## AVANCES DEL MARCO CONCEPTUAL

La modalidad de gestión institucional y el estilo predominante de conducción estarán presentes en el momento de definir institucionalmente las características deseables de la convivencia en la Escuela.

En el desempeño del rol de conducción se entrecruzan las intenciones reguladoras y controladoras de la administración educativa, las necesidades de desarrollo profesional expresadas por los profesores y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor que dé respuesta por el servicio educativo que se brinda (Sacristán, 1995).

Germán Cantero (1998) plantea en una investigación sobre la gestión escolar en condiciones adversas que cuando las instituciones obtienen importantes logros pedagógicos existe una "convergencia de individuos y grupos que se han convocado mutuamente, se han potenciado y constituido en sujetos sociales capaces de desarrollar una voluntad colectiva, en torno a un conjunto de ideas fuerzas, a

partir de las cuales han llevado adelante proyectos institucionales con posibilidades de provocar, en un medio y condiciones difíciles, un impacto transformador".<sup>4</sup>

Esta situación plantearía, paradójicamente -desde la perspectiva del autor- la precariedad institucional de las experiencias pedagógicas exitosas en Escuelas desfavorables, ya que dependerían de la convergencia de los factores antes mencionados.

Si acordamos en que el rol del equipo de conducción es vital para la generación y producción de estos procesos institucionales, también existe consenso en afirmar que la formación docente no garantiza los elementos conceptuales y procedimentales, así como los valorativos, que aseguren un desempeño del rol de conducción adecuado a las exigencias y necesidades de la población escolar en condiciones desfavorables.

La vinculación de la Escuela con la comunidad, así como la articulación de culturas diferentes en el marco de la cultura escolar, es vivenciada por muchos directores como una tensa situación, fundamentalmente cuando hablamos de contextos socioeconómicos desfavorables.

Un número considerable de Escuelas de sectores desfavorables define su modalidad de convivencia a partir del intercambio entre grupos con una fuerte heterogeneidad. Algunos autores que recientemente han abordado la problemática de la convivencia en las Escuelas que atienden sectores socioculturales diversos, aportan elementos conceptuales de interés para este trabajo.

Frente a la creciente diversidad cultural las respuestas sociales predominantes han sido la asimilación de las culturas minoritarias o de sectores desfavorables a la cultura dominante, imponiéndose un criterio de homogeneización cultural que opera en la sociedad como procedimientos de exclusión social.

Pero cuando los intercambios en la Escuela están caracterizados por el respeto a la diversidad cultural, la convivencia supone para todos los miembros de la institución un enriquecimiento y un valor pedagógico tanto por la apertura a nuevos conocimientos que la integración aporta, como por la puesta en práctica de los valores que necesariamente se ponen en juego en las prácticas interculturales.

El reconocimiento de la diversidad conduce, simultáneamente a una profundización de la relación de la Escuela y la comunidad, y a una reflexión crítica acerca de la vinculación entre la cultura del entorno y la cultura escolar.

La Escuela -a excepción de aquellas que han asumido esta problemática como un desafío y un proyecto institucional- presenta una distancia significativa entre la cultura que representa y la cultura de los sectores sociales más pobres o la de grupos minoritarios.

Esta situación tiene impacto en la integración de los alumnos, ya que la ausencia de un reconocimiento institucional a su propio mundo cultural influye en la forma de vinculación con sus pares, con los adultos y con la Escuela en general, percibiendo una ruptura con las experiencias afectivas propias de su contexto familiar y comunitario de origen.

Los esfuerzos de la Escuela por resolver esta situación conflictiva ha pasado fundamentalmente por introducir

contenidos sobre la cultura de los alumnos para contribuir a su integración y mejorar su motivación para el aprendizaje y, por otra parte, se ha enfatizado el trabajo sobre las actitudes de los docentes.

Pero en la escolarización de alumnos pertenecientes a sectores desfavorables o minorías culturales las instituciones suelen utilizar algunos recursos que no siempre responden a los objetivos de integración propuestos, entre ellos:

- Incluir en situaciones excepcionales elementos estereotipados y folclorizados de los grupos culturales mencionados;

- Mostrar una asociación entre diversidad-desigualdad, sin afrontar las razones históricas que la explican;

- Incorporar la diversidad cultural en las áreas de conocimiento y disciplinas menos conflictivas, como son el mundo del arte, la música, la literatura, la poesía, que terminan constituyendo una especie de "currículum turista" (Torres, 1996).<sup>5</sup>

Otro de los riesgos es que la Escuela intervenga con una tendencia "a desvincular a los alumnos de sus contextos sociofamiliares, aplicando los indicadores de riesgo de marginación social al alumno, con una tendencia a asumir una responsabilidad social que supla a la familia, cuyo entorno es visto como el productor del riesgo, aunque se mantenga una actitud abierta hacia el colectivo cultural en abstracto".<sup>6</sup>

Algunas investigaciones sobre las Escuelas que implementan acciones sistemáticas de educación en la diversidad cultural ponen de manifiesto los conflictos e interrogantes que se generan en los docentes:

- propiciar la comunicación con los alumnos en su lengua de origen podría ir en contra de su integración social;

- la Escuela que tiene una propuesta intercultural puede ser considerada una institución marginal, un "gueto". En algunos casos una aparente apertura a la diversidad cultural puede esconder una tendencia al aislamiento, donde se acepta o propicia que cada cultura tenga su propio espacio, pero sin que haya posibilidades de contacto o "contaminación" entre ellas.

Carbonell, F. (1995) plantea que, antes de trabajar el valor de la diversidad, debe trabajarse la reivindicación y el reconocimiento del derecho de todos a la igualdad de oportunidades sociopolítica. En esta perspectiva, el derecho a la diversidad y el respeto por las diferencias debe ir de la mano del derecho a la igualdad de oportunidades. Si la diversidad es obvia, no lo es tanto la igualdad, ya que pertenece al plano de los acuerdos sociales, la moral, las convicciones, los valores básicos de una sociedad. De allí que, la diversidad cultural deba ser abordada en el marco del problema sociopolítico de la igualdad.

Un abordaje sistemático y continuo de esta temática por parte de las instituciones educativas, requiere superar su tratamiento en materias aisladas, en un ciclo en particular, o en su inclusión como ejes transversales, para involucrar a toda la institución en su conjunto, adoptando la forma de un proyecto institucional.

Una primera instancia para el tratamiento de la diversi-

dad cultural es el análisis del contexto real de la Escuela, conociendo la presencia de diferentes comunidades o grupos, condición social, lenguas, costumbres, etc. En una segunda instancia es necesario analizar el alcance de esa diversidad en la Escuela : cómo es vivida esa diversidad por los distintos actores de la institución y si es conflictiva o no.

Schmelkes (1997) al analizar las difíciles condiciones de funcionamiento de las Escuelas ubicadas en zonas marginales, considera que la relación entre la Escuela y la comunidad constituye un mecanismo que permite superar dichas dificultades. La participación de los padres de familia y de la comunidad a nivel áulico e institucional es, desde esta perspectiva, un factor que explica el mejoramiento en la calidad educativa.

En este sentido, al enumerar las características institucionales que inciden en la calidad de la educación, incorpora el concepto de "vitalidad de la Escuela" que toma como indicadores la relación con los padres de familia y con la comunidad y la capacidad de organización de acciones conjuntas. Junto a la vitalidad de la Escuela propone analizar los procesos de adaptación curricular, el compromiso de los docentes, el clima del aula y la adecuación de los contenidos a la realidad comunitaria o regional.

Carbonell Sebarroja (1995) entiende que para reconstruir la relación Escuela-comunidad es necesario propiciar proyectos participativos que permitan mejorar la comunicación entre ambas y superar la discontinuidad entre la institución y el entorno. Pero no se trata de "formalizar los aprendizajes de la cotidianeidad", como señaláramos antes, sino de introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana dentro de cada área de conocimiento.

Las relaciones de interacción entre la cultura del interior de la Escuela y la cultura externa a ella debe plantear líneas de complementariedad de los recursos educativos recíprocos.

Al problematizar la relación de la Escuela con el medio surgen algunas reflexiones que muestran criterios orientadores de esta vinculación. La Escuela debe seleccionar lo educativo del contexto y ofrecer otras instancias y experiencias diferentes a los alumnos (Trilla Bernet, 1995). En este sentido la Escuela puede ser puente hacia otros contextos. En otras palabras, si la Escuela debe propiciar ámbitos diversificados de socialización que representen la heterogeneidad cultural, cuando está excesivamente integrada al medio reproducirá exactamente ese medio.

#### **AVANCES DE LA SISTEMATIZACION DE LOS DATOS - CUESTIONARIOS DE 5° AÑO Y ENTREVISTAS DE DIRECTORES Y ALUMNOS**

Los seis establecimientos que participaron de esta investigación atienden población escolar perteneciente a sectores socioeconómicos desfavorables. Desde esa perspectiva se trata de un grupo de alumnos que presenta alto grado de homogeneidad. La heterogeneidad se expresa por su pertenencia a zonas de villa o zonas de barrio y por sus características socioculturales, derivadas de las diversas comuni-

dades en las que están insertos.<sup>7</sup>

La sistematización de las encuestas y entrevistas a los alumnos de 5to. año, así como de las entrevistas a los directores, permite inferir diferencias en los criterios y modalidades de conducción, así como en las representaciones sociales que colaboran a definir la cultura institucional de cada Escuela.

En este marco, el análisis comparativo de los datos que se presentan a continuación pone de relieve variaciones significativas en la composición de la matrícula escolar, que pueden reflejar políticas de gestión en la admisión del alumnado más o menos permeables a la inserción en el establecimiento de los sectores más pobres de la sociedad.

#### **Caracterización de los alumnos: datos de base y escolaridad**

El Cuadro 1 pone en evidencia que en la muestra de 5to. año predominan los alumnos con sobreedad, considerando que el 56 por ciento de la población presenta de uno a más años de retraso escolar. El 44 por ciento de los alumnos se inscriben dentro de los parámetros de edad correspondiente a 5to. año del nivel medio.

**Cuadro 1**  
Distribución de la muestra por edad

Edad	Frecuencias	Porcentaje
17 años	20	22
18 años	20	22
19 años	17	18
20 años	27	29
21 y más	9	9
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

La distribución de los datos por establecimiento<sup>8</sup> muestra que la mayor concentración de alumnos con sobreedad se encuentra en la Escuela 4, de Provincia de Buenos Aires (66 por ciento de alumnos con 19 años y más) , mientras que en Capital Federal es la Escuela 1 la que aglutina mayor porcentaje de estudiantes con la característica mencionada (54 por ciento de alumnos poseen entre 19 y 20 años). Por lo contrario la Escuela que concentra mayor proporción de alumnos con la edad correspondiente al año escolar es la Escuela 6 (82 por ciento).

La información obtenida expresa características diferenciales de la población que asiste a las Escuelas de la muestra. Si se considera que la totalidad de las instituciones comparten la característica de atender alumnos de sectores sociales en condiciones de pobreza, la mayor o menor concentración de población con sobreedad conlleva diferentes explicaciones. Por un lado podría expresar una mayor o menor apertura de la conducción a recibir repetidores de otros establecimientos, mantener vacante en la Escuela para sus propios alumnos en dicha condición y hasta recuperar alumnos desertores. Por otro lado plantea la posibilidad de que se trate de Escuelas con altos porcentajes de repitencia dentro de la misma institución, situación que se indagará posteriormente a través de un relevamiento de datos estadísticos de no promoción.

Desde la perspectiva de los directores la concentración de alumnos con sobreedad fortalece la primera de las

hipótesis antes señalada: "Algunos alumnos son mayores de edad. No ponemos límites. En noviembre fui a la villa en conjunto con el Area Programática de Salud del Hospital..., porque queríamos captar a los chicos que habían abandonado la Escuela secundaria. Resultó que mucha gente adulta se anotó y también se recuperaron algunos alumnos desertores. También vamos a la villa a buscar alumnos cuando faltan mucho. Voy con algún preceptor, a veces voy con otros alumnos que son también de la villa".

Por lo contrario, surge de las entrevistas que algunos establecimientos se muestran menos permeables para atender esta problemática: "- Hay Escuelas, en el turno mañana y en el turno tarde que no toman en 1er. año un alumno grande. Hay Escuelas que seleccionan sus alumnos por la edad y sus antecedentes. La norma se usa como excusa".

El análisis de los datos de repitencia refleja una de las causas de la sobreedad que presentan los alumnos de la muestra, ya que si bien el 60 por ciento de los estudiantes cursó en forma regular la escolaridad media, el 40 por ciento ha repetido una o más veces de año.

**Cuadro 2**

Composición de la muestra por lugar de origen

Lugar de origen	Frecuencia	Porcentaje
Capital Federal	63	69
Provincia Bs. As.	21	23
País no limítrofe	4	4
País limítrofe	5	4
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

El Cuadro 2 indica que el 31 por ciento de los alumnos de la muestra proviene de la Provincia de Buenos Aires, interior del país y de otros países, lo cual evidencia la diversidad cultural que se expresa en el ámbito de la Escuela.

Desde la perspectiva de los directores la heterogeneidad de los alumnos presenta aspectos enriquecedores que se expresa de la siguiente forma: "Lo positivo es ver como en 3er. año estos grupos se unen, ves como se van escolarizando y que el régimen de convivencia trabajado da resultado y pueden compartir a pesar de las diferentes nacionalidades, cosas comunes".

Pero además de considerar a la heterogeneidad de los alumnos como una posibilidad de aprendizaje, simultáneamente entienden que la diversidad cultural constituye también una dificultad para la enseñanza y para la convivencia:

• "Los profesores no saben como enseñar a un grupo tan diverso. Los profesores se sienten más cómodos cuando el grupo es homogéneo. Los chicos de villa están siempre callados, a la defensiva, se sienten menos, si les gritás se ponen locos";

• "La heterogeneidad del grupo no tiene de positivo nada, es una convivencia muy complicada, son chicos con distintos parámetros de conducta, distintas pautas, diferentes filosofías de vida. No se entienden entre ellos y es una de las razones por la cuál se van muchos alumnos. Los que se van de pase son los mejores, no aguantan a los otros".

El aspecto más conflictivo de la heterogeneidad cultural de los alumnos en la Escuela se inscribe, desde la perspectiva de los directores, en el ámbito áulico y está referida a las dificultades instaladas en los intercambios lingüísticos

y las formas de comunicación entre docentes y alumnos:

• "La principal dificultad que representa la heterogeneidad de los alumnos es la dificultad para captar las clases cuando todavía conservan sus lenguas de origen, por ejemplo, los bolivianos hablan español pero también el aymará. Les cuestan todas las materias de expresión";

• "Habitualmente el profesor aguanta menos al chico de sector bajo porque el chico tiene otra manera de manejarse. Por ejemplo con el vocabulario";

• "Otro conflicto que tuvimos con un profesor fue por el lenguaje que usan los chicos. El profesor renunció y dijo que se dio cuenta que no era para ellos. Algunos profesores se han ido sin saludar el primer día de clase y nunca más volvieron. Otros usan su mismo lenguaje y a veces cuando discuten les dicen, para que reaccionen: Alguna vez te fallamos? No te fuimos a visitar cuando estabas en cana?".

Estos señalamientos serán retomados en apartados posteriores, en tanto se vinculan con algunas de las condiciones que los directivos consideran que deben tener los docentes que se insertan laboralmente en Escuelas de contextos desfavorables.

El análisis de los datos correspondientes al lugar de origen de los alumnos de la muestra por establecimiento escolar indica que las Escuelas 1 y 4 son las que presentan menor concentración de alumnos nacidos en Capital Federal. En el caso de la Escuela N° 1, ubicada en las inmediaciones de una villa de emergencia, la población escolar proviene, predominantemente, de las provincias y de otros países que nutren a la comunidad cercana. En el caso de la Escuela 4, recordamos que se trata de una institución de Provincia de Buenos Aires.

Al analizar la conformación de la matrícula escolar por lugar de origen, resultan significativas las diferencias que presentan dos de las Escuelas ubicadas en el mismo barrio de la Capital Federal: mientras que la Escuela 2 atiende un 20 por ciento de alumnos oriundos de países limítrofes, la Escuela 5 atiende casi exclusivamente alumnos nacidos en Capital Federal. Si bien la Escuela 2 está más próxima a la villa de emergencia del barrio, la escasa distancia geográfica entre ambas instituciones pone en evidencia la persistencia de mecanismos de orientación de la matrícula por parte de los establecimientos educativos y de los que participa también la comunidad.

**Cuadro 3**

Composición de la muestra por lugar de residencia

Lugar de residencia	Frecuencia	Porcentaje
Capital Federal	53	57
Pcia. de Bs. As.	40	43
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Se observa que casi la mitad de los alumnos de la muestra habitan en la Provincia de Buenos Aires, pero el análisis desagregado de los datos por establecimiento escolar indica que estos alumnos se concentran en las Escuelas de la investigación en forma diferencial: si bien los tres establecimientos de nivel medio ubicados en el mismo barrio periférico de Capital Federal reciben un número más significativo de alumnos de la provincia que el resto de los establecimien-

tos de la muestra, esta población es sobre todo absorbida por la Escuela 2.

Las razones que explican esta concentración son similares a las que se efectuaron al analizar la distribución dispar de alumnos con sobreedad. "Reglamentariamente no hay pautas para aceptar o no aceptar a los alumnos que vienen a inscribirse a la Escuela. Hay zonas en las que no hay Escuela secundaria, por eso es difícil no aceptar un alumno que viene de lejos" (Director). Los estilos diferentes de gestión directiva y la utilización de los márgenes de autonomía en el desempeño del rol de conducción en cuanto a las formas de aplicación de la normativa escolar, colaboran en la conformación de las particularidades específicas de las instituciones en contextos de pobreza.

**Cuadro 4**  
Estabilidad de la población escolar

Cambios de establecimientos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna vez	38	41
Una vez	33	35
Dos veces	10	11
Tres veces o más	12	13
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Si bien poco menos de la mitad de los alumnos de la muestra permanece en la Escuela desde el 1er. año, casi el 60 por ciento proviene de otras Escuelas y, en aquellos casos en que efectuaron dos o tres cambios de establecimientos (24 por ciento), estamos en presencia de un grupo de alumnos con una trayectoria marcada de rupturas institucionales. Cabe destacar que el principal porcentaje de alumnos que cambió 3 o más establecimientos corresponde a la Escuela 1.

Al referirse a las razones que explican los cambios de establecimientos secundarios, los alumnos concentran sus respuestas en torno a situaciones vinculadas a la repitencia: "repetí y quise cambiar de Escuela" (34 por ciento) o "repetí y perdí la vacante" (11 por ciento), categorías que aglutinan las principales frecuencias de respuestas. Cuando la repitencia desencadena en el estudiante una voluntad personal o familiar de cambio de institución educativa, esta decisión expresa la dimensión del malestar que se ha generado ante la pérdida de pertenencia del grupo de pares. Por otra parte, cuando la Escuela no conserva la vacante del alumno repetidor, estamos en presencia de un proceso de selección de la matrícula escolar, por un lado, y, simultáneamente, de una dificultad institucional para analizar la multiplicidad de razones que intervienen en el resultado de sus propias prácticas de enseñanza, incluyendo las variables pedagógicas propias de la Escuela, así como para elaborar estrategias alternativas que garanticen el éxito escolar.

"A los alumnos de algunas Escuelas del barrio que repiten, les dan el pase y se tienen que ir a otro establecimiento." El extracto del discurso de uno de los directores entrevistados muestra otros de los mecanismos que colaboran en la conformación de Escuelas rotuladas como "de repetidores" y, frecuentemente asociadas a la característica "de villa".

Frente a este proceso de segmentación, muchos alumnos

optan por concurrir a establecimientos distantes de su comunidad. Desde la óptica de los directores: "Hay algunos alumnos que no quieren ir a la Escuela X porque dicen que son todos de la villa. Buscan romper con eso, a pesar de vivir ahí, quieren salir, buscan algo diferente"; "El chico del barrio parece que quiere salir de la zona, viaja a otros lugares".

Frente a la descalificación y el prejuicio algunos de los directores entrevistados plantean el desafío de hacer de la Escuela una institución prestigiosa: "Cuando asumí la Dirección les dije a los alumnos que le iba a dar identidad propia a la Escuela. Por estar en este barrio y frente a la villa no eran menos. Les dije que eran más que muchos. Que iban a participar de las transformaciones porque se lo merecían." Este proceso constituye, desde su óptica, una herramienta que garantiza una oferta educativa de calidad y a la vez, atractiva para la comunidad: "Hay que hacer que el alumno de esta comunidad se quede, que no salga de su barrio".

Al ser interrogados los alumnos acerca de la motivación para asistir a la Escuela secundaria, se observa que la expectativa por la continuidad de sus estudios es la categoría que aglutina la mayoría de las respuestas de 5to año (53 por ciento), lo que expresa la alta valoración que los sectores en condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables hacen de la Escuela.

En segunda instancia, la motivación de los alumnos para asistir al nivel medio de enseñanza pasa por las expectativas de mejoramiento de sus condiciones de inserción laboral (27 por ciento).

El análisis de las respuestas obtenidas en este ítem por Escuela indica las diferencias institucionales al interior de la muestra, ya que en dos establecimientos pertenecientes al mismo barrio, en uno de ellos el 50 por ciento de los alumnos expresa predominantemente preocupación por el mejoramiento de su situación laboral (Escuela 2), mientras que en la otra, esta preocupación se refleja sólo en el 14 por ciento de las respuestas (Escuela 5).

Surge de las entrevistas a los directivos un reconocimiento de la motivación de los alumnos por la continuidad de su escolaridad, aunque simultáneamente sus discursos reflejan una baja expectativa en cuanto a la percepción de sus posibilidades reales de acceso a estudios universitarios. A pesar de ello algunos establecimientos implementan acciones institucionales de apoyo a los estudiantes, ofreciendo a los ex alumnos de la Escuela la posibilidad de seguir vinculados a la Escuela y recibir orientación por parte de los profesores.

## La convivencia en la Escuela

**Cuadro 5**

Opinión de los alumnos acerca de la convivencia en la Escuela

La convivencia en la Escuela es...	Frecuencia	Porcentaje
Muy buena	11	12
Buena	47	51
Regular	30	32
Mala	5	5
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Al referirse al clima de convivencia en la Escuela,<sup>9</sup> los alumnos indican en el 63 por ciento de los casos que es buena o muy buena, predominio que refleja una representación positiva de las Escuelas de la muestra, como un ámbito institucional que garantiza las condiciones para que se implementen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si se analizan los datos por establecimiento escolar, se observa una mayor concentración de opiniones muy favorables de los alumnos respecto de la convivencia institucional en la Escuela 1, seguida de la Escuela 4. Cabe destacar que las tres Escuelas que concentran los principales porcentajes de consideración muy positiva de la convivencia son los establecimientos ubicados en las inmediaciones de villas de emergencia.

La Escuela 6 refleja, en el 65 por ciento de consideración "regular" de la convivencia, una situación de crisis institucional específica que se producía en el momento de realizar el trabajo de campo.

Las razones que argumentan los alumnos al justificar su opinión respecto de la convivencia en la Escuela, tanto para las consideraciones favorables o desfavorables respecto de la temática indagada, están concentradas en "la relación entre los compañeros de la misma división" (29 por ciento), "la relación entre compañeros de distintas divisiones" (22 por ciento), en "la forma de enseñanza" (19 por ciento) y en "la relación con la Dirección" (13 por ciento).

El análisis desagregado de las respuestas por establecimiento escolar permite inferir:

- En todas las Escuelas de la muestra la mayoría de los alumnos que consideraron la convivencia como "muy buena" y "buena" argumentaron como razones prioritarias la relación establecida entre los compañeros de la división y con los compañeros de otras divisiones. En menor medida, los alumnos se refirieron a la forma de enseñanza en la Escuela como aspecto valorado al momento de definir las razones de una buena o muy buena convivencia institucional.

- Paradójicamente, quienes opinaron que la convivencia es "regular" apelaron también a la relación con los compañeros de la división y a la forma de enseñanza, lo cual indica que la modalidad establecida en los vínculos al interior del grupo de pares satisfacé a un número predominante de alumnos pero también genera en otros situaciones de conflicto.

**Cuadro 6**

Opinión de los alumnos acerca de los conflictos predominantes en la Escuela

La mayoría de los conflictos en la convivencia son...	Frecuencia	Porcentaje
Entre compañeros de una misma división	20	22
Entre compañeros de distintas divisiones	20	22
Con algunos docentes en particular	30	33
Con algunos preceptores en particular	6	6
Con la dirección	11	11
Otro	6	6
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Los alumnos de 5to. año consideran, en primer lugar, que los principales conflictos en la Escuela se producen en relación con algunos docentes en particular. En segundo y tercer lugar, con las mismas frecuencias, los alumnos destacan los conflictos que se producen entre compañeros de una misma división o de diferentes divisiones. Si se agrupan ambas categorías, la relación entre los compañeros tiene mayor incidencia en los conflictos que se presentan en la vida cotidiana de la Escuela, que el vínculo con los profesores.

Al consultar a los alumnos acerca de los aspectos que influyen en el mejoramiento de la convivencia en la Escuela, los mismos expresan -en forma coherente con la información obtenida del Cuadro 6- la importancia de atender el vínculo entre docentes y alumnos (32 por ciento), intercambio que insume a los estudiantes la mayor parte del tiempo escolar, y que, por otra parte, acompaña todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En segundo y tercer lugar los alumnos destacan, respectivamente, la vinculación entre los compañeros de la misma división (26 por ciento) y de las diferentes divisiones entre sí (11 por ciento), como variables de incidencia en el clima institucional de la Escuela. Cabe destacar que 13 por ciento de los alumnos también se refieren al vínculo establecido entre los alumnos y la dirección.

La relación de la Escuela y el barrio es un aspecto poco valorado por los alumnos como factor de incidencia en el clima de convivencia escolar. En el caso de las Escuela 5 y 6, ésta es la opinión de la totalidad de los estudiantes y son los establecimientos que concentran mayores porcentajes de respuestas en cuanto a la necesidad de atender el vínculo de los alumnos con la Dirección para el mejoramiento de la convivencia institucional.

En la perspectiva de los directores se observa afinidad con la caracterización de la convivencia expresada por los alumnos, destacándose la importancia de los factores vinculares: "-Acá no se evidencian conflictos, la Escuela es para ellos un lugar de contención". Las situaciones problemáticas que se presentan con mayor frecuencia en la Escuela, según la opinión de los directores, están agrupadas en torno a:

- Conflictos que se producen en la Escuela con incidencia de variables pedagógicas institucionales: En la caracterización del problema los directores manifiestan una comprensión de la multiplicidad de factores que intervienen en el mismo, tal como lo demuestran los siguientes extractos de entrevistas: "Los alumnos más conflictivos tienden a ser más los de la villa, pero también hay que ver las características del docente". "-Ayer, en un 1er año, a una profesora le tiraron un papel. Terminó poniendo un 1 a toda la división. Y son chicos que recién terminaron 7mo. grado, son chicos sufridos, si también los agredimos nosotros....". "...A veces hay profesores ya mayores, o que tienen problemas personales y les levantan la voz a los alumnos o utilizan rótulos".

- Conflictos entre grupos de alumnos que o bien son externos a la Escuela y originados por enfrentamientos interbarriales o bien son conflictos que se originan en el ámbito escolar: "-Los conflictos entre los alumnos son

entre villeros, cabecitas y chicos del barrio". "Estos enfrentamientos los traen de su barrio". "Los conflictos surgen en el interior de la Escuela y a la salida, eventualmente se pueden discernir. Se pelean a la salida pero la pelea empezó acá".

Los directores entrevistados consideran que los conflictos de convivencia que presentan sus Escuelas no difieren cuantitativamente de los conflictos que se producen en establecimientos que atienden otros sectores sociales, aunque sí establecen una diferencia cualitativa: "Conflictos existen en todos lados", pero "los conflictos son diferentes". Si bien surge de las entrevistas la preocupación de algunos directores por la modalidad de inserción institucional de los alumnos provenientes de las zonas más desfavorables, predominantemente consideran que no se evidencia un comportamiento diferencial de los estudiantes asociado al sector social de pertenencia: "No son los alumnos de la villa los que presentan mayores dificultades, en eso no hay diferencia con los del barrio".

Al respecto consideran que existe una percepción diferencial de los hechos conflictivos que surgen en las Escuelas -por parte de la comunidad y de los medios de comunicación-, según sea el sector social que participa del mismo: "En las Escuelas donde hay droga, a veces es el alumno que viene con el guardapolvo intachable".

"Cuando en una Escuela hay droga, si es en el turno noche, parece sentirse más. En el turno mañana y tarde, si hay droga, los alumnos parecen santos. En otras Escuelas no sale a luz la información, más si es privada"; "Otras Escuelas están más cercadas, cuidan la buena propaganda de la institución".

**Cuadro 7**

Características de los docentes que no tienen conflictos en sus clases.<sup>10</sup>

Los alumnos se portan bien en las clases en que los profesores.....	Frecuencia	Porcentaje
Saben y enseñan bien	56	36
Tienen autoridad	25	16
Inspiran temor	4	2
Dialogan con los alumnos	51	33
Dan materias o temas que gustan a los alumnos	19	12
Otro	2	1

La percepción que tienen los alumnos de 5to año acerca de las principales razones de un comportamiento diferencial en las clases y según el profesor de que se trate, es que la convivencia es buena, en primer lugar, cuando el docente tiene solidez profesional y puede transmitir adecuadamente sus conocimientos (36 por ciento), y, en segundo lugar, cuando puede establecer un vínculo personal con los alumnos caracterizado por el diálogo (33 por ciento). La autoridad de los profesores como razón de buen comportamiento de los alumnos, pero dissociada de la pertinencia profesional y la apertura al diálogo del docente, puede indicar una respuesta determinada más por el temor que valorativa en sí misma.

El análisis de los datos ofrecidos en el cuadro anterior según establecimiento educativo muestra que los alumnos

que valoran en primer lugar en los docentes la apertura al diálogo son los que asisten a la Escuela 1 (62 por ciento). Dentro de esa misma categoría, son los alumnos de la Escuela 5 los que presentan los porcentajes más bajos de valoración (17 por ciento).

En la Escuela 6 los alumnos entienden que hay menores problemas de convivencia cuando los profesores tienen autoridad (31 por ciento) que cuando tienen una apertura al diálogo (28 por ciento). En este establecimiento, la condición de autoridad es más valorada que en el resto de las Escuelas de la muestra. El porcentaje de menor valoración a la condición de autoridad para propiciar la convivencia se observa en la Escuela 2 (5 por ciento).

Al consultar a los alumnos acerca del desempeño del rol de conducción en sus Escuelas, se observa que la tarea que más valoran en el director es la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y su intervención en la resolución de los conflictos. La Escuela 1 y 2 son las que concentran los mayores porcentajes de valoración positiva respecto del interés del director por atender los problemas extraescolares que presentan los alumnos y la Escuela 6 representa la menor valoración respecto de esa misma tarea.

#### **Razones y condiciones de los directores y profesores para desempeñarse en el establecimiento**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el abordaje de una variable de fuerte incidencia en la definición de la convivencia institucional: las razones de elección de la Escuela por parte de los docentes. En este sentido se considera que la inclusión por ausencia de alternativas o por libre elección se verán reflejadas en la estabilidad del equipo docente, en la posibilidad de sostener proyectos institucionales y en la modalidad de relación con los alumnos y la comunidad.

Las principales referencias que hacen los directores acerca de las razones de elección de las Escuelas en las que se desempeñan, así como de su permanencia en las mismas, se agrupan en torno a:

- Predisposición personal, identificación e interés para trabajar con sectores sociales en condiciones de pobreza: "A la Escuela llegué de forma azarosa. Creo que en la Escuela me quedé por una predisposición para hacer trabajo social". "No se si preferiría trabajar con otro sector social. Tengo experiencia con estos grupos, soy de familia humilde. Hay una mirada diferente...".

- Compromiso profesional, mayor reconocimiento de sus funciones por parte de la comunidad y posibilidad de realizar un servicio social desde la Escuela: "Cuando asumí no tenía la Escuela una identidad propia. No preferiría trabajar en Escuelas que atienden otro sector social. Prefiero mil veces trabajar con esta comunidad. En este lugar te exigen más, los alumnos están ávidos por aprender. Acá la convivencia es plena Acá se puede hacer mucho, hay mucho campo para realizar cosas, puede ser una inmensa obra social hacia la comunidad y los alumnos". "Me parece que en esta función soy necesaria, he obtenido mucho reconocimiento por parte de los chicos; para ellos el docente es un referente, lo respetan y lo admiran.

Estas motivaciones que justifican la inserción de los directores en Escuelas de sectores desfavorables inciden en el estilo de su gestión, en la posibilidad de considerar las necesidades de los alumnos, así como en el interés por acercarse a la comunidad en la que están insertos.

Las representaciones de los directores acerca de las condiciones necesarias para ejercer la docencia en Escuelas desfavorables, se concentran en aspectos actitudinales, aspectos ideológicos y aspectos pedagógicos, que remiten a sus motivaciones para la inserción laboral en el establecimiento, antes desarrollado.

Los directores señalan como condiciones necesarias para la incorporación de los docentes en Escuelas desfavorables, aspectos que hacen a la pertenencia social, la formación profesional, así como aspectos actitudinales vinculados al compromiso y la afectividad en la tarea: "Tienen que tener algo especial, la mayor parte de los docentes de la Escuela son del barrio, eso es una ayuda, tienen el mismo código". "Primero el currículum del docente, su formación, el material humano del docente. Me interesa más una persona humana que maneje la convivencia con el alumno a nivel humano y no baje la calidad de la educación". "Compromiso con la Escuela, querer a los chicos y querer lo que hace, si no tiene esas condiciones se va".

Las condiciones señaladas para el ejercicio del rol directivo, presenta similitud a las expresadas para el ejercicio del rol docente, pero asimismo se señalan aspectos que favorecen la conducción y la capacidad de decisión institucional: "Tiene que haber transitado la docencia, lo administrativo y el contacto en el aula". "Comprender a los alumnos, su forma de hablar, el manejo con los padres". "Capacidad de diálogo y afecto". "Saber escuchar mucho a los chicos, no dejar pasar la acción, que las cosas se te vengán encima, buscar soluciones rápidas, tener paciencia y en líneas generales, si no los querés, empezás mal".

En forma minoritaria algunos directores entienden que el ejercicio del rol en Escuelas de zonas desfavorables no requiere ninguna condición especial o diferencial respecto del desempeño de la docencia en cualquier otro contexto: "Me fijaría si el docente se encuadra dentro de las condiciones que debe tener cualquier docente. De manera similar para los directivos: debe reunir las mismas condiciones que para desempeñarse en cualquier Escuela. Yo he trabajado en Escuelas de distintos sectores y he trabajado siempre de la misma manera. Uno es docente y al ser docente tiene que adecuarse a la materia prima con que trabaja".

Los directores de algunos de los establecimientos que participaron de la investigación, manifestaron una fuerte preocupación por atender las múltiples necesidades que los alumnos expresan en la Escuela: "Vamos a institutos para jóvenes con causas menores, donde están internados alumnos de la Escuela. Estamos implementando el secundario en esos institutos. Tratamos de garantizar el vínculo con los alumnos, que el tiempo de detención no signifique abandono de la Escuela y su reinserción en la institución a la salida". "Algunos alumnos continúan en la universidad y vienen a la Escuela a pedir ayuda". "Se está organizando

una guardería para que los alumnos que tienen hijos puedan seguir asistiendo a la Escuela".

Si bien el riesgo en la consideración de las necesidades de los alumnos es teñir la función docente de un fuerte sentido asistencial, muchos de estos mismos directivos logran conciliar la atención a las diversas problemáticas derivadas de la situación socioeconómica de su población escolar con la preocupación por hacer de la Escuela una oferta pedagógica de mejor calidad, garantizando, simultáneamente, una mayor retención de la población escolar: "Se pueden ampliar el mundo de los alumnos, les mostramos otras cosas, no queremos que crean que sólo hay lo que tienen en su barrio. La Escuela está para ampliar los conocimientos de los alumnos. Se hacen excursiones a otras ciudades, visitas a museos, exposiciones, se va al teatro... De otra forma muchos chicos no conocerían jamás esos lugares. Si no los sacás del entorno no les queda posibilidades".

### **La percepción de los directores y alumnos acerca de situaciones de violencia en las Escuelas:**

Al ser consultados los directores sobre situaciones de violencia en Escuelas que atienden población socioeconómica desfavorable, se vuelven a señalar algunas de las consideraciones efectuadas al referirse a la mayor o menor conflictividad en la convivencia de sus instituciones respecto de establecimientos que reciben otros sectores sociales.

En este sentido, es coincidente en directores y alumnos la percepción de que la difusión de hechos de violencia en las Escuelas por parte de los medios de comunicación, estaría condicionada ideológicamente: "A veces hay uso político de la información" (Director). "En las Escuelas privadas también pasa, pero no sale a luz como en las Escuelas públicas, tienen otros recursos". "Cuando la violencia es en barrios pobres, los diarios la destacan más. Vengo de colegio privado y los problemas internos nunca salieron en los medios" (Alumno).

Los directores y alumnos entienden, asimismo, que las situaciones de robo en las Escuelas no son producidas por integrantes de la institución, sino por jóvenes que se encuentran fuera del sistema, algunos desertores: "No sé si son robadas las Escuelas por alumnos, en líneas generales no. Por lo menos en esta institución el alumno tiene sentido de pertenencia muy grande en la Escuela" (Director). "Muchas veces encontramos los vidrios rotos por piedras o le tiran a los autos que están estacionados. Creo que son chicos que se sienten excluidos del sistema, no concurren al colegio porque tienen problemas legales, fueron presos o baleados" (Director).

En palabras de los alumnos: "Lo que pasa que muchos chicos no estudian y envidian las cosas que hay en la Escuela". "Los responsables son delincuentes, no creo que sean de las Escuelas". "Creo que es gente de afuera, sino para qué vas a entrar a romper algo que después no vas a poder usar". "Gente que no comprende lo que la Escuela le da a la comunidad".

Una de las actividades que organizaron las entrevistas grupales con alumnos de 5to. año, fue la lectura de una

noticia periodística acerca de desmanes realizados en una Escuela media dependiente de Universidad pública, por parte de los alumnos de 5to. año, en el marco de los festejos de finalización del ciclo escolar. El objetivo de dicha actividad consistía en conocer las opiniones de los alumnos acerca de hechos de violencia producidos en Escuelas que atienden otros sectores sociales. Las respuestas de los alumnos pueden agruparse en:

- Opiniones que reflejan desacuerdo: “-Para mí es una forma de agresión”. “-Yo no lo haría, acá siempre nos ayudaron. La Escuela es de todos”. “-Se creen más que otros porque tienen plata”. “-Lo hacen para sentirse más que los otros, para tener fama y que hablen de ellos”. “Se puede festejar de otro modo”. “-Tienen muy mala onda, nosotros nos bancamos de todo y ellos no pueden bancarse una...”. “-No valorizan la Escuela”.

- Respuestas que justifican las acciones realizadas: “-Es por venganza, para desquitarse la bronca que tienen con la Escuela”. “-Es una manera de demostrar bronca, rencores, sentimientos acumulados hacia la Escuela”. “-Hay Escuelas que se merecen que hagan eso y más cosas porque son como cárceles”.

La información obtenida indica que las opiniones predominantes de los alumnos expresan desacuerdo con la situación de violencia analizada, reflejando una alta valoración de la Escuela a la que concurren y una actitud de cuidado del espacio físico en el que están insertos. Los alumnos que adoptan una postura de justificación de la violencia en la situación antes descrita, expresan una visión negativa de la institución educativa probablemente condicionada por una trayectoria escolar más conflictiva.

### **Resolución de los conflictos en la Escuela: Consejos de convivencia y sanciones aplicadas**

En 1996 el Consejo Deliberante de Capital Federal aprobó una ordenanza eliminando las amonestaciones en las Escuelas secundarias. En 1997 el Poder Ejecutivo Municipal vetó esa ordenanza, quedando a cargo de la Secretaría de Educación la responsabilidad de enviar a la Legislatura un nuevo proyecto. A fines de 1997 todas las Escuelas fueron consultadas acerca de un “Anteproyecto para la elaboración de normas de convivencia institucional”, consulta que involucraba a todos los actores institucionales y que abría un proceso de transformación en el tratamiento de la disciplina.

La implementación de los Consejos de Convivencia en las Escuelas de la muestra es, desde el discurso de los directores entrevistados, de diferentes niveles de concreción. Si bien la instancia del Consejo de Aula se menciona como el instrumento más frecuente para la resolución de los conflictos, la elección de los alumnos delegados es considerada habitualmente por los directores como un procedimiento de poca efectividad y frente a la cual no se han podido establecer estrategias superadoras:

- “- Los delegados de curso son elegidos por los mismos alumnos, a veces con criterios discutibles, por ejemplo eligen al de peor conducta”. “-Tengo Consejo de Aula, con representante de profesores o la participación del profesor con quien surge un conflicto. También participan algunos

alumnos y preceptores. Como es optativo sucede que los alumnos que se proponen para participar del Consejo son los amigos del alumno implicado en el conflicto. Entonces se ven las cosas particulares, desde una perspectiva subjetiva”.

Las sanciones utilizadas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires no incluyen las amonestaciones, quedando restringidas al apercibimiento oral, escrito, suspensión de clase y expulsiones para las situaciones de mayor gravedad. Sin embargo, en opinión de los directores, también se utilizan las expulsiones de manera encubierta: “-Cuando hay un problema grave se ubica al chico en otra Escuela, no se aplican amonestaciones, pero lo acosan hasta que el chico pide el pase.”. “También se da el pase a otra Escuela, esto es un acuerdo institucional con otro establecimiento y funciona”.

Surge de las entrevistas a los directores que, cuando una Escuela es expulsiva, la ausencia de amonestaciones como sanción disciplinaria es suplida por la utilización arbitraria de las suspensiones que conduce al alumno a la condición de libre: “-Cuando el alumno llega a las 15 inasistencias se hace una consulta a los docentes para decidir la reincorporación del alumno”. Sin embargo, en muchos directores existe la preocupación porque la sanción disciplinaria no suponga limitar al alumno en su inserción institucional y que las dificultades en la convivencia no se conviertan en un resorte de exclusión: “-No aplicamos suspensiones. Los mantenemos siempre dentro del sistema. Cambiarlos de Escuela tampoco lo hacemos... en general de otras Escuelas los mandan para acá”.

Algunos directores refieren la búsqueda de sanciones alternativas con un mayor contenido educativo, posibilitando un espacio de reflexión en el alumno o el grupo respecto del conflicto sucedido: “-El Consejo de convivencia decide la sanción: si tiene que pintar una pared, reparar lo que se rompió, reponer algo, recuperar la clase si el alumno evadió una materia, con un trabajo práctico a criterio del docente...”. Por otra parte, cuando participan los alumnos en la resolución de los conflictos, existe acuerdo entre los directores que las sanciones que aplican los estudiantes son más severas que las que aplican los docentes.

Cabe la reflexión, tanto para las dificultades expresadas por los directores para la elección de los delegados de curso, como para la participación de los alumnos en la aplicación de las sanciones, acerca de los desafíos que supone a la conducción educativa la direccionalidad de un proceso participativo que requiere un trabajo progresivo de concientización de derechos y deberes, responsabilidad en las acciones en que se involucran todos los actores, proporcionando asimismo el marco de valores éticos y democráticos en los que se desea inscribir la convivencia en la Escuela.

Consultados los directores acerca de la erradicación de las amonestaciones como forma de sanción disciplinaria en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, se observa que sus opiniones son favorables y desfavorables en proporciones similares.

Las consideraciones positivas al nuevo sistema de con-

vivencia apelan a la posibilidad de generar en los alumnos una mayor reflexión acerca de las situaciones de conflicto y a la significatividad de su participación en la resolución de los mismos: "Creo que el actual régimen de convivencia es mejor porque el alumno cuando es sancionado tiene más elementos para comprender por qué es sancionado, tiene oportunidad de defenderse, hacerse oír. Tiene una idea más clara de por qué se lo sanciona. La amonestación es más fría. Por ello considero que el régimen de convivencia actual es más positivo". "-Antes el alumno acumulaba amonestaciones y a los chicos no les importaba. El actual régimen hace que el chico no se dé cuenta que está acumulando llamados de atención. Pero el chico nota que está siendo juzgado por sus pares."

Quienes opinan en forma desfavorable acerca de la erradicación de las amonestaciones se refieren a la ausencia de herramientas alternativas para intervenir en situaciones de conflicto, lo que puede conducir a la utilización de la nota como forma de sanción disciplinaria por parte de los docentes o a la aplicación abusiva de suspensiones. También consideran que el sistema actual de convivencia dificulta la gradualidad en la aplicación de sanciones frente a conflictos reiterados: "-Las amonestaciones eran muy subjetivas también. Pero este método actual aplicado en forma autoritaria, es peor que el de las amonestaciones, el alumno pasa del apercibimiento a la suspensión y en un solo acto puede ser suspendido hasta cinco días". "-Al sacar las amonestaciones los profesores van a terminar poniendo unos." "-El actual régimen es igual al anterior, se cambian los nombres de las cosas. Los profesores se quedan sin recursos." "-En mis 37 años de experiencia creo que lo light no funciona. Tienen que existir las amonestaciones para poder contener a algunos chicos."

Respecto del conocimiento de los alumnos acerca de las modificaciones en el sistema de convivencia de las Escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, quienes participaron de las encuestas en 5to. año manifestaron desconocimiento total en el 71 por ciento de las respuestas, conocimiento parcial en el 16 por ciento de los casos y sólo el 12 por ciento de los alumnos expresaron estar informados de los procesos de transformación implementados. Estos datos refieren las dificultades institucionales para propiciar canales de participación que permitan acompañar y otorgar consenso a las modificaciones propuestas desde las políticas educativas. Cabe asimismo la posibilidad de que en las Escuelas de la muestra se hayan realizado acciones dirigidas a la elaboración de códigos internos y la implementación de los Consejos de Convivencia, pero que hayan pasado desapercibidos para los alumnos. En definitiva, el resultado final es la sensación de ajenidad de los alumnos en la definición de las transformaciones de la convivencia institucional.

### **La relación de la Escuela con las familias y la comunidad**

La relación de las Escuelas con las familias de los alumnos incluidos en este trabajo es, en opinión de directivos y estudiantes, casi inexistente. Esto se debe, por un lado, al hecho de que en muchas Escuelas los alumnos

provienen de lugares distantes, lo cual dificulta el acercamiento de los padres a la institución. "-El hecho de que vengan chicos de distintos lugares es complejo porque los padres no sienten que el colegio es de ellos. No se acercan, a la Cooperadora ni hablar. No podemos insertar la comunidad en el Colegio".

Pero las Escuelas que atienden una población escolar proveniente de zonas cercanas también expresan dificultades en la relación con las familias: "-La Escuela no tiene problemas, pero es difícil que los padres se acerquen. Vienen por conflictos con los hijos después de llamarlos varias veces. Por eso los chicos buscan afecto en la Escuela, porque no lo tienen en otro lado".

Se infiere del párrafo anterior que la distancia entre la Escuela y la familia es visualizada por algunos directores como desinterés de los padres hacia sus hijos, atribuyendo a partir de eso carencias afectivas en los alumnos. No se vislumbra en las entrevistas a los directores ningún cuestionamiento acerca de las características institucionales de las convocatorias a los padres, ni de las variables que, en ese marco, pueden influir en la actitud de aparente indiferencia por parte de los padres.

Respecto de la vinculación de la Escuela con la comunidad, se perciben diferencias significativas en las entrevistas a los directores, aún cuando se traten de establecimientos ubicados en el mismo barrio: "- La relación con la comunidad es escasa. Organizaciones barriales no hay... y si las hay nunca se acercaron". Por lo contrario, mayoritariamente los directores expresan las múltiples vinculaciones con otras instituciones que dirigen sus servicios al grupo social que atienden en la Escuela, así como contactos directos con organizaciones barriales: "En el Centro de Participación hay encuentros una vez por mes para organizar acciones conjuntas para una red social. Hay sociedades de fomento barriales y tenemos vinculación con la Parroquia". "-En el 96 se armó el primer proyecto institucional participativo, en conjunto con la villa, donde los alumnos hacen sus prácticas como un servicio a la comunidad". "-Este año se abre la Escuela los sábados para adolescentes de esta Escuela y de otra Escuela cercana. Hacen juegos, actividades. La finalidad es sacarlos de la calle. No hubo problemas. Nadie quiere que la Escuela se rompa. Pienso que los alumnos tienen la misma responsabilidad, la Escuela es de ellos, de la comunidad".

Este último párrafo refiere nuevamente a los márgenes de autonomía de los directores en la consideración del marco normativo que regula las prácticas escolares.

En esta investigación interesó conocer, particularmente, las representaciones de los directores acerca de la población escolar atendida, ya que las mismas condicionan las prácticas institucionales, desde la propuesta pedagógica hasta las formas de relación con las familias y la comunidad:

*Características positivas de los alumnos:* "-Las ganas de terminar la Escuela". Ver como a medida que pasa el tiempo avanzan en su expresión". "Son compañeros, son humildes y son solidarios". "-Son más educados que muchos otros chicos. El material humano de los alumnos es excelente. Entienden bien el derecho a expresarse, a opi-

nar". "Los chicos tienen lo que no tienen los grandes, el sentido de compañerismo y de colaborar los que más tienen con los que tienen menos". "El gran valor humano de estos chicos es su entusiasmo, no piden nada a cambio, hacen, eso nos empuja, nos ayuda, nos decimos cómo los vamos a defraudar..."

*Características negativas:* "El desapego de las familias respecto de los hijos". "Lo negativo es que hay que empujarlos demasiado, hacerlos sentir que pueden seguir, que tienen la autoestima muy baja". "Se escudan entre ellos. Explotan su situación." "Lo poco que le exigen a los docentes. Yo les digo que al docente les exijan siempre. No es mejor el profesor que habla toda la clase de fútbol y no tomó nada. Es un desperdicio, ese es un vivo, que le pagan y no hace nada".

Puede apreciarse en el abordaje de esta temática el predominio de consideraciones positivas de los directores acerca de los alumnos que atienden en la Escuela, representaciones que evidentemente ejercerán una influencia enriquecedora en los vínculos establecidos y en las expectativas de su desempeño escolar. Por otra parte, cuando se plantean aspectos negativos de la población, lo hacen desde la convicción de sus derechos y posibilidades.

### **Situaciones de discriminación al interior de la Escuela desde la perspectiva de los directores y alumnos**

De manera coherente con la caracterización positiva de la convivencia en la Escuela, los directores, en general, no identifican hechos de discriminación en el ámbito institucional: "No he visto hechos de discriminación entre chicos de la villa y chicos del barrio. Todos los adolescentes funcionan de manera más o menos igual".

Otros directores, en cambio, señalan situaciones de discriminación que involucran la propuesta pedagógica y el vínculo docente-alumno: "Hay docentes que actúan diferente según el establecimiento. Yo les preguntaría si no están discriminando. Hay docentes que enseñan más en otras Escuelas. ¿Le tienen miedo al alumno que reacciona? A los alumnos hijos de profesionales, que tienen más elementos? El problema no son los chicos, son los grandes. Hay que cuidar a los usuarios del sistema, que se enseñe a razonar a todos los alumnos, que cada uno tiene su mente, su problema, su posibilidad y su grado de comprensión. Además al docente se le paga para enseñar."

Desde la óptica de los alumnos, las situaciones de discriminación descriptas guardan similitud con las señaladas por los directores. En este sentido mencionan situaciones de discriminación vinculadas con el uso de los espacios comunes cuando dos instituciones comparten el mismo edificio: "En verdad, nosotros siempre somos discriminados por el turno mañana. No podemos usar el gimnasio de la Escuela. Siempre nos hacen sentir menos que ellos, como si fuera que ellos son mejores".

Por otra parte se denuncia la no consideración en la Escuela de las situaciones particulares de los alumnos: "No sé si fue por discriminación pero el año pasado fui operada y a pesar de haber presentado los certificados médicos correspondientes no me querían reincorporar. Creo que

como la Escuela tiene mucha matrícula cualquier excusa es buena para dejar un alumno fuera".

En el marco de la convivencia en el aula y en relación directa con la propuesta de enseñanza-aprendizaje, algunos alumnos indican: "Cuando en una clase hay algunos que saben mucho y algunos que no entienden nada, los profesores se dedican más a los que más saben y los que no entienden quedan solos. Entonces yo una vez me senté con los que no entienden y una profesora me dijo que me volviera a mi lugar, que desde ahí no iba a escuchar nada y yo le dije que entonces ellos (que siempre se sientan ahí) tampoco escuchaban. La profesora se enojó y me sacó de la clase."

Finalmente se refieren a formas arbitrarias de aplicación de sanciones disciplinarias dirigidas, directa o indirectamente, a desalentar la organización estudiantil: "Una vez íbamos a jugar un campeonato de fútbol entre Escuelas, unos se hicieron los vivos y tiraron petardos. A uno que era del Centro de Estudiantes lo echaron y al otro lo sancionaron".

Estas opiniones permiten identificar líneas de trabajo institucional tendientes a la superación de los conflictos mencionados.

• Recomendaciones de los alumnos de 5to. año a los alumnos ingresantes

Se consideró que los alumnos de 5to. año, informantes privilegiados por su próxima finalización de la escolaridad media, podían expresar sus representaciones de la Escuela y la convivencia institucional a través de la formulación de sugerencias a sus compañeros ingresantes para "que les vaya bien en los estudios". Las respuestas fueron agrupadas en torno a recomendaciones para el aprendizaje y recomendaciones para la convivencia:

*Estrategias de estudio:* "Yo le diría que estudie, que es lo mejor que podés hacer para salir de esa miseria, que no abandone la Escuela". "Tienen que aprender a estudiar, a resumir, que es muy difícil, a mí me cuesta mucho todo lo que sea lectura". "Que en los últimos trimestres sepan las materias que se pueden llevar y las levanten". "Yo, modestamente, les diría que aprovechen a los profesores que son muy buenos".

*Estrategias disciplinarias:* "Tienen que aprender a ubicarse con los profesores y saber que hacer en cada caso". "Que sepan defenderse y valorarse como personas". "Que se olvide de cómo eran las cosas en 7mo. grado. Acá es distinta la convivencia. Les diría: ojo, a la primera que hacés te echan". "Lo difícil es acostumbrarte a que no es la primaria". "Tenés que aprender a callarte. Tenés que hablar con pruebas porque sos chico y no te creen". También les diría que no van a tener razón muchas veces ante los profesores. Entonces calláte y listo. Ellos contentos". "Tenés que pasar desapercibido y fijarte con quien te juntás".

### **CONCLUSIONES:**

Si bien este artículo presenta datos parciales de la información obtenida en el marco de la investigación realizada, se considera significativo destacar:

• Teniendo en cuenta que la totalidad de las Escuelas de la muestra están ubicadas en zonas desfavorables, pueden constatarse diferencias en la composición de la matrícula escolar que sugieren mecanismos institucionales de orientación en la inscripción del alumnado y estilos de conducción más o menos permeables a la incorporación de los sectores más pobres de la población. Esto determina la consolidación de Escuelas consideradas por el resto del sistema y por la comunidad como receptoras de los alumnos que presentan mayores dificultades educativas y sociales, y establecimientos que manifiestan una tendencia expulsiva a través de la selección de sus población escolar.

• De lo anterior se desprende las dificultades y resistencias en algunas instituciones para abordar el trabajo educativo en el marco de la heterogeneidad socio-cultural, con los desafíos que ello implica en cuanto a la adecuación de la propuesta pedagógica didáctica a las características, necesidades y motivaciones del alumnado.

• Las referencias de los alumnos acerca de la convivencia institucional enfatiza la importancia del vínculo con los docentes, poniendo de relieve la dimensión comunicacional y afectiva como contexto y a veces condición de los procesos educativos. Esta interacción se ve favorecida cuando existe el reconocimiento y la valoración por parte de la Escuela de los alumnos, sus grupos familiares y de la comunidad en la que están insertos.

• Los docentes y directivos participan de las problemáticas sociales que manifiestan los alumnos en la Escuela, con variadas estrategias y diferentes niveles de consolidación de redes comunitarias que colaboren a la resolución de sus necesidades.

• Se ha explicitado en las opiniones de los alumnos una fuerte valoración de la Escuela tanto en lo que hace a sus funciones específicas como a su función socializadora. Se destacan también aquellos aspectos de la convivencia que requieren ser atendidos para profundizar el sentido de pertenencia institucional de los estudiantes, generándose mejores condiciones para la retención escolar y para el mejoramiento de la calidad educativa. En este proceso son muchas las Escuelas del sistema educativo de zonas desfavorables que han producido experiencias significativas y reflejan estrategias de gestión innovadoras en vistas de un mayor acercamiento entre la Escuela y la comunidad. ➡➡

## NOTAS

<sup>1</sup> Se entiende por contención institucional una estrategia de gestión educativa dirigida a proporcionar a los jóvenes un ámbito de mayor pertenencia a la Escuela, que favorezca las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

<sup>2</sup> Las Escuelas seleccionadas para esta investigación están ubicadas en la zona de Retiro, Villa Lugano y Caballito (Capital Federal) y Ciudadela (Provincia de Buenos Aires).

<sup>3</sup> El trabajo de campo consistió en la aplicación de una encuesta a 93 alumnos pertenecientes a una división de 5to. año de cada una de las Escuelas de la muestra y en la toma de 56 entrevistas: 6 directores, 17 profesores, 6 entrevistas grupales y 19 individuales con alumnos de 5to. año y 8 preceptores. En la implementación del proyecto participaron como integrantes del equipo UBACYT: Lic. Silvina Prado, Lic. Lucía Schiaretto y Lic. Alejandra Mare. También se incluyeron estudiantes del Área de Psicopedagogía de Ciencias de la Educación para el trabajo de campo, así como para la sistematización de los datos y el análisis de la información.

<sup>4</sup> Cantero, Germán: "La gestión escolar en condiciones adversas". Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. N° 12. Buenos Aires, 1998.

<sup>5</sup> Torres Santomé, Jurjo: "Multiculturalidad y antidiscriminación". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 264. Barcelona, 1997.

<sup>6</sup> Carrasco Pons, S.: "Usos y abusos del concepto de cultura". en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 264. Barcelona, 1997.

<sup>7</sup> Todas las Escuelas están ubicadas en Capital Federal a excepción de la Escuela 4 que pertenece a la Provincia de Buenos Aires. Las Escuelas 1, 2 y 4 están ubicadas en las inmediaciones de villas de emergencia. Las Escuelas 2, 3 y 5 están ubicadas en un barrio periférico de Capital Federal. La Escuela 6 no pertenece a barrio periférico pero recibe población de villas de Cap. Federal y Provincia de Buenos Aires por los medios de comunicación que posee.

<sup>8</sup> En algunos casos, especialmente para la desagregación de los datos de la muestra total por cada uno de los establecimientos, se presentan los porcentajes más significativos de cuadros que no son presentados en este artículo pero que pueden ser consultados en el Informe Final de la investigación, en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación.

<sup>9</sup> Se entiende que el clima de convivencia en la Escuela está fuertemente determinado por el carácter que adoptan los intercambios cotidianos entre los diferentes miembros de la institución y por la modalidad de los vínculos establecidos entre los docentes y los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

<sup>10</sup> El Cuadro 7 presenta tablas de frecuencias de respuestas múltiples para la totalidad de la muestra. Los porcentajes están elaborados sobre el total de menciones obtenidas para cada categoría y no sobre el universo de alumnos.

## BIBLIOGRAFIA

Carbonell Sebarroja, J.: "Escuela y entorno". En: Alfieri, F. y otros: *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1995

Fernández Enguita, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. ICE. Barcelona. 1997

Frigerio, Graciela: "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina". En: *Propuesta Educativa*, N° 6. FLACSO, 1992

Gimeno Sacristán, J.: "La dirección de centros: análisis de tareas". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1995

Schmelkes, Sylvia: "La evaluación de los centros escolares". En: *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Cumbre Iberoamericana. Ministerio de Cultura y Educación. OEI. Buenos Aires, 1997

Torres Santomé, J.: "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción". En: Alfieri, F. y otros: *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1995

Trilla Bernet, J.: "La Escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". En: Alfieri, F. y otros: *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1995.