

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Maestría en Sociología

**¿De qué hablamos cuando hablamos de escuela?:
representaciones sociales y prácticas educativas en un
contexto de exclusión. Estudio de caso.**

Laura Barcelo Perdomo

Tutor: Adriana Marrero

2005

INDICE

	Pág.
Introducción	1
1. LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL	3
1.1 Estado de situación del sistema educativo uruguayo	3
1.2. Respuestas del sistema educativo	8
2. ANTECEDENTES	15
2.1. El sistema educativo uruguayo y el tratamiento de la disciplina escolar	15
2.2. Antecedentes de investigación	19
3. CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	31
3.1. Construcción de la violencia escolar como problema sociológico	31
3.2. Algunas concepciones sociológicas sobre violencia escolar	34
4. PROCESOS DE ETIQUETADO, ESTIGMA, TRABAJO AGRESIVO DE LA CARA E INCIVILIDAD, CUATRO CONCEPTOS PILARES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	47
4.1. Los procesos de etiquetado y el concepto de estigma	47
4.2. El trabajo agresivo de la cara	49
4.3. El concepto de incivilidad	54
Notas sobre cultura y pobreza	57
5. ASPECTOS METODOLOGICOS	60
5.1. Hipótesis de trabajo	60
5.2. Metodología de la investigación	60
5.3. Técnicas de investigación	62
5.3.1. La observación	62

5.3.2. La entrevista en profundidad	67
5.3.3. El taller	70
5.4. El trabajo de campo	73
5.4.1. Criterios de selección del caso	73
6. ANÁLISIS	75
6.1. Descripción del centro estudiado	75
6.2. Características sociales del barrio	77
6.3. Características de la escena escolar	78
6.4. Interacciones en el centro escolar	97
6.5. Otros aspectos de la violencia escolar	119
6.6. La construcción de estigmas en el espacio escolar	127
7. CONCLUSIONES	131
7.1. Una mirada a la institución. "La escuela "cárcel": más acá de la metáfora una (escuela) entre rejas	131
7.2. La perspectiva de los docentes	134
7.3. Perspectivas de los alumnos sobre la violencia y la vida escolar	141
7.3 Esbozo de un modelo descriptivo de la violencia escolar	143
8. EN SUMA	149
Bibliografía	
Anexos	

Agradecimientos

Agradezco profundamente:

A mi esposo, a mi hijo y a mis padres por la colaboración, el apoyo y la comprensión que me tuvieron.

A la directora, maestras y alumnos que me mostraron su trabajo, sus preocupaciones y desdichas.

A mis compañeros de la Unidad de Diagnóstico Integral de CO.DI.CEN. por sus aportes, reflexiones y experiencias.

A mi orientadora de tesis, Prof. Adriana Marrero por su paciencia, guía, orientación y aportes, sin los cuales hubiera sido imposible concretar este trabajo.

A la Dirección de la Unidad de Diagnóstico Integral y a las autoridades de Primaria por autorizar la realización de esta investigación.

“Cómo puede ser que la violencia surja en un liceo, se haga costumbre, sin que los adscriptos se enteren, sin que los profesores digan nada, sin que lo prevengan? (...) (Búsqueda; 1996:14)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativo sobre la violencia escolar en el marco de una tesis de maestría en sociología.

El interés principal de la misma es indagar en torno a las perspectivas e interacciones de los diversos tipos de actores en la escuela y su relación con la violencia escolar.

La violencia escolar surge en la actualidad como un problema social sustantivo. Este trabajo apunta a abordarlo desde una perspectiva sociológica.

A escala sociológica entendemos primordialmente centrarnos en las interacciones que los actores mantienen en su cotidianeidad, así como el análisis de las prácticas educativas, desde un concepto de violencia que incluya desde las pequeñas microvictimizaciones hasta la violencia física y verbal.

Nuestro objeto de investigación son entonces las conductas violentas que emergen en el contexto de la escuela pública.

Iniciamos nuestro trabajo definiendo a la violencia como problema social y a partir de allí analizamos el sistema educativo uruguayo y algunas de sus problemáticas principales, así como las respuestas que en los últimos años se han intentado a tales dificultades.

En el capítulo dos, nos adentramos en antecedentes del sistema educativo y el tratamiento de la disciplina escolar. Analizando también el modelo pedagógico dominante en nuestra educación primaria.

Posteriormente, se desarrollan los principales antecedentes de investigación encontrados, tanto desde el sistema educativo, como en el ámbito académico.

En el capítulo tres se realiza la construcción de la violencia escolar como problema sociológico, partiendo desde una perspectiva sociológica de la

violencia escolar y describiendo las principales concepciones sociológicas de la problemática.

En el capítulo cuatro, analizamos los principales conceptos utilizados en el desarrollo de la investigación y el análisis de sus resultados. Estos son: los procesos de etiquetado, la noción de estigma, el trabajo agresivo de la cara y el concepto de incivilidad.

En el capítulo cinco hacemos referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, para desarrollar a partir del capítulo seis el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Finalmente en el capítulo siete se presentan las principales conclusiones a las que esta investigación arriba, planteando una reflexión final sobre la problemática de la violencia escolar en la escuela.

1. LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL

1.1. ESTADO DE SITUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO

La educación primaria de nuestro país, presenta en la actualidad diferentes problemáticas. Algunas de ellas son: el fracaso escolar (fundamentalmente en los primeros años), la calidad de la enseñanza, la inasistencia escolar y la emergencia de episodios de violencia en el ámbito escolar.

Tal como plantean diversos autores (Viscardi, N; 1999; Olweus, D; 2000; Tavares dos Santos; 2001) varios son los referentes a escala mundial de esta problemática social que se ha dado en denominar "Violencia en la Escuela", y que afecta a sistemas educativos y sociedades muy diferentes. Algunos de estos referentes son Fernández y Quevedo en España, Hurrelman; Lösel y Bliesener en Alemania, Perry en Estados Unidos, Olweus en Reino Unido, Byrne en Irlanda, Charlot y Debarbieux en Francia, y son miles los artículos relacionados con esta temática que podemos encontrar en una búsqueda a través de internet. En América Latina, un referente reiteradamente citado es Tavares Dos Santos¹ en Brasil y en Uruguay, lo es una investigación realizada por N. Viscardi (1999).

Este último trabajo muestra para Uruguay, cómo no es posible descartar la existencia de fenómenos de violencia en el espacio escolar, su relevancia social y su aumento, a diferencia de otros planteos que minimizan este fenómeno (por ejemplo del Prof. Bayce durante una clase de maestría). Mis propios trabajos en la temática (Barceló, et all; 1999; 2000) confirman la relevancia de éste fenómeno. *"Nos encontramos con "un fantasma", que recorre las escuelas: " los problemas de conducta", aspecto que queda explícito en el relato de niños, familias y docentes.*

¹ Que fuera docente invitado de nuestra maestría, brindando un seminario denominado Conflicto y Violencia Urbana, 2002.

Aparecen en forma recurrente incidentes de peleas, insultos, agresiones verbales o físicas, rotura de objetos, mentiras, robos, rechazo a la tarea escolar, inquietud, hiperactividad, gritos, fugas del aula o del local, faltas, conflicto en las relaciones interpersonales y mucho más. Todas estas situaciones son llamadas "problemas de conducta" (Barceló, et al; 2000: 2).

Desde mi punto de vista entonces, la violencia escolar constituye una problemática social relevante y esto puede ser confirmado desde distintos datos:

a) Número de consultas en el sistema sanitario y denuncias a escala judicial

Se realizan gran número de consultas en el Sistema de Salud por episodios de violencia en el ámbito escolar. También se suceden las "denuncias" a escala policial y judicial, así como ante autoridades de la A.N.E.P².

Si bien no es posible contar con cifras estadísticas, ya que no se cuenta con un registro oficial que permita cuantificar ni caracterizar estos episodios; éstas percepciones parecen contar con el consenso de distintos servicios y técnicos.

Las intervenciones que se implementan son variadas, participando diversos Servicios y Programas del CO.DI.CEN., además de las consultas realizadas en Servicios del Sector Salud públicos y privados, y de las denuncias realizadas directamente en Juzgados o Comisarías del Ministerio del Interior. Este aspecto si bien dificulta la incorporación de acciones institucionales coordinadas, también nos habla de algunas características de los episodios en cuestión. Remiten a su complejidad, y a la diversidad de conductas y situaciones que son posibles de englobar dentro del fenómeno de violencia escolar. También nos habla de la implicancia de múltiples actores, así como del carácter difuso y cotidiano de su emergencia y modos de resolución, que llevan a que en numerosos incidentes no haya ningún tipo de registro, ya que no pasan de ser una anécdota más en la cotidianidad de la escuela y sus actores.

² Estas se realizan fundamentalmente a los Inspectores.

En este sentido, y desde mi experiencia profesional³, resaltan y he recogido numerosos relatos de alumnos y sus familias (Barceló, et al; 1999; 2000), que concurren a diversos centros educativos, donde transmiten vivencias de haber sido violentados de diversa índole desde su lugar de alumno o familiar. Estos relatos ponen, muchas veces en evidencia, conflictos de relación y convivencia, pautas de interacción naturalizadas, situaciones que tienen un trámite exclusivamente interno y cotidiano en la institución educativa, así como irregularidades dentro del propio sistema educativo.

“En general vemos situaciones cargadas de agresión y enojo, primando el pasaje al acto, la imposibilidad de pensar, la intolerancia, la incomunicación, la violencia” (Barceló, et al; 2000: 7).

Por otro lado, no debemos desconocer que la derivación y abordaje técnico de los alumnos y docentes partícipes de dichos episodios, cobra relevancia social y sanitaria. Muchas veces estas situaciones, son manifestaciones de dificultades de índole psicológica individual y/o familiar, que requieren del estudio y tratamiento de distintos profesionales de la Salud.

Es decir, que si bien consideramos indispensable el análisis sociológico de la violencia escolar y a eso nos abocaremos, es necesario considerar esta dimensión psico-social y psicopatológica de la violencia manifiesta en la escuela. En este sentido, la escuela puede jugar un papel fundamental en la prevención, derivación y seguimiento de patologías en la infancia no originadas en la experiencia escolar, pero si manifestadas, así como en la detección de situaciones de riesgo social (violencia familiar, abuso sexual, negligencia familiar entre otras).

Por otro lado, considero que el sistema educativo y la organización escolar, deberían estar atentos a la salud mental de los docentes, atendiendo y previniendo situaciones de desborde, desequilibrio o patología que impidan o dificulten al docente llevar adelante su tarea adecuadamente. Es sabido, que la profesión docente en sí es una profesión de riesgo, y como seres humanos que son, los docentes no están libres de enfermar en algún momento de su vida, o sufrir alteraciones y dificultades múltiples. Creo que este es un punto relevante

³ Licenciada en Psicología, integrante desde 1998 hasta la fecha del Equipo de Dificultades de Conducta de la Unidad de Diagnóstico Integral del CO.DI.CEN.

a considerar, en una profesión tan compleja, con tanta responsabilidad y que atiende a una población tan vulnerable como son los niños.

Sin embargo, tampoco aparecen pautas claras en este sentido, con acciones rígidas y estereotipadas, que limitan el análisis de las prácticas a un reduccionismo psicopatológico de los alumnos, que no resuelve la situación, pero disminuye la tensión entre los distintos actores. Al depositarse en "algunos culpables" la responsabilidad por lo que sucede en la escuela y por lo que no se pudo lograr, los maestros se "liberan" de la responsabilidad exigida por las familias para con la seguridad y aprendizaje de sus hijos.

"Nos parece importante tener presente la decisiva acción de la escuela y del maestro de clase en el comportamiento de sus alumnos. Todos sabemos que hasta los alumnos más conflictivos suelen responder a un cambio de estrategia del maestro, a un espacio continente, empático y atractivo, a la comprensión y el compromiso. Para ello el maestro necesita sentirse continentado por los otros maestros, la dirección y toda la institución educativa" (Barceló, et al; 1999:6).

b) Representaciones de las/os maestras/os

En el discurso de maestras y maestros se ponen de manifiesto representaciones sociales sobre un mayor nivel de violencia en los centros escolares, y una incidencia cada vez mayor de fenómenos de indisciplina y dificultades de relacionamiento interpersonal en la cotidianeidad escolar (Cardozo y Correa; 1996).

No sólo alumnos/as golpeados/as, lastimados, y/o agredidos/as de diversas formas por otros alumnos/as, sino que aparecen también una serie de episodios vividos como "nuevos" por sus características o frecuencia. Estos episodios refieren principalmente a: agresiones a docentes por parte de alumnos o familiares (maestros y directores), violencias de tipo sexual: alumnos violentados sexualmente por otros alumnos (2005), escolares alcoholizados o bajo el efecto de drogas (2002) y escolares que con arma blanca o armas de fuego ingresan al local escolar y lastiman a un otro (2003 y 2004).

Muchos maestros del Departamento de Montevideo⁴ expresan desborde e impotencia para llevar adelante su tarea pedagógica frente a la generalización en escuelas y aulas, de alumnos que manifiestan agresiones constantes a pares y adultos, desatención, inquietud, desinterés por la tarea escolar, y el no respeto de normas escolares y de convivencia (Barceló, et al; 1999; 2000).

Estos comportamientos desembocan en ocasiones, en situaciones conflictivas en el aula o centro escolar, con episodios de marcada violencia o en conflictos difusos que absorben gran cantidad de energía y tiempo de los docentes, obstaculizando e incluso anulando la tarea que se intenta llevar adelante (Cardozo, R; Correa, L, 1996), (Viscardi, N; 1999).

Es creciente entonces, el malestar y preocupación de muchos docentes que aprecian un notorio deterioro en las condiciones para la docencia y el aprendizaje en muchas escuelas de Montevideo.

c) Representaciones sociales en la sociedad en general

Se encuentran estas representaciones en referencia a situaciones que toman conocimiento público a través de medios de prensa oral y escrita, fundamentalmente asociados a episodios de violencia física (2004), destrozos de locales (2004 y 2005), o actos delictivos (robos, venta de droga). Estos episodios si bien no dejan de ser fenómenos relativamente aislados, sin una clara relevancia estadística, cobran significación colectiva por su espectacularidad y difusión masiva, encontrando eco en sentimientos de inseguridad a nivel más general en la población (Viscardi; 1999).

Pero también, encontramos estas representaciones sociales en relatos de diversos actores, sobre situaciones cotidianas de casi cualquier centro escolar, donde es recurrente el temor y las vivencias de inseguridad asociadas a "determinados" alumnos o "determinados" centros educativos. Si bien esto aparece constatado en el ámbito secundario por Viscardi (1999), he encontrado fenómenos similares en el ámbito de primaria (Barceló, Menza y otros; 1999, 2000). *"Por momentos se le da una explicación individual, que puede llegar a*

⁴ Desconozco la situación de los maestros del interior del país, más allá de la de los maestros, directores e inspectores con los que tuve el gusto de trabajar en diferentes jornadas.

ser reductora; "este niño tiene problemas de conducta", hay que hablar con él, sancionarlo o diagnosticarlo. También escuchamos "la maestra es mala", "no puede con la clase", "tiene problemas personales", "la escuela es un relajo", "se pelean y nadie hace nada".

Esta perspectiva se recoge en nuestra tarea, a través de los diagnósticos psicosociales realizados a los niños que atendemos" (Barceló, et al; 2000: 3).

Surge cada vez con mayor peso la idea en la sociedad de mayores niveles de violencia en general, y en particular en los niños y adolescentes.

1.2. RESPUESTAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

La calidad de nuestra enseñanza pública uruguaya era considerada buena, dándose un marcado deterioro a partir de los 70, del que han escrito diferentes autores (Katzman, 1997; Touraine, 1997; Viscardi, 1999; Marrero, 2003) haciendo hincapié en el fracaso de la educación en su papel integrador.

Los intentos de democratización educativa que el sistema ha intentado implementar han obtenido resultados contradictorios en distintos niveles. El impulso democratizador de la escuela⁵ a partir de la década de los 80 con la incorporación de sectores de la población que no ingresaban a la educación media (o no culminaban la primaria) no parece haber generado los resultados esperados, aumentándose la fragmentación de las trayectorias educativas de los niños y fundamentalmente de los jóvenes, profundizando las diferencias entre el sistema público y privado (Marrero, Filgueira; 1995), (Katzman; 1997), (Beck; 1998), (Marrero, 2003).

Ha habido un ingreso mayor de sectores de la población históricamente excluidos de la escuela y esto ha llevado a que "el tipo" de población con el que las escuelas trabajan haya cambiado. La enseñanza pública, recibía históricamente alumnado de clases medias, o incluso media alta. Pero en los últimos tiempos se ha generado la emigración de grupos que tradicionalmente concurrían a la escuela pública a instituciones privadas y/o a instituciones públicas en otros barrios, quedando la escuela pública del barrio, con la

⁵ Hablo genéricamente de escuela para referirme a todo centro educativo, sea este de nivel primario o secundario.

población de origen más humilde (Marrero, 1991; 1994), (Kaztman; 1997), (Touraine; 1997).

"(...) La escuela pública, que a menudo había conocido éxitos brillantes, en particular en América Latina y muy especialmente en Chile, la Argentina y Uruguay, se convierte cada vez más en la escuela de los pobres, tanto de los docentes pobres como de los alumnos de las categorías sociales bajas, y sus malos resultados convencen muy pronto a las familias de la clase media o los medios populares en ascenso social de que deben enviar a sus hijos a los colegios privados, que los ayudarán a elevarse, y no a la escuela pública, que los empujaría hacia abajo" (Touraine, 1997: 285).

Si bien a partir de la crisis económica del país de fines de 2001 y 2002 fundamentalmente, alumnos de instituciones privadas pasaron a integrarse nuevamente a instituciones públicas, este proceso no ha alterado la selección y mudanza de determinadas poblaciones a centros mejor evaluados socialmente. Esta "mudanza" se cumple en varios niveles y no sólo desde los alumnos.

Resulta una situación relativamente generalizada, que aquellos centros cuya población presenta serias carencias socio-económicas, "quedan" cubiertos por docentes recién recibidos y en calidad de suplentes, debido a los traslados de los maestros efectivos a otras escuelas (Marrero, Filgueira; 1995), (Da Silveira, P.; Queirolo, R.; 1998). Si bien en el caso de aquellos centros que son considerados "de contexto crítico" por Primaria, por contar con una compensación económica, son elegidos por docentes que tienen la suficiente antigüedad y puntaje para hacerlo. En los últimos años, se ha limitado a unos pocos centros esta categorización, generándose una nueva corrida a otros centros en mejores condiciones laborales. La escuela seleccionada para esta investigación presenta esta situación. Hasta 2001 fue considerada de Contexto Crítico y en el 2002 (año donde se realizó la tarea de campo), al perder esta categorización, muchas maestras eligieron otro centro.

Lo que en definitiva aparece cuestionada, es la función integradora de la escuela (Marrero, 1991, 1994; Kaztman; 1997; Viscardi, 1999), generándose una cadena de exclusión social (Rama y Filgueira; 1991) que determinan un rezago escolar y un egreso tardío -o un abandono precoz del sistema- que limita sus posibilidades de continuar estudios de enseñanza media.

La violencia en la escuela y los fenómenos de indisciplina o "trastornos de conducta" aparecen asociados a este deterioro de la educación (Cardozo, R; Correa, L; 1996), (Viscardi, N; 1999).

Diferentes Programas se vienen implementando desde la A.N.E.P. (entre otros organismos públicos y la acción de organizaciones no gubernamentales) para intentar disminuir las inequidades educativas y sociales⁶. Estos Programas intentan, por un lado, aumentar la matrícula del sistema y mejorar la calidad de la enseñanza y por otro, ampliar la cobertura y calidad de la alimentación brindada, así como la extensión de la jornada escolar para la población con mayor riesgo social.

A partir de 1996 se han implementado en el ámbito educativo entre otras medidas:

- a) Extender y universalizar la Educación Inicial para los niños de 4 y 5 años en el entendido de que en los primeros cinco años de vida se produce la "estructuración de la mente humana" (ANEP; 1998: 1).
- b) Se han creado más Escuelas de Tiempo Completo:

"Resulta indispensable, para lograr un adecuado desarrollo de los niños de bajo contexto sociocultural, promover una educación que dedique a ellos un mayor número de tiempo, porque carecen de lenguaje, de capital cultural y tienen muchas dificultades para la vida de relación". "...La estrategia de la ANEP consiste en tratar de lograr -en un período de tiempo a definir de acuerdo a recursos disponibles- que el 20% de la matrícula que se corresponde con los hogares de mayores déficit socioculturales, reciba una educación de tiempo completo, para que logren adquirir, al término de la formación escolar, un conjunto de conocimientos y de raciocinios que no sean inferiores a los de

⁶ Información proveniente de la Encuesta de Hogares que releva el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la evolución de la pobreza en el país para el año 2002, nos muestra que hubo un aumento sustantivo de la pobreza. En los últimos cuatro años, la pobreza aumentó un 45%. Las cifras son elocuentes y nos informan que uno de cada dos niños menores de 6 años es pobre y entre quienes tienen 6 a 12 años, la situación es prácticamente similar.

los niños de las escuelas públicas de mejores contextos sociales y de mayores logros de aprendizajes.” (ANEP; 1999: 19).

Con esto, se busca paliar o disminuir las desventajas que los niños de las familias más desfavorecidas y con menores recursos socio-económicos y culturales presentan frente al aprendizaje escolar. En este sentido, si analizamos los objetivos de la Reforma Educativa que se intentó llevar adelante desde 1995, encontramos a la consolidación de la equidad social como el primer objetivo enunciado:

“Por ello, se torna imprescindible la aplicación de una política educativa que promueva estrategias que contribuyan al desarrollo de la inteligencia de todos los educandos, independientemente de su condición social” (A.N.E.P.;1998:1).

Específicamente en relación con la violencia escolar:

- a) Dentro de Primaria, no encontré publicado al respecto ningún informe de alguna acción o política específica.
- b) Las acciones llevadas a cabo desde el sistema educativo, no sólo resultan escasas y descoordinadas⁷, sino que no han modificado sustancialmente su enfoque psicopatológico y su abordaje represivo.

Este enfoque psicopatológico se pone claramente de manifiesto al derivarse sistemáticamente los alumnos considerados por los docentes como “problemáticos”, “violentos” o “agresivos” a estudio psicológico y/o consulta con psiquiatra infantil (Barceló et all; 1999; 2000). Su abordaje represivo incluye sanciones de diverso tipo, que van desde el llamado de atención y la citación sistemática a la familia, hasta la expulsión tácita del alumno del sistema. Además, la normativa que orienta al cuerpo docente⁸ sobre las medidas a tomar en situaciones de indisciplina, así como pautas de sanción, resulta escasa, vetusta y contradictoria con otros principios de la educación y los

⁷ La mayoría fruto de políticas parciales, gestionadas por diversas autoridades. A su vez la información con que se cuenta es parcial y los propios actores del sistema, desconocen objetivos y/o acciones de otras dependencias y/o programas.

⁸ A este respecto ver apartado 2.1.

Derechos del Niño⁹. Además, esta situación deja un margen amplio al juicio y acción personal de cada maestro y a la gestión particular y cotidiana de cada centro, generándose situaciones de violencia institucional, abuso de poder e irregularidades.

- c) A nivel más general, se ha tendido a reforzar los equipos de diagnóstico psico-social o crear otros nuevos.

Dentro del subsistema Primaria se cuenta con varios equipos, dependencias y/o programas, sin una planificación y coordinación que les dé coherencia. Por nombrar algunos: Unidad de Diagnóstico Integral, el Programa de Atención Psicopedagógica y Orientación Vocacional, el Equipo de Educación para la Salud, el Área Coordinadora de Deportes, el Área Socio-comunitaria, Área de Coordinación de Políticas para el Medio Rural, Equipos dependientes de MECAEP trabajando en Escuelas de Tiempo Completo, Técnicos del ex Programa "Todos los Niños pueden Aprender, Equipo Dependiente de la Inspección Especial, Equipos en Inspecciones Departamentales de Montevideo, Programa INFAMILIA de Presidencia de la República, Equipos de la Fac. de Psicología de la UDELAR trabajando en distintas escuelas (Profesionales de la Unidad de Diagnóstico, 2005).

También se ha acrecentado el número de jornadas de formación para maestros, así como implementar algún grupo de apoyo para docentes, como el Equipo de atención al docente.

- d) Se ha modificado, en los últimos años el perfil de ingreso de la Escuela Hogar¹⁰.

Actualmente se apunta a integrar alumnos con menor edad cronológica¹¹, una problemática conductual "menos grave", la conformación de grupos mixtos¹² e instrumentar la escuela como un "centro de recursos" que

⁹ En el capítulo siguiente profundizaremos en el tratamiento de la disciplina escolar a través de los distintos momentos históricos.

¹⁰ Única escuela pública especializada en el trabajo de alumnos con trastornos de conducta.

¹¹ De 6 a 10 años máximo. Téngase presente que la edad máxima de escolarización permitida en escuelas comunes y para el ciclo primario es de 14 años.

¹² Para ello se busca integrar niñas. Históricamente la Escuela Hogar era concebida como una escuela exclusivamente de varones.

posibilite formar, apoyar, y fundamentalmente orientar a docentes¹³ en dichas problemáticas.

Históricamente el ingreso a la Escuela Hogar (Escuela Especial para Irregulares del Carácter) partía de un criterio médico y un diagnóstico psicopatológico del alumno que no podía consolidarse mucho antes de los 14 años. Para ingresar a esta escuela, el alumno era entonces evaluado a través de un estudio psicológico y una valoración psiquiátrica, recomendándose su ingreso a partir de dichas instancias. Posteriormente, y a partir de requerimientos de los maestros, este criterio se fue "flexibilizando", hasta llegar a ingresarse alumnos que no encontraban inserción posible en la escuela común (y que por lo tanto era su única opción de no quedar fuera del sistema), más allá de que la patología del alumno, se ajustara o no al perfil. El último cambio de perfil para el ingreso a la escuela hogar, tuvo criterios exclusivamente pedagógicos, dejando de lado las consideraciones médicas y psicológicas que evaluaban otros criterios y pautas a la hora de considerar el ingreso de un alumno a dicha escuela especial. Este cambio de perfil ha generado que alumnos que se encontraban integrados a la educación común, sean derivados a esta escuela especial de manera más "ágil" y "simple", sin que se genere ni una recomendación médica ni psicológica para el alumno y su familia, ni una reflexión mayor y una búsqueda de otras estrategias pedagógicas que permitan la integración del alumno. Una vez más son notorias las contradicciones entre los planteos y políticas educativas que se proponen en un nivel más macro y las acciones que se toman a un nivel más micro y cotidiano.

Para resumir, podríamos decir que las problemáticas educativas detalladas y fundamentalmente la violencia en la escuela se ha constituido en los últimos años, en una problemática social cada vez más acuciante, que afecta a una población cada vez mayor, con costos económicos y sociales difícilmente evaluables.

¹³ Quisiéramos recordar que los maestros de "escuela común" carecen de formación específica para el abordaje pedagógico de alumnos con dificultades de comportamiento y adaptación escolar.

Sin embargo, se encuentra dificultad en el sistema educativo en su conjunto para asumir que la violencia escolar es parte de la cotidianeidad de los centros (Marrero, 1996; Viscardi, 1999) e investigaciones que estudien estos fenómenos y su relación con los aprendizajes adquiridos y el fracaso escolar. En consecuencia tampoco se instrumentan acciones de una manera integral.

Resulta relevante investigar acerca de estos procesos de violencia en la escuela por sus consecuencias y costos, ya que se ha constatado la relación entre el descenso del nivel de aprendizaje, el aumento de los grados de violencia y de problemas socioeconómicos, lo que a su vez acentúan las diferencias sociales, manifestándose fundamentalmente en la alta tasa de repetición de dichos sectores (Cardozo y Correa; 1996).

Además, el sistema educativo no garantiza a alumnos y familias formas de participación y evaluación que impidan la monopolización del poder por los docentes, encontrándose gran dificultad para que el sistema educativo en su conjunto, admita e incorpore otros puntos de vista sobre la educación y sus problemáticas, primando una mirada corporativista de la educación que la empobrece enormemente.

2. ANTECEDENTES

2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO Y EL TRATAMIENTO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

Si pensamos en el origen de nuestro sistema educativo, vemos como sus objetivos explícitos, apuntaban claramente a la homogenización de la cultura, de los valores y costumbres de una población heterogénea, en la búsqueda de la consolidación de la nación.

Resulta interesante reflexionar en algunas de las características de la sociedad y de la disciplina escolar del aquel entonces.

Ya Barrán (Barrán;1990) señala como en la cultura bárbara del 1800 primaban los excesos y Montevideo se encontraba "muy poco civilizado". En esta sociedad la violencia física era utilizada como forma de ejercer el poder en distintas instituciones, primando una cultura que apoyaba e exhibía la violencia física. El sufrimiento era algo esperado, y las medidas disciplinarias un espectáculo público, culturalmente legitimadas.

En el ámbito familiar, el castigo físico era utilizado para educar, siendo culturalmente aceptado como método válido, necesario y efectivo.

En las instituciones educativas, los maestros utilizaban el castigo físico y las amenazas como método disciplinar (Araujo; 1911) influyendo fuertemente en la pedagogía de la época y su concepción del niño, la doctrina católica y la idea del pecado.

El castigo físico fue utilizado por los maestros como método de disciplinamiento, en distintas formas y con distintos instrumentos, a saber: los azotes¹⁴, la palmeta¹⁵, los ramales¹⁶, la regla¹⁷ y otros castigos como:

¹⁴ El Cabildo de Montevideo dispuso en 1808 que ningún maestro pudiese hacer uso de la palmeta, sino azotar con arreglo a la edad y complexión del alumno, "no debiendo en ningún caso, por grave que fuese la falta" exceder los seis azotes (Araujo, O; 1911).

¹⁵ Las había de madera y de cuero. Poseían una parte más ancha que poseía agujeritos, los cuales dejaban ampollas al utilizarse.

¹⁶ Compuestos de lonjas de cuero sujetas de uno de sus extremos a un palo.

¹⁷ Se exigía al alumno que colocara las puntas de los dedos juntas y hacia arriba, para luego golpearlas con la regla. También se podían golpear nudillos y palma de las manos.

puntapiés, golpes de puño, tirones de pelo, pinchazos con agujas, pellizcones, obligando al alumno a arrodillarse sobre granos de maíz, mantener una regla en la boca¹⁸ o mantenerla llena de agua sin poder escupir su contenido por un tiempo prolongado. También el alumno podía ser encerrado en un cuarto oscuro. U otros castigos consistían en poner al alumno "orejas de burro"¹⁹, una "lengua de trapo"²⁰, o un cartel de "desaseada"²¹

En 1830 el Estado uruguayo se consagra, comenzando la vida constitucional en nuestro país. Con la reforma de Varela, el objetivo era poder promover la tolerancia y la capacidad de tener una mente abierta a la ciencia, así como lograr la formación de ciudadanos laicos y antidogmáticos. Sin embargo, los castigos físicos propinados por los maestros a sus alumnos continuaban, aunque ya no los azotes que fueron prohibidos.

Es en 1847, que los castigos corporales fueron prohibidos definitivamente, dejando como únicas penas posibles impuestas por los maestros, la repetición o aumento de tareas, el estar de pie en clase, los llamados de atención, la retención en el establecimiento después de horario y la expulsión de la escuela. Como contraparte, los premios eran utilizados como estímulo para los alumnos con buena conducta y rendimiento.

A partir de 1860 y hasta 1920 Barrán señala una nueva sensibilidad, "la sensibilidad civilizada" (Barrán;1990) . En esta nueva cultura, se deposita la confianza de la disciplina en el padre, el maestro, el cura y el saber médico.

En este contexto, surge la escuela y el cristianismo como métodos de control social. En el cristianismo la culpa aparece como una forma de autocontrol, emergiendo con gran peso la idea del pecado. Gracias a éste, ya no es necesario castigar a las personas, ya que éstas mismas lo hacen al sentirse culpables por la falta cometida. Es decir que el control y el castigo que

¹⁸ Como forma de mordaza.

¹⁹ Consistía en colocar al niño un gorro de paño de donde salían dos orejas largas, mientras éste era expuesto al frente de la escuela y que solía ser acompañado por una escoba; simbolizando que sólo serviría para ser limpiador por tratarse de un "burro".

²⁰ Era colgada de la boca de las niñas charlatanas o que hablaban sin fundamento.

²¹ Consistente en un cartel que decía "desaseada", el cual era colgado a la niña que asistía a clase de manera desalineada

aparecían externamente al individuo, pasan a interiorizarse bajo la figura del pecado o la culpa.

"Padres, maestros, curas, gobernantes y médicos se convencieron pronto que la mejor manera de controlar –y a la vez la única que admitía su sensibilidad- era aquella en que el dominado amase al dominador y sus enseñanzas benefactoras. Esto también partía de otra base: que el dominador igualmente amaba a su manera al dominado. La represión del alma trasladaba la culpa del dominador al dominado pues el desobediente se vivía a sí mismo como un desamorado o asocial" (Barrán; 1990: 82).

En este contexto social, la escuela vareliana es vista como institución encausadora de la moral y las buenas costumbres.

En agosto de 1877, se aprueba el Decreto-Ley de Educación Común, en donde se instituyen como principios de la educación: el carácter obligatorio de la asistencia a nivel escolar y la gratuidad. Tiempo más tarde, se incorporará el principio de laicidad.

También se aprueba en 1877 el Reglamento General²², por el cual se establece la forma de sancionar a los alumnos.

En el artículo 51 se prohíben terminantemente los castigos corporales, responsabilizando de los mismos a los maestros, los cuales podrán llegar incluso a ser destituidos en caso de no cumplir dicha disposición.

Las únicas penas permitidas son: a) la imposición de multas compensables con vales de premios, b) la privación del recreo, c) la repetición de ciertas tareas escolares y d) poner de pie en un lugar separado por cinco o diez minutos. A su vez indica que esta pena última, no se podrá aplicar a varones menores de diez años y a las niñas.

En el artículo 52, se dispone que si el maestro reconociera la ineficacia de estas penas con algún alumno, deberá comunicarlo por escrito a los padres para que ellos procuren inducirlo a cambiar su conducta. Si esto no resultare, se le intimará en presencia de la clase que será separado de la clase por "inacorregible", dando de esto aviso a sus padres. Si tampoco esto sirviera, se

²² El 30 de octubre de 1877.

suspenderá al alumno, hasta un máximo de siete días, dando cuenta de esto a la Directora e Inspectora, registrando lo actuado en el Libro Diario.

Estos artículos –aún vigentes- son los únicos de la legislación en el ámbito de primaria que aluden a sanciones para los alumnos por situaciones de indisciplina, aunque no se especifica cuales son las “faltas” que serán plausibles de sanción, quedando esto al “buen” criterio del docente.

Ubicados en el último tercio del siglo XIX (período de la modernización pre-batllista). La mencionada reforma, marcó un nuevo rumbo al país y le otorgó una nueva característica a su sociedad, la uniformización. El sistema educativo propendía a la uniformidad de las poblaciones escolares, mediante las siguientes estrategias: a) una lengua y cultura común para la población nacional, b) la integración de la disciplina volcada a la actividad social de los escolarizados, y c) la formulación de los orígenes de la nacionalidad, condensada en una “leyenda histórica” que resalta los gestos revolucionarios del inicio del siglo XIX, como forma de apuntar a la identidad nacional (Revista de la Educación del Pueblo; 2000).

Actualmente, con los artículos 51 y 52 del Reglamento General vigentes, pero en cierto punto en desuso, encontramos un gran vacío normativo. Esta situación lleva a los centros a tomar “medidas disciplinarias” de acuerdo a criterios particulares o personales de los docentes que además de arbitrarios, pueden resultar contradictorios con tendencias pedagógicas y/o institucionales, dejando a unos y otros (alumnos y maestros) sin un marco legal que proteja de situaciones irregulares y/o abusos en uno u otro sentido.

Los problemas de indisciplina lejos de ser un tema secundario en la tarea docente y la cotidianeidad de los centros, pasa a ser una problemática central el conflicto de autoridad. Sin embargo, la problemática de la disciplina y los métodos adecuados para ello, así como cuales son las faltas que deben ser sancionadas, no encuentran un lugar para la reflexión y el debate institucional. Ni aún en la formación, estos temas son trabajados con profundidad, quedando el maestro en su práctica educativa desprovisto de herramientas y estrategias consensuadas y legitimadas socialmente.

2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACION

Se han llevado adelante diversas investigaciones tanto en el ámbito oficial, como en ámbitos académicos para intentar mejorar la calidad de los aprendizajes escolares y la equidad de la enseñanza escolar en general.

En términos generales, algunos enfoques tienden a explicar el nivel escolar alcanzado o el éxito escolar, a partir de variables que caracterizan a los sujetos (origen social, nivel socio-económico) o a los contextos sociales inmediatos (familia, establecimiento). Algunas investigaciones, han focalizado la cuestión en la relación entre nivel de instrucción y nivel socio-económico, demostrado como la probabilidad de una mayor instrucción, tiene una fuerte relación con un mayor nivel socio-económico y profesional del medio familiar.

En el caso del sistema educativo uruguayo por ejemplo, tenemos que "... la distribución de los niveles educativos es muy impactante cuando se compara las escuelas privadas de status sociocultural medio alto —el estrato VI— con las públicas de Montevideo. Mientras las primeras registran a tres de cada cuatro madres con los estudios más altos, las públicas sólo tienen en ese nivel educativo a una de cada seis. Mientras en las públicas una de cada dos madres tienen como máximo nivel la escuela, en esas privadas la relación es de una de cada veinticinco. Esta primera información, de por sí, explica en buena medida la diferencia de resultados en las pruebas de Idioma Español y Matemáticas entre los escolares de uno y otro sistema. Unos tienen un considerable capital cultural familiar y otros sencillamente carecen, en la mitad de los casos, del mínimo" (Rama; 1992: 77).

Por otro lado, a partir de datos censales, surge que para 1990 el 95% de los niños estarían terminando la escuela y un 5% no la terminaría en parte por condiciones de incapacidad, marginalidad o inserción precoz en el ámbito laboral. Sin embargo, resulta difícil precisar con mayor detalle estas cifras ya que comúnmente las deserciones ocupan el casillero de "otras causas" en las estadísticas. Además, hay niños que concurren en forma irregular a la escuela²³, lo que resulta también difícil y engorroso de evaluar y cuantificar. Estos datos, determinan una situación preocupante, ya que obviamente se ven

²³ Por ejemplo para 1995 se manejaba la cifra de 22 escuelas con una asistencia de 130 días o menos, en un total de 180 (A.N.E.P.; 1995: 21-23).

comprometidos los aprendizajes obtenidos por estos niños y los índices de fracaso escolar al menos para los primeros años (A.N.E.P.; 1998).

Según investigaciones llevadas a cabo por la ANEP, (ANEP; 1999) se desprende que las familias de los niños con mayores niveles de inasistencia en primer grado en las escuelas públicas de Montevideo, presentan un marcado perfil de criticidad social²⁴. Asimismo, a partir de los datos obtenidos, se puede reconstruir una tipología de los hogares de estos niños que incluye "jefa de hogar sin cónyuge, con bajo nivel educativo, precaria inserción laboral y un número elevado de menores de edad a su cargo" (ANEP; 1999: 65). Al parecer, independientemente del nivel de rendimiento escolar obtenido por los alumnos, se encuentra en general una evaluación positiva de estas personas acerca de la educación²⁵.

Otra investigación consultada, (Mara; 2001) al evaluar el impacto de la Educación Inicial en las competencias de los niños en situación de riesgo que han cursado educación inicial y de aquellos que no lo han hecho, llegan a formular que "existe un efecto altamente significativo entre la "acción educativa del docente" y los avances en las competencias lingüístico-cognitivas de los niños. Es decir que la actitud del docente es capaz de propiciar una evolución importante o por el contrario provocar un estancamiento y/o retroceso en el proceso de desarrollo de sus niños" (Mara; 2001:300).

Si bien se advierte que este hallazgo no permite ser relevado globalmente en las variables que se emplearon en el estudio, los hallazgos encontrados permitieron elaborar un perfil del maestro de Educación Inicial que fomenta avances en las competencias lingüísticas de sus alumnos y otro perfil del maestro de Primer Año que fomenta avances en el lenguaje y las matemáticas en sus alumnos (Mara; 2001: 301-302). Dentro de estos perfiles, encontramos además de características del maestro con relación a su edad, formación y permanencia en la escuela, elementos que hacen a la cantidad de

²⁴ 79,5% de los hogares de estos niños presentan alguna necesidad básica insatisfecha. ANEP; 1999: 65.

²⁵ Más allá de que un número importante de "jefes de hogar"²⁵ plantean la necesidad de cambios "de corte organizativo o educativo" o consideran que en la escuela "no se preocupan" o "se preocupan poco" por esta situación o consideren "como otros motivos" las causas de inasistencias de sus hijos.

alumnos en el grupo²⁶, estado del mobiliario y presencia de materiales pedagógicos. Otros elementos, hacen a la actitud del maestro y su relacionamiento con alumnos, familias y cuerpo docente. Elementos semejantes habían sido ya hallados en relación con la situación de los liceos de Montevideo e Interior, en una investigación solicitada por las jerarquías de Secundaria y llevada a cabo por Marrero (1993).

Las actitudes planteadas en la investigación de Mara (Mara; 2001), refieren principalmente a: valorar en forma positiva las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos; dar atención permanente de sus demandas individuales, presentar un lenguaje claro y accesible, generar un clima adecuado a través del diálogo, promover el respeto por el otro, la costumbre de escucharse y considerar las opiniones de los demás, aceptar diversidad de respuestas, crear un ambiente donde los alumnos son capaces de discutir entre ellos, manejarse de manera que el saber no está centrado en el maestro, sino que se construye colectivamente, e incorporar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, llevan adelante prácticas pedagógicas específicas, tales como: utilizar el error como vehículo válido, desarrollar estrategias de motivación, así como variados mecanismos de estimulación lingüística-cognitiva, solicitar argumentación de las respuestas, utilizar revistas y diarios como portadores de texto, realizar la práctica del dictado y no plantear cuentas aisladas.

En otra investigación (A.N.E.P./MECAEP: 1999) que intenta dar cuenta de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes, se introduce la variable "malestar personal" que intenta "(...) captar situaciones de orden psicológico que van más allá de las condiciones materiales y culturales de vida de los niños" (...) en el entendido que al interior de las situaciones de pobreza, existen una variedad de "dinámicas familiares" que pueden ocasionar mayor o menor daño en el desarrollo psicológico del niño. (...) Las condiciones sociales desfavorables, a través de la perturbación de factores intrasubjetivos (a nivel del psiquismo del niño) e intersubjetivos (a nivel familiar) tiende a

²⁶ Hasta 25 alumnos.

producir trastornos en el desarrollo infantil a nivel cognitivo, emocional y en los procesos de socialización" (A.N.E.P./MECAEP: 1999: 33).

Sin embargo, más allá de considerar que los aprendizajes de los niños están fuertemente determinados por el contexto sociofamiliar del que provienen, se visualiza un margen para la acción específicamente escolar, al punto de que *"aún en grupos de contextos muy desfavorables es posible, bajo ciertas condiciones, alcanzar resultados de aprendizaje similares a aquellos que se logran en sectores sociales más favorecidos"* (A.N.E.P./MECAEP: 1999: 59). Estos elementos permiten arribar a la importancia de un conjunto de variables relativas "al maestro" que indican ser de importancia, por lo que se afirma que *"las actividades y resultados están estrechamente relacionados con aspectos humanos y personales: interacciones y relaciones entre personas, contacto con el conocimiento, motivación de alumnos y docentes por aprender y enseñar, convivencia cotidiana durante muchas horas"* (A.N.E.P./MECAEP; 1999:62). En este sentido, aspectos semejantes habían sido planteados con anterioridad para la situación de los liceos por Marrero (1993) donde enfatiza *"Muchos estudiantes manifiestan haberse aburrido del liceo y evalúan el último año como el peor, tanto en el interés despertado como en el rendimiento" (...)* *"Los alumnos reclaman a los docentes capacidad de comunicación(...) y de conducción (...) y que hablen con los alumnos de temas que no estén en el programa pero que interesan, como el SIDA"* (Búsqueda; 1993: 14).

Para la investigación planteada por ANEP/MECAEP (1999), algunas de las condiciones necesarias para la acción escolar, tienen relación con factores institucionales y pedagógicos entre los que se destacan *"(...) un estilo de dirección de liderazgo institucional, relación entre la escuela y las familias basadas en la participación y en la recíproca valoración positiva de la cooperación alcanzada, un clima institucional en el cual se identifica una diferencia importante entre la escuela y el medio, donde el comienzo de las normas y de una y el final de la otra es visible para todos los niños y maestros (...), así como una visión de escuela que nuclea el consenso de maestras y directivos sobre qué función tiene la escuela en ese contexto y en esa cultura (...) donde lo más fundamental y distintivo son las cualificaciones que han elaborado padres y maestros en relación a esta relación que han construido.*

De ambas partes existe respeto y valoración respecto a los aportes establecidos por cada uno en relación a la tarea de educar..." (A.N.E.P./MECAEP; 1999:99).

Entre los elementos desfavorables, se destacan: la peor asistencia de los niños, la menor experiencia del director y maestros, menor estabilidad de los equipos docentes, mayor presencia de problemas de disciplina y alumnos con experiencias de repetición, mayor tamaño de las escuelas y grupos. Dentro de los factores institucionales de las escuelas "bloqueadas" aparecen entre otros las manifestaciones de los maestros centradas en las dificultades externas que impiden el aprendizaje de los niños, donde la actitud predominante es de desánimo e impotencia. En este sentido, esta postura se alineaba con lo planteado por las autoridades de aquel momento. En el caso de Rama por ejemplo, éste había planteado que *"la educación no controla buena parte de los factores que tienen que ver con la violencia juvenil, en especial los factores de desorganización familiar, de incapacidad de la familia de actuar como grupo orientador"* (Búsqueda; 1996: 14).

Sin embargo Marrero ya había presentado una investigación sobre el estudiantado liceal que discrepaba con esta postura. Esta autora en dicha investigación planteará que: *"¿Cómo puede ser que la violencia surja en un liceo, se haga costumbre, sin que los adscriptos se enteren, sin que los profesores digan nada, sin que lo prevengan? (...) hay poca presencia de los adscriptos... antes el adscripto estaba en los recreos y charlaba con los chiquilines...(..)ahora los adscriptos y los docentes están en la adscripción y los corredores y los pasillos son tierra de nadie"* (Búsqueda; 1996:14).

Por otro lado, específicamente con relación a los fenómenos de violencia, se ha visualizado además, la relación existente entre la violencia escolar y procesos de fragmentación urbana y exclusión social. Se plantea que tanto los fenómenos de violencia, así como la vivencia de mayor protección o desprotección frente a situaciones de violencia, es desigual en distintas zonas geográficas del departamento, con una íntima relación entre las condiciones materiales de existencia y fenómenos de pobreza y exclusión social territoriales. (Riella, A; Viscardi, N.; 1999) (Veiga, 2000).

A partir de los años 80 (y fundamentalmente 90) se visualizan nuevas desigualdades y pautas de diferenciación social en las ciudades, definiendo nuevas formas de pobreza.

Los procesos de fragmentación socioeconómica han acentuado diversas formas de segregación urbana, estimulando cambios en las pautas culturales y estrategias familiares de subsistencia. Estas realidades determinan la emergencia de situaciones de vulnerabilidad y riesgo social que afectan particularmente a niños y jóvenes (Veiga, 2000).

" (...) Puede afirmarse que surgen nuevas formas de fragmentación y vulnerabilidad social, que implican la "formación de fronteras sociales y disminución de las oportunidades de interacción entre personas de diferente origen socioeconómico". Una de las consecuencias principales de estos procesos es la desintegración social, a través de mecanismos de segregación residencial y educativa, que se manifiestan entre la población urbana" (Veiga, 2000: 18).

Se ha constatado además la relación de éstos fenómenos con una mayor consulta y derivación de niños por problemas de violencia y trastornos de conducta en la escuela (Barceló et al; 1999).

Desde ámbitos académicos constituyen referentes importantes las investigaciones y publicaciones de Marrero (1993, 1995, 1995b, 1995c, 1996, 2002, 2003, 2004) sobre la situación de los liceos y el estudiantado, así como en relación con la temática de la violencia pública y privada.

Algunos planteos centrales de esta autora lo constituyen por un lado: a) la idea de la cotidianeidad de la violencia en los centros educativos y la responsabilidad de la institución y los docentes en este proceso, b) detenerse en algunos aspectos de la relación docente-alumno y considerar su incidencia en las vivencias de los alumnos en relación tanto a sus estudios como a las representaciones de éstos del centro y sus docentes.

Por otro lado, hace referencia a un trato distintivo de la violencia pública y la privada, que resulta muy interesante a los efectos de pensar a la educación como aparato del Estado. Ella afirmará que: *"Apoyado ahora en un fundamento de tipo racional, consistente en la creencia en la legalidad de la dominación y organizado según el principio de separación de poderes y la soberanía popular,*

el Estado mantiene para sí la disposición de la única violencia que puede ser ejercida con pretensiones de legitimidad”(...) “En un ámbito típicamente caracterizado por la fuerza y la coacción, estos fenómenos permiten explicar – no sólo para el caso uruguayo- los frecuentes abusos en el ejercicio de la violencia pública, que ha alcanzado grados de generalidad y crueldad mucho mayores que los ocasionados por actos de agresión de personas individuales” (Marrero; 1995c:98-99). Además resulta relevante considerar que no toda violencia privada puede ser entendida en términos de manifestación, sino que constituye también un “mecanismo de creación y mantenimiento de relaciones asimétricas de jerarquía y subordinación locales”, o puede cumplir una función adaptativa, en términos de estrategias de supervivencia (Marrero; 1995c:102).

La investigación de Viscardi (1999) aborda la problemática de la violencia escolar planteándose el estudio de *“(...) los conflictos sociales que en nuestra sociedad están detrás de la violencia en la institución escolar”, para analizar los “(...) procesos conflictivos que se estructuran en las diferentes instituciones y realidades sociales” (Viscardi, N; 1999: 2). Para ello tratará a la violencia escolar “(...) intentando comprender los procesos que en la interacción entre el sistema escolar y el espacio social son origen de conflictos y conductas violentas” (Viscardi, N; 1999: 11).*

Va a plantear las dificultades del centro educativo para la transmisión de normas y conocimientos a los diferentes sectores sociales con los que trabaja, oscilando entre el respeto de la diferencia y el intento de no reproducir la segmentación y fragmentación social (Viscardi, N; 1999: 8). En su estudio explora las representaciones tanto de los docentes como de los alumnos sobre la problemática de la violencia y analiza además, las acciones que el propio centro toma ante estos fenómenos. Postula *“que el fenómeno de la violencia en el espacio escolar puede ser pensado en términos de los procesos sociales que hacen a la construcción de representaciones sociales de la violencia (estableciendo estigmas y exclusiones) y a la elaboración de respuestas frente a ellos (básicamente en términos de defensa social) en el contexto de la institución educativa, una institución encargada de la producción y reproducción del orden social. Asimismo, procuramos determinar como a nivel social la ruptura de las redes que integraban a la sociedad uruguayo profundiza el desencuentro entre*

espacio escolar y espacio social, en un diagrama en que la emergencia del fenómeno no responde únicamente a las modificaciones que operan en la sociedad, sino también al modo en que se estructuran las relaciones sociales en el sistema escolar, las cuales en parte también explican la generación de hechos de violencia en su interior" (Viscardi, N; 1999: 5).

A partir de lo trabajado concluirá por un lado que las conductas observadas remiten fundamentalmente a incivildades y con relación a esto dan cuenta fundamentalmente de una crisis de convivencia donde existen diferencias entre los distintos actores, sobre lo que es considerado violencia.

Por otro lado dirá que la violencia en el espacio escolar, tiene como causa la combinación de tres factores: 1) la violencia externa que se introyecta en la escuela, 2) la sociabilidad violenta entre jóvenes, y 3) el conflicto escolar que envolvería las relaciones docente/alumno/institución (Viscardi, 1999). A partir del estudio de este último factor, encuentra diferencias significativas en las acciones de los centros:

"El problema referido al tratamiento de conductas consideradas violentas ha sido estudiado procurando mostrar que existen diferencias y variaciones en el proceso disciplinario y punitivo de cada institución. Estas variaciones demuestran que la institución es en parte responsable por la generación y reproducción de esta conflictividad, que no es ajena a su proceso de producción. Este es el caso cuando se refuerzan medidas coercitivas sin atender a la posibilidad del diálogo y banalizando el uso del sistema de disciplina oficial" (Viscardi, 1999: 190).

Adentrándose en el factor que llama "conflicto escolar", y las representaciones tanto de alumnos y docentes, Viscardi (1999) plantea que se pone en evidencia la percepción de un conflicto, más o menos manifiesto en el vínculo docente / alumno, tanto en docentes como en alumnos, con distintas formas de expresión. Desde los alumnos, este conflicto estará definido por la dificultad que encuentra la institución educativa en la tarea de inculcar normas y pautas de conducta socialmente legítimas. Por otro lado, en la mayor o menor identificación de los alumnos con los valores de la institución, sumado al sentimiento de integración con el grupo de clase y de pares. Desde los docentes, tendrá relación con la naturaleza del vínculo educativo, las

expectativas del cuerpo docente y su práctica cotidiana, así como la desvalorización de la educación que perciben los docentes por parte de los estudiantes, lo que genera enfrentamiento. Además, emerge la percepción de violencia en los docentes ante fenómenos generados por alumnos, que referirían más a un código de clase diferente de aquel al que pertenecen los docentes.

Comparto en términos generales lo planteado por esta autora, y su trabajo constituye un referente importante del que partimos para nuestra investigación. También retomo los aportes que integra de Tavares dos Santos, definiendo la violencia escolar como *“un modo de resolución de conflictos basado en el uso de la fuerza o de la coerción, que establece una relación social innegociable, opuesta al diálogo, la convicción y la negociación, es decir, a los propios valores democráticos”* (en Viscardi, N; 1999: 30), así como los aportes de Debarbieux sobre el concepto de incivilidad y su modo de entender la violencia escolar.

Si bien los antecedentes expuestos son valiosos y parto de ellos. Mis propósitos son algo diferentes. Pretendo adentrarme específicamente en las interacciones que se establecen entre los distintos tipos de actores en el centro escolar, **analizando a la violencia escolar desde el punto de vista interaccional** y por tanto incluyendo en el mismo tanto las conductas y perspectivas de alumnos y docentes en sus prácticas cotidianas. De ahí que sea un objetivo explícito de nuestro estudio adentrarnos en la relación docente-alumnos y en la violencia escolar ***generada, sostenida y aumentada en forma particular por la escuela y sus docentes.***

Entonces, las diferencias principales con los trabajos anteriores y en particular con la investigación de Viscardi (1999) son 1) incluir a los docentes y su relación con los alumnos en su práctica cotidiana, 2) incluir tanto para docentes y alumnos no sólo sus perspectivas en torno a la violencia escolar, sino también sus conductas, 3) adoptar una perspectiva interaccional docente/alumno y alumno-alumno.

Además, partimos de varios supuestos:

Como nuestra investigación se centrará en el estudio de un centro de **educación primario**, consideramos que podremos definir diferencias

significativas. Aunque al referirse ambas investigaciones a instituciones educativas de nuestro medio, también encontraremos similitudes que refieren a aspectos más estructurales del sistema educativo.

- Al centrarse parte de nuestra población objetivo a niños (desde los 4 a los 14 años máximo²⁷) entendemos que tanto las manifestaciones de violencia como sus orígenes pueden variar sustantivamente y deben comprenderse también desde un contexto evolutivo diferente, ya que nos encontramos en las primeras etapas del desarrollo. En estas edades, por el propio desarrollo normal de todo ser humano, el niño se encuentra en pleno aprendizaje del control de sus impulsos, así como de las conductas socialmente "aceptables" de resolución de conflictos. Por lo que resulta esperable que surjan conflictos y manifestaciones hostiles en relación con estos aspectos que recién se están internalizando. De allí también la mayor relevancia a la función socializadora de la escuela y la acción de los docentes. Además y con relación a la etapa evolutiva de los alumnos, otra diferencia sustancial radica en que los alumnos liceales transitan la problemática adolescente donde el conflicto generacional es central.
- Si bien tanto los liceos como las escuelas son parte de un mismo sistema educativo, presentan diferencias relevantes en cuanto a su organización y funcionamiento. También desde el punto de vista normativo.
- Las escuelas están centradas fundamentalmente en la figura de la maestra, principal adulto con el cual los alumnos interactúan en forma estable y sostenida durante todo el año curricular. Esta situación determina necesariamente que el vínculo afectivo establecido (sumado a la dependencia afectiva por la edad de los alumnos) sea más estrecho y significativo para los alumnos.
- Al mismo tiempo suele observarse en las escuelas la tendencia a establecer dinámicas "más endogámicas", esto es con una circularidad marcada en sí mismas, una muy escasa permeabilidad al

²⁷ Recuérdese que 14 años es la edad máxima en que el alumno puede permanecer integrado a una Escuela Común.

entorno, sumado a las características que le imprimen al funcionamiento de los centros el que las docentes sean casi exclusivamente mujeres –entre otros aspectos la búsqueda de soluciones al margen de la normativa (“los trapos sucios se lavan en casa”). Creo firmemente y esto es algo que esta investigación intentará abordar, que estos elementos resultan significativos en el análisis de la violencia escolar, dado fundamentalmente que este fenómeno aparece relacionado con trastornos en la interacción.

- Por otro lado, en la escuela pública de primaria encontramos la casi totalidad de la población en edad de ser escolarizado (salvo los que asisten a centros privados), ya que es después donde se da una selección tácita de los alumnos en el sistema. Por lo cual, suponemos que “el tipo” de alumnado también será diferente, ya que los alumnos que han logrado llegar a un nivel liceal necesariamente han mostrado una adaptación aunque sea mínima al sistema. Los alumnos cursando la escuela, se encuentran justamente en sus primeros encuentros con una institución educativa.
- Por otro lado, planteamos diferencias sustantivas en el método. Mi preocupación es a diferencia de Viscardi (1999) el vínculo, no pedagógico sino personal entre docente-alumno y alumno-alumno, atendiendo a su vez a las características particulares de la edad de los alumnos (niños). Concibo al centro educativo como un todo y como tal debe ser abordado. Es decir que deben ser recabadas las expectativas recíprocas de todos los maestros y de todos los alumnos, evitando de esta manera el peligro de adoptar el punto de vista del que etiqueta. No me limito a observar a los alumnos considerados “violentos” o “problemáticos” en algún sentido como realiza Viscardi (1999), sino que llego al campo con una actitud de “sospecha” frente a las categorías que usan los actores para excluir y estigmatizar, habilitando a todos la palabra y la acción, para estudiar el fenómeno de la violencia escolar desde todos los actores involucrados. Y en este sentido, ningún actor tiene una voz privilegiada en relación con los demás.

Volveremos sobre estos puntos, una vez finalizado nuestro análisis, para proponernos una discusión tanto de los resultados convergentes, así como los divergentes de nuestro trabajo y los presentados en la investigación planteada por Viscardi.

3. CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

3.1. CONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Concibo como plantea (Olweus, D; 2000) a la violencia como una forma de interacción social, que está presente en la vida cotidiana de todas las sociedades. Sus manifestaciones, persisten en las diferentes culturas, a través del tiempo y las disímiles capas sociales, implicando a todas las edades y etapas del desarrollo del ser humano.

Conceptualizar la violencia, implica por tanto partir de sujetos interaccionando en un determinado contexto social que le da sentido.

Admite además, enfoques teóricos diversos, tanto desde la sociología, la psicología, la antropología y la política entre otros.

Es por tanto, un fenómeno complejo y diverso, que no puede ser concebido como una entidad homogénea e invariable (Debarbieux; 1999). Pero, puede ser entendida como "*(...) la relación social de exceso de poder que impide el reconocimiento del otro – persona, clase, género o raza – mediante el uso de la fuerza o de la coerción, provocando algún tipo de daño, configurando el opuesto de las posibilidades de la sociedad democrática contemporánea*"²⁸ (Tavares dos Santos; 2001:3).

Para una comprensión sociológica de los fenómenos de violencia, puede resultar conveniente un análisis de la conflictividad, trabajando desde la noción de complejidad (Morin, E; 1994). Los fenómenos sociales son complejos, con diversas manifestaciones y múltiples dimensiones. Por ello Tavares Dos Santos (1999) plantea para el análisis de los fenómenos sociales la utilidad de la historicidad de los conflictos sociales, y de las prácticas sociales, de lucha y confrontación, dinamizadoras de los procesos históricos y sociales, en un tiempo y espacio dado.

Por otro lado, podemos considerar el hecho de cómo es legitimado a nivel social el monopolio estatal de la violencia constituyendo su ámbito natural

²⁸ Traducción propia.

y la escuela pública, en tanto aparato del Estado, realiza un ejercicio también legitimado de la coerción (Marrero; 1995c).

Tavares dos Santos va a agregar además que "(...) como efecto de los procesos de fragmentación social y de exclusión económica y social, emergen las prácticas de violencia como norma social particular de amplios grupos de la sociedad, presentes en múltiples dimensiones de la violencia social y política contemporánea. La interacción social pasa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidad"²⁹ (Tavares dos Santos; 2001: 2). Analizar estos elementos, implica considerar una perspectiva relacional que integre las relaciones sociales entre clases y grupos sociales. En este sentido dirá que (...) "La comprensión de las relaciones entre la escuela y las prácticas de la violencia pasa por la reconstrucción de la complejidad de las relaciones sociales que están presentes en el espacio social de la escuela (...) las relaciones de clase y las relaciones entre grupos culturales que permitirán un abordaje explicativo de la presencia, en la institución escolar, de prácticas de violencia" (Tavares dos Santos; 2001: 3). Pero además, resulta fundamental tener en cuenta el papel del Estado como mediador en el conflicto de clases (Marrero; 1995c).

Entonces, siguiendo a Viscardi (1999) y a Tavares dos Santos (1999; 2001), podemos decir que la violencia es relacional y su origen (o buena parte de él) radica en el tipo de relaciones que se establecen en el espacio escolar entre docentes y alumnos. Es decir que el sistema escolar genera, junto con las normas y las sanciones, las condiciones sociales para la emergencia de la violencia. Y en este sentido como plantea Marrero (1995c) el hecho de que la escuela sea pública, da a esa relación un carácter diferencial, legitimando unas formas de violencia y reprimiendo otras.

Viscardi (1999) plantea elementos que hacen al conflicto escolar depositado en la relación entre el docente y el alumno relacionados con la violencia en el espacio escolar. Algunos de éstos elementos son: a) los intentos de la institución por conservar el orden, el respeto de las normas sociales, de convivencia, y escolares, b) la imposición de normas y trasmisión de saberes, c) la naturaleza del vínculo educativo, d) un código de clase diverso en los

²⁹ Traducción propia.

alumnos, e) un conflicto generacional, f) relaciones de género y g) el tipo de respuesta que las instituciones y los docentes dan a los problemas de conducta de los alumnos. Desde mi punto de vista, dos aspectos es preciso puntualizar y analizar en la escuela:

Por un lado, las relaciones de género y las pautas culturales que se ponen de manifiesto en éstas, resultan más relevantes en la construcción de la violencia escolar en la escuela por la presencia casi única de mujeres. Esto le imprime a la dinámica escolar una impronta femenina.

Por otro lado, al encontrarse en la escuela alumnos de estratos sociales más bajos que en la educación media –por el proceso de selección socio-económica que se da en la educación-, el conflicto de normas ligado a la clase tiene una mayor presencia, presentándose de un modo más agudo y crudo, ya que las diferencias sociales son mayores.

Por otro lado, hay autores (como Marrero; 1993) que plantean que en el funcionamiento de los liceos hay elementos adicionales que favorecen la violencia como el anonimato del alumno y la rotación de profesores, ya que al generar vínculos más laxos, erosionan las fuentes de control social informal. En contraposición a esto, tenemos –en la escuela primaria- que si bien el vínculo más estable y estrecho del alumno con la maestra, puede en ocasiones redundar en una mejor adaptación y seguimiento del alumno, también por esta misma característica es posible que se generen trastornos en la interacción. Estos trastornos son debido -entre otros factores- a una incidencia mayor de la perspectiva del docente sobre el alumno, lo que puede no sólo dificultar el proceso de aprendizaje del alumno al incidir en mayor medida en su trayectoria, sino también potenciar los fenómenos de violencia escolar.

Desde un marco conceptual interaccionista entonces, apunto a develar el marco de significados de las distintas situaciones de la cotidianeidad escolar y su relación con la violencia escolar. Para comprender de qué modo los aspectos planteados, mediadas por la interacción cotidiana y la negociación de significados en el espacio escolar, se relacionan con la violencia escolar.

3.2. ALGUNAS CONCEPCIONES SOCIOLÓGICAS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

Distintos son los aportes y conceptualizaciones sociológicas que se han hecho del fenómeno de la violencia escolar.

Debarbieux, (1999) ha dedicado gran parte de su carrera a estudiar y analizar la violencia escolar en centros educativos franceses. Para ello, hace una revisión de las principales visiones sociológicas, y discrimina diversos tipos de violencia escolar:

1) Una primer delimitación refiere a la violencia **excepcional y paroxística**, que en general supone un surgimiento brutal y esporádico, de muy escasa relevancia estadística (dado su escaso número), más vinculados a procesos psicológicos individuales.

Un ejemplo de este tipo de violencia podría ser el caso de un adolescente, que en el curso de una crisis de tipo psicótica lastima a compañeros y/o docentes.

Si bien este tipo de violencia existe en nuestras escuelas y liceos (incluso con episodios relativamente recientes), son muy esporádicos y con escaso interés sociológico.

2) Una segunda delimitación describe episodios (que son los que en realidad Debarbieux considera de relevancia estudiar y analizar) que refieren a fenómenos de violencia **repetidos y previsibles**, relacionados con procesos de microvictimizaciones y con el sentimiento de inseguridad y el sufrimiento social y personal (Debarbieux, E., 1999:42).

A su vez, estas violencias **repetidas y previsibles** pueden ser agrupadas en varios tipos, según su origen y manifestación. Para ello toma una clasificación hecha por Dubet (1994-1998) que propone tres dimensiones de la violencia escolar:

- a) Como delito de "intrusión".
- b) Como "desregulación del sistema"
- c) Como violencia "antiescolar".

a) La violencia escolar como "delito de intrusión"

En esta dimensión de la violencia escolar, ésta aparece ubicada como prolongación en el ámbito escolar de conductas violentas y delictivas del contexto donde la escuela está inserta, es decir, ligada a un "delito de intrusión" (Debarbieux, E., 1999: 45).

Sin embargo, este nivel de la violencia escolar puede ser aceptado, siempre y cuando no sea delimitada a los hechos excepcionales que -como ya dijimos- carecerían de relevancia estadística y sociológica.

Además, es importante mencionar el hecho de que en la mayoría de los casos los "intrusos" no resultan del todo "extraños" a la escuela, ya que suelen ser alumnos, ex alumnos, amigos y/o familiares de éstos. Por ello Debarbieux, tomará la metáfora utilizada por Ballion (1993) del centro escolar como una "esponja".

Con esta metáfora, intenta ilustrar la situación de que la proximidad con barrios donde aparece amenazado "el orden social", potencia la prolongación de conductas anti-escolares y delictivas dentro del espacio escolar.

Si bien se ilustra esta situación, surge la crítica y el peligro de desresponsabilizar a la escuela en el origen y mantenimiento de la violencia escolar, atribuyéndola exclusivamente al contexto social o a los alumnos provenientes de este medio social.

A su vez, este tipo de violencia, tampoco resulta tan relevante numéricamente, sino que aparece con más peso en el imaginario social y en el colectivo docente como argumento para justificar en general, medidas represivas y/o discursos estigmatizantes.

Gracias a este argumento, se deposita apresuradamente la violencia en los otros (en el barrio, los alumnos y/o sus familias), manteniendo a la escuela, a la educación y a los docentes "ajenos" a estos fenómenos "sociales".

Si bien hemos constatado la existencia de este tipo de violencia en distintos centros escolares, y coincidimos en términos generales con el planteo, no es esta dimensión en la que focalizaremos nuestra investigación.

b) La violencia escolar como “desregulación del sistema”

Según un modelo “dominante” en la sociología, la violencia escolar es asociada a la desregulación de la situación pedagógica que supone la incorporación a la escuela de los llamados “nuevos públicos”. Ya comentábamos en el Capítulo 1, a autores que refieren a este aspecto (Katzman, 1997; Touraine, 1997; Beck, 2000, Marrero, 2003).

La democratización en el reclutamiento, no necesariamente ha supuesto la democratización de la enseñanza y de los procesos socio-pedagógicos, constatándose diferencias significativas en las trayectorias educativas de los alumnos de distintas condiciones socio-económicas.

“Una escuela que se masifica es una escuela que expone las desigualdades que recibe y las refuerza. La violencia escolar puede ser una respuesta torpe, ineficaz la mayoría de las veces, a la falta de educación igualitaria del mercado escolar y urbano³⁰” (Debarbieux, E., 1999: 44).

La masificación de la enseñanza genera una gran frustración a los alumnos de los medios populares que hallan “un verdadero abismo” entre las promesas igualitarias de la escuela y la segregación que viven (Debarbieux, E., 1999).

Lo que aparece cuestionado con la exclusión, es la idea del progreso de la modernidad, elemento ideológico fundamental que sustenta y legitima la tarea de la escuela. Es en parte por ello, que éste y otros autores hablan de una crisis de sentido.

Según este modelo, la violencia escolar queda en parte justificada “por una conciencia de clase” que lleva a rebelarse y enfrentar el instrumento de dominación y sus representantes -los docentes- (Debarbieux, E., 1999: 31).

Ya Emile Durkheim planteaba la necesidad de la disciplina escolar para la construcción de la persona social, en la cual los sujetos se someten a las reglas de la moral. Así, jerarquizaba la primacía del carácter institucional en la relación pedagógica, asimétrica y estructuralmente desigual, no sólo con relación a la edad, la experiencia y el conocimiento del maestro, sino antagónica por esencia y constitutiva de la escuela moderna.

³⁰ Traducción propia.

Si siguiéramos estas conceptualizaciones, que jerarquizan una visión macrosocial de la sociedad, podríamos analizar a la **violencia escolar como lucha social**, es decir como manifestación de la lucha de distintos grupos, frente a la tarea y el papel de la escuela en la producción y reproducción de ideologías y desigualdades sociales.

Dentro de este marco conceptual es que ubicamos los aportes de Paul Willis (1988) quien trabajó sobre la contracultura escolar.

Willis dirá que la oposición a la escuela se manifiesta principalmente en la lucha por ganar espacio tanto físico como simbólico a la institución y sus normas, derrotándola en su principal finalidad explícita: "Hacerte trabajar" (Willis; 1988).

Cuando una cultura contraescolar se ha desarrollado completamente, sus miembros se habrían acostumbrado a controlar y limitar el sistema formal, constituido por el edificio en sí, por las normas, el trabajo pedagógico y las jerarquías, entre otros aspectos. Parte de esta oposición se traslada en la lucha por el control del tiempo.

El tiempo "ganado" a la escuela y sus normas, será usado para comportarse de forma irreverente, apuntando a "liberarse" del tiempo institucional.

Otros comportamientos que este autor analiza, son las interacciones entre pares con un contacto físico brusco, plagado de golpes, puñetazos, patadas, empujones, y bromas pesadas. Estos comportamientos remiten dirá él, a valores culturales basados en la idea del honor, la "presencia" y el estilo "masculino" (modo característico de presentarse a los demás, de buscar peleas, y demostrar habilidad para pelear), la búsqueda persistente de la debilidad en el otro, la emoción, el prestigio y el disfrute en las peleas, la intimidación, la provocación, y modos de interacción pautados por: "la ley del más fuerte", el "no dejarse insultar ni provocar impunemente" y "la solidaridad del grupo" (Willis ; 1988).

Para Willis, la cultura contraescolar estaría muy relacionada a la cultura de la fábrica, marcada por la masculinidad y la rudeza, la habilidad práctica, por el hacer un trabajo duro, ser reconocido, tener cierta reputación, ganar control

informal sobre el proceso de trabajo, y una forma distintiva de lenguaje y humor intimidatorio.

La cultura de clase tiene por tanto, un importante papel, ya que todas las posiciones del mismo nivel en una sociedad de clases, comparten propiedades estructurales básicas similares. Por lo tanto, las personas de la clase obrera, se enfrentan a problemáticas similares y están sujetas a semejantes construcciones ideológicas. De esta manera la escuela y las manifestaciones de la cultura obrera dentro de ella, suponen un ejemplo del conflicto de clases y de reproducción de clase en el orden capitalista, ya que de esta manera se generan consecuencias no intencionadas, que finalmente contribuyen a reproducir la cultura de clase y la estructura misma de la sociedad (Willis; ; 1988).

La violencia escolar de los alumnos en tanto resistencia, es concebida entonces, como lucha social solo que bajo una forma no organizada y ni teorizada.

Desde este enfoque, la violencia escolar puede ser pensada por un lado como resistencia a la dominación sufrida o por el contrario como una violencia integradora en un sistema que recupera el desorden para hacer el orden. De este modo, el desorden pasa a ser una especie de desahogo necesario (Debarbieux, E., 1999).

Sin embargo, ya Testanière (1967) diferenciaba dos tipos de desorden o "escándalo".

Un desorden escolar que refuerza la vida colectiva, la integración al grupo, la cohesión grupal y la socialización escolar. Y otro tipo de "escándalo anomique" donde modificaciones en la población escolar, y la llegada de "nuevos públicos" que permanecían al margen de la escuela, produce esta nueva forma de desorden escolar.

Este tipo de desorden, remite a la desintegración de las normas sociales, producto de dificultades en el mantenimiento de la cohesión social y el debilitamiento de la conciencia común.

"(...) La integración al sistema pedagógico tradicional es difícil para estos nuevos grupos, y el desorden lejos de ser una "anomie" normal, se vuelve cada vez más insoportable y tiene como corolario el refuerzo de las sanciones. Es

que los mismos hechos ya no tienen la misma finalidad: lejos de ser una aceptación del orden, una contribución a la expresión y la regulación de las tensiones, el escándalo se vuelve signo de un desequilibrio, el fin de una tradición³¹ (Debarbieux, E., 1999:33).

Para Testanière resultaba evidente como la desilusión masiva por la escuela, que no logra encubrir el origen social del fracaso escolar, y este nuevo tipo de desorden, puede ser entendido como la pérdida de sentido de la escuela, donde la socialización aparece distorsionada y resulta imposible la integración de la norma civilizadora. (Debarbieux, E., 1999).

Para Apple en cambio, (Apple, M.; 1982) el conflicto es pensado como parte de la cultura escolar, que busca contestar, rechazar, y resistir el orden escolar y sus aspectos ideológicos, transmitidos tácitamente a través de normas, valores, pautas de interacción, formas y contenidos de los currículums.

Del mismo modo que resulta "natural" los intentos de los docentes de transmitir normas, valores, etc, también resulta esperable el rechazo que esto provoca en los alumnos.

De esta manera lo que aparece como sociológicamente previsible es que desde el punto de vista pedagógico, la violencia escolar se manifieste como un obstáculo en la tarea pedagógica de los docentes, como una ruptura, como la emergencia del No (Antelo, E. y A. L. Abramowski; 2000).

El análisis que realiza Apple (Apple, M.; 1982) pondrá de manifiesto cómo la escuela crea y recrea, reproduce, y distribuye cultura; formas de conciencia que permiten mantener el control social.

Las escuelas, -como otras instituciones- ayudan a crear personas que no logran ver otra posibilidad que la realidad económica y cultural existente. La escuela, y lo que en ella se enseña, será el resultado de una selección cuidadosa de entre una gama mucho más amplia de conocimientos posibles de ser enseñados.

Para contestar a la pregunta de por qué las escuelas legitiman esos niveles parciales y seleccionados del conocimiento como verdades incuestionables, examina distintas áreas de la vida escolar.

³¹ Traducción propia.

Un aspecto jerarquizado refiere al currículo oculto de la escuela³². La enseñanza implícita de normas, valores de la propia vida y cotidianidad de la escuela.

Otro aspecto jerarquizado es el contenido en sí del currículo, de dónde surge el conocimiento impartido, preguntándose a quién pertenece y a qué grupos sociales apoya.

Otro nivel que trabaja es develar los compromisos ideológicos y epistemológicos que el currículo supone y que los maestros utilizan y promueven en su trabajo.

"(...)La escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento. Esto se halla relacionado en gran parte con el papel de la escuela en la maximización de la producción de las "mercancías" culturales y técnicas, así como con la función clasificadora o selectiva de la escuela, que asigna a las personas a las posiciones "requeridas" por el sector económico de la sociedad. Sin embargo, conforme empezamos a entender más plenamente la escuela, nos damos cuenta de que juega también un papel bastante importante en la distribución de los tipos de elementos normativos y disposicionales requeridos para que esta desigualdad parezca natural" (Apple, M. 1979: 63).

A partir de la enseñanza del currículo oculto en las escuelas, que legitima ideológicamente los principios y normas de sentido común que rigen la vida social, la saturación ideológica puesta en marcha será más efectiva cuanto antes se inicie en la vida de los individuos.

Estos principios y normas, darán el marco de significados a las situaciones de la vida escolar, sirviendo a los intereses económicos y poniendo en funcionamiento los elementos de la ideología (Apple, M. 1979). La escuela y lo curricular tendrán su origen en el control social, necesario para la vida en sociedad.

³² Apple (1979) define el currículo oculto como la enseñanza tácita a los alumnos de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada de su vida en el centro educativo y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela.

Estas normas sociales son aprendidas desde temprana edad al inicio de la escolaridad en el Jardín de Infantes. Desde los primeros días de clase la tarea del maestro se concentra en la incorporación de hábitos y pautas de trabajo en los niños, que aprenden a desempeñar su papel de alumnos, y a comprender la situación de clase, a través de la interacción y socialización.

Va a decir Apple (Apple, M.; 1979), que la negociación de significados en el aula será una fase decisiva de la socialización de los alumnos. Estos significados serán sostenidos a través del tiempo, desde la interacción con el maestro. De esta manera el niño aprenderá a ir modificando su conducta para ser socialmente adaptada a la situación de clase.

"Así, como parte de su iniciación a la comunidad del jardín de infancia, los niños pequeños recibían también su primera iniciación a la dimensión del mundo del trabajo. El contenido específico de las lecciones es relativamente menos importante que la experiencia de ser un trabajador. Los atributos personales de obediencia, entusiasmo, adaptabilidad y perseverancia son más valorados que la competencia académica. La aceptación incuestionable de la autoridad y de las vicisitudes de la vida en las situaciones institucionales son unas de las primeras lecciones de la asistencia a un jardín de infancia" (Apple, M.; 1979: 80).

En este sentido, no sólo el contenido en sí de lo que se enseña servirá a aspectos sociales y económicos, sino que también las interacciones en la cotidianeidad escolar servirán a aspectos ideológicos.

Para que los valores y significados aprendidos desde muy pequeños puedan ser mantenidos, será necesario una justificación continua y cada vez más elaborada, así como una continuación en los modelos de interacción dominantes.

Por otro lado, será necesario presentar al conocimiento, las normas y la legitimidad de las instituciones como algo previamente dado y neutral. Y si bien la escuela aparece cuestionada, sigue teniendo un importante papel en la socialización de niños y jóvenes.

Fernández Enguita (1990) dirá que esto es así por varios factores:

Por un lado los niños y adolescentes concurren por muchas horas, durante meses a lo largo del año y durante muchos años de su vida. Además

la escuela organiza la experiencia de niños y adolescentes, no sólo su actividad intelectual sino también su actividad material, sus posibilidades de ir, venir, hablar, sentarse, o moverse.

Por otro lado, si bien la escuela ha perdido autoridad con respecto a la "verdad" y al "conocimiento" transmitido por ésta en relación fundamentalmente a las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación; también es cierto que sigue siendo una institución legitimada por la sociedad en su autoridad y que cuenta con la fuerza legal como para forzosamente retener a los niños y adolescentes.

c) La violencia escolar en su dimensión antiescolar

Siguiendo la clasificación de Dubet (1994), una tercera dimensión de la violencia escolar sería pues la "dimensión antiescolar" (Debarbieux, E., 1999:45).

En esta concepción aparece con gran peso la imagen y la estima propia y las concepciones sobre los procesos de etiquetamiento y estigmatización que proponen los análisis de Goffman (1973-1975).

Estos modelos, profundizan pues en aspectos microsociológicos, aunque como veremos no niegan aspectos estructurales.

Según el modelo de Dubet y Martucelli (1998) esta forma de violencia será vista como una "respuesta al desprecio". Se pasa a una acción violenta luego de un episodio visto como un desafío. Para este modelo, la escuela es uno de los lugares "tipo" donde el sentimiento de ser ignorados y rechazados por la sociedad es más fuerte. La gran cantidad de alumnos que transcurren su escolaridad en "establecimientos-problema" o en grupos con estas características, es una prueba concreta y palpable de las dificultades de la escuela de cumplir con sus promesas de integración social.

"Las conductas antiescolares manifiestan la resistencia a la imagen negativa que puede devolver la escuela a algunos de sus alumnos y forman la expresión de una especie de "rabia" que constituye la única manera de no identificarse a sí mismo con las categorías infames de la relegación" (Debarbieux, E., 1999: 45).

Para el interaccionismo simbólico de Blumer, las personas insertan la interpretación entre el estímulo y la respuesta, enlazándola con la interacción individual y concreta. De esta manera, el significado deriva de la interacción social con los otros.

"La acción de un ser humano consiste en tener en cuenta diversas cosas en las cuales reparar y forjar una línea de conducta basada en su interpretación de ellas. Las cosas que tiene en cuenta abarcan asuntos tales como sus deseos y necesidades, sus objetivos, y los medios disponibles para alcanzarlos, las acciones y las posibles acciones de otros, su imagen de sí mismo y el resultado probable de una línea de acción dada" (Jeffrey, A; 1992:179).

Goffman continuará estas líneas del interaccionismo simbólico de Blumer, pero reconociendo la relevancia de la dimensión colectiva de la acción social. Para él, la vida social será un escenario donde hay actores y público y en cada encuentro se representa "una línea" por la cual se manifiesta la evaluación de los participantes y su visión de la situación (Goffman, E: 1970: 13).

Las personas tienen una identidad social real, que refiere a la categoría de personas y atributos que efectivamente se puede demostrar que le pertenecen.

Por otro lado, la caracterización que hacemos de una persona anticipándonos y los atributos que suponemos, convirtiéndose en expectativas normativas, será la identidad social virtual.

"La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontramos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su "identidad social" –para utilizar un término más adecuado que el de "status

social”, ya que en él se incluyen atributos personales, como la “honestidad”, y atributos estructurales, como la “ocupación” (Goffman, E: 1995: 12).

El debilitamiento del sentido de la escuela (Charlot; 1987-1994) (Debarbieux, E., 1999) implica la pérdida del consenso ideológico alrededor de lo que la ley significaba. Este consenso permitía claridad y legitimidad en la imposición de la norma, fundando la “disciplina blanda” y la posibilidad de “negociar”.

La relación pedagógica entonces, aparece cuestionada, incluso hasta la posibilidad de enseñar (Debarbieux, E; 1999). Plantea tal como lo hiciera Marrero (1993) que la pérdida de credibilidad didáctica de los docentes, emerge como un indicador en este sentido.

Pero además, el rechazo del trabajo escolar que aparece interpretado muchas veces como un pretendido “disfrute inmediato” y “postmoderno”, puede ser entendido según Debarbieux, como una actitud de retracción ante la imposibilidad de proyectarse hacia el futuro, la manifestación de la “catástrofe existencial” del alumno. Elementos similares son planteados por Marrero (1991).

Esta “catástrofe existencial” estará potenciada por el sentimiento de inseguridad vivenciado no sólo por las “clases medias” sino mucho más aún por los “medios desfavorecidos”, afectados crónicamente por el desempleo, la precariedad, y la inseguridad diaria.

“No ocurre de otro modo en la escuela, y el resentimiento contra las elites intelectuales representadas por los profesores es no solamente resentimiento contra promesas no mantenidas, sino también contra una protección ineficaz, de ahí los testimonios a veces escandalizados: “me dio un puntapié, yo se lo devolví, nos golpeamos, el profesor aplaudió” o también “un grande y un pequeño me arrinconaron, me golpearon, y el profesor no hizo nada” (Debarbieux, E., 1999: 49).

Si bien en la obra de Debarbieux (1999) la idea de la violencia como resentimiento contra una “protección ineficaz” resulta marginal, nos parece relevante ahondar también sobre este aspecto, ya que nos hemos encontrado numerosas veces con reclamos en esta línea.

Muchas de las relaciones interpersonales en la escuela están signadas por el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero muchas otras tienen relación con aspectos de tipo personal o afectivo que no remiten exclusivamente al conocimiento y/o la tarea. En este sentido las redes de interacción interpersonal no se desarrollan exclusivamente en el aula, sino que en todo el espacio escolar (entrada, recreo, pasillos) y también por fuera de éste. Estas interacciones están reguladas implícitamente por tradiciones, valores, expectativas y rutinas institucionales, configurando las relaciones, acciones e interpretación que de cada una de ellas, los individuos realizan.

Además, podemos establecer relaciones explícitas que refieren a relaciones de negociación de decisiones, al proceso de aprendizaje, al proceso de evaluación de los alumnos y al proceso de elaboración, y control de las normas (Santos Guerra; 1994). Pero también, podemos establecer otro tipo de relación que refiere a modos informales de comunicación e interacción entre los sujetos.

Resulta relevante considerar entonces, no sólo lo explícito y lo formal de las interacciones, sino también lo informal e implícito, la impronta propia y singular que cada escuela tiene de "ser" escuela, los modos de comunicación particulares y característicos de cada escuela, así como las interacciones entre pares y entre el docente y los alumnos.

No es nuevo que resulta vital el rol del adulto en los procesos de socialización de niños y adolescentes. El adulto y en este caso la/el maestra/o opera en el espacio escolar como regulador de la actividad de los niños, mediador y modelo en las interacciones. Y en este sentido, también opera como control externo y árbitro, como representante activo de lo social, de lo "civilizado".

Es sabido que el ser humano en los primeros años de su desarrollo requiere de una regulación y control externa de su agresividad, de modo de ir aprendiendo -interiorizando- de su entorno "formas adecuadas" para controlar sus impulsos agresivos y resolver conflictos a través de conductas socialmente adaptadas.

El/la docente con su presencia introduce valores y modos de interacción, -no necesariamente coincidentes con pautas culturales de sus alumnos-, que

poniéndose en juego, resultan indispensables para los procesos de socialización de niños y adolescentes.

"Pero el objetivo de la socialización es sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno: en otras palabras, que los individuos hagan lo que tienen que hacer y no hagan lo que no deben hacer sin necesidad de que nadie venga a recordárselo. Por eso, el resultado de la socialización debe ser un proceso de interiorización de las normas sociales, el proceso por el que el individuo convierte la cultura que le rodea, o sus aspectos fundamentales, en algo propio" (Fernández Enguita, M.; 1990: 19).

Por lo tanto en la relación docente / alumno, se ponen de manifiesto no sólo aspectos pedagógicos, que hacen a la trasmisión "formal" de conocimientos, sino elementos que refieren a esta dimensión sociológica.

Es importante recordar que los individuos no resultan objetos pasivos de las instituciones, ya que las instituciones sólo cobran vida a través de los sujetos, los cuales median los propósitos y efectos de éstas.

"La escuela no es una excepción: tiene su propia dinámica, sus propias reglas y una densidad estructural que constriñe a sus agentes –profesores, alumnos, etc-, pero éstos cuentan siempre con un espacio propio para la acción personal y colectiva" (Fernández Enguita, M.; 1990: 26).

Si bien parece hasta obvio mencionar estos aspectos, en ocasiones y en distintos discursos referentes a la violencia escolar, (incluso los propios docentes) parecen olvidarse de esta dimensión cotidiana y concreta, de individuos interactuando en un espacio microsocioal. Es a este nivel donde nuestra investigación apunta.

4. PROCESOS DE ETIQUETADO, ESTIGMA, TRABAJO AGRESIVO DE LA CARA E INCIVILIDAD, CUATRO CONCEPTOS PILARES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

A partir de lo revisado, subrayaremos los siguientes conceptos que serán pilares en el análisis de nuestra investigación.

4.1. LOS PROCESOS DE ETIQUETADO Y EL CONCEPTO DE ESTIGMA

Por etiquetado hago referencia a una expresión del interaccionismo simbólico utilizado para explicar las distorsiones que se presentan en la interacción a partir de la atribución a un individuo de ciertas características distintivas.

En los procesos de etiquetado se ponen en evidencia (Apple, M.; 1979) categorías construidas socialmente, modos de valoración de acciones y alumnos como modo de estratificarlos cultural y económicamente.

Estos procesos serán ejemplos de la aplicación de normas sociales a través de las cuales se vislumbran las ideologías dominantes.

"Sin embargo, por el hecho mismo de que las propias categorías se basan en abstracciones institucionalmente definidas (...) el educador queda liberado de la difícil tarea de examinar el contexto institucional y económico que hizo que se aplicaran esas etiquetas abstractas a un individuo concreto (...). De este modo se preserva el anonimato de la relación intersubjetiva entre "educador" y "alumno", anonimato que es esencial para que prevalezcan las definiciones institucionales de las situaciones" (Apple, M.; 1979: 177).

Por otro lado, a través de las etiquetas, la atención se desvía hacia el "desviado", al cual se lo carga de culpabilidad moral y por lo cual se lo considera "moralmente inferior". Además, una vez establecidas, se vuelven duraderas y muy difícil de modificar, se van cristalizando.

"Un hecho que centrará todavía más esta argumentación –es decir, que el proceso de clasificación, tal como funciona en la práctica e investigación educativa, es un acto político y moral, no un acto neutral de ayuda- es la evidencia de que estas etiquetas se aplican masivamente a los hijos de los pobres y las minorías étnicas en mayor medida que a los hijos de los

económicamente más desarrollados y de los políticamente poderosos" (Apple, M.; 1979: 180).

La escuela en tanto presenta un lugar central en la red de instituciones por la que los sujetos transitan, tiene un papel privilegiado en la clasificación y procesos de etiquetamiento de los sujetos, aspectos que continuarán a su vez por otro tipo de instituciones (sanitarias, legales, económicas).

Se construye así tipos distintos de infancia. La infancia "normal", reglada y no peligrosa que frecuenta la escuela, y por otro, la infancia "peligrosa" o "delincuente", imputando a los niños que no se adaptan al orden escolar y a las disposiciones del docente, los indicios que prefiguran la delincuencia.

De esta manera la escuela promueve en un mismo proceso, la carrera académica y la carrera delincuente (Rodríguez Breitman, M; S/D).

"A pesar de la ampliación del sistema escolar y del tiempo de escuela reglamentario, lo realiza a través de la aplicación de propuestas pedagógicas marcadas por una concepción en la que el niño pobre es visto como atrasado, lento para el aprendizaje, sin bagaje intelectual y sin herencia cultural.

La experiencia escolar, siendo totalmente ajena a la cultura de estos chicos, no articulada con los universos de referencia, contribuye a su expulsión de la escuela. Así se puede comprender que las oposiciones a la escuela y su abandono sean, en realidad, producto de los mecanismos escolares de reproducción social" (Rodríguez Breitman, M; S/D: 158).

Para que un estigma se instale será necesario una discrepancia entre la identidad social virtual y la real, es decir un lenguaje de relaciones (Goffman, E: 1995: 13), de interacciones. A través de éstas, una persona podrá estar desacreditado o posible de ser desacreditable, en función de que el individuo estigmatizado sea reconocido como tal en el acto por los demás, o por el contrario no sea inmediatamente percibido.

Goffman refiere al término estigma para *"una clase especial de relación entre atributo y estereotipo"* (Goffman, E.; 1995: 14). De esta manera hará hincapié en el aspecto relacional del proceso por el cual un individuo resulta estigmatizado.

"La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos, que se perciben como corrientes y naturales en los

miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontramos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su "identidad social" (...)" (Goffman, E.; 1995: 11-12).

Esta construcción social del estigma, supone que ese atributo por el cual alguien puede ser considerado estigmatizado, en otro contexto social y/o cultural pueda no serlo.

Define tres tipos de estigma, a saber: a) las deformidades físicas, b) los defectos de carácter y c) estigmas tribales de la raza, la nación y la religión.

Lo que queda claro es el descrédito amplio que el estigma produce en la identidad social del individuo, y el rechazo que éste recibe de los demás por tal causa.

Frente a este rechazo, el estigmatizado reaccionará de diversas maneras: intentando corregir directa o indirectamente su "deficiencia", desarrollando conductas de "retraimiento" o manteniendo interacciones violentas.

Goffman profundiza en las interacciones que denomina "mixtas", entre "estigmatizados" y "normales", elemento este que nos resulta de interés ya que en los episodios que son categorizados por los maestros como "violencia escolar", están relacionados a este tipo de interacciones.

4.2. EL TRABAJO AGRESIVO DE LA CARA

Uno de los aspectos a los que Goffman da gran trascendencia en su obra, es la importancia de la cooperación de los participantes en mantener las líneas de los otros. Para ello, parte del supuesto de que el individuo pondrá en juego su voluntad o colaborará en cierta forma con los demás para presentarse ante los demás con apariencia de buen proceder (Goffman, E; 1970: 76).

El mantener su cara y que los demás mantengan la suya, resulta una condición necesaria para la interacción social y es el signo de su socialización

como participante. La aceptación mutua de las líneas de cada actor, genera un efecto conservador sobre los encuentros cara a cara.

Dirá que esto es así como resultado de la combinación de la "regla del respeto por uno mismo" y de la "regla de la consideración". Gracias al efecto combinado de ambas reglas, los actores se conducen aceptando temporariamente, (funcionalmente), la línea de los demás actores. Esto es un aspecto estructural básico de las interacciones cara a cara.

A partir de la línea que cada actor sigue durante cada encuentro, reclama para sí su cara, delineada en términos de atributos sociales, como valor social positivo.

Cada actor intentará mantener coherencia entre su línea y la imagen que los demás participantes y la situación le devuelven, de acuerdo a un tipo institucionalizado legítimo y moralmente correcto de líneas a elegir (Goffman, E; 1970: 15).

Cuando esto no sucede, el actor puede presentar una cara que no corresponde a la situación, o quedar sin cara, cuando no logra mantener una línea del tipo que se puede esperar en tales situaciones.

También las acciones de los actores pueden presentarse como amenazas a la cara de los otros, desarrollándose prácticas defensivas para la salvación de la propia cara y prácticas protectoras a las caras de los otros.

Cuando un actor intencionalmente ofende la cara de otro actor se produce un enfrentamiento.

Entendemos de vital relevancia profundizar en estos conceptos, para analizar sociológicamente cuando esta colaboración no resulta tan fluida, y los actores no sólo no coinciden en la línea a seguir, sino que unos y otros atentan contra la cara de los demás.

Una escena que juzgamos se ajusta a esta descripción, es la situación que se establece entre el docente y los alumnos, cuando hay uno o más alumnos que "no colaboran" con el docente, con la clase, con la tarea.

Muchos encuentros sociales exigen la participación espontánea de los participantes en forma organizada y sostenida en un "foco oficial de atención". Y esto resulta de vital importancia y trascendencia en la escuela.

Cuando esto no es así y el docente no logra captar la atención de los alumnos, pero tampoco se los libera de la obligación de su participación (situación de clase), se genera inquietud en los participantes ya que la interacción presenta dificultades.

Automáticamente la cara del docente, "que sabe" "que enseña cosas importantes", "que debe escucharse" comienza a trastabillar y la escena del "dictado de una clase" comienza a dar cuenta de otros significados presentes en la interacción social docente / alumnos.

Conjuntamente el buen proceder de alumno "atento" y "aprehendiente" se desvanece, emergiendo un conflicto más o menos manifiesto, a partir de "un mal proceder" de uno o varios de sus alumnos. Ya comentábamos páginas atrás los aportes de Viscardi (1999) con relación al conflicto en las relaciones docente / alumno³³.

Además, nos surge la interrogante de si este "mal proceder" puede ser pensado desde otros valores culturales como buen proceder, ya que para algunos alumnos el "escuchar atentamente" lo que el docente dice, y mostrarse como un "alumno aplicado" puede ser entendido como un mal proceder o empañar su imagen "masculina", "rebelde" o "dura".

Planteamos estos aspectos pensando fundamentalmente en los aportes de Willis sobre contracultura escolar, donde justamente aparecen otros valores privilegiados y un rechazo abierto a toda actividad "intelectual".

A su vez, cada persona, subcultura o sociedad tendrán modos característicos de realizar prácticas salvadoras de la cara, partiendo de un repertorio finito de posibilidades. Para ello, cada individuo tendrá que tener conciencia de las interpretaciones que los demás realizan de sus actos y las que debería asignar a las de ellos. Es decir, deberá ejercitar su percepción (Goffman, E; 1970).

Define distintas formas protectoras del trabajo de la cara. A saber: el proceso de evitación y el proceso correctivo.

El proceso de evitación consiste en evitar los contactos con aquellas personas que con su actividad pueden resultar una amenaza para su cara.

³³ Pág. 18.

El proceso correctivo tiene lugar cuando los participantes no logran impedir durante un encuentro que se produzca un incidente que amenaza la cara de algún actor. Este proceso correctivo consta de cuatro movimientos básicos: el desafío, el ofrecimiento, la aceptación y el agradecimiento.

Sin embargo, es posible apartarse de este modelo para la interacción y una manera de apartarse es que un actor mantenga su conducta ofensiva.

En esta situación, cada participante mantiene su línea inexcusablemente en contradicción una de otra, determinando que dicho encuentro se convierta en un enfrentamiento.

De este modo cada actor busca acreditarse "puntos" introduciendo información favorable para sí y desfavorable para los otros, demostrando su "habilidad" como participante en la interacción.

El "perdedor" deberá resignarse, intentando hacerlo mejor en otro encuentro.

Entonces, un aspecto fundamental de la interacción es que cada actor se expone y expone a los demás al peligro de ver amenazada su cara. Por ello, la cooperación de todos en el salvar la cara de sí mismo y la de los demás resulta capital, ya que la persona en toda relación social se verá obligada a confiar "*su autoimagen y su cara al acto y buena conducta de los otros*" (Goffman, E; 1970: 44).

"(...) En todas partes las sociedades, (...) deben movilizar a sus miembros como participantes autorregulados en encuentros sociales. Una forma de movilizar al individuo para tal fin es el ritual; se le enseña a ser perceptivo, a tener sentimientos vinculados con el yo y un yo expresado por medio de la cara; a tener orgullo, honor y dignidad, a mostrar consideración, a tener tacto y cierta proporción de aplomo. Estos son algunos de los elementos de la conducta que deben ser incorporados a la persona (...). Al adquirirla, la persona se convierte en una especie de construcción, fabricada, no a partir de propensiones psíquicas interiores, sino de reglas morales que le son impuestas desde afuera." (Goffman, E; 1970: 46).

Los individuos siguen reglas de conducta, definidas como "una guía para la acción" (Goffman, E; 1970: 49) porque son consideradas "adecuadas".

Todo acto sometido a las reglas de conducta comunican, dirá Goffman, algo significativo, tanto en su cumplimiento como en su infracción. De ahí que las infracciones generen desasosiego y sanciones sociales.

A su vez, las reglas de conducta son vivenciadas por el individuo de dos maneras: como obligaciones, que refieren a la obligación moral de conducirse de tal o cual modo y como expectativas, que establecen como los demás quedan obligados moralmente a actuar en relación con él.

"En todas las sociedades, las reglas de conducta tienden a organizarse en códigos que garantizan que todos actúen con corrección y reciban lo que corresponde." (Goffman, E; 1970: 54-55).

Otros dos conceptos importantes en la obra de Goffman, son la idea de deferencia y el proceder.

La deferencia supone el componente simbólico de la actividad por el que se trasmite a un destinatario cierta apreciación que se tiene de ese destinatario. (Goffman, E; 1970: 56). Por lo tanto, la deferencia, está relacionada con conductas de devoción y sentimientos de respeto (aunque no necesariamente un respeto "temeroso" como en el caso del afecto y el sentimiento de pertenencia).

"Cuando un destinatario putativo no recibe actos de deferencia previstos o cuando un actor establece con claridad que está rindiendo homenaje de mala gana, el destinatario puede sentir que el estado de cosas que daba por sentado se ha vuelto inestable y que el actor puede realizar un esfuerzo de insubordinación para redistribuir tareas, relaciones y poder. Arrancar un acto de deferencia, aunque primero haya que recordar sus obligaciones al actor y advertirle sobre las consecuencias de la descortesías, es prueba de que si la rebelión surge, vendrá a ocultar; recibir un rotundo rechazo de un acto de deferencia esperado, es a menudo una forma de enterarse de que ha comenzado una insurrección abierta" (Goffman, E; 1970: 60).

Goffman define por proceder elementos de la conducta del individuo como el porte, la vestimenta y las maneras que expresan a los otros que es una persona con ciertas cualidades, deseables o indeseables (Goffman, E; 1970: 73). A través del proceder el individuo se expone a los otros como una

persona en la que se puede confiar como participante en la interacción, actuando de un modo no peligroso para la cara de los otros.

Ahora bien, el proceder parte de la interpretación que hacen los otros de la conducta del individuo, es decir que éste no puede atribuirse esos atributos por sí mismo.

Un sujeto con buen proceder será aquel que demuestre atributos tales como discreción, sinceridad, modestia, dominio de emociones, aplomo.

4.3. EL CONCEPTO DE INCIVILIDAD

Un concepto relevante para nuestro análisis refiere a los aportes de Debarbieux (1999) con el concepto de incivilidad. Al insistir en otro tipo de variables que refieren a los conflictos vividos colectivamente por los centros educativos que llevan a dificultades para establecer un clima escolar armonioso, propone la incorporación de este concepto en las investigaciones sobre violencia en la escuela (Debarbieux, E., 1999: 61).

Este autor, a diferencia de otros ya desarrollados, que jerarquizan aspectos macrosociológicos de la violencia escolar, intenta, desde un cambio epistemológico importante, comprender aquellas **formas menores y cotidianas de violencia** que degradan el clima de convivencia de los centros.

Para ello, propone una ruptura con los modelos precedentes, rescatando y jerarquizando el lugar y visión de las víctimas, realizando estudios empíricos que tomen a la violencia escolar como objeto de estudio sociológico

Si bien sus planteos no excluyen otros modelos explicativos como el teorizado originalmente por Bourdieu y Passeron, apunta fundamentalmente a un cambio epistemológico, **considerando violencia escolar lo que los actores entienden por tal cosa**. Y en este sentido uno de sus mayores aportes refiere a la utilización del concepto de incivilidad.

Este término es un término técnico, de la criminología norteamericana, que intenta conceptualizar sobre la importancia que tienen en la delincuencia pequeños atentados a la seguridad, minivictimizaciones, que sumándose pueden involucrar por ejemplo a todo un establecimiento escolar en derivaciones mucho más violentas.

Esta noción, permitirá planificar estrategias preventivas más eficaces y captar la formación del sentimiento de inseguridad, escuchando a las víctimas que sufren por hechos acumulativos.

Sin embargo, este concepto trae aparejado una serie de peligros de los cuales subraya "la etnización" del fenómeno.

Es decir, como se desprende de las representaciones sociales de la población en general, y de los docentes en particular, la creencia de que la violencia escolar estaría asociada a la etnia, al menos "cultural" o racial de los alumnos (Debarbieux, E.; 1999:63).

La explicación "étnica" se vuelve un verdadero estereotipo, y la explicación naturalizante de la violencia conduce a prácticas de selección social, que ocultan las relaciones sociales.

La etnización, es entonces un proceso de estigmatización, de diferenciación y auto-afirmación. Por una parte la estigmatización permite organizar las identidades y las interacciones, marca las fronteras y las relaciones de los grupos, y es uno de los elementos en la relación entre culturas (Debarbieux; 1999).

Por otro lado, valora la relación entre el aumento de la incivilización y la crisis económica, coincidiendo en estos aspectos con autores que analizan la relación entre cantidad de huelgas y violencia urbana.

Para Debarbieux (1999) entonces, va a ser fundamental en la interpretación de las causas de la incivilización contemporánea, la importancia de las desigualdades sociales. E incluso dirá, que en los estudios realizados por él, aparecen con un gran peso explicativo las variables sociales, tanto en los delitos como en las incivildades escolares. A un aumento de niños pertenecientes a medios desfavorecidos, mayor cantidad de delitos.

Por lo tanto, incivildad e inseguridad aparecen determinados socialmente. Revelan, una profunda ruptura entre las clases "medias" representadas por los maestros y sus alumnos de origen popular y en particular con aquellos de origen extranjero (Debarbieux; 1999:64).

El concepto de incivilización remite entonces, a un conflicto de civilizaciones, de oposición de valores y sentimientos diversos.

La violencia escolar sería "(...) un amor decepcionado por una escuela que no puede sostener las promesas (...)", una respuesta ineficaz a la desigualdad del mercado escolar y urbano, "que nada tiene que ver con una voluntad perversa del sistema o de los maestros que hacen lo que pueden" (Debarbieux; 1999:64).

Realizando un análisis temático de las respuestas de los docentes a preguntas con relación a sus alumnos y la vida de los centros, encuentra discursos muy duros, donde los alumnos son vistos como masivamente "difíciles" y particularmente "violentos", "poco educados", e "incapaces de trabajar".

Los elementos que son jerarquizados por los docentes como positivos con relación a sus alumnos, serían muy escasos: muchos alumnos se rehusan en particular a trabajar y a respetar las normas del centro.

Aparece en los docentes sentimientos de incompetencia, de no enseñar y simplemente mantener los alumnos en la escuela. Sentimientos de "tensión constante" ante provocaciones diarias, lo que les exige de una energía permanente y una atención continua.

Todo esto genera tirantez y violencia entre los propios adultos, dificultades para encontrar respuestas aceptables, y resentimientos que se extienden a los alumnos.

Por otro lado, esta tensión parece volverse contra el adulto, y el docente es considerado por parte de los alumnos como el "enemigo".

Sin embargo, esto no puede ser globalizado de manera universalista, ya que no todos los docentes se manejan igual. Se hace necesario comprender el agotamiento sentido por éstos, como resultado de interacciones conflictivas, donde se desarrollan enfrentamientos antiescolares en las aulas casi a diario.

Conjuntamente, encuentra a gran parte de los alumnos que simplemente reclaman poder trabajar, emergiendo también sentimientos de resentimiento, vivencias de desprotección y falta de cuidado por parte de los adultos que no logran evitar estas violencias (Debarbieux.; 1999:67).

Encuentra que hay una oposición entre dos estilos de socialización. No es la socialización popular la que "crea" la violencia o la que es "naturalmente violenta", sino que la violencia de algunos alumnos es la reproducción de la

violencia social sufrida, en la cual la escuela tiene su parte de responsabilidad, porque ella es también producto de la desigualdad (Debarbieux; 1999:66).

Los estilos de socialización de las clases medias y de las clases populares han creado una real integración cultural, pero no-integración social, lo que conlleva un sentimiento de frustración que es necesario tener en cuenta.

De acuerdo a lo desarrollado hasta el momento, he tratado no sólo de buscar antecedentes en la temática de la violencia escolar, sino ir delineando mi forma de entender estos fenómenos, construyendo un marco teórico desde el cual fundamentar la presente investigación y desde donde analizar los hallazgos de la misma.

En este sentido, me resulta relevante explicitar que no es mi intención ubicar la violencia en la escuela como un fenómeno generado exclusivamente por la institución escolar en sí, ni culpabilizar a los docentes, que en su mayoría hacen lo humanamente posible —e inclusive muchas veces aún más— por llevar adelante su tarea.

Quiero en esta investigación visualizar y analizar la violencia que se manifiesta en el espacio escolar y su especificidad, atendiendo por un lado a su complejidad, y por otro, siendo conciente de las múltiples implicancias no sólo de la institución en sí y de sus actores, también las propias.

Por ello, considero indispensable profundizar y adentrarme en la vida cotidiana de un centro escolar, y analizar los efectos que en ésta presenta los fenómenos de la violencia escolar.

Notas sobre cultura y pobreza

Jorge Ferrando (1987) plantea los aspectos sociales, culturales y psicológicos que caracterizan a las familias y niños que nacen y crecen en condiciones de pobreza.

Plantea como la vida está pautada de forma central por la lucha cotidiana por la supervivencia, estructurando un universo social, cultural y psicológico, que reproduce y fortalece las conductas y actitudes que resultan "más exitosas" para lograrlo (Ferrando, J: 1987:3). Estas condiciones de pobreza afectan la dinámica familiar y los roles dentro de la familia.

Ferrando ubica a la madre como figura central, dentro de una estructura familiar de tipo matriarcal. Otros autores (Ferrando, J; 1987) plantean como el hombre es señalado como cabeza de autoridad cuando integra el núcleo familiar, manteniendo un rol de dominador frente a la mujer y los niños. Y otros hablan de una familia de transición (patriarcal-matriarcal) con un modo patriarcal de relación con el entorno y matriarcal a la interna de la familia.

Para las mujeres, el ser madre es la tarea principal, mientras que para los varones ésta se vincula con la de ser un proveedor, sobrevalorando el esfuerzo físico y la tarea manual y subvalorando todo lo relacionado con la actividad intelectual. El varón toma un rol dominante y normativo, aunque también puede ubicarse en un lugar de pareja-hijo, demandante y sin asumir responsabilidades.

Los niños y niñas reproducen estos modelos interiorizados, con escasas posibilidades de simbolización y sin poder mediatizar y representar la realidad: todo se juega en la acción (Ferrando, J: 1987:7).

Zubillaga, V y Briceño-León (2000) desarrollan, lo que a su forma de entender, serían modos emergentes de elaborar identidades de género en exclusión, a través de constituirse en Hombres de Respeto.

En la sociedad se establecen modelos vinculados a la masculinidad y la feminidad. El modelo de masculinidad hegemónica se presenta como el modelo ideal, conviviendo con otros modelos subordinados de masculinidad alternativa.

Líneas atrás, planteaba los modelos de hombre y mujer a los que J. Ferrando se refería. Sin embargo, en los actuales contextos de crisis económica y aumento de la exclusión, no todos los hombres pueden cumplir con esa expectativa. El adherir a ese modelo de masculinidad, implica necesariamente en un contexto de exclusión, su reelaboración, a partir de otros recursos disponibles (Zubillaga, V y Briceño-León; 2000: 38).

“La construcción de la identidad no se realiza en función de saberes o vocaciones adquiridos en instituciones, sino saberes adquiridos en la calle (Pedraini/Sánchez 1992^a; Messerschmidt). En este escenario, la violencia y el crimen se constituyen en un recurso para trascender la desventaja (Messerschmidt) y para convertirse en hombre de respeto –que según nuestro criterio, es precisamente la actualización del modelo ideal masculino

(identificado con el control y la dominación como principio de relación social) en función de los límites y recursos disponibles y debe comprenderse también como la rebelión masculina (desestructurada) de aceptar la humillación de la exclusión" (Zubillaga, V y Briceño-León; 2000: 38).

Esta concepción permite comprender el fenómeno de que en situaciones donde la identidad social está amenazada (como en la exclusión) la exacerbación de ciertos atributos asociados a la masculinidad, es lo que permite invertir esta amenaza.

Así se sobrevaloran aspectos asociados a la hombría tradicional como el respeto, y el honor y las vivencias de inferioridad son revertidas en superioridad, a través de un modelo alternativo y de oposición al modelo hegemónico, que recupera la ética del guerrero (Zubillaga, V y Briceño-León; 2000).

"La concepción de lo social implícita en la reivindicación subjetiva de respeto se compone, por un lado, del discurso actual y mediatizado sobre el respeto a la persona, a los derechos humanos y, por el otro, está imbuida de las típicas representaciones de subordinación entre dominante y dominado: señor y siervo, hombre y mujer, fuerte y débil. La otra vertiente de esta "inflación de la necesidad de reconocimiento", es el culto a la imagen de una sociedad mediatizada y de consumo" (Zubillaga, V y Briceño-León; 2000: 42).

Esta ética, íntimamente ligada a la persona física, sobrevalora el cuerpo, el coraje, y consiste fundamentalmente en ganar, en la fama del guerrero y el culto a la apariencia, el respeto entre sus conocidos por sus hazañas.

5. ASPECTOS METODOLOGICOS

Una vez construido mi problema de investigación, propongo las siguientes hipótesis:

5.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO:

- ⇒ Que la violencia escolar puede ser entendida como efecto no previsto del orden escolar dominante.
- ⇒ Que en alguna medida, la violencia escolar es el resultado de la acción de todos los tipos de actores del espacio escolar.
- ⇒ Que es posible poner de manifiesto y analizar pautas de interacción establecidas por la institución escolar y sus docentes, que generan y reproducen niveles de violencia en el espacio escolar.

5.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

EL MÉTODO CUALITATIVO

Dado el encuadre teórico planteado y las características de la violencia escolar que he conceptualizado en capítulos anteriores, cobra especial relevancia las prácticas cotidianas del centro escolar y sus diferentes actores, así como la significación que ellos mismos otorgan a los fenómenos de violencia. Por esta razón hemos optado por un método cualitativo.

Según S.J. Taylor y R. Bogdan (1987) la metodología cualitativa es la más adecuada para dicho fin, ya que produce datos descriptivos y presenta un modo diferente no sólo de recoger los datos, sino de plantearse la investigación en sí.

Estas características refieren por un lado a que la investigación cualitativa es inductiva y sigue un diseño flexible, ya que se parte de los datos para desarrollar conceptos y no para evaluar modelos ya existentes o teorizados con antelación.

Por otro lado, el método cualitativo trata de comprender de manera holística a personas y escenarios, dentro del marco de referencia de ellos mismos. Supone además, que los investigadores sean sensibles a los efectos que causan sobre las personas objeto de su investigación, que suspendan sus

propias creencias, y consideren valiosas todas las perspectivas (Taylor, S.J. y R. Bogdan; 1987).

La mirada cualitativa va a considerar además los procesos sociales como procesos de producción de signos, no sólo en tanto la relación entre significante y significado, sino que incluye lo referente a la relación de significantes entre sí (Alonso; 1998).

De la doble funcionalidad del símbolo, es que se puede analizar un nivel más profundo de lo social; que resulta ser el nivel de las motivaciones. Los motivos socialmente construidos, es decir, las razones que explican la acción de los actores sociales, determinadas por las relaciones sociales, variando históricamente y por la situación en que los individuos se encuentran (Alonso; 1998). Y desde el interaccionismo simbólico como marco de referencia, también a partir de la interpretación que los sujetos hacen de los otros actores sociales y de la situación en sí.

Necesariamente estamos en el campo de la construcción de subjetividad/es, de la historicidad de las acciones de los individuos como actores sociales.

Se trata así, de descubrir lo social, conceptualizarlo, es decir, reconstruir conceptualmente la realidad social, "ordenándola" de manera racional en un "mapa" que la represente, interprete y la haga inteligible (Alonso; 1998).

Es decir que para que haya conceptualización de lo social, tienen que existir actores que recreen y aborden esa realidad que observan de manera racional. Y agregará Alonso (1998) que desde su "materialidad social", es decir respetando las condiciones sociales de producción de esas "imágenes" o "visiones", como producto y productoras de realidad social.

Estamos entonces en el campo de las relaciones cotidianas de la gente, y por lo tanto, no debemos olvidar el carácter simbólico de éstas y de todo lo inherente a lo humano; a sus acciones, a sus relaciones, su lenguaje, su comunicación.

Por esto, la tarea del investigador social es el "(...) *Descubrir la naturaleza del mundo social a través de la comprensión de cómo la gente actúa y da sentido a sus propias realizaciones vitales*" (Alonso; 1998:21).

Resulta imprescindible para la mirada cualitativa, el abordaje desde las propias prácticas comunicativas y la observación de las acciones que los actores sociales realizan en su vida cotidiana, incluyendo la subjetividad del investigador como un elemento más de análisis de las mismas.

Un abordaje de este tipo, requiere de métodos adecuados para este fin, por lo que la investigación cualitativa tiene que procurar "métodos heurísticos" que permitan llegar al sentido oculto y simbólico de los procesos sociales.

"(...) Cuya creatividad se deriva de la selección y la síntesis de múltiples elementos de conocimiento y de categorías explicativas diversas, adaptadas y reconstruidas "ad hoc" para una labor concreta o para un objetivo particular" (Alonso; 1998: 29).

Resulta fácil comprender entonces, por qué es imposible cuantificar y medir las prácticas cotidianas de los sujetos, sino es a costa de perder el sentido de la acción concreta y contextualmente determinada.

Alonso plantea (1998) que el conocimiento fundamental que va a desarrollar la investigación social cualitativa, es en consecuencia analógico. Es decir, el conformado por una negociación de sentido, y por la posibilidad de construir homologías, semejanzas de sentido a través del lenguaje humano.

5.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

5.3.1. LA OBSERVACIÓN

La observación constituye parte de cualquier metodología de acercamiento a una determinada realidad. Para que sea científica, debe utilizar hipótesis expresas y manifiestas, y ser planificada sistemáticamente.

Lo que sucede en el campo adquirirá sentido, siempre y cuando se mantengan ciertos elementos como constantes, implicando además una actitud interesada o activa del observador.

La observación participante *"(...) consiste en un proceso caracterizado, por parte del investigador, como una forma conciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de vida, y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo*

y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente exterior" (cita de Kluckholm, 1940 en Anguera; 1985:128).

Anguera (1989) clasifica la observación según sea más o menos sistematizada. Las observaciones que realicé se ubican en un segundo lugar, es decir que fueron sistematizadas o controladas.

Este tipo de observación, presenta un mayor nivel de precisión respecto a la no sistematizada, pero permite cierta flexibilidad para adaptarse a las distintas situaciones del campo que puedan ir surgiendo.

Además, este tipo de observación es específica y definida. Al partir de estudios anteriores y estar precisado el problema de investigación, tiene menor libertad en la elección del contenido de lo que se observará, pero al mismo tiempo logra determinar por adelantado las categorías para realizar el análisis, aunque se puede ir variándolas de acuerdo se vaya avanzando en el trabajo.

Realicé observaciones durante todo el trabajo de campo. Este duró aproximadamente cinco meses³⁴, concurriendo a la escuela con una frecuencia semanal y durante toda la jornada escolar.

Al planificar las observaciones consideré distintos aspectos:

a) Realizar observaciones en todos los espacios de la escuela seleccionada: salones de clase, patios, comedor, dirección, corredores, entrada, baños y salas auxiliares.

b) Observar en los distintos momentos de la jornada escolar y sus distintas rutinas.

c) Observar a todos los grupos de la escuela. Una vez familiarizada con las rutinas de toda la escuela y sus actores, seleccioné siete grupos para profundizar en la observación. De estos siete grupos, fue posible observar a seis³⁵ en diferentes momentos y actividades. Para realizar esta selección, tuve en cuenta la apertura de la maestra y el grupo a mi presencia, así como características del mismo que a los efectos del problema de investigación,

³⁴ De agosto a diciembre.

³⁵ Dado que coincidieron distintas situaciones que impidieron efectivizar la observación del séptimo grupo. Estas situaciones fueron: paseo del grupo, inspección a la maestra.

resultaba interesante observar con mayor profundidad. Estas características hacían fundamentalmente al tipo de interacción dominante en el grupo, que resultaba ser en la mayoría violenta y en algún caso de colaboración.

d) Realizar observaciones de actividades de clase dentro y fuera del salón, clases de canto, entradas y salidas a la escuela, recreos, clases de gimnasia, algún otro tipo de actividad, como por ejemplo taller de manualidades, una entrevista de la directora con un familiar y durante un encuentro con maestras e inspectora.

Intenté realizar un registro lo más literal y descriptivo posible, tomando notas durante las observaciones o inmediatamente después, cuando así lo consideré más conveniente, para preservar o fortalecer el vínculo con los actores o por el tipo de actividad observada.

En cada uno de los momentos de la jornada escolar y espacios de la escuela, describí los comportamientos observados de niños y adultos

Las categorías de análisis las fui delimitando a medida que avanzaba el trabajo de campo. Estas categorizaciones partían de observar y describir comportamientos tanto de niños como adultos, en sus diferentes roles y en distintas actividades.

Un aspecto relevante era hacer foco en los modos de interacción entre ellos. A partir de esto, podía realizar una primera discriminación entre comportamientos violentos y no violentos.

Tuve en cuenta entre qué actores se sucedían, esto es: alumno-alumno, adulto-alumno, adulto-adulto.

Realicé un análisis longitudinal de las interacciones observadas, en el sentido de analizarlos en un contexto de interacción que le daban sentido en función de una historia de la situación, del grupo y la escuela que apunté a conocer. En este sentido las preguntas de ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? guiaron mi análisis, de manera de:

- a) describir estos comportamientos (¿qué?), b) poder comprenderlos en el marco de una situación y una historia (¿cómo?, ¿cuándo?), c) identificar consecuencias o efectos. Si bien no conceptualizo la violencia escolar en términos de causa-efecto, resulta esclarecedor discriminar diferentes momentos en los procesos de interacción

observados, teniendo en cuenta los aspectos históricos ya mencionados, así como los significados ocultos de los mismos que apuntan a las representaciones de los diferentes actores sobre su cotidianidad.

Dentro de la categoría "adulto", a su vez discriminé: maestras y otros adultos. Esta distinción parte de la base de que en la escuela los actores "principales" son las maestras y los alumnos, pero existen otros adultos relevantes como la Directora y la Secretaria, y otros actores docentes y no docentes de menor relevancia que también operan en el espacio escolar. Estos son fundamentalmente: personal de servicio, otro personal docente³⁶ y familiares que colaboran en las tareas del comedor, llevan adelante algún tipo de actividad con los grupos (ejemplo clase de manualidades) y/o son integrantes de Comisión Fomento. En forma marginal, se da la interacción de alumnos y/o maestras con familiares dentro del local escolar. Estas se dan en el marco de ir a llevar o buscar a los alumnos, en el caso de alguna conversación formal o informal con la maestra y/o directora, o en el marco de alguna actividad convocada por las maestras.

La Inspectora, si bien es docente y juega un papel importante en determinados momentos, no tiene una presencia física continua en la escuela y a su vez presenta características diferenciales.

Seleccioné la escuela según criterios que atendieran a las características del problema de investigación, así como al alcance de ésta³⁷. Para ello, resultaba vital una metodología que permitiera conocer además de las opiniones y perspectivas de los actores, lo que ellos realmente hacen en su cotidianidad.

Una limitación metodológica que me planteé, fue recortar los alcances de esta investigación y tomar como actores de la escuela exclusivamente a aquellos que interactúan diariamente en el espacio escolar. Por esta razón las opiniones y perspectivas de las familias de los alumnos no fueron relevadas, salvo en el caso de aquellos familiares que en su carácter de tal, realizan

³⁶ Personal contratado por la comisión fomento o que trabaja en la escuela pero depende directamente del CODICEN o de alguna Gerencia.

³⁷ Ver a estos efectos Criterios de selección del caso, pág. 58.

dentro del local escolar, tareas de apoyo y colaboración con las maestras y la escuela, en forma estable³⁸.

Para ingresar a los salones de clase solicité autorización a la maestra de clase previamente, generalmente en la sala de maestros al inicio de la jornada, o sobre el horario de salida la semana anterior, coordinando con ella la hora y duración de la observación.

Más allá de que mantuve un encuentro previo con todo el personal docente de la escuela, donde expliqué los objetivos y pautas de trabajo, previo a cada observación, comenté nuevamente a la maestra los objetivos de dicha observación y los alcances de la misma.

Una vez dentro del salón, me presenté a los alumnos, explicando brevemente y de acuerdo a su edad, los objetivos de mi trabajo, haciendo hincapié en la importancia de las perspectivas y opiniones de todos los actores.

Posteriormente, y así lo expresé, me sentaba en algún banco e intentaba realizar mi observación pretendiendo distorsionar lo menos posible la clase.

En alguna oportunidad y cuando la actividad lo permitió, interaccioné con los alumnos, docentes y/o personal no docente, participando de sus actividades o diálogos o cambié de ubicación dentro del salón.

También informé a la directora al inicio de cada jornada mi itinerario del día, retornando a la Dirección por algunos minutos en algún momento de la jornada.

Todas estas consideraciones planteadas a la hora de observar tuvieron varios motivos:

- a) Atender a lo que habitualmente genera un extraño deambulando por una escuela³⁹ pero además, teniendo en cuenta las características que yo presentaba: en especial Psicóloga de la Unidad de Diagnóstico Integral del CO.DI.CEN., y el tipo de tarea a realizar. Esto fue un aspecto que intenté cuidar en todo momento, apuntando a generar la

³⁸ Por ejemplo madres que trabajan en el comedor y/o realizan algún tipo de actividad con los alumnos.

³⁹ En el mejor de los casos curiosidad, en otras desasosiego, desconcierto e incluso fantasías persecutorias.

confianza necesaria para que los actores interactuaran en mi presencia lo más "normal" y cotidianamente posible, teniendo en cuenta las distorsiones que mi presencia generaba.

- b) Particularidades de la escuela, que hacían que el control fuera un tema importante de su dinámica y pautas de interacción⁴⁰.
- c) Generar en todos los actores la confianza necesaria para que pudieran expresarse conmigo sin miedo a represalias o sanciones de algún tipo. El expresar públicamente las características del secreto profesional y mi interés genuino en recoger sus perspectivas y opiniones, sosteniéndolo luego a partir de mi proceder, llevó a que en reiteradas ocasiones, distintos actores me buscaran para realizarme algún comentario que no realizaban públicamente o en presencia de algún otro actor.

A su vez, era imprescindible realizar un análisis profundo de estas implicancias y la manera más adecuada de llevar adelante mi trabajo, ya que se podían generar fantasías de alianza con algún actor que distorsionaran a su vez mis posibilidades de acercarme a algún otro. Este fue un elemento clave y del que tuve particular seguimiento durante el trabajo de campo.

5.3.2. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

La entrevista en profundidad como técnica cualitativa, es flexible y dinámica (Taylor, S.J. y R. Bogdan; 1987).

"Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor, S.J. y R. Bogdan; 1987:101).

Para ello, el investigador se convierte en el instrumento de investigación, en el marco de una conversación.

⁴⁰ Estos aspectos serán retomados en el análisis.

Un aspecto relevante de las entrevistas en profundidad refiere al hecho de que al basarse estas en el lenguaje, lo que se recoge en realidad es discurso. Si bien la entrevista en profundidad aporta información sobre el modo en que piensan y actúan las personas, es posible que surjan contradicciones y discrepancias entre lo que los sujetos dicen y lo que realmente hacen en sus prácticas sociales.

Como esta investigación refiere a comprender comportamientos y pautas de interacción y por otro lado, indagar las perspectivas de los distintos tipos de actores sobre la violencia escolar, resultaba capital tener en cuenta estos distintos niveles de análisis al seleccionar la metodología a utilizar.

Las entrevistas en profundidad me permitían complementar en un breve lapso la información obtenida a través de la observación participante, profundizando en las perspectivas de los docentes sobre la violencia escolar y su quehacer.

Para seleccionar los adultos a entrevistar, tuve en cuenta los siguientes criterios:

- a) Maestras efectivas que trabajaban en la escuela desde hacía años y por tanto podían aportar información sobre aspectos de la historia de la escuela y sus actores, así como un conocimiento profundo de los alumnos y sus familias. (2)
- b) Maestras interinas y/o suplentes que trabajaban por primera vez en la escuela. Algunas de estas maestras eran visualizadas por el resto de las maestras o por la directora como maestras con dificultades en el manejo de grupo, con grupos problemáticos y responsables de episodios de violencia en la escuela. Tener en cuenta particularmente sus opiniones y perspectivas resultaba vital a la hora de comprender la vida de la escuela y los fenómenos de violencia escolar que en ella se ponían de manifiesto (3).
- c) La Directora que desempeña además de un rol distinto, fundamental, no sólo en la dinámica de la escuela, sino también en las formas de manejo institucional de las situaciones de violencia escolar (1).

- d) Maestras con diferentes estilos de comunicación y distintas modalidades de enseñanza. Al ser las interacciones alumno-maestra uno de los ejes de análisis tomados por esta investigación, resultaba relevante analizar la relación entre la modalidad de interacción propuesta desde la maestra y sus representaciones con relación a sus alumnos y a los fenómenos de violencia escolar (2).
- e) Personal No Docente que se desempeñaba en forma estable en la escuela y desde hace muchos años. Por su inserción en la escuela desde hacía muchos años podía aportar una visión longitudinal y por su rol diferente, una visión también diferente de la interacción entre los demás actores (1).
- f) Otro personal docente. A estos efectos mantuve entrevistas con la maestra de música y el profesor de gimnasia. Consideré interesante incluir y profundizar en sus perspectivas, ya que si bien eran docentes, por su inserción diferente⁴¹ podían tener otro punto de vista y un conocimiento diferente de la escuela y sus demás actores (2).
- g) Familiares que desarrollan actividades en colaboración con las maestras o con la escuela, ya sea en las tareas del comedor o desarrollando alguna otra actividad⁴². Si bien me propuse limitar los alcances de esta investigación a los actores "principales", mantuve entrevistas con madres que cumplieran con estas características por considerar que por su participación activa en la escuela podían aportar un punto de vista particular (1).

Para algunas de estas entrevistas me confeccioné una serie de preguntas a modo de guía, coordinando las entrevistas particularmente en un día específico. Otras, se desarrollaron en forma espontánea y en el curso de las observaciones participantes.

⁴¹ Concurrían a la escuela una o dos veces por semana, desempeñando el resto de su actividad en otras escuelas de la zona.

⁴² Como taller de manualidades, cocina o huerta.

En todas las entrevistas explicité nuevamente y en forma general, mi interés de profundizar en la temática de la violencia escolar.

Para que las entrevistas con las maestras pudieran realizarse fue necesario contar con el aval de la directora y coordinar con ella quien se quedaba con el grupo durante ese lapso. Esto fue planificado así, ya que no fue posible coordinar entrevistas con las maestras fuera del local y horario escolar.

Esta situación determinó, que las entrevistas en términos generales, fueran relativamente breves (aproximadamente 40 minutos).

5.3.3. EL TALLER

El Taller⁴³ se establece como una experiencia social en la medida que los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea concreta. Cada integrante participa del taller para vivir un proceso grupal de colectivizar conocimientos, apuntando a una comprensión global de determinada realidad. En un primer momento se desarrollan técnicas que apuntan a introducir el tema y generar un clima adecuado para la tarea. Esto es: que los individuos se sientan cómodos y confiados. Se apunta a que el compromiso con la tarea y el grupo sea progresivo, desde un escaso compromiso intelectual-afectivo, a un alto compromiso. Posteriormente, se reflexiona sobre la experiencia vivida y qué le aporta a cada integrante. Buscándose articular el "hacer" con el "sentir" para producir nuevos niveles de comprensión, síntesis y conceptualización grupal. De esta manera en el Taller se van produciendo también diferentes aprendizajes. Aprendizaje en tanto proceso por el cual el individuo busca, indaga, investiga la realidad, y la toma para transformarla, al mismo tiempo que se modifica el propio sujeto (García, D; 1997).

Resultaba estratégico el trabajo en taller como metodología de investigación, porque éste supone en primer término la participación de todos sus integrantes. Para que ello sea posible, es imprescindible habilitar estilos diferentes de comunicación, así como perspectivas y experiencias diversas. Además, al romper el modelo de construcción del conocimiento basado en una relación jerárquica, de alguien que sabe y legitima conocimientos e ideas, y

⁴³ Podemos definir el Taller "como un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización" (García, D; 1997).

alguien que aprende, promueve otras pautas de interacción más democráticas, valorizando otros saberes.

El integrar a la metodología de investigación el trabajo en taller tuvo además otros fundamentos:

a) el trabajo en taller resulta una metodología adecuada para el trabajo con niños ya que considera tanto sus posibilidades desde el punto de vista evolutivo como expresivo, permitiendo otros canales de expresión más allá de la palabra.

b) dada mi formación como psicóloga y mi experiencia profesional en el trabajo en talleres con niños, contaba con la experiencia y formación necesaria para realizarlos adecuadamente.

c) Consideré importante recoger particularmente las perspectivas de los niños con respecto a la violencia escolar, su escuela y las interacciones tanto entre pares, así como entre alumnos y docentes, por alguna metodología específica. Además, el trabajo en taller permite indagar específicamente y en profundidad este nivel.

d) Resultaba capital atender a aspectos de validez y confiabilidad del diseño de la investigación y de los datos recabados. El triangular con distintas técnicas que apunten a un mismo problema de investigación garantizaba esto.

e) Tener en cuenta las características del trabajo en taller que propone el aprender colectivamente, promueve la participación y revaloriza el saber de todos. Esto resultaba vital a la hora de estimular a los niños a plantear sus ideas y perspectivas, valorando su saber sobre la escuela y las interacciones entre los distintos actores.

Para el trabajo en talleres, seleccioné los grupos de 1er., 3er. y 6tos. años.

La idea de seleccionar distintos niveles tuvo que ver con considerar alumnos de distinta edad y con diferentes años de escolaridad.

Los alumnos que cursan su primer año escolar recién comienzan o tienen relativamente pocos años de inserción escolar.

Los terceros años es un nivel intermedio que supone de los alumnos ya cierta adaptación al sistema escolar y su funcionamiento. De alguna manera el alumno que cursa su tercer año escolar ha tenido el tiempo suficiente para

conocer con profundidad el funcionamiento escolar y ha logrado, en cierta medida, sortear los dos primeros años (que es además donde aparece el mayor índice de repetición⁴⁴).

Los alumnos que cursan 6to. año han logrado adaptarse al sistema escolar, conocen profundamente su funcionamiento y están en condiciones de evaluar su proceso, al centro escolar y sus distintos actores.

Además de las diferencias en los aprendizajes de las pautas escolares de conducta, también los alumnos de 6to. año difieren de los alumnos de las otras clases porque aquellos son el resultado de una selección tácita por deserción o repetición de la población no adaptada.

Otro elemento importante a la hora de considerar estos grupos residían en la apertura de la maestra del grupo que facilitaba el acceso a sus alumnos, y la gran preocupación que generaban los primeros años en el personal docente, dado que por su particular violencia era casi imposible llevar adelante la tarea pedagógica.

Las técnicas utilizadas en los talleres fueron el dibujo, el juego y el collage.

Tanto el dibujo como el juego fueron considerados porque constituyen modos de expresión privilegiados en el mundo infantil, y brindan por tanto un canal adecuado para indagar sus vivencias e ideas sobre determinada realidad.

En este caso a través del dibujo y el juego los alumnos expresaron su saber con respecto a la cotidianeidad de su escuela, de las características de las interacciones entre los distintos actores, así como sus perspectivas sobre violencia escolar.

Con los 6tos. años trabajé con la técnica del collage. La idea era proponer una actividad en la cual pudieran sentirse cómodos, y que permitiera además que la palabra no fuera el único medio de expresión. Si bien los alumnos de 6to. año tienen una edad en la que se puede mantener un diálogo fluido, la técnica de collage al integrar la imagen, permite representar a nivel gráfico vivencias e ideas con mayor profundidad.

⁴⁴ En la escuela estudiada, en primer año más de la mitad de los niños eran repetidores y más de la mitad de los niños del grupo repetirían ese año. Por lo cual un número importante de niños repetiría el grado por segunda vez. Estos niveles de repetición eran similares en segundo año.

5.4. EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela pública⁴⁵ de un barrio carenciado de Montevideo, durante cinco meses (agosto a diciembre), con una frecuencia semanal y concurriendo toda la jornada escolar. Consistió básicamente en tres momentos:

1) Una primer etapa de ingreso a la escuela y observaciones participantes en todos los espacios, grupos, actividades y momentos. En esta primer etapa observé la casi totalidad de los grupos al menos una vez y durante por lo menos media jornada. Relevamiento de materiales: Proyecto de Centro.

2) Una vez familiarizada con los espacios, personas y rutinas de la escuela, seleccioné siete grupos (los tres grupos de 1er. año, los dos grupos de 3er. año y los dos grupos de 6to. año.). En estos grupos realicé algunas observaciones participantes más y talleres con los alumnos.

3) Entrevistas en profundidad: Realicé un total de 12 entrevistas en profundidad de acuerdo a los criterios ya desarrollados.

5.4.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CASO

Mi objetivo primario era trabajar en una escuela en la cual se presentaran episodios de violencia escolar.

En el supuesto de que en casi todas las escuelas es posible investigar estos fenómenos, no me planteé más criterios que el que la dirección y los maestros percibieran como dificultad en su escuela esta problemática, su apertura para aceptar mi presencia y que la escuela estuviera ubicada dentro del Dpto. de Montevideo.

Como no me planteaba analizar la influencia del contexto barrial en la dinámica de la escuela, ni específicamente en la problemática de la violencia escolar, no consideré relevante hacer selecciones en este sentido. Consideré que cualquier escuela pública podría servir para mis propósitos. Además,

⁴⁵ A los efectos de preservar la identidad de los actores involucrados, los datos particulares de la escuela estarán incluidos en los Anexos (Ver Anexo: Datos del centro estudiado).

generalmente, y este caso no fue la excepción, la población estudiantil de la escuela pertenece al barrio, no encontrándose grandes desviaciones en este sentido en la población. De allí que pudiera homogeneizar ciertas características socio-económicas, simplemente a modo de contexto.

Estos criterios fueron solicitados a la Inspectora Departamental del distrito Centro de Montevideo, durante la entrevista mantenida a los efectos de solicitar su aval para realizar esta investigación. Posteriormente, y a través de una secretaria, se me comunicó la escuela designada, coordinando telefónicamente con la directora una primer entrevista. Luego de discutir con ella los alcances de la investigación propuesta, propuse realizar un encuentro con todas las maestras. Tanto la directora, como las maestras se mostraron interesadas por la propuesta, realizando comentarios sobre sus opiniones con relación a la temática. En este encuentro explicité nuevamente los objetivos y metodología de trabajo, consultándoles sobre su aceptación o no al desarrollo de la tarea. Una vez explicitado su acuerdo para la misma, inicié el trabajo de campo.

6. ANALISIS

6.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO ESTUDIADO

La escuela analizada es una escuela pública, que funciona en el turno vespertino. Comparte a su vez el local con otra escuela que funciona en la mañana.

Asisten aproximadamente 500 alumnos, repartidos en 14 grupos de 1ero. a 6to. año inclusive⁴⁶ y 3 grupos de educación inicial. Estos grupos son uno de 4 años y dos de 5 años.

La directora si bien presenta un conocimiento profundo de la escuela y su alumnado, ya que es efectiva desde hace años, es su segundo año como directora y en interinato. Anteriormente se desempeñó como secretaria y primeramente como maestra de clase. La directora efectiva se encuentra fuera del país, con licencia sin goce de sueldo por dos años. La escuela cuenta con maestra secretaria, cargo cumplido por una maestra que desde hace años trabaja en la escuela pero como maestra de clase. También es su segundo año como secretaria.

Hasta el 2001 la escuela era considerada por Primaria como de Contexto Crítico⁴⁷. Al perder esa categoría⁴⁸, algunas maestras se trasladaron a otras escuelas. Por lo cual un varias maestras son interinas o suplentes, siendo su primer año en la escuela. Este es el caso de la mayoría de las maestras de educación inicial, 1er. y 2do. año. En 1er. y 2do. año es donde se concentra el mayor porcentaje de repetición (más de la mitad del grupo repite el año y más de la mitad del grupo ya ha repetido el nivel) y niveles importantes de violencia entre los alumnos e incluso para con su docente. Son maestras muy jóvenes, en general, con escasa nula experiencia laboral.

⁴⁶ En 1er. y 2do. año existen tres grupos para cada nivel.

⁴⁷ Categorización que desde la ANEP se realiza atendiendo a los índices de repetición en primer año escolar. En esta categorización no se hace explícito que la población escolar tenga Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), ni que se encuentren por debajo de la Línea de Pobreza (LP). Sin embargo, desde mi práctica profesional, y en los contactos con autoridades de la enseñanza, hemos constatado que la población que asiste a las ECC, en general, cumple con estas condiciones (LP y NBI).

⁴⁸ Que supone entre otros aspectos una compensación económica para los docentes.

La escuela no cuenta con personal auxiliar de clase y muy escaso personal de servicio. Varias madres colaboran en las tareas de comedor o en algún otro tipo de tareas.

A la escuela se accede por un único portón. Durante las entradas o las salidas en el portón se ubica la directora o la secretaria y algunas madres que colaboran en la organización. Las únicas familias que tienen permitida la entrada son las de los alumnos de educación inicial, las demás familias quedan del lado de afuera.

Características edilicias (Ver plano general de la Escuela en el Anexo).

La escuela está emplazada en un predio rodeado de muros. Se ingresa a la escuela por una calle angosta a una cuadra de una plaza bastante deteriorada.

El portón de acceso permanece cerrado durante toda la jornada escolar, siendo necesario para ingresar fuera de la hora de entrada o salida, tocar timbre en un portero eléctrico. Las ventanas se encuentran cerradas con tejido.

La dirección se halla al costado del portón de ingreso y desde una ventana se puede ver quien llama. Desde aquí es que se puede abrir el portón.

Enfrente de la dirección se encuentra el comedor. Dentro del recinto del comedor se encuentran las mesas con caballete donde se sirven a los alumnos, el piano, la cocina, el baño de los adultos y dos salones más, donde trabajan separados entre sí por una mampara corrediza los 6tos. años. Estos están separados a su vez del comedor, por puertas de vidrio y chapa.

En el comedor, se desarrollan las clases de canto y cualquier otra actividad que requiera de un espacio más grande. Enfrente al comedor y en forma circular están distribuidos algunos salones (donde se encuentran los tres 2dos.), en lo que constituye el patio principal de la escuela.

Este patio es de piso de Pórtland. Cuenta con dos árboles que fueron podados casi en su totalidad y un pequeño cantero con tierra, sin ningún tipo de vegetación. En el extremo derecho del patio se encuentran los baños de los alumnos que permanecen cerrados con candados durante toda la jornada escolar, salvo en el horario del recreo, y un bebedero externo. La medida de

mantener los baños cerrados fue tomada para evitar la continua asistencia a los mismos por parte de los alumnos. Luego de los baños y el bebedero, se extiende un corredor donde se encuentran dos salones más (los 3eros.).

De espalda a éstos salones y con salida al patio, se encuentran tres salones más (donde están los 5tos. años en un único salón –grupo doble- y los 4tos. años). Enfrente de éstos, en el patio central y en el costado derecho del comedor se encuentran otros tres salones (donde se ubican los 1eros.) y una galería que comunica hacia otro patio menor, con algunos juegos (tanques) donde se encuentran los tres salones de educación inicial.

Los salones permanecen cerrados con candados y son abiertos al iniciarse la jornada. En términos generales el local se nota deteriorado. Presenta muy escasa decoración, salvo las carteleras con producciones de los alumnos. El mobiliario también se encuentra deteriorado y resulta además de inadecuado, insuficiente.

6.2. CARACTERÍSTICAS SOCIALES DEL BARRIO

La escuela se encuentra en barrio carenciado de Montevideo. Según datos de la IMM⁴⁹ dentro de la zona donde está ubicada la escuela, se observa un crecimiento medio de la población, una disminución de personas en hogares de pobreza inercial e integrados y un aumento de personas en hogares con pobreza reciente y crónica.

Los porcentajes son importantes. Alrededor de un 51% de personas se encuentran en esas condiciones, siendo considerado "muy alto" su índice de carencias críticas y de pobreza medido a través del ingreso.

A su vez las maestras hacen mención al gran deterioro socio-económico que sufrió la zona, con importantes niveles de desocupación o sub ocupación.

⁴⁹ Unidad de Estadística Municipal. Unidad Central de Planificación Municipal. IMM. Noviembre de 2003.

6.3. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCENA ESCOLAR

La jornada escolar transcurre en salones despintados, con escasos detalles que los diferencien unos de otros, salvo por las carteleras donde cuelgan producciones de los alumnos de la clase (también hay carteleras del grupo de la mañana).

El espacio físico es compartido por dos escuelas, por lo cual se encuentran dentro del aula mobiliario de uso exclusivo para cada maestra (bibliotecas) y muebles que son compartidos por los alumnos (mesas y sillas).

El mobiliario se distribuye dentro del salón, en forma desordenada, sin un criterio establecido. Esta distribución, varía en ocasiones de una jornada a la otra, ya que los alumnos de uno u otro turno la modifican en algunas oportunidades.

En algún salón incluso hay mesas ubicadas en forma perpendicular al pizarrón, o demasiado cerca del mismo, por lo cual hay alumnos que se sientan "casi encima" del pizarrón o "de costado" al mismo.

Los muebles están deteriorados. Hay mesas que se tambalean o se encuentran sueltas, sillas torcidas, bancos varelianos, también en mal estado.

Las sillas resultan insuficientes, en algunos salones, para la cantidad de alumnos. Por lo cual por ejemplo a algún alumno le puede "tocar" sentarse en una silla común y una mesa baja.

Las maestras en la mayoría de los salones no tienen donde sentarse. En general tienen escritorio, pero no en todos los salones silla.

En varios salones no hay percheros y las mochilas y abrigos de los alumnos quedan "por ahí": colgadas en las sillas o en el piso, o arriba de alguna biblioteca.

Muchas mesas están escritas y las ventanas no tienen cortinas.

Todos estos detalles son diferentes en los salones de Educación Inicial. Estos tienen mobiliario acorde, están decorados, tienen cortinas, afiches, colores.

La higiene de los salones es deficitaria. Se encuentran en ocasiones papeles y los pisos están sucios. En ocasiones se siente feo olor.

Durante la jornada escolar, los salones en general mantienen la puerta abierta, por lo cual es más fácil distraerse. Continuamente circula gente por el

patio o entran y salen alumnos de la clase o de otras clases por distintos motivos. También ingresan maestras, la directora o secretaria por distintas razones. Estos ingresos son en forma abrupta, sin solicitar "permiso" e interrumpiendo a la maestra y los alumnos en su tarea.

Hay alumnos que se presentan a la escuela en forma descuidada: despeinados, o con el cabello sucio, con túnicas deterioradas, sucias o rotas y en ocasiones sin moña. Algún alumno concurre con championes con agujeros y sin medias. Varios alumnos concurren sin mochila ni útiles, con un cuaderno en la mano, o sin nada. Otros alumnos, si bien su ropa es humilde, concurren limpios y prolijos, con su mochila y útiles en condiciones.

Las maestras son jóvenes (menores de 40 años). Al llegar se agrupan en la sala contigua a la dirección. Aquí comentan sobre distintas situaciones y para la mayoría de ellas es el único momento en que "se ven". No todas las maestras conocen los nombres del resto. Allí, en el trayecto hacia la clase o dentro de ésta, se ponen la túnica.

Los alumnos entran y van directamente al salón, donde se agrupan alrededor de la puerta esperando que el salón sea abierto. Algunos alumnos mientras esperan juegan a la bolita. La auxiliar de servicio recorre los salones con un único manojito de llaves y es quien abre los candados.

Transcurre por lo normal alrededor de media hora desde la entrada para que los grupos se organicen y comiencen a "trabajar".

Durante la jornada escolar el barullo y los gritos son constantes dentro de los salones. A algunos alumnos incluso se les "abultan" las venas del cuello de tanto gritar. Niñas y varones presentan casi las mismas conductas, salvo en los enfrentamientos físicos o conductas intimidatorias, que si bien también desarrollan, lo hacen en mucho menor número que los varones.

En varias clases realizan en toda la jornada tan sólo dos trabajos. Uno hasta la hora del recreo y otro "cortito" luego del mismo.

Es casi imposible escuchar a la maestra cuando explica o intenta llevar adelante la tarea.

La gran mayoría de las maestras grita casi todo el tiempo. Rezongan, intentan una y otra vez que los alumnos se callen, se sienten, dejen de pegarse, dejen de "sacarse cosas", de insultarse, trabajen.

Algunas maestras se muestran molestas, irritadas, fastidiadas, o cansadas, haciendo comentarios y demostraciones de enojo al grupo.

Algunas me resultan "rudadas" a la hora "de poner límites" (gritando de forma casi continua, haciendo comentarios "hirientes" o forcejeando con los alumnos).

Muchos alumnos hacen caso omiso de las advertencias y llamados de atención de la maestra. En ocasiones el proceder "inadecuado" es interrumpido tan sólo por breves instantes. En otras ocasiones este es "retomado" por otro alumno (por ejemplo cuando la maestra rezonga y hace "callar" al alumno que "tamborilea" en un banco, continúa otro alumno desde otro lugar del salón).

En ocasiones cuando la maestra rezonga o llama la atención a algún alumno, se encuentran en el mismo momento, tres, cuatro, cinco... hasta la mitad del grupo o incluso más, llevando adelante otras conductas y proceder "inadecuados" con respecto a lo esperado para un alumno en situación de clase. Por ejemplo: mientras la maestra rezonga y llama la atención a un alumno que insulta a otro⁵⁰, varios caminan por el salón por motivos diversos, otros se pegan, alguno juega, varios conversan y se "visitan" y alguno sale del salón sin autorización.

La cantidad y simultaneidad de incivildades y conductas antiescolares que se repiten sistemáticamente y en forma continua en los grupos, hace que las maestras al intentar mantener un foco oficial de atención y llevar "adelante la clase" o explicar "algún trabajo" sean continuamente "interrumpidas" por este tipo de situaciones. Varias son las actitudes que toman. Algunas maestras intentan sistemáticamente reprimir estas conductas en los alumnos rezongando todo el tiempo, gritando, llamando la atención, cambiando a los alumnos de lugar, amenazando con suspender, con "mandar cartita a los padres", con llevar a la dirección, haciendo comentarios hirientes sobre el alumno, su proceder o aspectos personales y/o familiares.

En la mayoría de las ocasiones -y el fragmento siguiente no es la excepción- la maestra no explicita claramente cuál es el comportamiento

⁵⁰ Se habla genéricamente de alumno, pero en realidad estas actividades son desarrolladas tanto por niños como por niñas.

adecuado o esperado para la situación. (Ejemplo: "seguimos hablando, seguimos hablando...").

En otras situaciones u otras maestras, intentan "seguir" con aquellos alumnos "que si trabajan", aunque sean tres (ejemplo: observación realizada en un 2do. año, Maestra 1, 26/08/02). En esta situación la maestra ignora completamente a los demás y continúa explicando a éstos alumnos a pesar de los gritos, la dispersión, los insultos y las peleas que acontecen en el salón.

La mayoría de los alumnos se para continuamente, deambula por el salón, juega, conversa, se "visitan", hace cualquier otra actividad menos "escuchar" a la maestra y "trabajar". También son comunes los insultos, golpes de puño y puntapiés.

A continuación quisiera ejemplificar lo que vengo diciendo con un fragmento de una observación realizada a un 2do. año, el 17/10.

En la mesa 8 y en la 14 no trabajan ni hacen nada.

En la mesa 11 un niño pone un cuaderno para tapar lo que hace.

Un niño prende la luz.

Alumna: Dijo la maestra que no la prendas!

Maestra: Seguimos hablando! Seguimos hablando! Silencio!.

- Cada cinco segundos tengo que rezongar para que trabajen?

- ¿Ustedes marchan a rezongo?

En la mesa 1 conversan. Ingres a una maestra. Usted es S H?

Alumno: Maestra usted es S (otro apellido).

Maestra: Si hay un apellido así.

Alumno: La maestra tiene un apellido.

En la mesa 1 y en la 2 conversan. En la 5 y 3n la 4 forcejean por la goma.

Alumno: No seas pesada!

En la mesa 8 y en la 14 siguen sin hacer nada. En la 14 un niño juega con un semicírculo. En la mesa 8 conversan un niño conversa con otro en la mesa 11. También conversan en la 14.

Alumno: Puedo ir a tomar agua?

Maestra: No, no podés.

Alumno: Mongólico de mierda!

Maestra: Terminaste!

Alumno: No.

Maestra: Bien, y qué estás esperando! (se para).

En la mesa 8 y en la 11 ríen. También en la 10. Se siente murmullo. Conversan en la mesa 1 y 2. También en la 4, en la 7, en la 8 y en la 11.

- Alumno: Maestra anda relajando! (en la mesa 8).*
- Alumno: Cortate esa colita.*
- En la 10, 11, 14 y 13 conversan. Se dicen cosas.*
- Molestan a una niña en la mesa 10.*
- Se ríen en la mesa 11 y en la 13.*
- También en la mesa 1 y en la 2.*
- Se pegan en la mesa 3 y también en la mesa 4.*
- Un niño cuelga póster de Artigas que se voló.*
- A un niño le duele la cabeza. Le tocan el pelo.*
- La maestra corrige a una niña en la mesa 1.*
- Alumno: Vo! Cállense vo!*
- La maestra se levanta a corregir a un niño en la mesa 13.*
- Alumno: Vo! Sucio! (...)*
- Conversan en la mesa 1, 2 y 9.*
- Alumno: Vo! Andá con tu novia!*
- Varios niños ríen por este comentario.*
- Maestra: Terminaste M (varón)?*
- Alumno: Estoy pensando.*
- Maestra: No estás pensando. Estás hablando!*
- Corrige a un niño en la mesa 7.*
- Maestra: G (varón) terminaste? Traeme el cuaderno que te corrijo.*
- Alumno: No terminé.*
- Maestra: Y estás hablando!*
- *Por regla de tres (repasa la explicación) (...)*
 - *El 20% es X, la incógnita. Después es igual. Yo no hago ninguna cuenta.*
 - *Me lo descuentan A (varón) pensá.*
- En la mesa 8 un niño se hamaca en el banco. La maestra corrige a otro niño.*
- Se siente barullo.*
- Maestra: A (nuevamente al mismo niño) revisá la cuenta que te dio mal.*
- Alumno: Topogigio.*
- Maestra: A ver S (varón) terminaste?*
- Alumno: No.*
- Maestra: Y qué estás esperando?*
- *Vení traé S.*
 - *G (varón)? Vos hiciste este cálculo?*
- Alumno: no hice ninguno.*
- La maestra repasa la explicación. Le plantea el problema en el cuaderno. Se sienta a corregir en la mesa 2.*

La mayor parte de la jornada transcurre en esto. Durante todas las observaciones realizadas, tan sólo en contadas oportunidades registré que la mayoría de los alumnos trabajaban; y en la clase reinaba cierto clima de trabajo.

Todos los que en algún momento fuimos alumnos, sabemos de estas cosas: siempre hay alguien al que no le interesa el tema, que no estudió, que se distrae, que "olvidó" la tarea. Pero lo que se observa en esta escuela es de otra cosa. Una escuela en la que para muchas de las clases, resulta casi imposible hacer alguna tarea escolar, porque todos o casi todos los niños hablan, gritan, gesticulan, se mueven, se pegan, entran y salen continuamente.

El siguiente fragmento puede ilustrarles: es un 1er. año, (maestra 2). Son las 15:30 y después de copiar los deberes, la maestra intenta "tomar lectura"...

(Fragmento)

Se me acerca la maestra y me dice: "supuestamente hoy iba a tomar lectura... voy a tomar igual (haciendo referencia a la dispersión del grupo)".

Maestra: A ver... saquen el libro: Sale el sol, sale la luna.

Hay 7 alumnos en el escritorio de la maestra, hablan entre sí. La maestra va corrigiendo los cuadernos.

Maestra: L! (llama la atención a un alumno).

Ingresa la directora. La maestra dice que hay niños sin hacer deberes desde el jueves. Un niño me dice que otro dijo Vieja loca! Y le echó la lengua a la directora.

Maestra: G!! (reprende a un alumno que molesta a otro). Voy a borrar!

Gritan. Maestra: Bajate! Reprende a un alumno que se sube en una mesa (sigue corrigiendo cuadernos).

Maestra: Bueno! Shs!!!!

-Yo dije que no! Quien es (no entiendo pero parece que es referente a los continuos pedidos para ir baño).

Alumno: La maestra!

Alumno: Yo, acá!!

Alumno: Yo leo.

Un niño juega con una pelotita. Una niña se me acerca, le digo que vaya a su asiento que la maestra la reprenderá. Me dice que la maestra siempre manda dos deberes. Un niño abre los cajones del escritorio, y me muestra piedras. Un niño le pega a otro con el lápiz en la cabeza. Otro tamborilea. G corre (con cara de enojado) a E, me miran.

Alumno: Maestra! (grita el niño que es corrido por el otro).

Maestra: Shs!!!

- *A!! E!! J!! (reprende a los tres alumnos que se pelean y corren).*
- *Shs!!*
- *A ver quién está precioso, quien terminó y está escuchándome!!*
- *No guarde mucho que después vamos a escribir (le indica a una niña que había guardado los útiles).*
- *Preciosa M, precioso A, preciosa A! (felicitación a los alumnos que su actitud demuestra interés por escucharla).*

Varios niños se recuestan en los brazos cruzados arriba de la mesa. El grupo lentamente va calmándose, se escucha menos barullo.

Maestra: Sigo esperando! Estoy esperando que se sienten y se calmen para leer el cuento...

- *H terminó? (llama la atención a un alumno que molesta a otro).*

- Vos estás escuchando? (llama la atención a una alumna que conversa con otra).
- Pará que tenés estos renglones libres (le indica a un niño que tiene parte de la hoja libre).

Le quita la gorra a un niño y le indica con gestos que la guarde.

Maestra: Voy a leer el cuento.

Alumno: Mirá lo que me pasó en la bicicleta (un niño le muestra a otro un raspón). Conversan al respecto.

H sigue sin copiar los deberes que aún están escritos en el pizarrón.

Maestra: Quieren que lea el cuento?

Alumnos: Sí (gritan).

Maestra: Bueno, estoy esperando!!

- Bueno C me trajo este cuento para leerles...

varios niños gritan...

Maestra: A!! (reprende a un alumno que estaba revisando la mochila de una niña).

E intenta salir por la ventana del fondo.

Maestra: el que no se queda sentado se va a ir para afuera!! (enojada) le hace gestos a E de que se siente.

-¿Cómo les parece que se llamará este cuento? (muestra tapa).

Alumnos: Se puede llamar la mariposa.

E pega a otro niño. Varios niños levantan la mano.

Alumno: La elegante mariposa.

Maestra: Otra vez que E no me dejó oír!!

Alumna: Maestra!! (una niña se queja que no le dio la palabra).

Maestra: Bueno, no importa otro día lees...

Alumno: Famosa...

Maestra: Elegante y famosa es lo mismo?

Un niño tamborilea en la mesa.

Maestra: L! (reprende al alumno que tamborilea) qué es coqueta? Maestra: Yo no escucho (un niño continúa el tamborileo)

- Si hace ruido no (le dice al niño que tamborilea). Cuando haga silencio J G!!!

El niño hace silencio. Retoma tamborileo ahora H.

Maestra: H!! Estoy esperando silencio!! Como B, como M (niños que esperan recostados).

La maestra comienza a leer: "Un hermoso día ..."

Una y otra vez "algo impide" a la maestra leer el cuento. Mientras tanto siguen pasando los minutos... La maestra del fragmento que acabo de presentar se encontraba "al borde de sus posibilidades", "sin saber que hacer", "desbordada" por un grupo que "no lograba" dominar. Según se quejaba varios alumnos (G, E, J y H) le hacían imposible desarrollar la tarea.

Sin embargo, tan solo en este fragmento vemos que la situación es bastante más compleja que eso. La propia maestra se dispersa, una y otra vez, sin lograr hacer "foco" en aspectos secundarios (continuando con otras tareas, brindando información accesoria, señalando conductas de alumnos,, etc), sin lograr concentrarse en lo que intenta realizar (leer el cuento). De alguna manera esta situación potencia la dispersión y dificultad del grupo para concentrarse, alejándolo de la tarea.

Tal como planteara Willis las conductas antiescolares de los alumnos apuntan a ganar espacio tanto físico como simbólico a la institución. En este caso, así como en la de otros grupos, la cultura contraescolar demuestra un gran desarrollo, obstaculizando seriamente la tarea pedagógica.

De lo que se trata como lo plantea un alumno de 3er. año con gran lucidez es "hacer tiempo".

(Fragmento: Observación de un 3er. año. 7/10, Maestra 3).

Estaban realizando un problema que suponía el cálculo de porcentajes...

Maestra: J (varón) sigue hablando? Vamos a estar hasta las cinco con el trabajo?

Alumno: Maestra no es cierto que no da 580?

Maestra: Si me lo descuentan? Si me lo descuentan?

Todos trabajan.

Maestra: S (varón) cómo calculaste vos?

Alumno: Yo no calculé nada...

Maestra: Qué estamos calculando?

*Alumno: **Que llegue el recreo sin hacer y si puedo no corregirlo mejor...***

Maestra: V (niña) que tenemos que calcular primero?

Alumno: El porciento.

Maestra: Vos sos V? (rezonga).

- Pero V, cuánto (...)

Alumno: Vamos a comprar el televisor.

Muchas de estas conductas antiescolares se constituyen en incivildades. Tal como la define Debarbieux (1999), Viscardi la retoma, llegando a elaborar una tipología de las conductas registradas.

Nosotros elaboramos un listado descriptivo de las conductas observadas, dado que consideramos la interacción del grupo como un todo, y por lo tanto vemos que ciertos comportamientos se convierten en incivildades sólo dentro de un contexto determinado, dado que en otro contexto serían comportamientos perfectamente adaptados (por ejemplo el no solicitar permiso para ir al baño en un contexto familiar).

INCIVILIDADES DE LOS ALUMNOS

1) Alteración de normas sociales

- Bostezar groseramente.
- Reír groseramente y a carcajadas.
- Eructar.
- Emitir gases ostensiblemente.
- Salivar.
- Tocarse los genitales.
- Escribir en el pizarrón obscenidades.

2) Infracción de normas escolares

- Ingresar sin túnica o quitársela.
- No usar moña.
- Permanecer con gorro de visera dentro del salón.
- Concurrir sin materiales mínimos.

3) Alteración del orden

- No ingresar al salón y permanecer por pasillos y/o patio.
- Entrar o salir del salón por la ventana.
- Salir del salón sin permiso.
- Ingresar a otros salones a "molestar".
- Pedir reiteradamente para ir al baño.
- Pararse, permanecer parado.
- Caminar por el salón, bailar, correr, patinar, saltar.
- "Escondarse" detrás de muebles.
- Tirar cosas por el aire.
- Dejarse caer en el banco con el consecuente estruendo.
- Generar tumulto y barullo.
- Gritar.
- Cantar, chiflar, tirar "chumbitos", aviones, u otros objetos, tamborilear.
- Realizar reclamos constantes a la maestra.

- Ingresar animales.
- Guardar útiles antes de hora.
- Borrar mientras los otros aún están copiando y sin permiso de la maestra.
- Copiar la tarea a otro alumno.
- Esconder objetos del salón.

4) Desinterés por la clase

- En lugar de realizar la tarea ponerse a: dibujar, peinar a un compañero o compañera, jugar (a la bolita, a las muñecas, con plasticina, con el borrador), comer, conversar.
- Conversar mientras la maestra explica.

5) Incivildades para con el personal⁵¹

- Críticas sobre la tarea propuesta.
- Quejarse y presionar para realizar menos tareas o con menor grado de dificultad.
- Ignorar una indicación, advertencia o llamado de atención sobre su conducta o actitud impropia.
- Oposicionismo (no realizar las tareas propuestas, no contestar preguntas, no hacer lo que se le manda, realizar mal la tarea a propósito).
- "Contestar" frente a una observación.
- Burlarse del adulto en ausencia o presencia de éste.
- Expresiones ridiculizantes en ausencia o presencia de éste.
- Expresiones denigrantes con un tinte sexual (Ej: Denominar a la maestra "Vaca Aurora" haciendo alusión a sus senos).

6) Incivildades hacia los compañeros

- Acusar y/o delatar con la maestra o adulto.
- Culpar a otro alumno de algo que se hizo.

⁵¹ Fundamentalmente docente, aunque se incluyen las violencias hacia el personal no docente también.

- Mojar a otro alumno.
- Burlarse.
- Denigrar (con comentarios sobre su persona, trabajo, apariencia, nivel social, u ocupación de los padres).
- Ridiculizar.

VIOLENCIAS

Dentro de los comportamientos violentos registrados, tenemos:

1) Agresiones físicas y verbales entre alumnos

- Golpear entre varios a otro alumno.
- Golpear (con los puños, dar puntapiés, con la cabeza, con objetos).
- Empujar.
- Cinchar (del cabello, de la túnica).
- Intimidar físicamente (arrinconando, "amagando" pegar, retorciéndole brazos o manos).
- Impedir otro alumno pueda "trabajar": pegándole, tocándolo, empujándolo, quitándole útiles, moviéndole el cuaderno, ocupando su espacio, insultándolo.
- Forzar a otro alumno a que "juegue de manos".
- Escupir.
- Insultar.
- Robar pertenencias (útiles, merienda, vestimenta, mochila).
- Introducir basura en la mochila de otro alumno.
- Destruir o dañar el trabajo de otro alumno.

2) Agresiones físicas y verbales hacia el personal

- Intimidar (expresando enojo o cólera ante señalamientos, indicaciones o llamados de atención del docente, "enfrentar" físicamente o "amagar" golpearlo).
- Tocar irrespetuosamente (ej. abrazar rozando zonas íntimas).
- Robar pertenencias.

3) Destrucciones

- Sentarse o caminar arriba de muebles.
- Golpear, dañar o arrastrar objetos del salón.
- Rayar la pared o mobiliario.

En un análisis comparativo con la tipología planteada por Viscardi (1999) encontramos muchas conductas coincidentes, lo que nos lleva a pensar que estas conductas independientemente de que se trate de alumnos de un liceo o de una escuela, en el contexto territorial que sea, son socialmente construidas y como tales comparten un mismo marco cultural. Cabría preguntarse si éstas se presentan de igual forma en otras sociedades, con culturas radicalmente diferentes a la nuestra. Dicho más claramente: si algunas conductas integran los listados de incivildades de las dos investigaciones, es porque ellas son los comportamientos que la sociedad montevideana considera inadecuadas para un salón de clases, y en ese sentido, es esperable que las mismas aparezcan en cualquier investigación futura.

Otras conductas planteadas por Viscardi (1999) que no fueron encontradas en las observaciones realizadas por mí, considero que refieren más a modos de expresión característicos de la cultura juvenil, más propia de la adolescencia como por ejemplo los graffitis, el maquillarse o fumar. En contrapartida encontramos otras como ser los juegos a la bolita, a las muñecas o con plasticina que resultan más ligadas a la etapa evolutiva (niños) objeto de este estudio y que sólo son incivildades porque ocurren dentro del salón en un momento no prescripto por la maestra.

Algo similar sucede con el no respeto del uniforme. En el caso de los alumnos escolares por mí observados, esto se manifiesta como quitarse la túnica, ingresar sin ella, o no usar moña.

En el caso del uso de bombas brasileras o de agua, el uso de walkman o lentes de sol tampoco fueron constatadas en mis observaciones. En este caso no podría precisar si estas conductas son manifestaciones de la cultura juvenil o suponen también contar con ciertos recursos económicos que en el caso de la escuela por mi seleccionada serian casi inaccesibles para la población de alumnos.

En el caso de concurrir sin materiales mínimos si bien fue considerado por mi como una infracción de una norma escolar ya que desde las docentes se considera indispensable contar con ciertos materiales mínimos (cuaderno, lápiz y goma) para poder trabajar, puede estar relacionado con dificultades económicas de la población en cuestión. Este es un ejemplo de las condiciones sociales de la definición de incivildad.

También considero que el ingreso de animales que fue constatado en mis observaciones nos habla de un medio social más bajo y un menor control de la institución.

Otras conductas registradas en nuestro listado no aparecen en la tipología de Viscardi (1999), estas son: - golpear entre varios a otro alumno, - robos al personal, - intimidación y forcejeo con el personal, así como tocarlo irrespetuosamente. Considero que estas conductas, conjuntamente con los mayores niveles –si cabe la expresión- de violencia institucional hablan de un mayor nivel de violencia en la escuela seleccionada en comparación con lo registrado en los liceos por Viscardi (1999).

En este sentido la tipología propuesta por Viscardi (1999) parece ser un instrumento sensible, que permite evaluar en parte y cualitativamente los niveles de violencia existente en la institución escolar y sus actores. Conjuntamente con esto propongo a su vez el análisis de los tipos de interacción existente entre los distintos tipos de actores, así como las características de las manifestaciones afectivas en las mismas. Por ello planteo un listado, en el entendido de que la incivildad es, en mi caso relacional y no

puede cristalizarse como conductas "censurables" de por sí independientemente del contexto.

VIOLENCIA DESDE LA INSTITUCIÓN

Tal como describía, los alumnos no son los únicos que desarrollan incivildades y llevan adelante conductas violentas en el espacio escolar.

Ya desde el propio lugar físico y sus características, así como desde las normas de funcionamiento de la escuela "establecidas" por los docentes, se pueden visualizar distintos niveles de violencia institucional.

A continuación, presento un listado de los principales aspectos:

- Predio rodeado de muros.
- Ventanas cubiertas con tejido de alambre.
- Puerta de acceso con rejas. Portón con portero eléctrico.
- Disposición edilicia que permite visualizar la mayor parte de los salones desde la dirección.
- Falta de espacio adecuado para realización de actividades con varios grupos. La clase de canto se realiza en el comedor. Dos salones se encuentran ubicados en forma contigua al comedor sin ningún tipo de aislación sonora.
- Piso del patio de Pórtland.
- Vegetación inexistente. Los únicos dos árboles con que se cuenta están podados casi en su totalidad.
- No les es permitido ingresar a la escuela a los familiares, salvo autorización expresa de la directora.
- Dirección rodeada de rejas.
- Deterioro del local.
- Falta de aseo del local.
- Baños para los alumnos cerrados con candados durante horas de clase.
- Baños sin papel ni jabón.
- Salones cerrados con candado cuando el grupo realiza una actividad fuera del aula.
- Salones cerrados y prohibición de ingresar al salón durante el recreo.
- Falta de útiles y mobiliario adecuado.

Además, las docentes desarrollan conductas violentas hacia los alumnos, implicando desde incivildades, hasta el forcejeo con alumnos.

A continuación presento un listado de las principales violencias registradas desde las docentes.

- Llegar tarde a la escuela o al salón.
- Demorar para presentar una actividad al grupo.
- No explicar la tarea propuesta.
- No contestar dudas de los alumnos.
- No integrar aportes de alumnos.
- No dar la palabra.
- Mostrarse indiferente (hacia: dificultades del o los alumnos para realizar una tarea, a los llamados de los alumnos, pedidos "de auxilio" de algún alumno que está siendo violentado por otro alumno, conductas "inadecuadas" de los alumnos, siguiendo con "la clase" en pleno tumulto o barullo a muy pocos alumnos y mientras la mayoría se pegan, juegan o realizan otra tarea en paralelo).
- Cambiar de opinión sobre una actividad o conducta que primero no es permitida y luego sí, sin ningún tipo de justificación y/o explicación.
- No integrar a otros alumnos que aunque no son de su clase se quedan en ella por faltar su maestra.
- Gritar.
- Borrar el pizarrón "de golpe".
- Cambiar de actividad "de golpe".
- Poner más tarea como castigo frente actitud del grupo.
- Desvalorizar (hacer comentarios desvalorizantes sobre el trabajo o persona).
- Ridiculizar (por ej. hacer que el alumno se quede parado en penitencia en algún lugar del salón ante comentarios y risas de compañeros).
- Ridiculizar o menospreciar a la madre, o a familiares del niño (Ej: "tu madre no se da cuenta de que a esa túnica le faltan botones?")

- Interrogar sobre aspectos personales en forma invasiva, desvalorizante y/o abusiva.
- Amenazar (con suspensión, expulsión, llamar a padre que se sabe violento).
- Expulsar del salón.
- Intimidar físicamente (acercándose demasiado en actitud hostil, arrinconando contra la pared o un mueble).
- Forcejear con el alumno.
- Obstruir la puerta de salida con su escritorio.
- Trancar el salón con candado.
- Permitir o promover hacer algo que de antemano se sabe que no logrará hacer (Ej. ante la insistencia para ir al baño permitirlo cuando se sabe que el baño está trancado, plantear una tarea sin la suficiente explicación sabiendo que el grupo no sabrá resolverla).
- Poner problemas que no tienen solución.

Muchas de estas conductas ya fueron analizadas al describir las características de la situación de clase. Sin embargo, quisiera agregar otros elementos.

Algunas docentes utilizaban "el llevar a la dirección" como estrategia para mantener el orden al interior del salón. Como esta "medida" era tomada en forma frecuente y repetitiva –no en forma excepcional- fue "prohibida" desde la dirección. Al respecto, surge la "queja" desde algunas docentes de no contar con el apoyo de la dirección para llevar adelante esta medida, considerada por éstas como la única estrategia posible, para mantener el orden y poder "llevar adelante la clase". Sin embargo, es habitual que las maestras amenacen con ello y lo hagan en ocasiones, además de no intentar retener ni obstaculizar que los alumnos considerados "conflictivos" se ausenten del salón durante la jornada. Esto determina que varios alumnos queden dentro del espacio de la escuela alterando el orden de otras clases, sin realizar ninguna tarea escolar, ni contar con la supervisión de un adulto.

Otra de las conductas registradas frecuentemente refiere a la realización de comentarios o llamados de atención que implican una desvalorización y/o descalificación de los alumnos. Esta puede ser en relación a la capacidad

intelectual del alumno o a características personales y/o a aspectos familiares de conocimiento del docente. A modo ilustrativo quisiera presentar un fragmento de una observación. (3er año, obs. 17/10/02, Maestra 3).

Maestra: Ustedes división entre tres cifras no saben... Pero qué saben. Saben dividir entre 10? Esto cuánto es?

- *Prendete la túnica.*
- *¿Tú mamá no se da cuenta que a esa túnica le faltan los botones?!*
- *¿Qué se piensan que viene a una cancha de fútbol? La túnica hay que lavarla los fines de semana. Fijarse si tiene algo descosido. Ustedes me sorprenden. Bah! ustedes no tienen la culpa...*

En este fragmento la maestra hace alusión a "tener o no tener culpa" y me pregunto ¿por qué culpa?, ¿es un tema de culpas?. La maestra nuevamente focaliza en un aspecto accesorio (túnica), que no hace a la tarea, y a través de comentarios de éste tipo, realiza un auto sabotaje de la tarea que pretende llevar adelante.

En términos generales, las incivildades y violencias de las docentes hacia los alumnos no son consideradas tales por éstas, siendo "justificadas" a partir de considerarlas medidas disciplinarias "válidas" por ser el "único código" que los alumnos "entienden y respetan". Se deja de lado así una de las principales tareas de la escuela: la socialización en normas y valores socialmente aceptados, como ser el establecimiento de pautas de interrelación no violentas.

Sin embargo, me pregunto, ¿la violencia escolar no implica también socializar a los niños y niñas en las normas y valores que conjuntamente operan en la sociedad de nuestro tiempo? ¿No es acaso la violencia un modo de resolución de conflictos y una pauta de interacción socialmente legitimada? Quizás no lo sea desde los discursos políticos y las metas propuestas por organismos internacionales, ¿pero no lo son en nuestra cotidianeidad?

A partir de la construcción de estigmas en la escuela, los docentes depositan en los alumnos la responsabilidad por la violencia expresada en la escuela, justificando su sostén y reproducción desde su propio quehacer. Esto refuerza el círculo de la violencia, ya que cada violencia desde el alumno es seguida por otra de la maestra, con mayor intensidad. He aquí un par de ejemplos:

Mientras la maestra de 2do. está dando la clase (Maestra 2), irrumpe furiosa otra maestra (Maestra 4) totalmente desencajada...

Maestra2: Vamos a ver si podemos esperar (la maestra va entregando los cuadernos de algunos niños que ella tenía).

Ingresa una maestra muy molesta...

Maestra 4: ¿Sabés cuántos niños tenía hoy para el paseo?!!!

Maestra2: no... (la mira sorprendida).

Maestra 4: 5!!!

Maestra2: Claro te tuviste que quedar...

Maestra4: El papel de ganso no lo hago más!!!... porque además recargo a mis compañeras, ahora son dos para pagar la bañadera!!!... \$100 más cada una.!!! (muy enojada, grita, totalmente desencajada). Una niña le dice algo. La maestra se enfurece aún más...

Maestra 4: : Mirá vos no me digas nada!!! Tu madre sabe bien que si tu hermana no trae el dinero para el paseo no puede venir, porque si pretende ir rodando y que ustedes anden rodando...es problema de tu casa...(¿?) queda claro ¿no? (con actitud de amenaza señalando a la alumna con el dedo).. sigue hablando pero no entiendo...cartita... como si estuviera...(?).

Otro ejemplo. En este caso en 4to. Año... (Maestra 5).
Fragmento...

Maestra: Última vez que lo repito!

Maestra: Devolvé la goma!! Devolvé la goma!!

Alumno: Se me desarmó.

Maestra: La goma ahora viene armada...(ironiza)...

Alumno: no.

Maestra: a K (niña) no se le desarmó...

- *¿Qué le hiciste? La goma no se desarma sola. No me mientas (...) No te enseñan a cuidar... que le van a enseñar... ya veo con la túnica que trae....Después vienen los padres a quejarse, que den túnica y goma. No me mientas S (varón). Después vienen "¿no le puede dar una túnica?...", lo mismo que los lápices (burla) (...)*
- *Escuchen porque lo digo... 18648...*
- *J.M. (varón) tu hablás y no escuchás!*
- *Ustedes no saben escuchar un número? No dicen.. qué, qué dijo....Saben retener un número? (ironiza). Retengan acá (gestos en la cabeza)...*

El destrato, la desvalorización y la ironía son estrategias corrientes de las maestras a la hora de llamar la atención o rezongar.

No sólo la escuela no logra modificar pautas de relacionamiento que los alumnos "traen", sino que ofrece un espacio para reproducirlas y potenciarlas, a través de las interacciones alumno-alumno y maestra-alumno, y generando modos violentos de relacionamiento entre la institución y el alumno. Creo fundamental visualizar estos aspectos de la violencia escolar para intentar comprender este fenómeno y generar desde una lectura crítica de las prácticas educativas verdaderas estrategias de prevención e intervención.

No debemos olvidar a su vez, que las maestras desde su rol si bien representan a la institución escolar y a través de ésta, determinados intereses.

Por su condición de trabajadoras, y en ocasiones también a partir de su condición socio-económica, su adhesión a éstos, no deja de ser contradictoria y conflictiva. Quisiera presentar a continuación las palabras de una maestra que ilustran claramente esta posición contradictoria.

(2do. año, maestra 6): *"Me siento como conteniendo algo que se va a venir...comprándole útiles... lo que yo tendría que hacer es decirles que no hay porque el gobierno no manda la plata y que vayan a protestar. Estoy ayudando a los que yo estoy en contra. Pero no puedo contra mi naturaleza. Me siento trabajando para una gente que no tiene los mismos objetivos que yo. Es una contradicción bastante grande ¿no?"*

Sin embargo no todas las maestras logran visualizar este nivel de su práctica, y otras aunque logren visualizarlo, su resistencia al sistema no es canalizada en una práctica educativa diferente, ni en un análisis crítico de las mismas, ni en una participación y reivindicación sindical, sino a través de la adopción de un trabajo a "desgano" según el principio del "mínimo esfuerzo", jerarquizando el cumplimiento de las normas formales y olvidando lo sustantivo. Estos elementos fueron también hallados por Marrero en distintos trabajos (Marrero; 1994; 2001). De este modo la resistencia de las maestras al sistema se realiza directa y cotidianamente en su trabajo. Por esta razón, algunas de las incivildades que se registraron, más que violencia hacia los alumnos, suponen un "ataque" a la institución educativa y sus objetivos, y en este sentido, colaboran y se desarrollan en concordancia con la contracultura escolar. Estas incivildades refieren principalmente a una práctica docente que se caracteriza por una actitud del docente que si bien respeta aspectos formales de su tarea, burocratiza y vacía de contenido su quehacer. Esto puede ser visualizado por ejemplo en: la presentación de tareas que si bien son "correctas" desde un punto de vista formal, no condicen con las necesidades, intereses y proceso del grupo; ignorando conflictos en el aula o dificultades de los alumnos; retardando el ritmo de trabajo, (proponiendo menos trabajos al día o de menor dificultad), no explicando, no contestando dudas, en definitiva no enseñando y no educando. Generando un tipo de relación entre institución escolar y niño que no favorece la permanencia de éste dentro del sistema, en la medida en que se muestra como un aparato que genera violencia hacia él.

6.4. INTERACCIONES EN EL CENTRO ESCOLAR

La descripción que desarrollaré a continuación es el resultado de las observaciones realizadas en la escuela.

Como dije antes, importa en este trabajo examinar la especificidad de la interacción docente-alumno, alumno-alumno, porque allí es donde se generan los fenómenos de violencia que nos proponemos analizar.

Distingo dos tipos de interacciones: 1) maestra-alumno. Analizo dentro de este nivel, además la relación de los alumnos con la tarea escolar, ya que la interacción maestra-alumno aparece mediatizada en muchas ocasiones por esta relación; 2) alumno-alumno.

1) LAS INTERACCIONES MAESTRA-ALUMNO

Las interacciones maestra-alumno que a continuación describiré refieren básicamente a tres aspectos:

- 1- Elementos que refieren a una dimensión afectiva del vínculo docente-alumno.
- 2- Elementos que remiten al currículo oculto.
- 3- El proceso de enseñanza / aprendizaje y la trasmisión explícita de contenidos pedagógicos.

En el siguiente cuadro realizo un desglose del tipo conducta registrada en las interacciones entre maestra-alumnos.

Tabla 1: Interacciones Maestra-Alumno

Característica
A) Aprobación- Reprobación
B) Colaboración
C) Integración
D) Manifestaciones afectivas
E) Relacionada con aspectos pedagógicos y/o tarea
F) Violencia

A) Interacciones de aprobación y reprobación

Son interacciones que tienen por finalidad aprobar o reprobar una conducta y/o actitud de uno o más alumnos. Esta aprobación / reprobación de la maestra está dirigida hacia el alumno con respecto a su tarea o hacia una conducta y/o actitud, valorada como positiva o negativa según una valoración moral.

Las maestras utilizan tanto la fuerza física, la violencia verbal, la ironía, el sarcasmo, la desvalorización, la estigmatización, además de su autoridad pedagógica y moral, así como la dimensión afectiva de la relación, para modelar y encauzar la conducta y actividad de los alumnos.

He aquí un ejemplo de este tipo de interacciones de reprobación donde la maestra apela tanto a su autoridad como a aspectos afectivos para lograr mantener el orden de la clase.

Hay ruido y barullo. Cuatro alumnos deambulan por el salón.

Maestra3: Si esos cuatro niños siguen en esa actitud les voy a enviar una carta a la casa para una suspensión. Han venido a jugar todo el día!! Mañana así no los quiero!! Leo solo una vez...

La búsqueda de soluciones frente al comportamiento de los alumnos queda depositada en el afuera (familia).

Otorga reconocimiento a aquellos alumnos que con su proceder se ajustan a la situación de clase y aceptan su autoridad. En este caso la maestra

había pedido que se tranquilizaran y tomaran posición de descansar. Aquellos alumnos que obedecen su pedido son premiados con un elogio.

Maestra 2: Preciosa M, precioso A, preciosa A!

Y en otros momentos, la maestra hace uso de la violencia para reprobar un comportamiento. Como en este caso donde "rezonga" a aquellos que no obedecen, cambiando el sentido de su conducta y homologando el desobedecer a la falta de entendimiento. De este modo la maestra trata de "tontos" a aquellos que optan por no obedecerla.

Maestra2: Bueno, ya cantamos ahora con boca cerrada. ¡¿Por qué cantamos y sigue la conversación?!

- *No quiero nada volando. No tiene que volar nada!*
- *Felicito a los que entendieron... ¿cuáles no entendieron?*

A partir del análisis de estas interacciones podemos visualizar normas sociales y reglas de funcionamiento escolar que quedan implícitas en las rutinas y dinámica institucional. Como parte del proceso de integración y aprendizaje escolar que los alumnos realizan, se espera que éstos interioricen, y respeten estas normas. Volveré sobre este punto al confeccionar el perfil del "buen alumno".

Algunas de ellas son explicitadas, otras pueden irse delineando al analizar fundamentalmente las interacciones maestra-alumno y aquellos comportamientos aprobados o reprobados por la maestra.

Por ejemplo, en un 2do. año algunas de estas reglas fueron explicitadas y "acordadas" con el grupo, quedando como recordatorio del "acuerdo" una cartelera. (2do. año, Maestra 1).

Leo cartel sobre normas de la clase:

- *Respetar a los compañeros.*
- *Levantar la mano para hablar.*
- *Cuidar útiles, sillas, mesas.*
- *Escuchar y atender a la maestra.*
- *Leer y cuidar los libros del rincón.*
- *Hablar bajito, "sin gritar".*
- *Compartir sin lastimar a los amigos.*

- Leer, escribir, dibujar, aprender.
- Escuchar a los compañeros sin interrumpir.

En este sentido, y a partir de las entrevistas en profundidad, podía delinearse un “perfil del buen alumno”. En él, se valora y evalúa, “*actitudes y procederes*”: en la escuela, en la clase, con los compañeros y maestra, con la tarea. Se valora más allá de la incorporación de conocimientos, el desarrollo de determinadas cualidades como “*responsabilidad*”, “*obediencia*”, “*compañerismo*”, “*tenacidad*”, etc (estas son expresiones tomadas de las entrevistas en profundidad realizadas).

Es decir, continuamente es jerarquizado frente al proceso de aprendizaje de contenidos, la “buena adaptación” del alumno al sistema escolar.

A su vez, este proceso es sistemáticamente evaluado de una manera más o menos explícita y en forma conjunta con los procesos de aprendizaje de contenidos pedagógicos. El carnet escolar es un claro ejemplo en este sentido, ya que en éste se asigna a la “conducta” del alumno una nota y se realizan comentarios sobre la actitud del alumno frente a la tarea, compañeros y maestra.

Esta evaluación por tanto incluye el sistema “explícito” de calificaciones y un nivel más implícito desarrollado en la relación, con expresiones y juicios que la maestra realiza sobre el alumno, su tarea, su actitud o conducta.

B) Interacciones de colaboración

Son interacciones de colaboración entre maestra y alumnos tanto para llevar adelante la tarea, para lograr un fin común, o interacciones socialmente valoradas: de colaboración mutua.

Estas interacciones suponen la aceptación tácita de la situación de clase, de las reglas de funcionamiento institucional, de la tarea y de la autoridad de la maestra.

Quisiera ejemplificar este tipo de interacción con pequeños ejemplos que remiten a fragmentos de distintas observaciones, diferentes grupos y circunstancias donde los alumnos “colaboran” con la maestra en su quehacer.

Maestra 1: La canción del tío Mario... ¿quién la sabe?

La mayoría de los alumnos comienza a cantar.

Varios alumnos se ponen alrededor de la maestra a "ayudarla".

Una niña borra el pizarrón.

Maestra1: No se lo llevás que es de una niña que se quedó el otro día de R (maestra).

Dos niñas salen del salón y llevan el cuaderno que habían dejado olvidado.

C) Interacciones de integración

Son interacciones donde se promueve la participación e integración de distintos alumnos al grupo. Tienen por finalidad desarrollar el sentimiento de pertenencia al mismo, consolidando la escena escolar.

En la interacción maestra-alumno, éstas básicamente se manifiestan como conductas y/o actitudes de la maestra favoreciendo la participación e integración de los alumnos en una actividad y/o tarea.

He aquí algunos ejemplos...

Dos alumnos dialogan entre sí. Alumno: ¿Era que se te acabó el cuaderno? (mesa 5).

Alumno: ¡La maestra me dio uno!

Ahora cantan una canción de un conejo. Luego "cantan" sólo con gestos y mímicas. Un niño dice algo a la maestra y ésta lo hace sentar con gestos. Hacen gestos y ruidos siguiendo la letra de la canción. La maestra(1) también lo hace. Varios niños ríen. La maestra le da la mano a dos niños a la vez, siguiendo la canción.

D) Manifestaciones afectivas

Estas interacciones están pautadas por expresiones y/o manifestaciones afectivas, fundamentalmente en términos de cariño, amistad, simpatía, o de frustración y enojo.

En término generales, tanto en las interacciones maestra-alumno, así como alumno-alumno, se registraron en muy pocas ocasiones manifestaciones afectivas "positivas" en términos de cariño, y casi exclusivamente a nivel corporal, en forma de abrazos. He aquí un par de ejemplos:

(Observación de un grupo de 4to. año, maestra 5, durante la clase de canto).

Prof: ¿ La de color esperanza se la acuerdan?

Alumnos: Sí!

M molesta a otro.

La maestra abraza a A (alumno) por atrás (ella parada y el niño sentado). A sonríe.

(Fragmento de observación de 6to. año, maestra 9).

Están por salir. Se dispersan, comienzan a salir del salón.

E (alumno) abraza a la maestra en el comedor. La maestra acepta el abrazo. Luego E sale. La maestra comenta mientras van saliendo que no olviden que la semana que viene serán las pruebas.

Sin embargo, registré mucha mayor cantidad de interacciones conflictivas, con expresiones de frustración y enojo. Si bien la afectividad es una dimensión muy importante de la relación maestra-alumno, en el centro escolar estudiado no parecen estar demasiado habilitadas las expresiones "positivas". Sin embargo las expresiones afectivas "negativas" abundan.

Alumna: Viste que mala que es la maestra (se me acerca y me dice una niña).

Además, si bien se espera que el alumno logre conducirse y relacionarse con los demás de cierta manera ("civilizada"), y por tanto el desarrollo de habilidades sociales es considerado objeto de trabajo pedagógico específico⁵², son muy pocas las ocasiones en que este trabajo logra efectivamente integrar aspectos de la vida de los alumnos y de la cotidianidad escolar, ya que resulta casi inexistente el diálogo sobre estos aspectos.

Creo que esto remite entre otras cosas a que "en la práctica" se le da mayor importancia a lo adjetivo que a lo sustantivo. Además, es parte del funcionamiento de la escuela mantener implícitos ciertos aspectos del proceso educativo, que de hacerse explícitos forzarían un proceso reflexivo y un análisis crítico de las prácticas sociales.

Considero que este aspecto debe ser considerado como otro indicador del nivel de violencia existente en la escuela, por el cual, las interacciones (no sólo maestra-alumno) están cargadas de sentimientos de frustración, enojo y resentimiento.

⁵² Es formalmente explicitado e integrado como un nivel a trabajar desde la educación inicial en el currículo.

Además, si bien se espera que los alumnos interioricen el argumento racional a través del diálogo como forma principal de comunicación, en la cotidianeidad escolar éste tiene un lugar marginal, primando el pasaje al acto.

Una vez más son elocuentes las contradicciones entre el discurso y la práctica educativa. Si bien aparece cierto consenso en que la afectividad y el desarrollo de habilidades sociales son aspectos del sujeto que son necesarios estimular y educar, la afectividad expresada es negativa. Las maestras no parecen considerar que el abordaje cotidiano de los conflictos que se suceden en el aula forma parte de su trabajo docente y son ellas mismas quienes generan buena parte de los conflictos y violencias registradas.

Por otro lado, y en el grupo de 6to. año observado, encontramos cierta erotización del vínculo maestra-alumno a través del contacto físico impropio en el contexto de cierta erotización general.

Quisiera agregar que se repiten las dificultades encontradas a la hora de dialogar sobre la afectividad "negativa" que circula y el abordaje de éstos comportamientos por parte de la maestra, quien ignora estas conductas y /o asume una actitud condescendiente, llevando adelante un proceso evitativo de la ofensa realizada por los alumnos (Goffman).

Por ejemplo, un alumno llama a la maestra "vaca Aurora" en reiteradas ocasiones haciendo alusión a sus senos. En otro momento ríen y comentan con otro compañero de que la clase "se está llenando de mujeres grandes"- haciendo alusión a mi presencia y el ingreso al salón de la profesora de canto. Esta expresión se da en el marco de varios comentarios de tinte sexual, sobre quien gusta de quien, y gestos groseros de orinar. Durante esta observación otro alumno intenta besar por la fuerza a varias alumnas y a la salida, como forma de "reconciliación" con la maestra que le había llamado la atención en varias ocasiones por su comportamiento, la abraza rozándola con sus genitales.

Encontramos a través de un manejo ofensivo de la sexualidad, manifestaciones de violencia y nuevamente su relación con pautas culturales de género.

E) Relación de los alumnos con la tarea escolar

Parte de las interacciones maestra-alumno supone la comunicación formal y explícita de contenidos pedagógicos y/o aspectos relacionados con la tarea escolar.

El orden escolar dominante, marcado desde social, cultural y políticamente, oprime al alumno y al docente.

Oprime al alumno inmovilizando su cuerpo, aislándolo de los demás, alienándolo como sujeto cognoscente. Y esto es claramente visualizable por ejemplo en los continuos pedidos de las maestras de que los alumnos se sienten, no conversen entre ellos. El conocimiento es concebido como un objeto que debe ser transmitido por la maestra e incorporado por los alumnos en forma pasiva.

Para el docente implica estar socializado en la "sacralización" de la vocación, en estar excluido de la elaboración de los planes, etc.

A partir del análisis de las perspectivas de los docentes sobre su quehacer y sobre las perspectivas de los alumnos recogidas fundamentalmente –pero no exclusivamente– en las entrevistas, podemos establecer ideales sociales transmitidos implícitamente por este modelo.

Uno de los aspectos principales que las maestras rescatan parte de la idea de que "*la maestra es quien enseña*"⁵³, "*educa y socializa*" a los alumnos en atributos sociales moralmente aceptados. Su misión es "*desarrollar sus intelectos*" y los educa en "*las buenas costumbres*". Que la docente tiene "*vocación*" y se comporta con "*dignidad*" y "*buenos modos*". Se espera de ella "*dedicación*" e "*interés*" en que sus alumnos "*progresen*" y que los evalúe con "*justicia*" y "*equidad*".

De los alumnos se espera que "*valoren el conocimiento que se les ofrece*", que "*acepten ser enseñados*", que "*aprendan lo que la maestra enseña*", que "*se manejen con respeto hacia la maestra y demás adultos de la escuela*", y con "*solidaridad*" y "*buen compañerismo*" con sus pares.

Se espera que el alumno "*se esmere y trabaje*", "*preste atención*", "*entienda*", "*pregunte pero calle cuando se le dice*". "*Se mantenga sentado*" e

⁵³ Todas estas expresiones entrecuilladas fueron recogidas del discurso de los propios actores.

"interesado por la tarea y actividad propuesta por la maestra", y que "respete y las reglas de funcionamiento escolar".

Estos ideales, que el orden escolar imprime a las prácticas educativas, pautan lo que los actores interpretan de la situación, y la valoración que realizan de los otros participantes, así como de su propia acción.

En lo cotidiano, la escena escolar se presenta como el acto formal donde maestra y alumnos se encuentran, obligados a interactuar cara a cara de manera regular, y de esta manera, se espera que unos y otros actores mantengan su línea dentro de esta situación, aceptando las líneas de los otros y manejándose con deferencia y buen proceder.

Sin embargo, otra de las formas en que se manifiesta el conflicto en la educación, es a través de la relación de los alumnos con la tarea escolar. Esta relación, se presenta de forma contradictoria y conflictiva. Parecería que en la escena escolar que vengo analizando, no hay lugar para el conflicto. El conflicto es vivido como algo negativo que es necesario evitar o corregir⁵⁴.

La relación de los alumnos con la tarea se encuentra influida por la acción docente de la maestra que la plantea, que explica, que enseña, que corrige. A veces esta intervención parece ser positiva y el alumno parece encontrarse mejor con la tarea, aceptarla, entenderla, etc. y en otras ocasiones esta influencia de la maestra parece obstaculizar dicha relación. Fragmento de observación de un 2do. año, Maestra 6.

La maestra se acerca a mí con varios cuadernos y me muestra lo que han hecho los alumnos. Ningún niño entendió la tarea. Algunos hicieron una resta, otros una suma, otros multiplicaron...

Problema: Este señor es almacenero en Piedras Blancas. Su esposa tiene 32 años y hace 9 años que trabaja ahí? ¿Cuál es la edad del señor?

Me parece que hay malestar y confusión en los niños sobre la tarea a realizar que no tiene solución, se levantan y preguntan, la maestra no responde, ni explica. Me llama la atención que la maestra no lee ni explica el problema, tampoco pregunta qué entendieron o por qué lo resolvieron como lo hicieron. Simplemente lo copió en el pizarrón...

Hay un barullo y ruido constante. Posteriormente salen al recreo y al retornar tampoco es retomado este trabajo.

⁵⁴ En este sentido Antelo, E. y Abramowski, A (2000) hacen alusión a la Pedagogía "Ingalls", como modelo pedagógico de estas latitudes

En este caso, resulta perversa la actitud de la maestra introduciendo un problema que no sólo no tiene solución, sino que tampoco es trabajado ni explicitada esta situación. Desde los alumnos no es percibida esta actitud de la maestra ni siquiera es considerada posible. Esta actitud además de violenta, claramente entorpece a los alumnos comprender la tarea. Al mostrarme los cuadernos, pareciera que la maestra busca justificar las apreciaciones realizadas por ella sobre sus alumnos, en cuanto a su bajo rendimiento y dificultades de aprendizaje. Sin embargo, el que los alumnos no logran realizar la tarea, más que un indicio de su bajo rendimiento, pone de manifiesto la estigmatización que la maestra realiza de su grupo y la violencia que esta ejerce sobre aquellos.

Fragmento de observación, de otro 2do. año, Maestra 8.

Maestra: A ver C qué no entendés.

Alumno: Todo.

Maestra: Todo no, a ver...

Le va explicando nuevamente... El alumno la escucha con atención, su rostro comienza a dejar de estar fruncido.

En esta situación, a partir de una actitud empática de la maestra, logra que éste no abandone la tarea, conteniendo su frustración.

Algunos alumnos parecen aceptar la tarea de "buena gana", compartiendo el interés de la maestra por "aprender" y "trabajar". Esto es claramente visible en el proceder de alumnos que colaboran con la maestra y la tarea, interesándose en lo que la maestra explica, realizando "los trabajos" con esmero, sintiéndose incomodados por los compañeros que conversan, etc. La maestra recompensa a su vez este "buen proceder" con una buena calificación en el cuaderno y el carné, y con expresiones de aprobación. De esta manera se consolidan los "buenos alumnos", que respetan y siguen la línea de la maestra y actúan en consecuencia con esa escena.

He aquí pequeños ejemplos, de varias observaciones a grupos diferentes:

Un alumno hace la cuenta correctamente en el pizarrón.

Maestra: Bien, muy bien.

Alumnos: Maestra nosotros podemos seguir el cuento...

Alumno: Haciendo un final!!

Maestra2: Haciendo un final! A ver!! Quien me ayuda a recordar el cuento?

Varios niños levantan la mano. Otros gritan.

Maestra2: A ver... levantando la mano...

Otros alumnos se resisten y se oponen a la cultura escolar y todo lo que ella supone: la autoridad pedagógica, las reglas escolares, las normas sociales., Es decir, se oponen a los aspectos ideológicos implícitos, transmitidos y socializados por la escuela y los docentes. Esto lo hacen manifestando una actitud activa de rechazo a la tarea escolar, con conductas que van desde la desatención hasta la clara oposición, en situaciones como éstas:

(Pequeños fragmentos de distintas observaciones)

Una alumna tira el cuaderno al piso (enojada).

En clase de canto: Otro alumno canta a destiempo a propósito. La mayoría canta de acuerdo a la canción.

Una niña sentada trabajando en su final. G y J. Hacen aviones con las hojas, mientras otro compañero de esa mesa escribe en su hoja concentrado.

Alumno: Acá terminé, todo mamarracho pero que me importa!

Alumno: Yo no voy a hacer nada, total no tengo recreo.

Varios autores han jerarquizado diferentes elementos para intentar explicar qué determina que sea Pedro y no Juan quien tome una actitud u otra. Es claro que unos y otros, son emergentes de distintas tensiones que operan en el proceso educativo y en la dinámica grupal, y se materializan en la escena del aula por la asunción de determinados roles. Esta dimensión grupal no es tenida en cuenta, ni trabajada por las maestras.

En las observaciones realizadas en esta investigación emergen varios elementos significativos con relación a estos alumnos:

Los alumnos que suelen mantener un proceder de oposición a la tarea escolar, son niños que encuentran en general obstáculos en su proceso de aprendizaje y en su vínculo con la tarea. Estos obstáculos son de diverso tipo:

- a) Dificultades de rendimiento por escasa estimulación ambiental, bajo nivel intelectual, dificultades de aprendizaje globales o instrumentales.

- b) Aspectos psicológicos que influyen negativamente en su actitud frente a las dificultades que les plantea la tarea.. Impulsividad, escasa tolerancia a la frustración, inquietud.
- c) Representaciones de la escuela y el aprendizaje, que predisponen al alumno a rechazar la tarea escolar y prever que fracasará.
- d) Son niños que desde su inserción escolar han tenido dificultades de inserción y/o adaptación al funcionamiento escolar, perpetuándose una una línea de desencuentros que tiñen en gran medida su trayectoria escolar futura.
- e) Son niños que presentan distintos tipos de estigmas (carácter, medio social, raza) y a partir de ellos se espera su fracaso escolar y un proceder conflictivo que confirme su carácter de estigmatizado.

De alguna manera, con estas conductas violentas y antiescolares, los alumnos sin quererlo participan y reproducen también el orden social al que se oponen, perpetuando su exclusión.

He aquí un ejemplo de una situación de este tipo...

Alumno: Maestra! Se va a sentar conmigo??!

Maestra 2: Los quiero ver con los ojitos cerrados...

Alumno: Maestra B se puede sentar en otra parte, porque con A y ella son fatales...

Alumno: Maestra! Puede B cambiarse para acá?

Maestra2: No.

H y J pelean por un lápiz en la mesa 7. Ahora G pega a J.

Maestra2: Bueno G!! Si no venís a trabajar!! (...)

Continúan pegándose.

Maestra2: Se dejan de pelear porque se van a ir afuera y no van a volver!!!

G y H se alejan de la tarea escolar y sistemáticamente se oponen a ella. Se oponen a la cultura escolar y a sus normas. No trabajan, se distraen, molestan, etc, y a través de estas conductas evitan "trabajar", pero también evitan aprender, pasar de año.

Al mismo tiempo es interesante observar como si bien a partir de las iniciativas que el sistema educativo ha tenido de intentar democratizar la educación, ingresado a la escuela "nuevos públicos", éstos, aunque logren

permanecer en la misma, no logran superar y mejorar su condición socio-económica y su posición social. Yo creo que esto puede ser explicado por un lado por la "devaluación" de la educación en términos generales. Si bien estos "nuevos públicos" acceden y alcanzan en términos "brutos" una mayor escolaridad, en realidad sigue siendo muy inferior a la alcanzada por otro tipo de población. Pero además, considero firmemente que la violencia e incivilidad registradas en la escuela, al obstaculizar la tarea pedagógica, se constituyen en una nueva forma de mantener el orden social. Ya que, aunque las poblaciones de bajos recursos logren acceder a la escuela y permanecer en ella, se genera la curiosa situación de que a igual grado, los aprendizajes de los alumnos de éstas escuelas sean muy inferiores a los alcanzados por alumnos de otros niveles sociales.

F) Violencia

Dentro de estas interacciones tenemos, de acuerdo a los indicadores que tomé anteriormente, desde los enfrentamientos físicos hasta las pequeñas microvictimizaciones y faltas de cortesía. En las interacciones maestra-alumno no se registraron enfrentamientos físicos pero sí forcejeos y gran variedad de incivildades. También se observaron robos.

Uno de los primeros aspectos que surge es la enorme cantidad y diversidad de violencias que se presentan en el espacio escolar. La mayoría de ellas se configuran como faltas de cortesía o incivildades. El concepto de incivildad, permite entonces visualizar y conceptualizar como violentas, conductas que en gran parte de los grupos analizados aparecen naturalizadas por los sujetos como pauta cotidiana de interacción. Gran parte del tiempo de la jornada escolar transcurre en interacciones informales de este tipo, que se manifiestan casi de continuo, entorpeciendo la comunicación formal de contenidos pedagógicos y suponen microvictimizaciones constantes. Buena parte de los esfuerzos de las maestras consisten en intentar, de forma también violenta sofocar y reprimir estas conductas. He aquí un pequeño ejemplo, de un 2do. año, grupo de maestra 6.

Alumno 1: Ah! Mtra!!

Alumno 2: Te cago a palos!!

G se pone una bincha de una niña. La niña comienza a gritar. G tira la bincha al suelo. La maestra los reprende. Mientras J escupe a H por debajo de la mesa. La maestra continúa trabajando en la 4. G pega a J.

Maestra6: No! Dejalo trabajar, no le pegues!!! Que venís a hacerte el loco acá!!! Molesta todo el tiempo!! (grita enojada).

- Por qué tocan eso que no es nuestro!! (dirigiéndose a H y J en la mesa 7 que siguen intentando colgar cosas en la cartelera del grupo de la tarde).

Alumno: Maestra! Hoja para escribir?

Maestra6: ¡¡Qué insoportables!! ¡¡La descosieron!! (muy molesta se dirige a los alumnos que manipulan la cartelera).

La maestra sienta a H de un brazo. Le plancha la hoja y le hace gestos de que escriba. E viene y le pega a H.

Las interacciones violentas entre maestra-alumnos remiten en escasas ocasiones al conflicto inherente a todo proceso educativo del que en capítulos anteriores hacía referencia con los aportes de Apple y Willis.

En las observaciones realizadas, este se presenta a nivel micro y desde el punto de vista de la interacción maestra-alumnos, básicamente de la siguiente manera:

Uno o más alumnos con su proceder cuestionan la definición de la situación y la escena que la maestra intenta establecer, atacando su legitimidad y con ello todo lo que ésta representa. Mientras, la maestra procura -con mayor o menor éxito- un proceso evitativo o uno correctivo (Goffman) para mantener su identidad social y poder continuar con la escena escolar tal y como "se espera". Esta situación corresponde a lo que Goffman conceptualiza como enfrentamiento en la interacción. En este tipo de enfrentamiento, lo que está en juego tanto desde los alumnos, como desde las maestras, es el mantenimiento de la escena y la cara de cada actor, en oposición con la del otro.

Esto puede ser visualizado en las prácticas cotidianas a través del ataque desde algunos alumnos a la autoridad de la maestra: ignorándola, desobedeciéndola, oponiéndose, ("ella a mi no me manda"), hasta llegar al insulto, y el forcejeo físico entre la maestra y el alumno. Esta situación, supone una amenaza significativa para la escena escolar y una ofensa para la autoridad de la maestra, transformándose casi en un enfrentamiento entre pares como en la situación (observación de 2do. año, grupo de Maestra 1) que presento a continuación:

Alumna: Maestra! Mirá que me hizo!! (Muestra el cuaderno rayado). Maestra: A y G!! Se sientan los dos!! (grita)

La maestra toma a una de las niñas (prima de A), del brazo (anteriormente la había rezongado cuando estaba acostada en la mesa),...

Maestra1: Te sentás!! (la fuerza a sentarse, la maestra se muestra enojada).

La niña forcejea y se resiste. La maestra no la suelta.

Alumno: Qué calor! Qué calor!

Maestra1: M devolvé eso que no es tuyo! M lo dobla.

Mientras observa esta situación la maestra mantiene "agarrada" a la niña (prima de A) forzándola a sentarse. Finalmente la niña se sienta. Su rostro denota enojo. Frunce la cara, la boca. La maestra entonces la suelta y se va al frente del salón. Continúa explicando a otros alumnos.

Posteriormente la niña arroja un lápiz con gran fuerza (desde donde se encuentra que es la mitad del salón) y éste da de lleno en el pizarrón al costado de la maestra. Se siente un fuerte estruendo. La maestra mira con asombro por el ruido.

Para mantener su rol, a las maestras les resulta indispensable mantener su autoridad frente al grupo. De ahí la enorme valoración que se le da a la hora de evaluar a un docente y su trabajo, el que éste tenga o no "manejo de grupo"⁵⁵. Para los alumnos que como emergentes se hacen cargo del conflicto en la relación pedagógica con la maestra, les resulta necesario en sus intentos de ganarle a la institución escolar (Willis; 1988), neutralizar a su principal obstáculo: la maestra.

Esto puede tener dos modalidades:

Llevando adelante conductas antiescolares en general o atacando directa o indirectamente a la maestra y lo que ésta hace, propone, dice, exige o cuestiona. Si bien la maestra se presenta como la autoridad formal del grupo y establece de ese modo la escena, siguiéndola en esa línea varios de sus alumnos que colaboran con ella en mantenerla.

Conjuntamente, otros alumnos, establecen otra escena muy diferente, que opera en un mismo tiempo y espacio, pero que sigue otras lógicas y remite a otros valores. En este sentido, analizábamos anteriormente alumnos que desarrollan conductas intimidatorias y particularmente violentas. En este caso la violencia simbólica raramente se ejerce. La violencia es física y verbal. Como a la maestra le "falta autoridad" porque en la cultura en la cual son socializados éstos alumnos, su lugar no es de autoridad (por ser mujer, por ser "intelectual" y por representar a valores desacreditados), se vive la imposición como simple

⁵⁵ Este punto lo retomaré al analizar las representaciones docentes sobre su quehacer.

violencia (no legitimada) con ayuda de la impericia de las maestras, que potencian la violencia, reaccionando con simple violencia. Aquí el conflicto de autoridad se hace patente. Quisiera ejemplificar con la siguiente situación como estas dos escenas operan en simultáneo. De esta manera los actores, intentan imponer y mantener la línea de una u otra escena.

(Fragmento de observación de 6to. año, Maestra 9).

Maestra: ¡qué vas a hacer! (rezonga a D que se para).

Alumno D: A buscar una silla. Laura se fue...Laura no está..(canta a viva voz).

Maestra 9: No traje mochila!!

Alumno D: Qué me importa!! (en actitud contestataria).

- El me dijo que la cuidara. (Refiniéndose a una silla que se encontraba vacía).

Maestra 9: No te hagas ver...

Alumno D: Que ver ni ver, no se desubique que le voy a dar una piña!!! (le dice a la maestra)...Vaca Aurora, Vaca Aurora!!! (insulta a la maestra).

Maestra 9: Vos te estás haciendo ver...

Alumno D: Qué ver ni ver, no se desubique...

Maestra9: No vas al campamento...

Alumno D: ¿Qué? ¿Me va a hacer ver con un psiquiatra? Me hubiera avisado y traía pañal (enojado) (haciendo referencia a mi presencia).

Golpetea un mueble, revisa un candado, abre una ventana y dice: Voy al baño Vaca Aurora!!!... (sale del salón).

Anteriormente comentaba de los aportes de Zubillaga y Briceño-León (2001) que plantean de que constituirse en "hombre de respeto" en el barrio, tramita modos emergentes de elaborar identidades de género en exclusión,, recuperando valores ultra tradicionales e incorporando valores hipermodernos.

Si bien la realidad de Uruguay tiene diferencias significativas y además en esta investigación nos estamos refiriendo a niños y adultos interaccionandó en el espacio escolar, encontramos semejanzas interesantes con estos aspectos que, a mi modo de ver dan contenido a esta otra escena a la que me he referido.

Así, en el espacio del aula, encontramos alumnos que a través de pautas de interacción violentas, no sólo se oponen al sistema escolar, sino que intentan reparar su identidad social dañada, trasmutando su carácter de estigmatizado en un valor social positivo.

2) INTERACCIONES ALUMNO-ALUMNO

En el siguiente cuadro realizo un desglose del tipo conducta registrada en las interacciones entre alumnos.

Tabla 2: Interacciones Alumno-Alumno
A) Reprobación
B) Colaboración
C) Competencia
D) Integración-Exclusión
E) Manifestaciones afectivas
F) Violencia

Las características son la gran mayoría equivalentes a las registradas en las interacciones maestra-alumno, salvo que no se registraron de aprobación entre alumnos y se encontraron interacciones de competencia que no se registraron en la interacción maestra-alumno.

Lo que también se modifica es la forma de manifestación de estas características:

A) Interacciones de reprobación

Las interacciones de reprobación aparecen mediatizadas por la figura de la maestra que legitima qué tipo de conducta o proceder es considerado reprobable, aplicando a su vez la sanción correspondiente.

Algunos alumnos que colaboran con la línea de la maestra y que comparten su mismo sistema normativo (fruto de la socialización) denuncian la actitud de otros compañeros, delatándolos, y exigiendo de ésta la aplicación de un acto correctivo (sanción), de manera que la amenaza a la escena que entre ellos y la maestra intentan desarrollar no quede impune. He aquí un par de ejemplos sobre este tipo de situación:

(fragmento de observación, de un 2do. año, maestra 1).

Ingres a una niña de otra clase y le dice a la maestra: "un niño de su clase me anda pegando".

Maestra 1: A? A!! (varón) (dirigiéndose al niño que ingresa al salón).

(fragmento de observación de un 1er. año, maestra 2)

Un niño (G) corre y pega a una niña. La niña comienza a llorar.

Alumno 3: G le pegó en la vacuna!
Maestra: G! Si vos mañana no venís con ganas de trabajar no vengas! (la maestra grita enojada).

Algún alumno o alumna muestra a la maestra la conducta ofensiva, exigiendo de ella un acto correctivo. El que la maestra confirme su apreciación de la conducta inadecuada y el mal proceder de otro compañero, legitima sus valores, mantiene el orden escénico, y afirma los roles de cada actor. De ahí el desasosiego e inseguridad que genera que las amenazas al orden establecido de la escena escolar no sean sancionadas y corregidas. Esta situación es claramente visible además en la inseguridad y malestar que genera las "excepciones" que las maestras realizan, ya sea a los "buenos alumnos" o en el caso de aquellos alumnos que su comportamiento trasgresor es permitido.

En otras ocasiones surge el resentimiento y la queja frente a la vivencia de una protección ineficaz de la maestra ante episodios de violencia entre pares.

Por otro lado, cuando algún alumno se extralimita en este proceder, convirtiéndose su acción en una nueva amenaza, la maestra deberá a su vez intentar otro proceso correctivo. He aquí un ejemplo de esta situación:

(Fragmento de observación de un grupo de 2do. año, Maestra 1)

Alumna: Hablale bien a la maestra.

Alumna: Maestra! Mire lo que puso G!!

Alumna: Dáselo!, maestra!

Maestra: Usted siéntese que yo sé lo que tengo que hacer!

Dirigiéndose al primer alumno: ¿Copiaste los deberes?

Alumno: Sí.

Maestra: Mostrame.

Nuevamente el destrato. Se expresa desconfianza sobre lo que dice. El alumno es considerado poco confiable, exigiéndole mostrar su cuaderno aún cuando manifestó haber copiado los deberes.

B) Interacciones de colaboración

Las interacciones de colaboración entre alumnos son básicamente de tres tipos:

1) Los alumnos siguiendo la escena escolar y de acuerdo a los valores y normas por ellos internalizados (la importancia de la colaboración mutua en pro de una meta común, la solidaridad, etc) mantienen un buen proceder con sus pares, colaborando con éstos en el mantenimiento de la escena escolar y sus respectivas líneas.

Presento a continuación algunos ejemplos ilustrativos, de distintas observaciones:

Un niño ayuda a una niña a cortar papel para la botella que está decorando.

Alumno: A yo te ayudo (se acerca otro niño a este niño). S escribe en el pizarrón.

Alumno: Gracias. Devuelve sacapuntas. Si preciso igual agarro ¿no?

Una niña le hace la moña a E.

2) Por un proceso de empatía (esfera afectiva), algunos alumnos "bien adaptados" que colaboran con la escena escolar y mantienen en términos generales un proceder en concordancia que ésta, trasgreden algunas normas de funcionamiento escolar (por ejemplo la importancia de la superación individual y el no copiar) para salvar a un compañero de la sanción que se sabe recibirán por no adaptarse a lo esperado.

Maestra1: ¿ Estás tratando de escribir?

- A te vas a quedar sin recreo (rezonga a otro alumno).

Alumno: Ahora copió esto, esto y esto (Indica la niña que le presta su trabajo a la niña que paseaba con la muñeca L).

Alumna: Las 3 cosas?

Alumna: Sí. La niña copia en su cuaderno.

La niña que prestó su trabajo, corrige a la otra. Le borray le dice que lo copie de nuevo.

Alumna: Acá está mal escrito gallina. Te lo escribo yo. (le escribe gallina en el cuaderno).

Alumna: Ahora mostrale a la maestra. Mostrale a la maestra.

Nuevamente la desvalorización hace figura en el planteo de la maestra a una niña sobre el que está "intentando" escribir, desestimando sus posibilidades de "escribir".

3) Alumnos que trasgreden las normas de funcionamiento escolar, amenazando la escena escolar, colaboran con otros para llevar adelante esta ofensa.

Por ejemplo asociándose para golpear y molestar a otros compañeros.

C) Interacciones de competencia

Se registraron escasas interacciones de competencia entre los alumnos, pero significativas en cuanto a su contenido. Éstas giraron en relación con la evaluación de la maestra de su tarea y proceder.

El sistema de calificaciones aparece con gran peso entre los alumnos, y es utilizado por éstos como un elemento legítimo a la hora de compararse unos y otros, adjudicándose mayor valor a su persona a punto de partida de una buena nota. En consecuencia, aquellos alumnos que reciben "malas" calificaciones ven atacada su cara y amenazada su identidad social.

Se me acerca un alumno y me dice que hay muchos niños con pensión. No entiendo si se refiere al grupo o a sus hermanos. Le pregunto si el tiene pensión y me contesta que no con una actitud de cierto orgullo.

A continuación presento un fragmento de una observación a un grupo de 6to. año, Maestra 9.

La maestra va entregando las pruebas corregidas.

Maestra: ¿ Esta de quién es?

Alumna: ¿Cuánto se sacó?

Alumno: Cero punto!! (un alumno "bicha" la nota).

Maestra 9: ¿ Es tuyo o no? (se dirige a una niña).

- A!

Alumna: Este no es mío! Este no es mío!!

Otros alumnos se ríen y burlan.

En esta situación los alumnos comparan notas. Además se ríen y burlan de aquella que no obtuvo una nota similar.

Otro ejemplo en un grupo de 2do... (grupo de maestra 1).

Varios niños se acercan y me muestran sus cuadernos. Comparan la cantidad de Stes y MB que tiene cada uno. Hacen comentarios al respecto...

Alumno 1: Yo tengo más Stes que vos!

Alumno 2: El tiene el cuaderno lleno de Stes (mientras el niño dice esto, el niño al que se refiere muestra su cuaderno con orgullo y actitud de superioridad).

D) Interacciones de integración- exclusión

Estas interacciones tienen por finalidad la socialización de los alumnos, fortalecer su sentimiento de pertenencia al grupo, establecer alianzas y afianzar vínculos de afecto.

A la interna del grupo se establecen a su vez distintas agrupaciones por afinidad o amistad que favorecen a su vez la adecuación de los alumnos a su rol dentro de la clase.

Varios ejemplos, ilustran estos aspectos...

Varios niños continúan su "conferencia" reunidos en una mesa niños de varias mesas.

Se juntan tres niños y conversan en secreto.

Alumno 1: Mañana te doy mi número y vos me llamás... Tenés teléfono? (en mesa 7)...

Alumno 2: Yo no tengo teléfono.

Alumno 1: ¿Tu abuela?

- Me llamás a mí. Le pedís a alguien que te acompañe a la cantina... y llamame o llamás a "A" y "A" me llama a mí.

En contraposición a las interacciones de integración, se desarrollan interacciones de exclusión, que tienen por finalidad delimitar alianzas y afinidades.

En una mesa se "juntan" tres niñas a conversar sobre que no jugarán con K.

Alumna: "Yo tampoco".

"A" (varón) repite con la maestra los nombres mientras ella los escribe y dice en voz alta. Alumno: En el mío no!! (grita que no quiere en "su" grupo a x compañero).

Todos gritan, aludiendo a distintos compañeros con los que quieren o no quieren estar.

E) Manifestaciones afectivas

Se registraron manifestaciones afectivas positivas, fundamentalmente a nivel corporal y en términos de abrazos y/o dadas de manos.

Conjuntamente algunas interacciones de integración como mencionáramos anteriormente suponen el afianzamiento de lazos afectivos.

En otra mesa dos niños se abrazan.

"P" abraza a una alumna, le pide un beso.

Dos alumnos (niña y varón) se sientan juntos y se mantienen tomados de la mano mientras la maestra continúa leyendo el reglamento del campamento. Varios alumnos me comentan que son novios.

Como analizábamos anteriormente en referencia de las interacciones maestra-alumno, las expresiones afectivas "negativas" son mayoritarias y se manifiestan como violencia física y verbal, fundamentalmente a través de golpes e insultos.

F) Violencia

Anteriormente presenté un listado de las violencias registradas entre alumnos.

Dentro de las interacciones violentas encontramos desde las pequeñas microvictimizaciones y faltas de cortesía reiteradas, hasta los enfrentamientos físicos, entre dos o más alumnos.

Estas interacciones violentas remiten a dos situaciones complementarias:

a) A un proceso de socialización en contextos de violencia entre los alumnos. Este proceso de socialización transmite al niño formas de ver el mundo, así como las destrezas y habilidades, muchas de ellas violentas, "necesarias" para la vida. Este proceso de socialización que se inicia en la familia y el barrio, se extiende a otros espacios por donde los niños "circulan". Una de estas destrezas y habilidades básicas, es "saber pelear". Esto se manifiesta en "juegos" bruscos, insultos y pautas de interacción violentas, que aparecen ritualizadas. Asociadas a estos valores, destrezas y habilidades, aparecen con gran peso en las interacciones entre alumnos, aspectos del proceso de construcción y representaciones de género. He aquí algunos ejemplos:

Dos alumnos juegan pulseadas. (grupo de 6to. año).

Alumno: Si ganás vos me das una piña, sino te la doy yo.

Gana P y le da un piñazo en el brazo.

Alumno: Dale te juego otra.

Alumno: Ah! No!

Alumno: Dale no seas cagón!

Un niño (parado) intimida y amenaza a otro (sentado) que leva a pegar.

El niño que está sentado se cubre con los brazos.

A quiere abrazar a una niña. Esta se resiste.

Alumna: Ta, mijo!

A insiste, presiona, forcejea, la apreta con fuerza.

Alumna: Basta, andate!. Vos enfermo!

Alumno: Callate vos!

En este último ejemplo el agresor muestra un no respeto por el cuerpo del "otro", en este caso una niña, que por ser mujer, "debería callarse".

b) Como forma de resolución de conflictos, según otra definición de la situación, y como resultado del proceso de socialización del que en a) hacíamos referencia. Los valores y normas socializadas en la calle, que

implican la reelaboración de la identidad social y de género en un contexto de exclusión, imponen a la rudeza y la violencia como pautas legítimas de interacción en la resolución de conflictos.

A continuación presento tres ejemplos registrados en grupos diferentes.

Alumno: Ah! Vos que hacés acá! (le dice uno de los niños que vuelve a la clase, reclamando a otro niño que "tomó su lugar"). Se empujan y se pegan.

Es la hora de la salida y salen desordenadamente y a los empujones.

En la salida A (varón) forcejea con G (la niña que rato antes "había peleado" con su prima), forcejean, se pegan. A le pega un fuerte piñazo en el estómago. G llora.

En esta situación el conflicto se inicia a partir de que un alumno se ubica en un lugar que es considerado "propio" por otro alumno. No hay lugar para el diálogo y la violencia aparece como el único medio "útil" para resolver esta disputa. A continuación otro ejemplo donde también la violencia opera como vehículo válido para resolver el conflicto que se presenta entre pares.

Alumno: Yo la encontré en el piso.

Maestra3: Si tu la encontraste en el piso es que es de alguien de la clase, que yo sepa las biromes no crecen en el piso solas...

Un alumno había intercambiado la lapicera que no era suya por figuritas con otro alumno.

Alumno: ¡¡Le rompió todas las figuritas!!

Maestra3: No sé, tú le devolvés la lapicera a ella porque es de ella. El niño luego de dársela, pateo y golpea a la niña en cuestión.

6.5. OTROS ASPECTOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Al mismo tiempo que las conductas antiescolares a las que Willis hace referencia se manifiestan en la escuela como incivildades, vimos en las conductas observadas, que se ponen de manifiesto otras conductas violentas, que a mi modo de ver, refieren a la socialización en contextos de violencia y exclusión social.

Además de lo analizado hasta aquí, quisiera considerar este otro nivel, que considero permite comprender otro aspecto de la violencia en la escuela.

Durante las observaciones, registré una serie de conductas intimidatorias desarrolladas por algunos alumnos hacia sus pares, y en alguna ocasión incluso hacia la docente.

Estas consistían básicamente en arrinconar, amenazar con golpear, hacer demostraciones de ira (por ejemplo diciendo groserías, pateando objetos, gritando), agredir en forma continua a otros: empujando, tocando, golpeando, insultando, molestando, poniendo "nombretes".

Estas conductas expresan pautas culturales violentas socializadas en barrio y la familia, pero que no son revertidas en el espacio escolar, sino que resultan consolidadas por el mero paso del tiempo, la particular acción de los docentes y su utilidad.

Anteriormente desarrollé algunos aportes de J. Ferrando con relación a pautas culturales de niños y niñas que se desarrollan en situación de pobreza. Sin embargo, si bien encontramos algunas interacciones que pueden ser analizadas en este sentido, -fundamentalmente las que refieren a relaciones de género-, las conductas violentas registradas, no remiten a mi modo de ver, a estas pautas culturales.

Estas violencias están relacionadas con la socialización en contextos de violencia y exclusión social, encontrando en este sentido, líneas de encuentro con los planteos anteriormente expuestos de Zubillaga, V y Briceño-León (2000).

Si bien todos los alumnos comparten un mismo contexto territorial y un medio socio-económico similar, se ponen de manifiesto a través de ellos, pautas culturales, normas y valores diferentes.

Lo cierto es que hay alumnos que traen "consigo" otras pautas y valores e intentan en el espacio escolar introducirlos y reproducirlos, definiendo otra situación, estableciendo otras reglas y líneas a seguir, en contradicción con las normas y valores que la escuela "intenta" transmitir.

Estos elementos culturales se reflejaron tanto en las perspectivas de los alumnos con relación a la violencia y a la cotidianeidad escolar, como en sus conductas e interacciones.

El "saber pelear" es jerarquizado como una habilidad y una destreza "esencial". Esta habilidad a su vez, es acompañada por una actitud particular hacia los demás (de cierta superioridad y rudeza) que ellos definen como mostrarse "serio". Estos "saberes" que no son desvalorizados en la escuela,

sino que son confirmados por la utilidad que evidente de dichos saberes para la conformación de una jerarquía social de los niños.

Los conflictos —sea del tipo que sean— son “resueltos” a través de enfrentamientos físicos que apuntan a que los oponentes “se midan” entre sí, demostrando coraje, fuerza, habilidad para pelear y lo principal: un carácter heroico y arriesgado que indica que está dispuesto “a no achicarse”, sea cual fuere las consecuencias del enfrentamiento. La escuela, según nuestras observaciones no logra hacer caducar estos mecanismos ni los sustituye por otros. No se trata de quien es el alumno más aplicado, “quien sabe más”, quien domina mejor los códigos de la alta cultura, sino que paradójicamente, los códigos de la escuela pasan a ser muy semejantes a los del barrio. En este sentido el diálogo no es un mecanismo útil ni legitimado desde la práctica cotidiana.

Para ilustrar estos elementos, quisiera comentar un breve fragmento. En este caso la escena se desarrolla en un 2do año. Mientras varios alumnos trabajan, un alumno molesta a otro...

J molesta a H.

Alumno H: Ah! Maestra! Le voy a pegar a J!. Después te agarro y te parto la boca!!. No te rías J!!.

Con gesto de enfado. (La maestra no da muestras de oír).

Maestra: Falta un minuto para borrar! después me pedís que no borre!!

Alumno H: Yo te digo J vos venís acá y te parto la boca!

Posteriormente se ponen a pelear.

Mediante estas actitudes J demuestra a todos que “él sabe pelear”. Poco le interesa la clase y la maestra no podrá impedirle que “ajuste cuentas” con quien él considere que se “ha hecho el vivo”, en este caso H. Cualquier momento y ocasión es bueno para esto. Si hay público mejor, ya que el prestigio y la imagen son elementos valorados.

J Hostiga a H en una especie de “juego” que fuerza una pelea. J intenta demostrarle a H que “la maestra no podrá defenderlo” y que “él no le tiene miedo”.

H intenta mostrarse enojado y dispuesto a pelear. Intenta hacer que J “lo respete” como oponente y deje de molestarlo. Como J no se da por aludido, H debe mostrar que está dispuesto efectivamente a “partirle la boca” y el conflicto

continúa poco después en un enfrentamiento físico, con golpes de puño y puntapiés en plena clase.

La maestra no interviene, sólo dice que va a borrar lo que está escrito en el pizarrón.

Estas situaciones son a diario y se repiten en distintos momentos de la jornada. En ellas se actualizan conflictos, rivalidades, y alianzas de distintos alumnos. Incluso hay alumnos que de acuerdo a una justicia y una legalidad propia (lealtad para con su grupo), hacen "justicia por mano propia", defendiendo a uno o varios de sus "amigos". Para ello entran en peleas sin tener claro el por qué y que a nivel de los docentes son vistas como "sin motivo".

He aquí otro ejemplo que ilustra esto (2do. año, maestra 1):

Maestra 1: N y A!! (Rezonga a dos niñas que continúan pegando y molestando a la niña de la mesa 4).

Alumna: Me están rayando el cuaderno!! (angustiada).

Dos niñas saltan por encima de las mesas y le pegan.

Maestra 1: Por favor!!!

(Corren y se empujan.. Le siguen pegando, la molestan, le rayan el cuaderno..)

Maestra 1: Alguien más copió los deberes? Borro!

(Continúan arrastrando sillas y molestándola...)

Alumna: Maestra: ! Mirá que me hizo!! (Muestra el cuaderno rayado).

Maestra 1: A y G!! Se sientan los dos!! (grita).

La maestra toma a A, (una de las niñas que pegaba a G) del brazo (prima de A varón). Anteriormente la había rezongado cuando estaba "acostada" encima de la mesa.

Maestra 1: Te sentás!!

(La niña forcejea y se resiste. La maestra no la suelta. Finalmente se sienta... Luego de unos momentos, A vuelve a pegarle a G).

Alumna G: Maestra! Maestra!

Alumna G: Maestra: !!! (continúan agrediendo a G).

Alumna G: Me están tirando todo!! (siguen molestando a la niña de la mesa 4, G, le tiran los útiles, le rayan el cuaderno, le pegan).

Maestra 1: "A" parece que querés sobre salir, pero así lo único que estás haciendo es dar lástima!! (Rezonga a A niña). Esta niña anteriormente se había enojado con la maestra cuando esta la reprendió y lanzó un lápiz desde una punta a otra del salón, estrellando éste en el pizarrón y al costado de la maestra).

Alumna A: La voy a cagar a piñazos a la negra esa!!

Maestra 1: G!!

(Siguen pegándose. G se defiende y pega a A...)

Maestra 1: G!!

Maestra 1: Calmada!! (Hace referencia a A de que no tomó una pastilla pero no logró entender).

- *Sentate! (Le dice a A)*

- *A trabajar!!*

- *Mañana quiero cuatro grupos!!*

Alumno: No!!

Maestra 1: Los voy a armar yo ahora!!

(Comienza a anotar en el pizarrón como agrupará a los niños el día de mañana.

Ordena cuatro filas y va anotando mientras dice el nombre en voz alta.)

Maestra 1: G!!

- *A!!!*

(Ambas niñas continúan pegándose, se dan golpes de puños, patadas...)

La maestra toma a A de un brazo y la trae adelante. Comienza a decirle que se va a quedar parada ahí adelante al costado del pizarrón, que si quiere sobre salir ahí lo hará mejor. La maestra está enojada. La niña forcejea, intenta zafarse de la maestra. La maestra le dice que no cinche porque no la va a soltar. La niña intenta tirarse al suelo, la maestra sigue trayéndola al frente. La pone al lado del pizarrón. La niña intenta correrse, la maestra la intercepta con el brazo. La niña si bien intenta zafarse, empieza a aceptar el límite del brazo de la maestra. Se la nota muy molesta. Su rostro está todo fruncido. La maestra mientras continúa escribiendo, pone su brazo delante, cada tanto le dice "ahí" y la vuelve a acomodar al costado del pizarrón. La niña finalmente acepta.

La maestra le dice a "A" (una de las niñas que arremete contra "G") que con su comportamiento da "lástima", cuando en realidad lo que genera es miedo. G es agredida en reiteradas ocasiones y por varias alumnas a la vez. El comportamiento de "A" es intimidatorio y hostil. Es así que frente a la protección ineficaz de la maestra "G" comienza a intentar defenderse. La situación da cuenta de una importante distorsión. La maestra señala a "A" su intención sobresalir como una actitud reprochable por si misma, cuando en realidad lo reprochable es su comportamiento violento y hostil.

La clase continúa sin más enfrentamientos entre A y G... pero a la salida...su primo lo retoma de manera de "no dejar impune" la ofensa realizada a su prima.

Es la hora de la salida y salen desordenadamente y a los empujones.

En la salida A (varón, primo de A niña) forcejea con G (la niña que había pelado con A niña), forcejean, se pegan. A le pega un fuerte piñazo en el estómago. G llora.

Los actos y conductas están teñidos de una socialización violenta donde hacen figura algunos otros elementos:

- "El hacerse respetar".

El respeto es algo que se busca y se da como signo de valía. Pero para obtenerlo es necesario demostrar que se tiene coraje, que se sabe pelear, etc.

De ahí que muchos de los enfrentamientos tengan este motivo, ya que el "ofendido" queda "obligado" a enmendar su honor amenazado con otra nueva ofensa. El resultado, es una escalada de violencia de incierto final y que poco tiene que ver con la situación de clase concreta que en ese momento se desarrolla.

Estos elementos pueden ser visualizados en ejemplos como éste:

A continuación extraigo nuevamente fragmentos de la observación de un 1er. año, (maestra 2). En ellos continúan los conflictos entre estos alumnos...

H y J pelean por un lápiz en la mesa 7. Ahora G pega a J.
 Maestra: Bueno G!! Si no venís a trabajar!! (...)
 Continúan pegándose.
 Maestra: Se dejan de pelear porque se van a ir afuera y no van a volver!!! (grita enojada).
 - Dejen de hacer ruidos con las mesas!!
 (continúa la clase).....
 H amenaza a J que le va a pegar.
 Alumno G: Tirale una pila por la cabeza! (le dice a J).
 (continúa la clase).....
 Maestra: Bueno G! Eso mismo (le hace gestos de que trabaje).
 Alumno J: Maestra! Mire a G! (G empuja a J).
 Se sienten ruidos y barullo permanente. Conjuntamente varios niños gritan para lograr la atención de la maestra. La maestra corta unas hojas de espalda al grupo. El grupo se agita e inquieta. Arrastran sillas y mesas, gritan, se empujan. Ahora E pega a J. La maestra comienza a repartir hojas.
 (continúa la clase).....
 Una niña sentada trabajando en su final. H y G hacen aviones con las hojas, mientras otro compañero de esa mesa escribe en su hoja concentrado.
 Maestra: El que tiene alguna duda me pregunta, duda del final, porque al que no escuchó el cuento no se lo voy a decir de nuevo!
 La maestra viene a buscar el libro que había dejado arriba de la mesa. Anteriormente -- no sé bien cuando- un niño lo tomó.
 La maestra me pregunta y le digo que un niño lo tomó. Mientras E patea a J.
 Maestra: E P!!! (lo llama con nombre y apellido).
 E corre y logra caminar por la biblioteca.
 Maestra: Te portaste precioso antes del recreo. Ahora qué pasó?
 - Es hora de trabajar, de producir!! (le dice a E)
 Alumno E: Ah! No! Yo no estaba!
 Maestra: Tu sabes escribir, si tú me demostraras que hacés algo lindo...
 E comienza a escribir. Casi todos los niños están trabajando. Mientras escriben van deletreando o leyendo en voz alta. La maestra se acerca a J en mesa 4. Mientras en la 7 H y G hacen aviones. La maestra sienta a H de un brazo. Le plancha la hoja y le hace gestos de que escriba. E viene y le pega a J.
 Maestra: E P!! (con nombre y apellido).

 J se me acerca y me dice: "el se come los mocos". Mentira!!! Grita E. E pega a J.
 Maestra E! No pegues!!
 J patea a E.

- La intimidación y la búsqueda de la "debilidad" en el otro.

Otro ejemplo ilustrativo:

M deambula por el salón. Al pasar delante de un banco, "amaga" que le va a pegar a un alumno. Este se cubre la cabeza con los brazos y se agacha. A continúa caminando por el salón y pega a una niña...

M ejercita una y otra vez esta habilidad de "dar miedo" y con ella fortalecer su imagen y reputación, a la vez que eludir alguna pelea "innecesaria" y desalentar posibles rivales.

- La fama de ser "serio". La imagen y la reputación pasan a ser centrales en la relación con los otros.

He aquí un pequeño ejemplo:

En la mesa 2 conversan con los de la mesa 3.

Me piden que les diga la cuenta.

Niño: Yo no estoy haciendo la cuenta. Soy el más pesado de la clase (me comenta un niño).

La maestra propone otra actividad

Según Zubillaga, V y Briceño-León (2000), este tipo de violencias analizadas por ellos en jóvenes de Venezuela, permiten reelaborar identidades de género en contextos de exclusión social, "reparando" desde la violencia, una imagen social dañada.

Me planteo como hipótesis entonces, que éstas conductas violentas que registré en la escuela, podrían tener puntos de articulación con lo planteado por estos autores, permitiendo así a estos alumnos, reelaborar su identidad social dañada a partir de la construcción de estigmas en la escuela y las dificultades que ésta presenta para generar verdaderos procesos de integración social. A su vez, expresan pautas culturales referidas a las relaciones de género.

He aquí otro ejemplo:

Pregunto a "A" (varón) ¿cuál es tu lugar? Alumno: Nos sentamos en cualquier lado... (aludiendo a que no tenía un lugar). Observadora: Pero hoy no te vi sentado en ningún lugar... Alumno A: A mí la maestra no me dice nada...

Maestra: "A"!! (varón) sentate!!...

"A" la ignora sigue parado, dando vueltas con la mochila puesta. La maestra no verifica si cumplió con su indicación ni vuelve a decirle nada. A la mira y continúa caminando. La actitud de este niño es provocadora y contestataria. Parece ser la de portar cierto rasgo distintivo (conductas intimidatorias) que le permiten "ser exonerado" de cumplir normas de funcionamiento del grupo o señalamientos de la maestra. En alguna ocasión hace "demostración" de su enojo (golpeando el vidrio de la ventana, pizarrón o compañero, o "amaga" con pegarle a alguien) como forma de disuadir o intimidar a los otros - fundamentalmente a la maestra- de no ser sancionado o "ejercer su voluntad". También sale e ingresa al salón a su gusto. En otras ocasiones funciona como "secretario" realizando tareas "codiciadas" por el grupo, por ejemplo saliendo a buscar los datos al grupo de Inicial para el problema. En otras ocasiones intenta funcionar como "justiciero" del grupo, "sancionando" a través de golpes a compañeros que no cumplen con las indicaciones de la maestra o que molestan a "sus" amigos.

A su vez el comportamiento del alumno es reforzado por el acto de ignorarlo de la maestra.

"A" es uno de los alumnos que presenta conductas violentas en su interacción con los demás y es considerado por docentes y compañeros como "violento" y "conflictivo". La maestra lo define como "líder negativo". Vive en un contexto de violencia familiar y se presume que es maltratado. Es "repetidor" y muy posiblemente repetirá nuevamente el año. Trabaja "cuando quiere", "molesta todo el tiempo", golpea a sus compañeros con total impunidad. Va y

viene por la escuela a su antojo. Define quienes participan de determinado juego en el recreo, regula conflictos y peleas. Ningún compañero de la clase se le enfrenta. No sólo demuestra dominio de los otros, golpeándolos, sino que logra que la maestra le permita acciones y actividades que les son negadas a la mayoría. Razón por la cual no sólo es temido, sino también "envidiado".

Pero en cada clase hay un A... En este caso es C... (grupo 3er. año, Maestra 3).

Alumno1: ¿Cómo se hacen las cuentas con decimales?

Alumno2: No sabe! No sabe! Nosotros hicimos muchas de esas...

Maestra 2: Si no quiero hacer nada no hago, pero no molesto al compañero...

Alumno3: ¿Cuál figura es?

Alumno4: No chusmees lo que escribe... (refiriéndose a mi).

Cinco niños se paran para que la maestra los corrija. Cuatro niños deambulan.

Maestra 2: Me da ocupado continuamente.. (refiriéndose a una llamada por la cual se ausentó unos momentos hace un rato). La mitad de los niños deambula por el salón por distintos motivos.

Maestra 2: ¿Por qué seguís parado tú? (le dice a C).

Maestra 2: El niño que me moleste se queda hoy sin canto!!!

Maestra 2: Te sentás bien!! Te sentás bien!! Sentate!!! (grita).

Maestra 2: Te tenés que sentar porque tenés que trabajar y tus compañeros también!!

Maestra 2: D! (rezonga a otro alumno que "molesta" a otro).

C no se sienta. Ingresaba una niña al salón. C se sienta en la mesa.

Alumno C: Estoy sentado... (le dice a la maestra en actitud contestataria).

Maestra 3: ¿Eso es sentarse? (le pregunta a C).

AlumnoC: ¿Estoy sentado en el aire?

La maestra no le contesta... Continúa explicando a otros alumnos...

Maestra 3: ¿Una vez tenés que usar esa cinta?

Maestra 3: Mirá a ver si yo mido... 5, 5 cm.

Se siente barullo.

Alumno: J (niña) esta es tu goma...

Maestra 3: 12. Bueno muy bueno (continúa dialogando sobre la tarea con los alumnos que la rodean).

Alumno: ¿Le pego esta?

Maestra 3: Sí.

Alumno: ¿En alguna parte de esta?

Maestra 3: Sí.

Mientras tanto C seguía "dando vueltas", molestando a unos y otros.

Maestra 3: ¿C te podés sentar?

AlumnoC: Yo quiero hacer esto.

Maestra 3: El lápiz lo tienen que traer de la casa con punta. Varias veces...les dije si no tienen sacapuntas le sacan con una trincheta... con un cuchillo. Le pido a mamá o a papá que me ayude... (C tenía su lápiz sin punta, al intentar sacarle punta ésta se seguía rompiendo. Posteriormente J le hizo punta a su lápiz, pero igualmente C no realizó el trabajo).

Un niño salta por arriba de un banco...

Alumno: Vio lo que dijo Colo?! La concha...!!!

Alumno C: Yo no los hago a los trabajos (me explica a mi)...

Obs: ¿Por qué no? No me contesta, sigue dando vueltas por el salón...Mientras otro alumno (de lentes) me trae su trabajo y me muestra varios stes. Cuentan los stes, los MB, los BMB, etc. Varios alumnos me rodean y comparan sus cuadernos. Me muestran.

6.6. LA CONSTRUCCIÓN DE ESTIGMAS EN EL ESPACIO ESCOLAR

En el contexto de la escuela, los alumnos son estigmatizados continuamente, asignándoles determinados atributos.

Encontramos en este sentido distintas expresiones de las maestras: "más de un 60% tienen atraso diagnosticado", tienen "dificultades graves de aprendizaje", "trabajan mucho menos..." (Todas las expresiones entrecomilladas fueron recogidas de los propios actores).

La condición socio-económica parece configurarse como un estigma poderoso.

He aquí un ejemplo. Durante la entrevista en profundidad la auxiliar de servicio al intentar explicar la violencia en la escuela plantea: "son pobres y tienen hambre...".

Al parecer, el ser pobre supone un estigma por el cual la violencia es un atributo asignado y esperado.

El carácter también es utilizado como estigma recurrentemente, etiquetando a determinados alumnos de "elemento", "violento", "loco" o "psiquiátrico".

He aquí un ejemplo. El siguiente es un fragmento de una observación en un grupo de 3er. año (grupo de maestra 3).

Ingresa maestra del otro tercero con un niño.

Maestra 7: Lo mandé con una cartita y resulta que acá le pegaron. (Se refiere al niño que fue corrido por J).

Maestra3: Quién le pegó?

Maestra 7: Quién te pego?

Alumno: Él (señala a J).

Maestra: J!!

Maestra 7: Vos le pegaste?

Alumno J: Yo no te dejé llorando...

Maestra3: J despedite del recreo, del video...
Alumno J: Y el me amenazó con el (...)
Maestra3: La agresión que tienen ustedes, parecen animales y así van a terminar en el barrio.... Cómo unas pobres personas...
Alumno J: Nadie le pegó al gurí.
Alumno: Quién le pegó?
Alumno: El S (sobrenombre).
Maestra 7: P (alumno agredido) generalmente no es agresivo...
Alumno J: No es agresivo no... (contesta J).
Maestra 7: Así te va a ir...

No sabemos por qué J y el otro alumno de tercero pelearon, ni quien pegó a quien. Pero el que J sea estigmatizado como violento, le permite suponer a la maestra que el otro alumno fue agredido por J. En concordancia se espera de J determinadas conductas, determinado proceder en concordancia con la identidad social asignada.

La construcción y asignación de estigmas en la escuela permite que determinados alumnos no sean merecedores de atributos que sí son asignados a los "buenos alumnos".

Es decir que el que esos alumnos sean desacreditados en su rol de alumnos, permite augurar su fracaso y perpetuar así su exclusión.

He aquí un fragmento de una observación del recreo que muestra claramente esto:

El recreo dura media hora y es "norma"l que algún alumno termine lastimado y varios llorando. Las maestras se quejan, pero se desinteresan, intentan desligarse de los problemas entre los alumnos y los ignoran, incluso cuando las rodean o les piden ayuda. Intentan conversar entre ellas. También es común conflictos entre alumnos de distintas clases.

Una maestra me dice:

Maestra 6: No los podré rociar con kerosene y prenderlos fuego. Le haría tan bien a la humanidad... Lo dice en tono de broma, pero manifiesta malestar.

Entre varias maestras hacen comentarios de que "son como perros que ni con un chorro de agua fría se los pueden separar" (maestra 6, 1 y 8).

Mientras tanto una maestra "les trae", a las maestras de segundo año, dos niños llorando, uno de cada clase, que estaban peleando al otro lado del patio, en el recreo de los preescolares...

Si bien el comentario que realiza la maestra es en "tono de broma", la broma se diluye y deja paso al desprecio.

El rechazo que la condición de estigmatizado supone, es claramente manifiesto en las actitudes y relatos tanto de maestras como alumnos.

He aquí otro ejemplo donde podemos apreciar el desprecio de los pares (fragmento de observación de 4to. año, maestra 5, durante clase de canto):

Alumno1: Mtra! Mtra!

Maestra 5: Shs!! Shs!! Están interrumpiendo la clase!!

Alumno2: Están interrumpiendo la clase!!

Alumno3: ¡ Qué sos mujer ahora! (gestos de burla hacia alumno2).

Prof: Vamos a hacerlo otra vez?

Alumnos: Sí!!

Prof: Pero no conversen sino...

Todos cantan.

Un alumno se para. Se tocan, se molestan.

Alumno4: Sentate acá! (un alumno le sede su lugar y él se para al lado de la maestra).

El alumno da muestras de desagrado y le habla a la maestra.

Alumno 4: Callate! Vos! Cara pintada!! (le dice al alumno que le habla a la maestra).

Y este le contesta: Requechero!!

Varios niños distorsionan la letra de la canción.

Se siente barullo.

Forcejean, se paran.

Maestra 5: Veo demasiado (¿?) acá!! (gritando).

El cumplimiento de las normas es visto como "cosa de mujeres". La construcción de una identidad masculina parece suponer el "transgredir las normas" y la cultura femenina "la sumisión".

Si bien algunos alumnos dan muestra de rechazo y desprecio hacia otros alumnos estigmatizados. Estos últimos, encuentran aceptación (e incluso admiración) por otros alumnos.

A su vez, los alumnos que aceptan de buen grado al alumno o alumna estigmatizada, comparten con éste su carácter de tal. Y encontramos alumnos que los mismos atributos por los cuales son estigmatizados en la escuela, son valorados por otras personas y en otro contexto, es decir les garantizan un valor social positivo.

En páginas anteriores hice referencia a esta situación, en aquellos alumnos que presentan un tipo característico de conducta violenta.

Al parecer en la escuela se identifican y construyen estigmas que adquieren en otro nivel, un valor social positivo. Y esto supone, una forma de reelaborar y "reparar" una identidad social atacada y destinada al fracaso y la exclusión desde la escuela. La trasgresión de las reglas y normas escolares operan en este sentido, como afirmación de la identidad social.

Puede ser fácilmente visualizable este doble carácter que adquieren algunos alumnos estigmatizados, en la forma en que se conducen en la escuela, haciendo alarde de su condición, reforzándola una y otra vez.

7. CONCLUSIONES

Sistematizaremos algunas conclusiones de la presente investigación y sus principales hallazgos, tanto de los aspectos convergentes con los trabajos anteriores, así como aquellos que se distancian.

7.1. UNA MIRADA A LA INSTITUCION. LA ESCUELA "CÁRCEL": MÁS ACÁ DE LA METÁFORA UNA (ESCUELA) ENTRE REJAS.

La escuela presenta difícil acceso para quien quiera llegar a ella, además de su ubicación territorial, está rodeada de un muro con un portón que permanece cerrado. Para lograr ingresar al interior del local, se debe tocar timbre en un portero eléctrico y que desde adentro (dirección) se habilite la entrada. Esto supone cierto modo de relacionamiento con el exterior a partir de los significados con que es investido por los actores docentes del centro escolar, en este caso el contexto barrial. Otros antecedentes uruguayos (Viscardi; 1999) no analizan los aspectos físicos de los establecimientos, pero consideramos evidente que esto dice mucho de cómo se presenta la institución y cuáles son sus propósitos, razón por la cual nos detenemos en su análisis.

La entrada y salida del local son organizadas según la idea de que es necesario establecer un estricto control de quienes salen o ingresan al local escolar para "protegerse" de un contexto social y territorial percibido como violento y hostil.

La seguridad y las rejas están presentes también en la dirección que es el lugar desde donde se visualiza casi toda la escuela, donde se tramitan las "quejas" (de todo aquel que se queja: maestras, familias, alumnos, personal de servicio) y se nuclea las maestras para reuniones "formales" (porque las conversaciones "informales" entre maestras se dan en la cocina del comedor fundamentalmente o durante el recreo).

Aquí también se guardan "valores" (materiales como la recaudación por la venta de comestibles en el recreo), se tramita información administrativa, se reciben llamadas y es donde "se reciben a las visitas".

La forma de ingreso, como el manejo formal de la información y el manejo de las situaciones "conflictivas" parece tener la finalidad de "mantener el orden".

Muchos aspectos de la vida escolar aparecen pautados e intentan ser controlados: la forma de ingreso, la comunicación con las familias, el manejo de la información administrativa, el ingreso de adultos y alumnos al baño, comedor, cocina, acceso a determinada información (como reglamento sobre licencias, teléfonos y direcciones de recursos comunitarios).

Se intenta mantener el orden y control también de determinados espacios (por ejemplo baños trancados). Sin embargo desde los propios docentes aparece descuido y desorden en otros aspectos como:

Ubicación de muebles.

Descuido y deterioro de los espacios.

Aseo del local.

Funcionalidad de la distribución elegida.

Irrupción naturalizada en los salones de clase.

También se intenta controlar al docente –fundamentalmente a través de aspectos formales y administrativos-. Sin embargo las maestras encuentran formas de sortearlo. En este sentido, el trabajar en solitario, si bien es considerado una dificultad, también permite decidir y hacer.

Las personas que no hacen lo que deben (alumnos, familias, docentes), rompen el orden institucional, generando tensión y esfuerzos por volver a "*canalizar todo a la normalidad*"⁵⁶.

Frente al intento de "mantener el orden" de los docentes, las clases se presentan "desordenadas", "ruidosas" e "inquietas".

La dificultad para mantener y contener a los niños dentro de la situación de clase es una de las preocupaciones centrales de la vida escolar y en la cual se utiliza gran tiempo y esfuerzos.

La directora aparece como segundo mojón de contención, ya que cuando el alumno sobrepasa el control y posibilidades de la maestra de corregir y/o reprimir y/o cuidar y preservar, es la directora quien interviene intentando una vez más encauzar al/los sujeto/s a una manera "adecuada" a su rol de alumno y a la situación escolar. Sin embargo también ésta presenta dificultades

⁵⁶ De aquí en más todas las expresiones entrecomilladas y en cursiva refieren a expresiones tomadas de los propios actores en las entrevistas mantenidas.

para que su intervención mantenga "efectos" en el tiempo sin su presencia física in situ.

Emergen aspectos de la vida institucional: orden, desorden, control.

Además, si bien la dirección y las maestras, intentan mantener un estricto control de la relación de la escuela con las familias, no resulta impermeable a las situaciones sociales y familiares conflictivas de sus alumnos. Parte del tiempo y de las funciones de la directora y secretaria parecen ser contener y canalizar estas situaciones, orientando, derivando y/o denunciando este tipo de situaciones de las que los docentes "*toman conocimiento*". Estas funciones parecen angustiar y tensionar al personal, viviéndolo como una distorsión "del orden y la calma" de la jornada escolar.

Los recursos con los que cuenta la escuela además del personal docente y no docente asignado a la escuela, es la concurrencia de profesores especiales como son el profesor de canto, la profesora de piano y el profesor de gimnasia. Otros recursos con los que aparentemente cuenta la escuela refieren a la posibilidad de algún tipo de asesoramiento técnico a través de la derivación de aquellos niños que por su comportamiento, dificultades y/o situación social y/o familiar se crea pertinente una consulta (estos son recursos de la propia ANEP como Gerencia de Programas Especiales, Unidad de Diagnóstico, y otras instituciones estatales como INAME o ONG'S como Gurises Unidos). Estos recursos son percibidos como de difícil acceso y sin que se logre abarcar las necesidades de atención de la población escolar de la escuela que las maestras consideran que sería necesario atender.

Además, de los recursos humanos con los que se cuenta, aparecen otros dos componentes que son consideradas fortalezas por parte de algunas docentes de la institución. Una son las características personales del grupo docente, que facilitan y/o potencializan determinadas actividades y/o recursos. Sin embargo, en otras entrevistas se manifiesta que hay dificultades de integración y relación entre las maestras, "*que recién se conocen*" o que "*el grupo ha cambiado ya que muchas maestras viejas, de años en la institución, se fueron a otras escuelas*", primando una visión más desintegrada de la escuela y sus maestras.

Otro recurso que es visto por algunas maestras como fortaleza lo es el carácter efectivo de las autoridades, que les permite no sólo un mayor conocimiento del entorno y las familias, sino también dar continuidad a los contactos realizados con otros recursos y/o instituciones de la zona. Sin embargo para otras maestras surgen importantes discrepancias con su gestión.

7.2. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

En términos generales, las docentes definen su práctica a partir de los prejuicios y estereotipos de los alumnos. No tal como ellos son efectivamente, sino como esperan que sean de acuerdo al nivel socio-económico del que provienen y de acuerdo a visiones simplificadas de su problemática. Son jerarquizadas fundamentalmente las dificultades de aprendizaje, la problemática social (situación de pobreza), familiar (característica de la familia y del ejercicio de sus funciones) y de violencia en la que los alumnos viven. Esto genera frustración e impotencia a los docentes. Paralelamente, estas ideas de los alumnos justifican los resultados obtenidos, operando como profecías "auto cumplidas".

Maestra 6: "...Están acostumbrados a que les hagan cualquier cosa..."

Maestra 10: "...En otras escuelas, en otro contexto se puede".

Maestra 6: "Más de un 60% tienen atraso diagnosticado o problemas graves de aprendizaje". "Trabajan mucho menos, rinden mucho menos. Insistís que te armen alguna palabra más o menos como la gente, que te hagan una cuenta. Tienen unos rendimientos muy descendidos".

Maestra 6: "Algunos son gurises que tienen que estar medicados.. "; "...por cualquier cosita se arma"

Maestra 10: "Van a ser siempre lo que son ahora. ¿A qué pueden llegar?"

Conjuntamente a esta visión sobre sus alumnos, existe una visión de ellas mismas como víctimas a tres puntas: víctimas del sistema, víctimas por parte de los alumnos y también de parte de las familias de éstos. Así, es reiterada la idea de que la exigencia recae en la maestra: "*luchar todos los días porque los alumnos aprendan*", "*mantener a los alumnos dentro del salón de clases*", "*dominar al grupo*", "*más allá del contexto social y familiar al que el alumno pertenezca*", más allá de la situación de la escuela (falta de materiales y recursos humanos), "*de las dificultades individuales de los niños*". Más allá de todo. Aunque esto, en los hechos, raramente se cumpla.

Sin embargo, se dice valorar negativamente a la maestra que no cumple con esas expectativas, responsabilizándola por el "desorden", por la "violencia", o "bajo rendimiento" de los alumnos. Es esta idea restringida de la "autoridad pedagógica" que limita su expectativa a que sus alumnos no escapen del salón. Pero también la problemática recae en el o los alumnos, que como depositario/s de problemáticas sociales, dificultades individuales y/o familiares se justifica y espera un proceder desajustado.

(Maestra 2) Me comenta que la directora le había dicho "encerrate" y que había puesto el escritorio contra la puerta para evitar que los niños salieran, pero que igualmente salían por la ventana. Estaba angustiada y muy preocupada. En un momento se recuesta en mí. Se separa nuevamente y me cuenta de que alas 13:30 se fue al baño a llorar "porque no daba más". Se queja que la inspectora le dice que "no tengo manejo del grupo" pero que nadie la apoya. "No puede ser", refiriéndose al comportamiento de su grupo y a las cosas que "ha tenido que hacer"... "Así no llevo a fin de año".

Tramitan "hacia fuera" sus preocupaciones en forma centralizada y jerárquica, a través de la directora y secretaria. Las maestras dan muestras de una actitud pasiva y dependiente de la estructura jerárquica a la hora de relacionarse con las familias o buscar ayuda.

En este sentido, tanto las instituciones relevadas por Viscardi (1999) como la escuela analizada aquí, parecen adolecer del mismo mal: no se encuentran criterios comunes para la resolución de episodios de violencia escolar. En el caso de la escuela analizada en esta investigación, incluso en el espacio de la clase no se encuentra un mismo criterio para resolver problemáticas comunes, variando de una maestra a la otra e incluso desde la propia maestra.

Maestra 6: "Arreglate dentro de tu salón como puedas. Te arreglás como podés adentro..."

Maestra 10: "Te hacés en la práctica... Vos tenés al chiquilín y bueno. A veces agotás todas las estrategias posibles para poder atenderlo, pero a veces vos te das cuenta que si te dedicás a uno tenés veinti y pico atrás, treinta. Estás atendiendo a uno solo y los demás ya empiezan. Es difícil. Te dicen que tenés que trabajar con los chiquilines que tienen dificultades, ¿pero cómo hacés?"... "Uno se adapta,..."

Se reconoce en la autoridad la posibilidad y el rol de guiar, mandar, cuestionar, interrogar, evaluar, etc, pero estas funciones no son claramente explicitadas. También se presentan desacuerdos sobre el apoyo recibido por las autoridades (dirección, inspección).

Las reuniones y/o comunicaciones formales son vividas como "un trámite" más a transitar sin un claro compromiso personal y cargadas de resentimiento y hostilidad que son expresados en comunicaciones informales.

Maestra 8: Luego comentan de la A.T.D.. Pregunto sobre qué discutieron y no recuerdan. "Fue una merienda compartida".

En cuanto a su relación con los niños, las maestras describen una imagen negativa y desvalorizada de los alumnos y sus familias. Cierta resignación al intentar llevar adelante las actividades que se proponen, pasividad frente a las dificultades de los alumnos y naturalización de éstas, depositando las causas del "bajo rendimiento" y los "desajustes en su conducta" (violencia) en las características socio-económicas de niños y sus familias.

Le pregunto a la maestra de segundo como organiza el día. Maestra 6 me dice que primero copian los deberes, luego pone un trabajo que retoma luego del recreo y posteriormente pone "algo cortito". Las maestras comentan de lo difícil que es trabajar con sus alumnos, mantener la atención, lo difícil que les resulta encontrar actividades que "los enganche", "nada los entusiasma"... (Maestra 8, 1 y 6).

Algunas maestras describen a las familias como "violentas", con "padres desequilibrados" y "nerviosos" que "meten la pesada mal", con las cuales "no se puede dialogar" y de las que se temen "represalias" frente a la repetición o la imposición de sanciones a los alumnos. Manifiestan "temor" de evaluar o intentar mantener ciertas normas escolares y/o de convivencia con sus alumnos. Esto aparece también justificando actitudes de la docente de "dejar hacer" o "ignorar". Otras maestras sin embargo "rescatan" algunas familias. Consideran que la relación con las familias, les exige "manejar la situación". Para ello, algunas optan por un diálogo franco, "de igual a igual".

Maestra 6: Hay maestras prepotentes. La divina, la que sé, la que tengo título y vos sos el pichi y los padres ya vienen con la autoestima baja de que ellos no tienen estudio. Lo que me ha funcionado es hablarles al nivel de ellos: che, bo, mirá... No hacerme la intelectual ni la cosa superior, hablarle de igual a igual.

Otras prefieren "ponerse firmes", "amenazar", "citar".

En este sentido, entendemos que nos apartamos de la investigación planteada por Viscardi y el análisis que realiza de los diagnósticos de los docentes sobre los alumnos y sus hogares de origen. Consideramos que no es posible asimilar la percepción de las maestras con la realidad, y que en todo

caso, la escuela está pensada para generar una realidad diferente a la de la familia del niño. El medio del que proviene el niño no puede ser una excusa para la inacción docente.

Resulta marginal el reconocimiento de la relación entre las maneras de las docentes y las conductas de alumnos y familias. En general se describen el proceder de la maestra "como respuesta" a las actitudes o conductas del alumno o su familia. Algunas entienden su acción como forma de contención de la exclusión social y la situación de pobreza que viven los alumnos.

La violencia escolar es definida en la cotidianeidad escolar por las docentes como "*trastornos de conducta*" que los alumnos manifiestan. Suponen conductas que distorsionan el funcionamiento de la clase, agresiones de algún tipo a la maestra y/o compañeros, distorsión del orden institucional (como salir del salón de clase sin permiso y deambular por lugares no adecuados y/o en momentos no adecuados. Todos estas actuaciones implican una alteración del orden preestablecido de roles, actitudes y formas de proceder esperados por las docentes.

Esta violencia queda depositada siempre "*en los mismos niños*", que año tras año, día tras día distorsionan, molestan, violentan a todos, reafirmando una trayectoria escolar conflictiva.

Maestra 10: Siempre los mismos niños...A sí! Fulanito, que viene de tal año. Se mantienen los mismos niños y afloran otros nuevos que ingresan a 1er. año. Este es así o asá. Ya los conocemos.

Explican la violencia como resultado de la violencia constante que padecen, del medio, de la familia, de la sociedad que los excluye.

Comentan lo difícil que es trabajar con estos niños. Lo difícil que es "engancharlos" en una actividad. Una maestra comenta de un cuento que les leyó que les "encantó" que era de un asesino violador de mujeres (Maestra 6). Las demás la miran asombradas, "y si" responde si su vida es eso "sexo y violencia".

Algunas entienden a las manifestaciones de violencia como "*modelo vincular aprendido*", otras como "*rebeldía*" frente a la exclusión social que padecen, "*mal orientada*" como respuesta ineficaz y acrítica.

Maestra 6: "Esa rebeldía, de que esto no lo hago, y que no se qué... y rebeldes contra a mi a veces... y yo pienso si esa rebeldía la tuvieran enfocada en reclamar las cosas que ellos en verdad quieren. Pero esa rebeldía es contra mí o contra el

almacenero. No sé si alguna vez van a tener en claro por qué ellos están así. Conciencia de lo que son y de lo que tienen que hacer”.

“ (...) este niño es maltratado... el padre le da unas palizas bárbaras... (...) creo que la directora le iba a plantear a la Asistente Social...” (...) “no sé, yo no la conozco... creo que es del Programa Todos los niños pueden aprender (...) no sé al final que pasó porque a mi nadie me preguntó ni dijo nada” (fragmento de entrevista 5)

Las derivaciones a otros profesionales e incluso la búsqueda de otro tipo de “salidas” que involucren otras instancias, personas y espacios fuera de los estrictamente escolares, son seriamente obstaculizadas por un trámite burocratizado y jerárquico, sin criterios claros y explícitamente establecidos con anterioridad.

Las maestras depositan -generalmente en forma de queja y ante las distorsiones que “determinados alumnos” considerados “violentos”⁵⁷, “problemáticos”, “conflictivos” o “psiquiátricos” generan en el aula- el reclamo de “soluciones”, derivando la “situación problema” o “el alumno problema” y las estrategias para su solución fuera de su alcance. De esta manera no se reconoce ni reflexiona sobre la incidencia de dinámicas grupales e institucionales, ni las características de la interacción establecida con el alumno, ni como parte del problema ni de la solución. Esta derivación que se realiza por vía jerárquica (en forma burocrática, pasiva y sumisa), sigue los criterios pautados por éstas, aunque esto no redunde en ningún tipo de “soluciones” o no se compartan los criterios tomados. Este tipo de acciones atentan contra la autonomía profesional de los maestros, e incluso en ocasiones llega a cercenar el sentido común.

En alguna ocasión “las medidas” son tomadas, cuando desde el exterior y desde otra instancia (comunitaria, o institucional) se involucra necesariamente a la escuela. Esta fue una situación que pude registrar (observación Nro. 2) donde a partir de la concurrencia de un vecino informando que la noche anterior había encontrado a un alumno de la escuela durmiendo

⁵⁷ Todas estas expresiones son utilizadas por las maestras para referirse a los alumnos con dificultades de conducta, desadaptación escolar y conductas violentas, y fueron recogidas de las entrevistas y diálogos con las maestras, así como de los registros de las observaciones realizadas.

en la calle y se lo había llevado a su hogar, la directora hace la denuncia a través de Línea Azul. Anteriormente no se habían tomado otras acciones aunque se presumía que este niño era maltratado por su padre.

Desde la perspectiva de la directora y algunas docentes todo conflicto es vivido como potencialmente peligroso, por lo cual toda situación considerada "problemática" debe ser estrictamente documentada, a través del libro diario, informes, oficios o expedientes para "dar cuenta de lo actuado".

"(...) es una barbaridad! Con este chiquilín no podemos más, la situación es insostenible, pero la inspectora acordó con la familia que lo vengán a buscar... pero claro! Cumplieron dos días y no lo vinieron a buscar más... le dicen una cosa a la Inspectora y después no lo cumplen.... Ellos saben que nosotros no podemos hacer nada... al final somos nosotros los que tenemos que llevarlo... ¿ vos te parece?(...) yo con esta señora tuve que llamar al trabajo del marido... porque como es militar... el jefe del marido le planteó que le iban a poner una sanción económica y ahí la mujer se tranquilizó... me tenía amenazada, no sabés las cosas que nos decía...". (Fragmento de entrevista 4).

Aún así, en la gran mayoría de las situaciones se intenta "resolver" o "paliar" las situaciones conflictivas, con los recursos internos de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. En las situaciones más cotidianas y menos espectaculares, estas son tramitadas desde la interacción y acción de los distintos tipos de actores en sus prácticas cotidianas.

En las situaciones de indisciplina y/o conductas violentas, se llevan adelante una serie de medidas, algunas consideradas sanciones como: el llamado de atención al alumno, la citación a los padres, el dejar sin recreo, llevar al alumno a la dirección, o en casos excepcionales a través de la reducción horaria de la jornada escolar (previa autorización de la inspección).

En la mayoría de las situaciones de indisciplina o trastornos de conducta de los alumnos, ésta problemática escolar no es relacionada con las problemáticas sociales, psicológicas y/o familiares del alumno. En otras, el conocimiento de éstos hechos oficia como estigma, previendo su desadaptación y fracaso escolar.

La mayoría de las maestras consideran que hay violencia en la escuela, pero esta aparece naturalizada como algo inherente a los alumnos y su medio socio-familiar.

Son escasas las maestras que refieren como violencia el destrato y/o falta de respeto desde las docentes hacia las familias y/o los alumnos.

"Fijate... los chiquilines no la quieren, no la pueden ni ver a (...) siempre les habla mal, los reprime todo el tiempo y siempre con malos modos (...) y no sólo con los alumnos a mí incluso me ha llegado a decir cualquier disparate... me grita, me dice cosas horribles..." (Fragmento de entrevista 8).

"Vos tenés que arreglártelas sola adentro del salón... lo fundamental es que los chiquilines estén dentro del salón, así ella queda chocha -refiriéndose a la directora-... después lo que hacés adentro vos ves...(...) no podés decir mucho las dificultades que tenés porque te miran mal, como que no tenés dominio del grupo" (Fragmento de entrevista 1).

Una y otra vez la práctica educativa se distancia en lo cotidiano del discurso o presentación y definición de la situación que realizan otros actores.

"A mi me pasa que tengo más de la mitad del grupo que tendría que repetir... pero la directora me dijo que no pueden ser tantos' ... entonces tengo que ver cómo elegir... no tengo mucha idea... es la primera vez que me encuentro en esta situación de ser yo quien haga los carnet finales y esto de ver quien repite y quien no... no tengo mucha idea...lo veré con la directora a ver qué le parece" (Fragmento de entrevista 7).

"...me decían vos con los chiquilines te tenés que hacer la fuerte... porque sino te pasan por arriba... yo no tengo ese carácter... y me costó mucho desde el punto de vista emocional porque tener que actuar de una manera diferente de cómo soy... yo no soy así..., incluso alguna vez terminé llorando... ahora me estoy haciendo más fuerte y me respetan más... pero también es difícil cambiar esos primeros tiempos en que no podía con ellos. Yo trato de conversar mucho con ellos".

En ocasiones aparece la perspectiva de las maestras de cierta oposición entre el hacerse respetar y el dialogo. Una y otra vez aparece la percepción de tener que manejarse con rudeza para "hacerse respetar" y la búsqueda del diálogo y otras formas de interacción no violentas no son legitimadas, bajo el fantasma del "no manejo de grupo". Quizás sea pertinente reflexionar que quizás el "no manejo de grupo" tenga más que ver con cierta carencia en la formación e inexperiencia, ya que muchas de las maestras a las que se hacía referencia con la dificultad en el manejo de grupo, eran maestras recién recibidas, siendo una de sus primeras experiencias como docente a cargo de un grupo. Sin embargo la perspectiva dominante censura fuertemente a la maestra que no logra "dominar su grupo" y "mantener el orden en la clase". No resulta igualmente censurada el apelar a cualquier estrategia para conseguir ese fin, aunque la misma sea reproducir y generar más violencia.

"Hacerse respetar"... ¿No es acaso lo que plantean los alumnos que violentan a otros? Unos y otros reproducen y alimentan un código basado en el uso de la fuerza, la coerción o el exceso de poder para lograr imponerse.

Muchas de las interacciones entre los distintos tipos de actores del centro escolar aparecen pautadas por lo arbitrario, la imposición y el autoritarismo. Sin embargo ninguna maestra se cuestiona su propia contribución, o la de la institución a la emergencia de fenómenos de violencia durante su horario de clase.

"Son los únicos códigos que conocen y respetan" aparece una y otra vez justificando las acciones y pautas de interacción de las docentes con los alumnos.

7.3. PERSPECTIVAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LA VIOLENCIA Y LA VIDA ESCOLAR

Distintas son las perspectivas que los alumnos tienen de la vida escolar. Estas fueron recogidas principalmente a través del análisis de los dibujos, juegos y expresiones realizadas durante los talleres, así como de comentarios espontáneos durante las observaciones.

A) Para algunos, la escuela aparece como el vehículo privilegiado para "aprender". En concordancia con los valores reproducidos y socializados en la escuela, la experiencia de "trabajar" pasa a ser valorada. Los logros obtenidos en la tarea escolar son vividos intensamente, y afirman una identidad social positiva (buen alumno).

Alumno: Cómo sé yo! Maestra: La verdad que sabe J...

La obtención de logros escolares, la solidaridad, el compañerismo y la amistad forman parte de las experiencias socializadas en la escuela. La maestra es vista como quien enseña, y a quien se debe respetar y obedecer. Su figura es idealizada, estableciéndose un fuerte lazo afectivo. Los alumnos se identifican con su forma de percibir y entender el mundo, interiorizando como propios los aspectos ideológicos transmitidos por ésta. Como representante de los valores y normas socialmente aceptadas, los juicios y valoraciones que la maestra realiza sobre el alumno, su proceder y/o tarea,

cobran enorme trascendencia. El niño intenta y se esfuerza por ajustarse a lo que se espera de él.

Para estos alumnos, a diferencia de lo encontrado por Viscardi (1999), sí existe la idea del alumno "violento", la violencia es vista como algo reprobable, y queda depositada en los "*niños malos*", que "*pegan, escupen, empujan, relajan, y se portan mal*", "*que no estudian ni aprenden*" y "*que hacen rezongar a la maestra*".

Entre varios alumnos me cuentan que hay niños que sacan las cosas, que se pegan... que se lastiman...

Un niño trae su producción en botella y lo pone en la biblioteca al lado mío "sino me lo rompen".

B) Para otros, la escuela es vista como un "cuartel" (reclutamiento obligatorio), vacía de contenidos vitales, frustrante.

Se asocian a esta imagen, sentimientos de tristeza, frente a vivencias de encierro e incomprensión.

Las relaciones resultan conflictivas, y la comunicación dificultosa.

A su experiencia escolar, se asocian sentimientos de frustración, enojo, rabia, e impotencia. Son escasas las referencias a vivencias gratificantes y a la integración de afectos "positivos" en la escuela. Estas referencias remiten fundamentalmente a actividades no asociadas con la experiencia estrictamente "escolar" de "los trabajos", sino a actividades como: paseos, actividad recreativa, o el comedor.

El fracaso es por excelencia la experiencia socializada en la escuela.

La vida y experiencias de los alumnos quedan por fuera de la escuela, sin posibilidad de ser integradas. En el barrio, en la familia, quedan delimitadas actividades vitales y una identidad única, valorada, frente a la identidad atacada y masificada que devuelve la escuela.

La idea de "*ser un alumno trabajador*", aplicado, es percibida como un modelo impuesto artificialmente y vivida con rencor, rebeldía y frustración.

Como representante del orden social, en el vínculo con la maestra – fundamentalmente- queda depositado el conflicto de autoridad.

La maestra es vista como quien frustra, quien quiere "mandar" y a quien hay que oponerse para reivindicar la propia jerarquía en un orden social y sexual previamente establecido en el barrio. Si bien su figura también es en

parte idealizada, resulta necesario desvalorizarla y atacarla como forma de atacar todo lo que ella representa: el orden social que lo excluye, y la imagen desvalorizada que la escuela y la experiencia escolar le devuelve.

Los alumnos interiorizan en el barrio y la familia valores, normas y aspectos ideológicos en oposición con los que la maestra y la escuela intentan transmitir.

Para estos alumnos la violencia adquiere dos significados:

- La violencia queda depositada en la escuela, en la experiencia escolar y la tarea como violencia institucional, y en la maestra que coarta, que frustra, que impone y expone al fracaso, que ataca su identidad social.
- Por otro lado, es considerada una habilidad y una destreza valorada "saber pelear" y un medio para "hacerse respetar", "rebelarse" y "mandar". Un medio para establecer y mantener jerarquías en un orden social y sexual tanto con pares como con las docentes.

Entonces, ambos tipos de niños coexisten en el espacio escolar: "los violentos" y los "violentados", y cada uno de ellos tienen clara conciencia del otro.

7.3 ESBOZO DE UN MODELO DESCRIPTIVO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

A partir de lo trabajado intentaré traducir los hallazgos realizados en un modelo explicativo del fenómeno que nos ocupa.

Desde el propio edificio la escuela se presenta como un lugar de contención y represión.

En la situación escolar, docentes y alumnos pueden compartir o no la definición de la situación de acuerdo a lo establecido socialmente por el orden escolar. Encontramos un vaciamiento de lo pedagógico quedando la autoridad -materialmente discutida- y formalmente dirimida a favor de la maestra por el carácter derivado de su poder estatal, socialmente legitimado.

Cuando docentes y alumnos comparten y escenifican una misma escena a partir de una definición común de la situación pedagógica, unos y otros colaboran en las líneas que cada uno debe seguir de acuerdo a su rol.

Sin embargo hemos establecido a partir del análisis del material recogido, que la emergencia de violencias en el espacio escolar supone a nivel microsociológico un enfrentamiento en la interacción, con distintos niveles de alejamiento de la situación pedagógica esperada. Situación esta ampliamente generalizada.

Esta distorsión en la interacción puede ser considerada efecto no previsto del orden escolar dominante básicamente desde dos niveles diferentes:

- 1- Un tipo de violencias en el espacio escolar parte del desarrollo desde los alumnos de conductas antiescolares que reflejan tal como lo plantea Viscardi (1999) el conflicto inherente a todo proceso educativo y las dificultades de los alumnos –y de los docentes- para identificarse con las normas y saberes, social y culturalmente legitimados, cuya imposición, trasmisión y reproducción es función de la escuela. Este tipo de violencia se manifiesta principalmente en incivildades dirigidas hacia el docente y/o compañeros, así como en la relación del alumno con la tarea.

Pero además, hemos encontrado que:

- 2- Otro tipo de violencias constatadas, (fundamentalmente conductas intimidatorias, violencia física y verbal) parten en cambio de una diferente definición de la situación por parte de docentes y alumnos. En este caso, mientras los docentes intentan imponer su definición de la situación pedagógica con mayor o menor idoneidad (de acuerdo a lo esperado por el orden escolar), los alumnos definen otra situación que recrea pautas culturales violentas.

Estas pautas culturales violentas si bien no parten de la experiencia escolar (y los alumnos son socializados en ellas en el barrio y la familia), encuentran en la experiencia y espacio escolar, condiciones propicias para su escenificación, reproducción y potenciación. Estas condiciones propicias son debidas fundamentalmente a: a) las características del orden escolar dominante y b) las dinámicas que el sistema educativo propicia, donde la escuela lejos de ser un espacio para la participación democrática y el respeto del otro, establece un terreno fértil para todo tipo de atropello,

autoritarismo y violencia, no sólo simbólica sino en este caso literal. La escuela en tanto aparato del Estado, goza con éste, de su legitimidad social en el monopolio del uso de la violencia (Marrero; 1995c).

El orden escolar dominante, establece e instituye, tal como analizamos anteriormente, jerarquías y un determinado manejo del poder que promueve interacciones asimétricas y de sumisión entre el docente y los alumnos. Establece además, como únicas y universales, formas de ver y entender el mundo que refieren a pautas culturales y saberes socialmente construidos, anulando lo heterogéneo y diverso, así como la posibilidad del diálogo y el discernimiento. Pero esta situación, se reproduce además en el propio sistema educativo en su conjunto, que desde su organización piramidal, centralizada y jerarquizada (Da Silveira, P.; Queirolo, R.; 1998) impone éstas mismas lógicas de funcionamiento e interacción a la interna de los centros educativos. Esto determina que los distintos tipos de actores operen en los distintos niveles según distintas lógicas.

Desde un análisis organizacional del sistema educativo uruguayo (da Silveira, P y R. Queirolo; 1998), visualizaremos tres características principales: a) el modo en que la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) se relaciona con las instituciones políticas; b) la alta concentración del poder de decisión; c) la ausencia –casi total- de modos de descentralización territorial. La estructura de éste ente (ANEP) es extremadamente piramidal y centralizada. Esto determina la excesiva centralización –funcional y territorial- de las decisiones, la muy escasa participación de la sociedad, y de las estructuras subalternas en éstas. A su vez las estructuras subalternas quedan limitadas a un rol ejecutor administrativo. Finalmente, la gestión se burocratiza y se torna ineficiente (da Silveira, P y R. Queirolo; 1998).

Estos elementos, resultan de fundamental importancia a la hora de comprender la vida cotidiana de los centros educativos, cómo los/las maestros/as organizan su tarea y las acciones que logran llevar adelante.

He puesto de manifiesto en el análisis que realizara como las maestras en sus prácticas educativas reproducen, potencian y generan violencias en el espacio escolar.

Sin embargo, quisiera puntualizar que la situación analizada en esta escuela, lejos de ser la excepción presenta importantes similitudes con otros centros educativos (Barceló et al; 1999;2000).

Considero firmemente además, que el espacio escolar y el sistema educativo en su conjunto promueve, potencia y legitima distintos tipos de violencia, generando distorsiones en las interacciones sociales entre los distintos tipos de actores del centro escolar.

Por esto, comparto lo expresado por Viscardi de que "*(...) es preciso que las instituciones presten atención a los conflictos que emergen en su interior, ya que los mismos, contruidos en el espacio escolar y no en el exterior, pueden dar en la ocurrencia de graves violencias*" (Viscardi, N; 1999: 90-91). Pero además, cabe la responsabilidad de identificar tanto a las personas violentas, como el responsabilizarse por sus acciones.

Conjuntamente a esto, parece evidente que a los docentes en general, les cabe una mayor responsabilidad en la problemática abordada, tanto por su calidad de adultos, así como por su función y formación. En este sentido, si bien los aspectos señalados permiten comprender las causas detalladas de las violencias constatadas, no libera de la responsabilidad individual y colectiva de generar otro tipo de prácticas educativas, vehiculizando por los canales adecuados los cambios necesarios. En este sentido comparto con lo planteado por Viscardi (1999) de que un aumento de acciones coercitivas y represivas no mejora la situación, sino que por el contrario determina una nueva reproducción de la violencia.

Además, es preciso señalar la responsabilidad diferencial que los docentes de educación primaria tienen para con el alumno y su trayectoria escolar, ya que una interacción distorsionada y violenta con el docente, puede imprimir gran frustración a la experiencia escolar y generar un desencuentro aún mayor en la trayectoria escolar futura del alumno, como consecuencia no buscadas de la acción pedagógica.

Por otro lado, en el caso de los alumnos este tipo de violencia pone en evidencia pautas culturales "machistas" y un culto a la violencia física y psicológica a través de una exacerbación de valores relacionados con el no respeto al otro y el uso de la fuerza como modo de resolución de conflictos. Esto se manifiesta en conductas que apuntan al "hacerse respetar", en la "ley del más fuerte", y la anulación del diálogo y los deseos y necesidades del otro.

En este nivel mis hallazgos tampoco coinciden con lo planteado por Viscardi (1999) de que entre los pares no existiría la figura del alumno violento (pág. 143). En nuestra experiencia, queda claramente expuesta la perspectiva de los alumnos que sufren y entienden como violencia distintas experiencias vividas tanto desde el propio centro escolar y sus docentes, como desde sus pares.

La socialización violenta entre los jóvenes que plantea Viscardi (1999) que refiere básicamente a un código de clase diferente al de los docentes, y que según sus planteos son vistos como violencia desde la perspectiva de los docentes, pero no desde los alumnos, en nuestro trabajo, si bien también fueron constatados, básicamente en la figura de determinados juegos de mano, modales, y/o un vocabulario particular, no fue considerado violencia ni desde la perspectiva de los docentes ni desde los alumnos, ya que unos y otros comparten en mayor medida estos códigos, a partir de una adecuación y cierta naturalización de los mismos por los docentes.

En cuanto al tipo de respuestas o reacciones básicas encontradas por Viscardi en los docentes: *"a) la frustración; b) la severidad o represión disciplinaria, c) la consulta psicológica, d) la acción a nivel de aula intentando adaptar los contenidos del curso y e) la acción a nivel de la comunidad, con los padres de los alumnos"* (Viscardi, N; 1999: 179), comparto básicamente lo planteado aunque con algunas variaciones, a saber:

Las manifestaciones de frustración por parte de los docentes, en nuestro trabajo se expresa fundamentalmente a través de una afectividad "negativa" que se vuelca masivamente en la escuela como violencia.

En el caso de la represión disciplinaria esta supone básicamente la imposición de un modo hostil y violento de determinadas sanciones o llamadas de atención, mensajes en el cuaderno de clase a la familia o la expulsión del salón de clase.

La derivación a consulta psicológica y/o psiquiátrica es una acción recurrente, aunque la misma queda en ocasiones limitada por las carencias de recursos del sistema y respuestas del sistema.

La acción con los padres resulta ser vivida conflictivamente en son escasas las ocasiones en que el centro escolar busca una interacción que no surja a punto de partida de un mal comportamiento del alumno. Estas instancias fueron a partir de la conmemoración de un acto patrio, una clase abierta, y un taller con familias. En las demás instancias parte de la "citación" a la familia para comunicarle sobre sus desajustes de conducta. También en algún caso esta interacción es obviada por miedo:

"Yo a la familia de X ni loca los llamo... motivos tendría de sobra pero el año pasado con el hermano que quedó repetidor fue difícil... al final me vine a la fiesta de fin de año con mi marido porque tenía miedo de que la madre me agarrara.... es psiquiátrica". (Fragmento de entrevista 4).

8. EN SUMA

Varias son las conclusiones a las que hemos arribado a partir de esta investigación:

1) La violencia es un fenómeno complejo, que se manifiesta de forma diversa en la escuela y comprende desde la trasgresión de normas sociales, escolares y de convivencia hasta la agresión verbal y física.

En este sentido, el concepto de incivilidad utilizado resulta ser un concepto operativo, que integra la visión de todos los involucrados y todas aquellas acciones que violentan a las personas en la escuela, redimensionando a la violencia escolar como un objeto de estudio sociológico relevante y como una problemática social significativa. Pero insistimos en que debe ser usado de acuerdo al contexto y a la situación.

2) La violencia escolar es el resultado de la acción de todos los tipos de actores que participan del espacio escolar. Tanto los alumnos como los docentes colaboran, reproducen y generan pautas de interacción violentas que se retroalimentan y potencian. En este sentido, las autoridades tendrían que tener estos elementos en cuenta a la hora de diseñar los edificios, pero también las reglas que ligan a la institución a una función represora y no educativa.

3) Opera como un obstáculo poderoso para la tarea del docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Cuando la incivilidad se convierte en la pauta de interacción dominante en las clases, los episodios de violencia cercenan una y otra vez la posibilidad de generar condiciones mínimas de trabajo.

4) La violencia escolar puede ser entendida como:

En términos de encuentros cara a cara, como:

- Amenazas más o menos involuntarias a la cara (torpezas o traspies) que se manifiestan como incivildades.
- Enfrentamientos en la interacción. Estos enfrentamientos suponen que los actores sigan líneas en oposición o incompatibilidad. Pueden manifestarse

como incivildades e incluso llegar al enfrentamiento físico.

Estas amenazas y enfrentamientos pueden remitir básicamente a dos situaciones:

- a) Lucha social en el sentido que lo plantea Willis, en tanto manifestación del conflicto que la socialización del proceso educativo supone. Este conflicto, esta lucha de culturas, de valores y pautas de interacción diferentes, se manifiesta como incivildades y conductas antiescolares, quedando depositado fundamentalmente en la relación maestra-alumno y alumno-tarea.
- b) Violencia "literal" desarrollada tanto por docentes como por algunos alumnos. Supone intentos por fijar definitivamente una identidad social subordinada y consolidar el orden social dado, he aquí la función reproductora de la escuela. Este tipo de violencia remite en los alumnos a una socialización en contextos de violencia, y a través de ésta intentan reelaborar una identidad social dañada, y destinada, a través de la construcción de estigmas al fracaso y la exclusión. Desde los docentes supone la reproducción de la misma.
 - 5) La violencia escolar expresa a su vez, la frustración de los actores por lo que no puede ser reflexionado en la cotidianidad escolar. Desde los alumnos manifiesta desesperanza e impotencia frente a vivencias de fracaso escolar. En los docentes, implica la expresión de procesos de alineación, por una tarea percibida como vacía y sin sentido.
 - 6) La afectividad "negativa" de los actores es canalizada masivamente en la escuela como violencia, sin mediar reflexión ni diálogo constructivo. En este sentido, los docentes no sólo no logran contener a los alumnos, sino que comparten con ellos este modo de interacción.

Para terminar quisiera dejar planteada una preocupación que el análisis de la violencia escolar realizada en esta investigación me deja: El escaso lugar

que en la escuela encontramos para la reflexión y el diálogo sobre el conflicto, y las escasas posibilidades de integrarlo de una manera constructiva.

A pesar de que la violencia está presente en todas las interacciones analizadas, les cabe a los docentes mayor responsabilidad al respecto en su reproducción ampliada y legitimada escolarmente, de pautas violentas de relacionamiento.

La personalidad de las maestras y su modo de vincularse con los alumnos se pone más de manifiesto que su labor pedagógica y didáctica. La gran mayoría se vincula de manera personal con los alumnos y no desde un rol o que le permita distanciarse y proceder racionalmente en los conflictos que cotidianamente aparecen en el aula.

El conflicto es inherente a toda sociedad y a toda relación humana. Y tal como planteábamos en otros trabajos (Barceló, et al; 1999; 2000), reflexionar y dialogar al respecto parece ser necesario para generar respuestas constructivas. Esto parece ser una buena medida si pensamos en la educación como un proceso complejo y profundamente político. Intentar sofocarlo, reprimirlo, anularlo parece sólo lograr que las maestras dejen de lado su principal papel: enseñar.

- A.N.E.P./CO.DI.CEN. (1998) **La educación uruguaya. Situación y perspectivas.** Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- A.N.E.P./CO.DI.CEN. (1999) **La educación uruguaya. Situación y perspectivas II.** Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- A.N.E.P./CO.DI.CEN. División de Planeamiento (1995). **Violencia en los Centros Educativos. Ciclo Básico.** Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- A.N.E.P./MECAEP (1996) **Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República.** Equis Producciones. Montevideo.
- A.N.E.P./MECAEP (1998) **Asistencia y repetición escolar: la perspectiva de los profesionales directamente involucrados en la práctica docente.** Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación. Número III. Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- A.N.E.P./MECAEP (1998b) **Incidencia de los factores socioculturales en la repetición escolar.** Cuadernos de Trabajo. Series Estudios Sociales sobre la Educación. Número I. Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- A.N.E.P./MECAEP (1999) **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.** Copygraf S.R.L. Montevideo.
- A.N.E.P./MECAEP. (1999b) **La inasistencia Escolar en primer año de Escuelas Públicas de Montevideo. Un estudio sobre el perfil social de los alumnos y sus hogares.** Cuadernos de Trabajo. Estudios Sociales sobre Educación. Número VI. Unidad de Reprodokumentación. Montevideo.
- Alonso, L. E. (1998) **La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación Interpretativa.** Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.
- Anguera, Ma. T. (1989). **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas.** Cátedra, 4ta. Edición. Madrid.
- Antelo, E. y A. L. Abramowski (2000). **El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina.** Homo Sapiens. Rosario.

- Apple, M. (1979) **Ideología y Currículo**. Akal/Universitaria. Madrid.
- Apple, M. (1982) **Educación y poder**. Paidós. Barcelona.
- Apple, M. (1986). **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Paidós. Barcelona
- Apple, M. (1997). **Teoría crítica y educación**. Miño y Dávila editores S.R.L. Buenos Aires.
- Barceló, L., et all. (1999). *Una Experiencia de Trabajo Interdisciplinario*. En **Agresividad, Violencia y Límites. Temas de la agenda escolar contemporánea**. Compilación. Fondo Editorial QuEduca. Federación Uruguaya de Magisterio. Mdeo.
- Barceló, L., et all. (2000). **Violencia en las Escuelas: abordaje desde la interdisciplinariedad**. Compilación. Foro Juvenil. Centro El Faro. Montevideo.
- Barrán, J.P. (1990). **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Banda Oriental. Montevideo.
- Beck, U. (1996). **Las consecuencias perversas de la modernidad**. Anthropos. España.
- Beck, U. (1998). **La sociedad del riesgo**. Paidós. España.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron. (1995) **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Fontamera. México.
- Cardozo, R; Correa, L. (1996). **Cuando la educación hace síntoma**. Roca Viva, Montevideo.
- Castells, M., et al. (1994). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Da Silveira, P.; Queirolo, R. (1998). **Análisis organizacional. Como funciona la educación pública en Uruguay**. CERES, Mdeo.
- Dabas, E. (1998). **Redes sociales, familias y escuela**. Ed. Paidós. Bs. As.
- Debarbieux, E. et all. (1999). **La violence en milieu scolaire**. Tome 2. e désordre des choses. ESF, Paris.
- Esquibel, D. (1995). **Malestar en la escuela**. Roca Viva. Mdeo.
- Fernández Enguita, M. (1996). **La escuela a examen**. Pirámide, Madrid.

- Ferrando, J. **Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares.** ANEP. Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes en las Escuelas Públicas Urbanas de Contextos Desfavorables. Mdeo.
- Freire, P. y Ana P. de Quiroga (1985). **El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière.** Ediciones Cinco. San Pablo, Brasil.
- García, D (1997). **El grupo. Métodos y Técnicas Participativas.** Espacio. Buenos Aires.
- Gerencia de Planeamiento de ANEP (1999) **Análisis de la Matrícula de Educación Primaria Pública 1950-1999.** Cuadernos de Trabajo. Series de Cuadernos de Estadística. Número 1. Unidad de Reproducimentación. Montevideo.
- Goffman, E. (1967) **Ritual de la interacción.** Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.
- Goffman, E. (1971). **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** *Amorrotu*, Buenos Aires.
- Goffman, E. (1995) **Estigma. La identidad deteriorada.** Amorrotu editores. Buenos Aires.
- Hernández, F; Beltran, J, y Marrero, A. (2004). **Teorías sobre Sociedad y Educación (2004)** València, Tirant Lo Blanch, 2003. ISBN: 84-8442-847-8, pp 741-757.
- Jeffrey, A (1992). *El interaccionismo simbólico (1) El pragmatismo y el legado de George Herbert Mead.* En **Las teorías sociológicas. Desde la 2da. Guerra Mundial. Análisis multidimensional.** GEDISA. Barcelona.
- Kaztman, R. (1997). **Marginalidad e integración social en Uruguay.** Revista de la CEPAL, Chile. P. 91-116.
- Lapassade, G.(1998) Resumen del texto: **Microsociologie de la vie scolaire.** Paris:Económica en www.geocities.com/bibliografias/lapassade.htm
- Magendzo Kolstrein, A. Ett all (2003) *Intimidación entre estudiantes.* En: **Cuando los alumnos exasperan. ¿De quién son los "problemas" de conducta?** Novedades Educativas. Año 15. Nro. 151. Buenos Aires.
- Mara, S. (Coord. Gral), (2001). Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay. Proyecto MECAEP. Mdeo.

- Marrero, A. (1993) Los estudiantes ante el Ciclo Básico Único: experiencias y expectativas, en **El Liceo visto desde la perspectiva de los estudiantes**, Montevideo, ANEP-Consejo de Educación Secundaria. Mdeo.0
- Marrero, A. (1994) **Ethos institucional y subcultura juvenil, un estudio de su correspondencia en liceos públicos**, proyecto para el Consejo de Educación Secundaria, mimeo.
- Marrero, A. (1995) **La violencia que toleramos** en Cuadernos de Marcha, pp. 57-62.
- Marrero, A. (1995b) Políticas de Reforma Educativa en América Latina: el caso uruguayo, en: Puryear, J. y Brunner, J. J., **Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un Proyecto del Diálogo Interamericano**, Volumen II (Estudios de caso), Washington, OEA, Interamer Collection. En coautoría.
- Marrero, A. (1995c) Violencia Pública y Privada en **La violencia**, Montevideo, AUDEPP-Fin de Siglo, pp. 97-108.
- Marrero, A. (2002). **Hablan los docentes de enseñanza secundaria. La desprofesionalización, el desconcierto y el aislamiento de la enseñanza media**. Papeles de trabajo. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mdeo.
- Marrero, A. (2003) Más allá del rol y de la norma. Ni tan apáticos ni tan rebeldes, en **Educación y Psicoanálisis: Encrucijadas de disciplinas. El diálogo continúa**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, págs. 49-54.
- Marrero, A. (2003b). **Promesas Incumplidas. Realidades y Percepciones sobre el Bachillerato, hoy**, en Mazzei, E., (Comp), **El Uruguay desde la Sociología. Integración, desigualdades sociales, trabajo y educación**. Primera reunión anual de Investigadores del Departamento de Sociología, DS-FCS, pp. 327-354.
- Marrero, A. (2003c). Tesis Doctoral: **Promesas Incumplidas. Las percepciones divergentes del bachillerato y sus funciones. El caso uruguayo**. Montevideo, UdelaR, FCS-FHCE.

- Marrero, A. (2004) **Asignaturas Pendientes. Notas sobre la educación y sociedad en el Uruguay, hoy.** En: Brando, O. (Coord.) **Uruguay hoy.** Ed. El caballo perdido, Montevideo, Pp: 119-141.
- Morin, E. (1994). **Introducción al pensamiento complejo.**
- Olweus, D. (2000). **La violencia Bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra.** Revista Internacional de Sociología. Tercera Época, Nro. 27. pp. 73-103.
- Orestes, A (1911). **Historia de la Escuela Uruguaya.** El Siglo Ilustrado. Montevideo.
- Profesionales de la Unidad de Diagnóstico Integral (2005). **INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN FORMAL: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS.** Propuesta presentada ante Autoridades de la A.N.E.P.
- Rama, G; Filgueira, C. (1991). **Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos.** CEPAL. Montevideo.
- Rama, W. G. (1992) **Qué aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de Éxitos y Fracazos.** CEPAL. Montevideo.
- Revista de la Educación del Pueblo (2000). **Los discursos sobre la frontera y el campo de la educación.** 2ª época- N° 80. Imprenta Editorial- Pág. 36.
- Riella, A; Viscardi, N. (1999). **Mapa social de la violencia para las ciudades de Montevideo y Porto Alegre.** Informe Preliminar. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República, Montevideo.
- Rodríguez Breitman, M. (S/D). **La construcción social de la infancia delincuente** en: www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Cursoprojur2004/Cad_Sist_Justicia_Juvenil_Mod.2.htm
- Santos Guerra, M. (1994). **Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.** Ediciones Aljibe. Málaga.
- Schwartz, H. y J. Jacobs (1984). **Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.** Trillas. México.

- Tavares dos Santos J. V. (1999). **Violencia em tempo de globalizacão**. Editora Hucitec. Sao Paulo.
- Tavares dos Santos J. V. (2001). **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. In: Revista Educação e Pesquisa. v.27. n.1. São Paulo.
- Tavares dos Santos J. V. (2002) . Apuntes de clase del Seminario: Conflicto y Violencia Urbana dictado en el marco de la maestría en sociología. Fac. de Ciencias Sociales.
- Taylor, S. J; Bogdan, R. (1989). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Paidós, México.
- Touraine, A. (1997). **¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Veiga, D. (2000). **Desigualdades sociales y fragmentación urbana: obstáculos para una ciudad democrática**. Paper presentado al GT Desarrollo Urbano del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO-CIUDAD-IPPUR. Quito.
- Viscardi, N. (1999) **Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones**. Estudio de caso en dos liceos montevideanos. Tesis de Maestría. UDELAR. Mdeo.
- Willis, P. (1988) **Aprendiendo a trabajar**. Akal. Universitaria. Madrid.
- Zubillaga, V. Y R. Briceño-León. Exclusión, masculinidad y respeto. En **Revista Nueva Sociedad Nro. 173**. Mayo-Junio/2001.