

Atribución de los alumnos del 8° B y miembros  
(directivos, docentes, preceptores y personal del EOE)  
de la Escuela N° 7 de la ciudad de Tandil, en relación a las  
interacciones personales conflictivas.

Trabajo de campo, realizado en los años 1999 y 2000,  
en la ciudad de Tandil

Por

**Damiana Rojo**

Trabajo de investigación presentado a la Facultad de Psicología  
de la Universidad Nacional de Mar del Plata  
como uno de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciada en Psicología

Agosto del 2000

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**

**Provincia de Buenos Aires**

**República Argentina**



N° CLASIFICACIÓN:	ADQUISICIÓN:
	<i>domat</i>
<i>t-py</i>	N° INVENTARIO:
	450

EGRESO 30/AGO/2000

Esta monografía es de propiedad de la alumna

*Damiana Rojo*

de la Facultad de Psicología

de la

Universidad Nacional de Mar del Plata

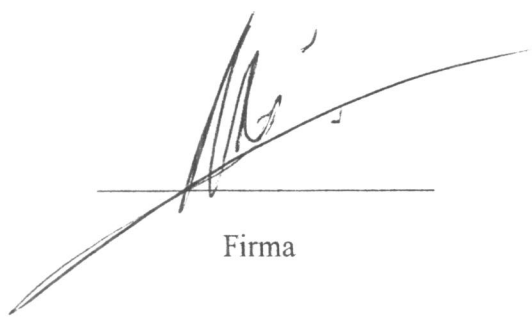
y no puede ser publicada en todo o en parte

o resumirse, sin el consentimiento escrito

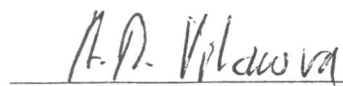
de la autora.



El Profesor Supervisor del presente trabajo de investigación aprueba los contenidos del mismo, siendo éste redactado por la alumna DAMIANA ROJO, matrícula 2200/91.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Rojo', written over a horizontal line.

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'A. P. Vildanova', written over a horizontal line.

Aclaración

*Aprobado*

Trabajo de investigación aprobado por el Comité de investigación:

---

Firma

---

Aclaración

Fecha:



## INTRODUCCION

El objetivo del presente trabajo es la investigación sobre las relaciones personales y las atribuciones de las mismas que se dan entre los sujetos alumnos que conforman el año 8° B de la Escuela N° 7 de la ciudad de Tandil, los docentes que enseñan en este curso y otros sujetos que están en conexión de acuerdo a su función escolar, como los directivos, preceptoras y miembros del gabinete.

El interés en este tema surge al tener conocimiento sobre la preocupación de los directivos y docentes de la escuela, por el comportamiento, definido por ellos como “violento”, de los alumnos de este curso en particular.

A raíz de esta preocupación se originan varios interrogantes: ¿son los alumnos violentos?, ¿es la interacción violenta o conflictiva?, ¿a qué causas se debe esta supuesta violencia?, ¿qué opinan los docentes? Y ¿qué opinan los alumnos?, etc..

Al comenzar a construir la hipótesis de trabajo, pudo ser definido rápidamente quienes serían los sujetos de esta investigación; sin embargo, al definir la problemática, se produjo un obstáculo a nivel terminológico. La palabra “violencia” suponía un término demasiado genérico o abstracto que no especificaba concretamente lo que se intentaba indagar. De esta manera, hubo un cambio: se reemplazó la palabra “violencia” por la de “interacciones personales conflictivas”.

Este concepto, y los factores que pueden estar influenciando estas interacciones, es lo que se analizará a lo largo del trabajo, en el cual surgirán, seguramente, otros datos acerca de lo que, en un primer momento, el personal de la escuela definía como “violencia”.

Surge, entonces, la siguiente formulación que guiará este trabajo: “Las interacciones personales conflictivas entre los alumnos cursantes del 8° B y los docentes y demás miembros del personal técnico de la Escuela N° 7, están influidas, de acuerdo la atribución de estos sujetos, por diversas variables, tales como: problemáticas sociales, familiares,

educativas (herencia sociocultural), grupo de pares, rendimiento intelectual y factores económicos”.

Para explorar los alcances de dicha formulación se realizará el análisis cualitativo de los datos recogidos por medio de un trabajo de campo realizado utilizando diversas técnicas de exploración, aplicadas a los alumnos, docentes, preceptores, miembros del equipo de orientación escolar y directivos de la escuela. A su vez, los conceptos principales serán fundamentados teóricamente a medida que transcurra el análisis. Y por último, se presentarán las conclusiones finales, en las cuales se hará una comparación, tomando como eje central los puntos de mayor convergencia y divergencia con respecto a las atribuciones que los sujetos implicados hiciesen sobre el tema en cuestión.

## **CAPITULO I**

### **OPINIONES DE LOS DOCENTES Y EL PERSONAL TECNICO DE LA ESCUELA**

El presente capítulo tiene como objetivo conocer las atribuciones y distintos puntos de vista que los directivos, docentes, preceptores y miembros del equipo de orientación escolar tienen con respecto a las interacciones personales que se dieron en el año 1999 entre los sujetos involucrados en el 8° B de la escuela N° 7.

Es decir, nuestro objetivo de investigación prioritario, además de conocer este intercambio y comunicación, es el de centrarnos en los juicios de atribución. Como señaló J. Vander Zanden (1986) “En la vida cotidiana nuestras experiencias nos obligan a actuar como “psicólogos intuitivos” o “pensadores constructivos”. Estamos forzados a juzgar las causas e implicaciones de nuestro comportamiento y del de los demás. Y lo hacemos porque la percepción no es una mera cuestión de sensaciones, sino también de interpretación”. “Necesitamos sacar conclusiones acerca de las características y propiedades de las personas y situaciones con las que entramos en contacto. A estas actividades cognitivas los psicólogos sociales las llaman atribución, al proceso por el cual el individuo explica e interpreta los hechos que le acontecen”<sup>1</sup>

#### **1. Metodología**

##### **1.1. Grupo estudiado**

El criterio de selección del grupo a ser estudiado estuvo centrado en la consideración de todo sujeto que estuviera en algún tipo de interacción con los alumnos de este 8° año. De esta manera, el mismo estuvo constituido por catorce personas pertenecientes al personal de la escuela, que incluye: Directora, Vice-directora, coordinadora del EGB, tres miembros del EOE (equipo e orientación escolar), dos

---

<sup>1</sup> Vander Zanden, J. Manual de Psicología Social, p. 73, Ed. Paidós, B.A., 1986.

preceptoras y seis docentes de las siguientes áreas: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, inglés, actividades plásticas y lengua.

## **1.2. Variables**

Las variables consideradas en este estudio serán algunas de las siguientes: el nivel de aprendizaje y desempeño escolar, la participación familiar, las interacciones entre alumnos y personal docente y las relaciones de los alumnos entre sí.

## **1.3. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados para este fin fueron los siguientes: una entrevista individual de elaboración propia realizada con cada miembro, una encuesta elaborada por la UNESCO y la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires (ver Capítulo IV) y observaciones tomadas en reuniones grupales con el personal, cuya temática fue la problemática de este mismo curso de alumnos (ver Capítulo II)

## **1.4. Análisis cualitativo de las entrevistas**

### **1.4.1. Descripción del curso 8° B**

La descripción que hiciera cada persona del equipo técnico y docente de la escuela, coincide en varias características. Por un lado, lo describen como un *grupo pequeño, problemático, disperso y homogéneo*.

Con respecto al primer calificativo, los sujetos comentan que *no es un grupo muy numeroso*. Al principio del año 1999 eran dieciocho alumnos y luego, por distintas razones, quedaron y terminaron catorce chicos. Algunos presentaron períodos de inasistencia, con los cuales costó un esfuerzo muy grande el intento de reincorporarlos a las clases hasta conseguir la finalización del año lectivo. En cuanto a otro de los alumnos, se llegó a un acuerdo intermedio entre la suspensión y el continuar participando de las clases diarias: se

creó una modalidad de aprendizaje, la cual consistía en que el alumno se llevara las tareas para hacer en su casa y luego viniera a la escuela para su supervisión y la toma de exámenes por cada profesor. (Este alumno está incluido entre los catorce alumnos).

¿Cómo se formó este 8° año? Ni bien comenzó el año lectivo, la escuela creó un solo 8° de cuarenta y dos chicos. Luego, el inspector desdobló este grado por las dificultades de diverso orden que se presentaron ante semejante curso numeroso. De esta manera, integraron el curso que quedó designado como 8° B, los alumnos que venían con problemas de conducta del año anterior, con los que ingresaron en ese mismo año (1999), algunos expulsados o repitentes de otras escuelas, creyendo, según la directora, que esto favorecería la disciplina. Sin embargo, “los alumnos calificados como buenos, es decir, que no presentaban problemas, se adhirieron al grupo de indisciplinados” (Directora: María del Carmen Ungaro).

Además hubo un ingreso masivo de cursantes derivados desde otras escuelas, o sea, que chicos que vinieran desde 1° grado a esta escuela, quedaron muy pocos.

Al describir este curso como *problemático*, se refieren a que es un grupo en donde se han dado hechos que califican de violencia, como, por ejemplo, los siguientes: peleas y discusiones agresivas de los alumnos con los profesores, destrozos en el edificio, y algunas opinan que, por lo menos a principio de año, también se dio una relación violenta entre ellos mismos (aunque esta postura no la comparten todos por igual).

Otra característica es la *dispersión*. Se señala con este adjetivo la dificultad en la continuidad del aprendizaje, ya que les cuesta mucho trabajar en las clases y prestar atención durante un tiempo no muy prolongado, enseguida salen del aula, andan por los pasillos, se distraen conversando entre ellos, dando vueltas dentro del salón, etc.

Por último, la *homogeneidad* se basa en dos aspectos: por un lado, en la indisciplina, debido a que todos los alumnos parecen presentar problemas de conducta, aunque las causas difieran, y en algunos (cinco o seis que son los más problemáticos), ésta se da con mayor predominio. Por otro lado, esta identidad grupal homogénea se daría por la

identificación a una imagen común, considerándose un grupo distinto en donde juegan cuestiones vinculadas a la automarginación.

Otra característica que los unifica y los individualiza, a la vez, según los docentes, es el tener “individualidades muy complicadas”, “personalidades bastantes difíciles”, “que te dejan llegar hasta donde ellos quieren”, y otra de las profesoras decía: “ellos saben manejar muy bien las situaciones”. Esto, igualmente, marcaría el aspecto de heterogeneidad del grupo, por la consideración de cada una de las personalidades.

A su vez, identifican a dos de los alumnos como líderes con características “negativas”. Uno de ellos, es el alumno del que hablábamos recientemente, que realiza las tareas en su casa y luego las presenta a los profesores. Y entonces, a partir de esta medida, los docentes notan un notable cambio en el grupo: “se logró dominar un poco más el grupo” (Cecilia: preceptora), “los chicos realmente empezaron a trabajar” (Raquel: preceptora).

El otro líder, continuó en clase pero consideran que fue uno de los más problemáticos, que no se lograba enganchar en ninguna tarea, es una alumno agresivo, contesta de malos modos, no dejaba trabajar a los demás, etc.. Durante un período, este alumno, dejó de concurrir a clases, por lo tanto, se habló con sus abuelos (con quienes vive) para que regresara a la escolaridad, pero asumiendo el compromiso de tener tratamiento psicológico (el cual no fue cumplido pero continuó en la escuela N° 7 hasta fin de año). Entonces coincidió que algunos días estuvieran juntos ambos líderes, y estos días fueron “un infierno” (continuó diciendo Raquel), ambos competían constantemente.

#### **1.4.2. Interacción entre los alumnos y los docentes y personal técnico escolar**

Para comenzar podemos citar a Palazzoli, que dice así: “El cambio epistemológico consiste en abandonar la visión mecanicista – causal de los fenómenos, que dominó las ciencias hasta hoy, para acceder a una visión sistémica. El objeto de estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte. En este contexto, se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una

Con respecto a la directora, ella piensa, como se señaló anteriormente, que la relación con los chicos y el personal en general fue conflictiva en cuanto siempre había algún problema; sin embargo, a ella nunca le faltaron el respeto, y por lo tanto, se sostuvo una buena relación, en donde los chicos parecían respetar la autoridad que la misma ejerce (siendo que esto no pasó con la vice-directora, que no parecen considerarla como una figura de autoridad).

Esto último podría responder a lo comentado por otras de las entrevistadas que señalaron que la actitud de María del Carmen (directora), al igual que la de la coordinadora, siempre fue la de posibilitar el diálogo, la negociación y la actitud de conciliación y no la de choque (generalmente se ha dado la de choque cuando ya han probado las anteriores alternativas), y que, por lo tanto, podrían calificar la relación como *buena* (tomando en cuenta las opciones dadas en una parte de la entrevista).

El tema de las diferencias en la percepción o en las opiniones es abordado por varios autores. J. Vander Zanden (1986), que es una de ellos, explica: “La percepción es el proceso por el cual se reúne e interpreta la información. Sirve como enlace mediador entre el individuo y su ambiente”. “La percepción nos permite sentir el mundo que nos rodea y asignar un significado a este flujo sensorial. No respondemos al mundo externo –los sucesos, objetos y personas- en forma directa; más bien transformamos estos estímulos exteriores en un sistema interior al cual le atribuimos significado”<sup>4</sup>, y agrega que la percepción no es simplemente una cuestión de “sensibilidad” o de “sensación”, sino que entraña un proceso activo de interpretación.

A su vez, Humberto Maturana, desde otra conceptualización, expresa lo siguiente: “No hay nada fuera de nuestras mentes: todo son interpretaciones”<sup>5</sup>.

Ahora, continuando con la temática de la percepción de las interacciones, estas personas han observado que con la coordinadora (Mariela) y las preceptoras, se dio una interacción que ellas describen con una escala que va de *muy buena a buena*. Además, todo el personal coincide en esta calificación. Estas tres personas no consideran que se haya

---

<sup>4</sup> Vander Zanden, J. op. cit., p. 51.

dado un relación conflictiva entre los chicos y cualquiera de las personas de la escuela; aunque sí consideran que con determinadas personas la relación fue más dificultosa y no muy buena.

Hablaron también acerca del “vínculo” que han construido, a lo largo del año, con los chicos de este 8° en especial. Al respecto, la coordinadora comenta: “...ahora es una interacción buena y muy fuerte, porque esto de estar todo el año sobre ellos ha significado que le conozcamos vida y obra a cada uno y que nos ocupemos de ellos y no nos ocupemos de otros chicos. Por ejemplo: hemos estado permanentemente con ellos, con sus tutores, muy encima de ellos todo el tiempo, nos has ocupado tanto tiempo trabajar con ellos que la interacción ha sido mucho mayor que con cualquier otro grupo, y hemos tenido la posibilidad de saber más de cada uno, de estar más con ellos, de saber de la gente con la que viven, que por ahí no con los chicos de noveno y séptimo”. “Los chicos saben que pueden venir conmigo, contarme cosas, hablar conmigo... pero saben también que no se pueden hacer los piolas, porque ellos tienen bien incorporado lo de las jerarquías en la escuela...”.

Estos tres miembros de la escuela han puesto mayor énfasis en crear un *vínculo*, en ganarse la confianza de los chicos, en ayudarles con las tareas, en ponerles límites y sostenerlos, en ser, muchas veces, un puente entre los alumnos y los docentes (propios y de otros años) y directivos; y en ser una “vía de escape” en los momentos en que, por algún motivo, no podían estar dentro del aula. Tienen claro que su función es distinta que la de los profesores y que quizás esto establezca una diferencia en el vínculo que ellas pueden establecer con los alumnos.

En cuanto a ser un puente o medio, Mariela (coordinadora) lo explica de esta manera: “...estoy en el medio, entre el profesor, el directivo y los chicos, y es muy difícil. Yo tengo una alta autocrítica en cuanto a la permisividad, la inequidad de la sanción; yo tengo claro de que el profesor no siempre tiene la razón, o sea, yo no voy a desautorizar al profesor, no voy a decir que el profesor no tiene razón delante de los chicos, ni voy a darle

---

<sup>5</sup> Esta tesis de Humberto Maturana (1984) se encuentra expuesta en una gran cantidad de obras, aquí consignada únicamente en la obra “El árbol del conocimiento”. Santiago de Chile, Universitaria.

la razón cien por ciento al profesor, pero yo veo que muchas veces se producen injusticias, con las que no estoy de acuerdo, y por eso es muy difícil también...”, “...generalmente, quedas mal parado, claro, porque como apoyas al chico, o apoyas al profesor, siempre de uno u otro lado quedas mal... pero bueno, a mí no me importa quedar bien, que un profesor hable mal de mí, no me preocupa, o que cuestionen mi gestión tampoco me preocupa demasiado; hoy por hoy creo que los más desamparados son los chicos...pero bueno, todo eso implica una carga muy fuerte de crítica”.

Otra de las relaciones que algunos de los entrevistados tuvieron en cuenta, fue la interacción entre los chicos del 8° B y los chicos y profesores de otros años. De esta manera, consideran que, si bien hubo problemas de conducta y algunas peleas, en general, el trato entre los chicos de 8° y el resto, no es malo, ni conflictivo. Tienen grupos de amigos también en otros cursos. Sin embargo, piensan que la actitud de algunos de los profesores de otros ciclos o que los tuvieron en años anteriores, es discriminativa, que los marginan, acusando a estos alumnos de ser siempre los que rompen, molestan, etc., agravado por una de las docentes que los denomina “delincuentes”.

Esta actitud también ha generado roces con las personas a cargo del 8°, pero se han podido conciliar.

Por otro lado, la relación entre el personal del EOE y el grupo de 8°, es casi inexistente; únicamente se da con ciertos chicos que derivan al gabinete. A su vez, estas personas reconocen que no todos los chicos conocen quienes son y cual es la tarea que desempeñan. Su temor es a que las dejen “mal paradas” frente al grupo, al contestarles mal (hecho que nunca ocurrió contra ellas); y en consecuencia, toman la actitud de “hacer oídos sordos”, actitud de no involucramiento.

En las diversas entrevistas hay una notable coincidencia en la descripción de la valoración de la interacción de los alumnos con los distintos profesores (la cual se dio con diversos matices según cada docente). En general, con las profesoras de ciencias sociales (Paola), la de lengua (Fabiana L.) y la que dicta las clases de plástica (Alicia), tuvieron una



relación muy buena, además de haber trabajado bastante bien en relación a su desempeño escolar.

La coordinadora y una de las preceptoras atribuyen la interacción que los chicos tienen con la *profesora de ciencias sociales* a los siguientes factores: les marca claramente los límites, porque tiene las pautas muy claras ella misma. Por ejemplo: cuando los evalúa, les da la fundamentación a cada uno por la misma. Además, les valora mucho el trabajo y los alumnos se sienten reconocidos en cuanto a su trabajo. A su vez, han observado que los alumnos se preocupan por hacer los trabajos de ciencias sociales.

Otra característica es que tiene una relación de confianza con los chicos, además de características particulares de personalidad y de “carisma”.

Es una profesora muy joven, con relativamente poca experiencia, que entró a mitad de año, pero a la cual respetan mucho y que además los hace trabajar.

Paola, a su vez, comenta que esta interacción se fue dando paulatinamente; al principio no fue con el grupo entero, a veces era con unos, otras veces con otros, además de haberle costado más con las mujeres, ya que primero la enfrentaban, chocaban mutuamente, pero después se dio una muy buena integración.

En cambio, con las profesoras de ciencias naturales, la de inglés y el docente de matemáticas, tuvieron durante la mayor parte del año, una relación bastante problemática.

Sobre la *profesora de inglés*, le vice-directora agrega: “En la clase de inglés es donde se notó mayor desinterés; hacia la profesora había un odio terrible de los chicos, le hacían de todo...”. “Esta docente estuvo muy interesada y comprometida en que los chicos aprendieran, pero no puso el mismo interés en intentar tener una mejor relación con los mismos”.

Una de las preceptoras piensa que puede ser porque los chicos captaron enseguida que es “demasiado buena”, o que “no tiene carácter”, pero el hecho es que los chicos se le escapaban del salón, no hacían caso a sus ejercicios, les daba recreos a cada rato (utilizando esto como recurso por no saber cómo hacer o actuar con este curso).

Con respecto a la mala relación con la *profesora de ciencias naturales*, ninguna de las personas del equipo técnico y docentes se explica bien el porqué. Piensan que puede ser por la materia, porque quizás sea más difícil motivarlos. Ella explicó que probó muchas maneras de acercarse a los alumnos, de motivarlos, trayéndoles cosas nuevas, ir cambiando la tarea, pero con algunos de los chicos (si bien aclara que no fue con todos), no logró establecer una buena relación, ni ningún tipo de acuerdo.

Un hecho llamativo, por la coincidencia, es que todos acuerdan en que uno de los alumnos era el más reticente a estar en la clase de naturales y que se podía percibir un gran rechazo hacia esa profesora.

Y por último, el *profesor de matemáticas* fue con el que más dificultades tuvieron los alumnos. A principio de año, casi ni había interacción entre alumnos y profesor; luego hubo un cambio de actitud del docente, les ofreció trabajar en computación, es decir, en algo que les gustase más, tratando de poder llegar a ellos y dialogar (ya que al principio no lograba acercarse a ellos). A pesar de esto, aunque con una leve mejoría, siguió siendo una relación conflictiva.

Habría varias posibles explicaciones: una, es que lo tratan como si fuese un par, sin hacer una discriminación en la relación alumno/profesor, insultándolo y provocando peleas, ante las cuales el profesor junto con la coordinadora fueron tratando de frenar esta agresión. La segunda, se vincularía con la imagen de esta persona: Mario (el profesor) es un hombre joven, corpulento, con una imagen que, de acuerdo con los valores que manejan estos adolescentes (recordemos la automarginación y el tratarse como “negritos”), rechazan, ya que lo consideran “un tipo conchetito” y, por lo tanto, si tuviera la edad de ellos, lo rechazarían por estas cualidades. La tercer explicación, sería porque es un docente sin demasiada experiencia laboral y sin muchos recursos didácticos. Y la cuarta explicación posible, estaría relacionada con su características de personalidad: lo describen como una persona muy introvertida y callada.

Una de las preceptoras expresó lo que ella percibía en sus clases: “...el venía, llenaba el libro de temas, se paraba frente al pizarrón y comenzaba a escribir; entonces era

como que estaba de espaldas al grupo y no veía si los chicos salían o no del salón o qué era lo que estaban haciendo; por ahí también le faltaba un poco más de motivación...”.

El comentario de dicho profesor es que son chicos “terribles”, que no les interesa nada, y que él no entiende como algunas personas de la escuela piensan que estos chicos no son violentos, si han hecho de todo.

Con respecto a este punto, podemos mencionar lo que César Coll entiende por lo que denomina “concepto de interactividad”: “La idea que subyace a este concepto es que resulta imposible entender lo que hacen los alumnos, cómo y por qué lo hacen y qué aprendizajes llevan a cabo haciendo lo que hacen, si no tenemos en cuenta simultáneamente lo que hace el profesor, cómo y por qué lo hace; e inversamente, no podemos entender lo que hace un profesor, cómo lo hace y por qué lo hace, si no tenemos en cuenta simultáneamente lo que hacen los alumnos, cómo lo hacen y por qué lo hacen. El concepto de interactividad profesor/ alumnos remite pues a la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado”.<sup>6</sup>

#### **1.4.3. Factores atribuidos a estas interacciones**

Ante la pregunta sobre a qué factor o factores atribuían estas interacciones personales conflictivas, surgieron una diversidad de respuestas posibles.

Varios coincidieron en sostener que un factor podría ser que son chicos excluidos, no sólo los que viven en una casa de niños (tres de los alumnos), sino también los que viven con sus familias. La mayoría tiene problemas familiares, y piensan que, en consecuencia, su actitud es la de automarginarse, de rebeldía y de volcar la bronca contra la escuela (quizás por ser a la que tienen como más estable y que los contiene), a pesar de que el personal de la misma ha intentado varios caminos para trabajar con ellos y ayudarlos.

En relación con el factor familiar que puede estar afectando a los chicos, otros consideran que desde este lugar no les ponen límites, ni normas en sus hogares, y esto lleva

---

<sup>6</sup> Coll, César. El Análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multi disciplinar. p. 25. Ciudad de México, 1994.

a que tengan tampoco respeto por los adultos. A su vez, algunos adultos, tampoco tendrían respeto por los chicos “porque se creen que realmente tienen cierto poder porque son el profesor y el otro el alumno, y entonces se cree con derecho a decirles cualquier cosa, o decirles cosas de mal modo o algo que les pueda molestar...” (trabajadora social).

Otra variable podría deberse a que los chicos concurren a la escuela ya con una carga importante de agresividad, producto, quizás, también de una modalidad de vinculación y comunicación que podría ser “moneda corriente dentro y fuera de la escuela” (Cecilia: preceptora).

Otro factor que mencionan, que estaría incluido también en un aspecto familiar, pero visto desde otra arista, es la faceta de la historia personal de cada chico. En general, las historias de los chicos de este 8° son muy conflictivas y particulares, “por ahí –decía una docente- más pesadas de las que uno puede tener conocimiento o con las que ha trabajado”. La profesora de ciencias sociales (Paola Gallo) agrega: “...yo considero que cada uno responde según a cómo se siente... son ellos los que ahora deciden, porque me parece que por mucho tiempo no pudieron decidir en nada, me parece que las historias de cada uno hacen que la interacción no sea la que uno desea (eso por el lado de los chicos), y por otro lado, los profesores también; uno trata de lograr lo mejor, uno a veces puede, a veces no, algunos lo hemos logrado bien, a otros les costará más...”

Las diferentes concepciones que hay con respecto a cómo trabajar pedagógicamente con los chicos, es otro factor que puede haber influenciado y que marcaría diferencias, como observamos en el apartado anterior, en la interacción con los profesores. También la situación de docentes que, por un lado, tienen un discurso y por otro, una acción que no se condice con el mismo.

Otros docentes, además de sostener la influencia de la variable familiar, también toman en cuenta la dificultad en la puesta de límites por parte de algunos directivos, siendo más dificultoso aún su sostenimiento.

Y por último, se encuentra una pequeña fracción, que creen no saber, ni poder conjeturar siquiera, el porqué de las dificultades en cuestión.

En su Manual de Psicología Social, J. Vander Zanden, comenta que *la atribución* cumple una variedad de funciones. Dos de las mismas las explica de la siguiente manera: “En primer término, nos suministra explicaciones acerca de lo que acontece en nuestro mundo físico y social, permitiéndonos abordar la vida munidos del principio de determinismo. Podemos suponer así que los sucesos no se desenvuelven de una manera aleatoria o fortuita sino que más bien opera en ellos la causalidad, y concluir que el universo se caracteriza por ciertas regularidades y recurrencias...” “En segundo lugar, las atribuciones nos permiten predecir diversos acontecimientos... Juntas o separadas, la explicación y la predicción intensifican nuestro sentimiento de control sobre la vida y el mundo (Rothbaum, Weisz y Snyder, 1982)”<sup>7</sup>.

#### 1.4.4. Interacciones entre los alumnos

Con respecto a la relación entre los alumnos, a principio de año, hubo un período de mayor individualización y falta de acomodamiento entre ellos, el cual estuvo caracterizado por peleas reiteradas, en donde se agredían verbalmente, se puteaban, los varones insultaban a las mujeres, pero sin agresiones físicas. Luego, se fueron agrupando, aliando y consolidando como grupo. Por tal motivo, gran parte del personal considera (en el momento de la entrevista, que fue hacia el final del ciclo lectivo) que su interacción fue paulatinamente mejorando hasta llegar a ser muy buena. A pesar de que continúan (aunque han ido disminuyendo) las ofensas, la puesta de sobrenombres y los insultos, ahora tienen otra connotación, ya no de agresividad sino que, las docentes la piensan, como una forma de comunicarse también propia de la edad por la que transitan (la adolescencia).

Algunos notan que el cambio de esta interacción también pudo ser dado a algunas modificaciones en el papel de los dos líderes, ya mencionados.

Mariano era un alumno que dividía al grupo y que hacía alianzas, con él había un elemento de disturbio y generalmente se daban ciertos roces y enfrentamientos con Gabriel

<sup>7</sup> Vander Zanden, J., op. cit., p. 79.

(un posible líder, pero quizás positivo). De esta manera, al irse Mariano el grupo se empezó a integrar mejor.

Santiago (el otro líder negativo) también provocaba peleas con los demás, pero de a poco sus compañeros fueron dándose cuenta y dejando de responder a estas provocaciones. Esto también produjo un nuevo acomodamiento del grupo.

Una de las docentes observa que si bien se llevan muy bien entre compañeros, su actitud, en general, es la de no meterse; es decir, que cuando le pasa algo a algún compañero, no lo defienden, aunque tampoco lo atacan, prefiriendo no meterse. Por ejemplo: ellos mismos reconocen cuando alguno ya está insoportable en la clase, pero la actitud permanente que tienen hacia los profesores y los compañeros es la de “no me meto”, “hasta acá llegué, ahora arreglatelas”.

Otra integrante del plantel da otra percepción de este grupo, especificando que no hay una interrelación total, sino que se forman grupos de dos o tres, es decir, hay más parejas de compañeros. Y esto se daría más entre las mujeres, por el contrario, en los varones habría una interrelación mayor hacia distintas direcciones. A su vez, entre los subgrupos de las mujeres, casi ni se da una comunicación fluida, sino que están todas a la espera para ver que hace la otra.

En la escuela N° 7 también hay un 8° A. Con respecto a las relaciones con este grupo, se evidencian diferencias concernientes al género. Los varones de ambos octavos son amigos y se relacionan bastante (esto se observa en los recreos, a la salida de la escuela, cuando se escapan de las clases y en la hora de gimnasia en donde están juntos). En cambio, entre las chicas, ha habido varios conflictos. Y es, ante estas ocasiones, cuando las mujeres del 8° B se unen indefectiblemente en defensa; es decir, cuando sienten que las están atacando desde afuera. Pero luego, cuando es algo interno, se vuelven a formar los subgrupos.

Raquel (preceptora) identifica el caso de chicos que dentro del curso son discriminados; los cuales se agrupan para realizar, por ejemplo, un trabajo, y luego quedan solos, o sea, no están unidos a ningún compañero, no tienen amigos en el aula. Una

explicación que esta persona encuentra probable, sería que estos son chicos con historias de vida personales fuertes, que harían que ellos mismos se aislen, “construyendo como una coraza”.

#### 1.4.5. Nivel de aprendizaje

La mayoría de los integrantes consideran que el nivel intelectual y de aprendizaje alcanzado de los alumnos de este 8º, en general, es bastante bajo. A pesar de esto, se perciben diferencias, de acuerdo a cada materia específica, a la concepción del docente y a la consideración del ambiente escolar.

Tomando esto último, hacen referencia al caso de dos o tres chicos que tienen un mejor nivel y que internalizan con una profundidad mayor y distinta a los demás alumnos; los cuales si estuviesen en otro marco educativo, posiblemente rendirían mucho más. Es decir, a veces es el entorno el que estaría entorpeciendo el desarrollo del aprendizaje, de las expectativas y de lograr un rendimiento óptimo de los alumnos.

La coordinadora explicaba esto diciendo que, en este curso, hubo tantos problemas de comunicación y de interacción, en los cuales se invirtió tanto tiempo para una mejor solución, que se produjo una disminución del tiempo didáctico y, por lo tanto, se perjudicó el aprendizaje.

En general, tuvieron grandes dificultades en lengua y matemática, que no serían exclusivamente responsabilidad de los profesores de este año, sino que esto se viene arrastrando de años anteriores: son chicos que entraron en 8º o 9º con serias dificultades de lecto-escritura, algunos con lectura silábica, dificultades en la resolución de cálculos, etc.. Por eso, si los chicos no tienen una buena comprensión, un buen vocabulario, un buen proceso de razonamiento lógico, es muy difícil que puedan comprender y se motiven con el aprendizaje de materias como química, geografía e historia.

Vinculado a este tema, podemos recordar las siguientes palabras de César Coll: “No se trata, por supuesto, de practicar el relativamente habitual reduccionismo psicológico consistente en restringir toda la problemática educativa a los procesos individuales de

construcción del conocimiento, sino más bien de todo lo contrario: es decir, de resituar estos procesos de construcción en el contexto real en que se producen, contexto que como hemos visto está lejos de reducirse a un solo ámbito”.<sup>8</sup>

La coordinadora también comenta que la motivación del aprendizaje está en conexión con el trabajo y que en esta institución, en general, se están trabajando conceptos sueltos y que las cosas sueltas no motivan a nadie. De esta manera, cree que desde sus roles, tienen que trabajar en proyectos con objetivos y propósitos bien definidos. Este sería un factor de influencia que significaría un obstáculo propio de la institución; es decir, algo que incumbe a la escuela, quizás en interrelación con los docentes, pero no un problema de los alumnos.

Con respecto a este nivel, se evidencia una mayor divergencia entre los docentes. Por ejemplo: por un lado, el profesor de matemáticas sostiene que el nivel de aprendizaje es muy bajo, observando graves falencias, y de la misma manera piensan la docente de naturales y la de lengua. Sin embargo, con esta última se pudieron lograr varios avances en el aprendizaje de la lecto-escritura, sostenidos, según dicha docente, en el vínculo que pudo establecer con los alumnos y en el respeto de sus propios tiempos y motivaciones.

Por otro lado, la docente de ciencias sociales piensa que el nivel es bastante bueno, que aunque varía, ninguno tiene bajo nivel; pero que, a su vez, son también bastante haraganes, no tienen ganas, pareciera que no les interesa. Sin embargo, agrega que, cuando se han puesto a trabajar la mayoría rinde excelentemente bien, logrando muy buenos resultados.

Esta entrevistada cuenta que es un curso en donde es muy difícil mantener una *continuidad*, no sólo en relación al proceso de aprendizaje sino también en la interacción de alumno y profesor. “Es un curso donde a mi me fue muy bien tratando de *negociar* las cosas, tratando de decir: bueno, ustedes no tienen ganas de trabajar, pero al menos hagamos 20 minutos y después dediquémonos a hacer esto otro...” (Paola).

<sup>8</sup> Coll, César, op. cit., p. 24. El autor hace referencia a distintos ámbitos o niveles que intervienen en la configuración de la práctica educativa. Estos niveles los clasifica en: a. Organización social, económica, política y cultural; b. Sistema educativo formal; c. Centros educativos y d. Aula y grupo clase.



Varios docentes acotan que se dio como una situación de vaivén en relación a la motivación que ponían los chicos en las distintas materias. Por momentos decaían en una materia, pero avanzaban en alguna otra. En consecuencia, los docentes trataban de aprovechar la “temporada alta”, y dejar que pasara la “temporada baja” (términos utilizados por Fabiana L.: profesora de lengua).

Paola Gallo, comentó lo siguiente: “...se han prendido mucho con algunos trabajos míos, les llama mucho la atención lo novedoso, pero hay que decírselos en el momento y no anunciárselos antes... pero, en general, a todos nos pasó lo mismo, el no poder tener continuidad con el área; es decir, hay que aceptar los tiempos de ellos, ir trabajando con los tiempos de ellos”.

Estas diferencias en el proceso de aprendizaje y lo que estos entrevistados expresan de lo que ocurre durante la enseñanza de sus materias, podría estar relacionado con lo que señaló César Coll con respecto a lo que denominó “triángulo interactivo” y “mecanismos de influencia educativa”. Este autor explicitó lo siguiente: “...en el marco de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la que nos situamos, estos mecanismos hay que buscarlos en las relaciones que se establecen entre los tres vértice de un triángulo formado por los alumnos, los contenidos de aprendizaje o formas culturales que son objeto de apropiación en la escuela y los profesores que actúan de mediadores entre unos y otros”.<sup>9</sup>

#### **1.4.6. Hechos considerados un reflejo de lo que denominan “situaciones conflictivas”**

Los ejemplos de situaciones conflictivas que mencionaron, no sólo fueron referidos a conductas y actitudes de los alumnos, sino también de adultos pertenecientes a la escuela.

Hechos de los alumnos: contestaciones inapropiadas hacia los docentes, como insultos, gritos, amenazas, silencios cuando se les hacía alguna pregunta o indicación, o les decían barbaridades; y si se enojaban esto se agravaba, luego pegaban un portazo, se retiraban del salón sin permiso y hasta se iban de la escuela. Hubo varios enfrentamientos

<sup>9</sup> Coll, César. op. cit., p. 17.

entre los dos líderes y diversos profesores, solucionados con diversas medidas, de acuerdo el caso.

La directora sintetiza este punto en el siguiente fragmento: “A principio de año, porque después esto fue disminuyendo, cuando vos entrabas al salón, era todo un caos, los chicos levantándose, cambiándose de lugar, cambiando sillas, mesas, colgándose de las ventanas, aún poniendo en riesgo su integridad física también... vos entrabas y el profesor parecía que no estaba ahí adelante; hacían lo que ellos tenían ganas de hacer, permanentemente para llamar la atención... hasta encerrados en la biblioteca, prendieron fuego adentro... esas cosas que vos no podes entender, por ahí podes entender que un chico le pegue a otro porque justo se pelearon, o que el otro lo empujó y por la pelea rompan un vidrio sin querer, o que te conteste mal porque vino mal de la casa, bueno... era todo un caos, yo nunca vi una cosa igual”.

También se han peleado entre ellos y los docentes han tenido que separarlos. Sin embargo, éstos últimos alegan no haber podido ser ellos los que habrían puesto un límite real a estas situaciones sino que los chicos son los que habrían decidido cuando y como terminar con las mismas.

Otro hecho de estas características lo demuestra el estado del salón, ya que escribieron por todos lados, rompieron sillas, los bancos, los vidrios, los placards, el mármol, la laja; es decir, un gran maltrato hacia el salón, en particular y la escuela, en general, como “desquitándose con los objetos”, acotó Cecilia (preceptora).

Al estar ya estigmatizados como: “el 8° B: es el grupo violento”, los docentes de otros curso tienen también bien presente esta imagen. Esto produce un circuito retroalimentativo, porque aún cuando los alumnos no han hecho nada en algún otro salón y clase, los docentes se defienden por anticipado, discriminándolos, y muchas veces tratándolos de delincuentes y violentos. Entonces esto, a su vez, también genera violencia de los alumnos hacia dichos profesores, a los cuales responden a la violencia impartida; y así sucesivamente.

Mariela, la coordinadora, relata en su entrevista el caso de una docente de 6º grado que refleja lo expuesto recientemente.

#### 1.4.7. La familia como subsistema escolar

Como señaló E. Bassedas, Huguet y col.: “La escuela como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consignan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios”.<sup>10</sup>

Ahora bien, la familia de los alumnos de este curso (entendiéndola como parte del sistema escolar) según la opinión de todos los entrevistados, *no participa* en el proceso de aprendizaje de sus hijos (aunque hay algunas pocas excepciones de padres que vienen, se preocupan y preguntan).

Caracterizan a la familia de estos chicos, a nivel general, como un sistema que no contiene, no pone límites; es decir, son “familias disfuncionales”, al decir de la directora de la escuela. Hay chicos que viven en la Casa del Niño (hogar para niños abandonados o con causas judiciales), otros son criados por los abuelos, otros en donde está la mamá pero los crió la tía, otros casos son las familias en donde los papás están separados y han formado nuevas parejas, otra familia que jamás se ocupan de su hija y está la mayor parte del día sola y la madre aparece y desaparece continuamente. El modelo de familia tradicional de padre, madre y hermanos, sólo se da en algunos casos puntuales. Por este motivo, las preceptoras comentan que cuando mandan las invitaciones por algún evento, estas van

<sup>10</sup> Bassedas, E. Huguet, y Otros. Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico. p. 51. Ed. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México. 1992.



dirigidas a la familia, en su generalidad, y no a los padres. En síntesis, falta el rol y función que debería desempeñar la familia. Y esta ausencia se produjo durante todo el año.

Los padres fueron convocados a participar de diversas reuniones y eventos, pero el resultado en todos los casos fue negativo. Únicamente se acercaron a la escuela, y sólo algunos, cuando se los citó por alguna suspensión de sus hijos, sino de otra manera, no hay no hubo conexión con ellos. A varios de los padres aún no se los conoce porque nunca concurrieron la escuela.

Un grupo de profesoras implementó un método para poder acercarse a los padres, para que éstos estuvieran informados. El método consistía en una grilla constituida por distintos ítems - criterios de trabajo- por ejemplo: si el alumno estudió, si escucha al profesor, si pregunta cuando tiene dudas, etc. Era un sistema de autoevaluación: primero lo hacían los chicos y después los docentes evaluaban en conjunto al costado de lo de los chicos. Con los alumnos funcionó muy bien. Además de la firma del alumno y del docente, esta grilla tenía el lugar para la firma del padre tutor; sin embargo, éstos lugares quedaron la mayoría vacíos, significando para las docentes, un desinterés por conocer cómo le iba a su hijo en la escuela y en su aprendizaje.

A las reuniones, tampoco han asistido, hay generalmente un número de dos o tres padres. En una ocasión se organizó una reunión especial para que sus hijos les mostraran lo que habían producido en las distintas materias (en cada área se hizo un producto relacionado con los temas que estaban viendo), y únicamente concurrieron el personal de la escuela a cargo y dos padres que eran del otro 8° (el A).

Algunos padres recién fueron conocidos por los directivos y docentes el día de entrega de medallas. Aunque otros también este día se hicieron ausentes, procediendo a la entrega los propios directivos.

Esta falta de apoyo familiar crea graves dificultades en el aprendizaje, porque, como diría la coordinadora: “¿de qué te sirve a vos que un chico firme el cuaderno de disciplina y mandarle en el cuaderno de comunicaciones que firmó, si no lo va a leer nadie?. Entonces no es relevante para el chico”.

Algunos chicos se sienten más contenidos dentro de la escuela que en su casa; por ejemplo, si estos tienen que entrar a las 10 hs., generalmente vienen antes igual y se quedan o hablando en la puerta entre ellos o suben y lo hacen con las preceptoras.

Las personas que conforman el EOE son los miembros de la escuela que han tenido un mayor acercamiento con los familiares, que se han dirigido a sus hogares o citado a alguno, generalmente por problemas de conducta, o por ausencias prolongadas de sus hijos. Sin embargo, la respuesta de estos familiares no ha sido de mucho interés y participación. Algunos han dicho: “pero bueno, el no quiere ir, o “el toma sus propias decisiones”.

Este tipo de contestaciones dejan muy pocas posibilidades de recibir un apoyo familiar y tener una actitud conjunta para que el alumno continúe con su escolaridad. La trabajadora social expresa: “De la familia no hay participación, no hay acompañamiento hacia los chicos, porque hay mucha gente que no valora la escuela como necesaria, entonces no les interesa si vienen o no vienen, o si está bien o está mal, lo mandan porque lo tienen que hacer solamente... y si el chico no quiere venir está bien igual”.

A su vez, la psicopedagoga sostiene que estos chicos piden y necesitan que les pongan límites tanto desde la casa, como en la escuela. Ella recuerda que cuando elaboraron el “Contrato de Convivencia”, cuando le preguntaban a los chicos, que sanción se podría aplicar a tal suceso, acordaban poner sanciones durísimas para con ellos mismos. En consecuencia, ella piensa que esto es una manera de pedir que haya firmeza y límites que sean continuamente sostenidos.

#### **1.4.8. Métodos de resolución de conflictos**

Los métodos que han implementado, en parte, están relacionados con la posición, más flexible o más rígidas, de cada profesor y los otros miembros. Y, por otra parte, han buscado tanto soluciones individuales como grupales.

La directora comenta que, si bien se ha producido un mejoramiento de la situación, ella se ha sentido bastante impotente, obstaculizada por no encontrar un camino a seguir. Sus *acciones individuales* fueron: hablar con el inspector, interiorizarse bibliográficamente

sobre el tema de la indisciplina, participar de un curso sobre violencia escolar, y demás cuestiones vinculadas con las sanciones habituales en el caso de problemas de conducta.

El primer método que se intentó vehicular a nivel grupal, fue la propuesta a los chicos de participar en una *actividad de taller* con las profesionales del EOE. Pero, según la opinión de algunos miembros, no hubo un real involucramiento en la tarea y ésta, por tal razón, fracasó.

Otra alternativa fue la convocatoria a una institución de la misma ciudad, llamada “Aeropuerto”, que se dedica a la atención de niños y adolescentes en riesgo, al trabajo en redes sociales y a la asistencia y prevención.

Algo cotidiano, cuando sucedía alguna situación problemática con los chicos, era llamarlos a parte y dialogar; es decir, tener *entrevistas individuales y dialogar permanentemente* (actividad que en general realizaban las preceptoras y la coordinadora).

Se mantuvieron *reuniones del personal técnico y docentes*, a razón de un encuentro por mes.

Como se relató en el apartado anterior, otro método fue la creación, a cargo de un grupo de docentes, de la *planilla de autoevaluación*: ellos se evaluaban y de esa manera, uno de los objetivos era hacerlos más protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Otra estrategia, también muy utilizada a nivel pedagógico por varios docentes, fue la *negociación*. El hecho de decir, por ejemplo: si yo me comprometo a hacer esto, ustedes van a tener que comprometerse a hacer esto otro, y después depender de que ambas partes cumplan. “...Ellos también son capaces, que no siempre pasa, de que si vos cumpliste ellos también tengan ganas de cumplir” (Paola Gallo).

“Yo traté básicamente de negociar todo, cuando podía tenía un diálogo, no siempre, cuando podía hablaba con alguno de ellos, para ver que le estaba pasando que no podía rendir bien, traté de basarme en eso. Esto tiene sus pro y sus contras porque retrasa todo el programa, terminas cumpliendo sólo con la mínima parte, pero si bien no cumplís con el programa cumplís con otras cosas...” (Fabiana: lengua).

Según la Lic. Bartoli, la Dra. Moccagatta y la Psic. Radosinsky, “la negociación es una forma de conciliar diferencias, de relacionar discrepancias, con el objeto de llegar a un acuerdo, en donde se trata de que ambas partes ganen”.<sup>11</sup>

Hay varios ejemplos de este tipo de negociaciones dentro del aula. En lengua, la negociación era que si trabajaban con las actividades del día, según el programa, luego la profesora les traía juegos de ingenio o crucigramas, o iban a ver alguna película en la próxima clase. En plástica, establecieron un acuerdo mutuo que consistía en que todos de base en su calificación tendrían el puntaje total y lo que tendrían que hacer era mantenerlo según determinados ítems y descartando la calificación tradicional. En inglés, si trabajaban tenían pequeños recreos (sin embargo, fue difícil mantener esta negociación). En matemáticas, hubo una pequeña mejoría a nivel vincular, cuando el profesor accedió a que si resolvían lo que él les traía, después irían al salón de computación. En ciencias sociales, la negociación fue, realizar determinadas actividades prácticas por un paseo al museo. Otra más concreta fue que cuando la profesora empezó con este curso, los chicos le contaron que la antigua profesora no les tomaba pruebas escritas. Entonces, a pesar de ignorar si era cierto o no, Paola les planteó que ella estaba dispuesta a no tomar escritos pero que iban a tener que trabajar el doble en clase, porque se necesitaba una instancia más para que aprueben. Los alumnos aceptaron. A su vez, como les iba atraer ejercicios en fotocopias, tendrían que poner 0,25 centavos cada dos personas. La primer vez, no llevaron el dinero, y cuando no la trajeron la segunda vez, les hizo copiar toda la hora y media de lo dictado por ella. Y como esto no les gustó nada, para la siguiente clase se organizaron, juntaron el dinero y sacaron las copias. Esta docente cumplió con lo que habían negociado y ejemplificó con su acción lo puede suceder cuando una de las partes no cumple lo pautado.

Una de las *intervenciones más puntuales e individuales* se realizó con respecto a la situación escolar de uno de los alumnos considerando muy problemático: Mariano, sobre quien se decidió que realizara las actividades en la casa y las trajera a cada profesor.

---

<sup>11</sup> Del Curso de Mediación dictado en Tandil por dichas profesionales pertenecientes al Centro Interdisciplinario de Estudios en Mediación. Abril de 2000.

En conclusión, la coordinadora sostuvo que la situación interaccional no se agravó y no llegó a ser más conflictiva porque inmediatamente todo el personal de la escuela intentó buscar soluciones; es decir, los docentes que se acercaban a los directivos, los directivos que hablaron con los inspectores y otras instituciones, y principalmente, todos intentaron acercarse y dialogar con los chicos. O sea, realizaron una labor preventiva para no llegar a una situación de mayor riesgo y problematicidad.

E. Bassedas expresaba: “Así, descubrimos que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan negando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar salidas con los conocimientos y recursos propios del maestro, buscar ayudas de profesionales externos a la escuela, aprovechar los recursos que tienen otros profesionales de la escuela, etc.”<sup>12</sup>

#### **1.4.9. Cambios producidos durante el año**

Paulatinamente, y con el esfuerzo de todos los protagonistas involucrados en este 8° B, se fueron logrando algunos cambios.

Por un lado, hubo cambios a nivel relacional; se fue consolidando el grupo; se mejoraron las relaciones con algunos docentes, entre los alumnos y con los otros alumnos de la escuela; los chicos fueron escuchando y confiando más en los adultos que se convirtieron para ellos en significativos.

Por otro lado, se produjeron cambios con respecto al aprendizaje durante la clase: cumplimiento de las pautas, quedarse en clase sin vagar por los pasillos, trabajar en las propuestas de los docentes, preguntar, etc.. Esto presupondría un incremento de su interés en la escuela, hecho que a principio de año no se evidenciaba.

---

<sup>12</sup> Bassedas, E. Huguet y otros. Op. cit. , p. 57.

Sin embargo, a pesar de que empezaron a trabajar y estudiar mejor, se sostiene que se dedicó tanto tiempo en crear vínculos positivos, producir cambios de actitudes, ponerse de acuerdo en muchas cosas para resolver la problemática que presentaba el 8º, que el tiempo didáctico y de aprendizaje se achicó; es decir, se perjudicó el aspecto cognoscitivo. Ante esto la coordinadora planteó lo siguiente: "...si no hubiese pasado todo esto, seguramente algunos chicos hubiesen aprendido mucho más... por eso digo: ¿cuál es la función de la escuela? Si la función de la escuela es que el pibe aprenda y... lamentablemente la escuela va teniendo cada vez más funciones, se va haciendo más cargo de las cosas que se tienen que aprender fuera de la escuela, en la casa... pero yo creo que hay que tener bien en claro que la escuela no es omnipotente".

Otro cambio que en su totalidad consideran significativo fue con respecto a retirar a Mariano (designado por los adultos como líder negativo) de la clase. Percibían a Mariano como un agente muy desequilibrador del grupo, producía disturbios, se retiraba de la clase cuando él quería y muchos de los chicos lo seguían. A partir de que se decide sacarlo del curso, se producen muchas mejorías, tanto dentro del grupo como con respecto a él mismo. Se empezó a trabajar mejor dentro del aula, a crear un diálogo más productivo, conversar con los chicos sin que haya malas contestaciones. Mariano avanzó notablemente en el aprendizaje, realizando con mayor interés las actividades que producía en su hogar.

## CAPITULO II

### TRABAJO EN RED CON UNA INSTITUCION EXTERNA

#### Análisis de las observaciones

Ante la problemática dificultosa que presentaba el 8° B, y al haber fracasado la intervención del equipo de orientación de la escuela, la directora y la coordinadora del EGB, solicitaron la realización de un análisis, el asesoramiento y colaboración de un grupo de profesionales que trabajan en la “Asociación Aeropuerto”. El objetivo era tener otra mirada para poder encontrar nuevas soluciones. Inmediatamente se propusieron realizar reuniones con los profesores y el equipo directivo, las preceptoras, miembros del EOE y profesionales de Aeropuerto, con el fin de que cada persona pudiera exponer su propia experiencia de relación con dicho grupo e intentar crear nuevas estrategias de resolución.

Estos encuentros se realizaron una vez por mes y la modalidad consistió en la exposición y descarga mediante la pronunciación verbal de situaciones problemáticas vividas particularmente, en la mutua contención entre los compañeros de trabajo. También se produjeron exposiciones por medio de técnicas de collage y dramatizaciones. Uno de los fines de estas técnicas era trabajar con *aspectos de la comunicación*, para que pudieran conocerse mejor, en interacción con pares, para agudizar su sensibilidad en la detección de dobles mensajes y poder, por lo tanto, evitarlos en las prácticas sociales, es decir, tratar de adecuar y dar coherencia entre el decir y el hacer.

En un primer momento, se convocó a todos los docentes del EGB, y se reunió una población bastante numerosa. A partir del segundo encuentro se empezaron a juntar únicamente las personas que trabajaban concretamente y estaban más involucradas con el 8° en cuestión.

Alternativamente a las reuniones con los adultos, se trabajó con los alumnos de ambos 8°, por medio de distintos talleres: de teatro, gimnasia, plástica; coordinados conjuntamente entre los docentes y miembros de Aeropuerto. Se trabajó con los alumnos

acerca de otras formas de comunicación, con el objetivo de que les permitiese expresar sus necesidades y sentimientos y vincularse mejor con los otros y con la tarea.

En las reuniones con los adultos se formulaban *diversidad de preguntas*: ¿hasta donde va a llegar esta violencia?, hasta cuando hay que contener?, no nos estaremos acostumbrando?, hay que contener un motón de cosas, pero hasta cuándo?, hasta dónde llegan los límites?, hay normas claras?, quién protege a los chicos y quién a los adultos?

Uno de los temas que primeramente surgió fue *el miedo* que varios de los docentes tenían con respecto a la reacción de estos alumnos, teniendo además como antecedente, la renuncia de otros profesores ni bien comenzó el año. Se trató este tema durante varios encuentros ya que consideraban que una de las primeras tareas tenían que ser tratar de vencerlo, debido a que hacían la siguiente asociación: “la violencia produce miedo, y el miedo nos paraliza ante una posible acción”.

En relación a la formulación principal de este trabajo, en estas reuniones también surgió el tema de la atribución y causas de estas situaciones interpersonales e intercambios comunicacionales conflictivos. Algunas de estas fueron las siguientes: problemáticas familiares, falta de contención familiar, falta de seguridad, dificultades propias de la etapa evolutiva de la adolescencia, dificultades en la puesta de límites y su sostenimiento, aspectos derivados de la sociedad de consumo, falta de modelos referenciales, etc.. Y como diría J. Vander Zanden: “El proceso atributivo nos brinda conocimientos que podemos luego aplicar al manejo de nuestro propio ser y de nuestro medio. Incrementa nuestra seguridad y promueve nuestra autoconfianza”.<sup>13</sup>

La temática de las normas y los límites estuvo muy presente como punto de reflexión. Se llegaron a algunas conclusiones diagnósticas, como son las siguientes:

- Se explicitaron las normas institucionales y trataron de adecuarlas a situaciones particulares.
- Se observó una cierta confusión en la implementación de las normas.

<sup>13</sup> Vander Zanden, J., op. cit., p.80.



- Las normas deberían ser flexibles, aunque algo de la norma tiene que ser estable. No rígidas pero si aplicadas con firmeza y coherencia.
- Falta de consenso y acompañamiento entre las distintas partes del sistema educativo, en relación a las normas.
- Llegar a acuerdos con respecto a la igualdad en la puesta de los límites.
- Construyeron un código de convivencia, realizado mediante una asamblea con la presencia de alumnos, padres y miembros de la escuela. Pero este, por lo general, no es respetado. Por esto, se propuso como nuevo objetivo reformular el código estableciendo las normas más claramente y tratando de empezar a cumplirlas adecuadamente desde el plantel docente.
- Las reglas tendrían que ser, entonces, explícitas y claras.
- Para poner límites es necesario crear primeramente vínculos.
- Se evidenció cuales normas no se pueden negociar y cuales pueden cambiarse según las circunstancias.

“Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad”.

“Cualquier grupo humano que pretenda realizar una acción compartida, necesita establecer reglas que regulen los comportamientos de cada uno de los actores para que éstos confluyan en la realización de la tarea común. En este sentido, las normas tienen como fin la construcción de un clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas sustantivas puedan realizarse”.

“La aceptación de las convenciones escolares y de las normas que la gobiernan, son las que inician a los adolescentes en la aceptación de estos mismos mecanismos en la sociedad global”.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Frigerio, G. Poggi, M. y otros. Las instituciones educativas. Cara y Seca. p. 109 y 110. B.A., Flacso-Troquel. 1992.

Otros puntos sobre los que se consensuó seguir trabajando estuvieron conectados en tener presente, no sólo el aspecto social y vincular, sino también el aspecto pedagógico. Por lo tanto acordaron:

- Tener presente la importancia de la motivación en el aprendizaje: que produzcan actividades novedosas, sorprendidas y flexibles, o situaciones en donde ellos puedan elegir entre diversas opciones.
- Hacer acuerdos autogestivos en relación al aprendizaje, en donde en el aprendizaje intervenga lo interactivo.
- Generar participación.
- Crear, por ejemplo, recursos lúdicos en la enseñanza.
- Utilizar la negociación con los alumnos.

A su vez, se comprometieron a:

- La creación de cada docente de un nuevo espacio de encuentro con sus alumnos, dentro del horario escolar, con tiempo y lugar bien definidos, para escucharlos. La propuesta era la de tratar temas que los alumnos propusieran y las relacionasen con cuestiones y conflictos surgidos en distintos momentos de la vida escolar y/o extraescolar. Sin embargo, este “espacio de escucha” pudieron lograrlo más las preceptoras y la coordinadora que los docentes (aunque hubo algunas excepciones, como la profesora de lengua y la de ciencias sociales).
- Atender los casos de alumnos de alto riesgo con orientaciones individuales y/o derivaciones a servicios públicos, armando una red que incluya la familia o sustituto, la escuela, la red terapéutica, el barrio, etc..
- Acompañar a los maestros a reencontrarse con la función docente dentro de ese contexto laboral y ocuparnos juntos de crear estrategias de acción que permitan recrearla adaptándola a las necesidades de cada grupo, tratando de mejorar los vínculos con los otros y con la tarea.

En otro de los encuentros, para arribar a las conclusiones, tomaron como marco de análisis, dos parámetros: las *fortalezas y debilidades* encontradas en este grupo de adultos educadores.

“Cuando se crea un contexto de confianza y apertura a la participación, los diálogos acerca de temas variados, como pueden ser, entre otras, las matrices de análisis de *fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades*, sirven como disparadores de la práctica *construcción de sentido – construcción de consenso*, operando naturalmente sobre el *imaginario social* del grupo o equipo de trabajo”.<sup>15</sup>

Las *fortalezas* serían:

- Apertura al *pedido de ayuda externa*, manifestado en todos y como toma de consciencia de los propios límites, que los enfrentó a la necesidad de revisar los límites o normas institucionales. La decisión tomada por la directora, abrió este nuevo espacio de aprendizaje para todos.
- Elegir *contener y acompañar a los alumnos*, preservándolos de sanciones y expulsiones cuando en lugar de aliviar, éstas agravan el conflicto y aumentan el riesgo social.
- Haber comenzado a *pensar en “red”*, que implica articular acciones con otras organizaciones de la comunidad de manera horizontal y no vertical, compartiendo la responsabilidad y el compromiso de la problemática social en las escuelas.
- Reconocer *recursos propios, de los otros y del grupo* como fuerzas que sostienen en las prácticas sociales y que permiten aprender unos de otros cuando se reflexiona acerca de dichas prácticas. Como ejemplo: fue general el reconocimiento de la calidad del vínculo que la preceptora de 3º ciclo de EGB tiene con los alumnos a través de una postura y mirada firme, que no grita y es coherente y segura en las interacciones con ellos. Como así también fue valorada la función de la coordinadora del ciclo. Ambas están fuera del aula pero son de una permanente presencia en la cotidiana convivencia y por ende importantes referentes para los alumnos.

Las *debilidades* que observan como posibles amenazas serían:

---

<sup>15</sup> Esta forma de análisis es tomada del trabajo de “Gerencia social y epistemología”. H. Primavera. p. 4.

- La labilidad de los lazos familiares para sostener a los chicos y co-responsabilizarse con la escuela para su educación.
- Los *códigos diferentes* en las prácticas sociales, que a veces generan desencuentros entre docentes y alumnos y también con las familias, en lugar de encuentros amables donde “el otro es siempre un legítimo otro en todo su derecho” (como dice el Dr. H. Maturana).<sup>16</sup>
- El modo en que cada uno, desde su función, acompañe sostenida y responsablemente los acuerdos, las decisiones y las actitudes frente a los alumnos con *coherencia y consenso en las acciones*, es un objetivo que aún no ha sido alcanzado totalmente, pero por el cual se está trabajando. Esta si bien es una debilidad, está en camino de transformarse en una fortaleza.

---

<sup>16</sup> Primavera, H. op. cit., p. 15. Cita de Humberto Maturana.

### CAPITULO III

#### ¿CUÁL ES LA OPINION DE LOS ALUMNOS DE 8º B?

No solamente es válido e importante conocer la visión de los adultos ante determinadas situaciones, en este caso, escolares, sino que los alumnos son una parte fundamental para el esclarecimiento de las mismas, y más aún, su opinión es también muy valdeera. Por eso, este capítulo consistirá en conocer cuál es la percepción de los chicos acerca de las situaciones que los educadores plantean que se están desarrollando en su grupo escolar, y a qué factores atribuyen ellos la violencia en las escuelas, y si las hubiese en su ámbito escolar.

A su vez, dada la formulación del trabajo, la cual considera varios factores de influencia a tener en cuenta, también se intentará conocer datos sobre la *situación integral y vital* en la que se encuentran estos adolescentes.

#### 3.1. Instrumento de exploración

Se utilizaron dos instrumentos de exploración: una encuesta construida, especialmente, para administrar a este 8º año, y otra encuesta de la UNESCO administrada también al grupo de adultos educadores (ver Capítulo IV).

#### 3.2. Grupo estudiado

La muestra estuvo constituida por un número de catorce alumnos del 8º B de la escuela Nº 7 de Tandil; la mitad de sexo femenino y la otra del sexo masculino. La mayoría de los chicos tienen entre 15 y 16 años, y sólo una minoría entre 13 y 14 años. Es decir, están atravesando la etapa evolutiva de la adolescencia.

Únicamente cinco de ellos trabajan: uno en épocas de vacaciones, otro de albañil con su padrastro y los otros tres en la “casa del niño”( en donde viven) cortando el pasto.

### 3.3. Análisis cualitativo

#### 3.3.1. Situación familiar

En este punto, nos preguntamos: ¿cómo es la estructura familiar de estos adolescentes? Todos los entrevistados informaron tener madre, aunque en algunos casos no convivan con la misma, por diversas razones: por abandono, por trabajo de tiempo completo, por separación matrimonial y por tiempo indeterminado (es decir, está presente durante algunos días y luego se va y se desconoce el rumbo).

No todos tienen padre y, a su vez, algunos de los padres tampoco viven en la misma casa con sus hijos. Las causas de esto último también difieren, algunas son: en su mayor porcentaje por separación matrimonial, por fallecimiento y por su desconocimiento. Y un porcentaje tiene padrastro.

Se da la presencia de hermanos en todas las familias, en un número que varía de once a un sólo hermano; sin embargo, el mayor porcentaje es de seis y el menor se encuentra en los extremos.

De acuerdo a las respuestas de los chicos, la configuración familiar que presentan no responde, en su mayoría, al modelo que se consideraba de familia tradicional formada por padre, madre y hermanos, sino que se dan otras estructuras diversas. Es decir, en esta muestra de chicos, podríamos observar que la familia de modelo tradicional es la que sería la excepción. Sólo cuatro de los alumnos tiene ese tipo de estructura familiar. En cuanto a los otros diez chicos, podemos transcribir sus respuestas, con el objetivo de observar claramente cuál es su sistema familiar.

Respuestas a la pregunta: *¿Con quién vivis?*

- Con mamá, mi padrastro y mi hermana de 12 años. Mis otros hermanos (5) viven con mi papá.
- En la Casa del Niño (tiene madre y 7 hermanos).
- En la Quinta Belén (Casa del Niño), y también ahí vive uno de mis hermanos mayores. Los otros cinco están en Mar del Plata (tienen mamá y papá).

- Con mi mamá y dos de mis hermanos, de lunes a viernes, y con mi papá y dos hermanos más, los sábados y domingos. Pero a la tarde, después de la escuela, voy a la Casa del Niño.
- Con mi mamá y mi hermano de 8 años. Mis papás están separados y mis otros dos hermanos viven con mi papá.
- Con mis hermanos, porque mi papá se murió y mi mamá no está con nosotros, a veces viene solamente.
- Con mi mamá y mi hermano de 17 años. Mi papá se murió y mis hermanos viven en otro lado (este chico tiene 11 hermanos cuyas edades van de 32 a los 17 años).
- Con mamá, padrastro y hermanas. (Sus padres están separados).
- Con mi mamá y cinco de mis hermanos, porque el de 25 años vive sólo. Mi papá vive en otro lado, porque ellos están separados.
- Con mi tía (tiene mamá y 6 hermanos, pero se desconoce en donde viven).
- Con mis abuelos.

En cuanto al nivel de escolaridad que alcanzaron los padres y hermanos, en la encuesta se pudo observar como datos significativos, los siguientes:

En relación a la *madre*:

- Un mayor porcentaje de madres con primaria incompleta, o las que llegaron a la secundaria, este nivel también fue abandonado.
- Únicamente una sola no concurrió a la escuela y dos terminaron el secundario.
- Nadie cursó nivel terciario.

En relación al *padre*:

- Una gran fracción de los chicos desconoce el nivel de escolaridad alcanzado por sus padres.
- Otro porcentaje importante fueron los que estuvieron en la escolaridad hasta la secundaria, pero ésta fue incompleta. Ninguno cursó todos los años del secundario.

En relación a los *hermanos*:

- Dentro de la mayoría algunos hicieron la primaria completa y otros continúan con sus estudios, ya que están en edad de escolaridad.

Algunas de las causas de deserción de los padres fueron: por necesidad de trabajo, por cuidados de sus hermanos, por suspensiones, porque los sacaron sus padres y por otras causas que los chicos desconocen.

### **3.3.2. Lugar de residencia**

Los hogares de los chicos, en su mayoría, están localizados en diversos barrios periféricos, ubicados en los distintos puntos cardinales de la ciudad. Estos barrios son: Movediza, Palermo, Villa Aguirre, Terminal, Evita, Las Tunitas, 17 de Agosto, Villa Cordobita, cercanías del Estadio Municipal Gral. San Martín y cercanías del cerro “El Centinela”. Únicamente tres de los alumnos viven entre las cuatro avenidas centrales, lugar donde está ubicada la Escuela N° 7.

Otra característica es que, con excepción de uno de los chicos cuya vivienda es alquilada y de los chicos que están viviendo en la Casa del Niño, todas las demás son propiedad de algún miembro de sus familias (padre, madre, abuelos o hermanos). Y sin excepción alguna, todas las viviendas fueron calificadas por los chicos como agradables y/o adecuadas, y en general, con cocina, baño, entre dos a cuatro habitaciones (también hay de una habitación) y algunas con living y comedor.

Los dos alumnos que viven en una “institución extrafamiliar” y un tercero que permanece sólo durante el día, se encuentran en la Casa del Niño. Dicha casa está situada en una quinta bastante extensa llamada “Belén”, que pertenecía anteriormente al Club Ramón Santamarina. Allí conviven ocho chicos en forma permanente y otros concurren durante el día, como uno de los alumnos del 8° B. Uno de los chicos desde que tiene 8 años que vive en una institución familiar (hoy tiene 16 años), otro ingresó a principios del año 1998 y anteriormente estuvo en un hogar de niños en Mar del Plata y el tercero desde hace tres años.

Los *motivos de la derivación* a esta Casa del Niño, según los chicos, fueron los siguientes:

- porque deambulaba en la calle permanentemente
- porque se escaparon con su hermano de la anterior institución que estaba en Mar del Plata (su familia es también de allá) y los dos fueron luego ubicados juntos en esta casa.
- Porque sus hermanos de 14 y 12 años estaban ya viviendo ahí y se pudo hacer la derivación de este chico donde vivían sus hermanos.

Es decir, por lo que podemos observar, por lo menos en lo que respecta a estos casos, se ha intentado reunir a los hermanos en una misma casa de contención.

### 3.3.3. Situación económica de las familias

Podemos considerar como parte de este ítem el *aspecto laboral*. Únicamente tres padres están desempleados y otros tres con ocupaciones desconocidas por los chicos.

Los trabajos en que se desempeñan las madres los podríamos calificar con la categoría de *obreras no calificadas*, ya que, en su mayoría, realizan trabajos de servicio doméstico, como por ejemplo: domésticas en casa de familia, niñera, cuidadora y doméstica en asilo de ancianos, mucama del hospital, etc.

Entre los papás hay una mayor diversidad de trabajos como: albañiles, un empleado municipal, otro cortador de leña, empleados en talleres mecánicos, pintor, etc.. En consecuencia, de acuerdo a estos desempeños, podríamos incluirlos en tres categorías: *empleado calificado* (el municipal), *obreros calificados* y *obreros no calificados*.

La mayoría tiene trabajos permanentes, aunque de poca antigüedad. Solamente tres de los hombres tienen trabajos temporarios y esto está en relación al tipo de trabajo en los que se desempeñan (albañil, pintor y la realización de changas).

Tanto las madres como los padres cumplen, en general, jornadas laborales de aproximadamente 8 horas. Hay un sólo caso en donde una madre trabaja en un asilo de ancianos durante casi todo el día, con cama adentro y sale, a veces, día por medio.

En tres oportunidades los alumnos no supieron responder en que trabajaban sus padres, y justamente son algunos de los casos en donde los padres no conviven con ellos.



Algunos de los hermanos de los alumnos de este 8º, también trabajan aportando dinero para el mantenimiento de estos hogares. Las tareas en las cuales se desempeñan los hermanos, según lo expuesto por los chicos, fueron las siguientes:

*Varones:* mandaderos, empleado de panadería, trabajador del puerto (en Mar del Plata), mantenimiento del parque en la Quinta Belén, cortador de leña, empleado en un horno de ladrillo, trabajador en el campo, empleado de heladería y albañiles (varios trabajan en este rubro).

*Mujeres:* empleadas domésticas y cuidando una anciana.

De esta manera, por lo que podemos observar, los hermanos parecen desempeñarse identificatoriamente con los padres en lo que atañe al aspecto laboral.

De acuerdo a una escala calificatoria gradual (muy buena, buena, regular y mala) sobre como consideraban ellos la situación económica de sus familias, con excepción de una alumna que la consideraba regular, los demás contestaron que era *buena*. Y en un solo caso, aunque el adolescente también la perciba como buena, su familia recibe una ayuda económica de Bienestar Social.

#### **3.3.4. Escolaridad**

El jardín de infantes ha sido un nivel de escolaridad transitado por diez de los alumnos del 8º B, aunque variando sus edades de inicio.

Luego, tomando lo que anteriormente se llamaba “escuela primaria” y en la actualidad “EGB” (incluso estos alumnos ingresaron antes de dicha reforma y en su tránsito se produjo el cambio), podemos evaluar algunos puntos, como son: - repitencias

- escuelas
- año de ingreso a la escuela N° 7.

En relación al primer punto, se puede señalar que con la excepción de dos alumnos que están en la edad correspondiente al nivel de escolaridad, los demás: dos abandonaron la

escuela por uno o dos años, y los otros *repitieron*. Y de éstos diez últimos alumnos, seis tuvieron dos repitencias y cuatro de ellos, una única vez.

Aunque estas repitencias se dieron durante los distintos grados de 1º a 8º, en éste último es donde se encuentra el porcentaje mayor. Las mismas no fueron únicamente en la escuela N° 7, sino que estos alumnos también estuvieron en otras escuelas; algunos transitaron una o dos escuelas y otra minoría por tres o cuatro.

Los establecimientos escolares en los que algunos repitieron fueron los siguientes: Escuelas n° 34, n° 32, n° 1, n° 5, n° 14, una escuela en Benito Juárez, otra ubicada en López, el Instituto Martín Rodríguez, la escuela de varones y la Técnica n° 2.

A su vez, estuvieron en otras escuelas en las cuales no repitieron, como por ejemplo: en una escuela de adultos, en una en Mar del Plata, otra en Azucena y en las escuelas n° 42, n° 10 y técnica n° 3.

Y por último, como dato significativo del tercer aspecto, se pudo observar que únicamente tres de los alumnos están en la escuela n° 7 desde 1º grado, y una gran mayoría ingresaron el año 1998 y 1999.

Otro tema también conectado con la escolaridad, es la existencia o no de dificultades que los alumnos tienen en las diversas materias de la currícula. Y, a su vez, las materias por las que tienen mayor agrado. Muchos de los alumnos indicaron en la encuesta que las materias que más les agradaban eran: en primer lugar, ciencias naturales, en segundo lugar, actividades plásticas y en tercer lugar, ciencias sociales. Y las que más les disgustan serían: matemáticas (a una gran mayoría) e inglés. A su vez, estas fueron las dos áreas que señalaron como las que les causaban mayores dificultades en la comprensión y aprendizaje.

En cuanto al esfuerzo y voluntad en el aprendizaje, muchos de los alumnos consideran que se esfuerzan por aprender y sacarse buenas notas, en cambio, un número de cinco alumnos expresan directamente que les da lo mismo que les vaya bien o mal en su escolaridad. Algunas de las respuestas que tuvieron los alumnos que dudaron en las opciones fueron las siguientes:

- “No me esfuerzo del todo, pero quiero también tener una buena nota”.
- “Me da lo mismo pero cuando me tengo que esforzar lo hago”.
- “Depende, porque a veces en algunas materias no hago nada y en otras, como me quiero sacar buenas notas, si me esfuerzo”.

### 3.3.5. Relación entre alumnos y personal docente y técnico de la escuela.

De acuerdo a lo opinión de los adolescentes de este 8° B, se puede decir que la mitad de los mismos han calificado su propia relación con los docentes, en general, como *buenas*. En la otra mitad, hubo variedad en las respuestas; sin embargo, algo en común fue que estos alumnos no hicieron una generalización como los anteriores, sino que recordaron que les sucedía con los diversos docentes. Entonces, algunas de las respuestas, ante la pregunta “¿Cómo es tu relación con los docentes?”, fueron las siguientes:

- “Buena y mala, depende del profesor. Con tres de los docentes (con la de sociales, la de lengua y la de inglés) me llevo bien y con los otros: todo mal”.
- “En general, más o menos bien, pero no me hablo mucho con los profesores. Sólo tengo problemas con el de matemáticas”.
- “Con algunos buena y con otros mala, como con la de ciencias naturales”.
- “Con todos me llevo bien, menos con el de matemáticas”.
- Me llevo bien con todos, porque no tengo problemas de conducta como los otros chicos”.
- “Con algunos más o menos. Con la de sociales, plástica y el de matemáticas, me cuesta menos, me llevo mejor”.

Recién tomamos la reflexión que hizo cada alumno de *su relación* con los docentes, por lo tanto, ahora tomaremos lo que los chicos piensan y expresan de la *relación del par alumnos/profesores*. Acá, como veremos, se da una mayor diversidad de respuestas.

Algunos, como en la pregunta anterior, contestaron que la relación era buena. Sin embargo, otros que expresaron que *su* relación era buena, a su vez, señalaron en este punto, respuestas como:

- “Los profesores son bastantes buenos y los alumnos son un poco desordenados”.
- “Medio mal, se pelean mucho”.
- “Los varones con los profesores se llevan mal”. (Comentario de una alumna).
- “Según como vengan los chicos y como vengan los profesores”.

Otras de las respuestas de los chicos parecerían marcar una variación de acuerdo a las circunstancias y otras, una dependencia según el rol tanto de alumno como de profesor, como también, de acuerdo al rol femenino o masculino. Estas frases fueron:

- “Algunas veces bien y otras veces mal, depende de los días”.
- “Muy buena no, pero a veces es mejor y otras peor”.
- “Mal, los chicos tienen problemas con todos. Yo con uno solo: con la de ciencias naturales”.
- “Mala, porque todos tienen problemas con el de matemáticas. Con los otros profesores más o menos bien”.
- “Los que molestan son siempre los mismos, pero, en general, buena”.
- “Con las mujeres buena, pero como los varones quieren hacer la de ellos, a veces le dicen cosas feas a los maestros y cuando los retan a ellos no les gusta”.

Otros datos significativos surgen a raíz de la pregunta sobre con cuales profesores tienen una *mejor relación* y con cuales una *relación más dificultosa*. A pesar de que la respuesta depende de la relación particular que tiene cada alumno con cada profesor, de acuerdo a diversos aspectos, hubo un mayor porcentaje de chicos que señalaron llevarse mejor con las profesoras de ciencias sociales y lengua, y aunque otros no las nombraron en este apartado, tampoco lo hicieron ante la pregunta referente a con quién se relación con mayor dificultad.

Se observa un dato significativo con respecto a la docente de ciencias naturales, ya que en la elección de docentes con los cuales tienen un mejor vínculo, ella obtuvo un porcentaje importante, pero, a su vez, y a diferencia de las dos docentes recién mencionadas, también se notifica que tres de los alumnos expresan tener dificultades con la misma. Es decir, es elegida en ambas consideraciones, aunque por diferentes alumnos.

Indagando un poco más sobre este punto, se evidencia que estos tres alumnos son los que conviven juntos en la Casa del Niño, son más amigos y que uno de ellos es el que en las entrevistas los profesores y miembros de la escuela, marcaban como el que había tenido más problemas con la docente en cuestión.

Con la profesora de plástica también marcaron tener una buena relación.

Con respecto a con quienes tenían una *relación más dificultosa*, hubo un mayor porcentaje que respondió haber tenido problemas con el profesor de matemáticas. Los otros fueron: la docente de ciencias naturales (recién expuesto) y la de inglés. Sin embargo, hubo cuatro personas que dijeron no llevarse mal con ninguno.

Para estos alumnos, la relación con los otros miembros de la escuela (directora, vicedirectora, coordinadora, preceptoras y personal del EOE), fue siempre buena y expresaron llevarse bien con todos. Uno de los alumnos aclara tener una mejor relación específicamente con una de las preceptoras (con Raquel).

En síntesis, podríamos pensar que con respecto a esta temática de las relaciones que los chicos mantienen con los docentes y demás profesionales, parecería que los alumnos percibieran que hay algunas dificultades y conflictos. A pesar de que, en general, en la relación particular hacen una evaluación más favorable, ante la pregunta sobre la relación del grupo, se evidencia la *percepción* de estas dificultades, vislumbrando ya *atribuciones* diversas a las mismas.

### **3.3.6. Relación entre los alumnos.**

Además de considerar la relación entre ellos, podríamos señalar dos puntos. El primero se refiere a que, exceptuando uno de los alumnos que aclara no tener amigos en la escuela, sino sólo conocidos (únicamente llama amigos a sus hermanos), los demás reconocen tener varios amigos dentro y fuera de su curso, y también fuera de la escuela.

El segundo dato se vincula con el grupo de estudio. Una mitad del curso señala ir cambiando de compañeros cuando tienen que realizar trabajos en grupo y la otra mitad, mantiene un grupo estable.

Ahora bien, ante la pregunta sobre cómo es su relación con los compañeros y entre ellos mismos, aunque algunos hacen algunas aclaraciones, en general, manifiestan llevarse muy bien y tener una buena relación. Algunas de las respuestas aclaratorias (es decir, que no contestaron directamente tener una buena relación), fueron las siguientes:

- “Con algunos buena y con otros a veces bien y otras veces mal, porque ellos pelean... y bueno, yo a veces también peleo” (y se sonríe).
- “Buena, jodemos todo el día”.
- “Con algunos bien y con otros mal, porque me cargaban por el pelo, y eso me molestaba. Pero ahora me corté el pelo y no me dicen más nada”.
- “ Pienso que buena, porque no nos peleamos entre nosotros, pero sí con los de afuera”.
- “Más o menos, con algunos te cuesta más. Algunos también se pelean”.
- “Creo que mi relación es buena, porque no me gusta pelearme”.
- “Con algunos bien y con otros mal”.
- “Buena, porque no se pelean entre ellos”.
- “Somos todos compañeros, aunque algunos son un poco egoístas, otros nos ayudamos entre nosotros”.
- “Buena, a veces se pelan, pero sigue siendo buena”.
- “Más o menos porque se pelean mucho, los varones cargosean y las mujeres empiezan a las patadas”.
- “Bien, nunca pasó nada malo, somos todos compañeros”.

Por lo tanto, podemos observar en estas respuestas que, si bien algunos expresan tener ciertas dificultades con algunos de sus compañeros, no parecería ser algo muy conflictivo, sino que parecerían tomarlo como algo más natural dentro de un grupo de adolescentes que pertenecen a un mismo curso.

Otro factor sobre el que se indagó, fue preguntar a los chicos si ellos consideraban que había líderes dentro de sus compañeros. Doce de los catorce chicos afirmaron contundentemente que no había líderes. En cuanto a los otros dos restantes, uno señaló a Gabriel como líder y lo fundamentó diciendo que es porque todos los compañeros lo

persiguen y más los varones. El otro, era Mariano, quien planteó que todos (no especificó quienes) decían que él era un líder de ese grupo, pero que él no lo considera así. Luego agregó que, quizás sea porque cuando él, por ejemplo deja de jugar al fútbol, todos los demás dejan, y sino se continúa hasta que él lo determina.

### 3.3.7. Actividades fuera de la escuela.

Este apartado será subdividido en tres aspectos: actividades diversas que realizan en su tiempo libre, programas de televisión y lectura de libros.

- *Actividades en su tiempo libre:* estar con su novio/a, jugar con los hermanos, mirar televisión, ir a computación a la tarde en la escuela, limpiar sus casas, ir a pasear al centro, jugar al fútbol, trabajar en el campo, ir a los videojuegos, estar con sus amigos, salir a bailar, una alumna cuida al bebé de una amiga de la hermana, etc..

- *Programas de televisión:* películas de karate, Videomatch, El Chavo, dibujos animados, Muñeca Brava, Trillizos, Verano del '98, Como vos y yo ( estas cuatro son novelas), 1,2,3,Out, musicales, películas, programas de fútbol. La mayoría de las mujeres miran novelas y dos de los chicos contestaron no mirar televisión.

- *Lectura de libros.* Muchos de los alumnos (ocho) leen libros cuando están fuera de la escuela, dato que parece ser muy significativo. Entre los libros que comentaron leer son los siguientes: El gato con botas, libros de ciencias sociales, el diccionario, historias de aventuras, historias de cualquier tipo, poesías, historias de la naturaleza y de ovnis, historietas, Romeo y Julieta, e historias de terror.

### 3.3.8. Juicio de atribución sobre las interacciones conflictivas en las escuelas.

¿Qué hechos son conceptualizados como violentos por los alumnos? Y ¿qué actos identifican como violentos dentro y fuera de la escuela?

Como señaló Vander Zanden: “Agrupamos las percepciones en unidades, categorías o clases, basándonos en ciertas similitudes entre ellas. A este proceso lo designamos como conceptualización”. “La conceptualización nos permite manejar el aflujo

de estímulos que recibimos de continuo. Al conceptualizar generalizamos, ubicando en categorías los elementos del mundo circundante. Permanentemente exploramos los estímulos que nos llegan confrontándolos con las especificaciones o criterios de una categoría”.<sup>17</sup>

Por lo tanto, con respecto a la identificación de hechos considerados violentos en la escuela, varios de los alumnos expresan no haber percibido ninguno. Sin embargo, recuerdan haber estado en presencia de situaciones violentas fuera de la escuela.

Otra parte del curso señaló como hechos de violencia, en la escuela, los siguientes:

- “Que rompan las cosas” (lo señalaron dos alumnos).
- “Los chicos entre ellos se pelean”.
- “Pegarse entre los compañeros”
- “Entre nosotros no, porque estamos acostumbrados a vernos todos los días. Pero si con la profesora de gimnasia, porque una vez lo agarró al “Chopi” - uno de los alumnos- y lo samarreó”.
- “El profesor de matemáticas, que lo agarró de los pelos a Santiago”.
- “No me gusta que griten, me pone nerviosa; cuando las maestras gritan le pide por favor que no griten más porque no me gusta”.
- “Los varones no, las mujeres nomás son las que, en este año, se pelean más, porque competían. Hace poco hubo una pelea en la calle entre las chicas. Los varones capaz que ahora sabemos hablar más”.

Por lo tanto, lo más común entre sus opiniones fueron: las peleas entre chicos y los actos de agresión de distinto tipo de los profesores hacia los alumnos.

Luego, ante la identificación de violencia fuera de la escuela, únicamente tres alumnos contestaron que no habían observado ningún hecho de esa naturaleza; los demás hablaron de varios tipos. Aquí también muchos coincidieron en nombrar a las peleas como un hecho típico de violencia, y otro hecho que también aparece como muy significativo

---

<sup>17</sup> Vander Zanden, J. op. cit., p. 57.

para ellos son las peleas entre mujeres, parecen ser de las que tienen mejor recuerdo. Las respuestas fueron las siguientes:

- “Peleas. Hoy van a venir unos chicos de los monoblock a pelear con los chicos de acá por discusiones en el baile. Y eso me parece que es violencia”.
- “Un padre que le pegue a un hijo. Por ejemplo, mi vecino les pega con el cinto a los hijos”.
- “Sí, peleas de mujeres. De chicos, generalmente no se dan, únicamente pasó con un profesor (el de matemáticas). El profesor le agarró de los pelos a un compañero y éste fue a llamar a los amigos de su barrio para que lo agarraran a la salida, pero después no pasó nada”.
- “Peleas en la calle”.
- “En el baile se pelean siempre”
- “Mis hermanos cuando se enojan me tratan mal y me dicen “cosas fuertes”: me putean y me tratan de cualquier cosa. El de 21 años no quiere que salga a bailar y me empieza a decir cosas y me hace llorar”. (Esta chica vive con sus seis hermanos varones. La madre trabaja durante todo el día, casi cama adentro).
- “Muchas veces borracheras y luego peleas”.
- “Varias chicas se han peleado fuera de la escuela, por pavadas. Hubo una pelea sola de los chicos a la salida de la escuela”.
- “Cuando se pelean se matan”.
- “A principio de año, una chica con otra chica se pelearon a las trompadas”.

Las causas a las cuales atribuyen los chicos de que haya violencia en la escuela, son diversas, poniendo el acento, algunos en el comportamiento de los alumnos y sus interrelaciones, otros en características violentas de las familias y otros en los profesores y la disciplina.

Las atribuciones fueron las siguientes:

- Tres de los alumnos respondieron: No sé.
- “Por falta de disciplina”.

- “Por la mala relación entre los profesores y los alumnos; por eso se armaban unos líos bárbaros”.
- “Porque no ponen disciplina. Yo creo que no tienen que dejar entrar a los chicos rebeldes, sino sólo a los chicos que tienen ganas de estudiar.
- “Porque los chicos se buscan unos a otros, se enojan y ahí empieza el despelote”.
- “Porque ven violencia en sus casas, porque también va en la educación que han recibido de sus padres”.
- “Porque los profesores no saben dar medidas”.
- “Porque algunos chicos son rebeldes”.
- “Porque capaz que los chicos no se entienden o por falta de convivencia”.
- “Porque los chicos no tienen respeto, ni se respetan ellos, ni respetan a los demás”.
- “Según las “juntas” y los tratos que tienen en la casa; si son chicos que siempre andan en la calle, es por las “juntas””.
- “Porque eso lo aprenden desde chicos en la casa y en la calle”.

Haciendo una comparación entre los hechos que califican como violentos dentro de la escuela y las causas de atribución, se puede observar que: en algunos alumnos hubo una correspondencia entre ambas respuestas, en cambio en otros, por ejemplo, decían desconocer hechos violentos y luego daban el por qué de la violencia; o una alumna que describía como violencia los gritos de los profesores y luego la atribución recaía en la falta de respeto de los alumnos entre ellos y con los demás. Otro grupo más pequeño nombró algunos actos que creían violentos pero no supo decir el por qué de los mismos.

## CAPITULO IV

### ENCUESTA DE LA UNESCO

En este último capítulo se expondrán los resultados de una encuesta aplicada, en este caso, a los alumnos del 8° B y personas vinculadas con éste de la escuela N° 7. Dicha encuesta fue elaborada por la UNESCO y la Dirección de Educación de la Pcia. de Buenos Aires, y aplicada a 14.000 alumnos de 7° y 8° grado en el año 1998.

Este instrumento está conformado por preguntas: una interroga el por qué hay violencia en la escuela, y la otra cómo se resolvería el problema. En la primera hay seis ítems para optar y en la segunda cinco alternativas de elección.

#### 4. Análisis cualitativo y comparativo

Se pudo observar un detalle significativo en las respuestas de la encuesta: la totalidad de los alumnos optó por la elección de una sola de las variables, en cambio, la mayoría de los docentes y personal técnico optaron por varias de las propuestas que planteaba la encuesta e hicieron otras aclaraciones. Por dicha razón el cálculo de los porcentajes fue obtenido de una manera desigual en cada grupo.

A continuación se expondrán los porcentajes obtenidos de acuerdo a las respuestas de los sujetos a los cuales le fuese administrado el instrumento.

Qué opinan los *adultos*:

#### ¿Por qué hay violencia en la escuela?

- Algunos alumnos que concurren a la escuela son violentos. 50%
- Los chicos provocan situaciones violentas porque vienen mal de la casa. 62,5%
- En la escuela no están claras las normas de comportamiento. 75%
- En la escuela no ponen límites. 37,5%
- En la escuela son demasiado estrictos. 0%
- Otros. 0%

Responden los *adultos*:

**¿Cómo resolver el problema?**

- Sancionando a los responsables. 12,5%
- Mejorando la reglamentación. 37,5%
- Dialogando directivos, docentes, alumnos y padres. 87,5
- Pidiendo la intervención de los padres. 62,5%
- Otras. 0%.

Qué opinan los *chicos*:

**¿Por qué hay violencia en la escuela?**

- Algunos alumnos que concurren a la escuela son violentos. 50%
- Los chicos provocan situaciones violentas porque vienen mal de la casa. 29,1%
- En la escuela no están claras las normas de comportamiento. 0%
- En la escuela no ponen límites. 8,3%
- En la escuela son demasiado estrictos. 0%
- Otros. 12,5%

Responden los *chicos*:

**¿Cómo resolver el problema?**

- Sancionando a los responsables. 24%
- Mejorando la reglamentación. 28%
- Dialogando directivos, docentes, alumnos y padres. 32%
- Pidiendo la intervención de los padres. 4%
- Otras. 12%.

**4.1. Análisis de las causas de violencia en la escuela**

En conexión con este punto, podemos citar el siguiente fragmento: “Entre los conceptos que empleamos para dotar de sentido al universo de las sensaciones tiene

- “Todo el personal no lo hace de la misma manera”.
- En la escuela no ponen límites “de igual forma”.

Y dos de los alumnos dijeron:

- “A los límites los ponen pero no los respetan”.
- “Hay límites claros pero nadie los cumple”.

El segundo mayor porcentaje en la encuesta a docentes recae en el 2º ítem (“Los chicos provocan situaciones violentas porque vienen mal de la casa”), lo cual también coincide con el segundo mayor porcentaje en la encuesta de los alumnos, aunque con un menor valor.

Ante esta respuesta, uno de los adultos expresa: “Existen situaciones externas a la escuela, el caso de la familia donde los chicos se impregnan de los problemas de los adultos (abusos, alcoholismo, parejas nuevas de sus papás o mamás, etc.)”.

En relación al ítem: “Algunos alumnos que concurren a la escuela son violentos”, se dio también una diferencia entre ambos grupos (chicos y adultos). Mientras que un gran número de alumnos señaló esta opción, entre los docentes hubo únicamente cuatro. A su vez, uno de los adultos especificó al respecto lo siguiente: “Creo que los chicos no son violentos por naturaleza, el medio que los rodea los puede volver, en cierta forma así”.

Otra comparación posible es que mientras en los adultos la elección de los distintos factores atributivos de violencia se dio de una manera más repartida, tomando varias de las variables y sin que haya una gran disparidad en relación a los porcentajes de una y otra; en los chicos se dio un mayor predominio de las dos primeras opciones, en detrimento de las cuatro restantes.

A su vez, como dentro de este último grupo hubo algunos alumnos que señalaron el ítem: “Otros”, se les pidió que especificasen y las respuestas fueron las siguientes:

- “Porque los maestros se hacen los malos en la escuela. Mandan, son autoritarios”.
- “Hay límites claros pero casi nadie los cumple: ni los chicos, ni los profesores”.
- “Por situaciones de robo, agresión, porque te insultan. A veces te falta la cartuchera y ya sabes que te la robaron. Además, porque se golpean jugando”. (Este alumno realizó

una descripción de lo que sería para él la violencia en la escuela, pero no analizó las posibles variables causales que se le presentaron).

Otra observación es que ninguno de los dos grupos marcó como causa que en la escuela sean demasiado estrictos.

#### **4.2. Análisis de cómo resolver el problema de la violencia en la escuela.**

Con respecto a este punto se dio una coincidencia entre ambos grupos, ya que la mayoría de los sujetos indicaron que la forma de resolver el problema de la violencia sería por medio del diálogo entre directivos, docentes, alumnos y padres. Y específicamente, tres miembros del personal docente remarcó en esta mismo ítem, que además del diálogo entre todos éstos, sería primordial el diálogo y reflexión entre directivos y docentes.

Otro de ellos expresó la importancia de la comunicación entre los adultos en general, específicamente dijo lo siguiente: “Una de las primeras soluciones para salvar este problema sería el acuerdo y el compromiso de los adultos para después transmitirlo a los alumnos”.

La persona recién mencionada está también dentro del grupo también bastante numeroso de adultos que puntualizó la necesidad de pedir la intervención de los padres, además de dialogar con los mismos. Por el contrario, como se puede observar en los datos, únicamente un alumno señaló este ítem.

En coincidencia con esto, E. Bassedas expresa: “Es necesario realizar una labor de acercamiento de los dos sistemas (escuela/familia), ayudar a buscar canales más fluidos de comunicación y colaboración con ellos para plantearse y establecer unos compromisos y acuerdos mínimos para desbloquear la situación”.<sup>19</sup>

En ambos grupos también hubo varias personas que señalaron como propuesta de solución el mejoramiento de la reglamentación. Y otra cantidad importante de alumnos, la de sancionar a los responsables. A su vez, en relación a esta respuesta uno de los alumnos agregó que los responsables “son los maestros”.

---

<sup>19</sup> Bassedas, E. op. cit., p. 63.

Y por último, se puede observar que, mientras nuevamente nadie del equipo docente marcó la última opción, en el grupo de chicos hubo quienes optaron por ésta y dijeron lo siguiente:

- “Tratar de hacer cambiar a los chicos”.
- “Dialogando no se soluciona nada. Primero: la solución se consigue buscando especialistas en el tema. Después realizar un tratamiento a los padres. Y tercero: dialogando padres e hijos”.
- “Me parece que sería mejorando la reglamentación, pero también lo que dice en las otras oraciones, serviría”.
- “Mejorando el comportamiento de cada uno, siendo cada uno mejor”.

## CONCLUSIONES

Como se especificó en la introducción, y se pudo observar a lo largo de este trabajo, se llevó a cabo un análisis exploratorio, descriptivo y cualitativo con el fin de investigar la conceptualización y atribución realizada por los distintos miembros vinculados al 8° B de la Escuela N° 7, acerca de ciertas interacciones personales calificadas con el adjetivo de “conflictivas”.

Con motivo de un mayor acercamiento en la significación de esta temática, se tomaron diversas variables de análisis, como son: las interacciones entre profesores y alumnos, interacciones entre los propios chicos, el nivel de aprendizaje alcanzado, etc.; todas consideradas tomando en cuenta la percepción de los sujetos entrevistados.

Por lo tanto, al ser éste un trabajo de análisis cualitativo podría significar la materia prima para nuevas indagaciones diferenciales, por ejemplo: tomando las distintas interacciones específicas, una por una, desarrollando una investigación nuevamente de tipo cualitativo o de carácter cuantitativo.

Aquí, el tema central estuvo centrado en las percepciones y los factores atributivos de atribución de las interacciones personales conflictivas. Como se podrá observar, son varias las coincidencias y, a su vez, las divergencias con respecto a las mismas. En los relatos de muchos de los sujetos aparecen la mayoría de los factores de influencia nombrados en la formulación principal, que dijera así: “Las interacciones personales conflictivas entre los alumnos cursantes del 8° B y los docentes y demás miembros del personal técnico de la Escuela N° 7, están influidas, de acuerdo la atribución de estos sujetos, por diversas variables, tales como. problemáticas sociales, familiares, educativas (herencia sociocultural), grupo de pares, rendimiento intelectual y factores económicos”. La única excepción es la falta de alusión sobre el factor económico, haciendo aparecer la percepción de este aspecto como algo que no estuviese afectando esta interacción.

Como se señaló anteriormente, de acuerdo a las formulaciones de J. Vander Zanden, la percepción nos permite sentir el mundo que nos rodea y asignar un significado a este

aflujo sensorial. Sin embargo, también aclara que, según qué estímulos registremos, qué enlaces establezcamos entre ellos y cuáles sean nuestras interpretaciones de tales estímulos, puede emerger uno e muchos mundos posibles (visiones muy diferentes entre sí).

Por lo tanto, cómo perciben, estos sujetos, las interacciones personales?

Se pueden visualizar ciertas percepciones similares entre los miembros del grupo estudiado, en relación a algunas de las interacciones. A su vez, si bien hubo una mayor coincidencia entre los sujetos adultos, los alumnos marcaron más diferencias en la conceptualización de cómo eran estas interrelaciones. Algunos puntos principales serían los siguientes:

- \* Se considera que la relación entre los chicos y la directora es buena; en cambio, no es así con la vicedirectora, sino que para ella es muy difícil y no muy buena. De todas maneras, ambas sostienen que, en general, la relación entre los alumnos y otros miembros de la escuela ha sido bastante conflictiva.

- \* A su vez, los alumnos expresaron haber tenido siempre una buena relación con las mismas.

- \* Habría también una percepción generalizada de la existencia de una muy buena relación entre los chicos y la coordinadora del EGB y ambas preceptoras. Sosteniendo, éstas tres personas, que no consideran que se haya dado una relación conflictiva entre los menores y cualquiera de las personas de la escuela (al contrario de lo percibido por los dos miembros directivos).

- \* Otra notable coincidencia se da en la descripción de la interacción con los profesores. Esta valoración también tuvo muchas semejanzas entre la opinión de los adultos y los chicos. Por lo tanto, en general, tuvieron una muy buena relación con las profesoras de ciencias sociales, de lengua y de plástica. Y por el contrario, una relación bastante problemática con los docentes de ciencias naturales, inglés y de matemáticas. Aunque en relación a éstos últimos, se pueden hacer ciertas distinciones, ya que se puede observar la predominancia de mayores dificultades con el profesor de matemáticas que con el resto.

Esto se registra en diversos relatos de los chicos, en varios de los puntos de análisis y también en los comentarios del personal docente y técnico.

\* De acuerdo la opinión de los chicos, a pesar de que algunos hayan tenido dificultades con la de ciencias naturales, otros alegan haber tenido un buen vínculo con la misma.

\* Aunque los alumnos, en general, en la relación particular con cada profesor, hacen una evaluación más favorable, ante la pregunta sobre la relación del par alumnos/profesor, se evidencia la percepción de ciertas dificultades en esta relación con algunos miembros de la escuela. Sin embargo, habría una mayor diversidad en el comentario de los alumnos en comparación con una mayor coincidencia en el de los adultos.

\* Con respecto a la interacción de los alumnos entre sí, en los entrevistados adultos habría variedad de percepciones y puntos de vista; en cambio, entre los chicos, hubo coincidencias en cuanto, en general, manifiestan llevarse bien y tener una buena relación. Debido a que, si bien algunos expresan tener ciertas dificultades con algunos de sus compañeros, no parecería ser tomado como conflictivo sino como algo más natural dentro de un grupo de adolescentes que pertenecen a un mismo curso.

\* Y por último, otra diferencia significativa es que varios de los entrevistados docentes y del personal técnico especifican claramente la presencia de dos líderes negativos (Mariano y Santiago) dentro del grupo. Por el contrario, únicamente dos de los alumnos nombran, aunque no de manera contundente, a otros dos posibles líderes, que serían Mariano (ya que el mismo dice ser considerado así) y Gabriel.

Como también señala Vander Zanden, la atribución es el proceso por el cual el individuo explica e interpreta los hechos que le acontecen. Ahora bien, a qué factores atribuyen esas interacciones personales conflictivas?

En relación a los *adultos*:

\* En las entrevistas resaltan como factores que podrían estar influenciando estas interacciones personales conflictivas, varios aspectos relacionados con lo familiar, como

son. La exclusión de los chicos, la falta de límites y normas puestas por sus padres y las historias particulares de cada uno que, por lo general, son bastante conflictivas.

\* Sin embargo, en la encuesta de la UNESCO, si bien muchos consideran que los chicos provocan situaciones violentas porque vienen mal de la casa, la respuesta que la mayoría elige es que en la escuela no están claras las normas de comportamiento.

\* Otros de los factores que consideran influyentes son: las distintas modalidades pedagógicas que tiene cada profesor, algunas actitudes no coherentes entre el discurso y la acción de algunos de los docentes y la dificultad en la puesta de límites y su sostenimiento por parte de directivos y otros miembros de la escuela. Esta última, estaría conectada con algunas de las aclaraciones que hacen los adultos en relación a la falta de claridad en las normas de comportamiento.

En relación a los *chicos*:

\* En los relatos de los alumnos aparecen varios factores que se repiten en ambas encuestas, como ser: Problemas de indisciplina de los chicos y, por lo tanto, en la puesta de límites por parte de los miembros de la escuela; alumnos que concurren a la escuela que son considerados violentos, rebeldes, que no tienen respeto hacia los demás, que producen disturbios, se pelean, etc.; dificultades relacionadas con la familia (la educación que han recibido en sus hogares) y relaciones entabladas con otros chicos en la calle que podrían significar una influencia perjudicial para los alumnos de esta escuela.

Por lo tanto, estos son algunos de los puntos que podrían ser retomados, como dije anteriormente, en nuevas investigaciones, profundizando este análisis cualitativo o iniciando una nueva investigación con la utilización de técnicas y métodos de carácter cuantitativo.

## BIBLIOGRAFIA

- **Bartoli, S., Moccagatta, M. y Radosinsky, A.** “Curso de formación en Mediación”. Tandil. Abril 2000.
- **Bassedas, E., Huguet, T. Y otros.** “Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico”. Cap. II. Ediciones Paidós. Barcelona, Bs. As., México. 1992.
- **Billig, M.** “Racismo, prejuicio y discriminación”. En Moscovici Serge: Psicología Social. Cap. 17. Ed. Paidós, Bs. As., 1986.
- **Coll, César.** “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”. Seminario internacional sobre tecnología educativa en el contexto latinoamericano. México. 1994.
- **De los Reyes, María Cristina.** “La percepción social del villero”. Reflexiones en torno a categorizaciones y prejuicios en la escuela primaria. Ficha interna de la cátedra Psicología Social de la UNMDP. Agosto 1990.
- **Doise, Willen.** “La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo”. Una entrevista a Willen Doise por Pilar Lacasa. UNED. 1993.
- **Frigerio Graciela, Poggi, Margarita y otros.** “La cultura institucional escolar. Las instituciones educativas. Cara y seca”. Bs. As. Flacso – Troquel. 1992.
- **Galende, Emiliano.** “De un horizonte incierto” Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual. Cap. 5 y 6. Ed. Paidós. 1997.
- **Girard, K. Y Koch, S.** “Resolución de conflictos en las escuelas”. Manual de educadores. Ediciones Granica. 1997.
- **Kelly, J.** “Contexto y proceso: Una visión ecológica de la interdependencia entre práctica e investigación”. En Psicología comunitaria de Enrique Saforcada. Centro Editor de América Latina. Bs. As. 1992.
- **Maturana, Humberto.** “El árbol del conocimiento”. Santiago. Universitaria. 1984.

- **Primavera, Heloisa.** “Gerencia social y epistemología: reflexiones acerca de la construcción de herramientas de intervención”. II Jornadas de redes sociales en Tandil. Octubre 1997.
- **Selvini Palazzoli, Mara.** “El mago sin magia”. Cap. 3. Ed. Paidós. Ecuador. 1990.
- **Torregrosa, José Ramón.** “Perspectivas y contextos de la Psicología Social”. Cap. 7: “Sobre la identidad personal como identidad social”. Ed. Hispano Europea. Barcelona.
- **Vander Zanden, J.** “Manual de Psicología Social”. Cap. 2: “Percepciones y atribuciones sociales”. Ed. Paidós. 1986.
- **Veiga, R., De Lapidus, R. Y Falconier, M.** “Mediación educativa”. Bs. As. Diciembre 1999.
- **Watzlawick, P.** “Es real la realidad?” Ed. Herder. Barcelona. 1986.

## INDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I Opiniones de los docentes y el personal técnico de la escuela.</b>	
1. Metodología	3
1.1 Grupo Estudiado	3
1.2 Variables	4
1.3 Instrumentos	4
1.4 Análisis cualitativo de las entrevistas	4
1.4.1 Descripción del curso 8° B	4
1.4.2 Interacción entre los alumnos y los docentes y personal técnico escolar	6
1.4.3 Factores atribuidos a estas interacciones	13
1.4.4 Interacciones entre los alumnos	15
1.4.5 Nivel de aprendizaje	17
1.4.6 Hechos considerados un reflejo de lo que denominan “Situaciones Conflictivas”	19
1.4.7 La familia como subsistema escolar	21
1.4.8 Métodos de resolución de copnflctos	23
1.4.9 Cambios producidos durante el año	26
<b>Capítulo II Trabajo en red con una institución externa</b>	
Análisis de las observaciones	28
<b>Capítulo III ¿Cuál es la opinión de los alumnos de 8° B ?</b>	
3.1 Instrumento de exploración	34
3.2 Grupo estudiado	34
3.3 Análisis cualitativo	35
3.3.1 Situación familiar	35

3.3.2	Lugar de residencia	37
3.3.3.	Situación económica de las familias	38
3.3.4	Escolaridad	39
3.3.5	Relación entre alumnos y personal docente y técnico de la escuela	41
3.3.6	Relación entre los alumnos	43
3.3.7	Actividades fuera de la escuela	45
3.3.8	Juicio de atribución sobre las interacciones conflictivas en las escuelas	45
 <b>Capítulo IV Encuesta de la UNESCO</b>		
4	Análisis cualitativo y comparativo	49
4.1	Análisis de las causas de violencia en la escuela	50
4.2	Análisis de cómo resolver el problema de la violencia en la escuela	53
 <b>Conclusiones</b>		55
 <b>Bibliografía</b>		59
 <b>Indice</b>		61