

LOS CONFLICTOS

DISCIPLINARIOS EN EL NIVEL MEDIO:

*Su incidencia en la evaluación pedagógica.***

MARIA LUJAN
BERTELLA *



* Máster en Ciencias de la Educación. Universidad París VIII, Francia. Cursa estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Prof. Asociada Interina en Psicopedagogía Institucional, Dpto. de Cs. de la Educ. Miembro del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Introducción

La problemática disciplinaria ocupa un importante lugar en la vida de la escuela, comprometiendo de diferentes maneras a todos los miembros de la institución.

Las diversas formas explicativas y perspectivas de análisis desarrolladas sobre esta temática, reflejan distintos posicionamientos en torno a su caracterización y expresan algunos interrogantes acerca de las consecuencias de los conflictos que se generan en la convivencia respecto de la escolaridad de los alumnos.

La investigación realizada, que da origen al presente artículo, intenta analizar las formas de relación que existen entre la disciplina y el rendimiento escolar de los alumnos, mediatizada por las prácticas de evaluación.

No se aborda entonces el estudio de la disciplina en sí misma, sino como una variable escolar con influencia en los aprendizajes, en la inserción institucional de los alumnos y en la evaluación pedagógica, pudiendo constituir, desde este marco de análisis, un resorte interno de la escuela que contribuye a la segmentación y al fracaso escolar.

Interesa conocer, en particular, la posibilidad de que los conflictos disciplinarios ejerzan además una influencia negativa en los profesores al momento de evaluar un examen.

Algunos estudios e investigaciones recientes describen situaciones escolares en las cuales podemos considerar que la evaluación ha trascendido el marco pedagógico para convertirse en instrumento de control y sanción disciplinaria.

** Este artículo sintetiza algunos aspectos de la investigación realizada por la autora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, bajo la dirección de la Dra. Graciela Frigerio y el Dr. Ovide Menin.

Esta hipótesis plantea un nivel de análisis encuadrado en la dimensión de los componentes no pedagógicos de las prácticas evaluativas, contemplando por un lado al carácter axiológico de la evaluación y, por el otro, a las relaciones de poder en las que se inscriben sus prácticas.

Aspectos metodológicos

La investigación efectuada se inscribe en un diseño de tipo exploratorio, con una metodología cualitativa que asocia observaciones de campo, entrevistas semi-estructuradas, aplicación de cuestionarios y análisis de documentación referida al tema y a la particularidad de las escuelas seleccionadas.

Conflictos disciplinarios y mecanismos de evaluación, no serán interpretados desde los actores en forma individual, sino como parte de una dinámica institucional, en la que intervienen aspectos históricos, políticos, organizativos, normativos, comunitarios, que junto a sus representaciones, procesos de resignificación y modalidad dominante de sus prácticas, configuran el sentido profundo de la experiencia escolar (Rockwell, 1983).

Los niveles de análisis que fueron contemplados en esta investigación, intentan abordar el problema desde la formulación de las políticas educativas, desde el nivel de la institución global, el ámbito áulico y las significaciones de los sujetos particulares, en una red que articule y relacione las diferentes elaboraciones teóricas que se construyan.

Este enfoque demanda, entonces, una estrategia metodológica cualitativa, para facilitar el descubrimiento de categorías y relaciones, como así también la redefinición de algunos aspectos del problema, si fuese necesario, durante el proceso de recolección de la información.

Se intenta describir y explicar situaciones significativas que, si bien no permiten generalizaciones, aportan al desarrollo teórico y a la comprensión de procesos y prácticas.

• Descripción del trabajo de campo

La investigación se realizó en tres escuelas secundarias ubicadas en diferentes zonas geográficas de la Capital Federal, con representación de distintos sectores socio-económicos de la población.

- Escuela N°1: Se trata de una escuela dependiente de Universidad Nacional, que atiende una población socio-económica de sectores medios y altos.

- Escuela N°2: Es una escuela de las llamadas EMEM históricas, creadas a partir de 1989 para atender especialmente las necesidades educativas de sectores desfavorecidos y tradicionalmente excluidos del sistema.

- Escuela N°3: Es una ex escuela nacional transferida a la Capital Federal, que posee una población escolar predominantemente de sectores medios.

Se realizaron en ellas entrevistas semiestructuradas al equipo de conducción, docentes, preceptores y alumnos, se aplicó un cuestionario a 250 estudiantes pertenecientes a 1ero., 3ero. y 5to. año, y se efectuaron observaciones de clase.

Las actividades del trabajo de campo se implementaron

en el período comprendido entre junio de 1993 y junio de 1994.

Marco conceptual

El encuadre desde el que se realiza esta investigación es un encuadre pedagógico-institucional, es decir que, no se efectúa el análisis de casos particulares, para inscribir la problemática en el contexto en el cual se produce: la escuela y su propuesta educativa.

Este criterio se aplica tanto para el protagonismo de los alumnos como para el análisis del protagonismo de los docentes en algunas situaciones de conflictos disciplinaarios.

En este marco, evitando simplificaciones que explican los conflictos en términos de oposición, entendemos que los docentes participan del sistema educativo también como receptores de muchas de las reglas que suelen utilizar con los alumnos. Entre ellas podemos mencionar la incidencia de aspectos subjetivos como la presentación, la modalidad de la relación personal, o la consideración de aspectos actitudinales, en la evaluación del desempeño profesional docente.

Al analizar la problemática disciplinaria, que prioricemos un enfoque pedagógico-institucional no significa un reduccionismo en el análisis del problema a esta única variable, pero es, entre todas las que intervienen en la producción de los conflictos, una variable que puede abordarse desde la escuela para el mejoramiento de la convivencia en todos aquellos aspectos que a la institución le competen.

Algunos conceptos teóricos que enmarcan este trabajo:

• La disciplina en la escuela

La disciplina escolar expresa la necesidad institucional de facilitar la producción de las actividades pedagógicas.

Pero en la medida en que aparece como una finalidad en sí misma, se pierde conciencia del para qué y se presenta a los miembros de la institución como incuestionable, requiriéndose, para su implementación, de mecanismos de legitimación complementarios que dispersan la atención de los objetivos pedagógicos propuestos.

Podemos señalar dos dimensiones disciplinarias en la escuela:

- La disciplina en el proceso pedagógico, vinculada a los conocimientos que circulan en la escuela y a la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

- La disciplina como regulación de los comportamientos.

La implementación de ambas se sostiene en la existencia de un disciplinamiento implícito en el desempeño de roles en la institución, y explícito, en el marco normativo que regula las prácticas escolares y los comportamientos en la misma. Por lo tanto este disciplinamiento en la escuela, de diversas formas y en distinto grado, involucra a todos los actores que intervienen en ella.

• La disciplina en la propuesta pedagógica

Existe un disciplinamiento y normatividad en el trabajo

pedagógico desarrollado en la escuela, que cuando se caracteriza por su excesivo formalismo, puede incidir en la producción de conflictos disciplinarios.

- Las prácticas escolares vinculan el tiempo a la disciplina a través de ciertas condiciones que se requieren para la realización de la tarea educativa: tiempo asignado para las diferentes acciones curriculares, para las intervenciones de los alumnos, para la demanda de explicaciones, para el trabajo individual o grupal, tiempo que insume el trabajo pedagógico y la regulación del comportamiento en la clase.

El uso del tiempo en el trabajo pedagógico se expresa también en la actividad evaluativa del docente, a través de:

La evaluación del desempeño de los alumnos en función del tiempo asignado curricular o institucionalmente para el logro de determinados objetivos.

La evaluación del desempeño de los alumnos en función del tiempo individual para la construcción de los aprendizajes.

- En la distribución de los espacios en la escuela se ejercen decisiones didácticas que expresan concepciones pedagógicas en sus aspectos disciplinarios, como también la necesidad de control que demanda la regulación de los comportamientos.

Así, en los criterios de organización del trabajo grupal o en la distribución de alumnos por divisiones según niveles de rendimiento o «conducta», se organizan contextos homogéneos o heterogéneos en los que pueden evidenciarse, como sustrato, políticas de integración o exclusión.

- En las modalidades de interacción lingüística, en los criterios de selección de los contenidos que se distribuyen en la escuela, en sus formas de transmisión y de evaluación, en sus rituales cotidianos, encontramos también elementos de análisis que nos permiten abordar la temática disciplinaria en la propuesta escolar (Rockwell, 1982).

• *La disciplina como regulación de los comportamientos*

Retomando a la autora antes citada, entendemos que en la vida escolar los alumnos aprenden orientaciones valorativas y normativas que surgen del «sentido común» y de la ideología dominante, constituyendo explícita o implícitamente, la formación complementaria a los contenidos curriculares.

A través de las interacciones institucionales se aprenden valores, actitudes (competencia, solidaridad, individualismo, cooperativismo), formas de convivencia, principios (jerarquía, meritocracia), formas de dirigirse a las autoridades, lenguaje apropiado, forma de relacionarse con los compañeros, lo que puede o no hacerse dentro del aula y en la escuela, estimulándose comportamientos y disposiciones que se consideran de utilidad para los alumnos en su futura inserción laboral y social.

Perrenoud (1990) considera que a través del curriculum oculto se intenta interiorizar en los alumnos “el orden moral y social, la existencia y legitimidad de las desigualdades y jerarquías, la necesidad de trabajar y de esforzarse, el respeto a las autoridades e instituciones”².

Los aspectos disciplinarios a que hemos hecho referencia

(sustentados en el curriculum expreso o en el curriculum oculto) pueden cobrar distintas dimensiones en la experiencia escolar:

- Adoptarse como una finalidad en sí mismo, de regulación de comportamientos, que puede derivar en un sobredimensionamiento de lo conductual, ocupando finalmente el lugar de los objetivos pedagógicos y los contenidos curriculares.

- Utilizarse como aprendizajes complementarios a los curriculares, que contribuyen, además, a garantizar el eficaz desarrollo del proceso educativo.

• *La dinámica de cambio institucional*

En este apartado nos basamos en algunos autores que entendemos han representado la complejidad de la dinámica de cambio institucional.

Granja Castro (1992) plantea que cuando prevalece en el análisis de los cambios institucionales, una “lógica de dualidades”, hay dos planos de realidad distinguibles y opuestos (institución formal/institución vivida, norma/práctica, etc.) que se relacionan fundamentalmente por la contradicción.

Esta lógica de dualidades determinaría limitaciones explicativas para la comprensión de los componentes de la dinámica institucional.

Como consecuencia del movimiento teórico que considera que las prácticas cotidianas de los sujetos expresan la institución real, pero que muchas veces difieren de lo establecido y lo esperable en términos formales, lo normativo se diluye. No se niega, pero “es una suerte de componente suplementario marginal y su reconocimiento está dado en términos negativos: es lo que no se cumple, lo que obstruye a otros procesos, lo que rebasa, lo que escapa a la historicidad de las prácticas cotidianas en la institución”³.

Sin embargo -plantea- otras formas de pensar lo normativo conducen a la comprensión de numerosas relaciones que estaban excluidas en el análisis anterior, cuyo sentido no es de oposición ni de contradicción.

Destacamos así, la posibilidad del impacto en los actores de una normativa que, con sentido social, represente la innovación y que, cuando emerge de la voluntad colectiva, genera adhesión, implementación y profundización del cambio que se impulsa.

Gramsci (1981) enriquece esta perspectiva de análisis, cuando considera que el sentido de las relaciones institucionales que se establecen está fuertemente condicionado por el origen del poder que ordena la normativa y por los mecanismos que se utilizan para su implementación. Ambos determinarán en buena medida, el carácter de oposición o consenso con que se expresen los movimientos institucionales.

• *Los conflictos disciplinarios*

Desde la perspectiva de la micropolítica de la escuela, Ball (1989) propone que si bien una institución, en tanto organización, está constituida por individuos que se agrupan para lograr un objetivo en común, no siempre existe

consenso entre los miembros de una organización sobre los propósitos de su interacción. Esta diversidad de metas en las instituciones implicaría la posibilidad del conflicto.

En la comprensión de esta problemática es habitual la negación del conflicto en el nivel real de lucha por el poder, reduciéndolo a conflictos entre personas (nivel emocional, de fantasías).

No todo es conflicto ni todo es consenso en la institución. La interacción cambia según las situaciones, se basa en una rutina sostenida dentro de lo que constituye el «orden negociado», y en esa rutina los conflictos permanecen subyacentes. Cuando irrumpen, se altera y redefine el orden institucional.

Entre los aspectos que intervienen en la gestación de la indisciplina, nos interesa resaltar los siguientes componentes:

- El porcentaje significativamente más alto de varones que de mujeres involucrados en “problemas de conducta” puede expresar una contradicción mayor entre los modelos de comportamiento familiar y los modelos de comportamiento escolar para los alumnos que para las niñas. El formalismo que caracteriza las relaciones institucionales, se contraponen así, con más fuerza, a las actitudes de independencia, autonomía y hasta agresividad, estimuladas en el ámbito familiar para los varones⁴.

- Las contradicciones entre las vivencias familiares y escolares se expresan también en la permanencia inamovible del status y las responsabilidades que se reconocen a los alumnos en la institución, a pesar del transcurso de los años. Sin embargo, generalmente, en el ámbito familiar, existe una progresión gradual de responsabilidades que se asumen tanto en el hogar, como en lo social y laboral. Watkins (1991) plantea así, que los alumnos pertenecientes a los años superiores manifiestan en sus comportamientos «indisciplinados», un rechazo hacia estas formas organizativas y el descontento frente a los parámetros de la cultura escolar que les dan sustento.

• *La negociación de los conflictos*

En la gestión de conflictos y negociación del poder, existen dos dimensiones que intervienen: una se relaciona con los roles sociales definidos formalmente, otra resulta de la interacción entre los distintos actores.

El vínculo que se establece en la negociación del poder tiene diferentes posibilidades de resolución, que no tiene carácter casual, sino que está fuertemente determinado por las circunstancias en que se desarrolla el conflicto. Intervienen intereses personales, motivaciones, el carácter de la normativa, ciertos aspectos de la cultura institucional, los estilos de conducción y la modalidad de resolución de los problemas de convivencia.

• *Las estructuras de participación*

Al analizar procesos participativos institucionales es necesario considerar que:

- Existen situaciones de apertura a la participación que pueden no representar ningún cambio profundo en la institución. Pueden incluso enmascarar situaciones de

verticalismo autoritario. Estos mecanismos de cooptación logran muchas veces mantener el orden tradicional, absorbiendo nuevos elementos en la estructura política (Sirvent, 1983).

- Una nueva forma organizativa de participación puede asumir modelos tradicionales de concentración del poder.

- Las resistencias a la participación en propuestas institucionales puede indicar que la nueva propuesta “invade circuitos anteriores existentes”. Si el grupo rehúsa organizarse de acuerdo a ese modelo institucional, para después participar autónomamente de acuerdo con sus propias reglas de organización, está oponiéndose a un sistema externo de intervención.

La resistencia también puede originarse en la convicción de que no se tiene “el poder de dirigir el proceso y ni siquiera se sabe cuál es la dirección” de la propuesta que se impulsa. O bien se conoce y disiente con la misma (Brandao, 1985).

- La abulia de los jóvenes y el escaso interés por participar en órganos de gestión (Fernandez Enguita, 1992) puede responder a las limitaciones que formalmente se plantean para la inclusión de los alumnos, comparada a la de los profesores. Las atribuciones y competencias que les asignan en dichos órganos de gestión, son de índole muy general y desvinculadas de lo académico, que se reserva para el ámbito de los profesores.

- Las propuestas de consejos escolares y otras instancias similares, desnudan conflictos de intereses y pugnas en la delimitación de los alcances de la participación de cada colectivo. Pero también existen alianzas y enfrentamientos que aglutinan a diferentes sectores dentro de cada grupo institucional.

• *La sanción en los conflictos disciplinarios*

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

La modalidad de intervención y el sentido con que se apliquen estas sanciones puede darle a un mismo hecho significados claramente diferenciados: el castigo, destacando la necesidad de acatar las normas en sí mismas, el orden y la autoridad o la reflexión, orientada hacia la utilidad de la norma y el valor que posee en función de la convivencia.

En este caso el abordaje está centrado en el análisis de las condiciones institucionales en que se produce la transgresión a la norma, supone la autocrítica de todos los involucrados y una tendencia a la reparación.

Cuando las sanciones trasladan el conflicto a lo pedagógico, a través de la evaluación se recurre a: preguntas sobre el tema que se desarrollaba, pasar al pizarrón, pruebas escritas sin previo aviso, el “uno” colectivo o individual frente a situaciones de indisciplina, bajar la nota de un examen o promedio a través de la nota de concepto.

• Evaluación y disciplina

¿Cuáles son las razones que posibilitan que los procesos de evaluación del rendimiento escolar, deriven en formas de sanción disciplinaria? Abordaremos los componentes no pedagógicos de la evaluación escolar, que constituyen los aspectos que posibilitan la incidencia de los conflictos institucionales en esta práctica docente.

Fernández Enguita (1992), entiende que en la tensa relación entre profesores y alumnos, no hay una situación de equilibrio, sino una relación de dependencia de los estudiantes con respecto al poder de los docentes.

Si bien los alumnos tendrían a su vez el poder de sacar a luz los conflictos, "al profesor no le faltarán ocasiones de ejercer su poder en la actividad semipública y semiprivada de calificar"⁵.

La evaluación tiene un carácter axiológico, puesto que connota valorativamente al objeto evaluado, juicio que se elabora desde un lugar de poder. Este carácter hace de la evaluación una actividad humana altamente compleja (De Alba, 1983).

El ocultamiento de este carácter conduce a no incluir en los análisis las condiciones institucionales que juegan en la formulación del juicio evaluativo.

El margen de autonomía a través del cual un docente puede convertir un proceso de evaluación de rendimiento escolar en un sistema de sanción disciplinaria, forma parte de la estructura informal de la institución, pero también se ve potenciado por las imprecisiones normativas acerca de los criterios institucionales de evaluación.

A los aspectos subjetivos en juego, se suma la imprecisión de los instrumentos de evaluación que se utilizan y la ambigüedad respecto de las competencias de los alumnos que efectivamente se evalúan.

Al no explicitarse las competencias, "las competencias escolares son lo que mide la evaluación". ¿Cuáles se ponen en juego en la práctica del oficio de alumno? "Al lado de competencias transferibles, de saberes y saber hacer más generales, la excelencia escolar tiene otros componentes menos declarados en el Currículum formal: por una parte la inteligencia operatoria, la lógica natural, como recursos que se utilizan en el momento de la evaluación [...]. Por otra parte, la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación"⁶.

Así, ser buen alumno no consiste sólo en asimilar saberes y saber hacer complejos, sino también en la disposición a "participar del juego", desempeñar un oficio de alumno que pondría de manifiesto tanto la conformidad como la competencia.

Fernández Pérez (1988) habla de "efecto de halo", como uno de los perturbadores más claros en los exámenes tradicionales. Constituye una especie de prejuicio global, pre-exámen, pre-calificación, ya asignada al individuo por parte del examinador, en virtud de una actitud personal o juicio previo respecto del examinado.

Bontá (1991) se refiere también a la tendencia de los docentes a formular juicios previos sobre el alumno y su

personalidad, lo que tendría un efecto contaminante sobre la evaluación, por las relaciones afectivas que impregnan los vínculos institucionales.

Cuando aplicamos estos conceptos a una situación de exámen que se produce con posterioridad a un conflicto de disciplina, son aún mayores las implicancias que podríamos suponer en cuanto a los elementos subjetivos presentes en la evaluación pedagógica.

Todas las situaciones a las que nos referimos comparten el desnaturalizar el sentido de la tarea de evaluación del trabajo pedagógico: ya no se trata de evaluar aprendizajes sino sancionar problemas disciplinarios, conflictos diversos, enfrentamientos personales, simpatías o antipatías, diferencias ideológicas.

Análisis de la información

Los avances parciales que se presentan a continuación son algunos de los resultados de la primera sistematización de los 250 cuestionarios aplicados a los alumnos y las entrevistas a directivos, profesores y preceptores.

• Causas de la indisciplina

De acuerdo al encuadre de esta investigación, nos interesaba conocer en las opiniones de los alumnos y los profesores el reconocimiento o no, de la presencia de aspectos pedagógicos y didácticos en la gestación de la indisciplina en el aula.

El Gráfico N°1 presenta las respuestas expresadas por los alumnos en los cuestionarios aplicados.

Gráfico 1



Predomina en las opiniones de los alumnos, según el 50% de las respuestas, la concepción de que la causa de indisciplina es el aburrimiento en la clase, representación que debe analizarse en el marco de los contenidos escolares -actualmente en proceso de transformación-, las formas didácticas que los sostienen, y la metodología de trabajo en la clase.

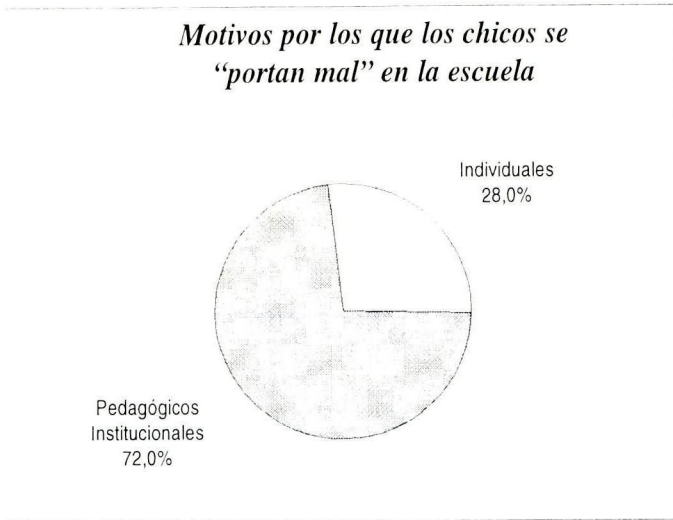
Si bien en segundo lugar encontramos argumentaciones de índole personal, en los restantes porcentajes, vuelven a aparecer componentes pedagógicos institucionales como

razones de la indisciplina en la escuela:

- En el 14% de las respuestas se señala la dificultad de comprensión de los temas abordados por el docente.
- El 8% de la muestra encuestada pone de relieve la importancia de atender institucionalmente el clima de convivencia y los canales de comunicación entre los estudiantes y directivos, profesores y preceptores.

Agrupadas las variables explicativas de la indisciplina en el aula, a que hacen referencia los alumnos encuestados, obtenemos un 28% de respuestas que aluden argumentos de tipo individual y un 72 % que indican razones de tipo pedagógico-institucional.

Gráfico 2



Los alumnos encuestados consideran que en algunas materias se plantean mayores dificultades en la disciplina que en otras. Agrupadas por áreas curriculares, observamos que predomina en sus opiniones la concepción de que en las materias humanísticas y sociales se presentan menos conflictos en la convivencia, mientras que en las materias especiales y expresivas se producen mayores problemas de conducta.

Las razones que explican la disciplina o indisciplina en las diferentes materias, se basan, fundamentalmente, en el criterio de autoridad del docente antes que en el gusto por la materia en sí misma.

La autoridad, casi lindando el autoritarismo, según expresiones que retomamos en las encuestas al organizar el sistema de categorías, resulta para los alumnos una motivación de mayor peso para la buena conducta en el aula, que una modalidad democrática de trabajo. Y, al indicar las causas de mal comportamiento en el aula, destacan como principal problema la ausencia de autoridad (45%) antes que el excesivo autoritarismo de los docentes (6%).

Resulta significativo comprobar que los restantes miembros de la institución consultados sobre las causas de la problemática disciplinaria, centran también su atención predominantemente en la escuela y en forma secundaria en el alumno y su grupo familiar.

Pero, si bien se analizan críticamente los contenidos, la metodología de la clase, o los vínculos personales establecidos en torno al trabajo escolar, se tiende a asignar responsabilidades en términos individuales, sin ubicar la

problemática en el contexto institucional que condiciona las prácticas pedagógicas que se impulsan.

• *El sentido y utilidad de la disciplina en la escuela*

Predomina en las representaciones de los alumnos la concepción de que la disciplina cumple una finalidad educativa que trasciende la institución escolar, formando en el aprendizaje de las normas que se requieren para una efectiva inserción laboral y social.

En segundo lugar se refieren a la función de la disciplina como facilitadora del trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela.

• *Formas de resolución habitual de los conflictos de disciplina*

El tradicional régimen de sanciones a través de amonestaciones es, en opinión de los alumnos encuestados uno de los principales recursos institucionales frente a la indisciplina (20%) y con el mismo porcentaje se indica los retos, los gritos.

En tercer lugar, con el 18% de las respuestas se mencionan medidas centradas en la comprensión de situaciones problemáticas, la inclusión de los padres, la reflexión sobre la escuela, es decir, medidas tendientes a la resolución de los conflictos dentro de los canales del diálogo y el acuerdo entre las partes involucradas, porcentaje que refleja los esfuerzos que se producen desde el ámbito escolar por atender globalmente los problemas que se presentan.

Dentro de lo que constituyen preocupaciones centrales de este estudio, vemos cómo el 11% de las respuestas de los alumnos encuestados indican la utilización de la nota como forma de sanción disciplinaria: los conflictos son resueltos en el aula tomando lección al alumno que se "porta mal", o usando el examen sin aviso previo para la totalidad del grupo.

La suspensión a clase como recurso disciplinario plantea una situación de exclusión institucional que limita las situaciones de aprendizaje y puede conducir al alumno a la condición de libre, situación estrechamente vinculada a la repitencia.

Si agrupamos las sanciones que tienen incidencia negativa en el aprendizaje de los alumnos por limitar el tiempo de clase, por asignar bajas calificaciones, por arriesgar su

Gráfico 3



condición de regular a través de acumulación de amonestaciones o suspensiones, por significar cambios de establecimiento, obtenemos un 62% de medidas institucionales, según la opinión de los alumnos, tendientes a la exclusión más que a la resolución integral del conflicto.

Los docentes, por su parte, indican en primer lugar recurrir al diálogo frente a los problemas de disciplina, en segunda instancia la utilización de medidas como por ejemplo sacar al alumno de la clase, pero también reconocen usar la nota como forma de resolución de los conflictos en el aula, bajo diversas modalidades. En palabras de los profesores entrevistados: "usar la libreta y hacer anotaciones que indican el mal comportamiento", "interrumpir la clase y hacer preguntas al alumno que molesta", "bajarle la nota que ya tenía asignada por una evaluación previa".

La utilización de la nota como recurso disciplinario demuestra:

- la ineficacia del régimen de sanciones vigente en la escuela y el desamparo de los profesores frente a los problemas que se presentan en la convivencia,
- la confusión acerca de los instrumentos que pueden utilizarse para sancionar los conflictos y para evaluar la producción pedagógica de los alumnos.
- En relación a los dos señalamientos anteriores, la ausencia de un marco institucional de abordaje de la problemática disciplinaria y las prácticas evaluativas.

• *Personas que intervienen en una situación de conflicto*

Los alumnos encuestados destacan, en las tres escuelas estudiadas, diferentes actores institucionales a quienes recurren frente a una situación de conflicto.

En la Escuela N°1, el alto porcentaje de alumnos que indica apelar a la figura del tutor de curso frente a los problemas disciplinarios (82%), destaca la importancia y el éxito en la implementación de esta estrategia institucional prevista para la organización de la convivencia en la escuela.

La Escuela N°2 refleja, a través de la opinión de sus alumnos, la centralidad del equipo de conducción en la definición de la convivencia institucional.

En la Escuela N°3 se pone de relieve la importancia del rol de los preceptores en el tratamiento de los problemas disciplinarios.

Estos actores están sostenidos, en las representaciones de los alumnos, ya sea por la especificidad de su rol o por una situación de confianza y relación personal de afecto.

• *Actividades relativas a la convivencia*

Considerando algunas actividades institucionales como un indicador del clima de convivencia, indagamos en los alumnos encuestados acerca de aquellas en las que efectivamente han participado y aquellas en las que desearían participar.

En la descripción de las actividades en las que los alumnos han participado o participan actualmente, predominan aquellas que suponen el grado más bajo de protagonismo: cumplir el reglamento e informarse del resultado de asambleas y nuevas disposiciones.

Por lo contrario, al referirse a las actividades en las que

desearían participar, se menciona sobre todo "revisar y actualizar el reglamento" (33% de las respuestas) o elaborarlo nuevamente (29%), lo que indica una postura aún más crítica respecto de la normativa vigente.

• *Diferenciación de la normativa disciplinaria según la edad de los alumnos*

Algunas experiencias que se vienen impulsando en las escuelas, plantean un mayor reconocimiento de la necesidad de adaptar las normas disciplinarias a las diferentes etapas evolutivas de los alumnos.

En las tres escuelas incluidas en la investigación se implementan algunas acciones disciplinarias que expresan cierta diferenciación de la normativa teniendo en cuenta la edad del alumnado: criterios para salir del aula o del establecimiento en las horas libres, intensidad de reuniones con los padres, exigencias respecto de la presentación personal.

A través de la encuesta, las opiniones de los alumnos indican que 5to. año estaría mejor posicionado en la escuela, ya sea porque posee más conocimiento de la realidad escolar, por su madurez o porque recibe el beneficio de determinados privilegios por parte de las autoridades.

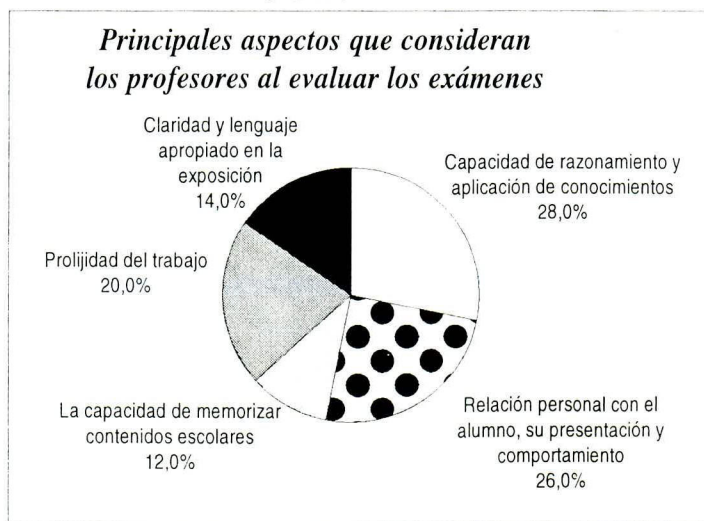
Los directivos y docentes consideran, en general, que la normativa debe ser uniforme para la escuela, pero también se recogieron opiniones favorables a un régimen de asistencia por materias para 5to. año, como instancia de transición al régimen de estudios terciarios.

Más allá de lo pautado formalmente en la normativa disciplinaria, son partidarios de diferenciar en la práctica las reglas de convivencia con un criterio de flexibilidad que de cuenta de las necesidades y responsabilidades diversas según los grupos etarios de la institución.

• *Incidencia de los conflictos disciplinarios en la evaluación pedagógica*

Para conocer la incidencia de los conflictos disciplinarios en la evaluación de los alumnos, se indagó primero la temática de la evaluación en general, tomando como uno de sus indicadores aspectos considerados por los docentes al calificar un examen.

Gráfico 4



Vemos que los alumnos consideran en primer lugar, como un aspecto central de la evaluación de sus exámenes, la consideración por parte de los profesores de la capacidad de razonamiento y aplicación de los conocimientos (28%).

Pero, en segundo lugar, y casi con la misma frecuencia de respuestas, mencionan aspectos vinculares: la relación que tiene con el alumno, su conducta, su presentación personal (26%). Es decir que, un grupo significativo de alumnos hace referencia a una dimensión evaluativa en la que pueden canalizarse situaciones conflictivas de convivencia.

La relación personal y la conducta cobran aún mayor peso, al momento de asignar la nota de concepto, que se convierte en la instancia evaluativa privilegiada para canalizar conflictos disciplinarios.

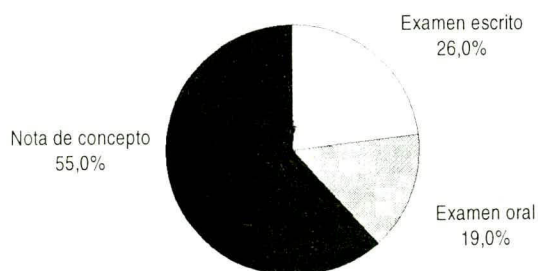
Ella expresa, en palabras de los docentes, la evaluación de aspectos complementarios a los contenidos curriculares, que exceden lo estrictamente pedagógico para referenciarse en el orden de los trabajos de los alumnos, la prolijidad, la entrega a término, el esfuerzo, la participación en clase y la conducta, pero también actitudes personales, simpatías y antipatías, prejuicios, formas de dirigirse a la autoridad.

La posibilidad de utilizar arbitrariamente la nota de concepto está determinada, entre otras cosas, por la ambigüedad e indefinición de los aspectos considerados por los profesores para esa calificación. La no explicitación de los elementos que resultan significativos al docente en el momento de calificar conceptualmente, coloca a los alumnos en situación de desventaja, inhibiendo su apropiación de las «reglas de juego» establecidas.

El análisis realizado explica que, desde la perspectiva de los alumnos, la nota de concepto sea considerada con el 55% de las respuestas, como la forma de evaluación menos objetiva.

Gráfico 5

Opinión acerca de las formas de evaluación menos objetivas



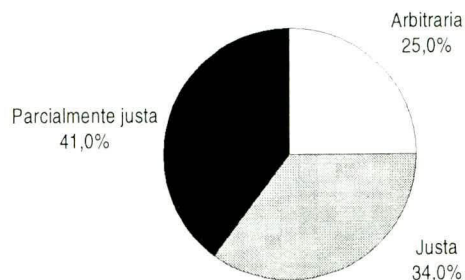
De las entrevistas a los profesores surgen las contradicciones que genera la nota de concepto: si bien en algunas expresiones se trata de relativizar su importancia en la evaluación de un trimestre, utilizándose para “redondear” promedios, o para “premiar”; en opinión de otros docen-

tes, la nota de concepto cobra la misma importancia que las notas obtenidas por pruebas pedagógicas y a veces determina un aplazo. Con clara conciencia de las limitaciones que esta situación representa, se plantean así qué tipos de contenidos se pedirán en examen, cuando ya han sido aprobados los aprendizajes curriculares.

Es en este contexto, que quizás podemos explicar las opiniones de los alumnos respecto de la decisión de los profesores de mandar un alumno a examen.

Gráfico 6

Opinión acerca de las decisiones del profesor de mandar un alumno a examen



Resulta preocupante que el 66% de la población encuestada considere parcialmente justa o arbitraria la decisión de los docentes de aplazar un alumno. Esto, independientemente de motivaciones y situaciones personales, puede expresar también las dificultades institucionales para canalizar la reflexión acerca de los procedimientos y criterios evaluativos que se utilizan, como instancia generadora de consenso.

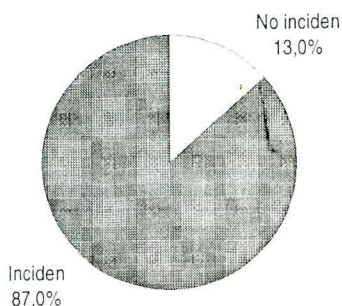
El 48% de los alumnos de la muestra indican que los docentes finalizan el proceso de evaluación a mediados del ciclo lectivo, cerrando toda posibilidad de recuperación de los aprendizajes que no han sido logrados satisfactoriamente.

En relación a esto, la fundamentación central de los alumnos para explicar su consideración de la evaluación como parcialmente justa o arbitraria, se concentra en la idea de que el docente no contempla el trabajo producido en todo el año. Y señalan, en segundo lugar, que a través de la evaluación los profesores pueden vehicular prejuicios y conflictos.

Retomando una de las líneas centrales de indagación en este trabajo, vemos como responden al ítem “Cuando un alumno tiene problemas con un profesor ¿creés que el profesor lo tendrá en cuenta al ponerle la nota?”

Gráfico 7

Incidencia de los problemas disciplinarios en la calificación de alumnos



El 87% de los alumnos encuestados responde que los problemas disciplinarios tienen incidencia en la calificación, a través de distintas modalidades: Bajando la nota de una prueba o poniendo 1, a través de la utilización de la nota de concepto, o planteando mayor exigencia en la materia.

Estas representaciones es necesario analizarlas en el contexto de la diversidad de prácticas educativas que se producen en la escuela.

Los docentes entrevistados, por su parte, entienden que algunas modalidades de evaluación facilitan la utilización de la nota como forma de sanción disciplinaria:

"Puede incidir en lo que se denomina la participación en clase, la nota de concepto...yo no creo que un profesor pueda decir tenés 5 porque se porta mal en la clase, cuando tenés la prueba ahí".

Si no resulta tan sencillo canalizar conflictos en la evaluación de un examen escrito, esta dificultad se diluye en el examen oral, o en las mesas examinadoras: *"Vos sabés que si un profesor quiere bochar puede, y si quiere aprobar también puede. Hay preguntas del programa que son para el 10 o para el tres". -"El profesor puede hacer preguntas más difíciles en los exámenes finales (...) Me ha pasado de notar preguntas más difíciles a algunos chicos".*

Un grupo importante de los profesores entrevistados reconoce utilizar la nota como forma de sanción disciplinaria, sin explicitar en su discurso ninguna contradicción o dilema respecto del problema, lo que quizás demuestra una larga tradición institucional funcionando como legitimadora de los criterios aplicados.

Pero otro grupo de docentes acepta que la situación se da como posibilidad o conflicto, destacando el esfuerzo permanente por distinguir la evaluación de un examen de la conducta del alumno. En este sentido describen la utilización de la nota como sanción disciplinaria dentro de lo que consideran "prácticas docentes no éticas".

En palabras de los docentes: Quienes reconocen usar la nota como amenaza o castigo, se refieren a que *"para que se callen les digo que les pongo un uno", "el castigo por la nota funciona, así, el último trimestre los que necesitan nota son unos santos".*

"Me molestaban con llamados telefónicos. Tenía tres candidatos de la clase por la voz que podían ser los autores. Los tres se fueron a examen. También tuvieron problemas en otras materias, ya no están más en la escuela".

"Los conflictos inciden, inconscientemente o conscientemente, uno no se puede abstraer, podría mentirte, no es ético pero sucede...".

Sabemos que éstas son solo algunas de las prácticas que se producen en la escuela, pero se trata de situaciones sobre las que necesariamente hay que instalar la reflexión, el debate y la búsqueda de alternativas de solución que representen a todos los miembros de la escuela.

El necesario espacio de revisión de las prácticas evaluativas, requiere la revalorización de aquellas en las que, aún reconociéndose los conflictos suscitados, expresan mayor esfuerzo de objetividad.

Nuevamente, en palabras de los profesores:

"Hay alumnos que no me simpatizan, molestan en clase, pero los exámenes son perfectos."

"No sé como hacen, pero está todo bien, no se puede confundir la nota con la disciplina, me lo tengo que aguantar, quizás no le ponga el 10, pero eso es todo".

• Estrategias institucionales tendientes al mejoramiento de las prácticas evaluativas

En las escuelas incluidas en esta investigación se han implementado diferentes estrategias para abordar esta problemática.

A nivel institucional reuniones de docentes, entrevistas individuales con profesores en situaciones de conflicto, control de evaluaciones escritas por parte de la dirección.

Por iniciativa de los alumnos, en la Escuela Nro 1, en la que tienen mayor organización y representatividad, se ha impulsado: Pedido de revisión de una prueba escrita, solicitud de la presencia de autoridades del colegio en una mesa de exámenes, modificación en la conformación de la mesa de exámenes, fundamentado en la existencia de un problema disciplinario con algunos de los docentes participantes de la misma, previo a la fecha de la evaluación.

Se reconoce, a nivel de conducción, la necesidad de revisar los aspectos normativos que definen la actividad evaluativa, como otro eje de trabajo tendiente al mejoramiento de las prácticas escolares.

Conclusiones

- Existe consenso en las escuelas participantes de este trabajo, acerca de la necesidad de:

- replantear la problemática disciplinaria en tanto se reconoce una vinculación directa con el mejoramiento de la calidad de la educación,

- contextualizar los conflictos emergentes en el marco de la propuesta pedagógico-didáctica e institucional en el que se producen a fin de evitar lecturas parcializadas en la que los protagonistas aparecen como víctimas y victimarios, en forma alternativa, según la perspectiva desde donde sea analizado.

- Los procesos de transformación en el sistema de convivencia en las escuelas no son inmediatos y requieren de un esfuerzo sostenido y acompañamiento institucional, para evitar modificaciones formales que no afectan el sentido profundo de la disciplina escolar.

- Situación similar se observa en los procesos organizativos de la participación de los estudiantes en la escuela, muchas veces distanciados de las necesidades reales de la totalidad del alumnado, constituyendo agrupaciones vacías de representatividad que no pueden canalizar la variedad de intereses que se expresan institucionalmente.

- Se evidencia una etapa de transición que posibilita los ensayos de variadas formas alternativas de tratamiento de los conflictos disciplinarios: asambleas, elaboración participativa de normas y reglas de convivencia, búsqueda de formas reparadoras de sanción disciplinaria en el marco del proceso educativo del alumno.

- Estas acciones se organizan aún en las difíciles condiciones de trabajo en que se realizan las prácticas docentes, en la mayoría de los casos sin personal especializado para atender esta temática, y recurriendo al esfuerzo y la buena voluntad de los miembros de la institución y la comunidad.

- Se observa en las tres escuelas incluidas en este trabajo cierta cohesión en los actores respecto del ideario institucional dominante, con algunas manifestaciones de ruptura que expresarían diversidad de intereses y diferentes concepciones de las prácticas educativas que se producen. Son fundamentalmente los alumnos, los que plantean a través de sus respuestas, modos contradictorios de análisis que destacan las relaciones de poder subyacentes en las interacciones escolares, así como la naturaleza subjetiva del objeto de estudio abordado.

- Para favorecer la inserción institucional de la población ingresante en el nivel medio es necesario profundizar las formas de articulación entre los establecimientos secundarios y primarios de la zona. Las dificultades que presentan los alumnos de 1er año en su adaptación a la escuela, colabora a explicar los altos porcentajes de repitencia y abandono que se producen en ese momento de la escolaridad e indican la necesidad de atender la conformación progresiva de hábitos escolares que instrumenten mejor a los alumnos en las diferentes materias curriculares. En este sentido, han dado resultado altamente satisfactorio en algunos establecimientos, la implementación de tutorías, bajo diversas modalidades, que sostienen fundamentalmente la integración de los alumnos ingresantes.

- Atendiendo la multiplicidad de elementos que están presentes en la gestación de la indisciplina, entendemos que el grupo de alumnos próximo a egresar del nivel medio requiere de un espacio institucional de orientación sobre las posibilidades escolares futuras, compatibilizado, en algunos casos, con la orientación para el primer empleo o la profundización de su inserción laboral.

Por otra parte, consideramos que resulta una estrategia institucional contenedora de este grupo etario las experiencias de organización e implementación de proyectos de trabajo, curriculares y comunitarios, en los que se insertean "los mayores" con asignación de responsabilidades y

coordinación de tareas frente al resto del alumnado, fortaleciéndose así la convivencia, los aprendizajes y el sentido de pertenencia en la escuela.

- El reconocimiento de las mayores dificultades de convivencia en las horas libres plantea un nivel de abordaje del problema que involucra el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, a efectos de disminuir los porcentajes de ausentismo. Institucionalmente es posible profundizar el aprovechamiento pedagógico de las horas libres para, por ejemplo, la implementación de proyectos de trabajo. Algunos establecimientos secundarios han redefinido el rol de los preceptores instrumentándolos pedagógicamente para este fin.

- Queda de manifiesto la importancia de atender la definición conjunta de criterios de evaluación, la delimitación y explicitación de la nota de concepto y su forma de utilización. La implementación de sistemas consensuados de evaluación requiere la capacitación docente, la supervisión directiva, la formación de los alumnos para la autoevaluación y la previsión de mecanismos institucionales que limiten situaciones de posible arbitrariedad.

- A través de las opiniones de los alumnos nos aproximamos también a una modalidad de incidencia de los conflictos disciplinarios en la evaluación pedagógica que no se expresaría en la utilización de la nota como sanción, sino en una oferta de mayores alternativas y mejores posibilidades por parte del docente, a los alumnos involucrados en el problema.

- Pensar la problemática disciplinaria en términos de prevención conduce a la planificación de dos líneas centrales de trabajo, estrechamente vinculadas entre sí: por un lado el mejoramiento de la propuesta pedagógica-didáctica, y, por el otro la organización de proyectos institucionales de trabajo, acompañados de experiencias de tutorías, capacitación de preceptores para la redefinición de su rol, organización de actividades deportivas, culturales y comunitarias.

- Las prácticas de producción y transmisión de saberes y contenidos socialmente significativos, convierten a la escuela en un espacio privilegiado para la formación de los alumnos en valores éticos fundamentales para la convivencia democrática.

Son muchas las instituciones involucradas en este desafío.

Notas

² Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Paideia-Morata, Madrid, 1990.

³ Granja Castro, J., "Despuntos: Nota para problematizar lo normativo y la gestión", en: Ezpeleta J. y Furlán, A., *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Chile, 1992.

⁴ Farber, A. y Bertella, M.L., "Los alumnos de 5to. y 7mo. grado de las Escuelas de Recuperación", en: Lus, M.A., *Diagnóstico de las Escuelas de Recuperación*, Dirección de Investigación Educativa, MCBA, 1987.

⁵ Fernández Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, España, 1992.

⁶ Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*,

Bibliografía

- Aguerrondo, I., "La letra sin sangre", en: *Escuela Taller*, Nº3, Troquel, Bs.As., 1990.
- Ball, S., *La micropolítica de la escuela*, Paidós. MEC, Barcelona, 1989.
- Bonta, M.I., *El espacio de los saberes y conocimientos en el ámbito escolar primario*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, MCBA, 1991.
- De Alba, A.; Díaz Barriga, A. y Viesca, M., "Evaluación: Análisis de una noción", en: *Revista Mexicana de Sociología*, México, 1986.
- Ezpeleta, J., "Escuelas y maestros", UNESCO, 1988.
- Farber, A.M. y Bertella, M.L., *Los alumnos de 5to. y 7mo. grado de las Escuelas de Recuperación*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, M.C.B.A., 1987.
- Fernández Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, España, 1992.
- Fernández Pérez, M., *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*, Morata, Madrid, 1988.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. y Aguerrondo, I., *Las instituciones educativas. Cara y cecca*, Troquel, Serie FLACSO, Acción, Bs.As., 1992.
- Furlán, A. y otros, "La gestión pedagógica. Polémicas y casos", en: Espeleta, J. y Furlán, A., *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Chile, 1992.
- Gómez, M., *Regulaciones disciplinarias de orden normativo en las escuelas primarias de sectores marginados*, Tesis de Maestría, FLACSO, Bs.As., 1992.
- Gramsci, A., *La alternativa pedagógica*, Fontamara, 1981.
- Granja Castro, J., "Despuntos: Notas para problematizar lo normativo y la gestión", en: Espeleta, J. y Furlán, A., *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Chile, 1992.
- Ianni, N., *Convivencia y aprendizaje*, Documento de trabajo para la Dirección de Educación Media, Secretaría de Educación, MCBA, 1993.
- Kornblit, A.L. y otros, *El clima social en la escuela media*, Centro Editor de América Latina, Bs.As., 1988.
- Lapassade, G., *Grupos, organizaciones e instituciones*, Gedisa, Barcelona, 1977.
- Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Paideia-Morata, Madrid, 1990.
- Rockwell, E., "De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana de la escuela", en: *Cuadernos de Investigación Educativa*, Nº3, DIE/IPN, México, 1982.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J., *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*, Dpto. de Investigación Educativa de la CINVESTAV-IPN, México, 1983.
- Rodríguez Brandao, C., "Repensando la participación", en: Ibarrola y Rockwell, *Educación y clases populares en América Latina*, Dpto. de Investigación Educativa, México, 1985.
- Sirvent, M.T., "Desenvolvimiento humano, cultura popular y educación", en: Wertheim y Gajardo, *Educación participativa*, Pax en Terra, Río de Janeiro, 1983.
- Watkins, C. y Wagner, P., *La disciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, Barcelona, 1991.

