



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES
TESIS

DIRECTOR: Dr FEDERICO SCHUSTER

POSTULANTE: Lic. IRMA DE FELIPPIS

TEMA: "El espacio social de la Institución Educativa y su relación con la violencia"

Una aproximación analítica desde el Trabajo Social a las prácticas sociales educativas

1998



Agradecemos profundamente:

A los Doctores René Nicoletti y Sergio Labourdette que avalaron el proyecto de esta investigación.

Al Dr Norberto Larocca y a la Lic. Graciela Tonon por su aporte bibliográfico.

A la Dra Gloria E. Mendicoa por su aporte metodológico.

A la Vicedecana Liliana Bonavita, al Secretario Académico Dr Roberto Grana y a los Profesores del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales que me alentaron en este proyecto de Maestría.

A la memoria de la Dra Norma Cappace con quien comenzamos a indagar el tema.

A la Jefa de Región III, Profesora Marisa Calderaro, por todo el apoyo brindado y los datos censales actualizados.

Al Profesor Alfonso Corso, por el aporte con sus datos acerca del Partido de La Matanza.

A Irene Pintueles, compañera de tantos trabajos en el área educativa.

A la Profesora Mariela Bavaud por la lectura de algunos capítulos.

A Magdalena por el aporte bibliográfico.

A Leo, a Matilde, a Marcela a Yoly, por las palabras siempre a tiempo para continuar y culminar esta tarea.

A los compañeros inspectores, a los directores, Mónica, Stella Maris, Estela, Elizabeth, Sarita, a los maestros, a los jóvenes y padres que fueron entrevistados, a todos los que de una forma u otra enriquecieron este trabajo.

A todos los que integran el Instituto de Posgrado, por el apoyo constante y las orientaciones en cada tarea emprendida.

Y vaya un agradecimiento especial a nuestro Director de Tesis, Dr. Federico Shuster por su paciencia, humildad y acompañamiento sin descanso durante un año y medio de tareas.

El Caballo de Samarra

En la Antigua Basora, un soldado presa del miedo, acudió a su rey y le dijo: "Sálvame soberano; permíteme que huya de la ciudad. Estaba en el mercado y encontré a la Muerte, vestida de negro que me miró con malignidad. Préstame tu caballo para que pueda correr hasta Samarra. Temo por mi vida si permanezco aquí" Y el soberano ordenó: "Dadle el mejor corcel, hijo del relámpago, digno de un rey".

Más tarde el rey encontró a la Muerte en la ciudad y le dijo: "Mi soldado estaba muy espantado. Me ha dicho que te halló en el mercado y que lo mirabas con malignidad." Ob, no"respondió la Muerte, la mía era sólo una mirada de sorpresa porque no sabía que hacía aquí; lo esperaba esta noche en Samarra y estaba muy lejos".

Quizás también hay una Samarra en nuestro destino de seres humanos. En efecto, lanzándose a resolver los problemas inmediatos, confiados en el poder taumaturgico de nuevas tecnologías y completamente dedicados a elegir el corcel más veloz, esperamos no estar ya en el camino de Samarra, donde seremos abrumados por problemas fundamentales e imposibles de superar.

A mi familia, un gracias inmenso por su paciencia, por aceptarme, entenderme y acompañarme con el aporte valioso que da el afecto.

U N L a M

Indice:

PRESENTACION	1
CAPITULO I	
INTRODUCCION	
1-1 Espacio elegido : La Matanza	5
1-2 El Estado de la cuestión	10
La violencia como categoría	
La educación como categoría	
1-3 Planteo del problema	15
1-4 Objetivos	18
1-5 Metodología	19
CAPITULO II	
2-1 - Educación	24
2-2 - El Sistema Educativo Actual	35
2-3 - Los comienzos de la educación en Matanza	43
CAPITULO III	
3-1 -Violencia-Maltrato-Disciplina	50
3-2 -Historia del Maltrato	55
CAPITULO IV	
- La escuela, el Maltrato y la adolescencia	87
CAPITULO V	
-- Estudio de casos	93
CAPITULO VI	
- Análisis de los datos -Referentes Empíricos	126
CONCLUSIONES	149
BIBLIOGRAFIA	157

ANEXO

Mapa de la Provincia de Buenos Aires

Mapa del Partido de La Matanza

Cédula de entrevista

Lugar de aplicación y agentes.

Matriz de entrevistas.

Cuadros- Gráficos.

U N L a M

PRESENTACION

Deseamos intentar un acercamiento a la institución educativa, espacio donde se juega la educación. La educación, un tema siempre en la mira, que convoca por su complejidad y por el sentido que debe tomar, según los responsables y/o los estudiosos, o que se quiere o debe dársele de acuerdo con los intereses de unos u otros, ante la transformación social que invade el final de siglo.

La educación es un proceso individual y un proyecto social, pues cada comunidad, cada grupo social intenta delinear a través de ella, la cosmovisión y el perfil de hombre que desea perpetuar. La institución educativa como específica de la educación sistemática o formal brinda a cada persona la posibilidad de apropiarse de algunos saberes considerados como legítimos y valiosos para la comunidad de pertenencia.

La transformación social impacta en el campo educativo, sufre su embate y se enlaza con otro término violencia, término sobre el cual nos cuesta reflexionar, porque conmueve, y porque siempre, creemos está fuera de nosotros...y nos cruza todos los días, todas las horas, desde los "otros".

Desde esta transformación social que produce cambios constantes, comenzamos a plantearnos los interrogantes que evidentemente se transformarán en múltiples y variados. Son incontables porque nacen precisamente en esa misma transformación social, en una sociedad demandante y consumista que es tan dinámica que no nos permite un tiempo para detenernos a pensar.

Cambios que en una época signada por sucesivas mutaciones no podrían asegurar hasta cuando será la institución educativa socializadora del mañana, o si es hoy, todavía, la institución socializadora.

Por otra parte, la sociedad que demanda esos cambios es la misma que todos los días consume titulares periodísticos que impactan sobre las contradicciones que constantemente se manifiestan en el tema educativo. La reforma educativa, la calidad educativa, la violencia en las instituciones, la falta presupuestaria, son discursos que contienen a cada uno de los agentes involucrados y que dada su magnitud e impacto social incluyen a todos: he aquí lo significativo del abordaje de este problema.

Investigar significa comprometerse con lo que se escribe y con lo que se piensa. Investigar no es otra cosa que desnudar el pensamiento, y es aquí donde nuestro interés centra su búsqueda en un significado que no debería quedar atrapado en una dialéctica del deseo sino que, al hablar de dialéctica, nos referimos a considerarla en la relación de explicar y comprender como momentos no excluyentes de un mismo y complejo proceso de interpretación.¹

De la flexibilidad de las teorías sociológicas consideraremos al sujeto como sujeto mismo, sin dejar de lado la materialidad de las organizaciones sociales y menos aún acercarnos a una concepción positivista que *“la despojaría de su negatividad de totalidades opuestas al todo social”*².

Las relaciones que se establecen entre la sociedad, las instituciones educativas, los discursos y las acciones de los agentes sociales, la violencia manifestada en el maltrato (ampliación de las conceptualizaciones, pág.49), son temáticas que dada su envergadura resulta complejo descubrirlas.

No se registran, no se interpretan y no se asumen porque dejarían al descubierto prácticas que los propios sujetos no alcanzan a comprender. Prácticas y acciones que tal vez no encuentran otros medios de realización y que, fundamentalmente, su registro implicaría aceptar que esas acciones generen potencialmente otros conflictos que aumentarían el propio caudal crítico de una sociedad demandante y generadora de cambios.

¿Qué acciones obstaculizan esos cambios? Nuestro propio pasado como sociedad y los residuos autoritarios y violentos de sujetos sociales que confiaron en métodos pedagógicos y correctivos en los cuales el ‘yo’ sobrevalora y aprisiona al ‘otro’.

La violencia en las instituciones educativas nos inquieta desde que, en 1964, comenzáramos la carrera en la actividad docente, área en la que por más de treinta años permitieron el encuentro con diferentes y múltiples experiencias desde el cargo de maestro al de asesor de perfeccionamiento docente y desde la función directiva al de inspectora de

¹ Para esta temática ver a RICOEUR, Paul en *“ De la hermenéutica del texto a la hermeneutica de la acción.”* Alianza Editorial. Madrid 1985.

² El autor sostiene que: “El análisis institucional no pretende producir un super-saber clandestino y misterioso, más completo y más verdadero que los otros saberes fragmentarios. Aspira simplemente, a producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determine nuestra acción”. En LOURAU, René *El análisis institucional.* Amorrortu Editores, 1970, Bs.As, pág.19.

la Provincia de Buenos Aires. Tareas todas que nos han hecho reflexionar y permitir el contacto con los agentes en el escenario de la institución educativa y a la vez ser el agente que observaba, desde los distintos niveles, como la violencia se presentaba como un obstáculo concreto para la práctica pedagógica.

El haber estado “involucrados” en la tarea docente exige una compleja “descentración” para poder llegar a un análisis despoblado de prejuicios, es la práctica de acceder al otro con la mirada del otro, llegar a la otredad interpretándola.

Es más, diríamos que haber dejado la función de gestión educativa y el haber concluído la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza nos permitieron iniciar, retrospectivamente, el camino de la indagación sobre la relación institución educativa- violencia-agentes sociales.

Indagación que se comenzara como integrante del grupo de investigación de la Dra Norma Capacce sobre el tema Violencia y Juventud en el ámbito del Partido de La Matanza.³ Estas investigaciones contaron con un exhaustivo trabajo de campo, donde se valoró la experiencia docente de quienes escribimos, y permitieron una reflexión teórica con avances de demostración empírica que pudo ser cumplida parcialmente pero que, en nosotros, ha aumentado el interés en esta problemática.

Trataremos de plantear el problema de la violencia en las instituciones educativas como una reflexión que nos lleve, no a la censura y a la búsqueda de culpables, sino por el contrario, a aportar estrategias educativas, simbólicas y prácticas, para todos aquellos agentes sociales involucrados en la compleja función del trabajo en la institución educativa, y permitir distinguir entre lo que ya está instituído comenzando otra batalla entre lo instituído y lo instituyente.

Destacamos que no es la búsqueda de culpables, sino el análisis de la violencia que circula en forma podría decirse: casi invisible, es la gran cómplice; señalamos en párrafos anteriores que trataremos de asirla en el maltrato, tanto en el aspecto emocional como en el aspecto físico, a los efectos de explorar en la forma más amplia posible para conocer, porque cuando algo no se conoce,

³ Proyecto aprobado por pares y subsidiado por el Programa de Incentivos de Docentes Investigadores de Universidades Nacionales de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

no se indaga, y cuando “algo sucede” sin saber que es, sin poder determinarlo, nos paraliza, detiene, y no nos permite intervenir. Es necesario prevenir, prevenir sin ser dañados y sólo se puede prevenir aquello que se conoce.

En suma, interpretar que hay más allá de discurso. ¿Qué es aquello que se hace, o no se hace en la institución educativa? ¿Qué es lo que se puede decir y no se dice? ¿Quién establece lo que se permite y lo que no se permite? ¿Quién lo que se autoriza y no se autoriza? ¿Quién lo que se informa y lo que queda en el secreto? ¿Qué expresan los silencios? ¿Cuáles son las posiciones de los distintos agentes en la trama social? ¿Saben estos agentes el alcance de cada una de sus acciones? ¿Cómo juegan el poder y el saber en las relaciones institución educativa-violencia-agentes sociales?

Los discursos y las prácticas permiten la construcción de los espacios sociales. De ellos surgen infinidad de posibilidades y como en todo acto de reflexión e indagación conocemos que existe un riesgo: la valoración de los agentes involucrados.

CAPITULO I

INTRODUCCION

I.1- Espacio elegido: Partido de La Matanza

La elección de circunscribir el trabajo al ámbito del Partido de La Matanza tiene dos motivaciones.

La primera, y la más obvia, es que todo el desarrollo académico de quienes escriben se produce en este distrito ; y la segunda razón, es la envergadura y el impacto que tiene la Región III dentro de las planificaciones educativas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria.

Un partido del conurbano bonaerense que tiene una superficie de 323 km ubicado en el centro este del Gran Buenos Aires, que limita con la Capital Federal y los Partidos de Tres de Febrero, Morón, Merlo, Esteban Echeverría y Lomas de Zamora, estos tres últimos a través del Río de La Matanza y que según el censo de 1991, tiene 1.120.225 habitantes^{4*}

Este amplio espacio educativo con 202 establecimientos (Educación General Básica-1er a 9no año), comienza sobre la Gral Paz,(para tomar una línea orientadora que divide al Partido en dos) en el Km 14 400, con el nombre de Provincias Unidas (sobre Provincias

⁴El Partido de La Matanza uno de los más importantes de la Provincia, mereciéndole por el número de sus habitantes, el nombre de quinta provincia. En sus comienzos,dada su privilegiada situación geográfica y cursos de agua (Río de La Matanza, arroyo Las Víboras, el Barreiro, el Pantanoso,etc) lo hicieron sumamente apto para la agricultura ,actividad esta de gran importancia para el nacimiento del partido, luego se efectuó el paso hacia la actividad industrial, (1946- 1985), que luego comenzara a decrecer. Cambios que incidieron en los cambios de población y la llegada de inmigrantes con sólo observar los censos poblacionales:1930 :42.000;1947: 98.471,1960:401.738;1970: 659.193;1980:946.113 y 1991:1.120.225. Para este tema ver CORSO, Alfonso *Primera Historia del Partido de La Matanza 1972* .

Informes de avance del proyecto de investigación *Las PyMes: diagnóstico sobre los actores productivos en el distrito de La Matanza en un contexto de apertura y de integración regional. Tendencias y perspectivas.* Proyecto aprobado por pares y subsidiado por el Programa de Incentivos de Docentes Investigadores de Universidades Nacionales de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. De cual formamos parte en una visión interdisciplinaria sobre la problemática industrial y la educación para la promoción y el crecimiento económico del distrito.

Unidas, está la escuela N 26), que continúa luego recorriendo el distrito llega a la Rotonda de San Justo para seguir con el nombre de Ruta 3, y llega al Km 47700 (límite con Marcos Paz), donde están las últimas escuelas, N 88 y 135.

Es decir, a lo largo de aproximadamente 33 Km,300 metros (Ruta 3), con un ancho promedio de 10 km, las 202 escuelas de E.G.B, se diferencian según el espacio en el que se encuentran: centros urbanos, las villas de emergencia, los asentamientos, las cooperativas privadas, los complejos habitacionales, y rurales (hay una sola escuela así categorizada, a pesar que no reúne todas las condiciones de rural) la Escuela N 135.

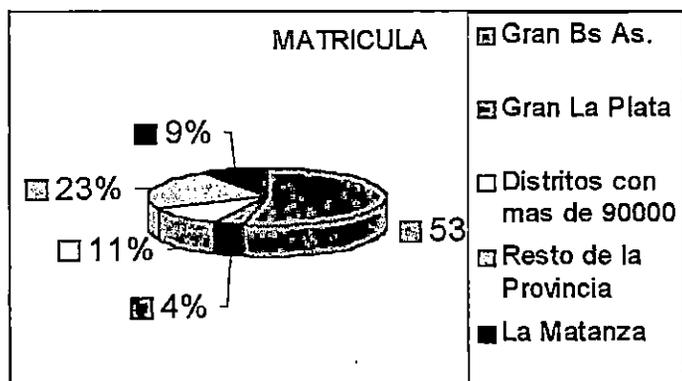
A los efectos de presentar la magnitud de la matrícula se observará el siguiente cuadro:

CURSO ESCOLAR 1997

RUBROS	MATRICULA	C.DOCENTES	SECCIONES	Indicadores MAT/C.DOC	Indicadores MAT/SECC.
Area					
Gran Bs As.	837083	35.024	27777	28	30
GRAN LA PLATA	68708	2605	2026	26	28
DISTRITOS CON MAS 90000	175872	6473	5097	27	29
RESTO DE LA PROVINCIA	358456	16140	10701	22	24
TOTAL	1581791	60242	45601	26	28
La Matanza	141.672	5900	4982	27	29

Elaboración propia -fuente Dirección Gral de Cultura y Educación. EGB 1997.

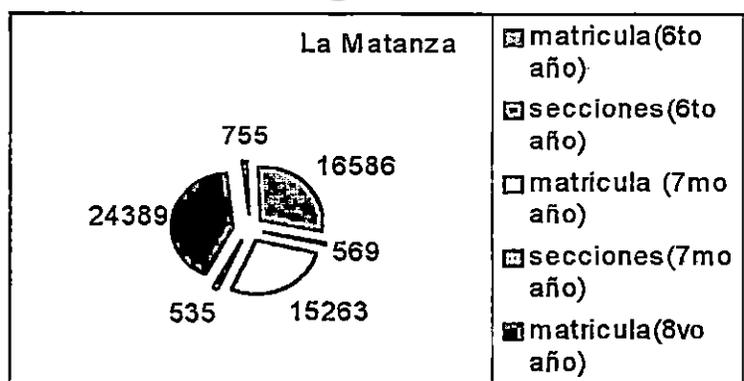
Para mejor comprensión se desagregó Matanza (9%) del Gran Buenos Aires, que tiene 53%.



Puede observarse en el cuadro anterior, el área del Gran Buenos Aires⁵ con una matrícula de 978.755 alumnos, el Gran La Plata con 68.708, los distritos con más de 90.000 habitantes tienen en su conjunto 175.872, el resto de la Provincia y Matanza (incluido en el Gran Buenos Aires) tiene 141.672 alumnos aproximadamente, el 9% del total de la población matriculada de la Provincia de Buenos Aires, con 4982 secciones, sobre un total de 45.601, es decir con un 11%, superando al Gran La Plata y casi alcanzando a los distritos con más de 90000 habitantes, con una relación matrícula/cargo docentes de 27 y matrícula por cada sección (sección equivale decir, docente a cargo) 29. Cabe señalar que se habla de primero a quinto año, en donde hay un maestro por aula, ya no se puede efectuar el mismo cálculo en los séptimos, octavos y novenos años que tienen un docente para cada una de las áreas de: Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Educación Física, Educación Artística.

Distrito	Matricula(6to año)	Secciones(6to año)	Matricula (7mo año)	secciones(7mo año)	matricula(8vo año)	Secciones(8vo año)
La Matanza	16586	569	15263	535	24389	755
Esteban Echeverría	3897	129	3583	121	5035	145
Cañuelas	686	27	703	30	936	34
Ezeiza	1683	56	1557	53	2277	70
TOTAL	22852	781	21136	739	32637	1004

Fuente: Región III- La Matanza.E.G.B. 1997



⁵ Gran Buenos Aires está formado por Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, Gral San Martín, Hurlingham, Lanús, Ituzaingó, José. C. Paz, Lomas de Zamora, La Matanza, Malvinas Argentinas, Merlo, Morón, Moreno, Quilmes, San Fernando, SaIsidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López.

Gran La Plata : La Plata, Berisso y Ensenada.

Distritos con más de 90000 hab. No incluidos en áreas anteriores: Bahía Blanca, Escobar, General Pueyrredón, Pilar, San Nicolás, Tandil, Zárate. Resto de la provincia : distritos no comprendido en los agrupamientos anteriores.

COMPARACION ENTRE EL CURSO ESCOLAR 1997- 1998.

	1er CICLO	2do CICLO	3er CICLO	TOTAL
1997	54406	50437	36729	141672
1998	57049	52597	56758	166404

En el año 1998, los datos al 15 de julio son los siguientes:

Secciones de Primero a Sexto: 3700 secciones.

Secciones de Séptimo año : 570 secciones

Secciones de Octavo año : 588 secciones

Secciones de Noveno año : 725 secciones.

Cantidad de secciones de noveno que articulan : 360 con 10847 alumnos. (son las escuelas cuyos 8vo y 9no están en las Escuelas Medias.

Cantidad de secciones de noveno en EGB propias : 365 con 10.163 alumnos.

CANTIDAD DE SECCIONES :5623

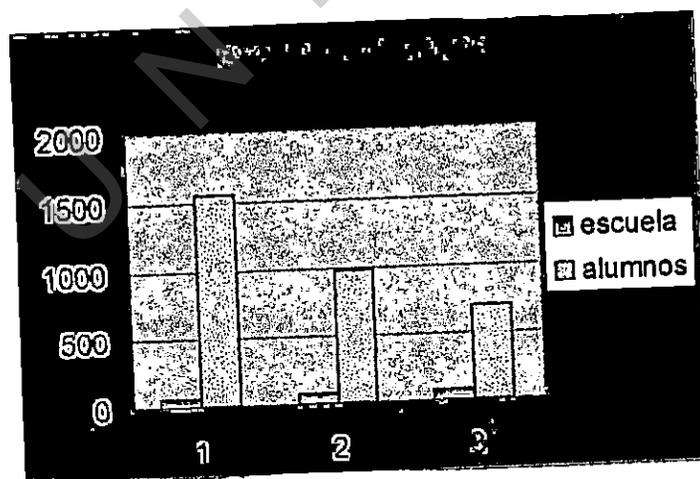
CANTIDAD DE DOCENTES: 10346.

Distribución de alumnos en las escuelas del distrito

Cabe agregar que de las 202 escuelas, 53 tiene una matrícula superior a mil alumnos, que abarca desde 1001 alumnos hasta 1553 (cincuenta secciones); 72 establecimientos entre 1000 alumnos y 709, el resto debajo de este último parámetro.

A los efectos de ofrecer una observación “ a prima facie”, se han considerado los límites, 1553 alumnos , 992 y 709 para la representación gráfica

La Matanza EGB	Escuelas	Alumnos
	53	1001 a 1553
	72	709 a 1000
	77	- de 708
Totales	202	166.404



I- 2- El estado de la cuestión

La violencia como categoría de análisis:

Investigar la violencia, en el amplio sentido del término desde las áreas de las ciencias sociales para nuestro trabajo, nos lleva a retomar una visión foucaultiana, el caso de la disciplina, con todos sus subargumentos : poder- saber.

Es imposible considerar esta temática, sin abordar a Foucault, quien considera que a partir el siglo XVIII, comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías de poder: las tecnologías (individualizantes e individualizadoras) centradas en los cuerpos de los individuos y destinados a controlarlos, vigilarlos, adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles)⁶ y las tecnologías reguladoras de la vida cuyo objetivo ya no serían los cuerpos individuales sino el cuerpo social, las poblaciones. Las dos se articulan en forma tal que se refuerzan, optimizando la vida individual y social, ambas ponen en marcha, la relación que puede establecerse en los escenarios sociales y su clima con la conducta de los agentes sociales en ellos involucrados. Las palabras y los conceptos cambian su significado, no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales. Combinan y cambian las palabras, detienen el pensamiento, posibilitan uno, excluyen o desplazan a otro, pero mientras se permitan estas combinaciones de inclusión y de exclusión, así como permiten la aceptación de uno, también producen el fenómeno de ser el escollo, el punto crítico que ofrece resistencia, el choque para una estrategia opuesta. El desarrollo de tales aspectos y su posible aplicación en la práctica cotidiana podrán esclarecer sobre la efectividad de determinados climas sociales en el ámbito que nos interesa, el educativo.

De los antecedentes investigados se pueden mencionar en una apretada síntesis :

Alice Miller (1985) en su libro *Por tu propio bien*⁷ describe la existencia de una “pedagogía negra”, basada en la crueldad que pueden cometer los padres con sus hijos, con

⁶ BALL, Stephen J. “*Foucault y la educación*” Disciplinas y saber. Ediciones Morata. Madrid. 1994.

⁷ MILLER, Alice : “*Por tu propio bien –Raíces de la violencia en la educación del niño*” Tusquets Editores, Barcelona, España 1985

una sola justificación, es “para tu propio bien”, y que la razón siempre está del lado de los adultos, se cuestiona la existencia de una pedagogía blanca y la educación como acoso a la vitalidad. En síntesis, un duro encuentro con la vida.

Fernando Lolas (1991)⁸, ofrece un panorama de la agresividad y de la violencia en sus distintos aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociológicos y psiquiátricos. El apartado dedicado a la violencia en la escuela (elaborado por Ana Lía Kornblit-Ana María Mendes Diz y Daniel Frenkel) permite un acercamiento a las dimensiones ecológicas, (espacio físico), dimensiones económicos, sociales, escenarios de conducta, en las recompensas y castigos y por último destaca el clima social en la escuela. En este último considera todos los aspectos organizativos y la relación de ida y vuelta entre el medio y la institución.

Alba Zaluar (1992)⁹ en *Violencia y Educación* desnuda un tema duro en Brasil, conjugando variables tales como: el crimen, la exclusión social, la pobreza, y la institución escuela que relacionada en este medio con esas características es agredida, invadida, depredada y aún como menciona Eloisa Guimaraes y Vera de Paula, debe “jugar entre las diversas bandas de traficantes en la escuela.” Es una recopilación de textos que fue organizada para discutir las problemáticas suscitadas por el crimen y la violencia, en la medida en que intervienen en los distintos procesos de exclusión social que el sistema educacional brasileiro no consigue superar.

Otro material perteneciente al Licenciado Marcelo Flavio Gómez,¹⁰ en la Revista Argentina de Educación bajo el título *El orden normativo disciplinario en las escuelas primarias de sectores marginados*, caracteriza los problemas de conducta como un grave problema para los maestros y directivos de “escuela de villa”, en donde analiza problemas referentes a la anomia que disocia a los individuos de las instituciones, provocando un aumento en las sanciones que disminuyen la eficacia de los mecanismos normativos, ya que no hay cuadro que los enmarque desde el punto de vista disciplinario.

⁸ LOLAS, Fernando: *Agresividad y Violencia*, presenta distintos aspectos, neurobiológicos, psicológicos, sociológicos y psiquiátricos de la agresividad y la violencia. Realiza una distinción terminológica entre agresión, utilizado para conductas agonísticas que tienen tres elementos definitorios: a) transitividad (la conducta tiene origen en un agresor y termina en un agredido); b) direccionalidad, se especifica en un plano hacia donde se dirige y c) hay intencionalidad. Editorial Losada. Bs As. 1991.

⁹ ZALUAR, Alba: *“Violencia y Educación”* Coquena Grupo Editor S.R.L. Bs As. 1992.

¹⁰ GOMEZ, Marcelo Flavio: *“Revista Argentina de Educación”*. Año X Nro 18 Setiembre 1992, pág 29.

S.J Ball presenta como compilador el texto *Foucault y la Educación- Disciplinas y saber-* (1991), en donde como su nombre lo indica presenta a Foucault en un análisis educativo, quien utiliza el discurso como elemento central del marco analítico, además de indicar que determinados saberes, como los saberes y prácticas psicológicas, médicas, penitenciarias y educativas son los principios fundamentales para la normalización de las instituciones, entendiendo por normalización el establecimiento de medidas, regulaciones y jerarquías en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada. La idea del juicio de lo que es normal y lo que es anormal. La idea del poder y del saber en esas relaciones, la tarea que realiza la educación para someter al poder y también por el contrario a aquellos que lleva a detentar el poder. “ Las técnicas disciplinarias utilizan categorías científicas para objetivar el cuerpo (trabajador) haciendo a los individuos dóciles y flexibles¹¹. Luego de estas presentaciones los autores presentan un análisis foucaultiano de la educación para desenmascarar la política que subyace a cierta aparente neutralidad en toda reforma educativa.

Otros autores que presentan *El maltrato a los niños en la familia*” son María Ignacia Arruabarrena y Joaquín de Paul, (1994), profesores de la Universidad del País Vasco, especializados en Protección Infantil que ofrecen una presentación y descripción actualizada de experiencia personal en el tratamiento de distintas familias.

La educación como categoría de análisis:

Juan Carlos Tedesco(1995)¹², en una edición del Grupo Anaya titulada *El Nuevo Pacto educativo- Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna-*, da una respuesta a la necesidad de reflexionar acerca del papel que le compete a la educación en el nuevo escenario social, en que vivimos e intenta definir una alternativa para proyectarse hacia el futuro con confianza, sustentada en la capacidad de los seres humanos para el aprendizaje.

¹¹ *Op.cit.pág 11*

¹² TEDESCO, Juan Carlos: “El nuevo Pacto Educativo”-Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad Moderna. Grupo Anaya. Bs As.1995.

Carlos Muñoz Izquierdo (1996)¹³ estudia el origen de los problemas fundamentales de la educación latinoamericana, los desequilibrios sociales externos, no menos importantes que la ausencia de políticas compensatorias efectivas de parte de los planificadores que frustran los ideales igualitarios que proclaman el discurso político de una educación pública.

Y con ello las posibilidades de obtener oportunidades laborables y descubre como se comporta el mercado de trabajo ante los egresados de los diversos niveles de escolaridad.

Otra autora que ha merecido una valoración especial por su estudio acerca de las instituciones educativas es Lidia Fernández de Ruiz (1994)¹⁴ quien plantea desde la introducción que “la institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social”.

“La institución universal Escuela es el resultado de la especialización en un tipo particular de establecimiento - una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que se concretiza a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal, el vigente en nuestra cultura” y en ese espacio se encuentran:

a) Un ambiente artificial en el que en unidades de tiempo diferenciadas –se aíslan algunas personas

b) Diferenciación de personas por la edad social en un área específica: en adultos, maduros, sabios y jóvenes maduros- ignorantes;

c) Asignación de roles específicos.

d) Recorte de un conjunto de información, saberes, modo de valorar y percibir la realidad que son los que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y es el vehículo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados.

e) Conjunto de imágenes de alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con características anteriores y se acompaña de un orden “normal”(Esto es la escuela).

¹³ MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos en “Origen y consecuencias de las desigualdades educativas – Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema”, Fondo Cultura Económica-México. 1996.

¹⁴ FERNANDEZ de RUIZ, Lidia en *Instituciones Educativas* .Editorial Amorrortu. Bs As. 1994

f) Algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro, del discípulo, el conocimiento y el acceso a este último.

Daniel Filmus (1996),¹⁵ aporta desde su *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo, Procesos y desafíos*-, un análisis de la trama que vincula los distintos modelos de Estado con la sociedad, para proponer una forma de articular la educación y el trabajo, (el pasaje de la producción en masa a la especialización flexible, marca el ritmo de los cambios); planteando por último la construcción de un paradigma socio-educativo.

Pierre Bourdieu (1997)¹⁶ en *Capital cultural, escuela y espacio social* introduce el concepto categorial de la sociedad contemporánea de “capital cultural”, asociándolo al de “capital económico”, como una de las fuentes de poder, poder que no sólo es determinado en forma hereditaria sino que también se adquiere en la escuela y en las formaciones de educación superior.

Acercándonos al planteo del problema:

Es común leer en los últimos años textos como los que siguen:

“Una docente sacó un revolver, en plena clase frente a sus alumnos” 21/11/96 ;

“Polémica en Gran Bretaña, quieren volver a los castigos corporales en las escuelas” (Clarín 2/12/96); “Algunos colegios potencian la agresión ” (Clarín 25/12/96); “El maltrato también vive en las aulas”.(Clarín 2/3/97); “La violencia en la escuela”(Clarín 27/4/97). “Los docentes fueron relevados de sus cargos –medida preventiva- (Clarín 14/10/97)” “Quieren que cada secundaria tenga su sistema de disciplina”(Clarín, 23 de agosto de 1997); “La violencia escolar sin recreo, otro alumno baleó a un compañero, en Concordia). (Internet – Información general).25/3/98

En una rápida mirada podemos observar que el tema ha sido considerado por distintos especialistas con todas las connotaciones y riqueza que ello implica, riqueza que

¹⁵ FILMUS, Daniel: *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de Siglo, Procesos y desafíos*- Troquel 1996 (el autor con esta obra obtuvo el Primer Premio academia Nacional de Educación).

¹⁶ BOURDIEU, Pierre: *“Capital cultural, escuela y espacio social”* .Siglo XXI Editores. México. 1997.

abriría un amplísimo espectro para considerarlo, que indica por otro lado de qué forma es atravesado por multiplicidad de factores . Vemos, por lo tanto la necesidad de limitar y precisar el planteo del problema:

I-3 Planteo del Problema

¿Por qué sucede todo esto en el ámbito de la institución educativa?

Bien, si nos detenemos a pensar y observamos todas las actividades humanas como actos que se auto producen y son recreados continuamente con reglas y recursos con implicación recursiva a la reproducción, hallaremos muchas de estas acciones de la vida cotidiana en la familia, en la educación, es más se sostienen y se mantienen porque contribuyen de alguna manera a mantener el mundo social en que vivimos y son el fundamento de la acción.

Además las palabras y los conceptos cambian su significado, que no surgen del idioma sino de las prácticas institucionales. La institución educativa¹⁷ como organización es algo más que el escenario social en el que se centra la actividad pedagógica. Es una inscripción que atraviesa cada una de las prácticas de los grupos que a su vez la constituyen y pueden tanto promover o incentivar, como detener o dificultar sus producciones. Estamos ante una organización, destacamos el término para subrayar que es el conjunto ordenado y estructurado de percepciones; podríamos expresar que es el lugar donde se materializa la institución y desde donde tiene sus efectos productores.

Comencemos entonces a considerar la violencia para entrar en el problema:

La violencia, bajo la forma de una palmada, nos recibe cuando llegamos al mundo para poder contactarnos con él; en el Libro de los Libros: la Biblia, la historia de la humanidad se ve atravesada por ella. De donde, en este continuo acercamiento nos debería ser fácil su tratamiento, pero no es así, porque según el imaginario colectivo, del

¹⁷ SCHVARSTEIN,Leonardo. "*Psicología social de las organizaciones*" Paidós Bs A s.1992. El autor diferencia institución: cuerpos normativos jurídicos-culturales , valores, ideas creencias leyes que determinan el intercambio social, por lo tanto son abstracciones y la organización como materialización de aquella son mediatizadoras entre las instituciones y los sujetos.

cual no escapamos hay dos lugares que se suponen son de contención y de protección: la familia y la institución educativa.

Cuando el maltrato, como forma tangible de la violencia (leer página del cap.III), viene desde el afuera hacia la institución, gestado por los padres asombra, irrita; pero cuando nace en la institución, a veces se puede ver, otras veces “se siente”, otras veces pasa inadvertida, a pesar de que se la vive en toda su dimensión con una magnitud tal que obstaculiza y es más, muchas veces paraliza.

Surge entonces una de las preguntas que deseamos formular, ¿Desde dónde?, ¿En qué intersticio de la institución se enraiza y crece el maltrato? Los agentes tienen conciencia de ello? ¿Por qué se produce?

Lloyd deMause (1974)¹⁸ en su *Historia de la Infancia* expresa: “los historiadores se han centrado tanto en el ruidoso escenario de la historia, con sus fantásticos castillos y sus grandes batallas que por lo general no han prestado atención a lo que sucedía en sus hogares y los patios de recreo”...

En efecto, cuántas situaciones se podrían evitar en los patios de recreo y en el aula, cuántas que queremos inculpar al “afuera”, al “otro” y no podemos ver en el “nosotros”.

Definir el maltrato es una dificultad, pues convengamos en que “como toda construcción de un juicio social”, hay que considerarlo en una perspectiva histórica, en la que deben conjugarse por un lado la investigación y la experiencia profesional respecto de los niños y por otro la cultura y los valores relativos de la infancia” Arruabarrena -de Paul – (1974)¹⁹

Este es un reto, pues quién es el maltratado? ¿Se puede hablar de un maestro maltratante? ¿De un maestro maltratado? ¿De un alumno maltratado? ¿De un contexto maltratante? ¿De una institución maltratada? Todos los elementos son vinculantes, o de alguno de ellos, aislado? ¿Desde dónde ha sido forzada y por qué es el escenario constante? ¿Cuáles son los imaginarios sociales acerca de esta organización? ¿Desde dónde se configura y se desarrolla su discurso?, ¿Por qué se generan validaciones y exclusiones del derecho a hablar?

¹⁸ LLOYD De MAUSE “*Historia de la Infancia*”. Alianza Editorial .España.1991,pág 15.

¹⁹ ARRUABARRENA Ma. Ignacia-de PAUL, Joaquín:”*Maltrato a los niños en la familia*”.-Pirámide, Madrid, 1997

Este compromiso profesional motiva que consideremos el espacio como una construcción social e histórica que nos lleva a la necesidad de ligar estructura social y el espacio territorial para poder interpretar el desarrollo del tema que nos compete.

Este es el *problema* que tenemos ante nosotros. Siguiendo a Anthony Giddens (1984)²⁰ trataremos de penetrar en el mundo de la organización educativa “no diseñando presencias” sino como “interacciones de presencias y ausencias” pues es necesario inferir códigos soterrados a partir de manifestaciones de superficie.

Es decir, en otras palabras, que se tratará de acentuar la comprensión en el obrar de esos agentes sociales en la institución educativa. En las sociologías de la comprensión, acción y sentido reciben el primado para la conducta humana. De alguna manera, la teoría social nos debe permitir esclarecer procesos concretos de la vida social, poder asir el espacio social. Las sociedades modernas han incorporado como parte de la realidad una gran cuota de actos, mitos y símbolos respecto del rol del maestro, produciendo imágenes en un espejo en el cual el otro, el alumno, se debe reflejar, ¿Cuál es el espejo? ¿Quién construye ese espejo? ¿Cuál es el espejo del maestro?

Después de los múltiples interrogantes, algunas respuestas, y de la lectura de una vasta bibliografía, en este segundo paso del trabajo que se viene preparando desde mediados de 1994, podemos decir que:

No hay respuesta en las instituciones educativas frente al problema de la violencia.

Se enumeran a continuación tres proposiciones que pretenden ser guías en esta tarea:

- 1) La institución educativa incluye en sus rutinas institucionales formas de maltrato que implican la producción y la reproducción de la violencia.**

El autor sostiene que “Es en la conceptualización del entendimiento humano, y en el modo en que se entreje en una acción, donde busco apropiarme de algunas de las grandes contribuciones de las sociologías comprensivas. En teoría de la estructuración se acepta un punto de partida hermenéutico en tanto se reconoce que para describir actividades humanas hace falta estar familiarizado con las formas de vida en que esas actividades se expresan” en GIDDENS, Anthony *La Constitución de la Sociedad*. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores. Bs. As. 1995. pág. 40

Con esto deseamos aclarar que la institución produce un disciplinamiento, por el disciplinamiento mismo.

2) La institución educativa responde con violencia a la violencia

Ante las distintas expresiones de violencia, la escuela responde con otro tipo de maltrato de tal forma que la acción de los agentes transforman el problema en dilema, lo que hace que la acción recursiva comience nuevamente su ciclo, se da en escalada, tornándose circular, en una continua reproducción o inercia.

3) La institución no tiene respuesta para la violencia.

En su inmovilidad, desde la anomia, engendra otra violencia, pues en el sintagma de la comunicación el emisor debe recibir respuesta del receptor, de lo contrario se produce el quiebre, el conflicto, la violencia en cualquiera de sus manifestaciones de maltrato: voces airadas, miradas, comparaciones, indiferencias y en estas manifestaciones, vuelve a instalarse, agravada.

Deseamos aclarar el vocablo: conflicto: Deutsch ²¹ lo ha definido como "cada vez que ocurran actividades incompatibles.

I-4- Los objetivos que nos proponemos:

GENERAL

Identificar los rutinas violentas y las relaciones violentas en la institución educativa.

ESPECIFICOS:

i- Discernir entre los actos de violencia generados fuera del ámbito educativo y aquellos otros motivados por mecanismo de disciplinamiento interno.

ii- Describir los actos rutinarios que se llevan a cabo en la institución educativa como una forma de señalar la aplicación de mecanismos disciplinarios y de exclusión.

²¹ DEUTSCH en SUARES Marinés: "*Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*". Paidós Bs As. 1996, pág 73. Otros autores, Forsyth, en el mismo texto, extendiendo la definición a grupos, dicen: "las acciones o creencias, de uno o más miembros de un grupo son inaceptables-y por lo tanto resistidas-por uno o más miembros de otro grupo.

iii- Reconocer las prácticas sociales, en un espacio – tiempo que incluyen la reproducción de prácticas sociales que conllevan a los problemas de poder- saber y su misma dinámica interna de distribución de roles.

iv- Describir los universos simbólicos que rodean la vida institucional educativa - institución-actores.

I-5 Metodología

El método de estudio de casos permitiría evitar un análisis totalizador de leyes y de regularidad evitando formar una serie con apariencias que podrían resultar pasajeras y poco eficaces para el objetivo de esta investigación.

Lo dicho configuraría el procedimiento a seguir, pues se dará prioridad a la generalización por la calidad y la ejemplaridad.

A partir de este procedimiento, se abordará la cuestión de representaciones sociales a partir de pensarlas desde el marco conceptual, tomando la expresión de Geertz ²²(1994) “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

Se evitará de asir el espacio social que es construído por los agentes en un devenir cotidiano, como aquello que esconde lo real, con leyes y regularidades permanentes, por el contrario se expondrán en toda la riqueza descriptible posible, a los efectos de un mejor análisis para poder identificar mejor las tensiones en pugna que generan esos conflictos.

En forma apriorística hemos elaborado una categoría de educadores, a saber legitimadores, permisivos y persuasivos del maltrato. El primero, el que lo instituye por distintos medios, uno de ellos el autoritarismo; el segundo es el que observa las situaciones

²² GEERTZ, Clifford: “*La interpretación de las Culturas*” Editorial Gedisa. Barcelona España. 1973. pág 20.

y toma una actitud pasiva frente al hecho y un tercero que descomprime la situación, es más puede llegar a prevenirla. El entrecruce de estas categorías con distintas rutinas que se ofrecen en la institución nos permitirán enriquecer el material de trabajo y analizar lo instituido e instituyente.

Ana Kornblit²³ ha tomado distintas dimensiones: organizativas, espaciales, de jerarquía para ampliar el entrecruce de las variables.

El estudio de casos permitiría la corroboración de su categorización y su interrelación fuera y dentro de la organización educativa.

El material registrado será reproducido en su integridad textual, respetando todo aquello que suministre valor para la investigación.

El trabajo de campo para el relevamiento empírico se realizó a través de la observación participante, registros de actas de reuniones y de entrevistas (cuasi encuestas), cartas escritas por padres y maestros, cuadernos de los alumnos, declaraciones de los docentes, (incluso los que ocupan los cargos jerárquicos) y todo aquel elemento que permite el relevamiento de datos para el tema en cuestión.

Coincidiendo en este aspecto de la investigación con Magrassi²⁴ (1986) para estudios tanto descriptivos como exploratorios-donde puedan surgir "observaciones frescas" que permitan hallazgos, de estructura social o cultural, de desviaciones, de cambio, de análisis de roles, de valores, el empleo de material preferentemente cualitativo resulta "imprescindible, invaluable, insustituible"

Se hace necesaria la comprensión de los juegos de roles de los actores sociales señalando las relaciones de obtención, promoción, subordinación, en la tarea rutinaria.

Consideramos necesario explicitar **el plan de trabajo:**

Comenzamos en las páginas anteriores con:

a) Notas introductorias; en donde presentamos nuestras preocupaciones, interrogantes a responder, espacio físico social, el estado de la cuestión, delimitamos el problema, proponemos las proposiciones que guiarán la tarea, los objetivos propuestos y la metodología.

²³ KORNBLIT, Ana Lía: LOLAS, Fernando "Agresividad y Violencia" Capítulo "Manifestaciones de violencia en la Escuela Media". Editorial Losada. Bs As. 1991. Pág 81 y sig.

²⁴ MAGRASSI C-ROCCA, M: "La Historia de Vida" Centro Editor de América Latina. Bs As 1986. Pág. 15

Seguiremos con:

b) En primer lugar un capítulo dedicado a la Educación, con una breve introducción a la Educación en la Historia Argentina, luego en el Partido de La Matanza y por último, la actualidad en la Ley Federal de Educación.

c) Segundo capítulo: Distinciones conceptuales : violencia, maltrato, disciplina.

d) Tercer capítulo: El maltrato en el ámbito familiar y escolar a través del tiempo.

e) Cuarto capítulo: relaciones entre educación y violencia: docente-edad evolutiva, rutinas escolares.

f) Marco de referencia.

g) Unidades de análisis. Profundización teórica.

h) Aproximación analítica desde el Trabajo Social.

i) Conclusiones.

Unidades de análisis:

Las unidades de análisis corresponderán a escuelas (cinco de cada zona) y de tres zonas diferentes que desde aquí en adelante serán designadas como: E-1; E-2 y E-3.

	UBICACIÓN- características.	Aspecto socio demográfico.	Organización social	Aspecto institución educativa
<p>Escuelas</p> <p>(E-1)</p>	<p>Centro urbano Barrio residencial Múltiples medios de Transporte y comunicación. Servicios Terciarios. Calles asfaltadas,(con lluvias copiosas inundables).</p> <p>Tipos de vivienda: -Casas -Departamentos- -Zonas residenciales.</p> <p>Tipos de tenencias: - Propias - Alquiladas</p>	<p>-Población estable, grupo familiar legalmente constituido en su mayoría, o legalmente separado y/o divorciado. Una matrícula que va sufriendo disminución ya que hay una población que va siendo reemplazada.Los nuevos integrantes envían sus hijos a escuelas privadas Ocupación de los padres: profesionales, comerciantes, emplea- dos. Presencia de un adulto, encargado de las tareas de la casa, los hermanos en la casa de familiares o en las guarderías. Asistencia privada- Obras sociales- seguros.</p>	<p>Esta comunidad presenta distintas formas de actividades culturales: Bibliotecas. CasadeCultura(teatro) Clubes, lugares de recreación. Estímulos diversos para el acceso a los bienes culturales. Conocimiento de idiomas.(patrones lingüísticos "según" la cultura escolar)</p>	<p>Recursos educativos suficientes.Personal docente con experiencia. Salas especiales para las distintas actividades, se les da la merienda. Cuentan en su mayoría con una Sociedad Cooperadora que afronta los distintos gastos de reparación o equipamiento. Poseen atención médica en la institución (Servicios de ambulancia para emergencias y posterior derivación). Matrícula: en su mayoría de 800 a 900 alumnos, excepciones con 1000 o más de mil.(estacionaria)Secc iones : de 9 a 28/30.</p>
<p>Escuelas 2</p>	<p>Están en una zona lindante con los centros urbanos, se observa una expansión constante .Variados medios de transporte y comunicación -Calles asfaltadas, mejoradas y de barro.</p> <p>Tipos de vivienda: -Materiales. -Prefabricadas -Combinadas: material-madera.</p> <p>Tipos de tenencias: Propia- Alquiladas -Cedida -Compartida</p>	<p>Cierta estabilidad familiar, separaciones y uniones de hecho. Familias numerosas, hermanos que cuidan a sus hermanos. Niños que deben cumplir con las tareas de la casa, porque los padres trabajan. Comerciantes,cuenta- propistas,independien tes, en relación de dependencia. Muy pocos cuentan con atención médica, las atenciones se realizan en los hospitales Paroissien y de Niños .</p>	<p>En este grupo se pueden considerar como las instituciones religiosas y sociedades de fomento incentivan las actividades culturales: Prácticas deportivas, bailes, torneos de trucos, bochas, almuerzos comunitarios, atención a la tercera edad, a los niños, etc). Distintos patrones lingüísticos, ya que hay un buen número de extranjeros- países limitofes: bolivianos, paraguayos, bra sileros,hijos de italianos, portugueses.</p>	<p>Recursos educativos, personal docente con experiencia y personal suplente / provisional con poca experiencia. Sociedades cooperado ras con poca autonomía, insuficien tes recursos propios. Matrícula :en su mayoría más de mil alumnos con un número de secciones: de 14 a 30 o más. (en constante movimien- to).</p>
<p>Escuelas 3</p>	<p>Areas alejadas de los centros urbanos.Barrios</p>	<p>Población inestable,golondrina (migraciones internas</p>	<p>La escuela.Sociedades de Fomento, clubes barriales, institucio-</p>	<p>Area social de alto riesgo.Algunas construcciones</p>

	periféricos. Múltiples carencias en medios de comunicación y de servicios de transporte. Tipos de vivienda: -Prefabricadas. -Maderas- -Chapa, cartón. -Terrenos fiscales- Asentamientos-Villas de emergencias. Zonas bajas inundables,(antes hornos de ladrillos). Calles de barro y/o mejoradas, sólo las de acceso están asfaltadas. Viviendas compartidas, por 2/3 flías.	y externas). Con constantes incorporaciones de nuevos villas o de asentamientos, grupos de familias extensas, con ocupación de changarines, o desocupados. Mujeres, jefes de familia.Hermanos a cargo de los hermanos menores. Hacinamiento Asistencia a hospitales, salas de auxilio, unidades sanitarias, carentes de infraestructura para situaciones de alto riesgo Enfermedades de incidencia social..	ciones religiosas, partidos políticos. La escuela es el lugar de vacunación, asistencia, campañas masivas de vacunación. Diversos patrones lingüísticos. Organismos gubernamentales y O.N.G (no gubernamentales) desarrollan acciones diversas para promoción de la comunidad.	nuevas, con un plan de reconstrucción antes del año 2000. Se plantean diferentes expectativas, recursos que aporta la comunidad, insuficientes.Carencia de estímulos y de materiales, para las actividades de tipo cultural. Matrícula numerosa, aulas superpobladas. Maestros titular con poca experiencia, o suplentes, provisionales, en su mayoría. Niños en la calle. Ausencia-deserción-repetición. Matrícula oscilante y secciones similares a E2.
--	--	---	--	---

Es de destacar que en estos últimos años y con la implementación de la EGB, han perdido matrícula, pues los alumnos se han volcado a instituciones privadas, dado que algunas escuelas no contaban con espacio para incorporar los octavos y los novenos años, de donde articulan con Escuelas Medias, que distan una, dos cuadras, como diez o quince., según las zonas, y las construcciones existentes.(Si bien se han construido nuevas escuelas, observar en Anexo- Informe pertinente), es imposible cubrir las necesidades de una población tan numerosa, como informáramos en la parte correspondiente a localización espacial.

CAPITULO I I

II-1

EDUCACION

Un interrogante a responder

La escuela es un producto del proceso de modernización y como tal siempre ha estado en el medio de las tensiones que aquella produjo.

Puede observarse a través del tiempo, una oposición bien demarcada en cuanto a su concepción, los grandes grupos o pensamientos opuestos la llevan a su fractura. Por un lado están aquellos que reclamaban mayor modernización y subestimaron el valor de la personalización en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte los que impulsaron los esfuerzos en el desarrollo personal y el respeto por las características individuales, pero subestimaron las situaciones institucionales que éstas implicaban. En suma, pareciera que en educación no pudiera lograrse demasiado, sino es en medio de una controversia o una serie de oposiciones, en donde en lugar de nacer la luz, crece el fin de la certidumbre.

Las palabras anteriores son el reflejo de quienes de alguna manera u otra estamos en esta cuestión de “la educación”, en efecto, pareciera que no hubiera términos medios. O bien se postula la mejor de las utopías, o por el contrario, el más contundente de los desánimos.

La lucha entre el pasado y el presente. El presente que se acaba en cada instante. Sin embargo aún así debe existir la mirada de la duda, y el interrogante constante ante la educación, pues solamente de esa forma se la puede cuestionar y si es posible esclarecer sus caminos.

Más hoy, cuando se duda de la necesidad de la escuela, y no son pocos los que hablan de la educación digital. Hoy cuántos se manejan con Internet, y la información del mundo llega con sólo apretar una tecla.

Crisis y educación

Mencionar la palabra crisis y educación es como señalar que van de la mano.

Es tal la asociación que se hace al pronunciarlas, que no se las considera en forma individual. Ahora bien, con el cambio de las épocas, esta relación ha tomado otro giro, ya no son los reclamos socialmente aceptados, y la crisis del capital social se da en toda la estructura, tal que ninguno de los sistemas, económicos, políticos, intelectuales pareciera escapar de esta situación crítica.

Aceptar esto, significa entender que estamos ante la presencia de un profundo cambio de la sociedad, signada por el prefijo “pos” posmoderno, poscapitalista, pos, pos... que tanto Peter Druker²⁵, o Alvin Toffler²⁶ señalan más allá de toda diferencia, la entrada al tercer milenio, como el profundo cuestionamiento de una revolución social, cuya vertiginosidad y complejidad no reconoce antecedentes.

Producida la desaparición de un posible enfrentamiento entre las dos potencias dominantes, que marcaron cada uno de los momentos del Siglo XX, una nueva violencia de globalización, regionalismos y fundamentalismos pareciera adueñarse de la situación.

Se crece en la tecnología, se modifican los sistemas productivos, se expulsa a los trabajadores que son reemplazados por la robótica, y la educación que debe ser “instrumentalización” ante los nuevos desafíos, parece asistir perpleja a ese avance...

Estado, sociedad y educación : un acercamiento a la historia

Quien se precia de estudiar o de interesarse por las ciencias sociales analiza la relación existente entre el Estado y la Sociedad.

El Estado Benefactor ha sido el protagonista de las grandes participaciones en las áreas de salud, políticas sociales, y esta intervención que ha podido ser cuestionada desde la década del ochenta por su ingerencia en todos los órdenes de la vida social y productiva, especialmente en lo atinente a gestión y modelo de desarrollo, inhibiendo de alguna manera

²⁵ DRUKER, Peter: en TEDESCO, Juan Carlos “*El Nuevo Pacto educativo*” *Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad Moderna* Grupo Anaya 1995, pág. 16.

²⁶ TOFFLER, Alvin: “*El Cambio de poder*” Plaza & Janes .Editores .Barcelona. 1990.

el mercado y la participación en el espacio público, hoy es pedida en algunos aspectos como acción imprescindible que el Estado no puede delegar.

Conceptos aquellos que también han sido aplicados al ámbito educativo, muchos proponen el retiro del Estado del ámbito de lo social, argumentando que el mercado debe hacerse cargo, sostienen que la educación es un espacio que el Estado debe delegar en su propio mercado y en la sociedad civil. Tal es esta afirmación, que sostienen que el Estado debe atender sólo la educación básica.

Esto es solo una visión parcial de la problemática, pues significaría que éstas forman parte de las políticas sociales de distribución creadas por el Estado Benefactor con el fin de atender las necesidades de los grupos y sectores sociales en procesos de integración.

Concebir la educación como política social es desconocer el rol de la escuela como constructora de la nacionalidad, de la ciudadanía, roles entre los cuales también hay que plantear una nueva relación, una nueva articulación entre el Estado y la sociedad, (Daniel Filmus (1996)²⁷

Además es ofrecer una visión limitada que impide visualizar la función que hoy desempeña la educación

Distintos autores han señalado el influjo que tiene el Estado en la educación, en América y en especial en el Siglo XIX, responde a la matriz de pensamiento que comenzó con la Revolución Francesa. El origen del Estado Nacional y su posterior afianzamiento estuvo íntimamente vinculado a la posibilidad de desarrollo de sistemas educativos nacionales (Green a. 1990)²⁸

Realmente sorprende que cuando se haya propuesto garantizar los derechos del hombre sus tres grandes ideas fuerza: Libertad, Igualdad, Fraternidad, haya determinado esta intervención del Estado en la educación.

Es que la educación fue más concebida como un servicio público y como una necesidad del Estado que derecho individual, esto, porque no se consideraba la educación como un derecho como podría decirse del habeas corpus, de la libertad de conciencia, de la

²⁷ FILMUS, Daniel :*"Estado, sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo"* Editorial Troquel. Bs As 1996.

²⁸ GREEN, A : citado por Filmus Daniel, op. cit pág. 15.

expresión y por otro lado, porque el Estado debió hacerse cargo a partir de la nacionalización de los bienes eclesiásticos en 1789 de muchas de las funciones que hasta ese momento desempeñara la Iglesia. Por otra parte debía inculcar los valores liberales y de la democracia, las ideas de los filósofos de la Ilustración Francesa como Diderot y Rousseau del Siglo XVIII, venían a plasmarse en el siglo siguiente.

De donde el valor del Estado Benefactor radica en hacer que la educación se universalizara, en hacer de ella un derecho social.

De este momento de la historia en adelante la polémica en educación fue siempre un tema.

La Ilustración planteó educación estamental; los jacobinos: instrucción al alcance de todos los ciudadanos, como plasmaron en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1793. ¿Educación como elemento para controlar o promover la emancipación y/o el ascenso social? ¿Educación monopolizada por el Estado o libertad de enseñanza?

Como expresa Hobsbawn, E (1977)²⁹ la conformación de los Estados Nacionales en la sociedad europea hizo que “se generaran sistemas educativos que se constituyeran en uno de los principales factores de integración política, de identidad nacional y de cohesión social, de transmisión de las clases dirigentes y de selección y de legitimación de las élites dominantes”

Estado, sociedad y educación en la Argentina :

En una amplia mirada como antecedente al tema que trataremos se ofrece el panorama de la educación argentina.

Daniel García Delgado (1994)³⁰ señala: “ El Estado determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad”. Esta intervención fue muy clara siempre, y dio más idea de fusión que de separación.

²⁹ HOBSEBAWN, E., citado por Filmus Daniel op. cit, pág 16.

³⁰ GARCIA DELGADO, Daniel : “*Estado & Sociedad*” FLACSO Tesis Norma .Bs As. 1994.

En efecto, en cada momento de la historia argentina esta relación se articuló en torno a modelos educativos dirigidos a atender las prioridades sociales definidas según eran establecidas por quienes tenían la conducción del Estado.

La educación jugó un papel fundamental en lo que respecta a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado debido a que fue uno de los países menos marcado por la etapa colonial, influido por una gran inmigración europea, que era necesario integrarla al modelo productivo incorporando mano de obra. Situación que favoreció el crecimiento de los sectores medios y una mayor heterogeneidad social y cultural.

Ahora bien, esta heterogeneidad exigió la presencia de un Estado con poder hegemónico. El modelo de participación política continuó siendo muy restrictivo, Natalio Botana (1985) lo denominó como el "orden conservador"; se trató de un modelo alberdiano de amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas.

El modelo excluyente en lo económico y en lo político encontró en la educación el mecanismo apto para integrar y modernizar la sociedad. En este marco, afirma Tedesco J.C (1986)³¹, el Estado se convirtió en el principal agente educador por gestión propia o privada.

La relación educación - economía, no era tan importante por dos motivos: 1ro) la explotación de los campos, como la incipiente industria no requería mano de obra con una calificación técnica específica; 2do) la eventual demanda era cubierta por los inmigrantes que conocían los oficios. Esto daría la explicación porque no fueron motivos de preocupación de la dirigencia, plantear la transmisión del valor ético y económico del trabajo.

Sí la relación de la educación con la economía estuvo en formar una estratificación social, de acuerdo con la clase dirigente, una formación que brindaba la educación media que permitía el ingreso de personal a la administración pública, al sector transportes y servicios y por el otro seleccionaba a la élite que iba ascendiendo en la escala de dirección de la sociedad y del aparato del Estado.

³¹ TEDESCO, J. C.: en FILMUS, Daniel: "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo". Procesos y desafíos. Troquel Educación. Bs. As. 1996. pág 16.

Hasta que en 1880, se da una fuerte relación entre economía y educación, nacida en un curriculum excesivamente centralizador, que tuvo como origen el puerto de Bs. As. Una relación fuertemente ideológica que contribuyó a que el proyecto agro- exportador del 80 adquiriera rápida hegemonía en todo el territorio.

Una importante conquista se logra a principios del Siglo XX, la universalización del voto y la Reforma Universitaria, alcanzada gracias a la educación que permitió potenciar la demanda por una integración y política plena aún cuando no le proporcionó una movilidad social automática.

Cuando a fines del siglo XIX y principios del XX, predominaron los obreros con ideas anarquistas, descalificaron al Estado en esta tarea pues le adjudicaron la transmisión de ideología burguesa, de dominación y propusieron las escuelas organizadas por los propios trabajadores (Escuelas Modernas, Escuelas Libres). Fueron los sindicatos socialistas que exigieron mayor presupuesto en 1904, cuando expresaban que había un 59 % de analfabetos en la población general de la República.

En síntesis, la etapa de formación del Estado Nacional estuvo entre las contradicciones de un liberalismo en el ámbito local, cuyos principios educativos estuvieron en la Constitución Nacional, en la Ley 1420 y en un modelo económico, político y social que a pesar de querer ser socializador no llegó a todos los sectores de la sociedad.

Cuando llega este grupo del sector medio a una educación superior, es la que exige luego un proceso democratizador en la estructura política. Pero debe quedar claro que a pesar del funcionamiento de las escuelas rurales y de la alfabetización para los inmigrantes el índice de desgranamiento era del 97 % en 1893/1898.

En 1916, cuando asume el radicalismo más de la mitad de los niños del país están fuera del sistema escolar, con profundas desigualdades según las distintas regiones del país.

No hubo ningún cambio en lo que se refiere al sistema educativo. Los sectores que obtuvieron el poder, a través del voto universal no lograron producir un modelo alternativo educativo.

Con una industrialización sustitutiva debido a la caída de las exportaciones de materias primas y de las importaciones manufactureras como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, la crisis del '30 y la Segunda Guerra, se hacía necesaria una reforma del

aparato productivo y por lo tanto se exigía una nueva propuesta educativa, pero estos actores que cuestionan a un Estado acumulador que no acompañó políticas distributivas ni mecanismos democratizadores del poder político, no proponen solución alguna, no demuestran la capacidad ni de decisión, ni política, y obligan al Estado a tomar la iniciativa y conducir este espacio educativo.

El Keynesiasmo en nuestro país, entendido como la intervención del Estado en la economía surgió en nuestro país en la década del '30, pero puede decirse “que se va a desarrollar con toda su potencialidad, recién a partir de la llegada del peronismo al gobierno”³²

Cabe señalar que este nuevo tipo de Estado se dio en varios países de América Latina entre ellos en la Argentina, y se lo conoció con el nombre de Estado- nacional- popular, Estado populista, Estado social, pero todos los autores coinciden en su rasgo generalizado, el intervencionismo. No cuestionó al mercado, pero sí trató de regularlo, con una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y el desarrollo del sector público, en sectores estratégicos como en la producción y los servicios.

En el aspecto político señala Daniel García Delgado, se observa el apoyo popular, la apelación constante a la movilización, el liderazgo carismático, mecanismos que legitimaron los gobiernos.

Con una intervención sostenida en salud, vivienda y en el aspecto educativo, permitiendo el ingreso a nuevos sectores a la participación social, se consiguió que el Estado revirtiera su posición, dejó de ser protector para transformarse en garante de los derechos sociales, permitiendo un proceso de redistribución de los recursos en favor de los sectores de los trabajadores.

Así, de esta forma en nuestro país, es posible plantear una diferencia con el modelo anterior en lo que se refiere a educación, pues el crecimiento de matrícula, así lo demuestra. Además la educación fue una estrategia más para incorporar mano de obra calificada ante la nueva industria, la frase “formación del ciudadano”, pasó a ser “formación para el trabajo”, que se convertiría en “formación de recursos humanos”. Los nuevos puestos necesitaban una nueva educación, nuevos técnicos, nuevos profesionales, para ello se creó en 1944 la

³² FILMUS, D : op.cit pág 23.

Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional que desarrolló una infinidad de modalidades de capacitación: Escuelas de Aprendizaje, Capacitación Obrera, Profesional para Mujeres, etc.

El Primer plan Quinquenal (1947-1951) introdujo reformas en el sistema educativo y en particular en la educación técnica. Los cambios quedaron registrados en la Constitución de 1949. En esta misma dirección fue creada en 1952 la Universidad Obrera Nacional.

(Todas estas reformas acompañaron el proceso que a nivel mundial se desarrolló a partir de los años '40). "De la mano de las teorías de capital humano, la educación dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social" (Shultz T.1986).³³

Era necesario incorporar la categoría de capital humano, al lado de los factores considerados por la economía clásica (materias primas, capital, trabajo y tecnología) pues no bastaban ya estos últimos para explicar el crecimiento de los países.

Con el modelo de Estado desarrollista, genéricamente definido como un sub-tipo de Estado benefactor que ante una realidad que parecía no poder conciliar, crecer y distribuir al mismo tiempo, centró su acción en la promoción y desarrollo del modelo económico. Distribuir será entonces, la etapa posterior al crecimiento y a la distribución. El modelo se profundiza, con una acentuación en el Estado planificador (CEPAL).

De esta forma las concepciones economicistas de la educación fueron muy fuertes hasta mediados de la década del 70, ya avanzada la crisis del desarrollismo, pero luego de la caída de Frondizi, la situación varió, pues los sectores industriales relacionados con capitales extranjeros, los productores de bienes exportables primarios y grupos tecnocráticos veían un peligro en la participación de los sectores populares para el modelo de acumulación propuesto.

Los gobiernos militares impusieron la restricción final. La intervención en las Universidades en 1966, significó un grave impacto para la educación. Modelo que Guillermo O Donnell(1985)³⁴ calificó de Estado Burocrático Autoritario, que conjugaba un discurso modernizante y la aplicación de la teoría de la Seguridad Nacional.

³³ SHULTZ T. en Filmus, Daniel, op. cit.pág 25,

³⁴ O' DONELL, Guillermo en Filmus, Daniel, op.cit. pág 27

El sistema educativo había manifestado otra contradicción, había aumentado la matrícula y había descendido el presupuesto, que equivale de alguna manera a disminuir la calidad, pues el salario docente se convirtió en la principal variable de ajuste.

Otra contradicción se manifestaba en los sofisticados mecanismos de planificación educativa, al servicio de las demandas de crecimiento, pero en contraste evidente con los sectores económicos y sociales que mostraban sus propias lógicas de comportamiento.

Por último, así como el Estado oligárquico liberal había centrado su acción en el papel político de la educación, también había concebido funciones económicas para el sistema educativo, el Estado Benefactor atribuía la primacía al rol económico de la educación, lo que no le impidió que la misma desempeñara una importante función política. Esta función puede apreciarse en dos términos: 1ro) Junto con el movimiento político y los sindicatos fue la que permitió el gran movimiento de urbanización sin conflicto, como otros países de la región y, 2do) La escuela se convirtió en uno de los principales instrumentos de la socialización en las normas, valores y estándares de comportamiento para los miles de trabajadores que llegaron desde el medio rural.

Siguiendo en el tiempo podemos decir que las funciones políticas de la educación, estuvieron vinculadas a la ideología, que implícita o no estuvo presente en el sistema educativo, claramente manifiesta en los diseños curriculares o en los libros de texto, como es el caso del gobierno peronista. Otros gobiernos que le sucedieron se sirvieron del sistema educativo para distribuir sus concepciones políticas. En las modificaciones curriculares sufridas después de la Revolución Libertadora se observa la continuación del papel ideológico que desempeñara la escuela. La modificación de las prácticas escolares, tuvo el mismo sentido, la acentuación del carácter burocrático, jerarquizador que caracterizaron la época 1966/73, por ejemplo, permite observar el rol encomendado a la escuela en torno a un eje autoritario.

Justamente la declinación de este eje autoritario ocurrido en 1973, y la recuperación de la democracia coincidirán con el inicio de la declinación del Estado Benefactor.

Las promesas del Siglo XIX, fundadas en la función de la escuela educando para la democracia, se encontraban cuestionadas al final de los años sesenta. La escasa vigencia de las instituciones republicanas y de los derechos civiles y la violencia usada para derimir los

problemas políticos eran indicadores de una socialización ciudadana basada en pautas autoritarias e intolerante. Tal vez un indicio de la anomia social (que señalara Durkheim) de los años setenta.

En la Argentina el momento más crítico de la caída del Estado de Bienestar fue en 1975, (de 1960 /75, el P.B.I había crecido a una tasa promedio del 4,4 %). En el mismo año el proceso de estanflación (alta inflación y recesión era más que alarmante). La Argentina quiebra su proceso de crecimiento sostenido para penetrar en el estancamiento, desinversión y también desindustrialización que se mantendría hasta los noventa. Tres tipos distintos de gobierno administraron la crisis del Estado Benefactor ; el gobierno peronista (1973-76), el gobierno militar (1976/ 83) y el gobierno radical (1983-89), que corresponderían según Daniel Filmus a un papel de la educación que corresponde : 1973-74 ; Educación para la liberación ; 1974-1983-Educación para el orden y 1983-1989-Educación para la democracia.

El primero fue concebido como un mecanismo eficaz para la redistribución de los bienes económicos y como instrumento de concientización respecto del Proyecto Nacional. El Plan Trienal 74/77, priorizó la expansión del nivel primario y la educación de adultos. Se procuró su cumplimiento con una serie de medidas sociales (salud, alimentación, entre otras). El segundo fue plantear el orden en todas las instituciones, el orden social “Tendrá primacia inmediata en la acción del gobierno la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y como estilo de vida, tiene un precio previo necesario e inexcusable: **la disciplina**” (Clarín -14 de abril de 1976)

Y el tercero que tratará de superar el autoritarismo con la transmisión de valores democráticos, se tratará de transformar una cultura autoritaria en un ámbito de convivencia, (la normalización de las Universidades, recuperación de los que habían sido dejado cesantes, la supresión de los exámenes de ingreso en la escuela media, la modificación de los planes de educación cívica, evaluación conceptual).

En los años ochenta, se dará otra situación: la década perdida según la CEPAL. Una crisis sin precedente para el Estado Benefactor. En lo administrativo, se torna ineficiente, burocrático, las políticas sociales no existen, incapacidad para sostener el pleno empleo, escasa capacidad empresarial, aumento de la globalización que disminuye el poder nacional



repliegue del Estado en cuanto a la participación directa. Es una profunda transformación del Estado. De un Estado que pasa de interventor al rol del garante, privatizando sus empresas, transfiriendo al mercado la capacidad de conducir la distribución de bienes y el modelo de desarrollo.

Sin lugar a dudas, vamos entrando en uno de los principales debates de la época, cómo entrar en la modernización del Estado, es fundamental enmarcar la educación en esta coyuntura. Se exige un nuevo marco de articulación entre el Estado y la sociedad.

U N L a M

I I-2 El sistema educativo actual

La Ley Federal de Educación aprobada el 14 de abril de 1993, expresa el acuerdo entre la comunidad nacional, a través de sus representantes para mejorar la educación.

Esta ley lleva el número 24.195.

Destacamos que nos limitamos a transcribir los enunciados y objetivos como son presentados en la documentación oficial:

Qué enuncia en su articulado?

Abarca todos los aspectos de la educación.

Todos los niveles y modalidades.

Contenidos de la enseñanza.

Gobierno y administración de la educación.

Profesionalidad de la función directiva y docente.

Financiamiento de la educación.

Reafirma la personalidad del Estado en materia educativa

Fija y controla el cumplimiento de la política educativa.

Garantiza el acceso y la permanencia en el sistema educativo a toda la población asegurando la gratuidad de los servicios educativos y la igualdad de oportunidades a través de medidas compensatorias

Asegura la calidad de la educación que se brinda.

Propone un cambio profundo del Sistema Educativo para mejorar su calidad.

Obligatoriedad extendida hasta diez años.

Transformación de los niveles y los ciclos.

Evaluación anual del sistema.

Renovación de los contenidos que se enseñan.

Formación y actualización de los docentes a través de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Articulación con el mundo del trabajo y la producción y con la Universidad

El Pacto Federal Educativo compromete al Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires a cumplir las metas de financiamiento dispuestas por la Ley, en orden a:

- Generalizar la capacitación docente acorde con la transformación educativa en curso.
- Erradicar los establecimientos educativos precarios.
- Expandir la matrícula (escolarización de niños y adolescentes desde los 5 hasta los 17 años)
- Mejorar la calidad del sistema educativo.
- Adecuar la capacidad edilicia a la nueva estructura.
- El Estado Nacional aportará 3000 millones de pesos a lo largo de 5 años para posibilitar la consecución de estas metas. Las provincias aportarán un 20 % más.

Qué sucede en la Provincia de Buenos Aires ?

La Transformación Educativa que se propone tiene su origen y fundamento en la política de Estado desarrollada por la actual gestión de gobierno en el marco normativo de la Constitución de la Provincia y cuyos componentes educativos refieren a la Ley Provincial de Educación número 11.612 y a la Ley Federal de Educación número 24195, ya mencionada en párrafos anteriores.

En este sentido la Constitución Provincial en su Sección Octava, Capítulo I, Artículo 198, reconoce no solamente el derecho a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales, sino que establece la responsabilidad indelegable que le cabe al Estado de garantizar el libre acceso, permanencia y egreso de la educación. En igualdad de

oportunidades y posibilidades; coordinar institucionalmente el Sistema Educativo proveyendo de los servicios correspondientes.

Asimismo los artículos 199 a 204 de la Constitución abarcan principios, Organización, Gobierno, y Administración de la Educación..

La mencionada Ley de la Provincia fija claramente el derecho a la educación, a la vez que reconoce como valores fundamentales todos aquellos que hacen al sistema democrático de vida, el respeto por la dignidad humana, la tolerancia y los principios de una convivencia solidaria, el rol trascendente de la familia y la comunidad, el reconocimiento de los derechos de los alumnos y de los docentes.

Por Resolución 4947, de la Dirección General de Educación y Cultura se inicia a partir de 1996, la aplicación gradual y progresiva de La Ley Federal de Educación, la cual permitirá evaluaciones y adecuaciones de orden instrumental. Esta transformación conlleva profundos cambios en materia de estructura, niveles de enseñanza, transformaciones curriculares e institucionales, y formación, perfeccionamiento y capacitación docente.

La Educación General Básica (E.G.B) conforme a las prescripciones legales es dividida en tres ciclos y constituye una unidad pedagógica con conducción única. Desde los 6 años hasta los 14 años (Se desarrolla en nueve años divididos en tres ciclos de tres años cada uno), a éste se le agrega en forma obligatoria el último año de Educación Inicial, a los 5 años, quedando delimitados los diez años de obligatoriedad y gratuidad.

Ahora bien: caben ahora los interrogantes :

¿En el Partido de La Matanza con 202 Escuelas Oficiales de E.G.B, cómo se implementó la Reforma ?

En las ex- Escuelas Primarias, con los alumnos de octavo durante 1997, pudieron estar en sus dependencias si había espacio suficiente, de lo contrario quedan en las Escuelas Medias

(Actual Educación Polimodal-tres años), pero bajo la autoridad de la Directora de E.G.B.(antes directora de Primaria, significando esto que la directora debe visitar los dos establecimientos, en el último caso, demanda un gran esfuerzo.

Aceptan los Profesores de 8vo y 9no la autoridad del Director de E.G.B ?

A continuación se transcriben expresiones relevadas de las observaciones participantes:

Expresiones de directores :

"No pueden venir a las reuniones"

"No les dan los tiempos"

"Ellos prefieren reunirse en su antigua escuela, en la Media"

"A veces no comprenden los profesores que deben cuidar los chicos en el recreo",

Con los chiquitos, es un problema""La cuestión de los sanitarios,todos juntos"

"Tengo como treinta profesores, sólo de Educación Física son tres distintos"

" Los sueldos de los maestros son distintos a los de los Profesores, algunos maestros preguntan, otros no dicen nada"

"Ellos saben más su materia, pero pedagógicamente le puedo enseñar."

"Además tengo un técnico mecánico que está enseñando Ciencias Naturales, él supone que lo designaron porque estudio física"

"Tengo un profesor de Contabilidad que enseña Computación y mucho no sabe"...

"Tengo ochenta personas a cargo, nunca las puedo juntar a todas". (Hay escuelas de mil alumnos).

"Recién se cubrieron las áreas a fines de abril"

"Es más que difícil cubrir los octavos, ni hablar de los novenos"

"Con el profesor es difícil cubrir expectativas de logro, nunca puede, no tiene tiempo, entra, da su clase y se va"..

"La tecnología no existe" "Nadie la da". " Aún no se comprende..."

"Los maestros no pueden contener ellos sólo a todos los alumnos, el profesor cumplió la hora y se va"...

¿Cómo se capacita al personal docente?

Está previsto que el docente tenga su capacitación. Tanto el Maestro Normal Nacional, como el Profesor de Educación Primaria, como el Profesor en un plazo de tres

años debe estar capacitado para atender el Tercer Ciclo- (7mo 8vo y 9no año). El Consejo General de Educación ya ha firmado los Convenios con las Universidades, que tomarán el tercer ciclo junto con los establecimientos de educación terciarios. Los Supervisores son los únicos que se capacitan en horario de trabajo, en los Centro de Investigación Educativa. (Para estos últimos los temas hasta el mes de setiembre fueron: Gestión y Matemática, el Area de Lengua aún no se ha cumplimentado). Los directores en el presente año lectivo, hasta el mes de agosto no han tenido capacitación en ninguna de las áreas.

¿Se tiene algún preceptor ?

En algunas escuelas están, designan uno cada tres secciones, o fracción no menor de cuatro.

“Son necesarios por los problemas de disciplina”

“Ayudan a los maestros “

“A veces no comprenden las normas”

“No son maestros”, (en 1998, deben serlo)

“No entienden los problemas del EGB”.

“Reemplaza muchas veces al coordinador porque está todos los días.

¿Existe la figura del Coordinador ?

Sí, sólo en aquellas escuelas que articulan con una Media, es un personal de la Escuela Media El problema reside cuando un coordinador articula dos E.G.B con una Media por problemas de tiempo, distancia, y necesidades. (No olvidemos que hay escuelas que tienen treinta cuadras entre una sede y otra).

“ La coordinadora concurre a la escuela media un día por semana por la mañana, No conoce a los profesores de los otros días, ni a los que estan en la sede central, entonces cabe la pregunta: ¿Cómo realiza la coordinación pedagógica del tercer ciclo?

¿Cuáles son las opiniones respecto de estos cambios ?

En palabras de los directores:

“La situación es difícil. Depende de si los octavos grados están configurados por todos los alumnos de la escuela, es decir que han cursado sexto y séptimo juntos, todo va más o menos bien, pero si no es así y los chicos ingresaron después de haber abandonado uno o dos años la escuela primaria, son muy difíciles de contener y de ubicarse nuevamente en la escuela”

“Con la legislación anterior existía un certificado de séptimo grado otorgado a los doce años, siendo en algunos casos muy difícil acceder a él por la deserción, entonces qué sucederá ahora con dos años más, donde ya hay deserción y no habrá papel alguno que acredite haber estudiado”...

“Están cansados, ellos querían terminar en séptimo”

“Es un poco difícil, tener a los de diecisiete con los de seis”...

“Tal vez, hay más resistencia en el adulto que en el chico”

“Ahora, en setiembre, ya diez de cada curso, no quieren venir”

Alumnos :

“Yo quería ahora estar en primero, no en primaria”

“Yo le pedí a mi mamá que me llevara a Capital, que allí no está esto”

“Mucho, no me gusta.”...

“Todavía me mandan a gabinete” “Y llaman a mi mamá”.

Los integrantes de las Cooperadoras se expresan :

“Los problemas son serios, son alumnos nuestros o de ellos” (una vicedirectora al referirse a la Escuela Media). El discurso es bien discriminatorio.

“Si rompen ellos, que paguen ellos” (los de la E.G.B). Se supone que habrá actos de violencia.

O los directores :

“A mis alumnos de EGB, los responsables de la Escuela Media les sacaron los cables para que no llevemos el televisor... entonces tenemos que llevar un alargue para traer la energía de otro lado”...

Interrogantes al tema, limitaciones ?

De alguna manera hemos tratado de analizar este nuevo plan, a grandes rasgos.

De lo expuesto, podemos decir que hay una enunciación de los distintos aspectos a considerar y hay una percepción de la realidad completamente opuesta.

¿Cómo interpretar? Una teoría de la interpretación, siguiendo a Giddens, nos llevaría a asignar matrices de lenguaje a conjuntos de información empírica, pero que al mismo tiempo expresa Schuster (1997)³⁵ como toda teoría, “ la teoría social soporta una doble hermenéutica, pues interpreta una realidad que ya está interpretada (por los propios sujetos que la producen y la reproducen (léase nosotros). Entonces hay que tener una teoría de la interpretación, podríamos decir del sentido común y a su vez una teoría de la interpretación de nuestra investigación sobre ese sentido común ya interpretado” .

¿Existe la igualdad de oportunidades? ¿Desde el discurso, no es un signo de violencia? ¿Garantiza la educación a todos? ¿Cómo es la calidad de la educación?

¿Cómo se capacita a los docentes? ...Para todos...Para algunos ...

Los discursos pueden convertirse en generadores de violencia.

La escuela , debe ser pensamos el lugar en el que se transmite el capital simbólico cultural existente, al mismo tiempo que se ofrecen oportunidades para comprenderlo, pensarlo, ponerlo en cuestión, enriquecerlo, transformarlo y eso se puede alcanzar mínimamente si todos los que lo componen saben del tema del cual se habla. Por ello, el tema de la Ley Federal de Educación debe ser ampliamente tratado, informando, formando. Los alumnos, los usuarios deberían ser informados de estos cambios porque la disposición es menos rígida, menos cuestionada, más aceptada cuando se conocen los objetivos. No se debe olvidar que el marco institucional y el contexto socio-económico cultural son los que contienen el desempeño del rol profesional docente y por ende , el fruto se observa en el alumno. La verdadera tarea se da en la sala de clase.. Conocer el perfil de cada uno de los miembros de la institución educativa, configura la representación del rol que sólo así puede estructurarse y proyectarse en la propia práctica docente. La profesionalización y la especialización exigen consignas claras. La desorientación, la confusión no es buena

consejera. “Tal vez si explicitamos nuestros proyectos y expectativas, generemos discusiones, transmitiendo confianza y alentemos propuestas válidas para que se concreten en hechos” “Lo que a veces etiquetamos como indiferencia es diferencia”.

UNLaM

³⁵ SCHUSTER, F. “*La construcción de Teoría*”. Apuntes de Cátedra. “Maestría Ciencia Sociales. UNLM/97

II- 3

¿ Cómo fueron los comienzos de la Educación en La Matanza?

Analizar la historia de la educación en el distrito es compleja ya que la falta de un estudio profundo nos lleva a desarrollar un tipo de metodología que incluye la historia oral.³⁶

La reseña que se elaborara para el ciento treinta aniversario de la escuela No 1 indica que el distrito de La Matanza, cuya historia supera los cuatrocientos años, fue un territorio donde se radicaron las primeras industrias y realizaron las primeras actividades socio-políticas por el 1600, pero que tuvo recién una escuela "oficial" en el año 1856 y en su cabecera de distrito en el año 1858.

Para poder comprender , por qué en este año, debemos ubicarnos en la época y analizar los sucesos.

El año 1858 fue un año en que el movimiento cultural se intensificó, en los padrones nacionales se observó un 60% de analfabetos, entonces los intelectuales decidieron hacerse cargo de distintas áreas ; Marcos Sastre (da a conocer en ese año "El Tempe Argentino", Sarmiento trabaja desde el Departamento de Escuelas y José Mármol es nombrado Director de la Biblioteca Nacional).

Corso (1988)³⁷ "ese mismo año nuestro pago comenzó a vivir una popularidad como hacía tiempo no tenía...por una de esas cosas del destino, en 1858, el gobierno nacional decide repatriar los restos del Gral Lavalle (que había visto declinar su estrella precisamente en el Puente Márquez y de su estadía en la Chacra de los Tapiales), los encargados de ir a buscarlos(además del Dr Ocampo) son dos ciudadanos que tienen una íntima relación con nuestro pago,"el Gral Las Heras (que en el año 1825, devolviera la personería a La Matanza) Y don Manuel de Sarratea, residente habitual de la Chacra de los Tapiales..."

³⁶ Los datos fueron suministrados por el Profesor Alfonso Corso, historiador del distrito y quien escribe agradece su generosidad y la cooperación brindada.

³⁷ Corso, Alfonso: " 130 Aniversario -Escuela Nro 1-Mariano Moreno"(folleto).Asociación Cooperadora.San Justo 1988.

Al mismo tiempo, el tren llega hasta la hoy Ramos Mejía, incluso Sarmiento pensaba hacer coincidir esa inauguración con la apertura de la escuela de varones en San Justo. Más aún, el hecho de que la fiebre amarilla se abata sobre Buenos Aires, dejando 400 víctimas fatales, hace que los alrededores, de la ciudad sean mirados con buenos ojos. En esos momentos la composición social del partido era la siguiente: hombres:2050 de los cuales 400 estaban en edad escolar, mujeres: 1200, 300 en edad escolar; solteros 2350, casados 830, viudos 70..., de raza blanca: 1900, de color: 1000 y otros (pardos, mestizos y zambos: 350... De todos estos habitantes, en San Justo 100 habitantes esperaban la creación de una escuela.

Génesis y nacimiento de la Escuela N 1.

El 7 de agosto de 1856, el Juez de Paz del Partido de La Matanza, Don José Silveira envió el acuse de recibo a una sugerencia de la señora Presidenta de la Sociedad de Beneficencia, remitida el 30 de julio del año 1856, en la que expresaba el deseo de instalar una escuela en San Justo, propuesta hecha anteriormente y que no recibiera respuesta...

La nota decía lo siguiente, entre otras cosas:

"... tengo el honor de acusar recibo de su atenta de fecha 30 de julio última en la que se sirve decirme que con fecha anterior me tiene dirigida otra la que no he recibido y es por eso que recién estoy informado del noble deseo que la anima a Ud. con el fin de promover una escuela de niños en ese partido...debo decirle que no encuentro dificultad para que se lleve a cabo una obra de tanta utilidad...la única dificultad por ahora son las distancias por ser el Partido tan extenso y sus poblaciones tan separadas unas de otras por lo cual no todas las familias gozarán de ese beneficio...y no sería bueno hacer un gasto que aproveche a unos pocos, más la señora Presidenta, tomará en consideración mi opinión y resolverá lo que tenga a bien".

Firmado:José B.Silveira.

El 17 de setiembre escribe otra en la que expresa:

"...atendiendo las poderosas razones que se sirve usted emitirme no he trepidado en resolverme para que este partido comience a recibir la juventud de él...y el lugar céntrico en virtud de estarse ya delineando el local para el pueblo que debe tener Matanzas y en

cuya plaza será uno de los establecimientos que allí esté...voy a proponer para preceptora de la escuela de niñas a la Sra Doña Clara G. De Smith...". "La dicha señora reúne todas las cualidades, vive en la zona y es la que educa a mis hijas"...

Al mes siguiente, el Juez envía otra nota fechada en el Juzgado de Paz y Comisaría de La Matanza :

... "Ya está pronta la casa en la que debe establecerse la escuela, por lo tanto espero se sirva indicarme cuando se podrá mandar los útiles para la escuela"... "Los mismos serán entregados por el que firma y la Comisión Municipal bajo recibo a la preceptora, la cual se archivará en este Juzgado para su debida constancia..."

A pesar de no tener cabecera en el Partido funcionaba la Comisión Municipal y es así como el día 21 de febrero del año 1857-ya con San Justo fundado-la Preceptora envía una carta en la que dice:

..".desde el 5 de diciembre pasado quedó establecida la escuela de niñas"

En el mes de agosto del año 1857 la inspectora Corresponsal de la Escuela de San Justo(es la primera vez que aparece el nombre de San Justo en un documento) envía una carta a la *Presidenta de la Sociedad de Beneficencia* en la que le hace saber *"que deseado ver el estado de las niñas las he encontrado bastante atrasadas, y eso no debe extrañarnos, pues recién en enero han comenzado la tarea realmente" el reglamento es deficiente*

Esta Escuela fue creada antes de la gestión nacional de Domingo Faustino Sarmiento.

Otros antecedentes se dan en el año 1820, cuando en la Histórica Estancia Del Pino(actual Museo Municipal de La Matanza "Brigadier General Don Juan Manuel de Rosas") se instaló un pedagogo catalán llamado José de Santerbaz que alternó sus labores de contador y secretario de la Estancia con la enseñanza...la misma se sustentaba en largas pláticas que seguían el Diccionario de la Real Academia y el Almanaque Internacional, sus principales alumnos eran: Juan Manuel de Rosas y Don Juan Cristóbal de Anchorena.

En el año 1852, poco después de la Batalla de Caseros, (existe un acta redactada por el archivero Don Mariano de la Vega, registrada el 1ro de marzo, rubricada el 4) y pasada al Ministro, quien responde el 5 de marzo, en donde el Juez de Paz, pedía crear una capilla y una escuela. Siempre para niñas, pues para los varones estaban reservadas las tareas en la

campaña, dado que todos estaban instalados con sus padres en las chacras y debían colaborar en las tareas manuales, (es más, en uno de los documentos se habla tres años de escolarización para que pudieran colaborar con las tareas familiares).

Años más tarde, cuando se inauguró la Escuela 1, se pensó que se haría sin alumnas, pues los padres eran reacios a enviar sus hijas, ya que les bastaba con que fueran buenas amas de casa y buenas madres.

En el año 1856, después de negociaciones se logró la donación de las tierras para la formación del pueblo de San Justo. Existía una obligación legal para entregar predios para distintos usos fiscales..., en San Justo los herederos de Justo Villegas, entregaron el “lugar” para la plaza con sus 100 varas cuadradas y los lugares para las construcciones principales, en el acta de donación se lee:

“...ofrecía (la sucesión) para la erección de un pueblo y sin intereses algunos las áreas siguientes :Primero : una manzana de cien varas en sus cuatro frentes para la formación de una plaza Municipal. Segundo: en los cuatro frentes de la plaza y a su elección un terreno adecuado para la formación del templo Parroquial, otro para la casa municipal, otros para la oficina del Juzgado y otros para la escuela de niñas y niños, etc, etc”

El día 13 abril de 1858, se dio a conocer la orden del Oficial Primero del Departamento Topográfico para que “ en el plazo mínimo ”se proceda a iniciar las mensuras de los terrenos donados, cosa que se hace dos días más tarde con la participación de Don Melchor Romero... el 18 de agosto del año 1858, se aprobó con la firma del General Mitre... Años más tarde por expediente caratulado N 1873 (Villegas Emilio, sobre donación de terreno, apareció un agregado(número 8619), en donde se lee:

“ ...hemos donado a la Municipalidad todos los herederos:

El solar N 3, manzana C: Municipalidad

El solar N 3 manzana A: para la Iglesia.

El solar N 3 manzana B: para el Colegio.

El solar N 2 manzana D: para el Colegio.

Y posteriormente se fijará que la Iglesia tendría 59 varas de frente con el fondo hasta la otra calle, las dos escuelas “19 varas de frente también con igual fondo”..

PRIMERA ESCUELA DE VARONES

La creación fue aprobada por el Jefe del Director de Escuelas, Don Domingo F. Sarmiento, con fecha 4 de febrero de 1859.

Dos hechos importantes pueden considerarse relacionadas con este acontecimiento: la llegada del ferrocarril y la Inauguración de la Escuela N 2 para varones. No existía en aquel momento nombre de calles, pero se sabe con precisión que fue frente a la plaza principal (hoy Sarmiento-en Ramos Mejía) en la esquina de las calles 9 de Julio y Alvarez Jonte.

Su sede fue un modesto solar perteneciente a Don Domingo Bertolón; años más tarde se trasladó a la calle French 149,(donde funcionó la escuela Profesional Mixta No 1, terminada la ampliación volvió a su local primitivo, ya transformado en un edificio acorde con la época, dos pisos con un amplio balcón que daba a la plaza. Por curioso destino cuando la piqueta derribó el edificio se vio obligada a mudarse al viejo edificio de la calle French 149, permaneciendo hasta el año 1943, en que pasó a su nuevo edificio de Gaona 2335, oportunidad en que le fue impuesto el nombre de Nuestra Señora del Carmen, en homenaje a la Generala del Ejército de los Andes, de acuerdo con el decreto Nro 10173/43 del Honorable Consejo de Educación. (Actualmente Escuela No 3 E.G.B).-

La Escuela tuvo siempre Directores varones, hasta que en 1892, asume una mujer, la Primera Directora. (Se menciona en toda la documentación existente dándole una especial relevancia al director Sr José Manuel Vidal, que estuvo desde el 19 de marzo de 1942, hasta el 15 de octubre de 1976).

Los habitantes en esos primeros años eran:

1856	3.200 habitantes (estimado).
1869	3 248 habitantes
1890	4.601 habitantes
1895	4.684 habitantes

para luego tener en 1950: 4.500 habitantes
1914: 17 395 habitantes

1930: 42.000 habitantes
 1947: 98.471 habitantes
 1960: 401.738 habitantes
 1970: 659.193 habitantes
 1980: 946.113 habitantes
 1988: 1.268.466 (estimado)

Después de la apertura de la histórica escuela de la plaza no fueron muchas las escuelas que se abrieron durante los 50 años hasta 1910, porque no había muchas necesidades, solamente algunas salas o algunas clases fueron dadas por maestras particulares.

El año 1910 fue el Año del Centenario y la Argentina era una nación en crecimiento, ya albergaba 6.586.022 habitantes, de los cuales 1.000.0000 son italianos, y 800.000 son españoles.

El ferrocarril que había llegado en el año 1858, a San Justo (hoy estación Ramos Mejía), se extendió hasta el km 27,715.

La cantidad de escuelas en el país llegaba a 7568, lo que daba un total de una escuela cada 870 habitantes. En La Matanza había diez centros educacionales con 15000 habitantes, lo que hacía un total de un centro cada 1500 habitantes, pero los alumnos en su totalidad eran 1100, lo que implica que por cada centro educacional había 110 alumnos. Las escuelas eran modestas y estaban sumergidas en la campaña.

Dado el problema económico, la Ley Nacional mediante el Consejo Nacional de Educación permitió crear en el territorio de las provincias, escuelas primarias bajo su directa e inmediata dependencia, por eso una vez resuelto el problema del analfabetismo en la Capital encaró el problema provincial y fundó las Escuelas Lainez. Entre ellas la famosa Escuela 72 que estaba ubicada en la calle San Justo (desde el año 1924 Almafuerte) entre las calles Tucumán (hoy Perú) y Mendoza, en medio de quintas, de aljibes y almacén de ramos generales, de los Crovara....

La Escuela N 4 fue fundada con asiento en la calle Belgrano al 50, no existiendo documento alguno sobre la fecha en que comenzó a funcionar, posiblemente haya sido creada en 1873, si bien las planillas corresponden a 1878, en ellas quedó registrado que que la primera directora, señorita Mercedes Lascano, prestaba servicios en la escuela desde el primero de diciembre de 1873, indicio que permite hipotetizar sobre su fundación.

El 13 de enero de 1877, una Comisión “ se encargó de practicar los exámenes en las Escuelas del distrito. En el informe que la citada Comisión elevó al Presidente del Consejo

Escolar después de algunas consideraciones sobre la Escuela N 1 de San Justo, se lee lo siguiente: *“En la otra escuela de niñas a cargo de la preceptora Señorita Mercedes Lascano, situada en Ramos Mejía, aunque el número de inscriptos es mucho menos que la anterior, el resultado también es satisfactorio”*(Ghirardi-1973)³⁸

En el año 1880 se le cambia el nombre de segunda categoría por elemental. En 1913 ya tenía 233 alumnos y siete maestros. En 1935, se le impuso a la Cooperadora el nombre de Mercedes Lascano, en homenaje a la directora que durante cuarenta años ejerció la docencia en el establecimiento. En el año 1940 se le impone el nombre de Gral don José de San Martín, y el 1ro de abril de 1952, la escuela se trasladó a su moderno edificio sito en Avenida de Mayo 250 y el 9 de noviembre de ese mismo año se inauguró oficialmente.

La Escuela Nacional Nro 71: Como la Nro 72, que se creara en San Justo en Ramos Mejía se creó dependiente del Consejo Nacional, fundada en dos habitaciones de una quinta cercana a la estación ferroviaria cedida por el Señor Rodolfo Villanueva, se inició el 3 de octubre de 1910, con la dirección de la Sra Ramona Arroupe de Vila. Seis años más tarde fue trasladada a Lavalle 351, bajo el nombre de “Tucumán”.

Y así, una a una se fueron creando escuelas en el distrito hoy, existen 1998:

Dirección General de Cultura Y Educación: E.G.B : 202, Medias .64 (Enseñanza E,M y E.E.T 12 con ofertas curriculares complementariás-talleres en contra turno);.Especiales, 13; Profesionales 23; Adultos , 34; Enseñanza inicial: 69 ;.Artes y Estética, 2; CEF (Centros Educación Física) 3; y de Enseñanza Superior : 6.

DIEGEP : (Enseñanza Privada) E.G.B: 165; Medias:87; Inicial: 60, Enseñanza Superior:19, Especial: 11, C.E.E : 1 y Formación Profesional: 7.

³⁸ GHIRARDI Luis: *“Historia de Ramos Mejía”* Francisco Colombo. Bs As 1973. (el subrayado es nuestro).

CAPITULO III

III-1 VIOLENCIA – MALTRATO – DISCIPLINA.

En el comienzo expresábamos que tomaríamos el vocablo maltrato como una expresión de la violencia .

Por qué se preguntará el lector en un comienzo se toma el vocablo violencia y no directamente el maltrato, pues porque en la generalidad, se habla y se lee “violencia en la calle”, “violencia en el fútbol”, “violencia en la escuela” y raras veces se utiliza el vocablo maltrato.

Nosotros específicamente tomaremos ese último término. Trataremos por lo tanto de definirlo. No son pocos los autores que consideran que cuando a un término se lo define se lo “encasilla”, en donde de ahí en más es muy difícil otorgarle otras acepciones, por ello como expresa Arruabarrena (1994) ³⁹siguiendo a Besharov “se puede afirmar todavía que los problemas esenciales de muchas de las definiciones utilizadas en la investigación son la falta de comparabilidad, de fiabilidad y de delimitación taxonómica”. La falta de acuerdos en los investigadores sobre una acepción, o bien la uniformidad sobre un criterio dificulta muchas veces estrategias de tratamiento, y lo que es más dificultoso aún estrategias de prevención.

A pesar de esto y a los efectos de una mejor claridad conceptual ,comenzaremos por violencia, término que en su raíz etimológica remite al concepto de fuerza, este sustantivo se corresponde con los verbos “violentar”, “violar”, “forzar”. De donde podría expresarse que de alguna manera es: vencer la resistencia de la otra persona. Según el diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales: ⁴⁰“*Acción y efecto de violentar, de aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia*”

En este trabajo, violencia remite al uso de la fuerza física o psicológica en contra de un semejante para herir, abusar, humillar, dañar, , dominar, torturar o destruir.

³⁹ ARRUABARRENA M.I-de PAUL, J” *Maltrato a los niños en la familia*”. Evaluación y Tratamiento.Pirámide.Madrid.1994, pág 22

⁴⁰ OSSORIO M. y otros: “Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales””.Editorial Heliasta. 1991.

Jorge Corsi (1994)⁴¹ expresa: “En sus diversas manifestaciones , la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo; hombre-mujer; maestro- alumno;patrón –empleado; joven-viejo, etc

La violencia es un intento de doblegar al otro, contra su voluntad, mediante la fuerza y el poder.

El concepto de maltrato aparece después de los años setenta en el contexto internacional y lo hace primeramente, en el ámbito de los estudios de los problemas psicosociales y no es percibido de igual forma dado los distintos valores culturales que componen lo social.

La definición de maltrato implica una valoración en relación con aquello que es peligroso o inadecuado para el niño, a pesar de la dificultad de valoración podríamos expresar que es el *maltrato*. El maltrato es lo opuesto al buen trato y más allá de todas las diferenciaciones que pudieramos hacer sobre si es fisico,psíquico (cada uno con un rasgo y característica propia), expresamos que *“cuando el comportamiento de un adulto, tanto por acción o por omisión pone en peligro la salud fisica o psíquica de un niño,esta situación merece la calificación de maltrato”*.

Haciendo una desagregación interpretativa, se podría generalizar como ”actos y carencia que dañan al niño/a, atentan contra su integridad corporal, desarrollo fisico, afectivo, intelectual y moral, cuyas manifestaciones son el descuido y/o lesiones de orden fisico y/o psíquico y/o sexual; por parte de un familiar u otras personas que lo cuidan” .

En el caso del maltrato en la institución educativa debemos ser muy claros de que manera se puede delimitar?

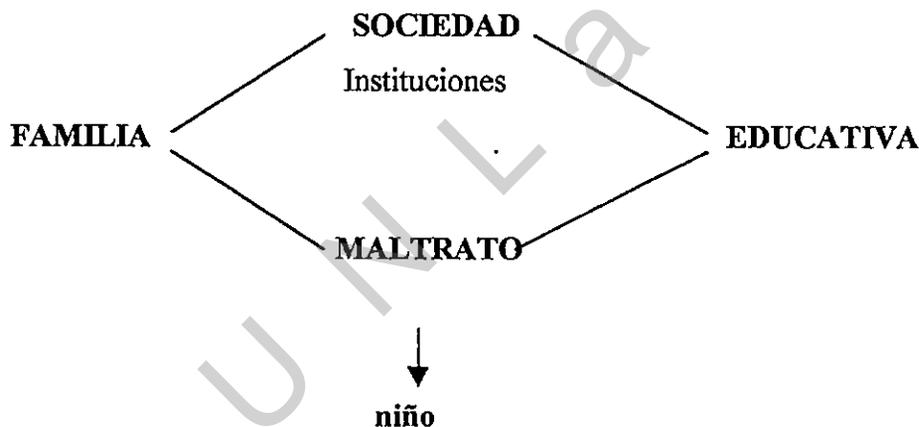
Existen diversas formas de abordarlos, Arruabarrena cuando considera el maltrato a los niños en la familia analiza que aquellas definiciones más oportunas se focalizan con la omisión o con la negligencia de aquellos, padres o tutores que conviven con los niños. En esta definición se encuentra implícita una responsabilidad de los padres y por lo tanto una culpabilidad. Son fáciles de operacionalizar, pero restringen el concepto de abandono y las

⁴¹ CORSI, Jorge(compilador)”Violencia familiar” Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social”-Paidós, 1994, pág 23.

posibilidades de comprender este fenómeno, que no sólo se da en la familia, sino también en la institución educativa.

Por otro lado cuando se incluyen definiciones de tipo más amplia, en las que se incluiría a la educativa, se tomarían los responsables de satisfacer las necesidades básicas de los niños, y aquí se entraría en una situación dilemática, buscando responsables, en donde se derivarían a la sociedad en su conjunto, por lo tanto serían dificultosas en su operacionalización y por otra parte aquellos grupos que no pueden satisfacer sus necesidades tampoco podrán satisfacer las necesidades de sus hijos. Desde este punto de vista se trataría de un análisis, independientemente de la causa. Se evita basar la definición en quien o en quienes son los responsables, sino el efecto en el niño.

De donde podemos trazar un sencillo esquema de análisis en donde se observa la circularidad de las acciones violentas; que tienen como causa común a la sociedad en su conjunto.



El maltrato encarnado en la humillación, en el abuso, en el daño, en la indiferencia, en el menosprecio, es lo que podemos asir, es el constructo que necesitamos para aprehender la violencia.

Ahora bien, este concepto es tan amplio que entonces se evita la definición obturando los efectos que causan en los niños.

Presentamos la siguiente tipología, como una primera guía para nuestro trabajo, ya que tomaremos el maltrato emocional, el abandono físico y el emocional, y por último el abuso físico.

	ACTIVO	PASIVO
FISICO	ABUSO FISICO ABUSO SEXUAL	ABANDONO FISICO
EMOCIONAL	MALTRATO EMOCIONAL	ABANDONO EMOCIONAL

Fuente: Arruabarena-de Paul

Coincidiendo también en considerar tres criterios en la expresión “maltrato infantil”

La perspectiva evolutiva.

Un mismo comportamiento no merece siempre la misma evaluación, pues dependerá de la edad, de las connotaciones que tenga. El maltrato, tanto en la acción como en la omisión y su nivel de gravedad dependerá de la edad del niño.

Presencia de factores de vulnerabilidad en el niño

Un mismo tratamiento puede ser aceptado por un niño, mientras no lo puede ser por otro. Una exigencia para un niño dotado de cualidades que le permitan cumplirla, no es lo mismo que aquello que el adulto sabe de antemano que tanto las condiciones físicas o psíquicas le impiden el cumplimiento a otro niño.

Existencia de daño real o potencial:

Esto es muy difícil de determinar, se refiere a acciones que dejan, en el caso de ser físicas, marcas o lesiones detectables, y en el caso de psíquicas marcas que no permiten ser detectadas, pero que pueden manifestarse en conductas.

La duración y la frecuencia de estas acciones inciden en forma determinante.

Además, deseamos aclarar otro vocablo que en la institución educativa se utiliza frecuentemente: **disciplina** Qué es la disciplina? ¿Qué relación tiene con la violencia?

La palabra **disciplina**,⁴² procede de la palabra latina *disciplina*, y en latín tiene el mismo sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las artes del saber, de la música, de la filosofía y de la retórica como a las prácticas del poder, ejemplo en la disciplina militar. Etimológicamente el verbo es una forma abreviada de *discipulina*, relacionado con la consecución del aprendizaje (*disci*) del niño (*pueripuelia*), representando por la sílaba *pu de pulina*). Por tanto en cuanto a sus principios etimológicos el término tiene una ecuación educativa, e incluso manifiesta una ecuación foucaultiana de poder-saber porque se refiere ab-initio al doble proceso: la disciplina que presupone presentar determinado saber al aprendiz, y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la disciplina militar: No deja de estar relacionada con el proceso de enseñanza e instrucción. Estaríamos expresando que la disciplina que de alguna manera acerca elementos constitutivos de la violencia, no tiene porque culminar en episodios violentos.

⁴² Para mayor información leer "*Foucault y la Educación*". *Disciplinas y Saber*. S.J Ball. Morata Editorial. Madrid. 1991

III-2

HISTORIA del MALTRATO

No queremos dejar de comenzar este apartado con el caso, que en el prólogo de su libro, citara Arruabarena (1994)⁴³. Se trata del primer caso judicial ganado en Nueva York (1874) que defendía a una pequeña maltratada por su madre. Este proceso fue iniciado por la Sociedad Protectora de Animales, ya que las autoridades policiales se negaban a intervenir porque no había ninguna ley que defendiera la niñez. La defensa, como cobertura legal argumentó que como la niña era parte del reino animal, merecía tanta protección como un perro común, y el perro tenía leyes que lo defendieran.

Creemos que es un ejemplo más que elocuente para presentar el grado de indefección en que se encontraba la niñez frente a los adultos, ya que eran estos los que decidían por la vida de los más pequeños.

Consideramos necesario continuar con lo trazado presentando la historia del maltrato primero familiar, luego el escolar.

La historia de la infancia es una historia que parece hace muy poco tiempo se despierta de un profundo letargo, en efecto, cuanto más nos adentramos en ella, mayores son los abusos cometidos por los adultos: palizas, encierros, castigos pensables e impensables, que bien pueden ser un aspecto de la agresividad humana, otras impulsadas por motivos que son conscientes y las más de las veces, motivos inconscientes de los mayores.

También, es bien claro que en esa historia encontramos padres que han cuidado y prodigado todo su amor hacia los hijos.

Pero, siguiendo nuestra historia con Lloyd deMause (1974)⁴⁴ cuando menciona los principios psicológicos de la historia de la infancia, considera que es importantísimo colocarse en la psique de un adulto.

⁴³ ARRUABARRENA, M.I.- de PAUL, J: *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Pirámide Madrid. 1997

⁴⁴ LLOYD deMAUSE : *"Historia de la Infancia"*. Alianza Editorial. Segunda reimpresión. Madrid. 1994.

Un adulto que se halla frente a un niño que necesita algo, frente a esa necesidad puede reaccionar de tres maneras diferentes:

- a) Puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva).
- b) Puede utilizar al niño como sustituto de la figura adulta importante en su propia infancia (reacción de inversión).
- c) Puede experimentar empatía respecto de las necesidades y actuar en consecuencia (reacción empática)

La reacción proyectiva es bien conocida por los psicoanalistas que le aplican términos que van desde proyección hasta el de identificación proyectiva y significa dejar en el otro las reacciones propias o descargar en el otro los propios sentimientos.

La reacción de inversión es muy conocida por todos aquellos que analizan los padres que castigan a sus hijos, son aquellos que se sienten no queridos o despreciados, o no reconocidos por sus hijos y éstos "sirven" para satisfacer las necesidades de los padres.

Cuando se mencionan los términos "reacción empática" se emplean en un sentido más restringida que la que habitualmente se le puede dar con el significado otorgado por el diccionario, específicamente se refiere al adulto que interpreta a un niño en sus necesidades, las identifica correctamente sin mezclar con las proyecciones propias del adulto. De esta forma, él se puede mantener a una distancia del niño donde puede realmente satisfacer sus necesidades.

Continuando con el análisis del autor, es interesante el nombre dado a las dos primeras reacciones que producen una "doble imagen", pues ellas se observan muchas veces unidas, se ve al niño como un ser lleno de deseos y de hostilidad (reacción proyectiva), como un ser bueno (reacción de inversión) y a la vez como figura del padre y de la madre. Entonces el niño es amado y odiado, recompensado y castigado, lo que hace que él se

halle en un doble juego de señales contradictorias, y a las que Bateson (1972)⁴⁵, y otros autores sostienen que son la base de la esquizofrenia.

La utilización del niño como “recipiente”, para las proyecciones del adulto subyace a la idea de pecado original, y durante años (más de ochocientos), el adulto estuvo convencido que en el bautismo cuando el niño lloraba dejaba salir de sí al demonio, aún después de haber dejado la práctica del exorcismo. Tantas eran las cargas de las proyecciones que se lo consideraba un ser poseído por el demonio, de allí también la costumbre de matarlos cuando nacían deformes, o cuando lloraban en forma lastimera, o se los fajaba “para que no se tuerzan ni se deformen”, de esta forma u otra los maltratos siempre encontraban una forma de manifestarse.

Observemos una posible enunciación de estos hechos a través de la historia:

Periodización de las formas de relaciones paterno-filiales

Presentaremos una secuencia aproximadamente en la forma que los los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer la necesidad de los hijos.

Infanticidio: (antigüedad –siglo IV) Los padres resolvían rudimentariamente sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos , influyendo de una forma total sobre aquellos que podían sobrevivir. Con estos últimos, es decir a los que se le perdonaba la vida, la reacción era la proyectiva y el carácter concreto de la inversión se manifestaba en la práctica de la sodomia.

Abandono: (siglo IV a XIII) una vez que los padres aceptaban al hijo poseedor de un alma, la única manera de escapar de sus propias proyecciones, era el abandono. Se entregaba al niño, a otra familia para su adopción, a un ama de cría, o se lo dejaba en un

⁴⁵ BATESON Gregory, citado por LLOYD deMAUSE, op.cit.pág 25.

convento sometiéndolo de esta manera a un grave abandono afectivo. Continuaba la proyección de alguna manera pues el niño estaba lleno de maldad y era necesario azotarlo.

Ambivalencia: (siglo XIV a XVII), el niño seguía siendo un “recipiente”, de proyecciones peligrosas, la tarea de los padres era darles formas, ponerlos en un molde, dando esto lugar a ambivalencias en el trato. Aparecen en esta época infinidad de manuales infantiles.

Intrusión: (SigloXIX y mediados del siglo XX), a medida que las proyecciones seguían disminuyendo, la crianza de un hijo ya se perfilaba no como el deseo de dominar su voluntad, sino orientar sus pasos, guiarlo, en el camino de la adaptación). Es el modelo del funcionalismo sociológico). El padre por primera vez comienza a interesarse por la educación y llega a ayudar a la madre en el cuidado.

Ayuda: (comienza a mediados del Siglo XX), es aquí donde se empieza a reconocer en el hijo a otra persona, que sabe y tiene sus propios deseos, de donde se esfuerzan en empatizar con él y satisfacer sus necesidades. Ya el niño no es golpeado, ni es reprimido, exigiendo de esta forma como contrapartida una mayor dedicación y esfuerzo por parte de los padres.

A los efectos de ofrecer el desarrollo de la historia en forma más detallada , se explicitan años y características relevantes de cada período en distintos lugares.

La barbarie y la religión la infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Media.

La infancia a principios de la época romana y comienzos de la Edad Media(aprox. Del año 200 al 800), estaba profundamente arraigada en cuanto a : los abortos, infanticidios, venta de hijos, abandono, aún cuando existieran ya algunas prohibiciones civiles y eclesiásticas , no eran aceptadas aún. Hay datos que cuando irrumpieron los bárbaros en el Mediterráneo, hubieron pueblos que fueron menos duros con los hijos que los romanos. También los padres de la Iglesia fomentaron la compasión por los niños argumentando la existencia del alma, no se pueden matar, lesionar, ni abandonar; fue la Iglesia la que

presionó al Estado para que en el año 374, el infanticidio fuera declarado delito punible con la pena capital. En el año 449, padres de Italia y de la Galia vendieron sus hijos a los vándalos a través de intermediarios. En el año 787, Dateo, Obispo de Milán creó el primer asilo para niños.(los abandonaban en la puerta de la Iglesia).

Hijos y padres del Siglo IX al Siglo XIII

Los padres e hijos del Siglo IX al XIII se caracterizan por dos rasgos: el rechazo materno y los castigos corporales. Es necesario señalar el grave problema de la mortalidad en los jóvenes, así que uno de los problemas eran que muchos hijos quedaban huérfanos. Además existían otros riesgos como los dramas del nacimiento y de la supervivencia. El parto estaba asociado a la ignorancia y a las supersticiones. Sumado a estas ideas se lo dejaba al niño en manos de un ama de leche (se buscaba la calidad de leche), período que se le llamó “revolución de la lactancia”, puesto que se estima que el empleo de amas de cría redujo el intervalo entre los embarazos y favoreció el aumento de los hijos. De más está decir, que el gran flagelo de la miseria atacaba en su mayoría a los niños pobres, a los grupos más necesitados. Es posible que en esta época la forma más corriente de infanticidio fuera el no dar alimentos por descuido o deliberadamente. En el primero podemos comprender también a los que morían por asfixia, ya que los pequeños dormían con sus padres. A partir del Siglo XII en Inglaterra se castigaba a quien provocara la asfixia de un niño, padre o “maestro” con la misma pena que se diera a un adulto.

Los Exiliados: la experiencia de la infancia en los Siglos XI y XII

“Así llorando mi padre me confió, a mí, que también lloraba, al cuidado del monje Reginald; y me envió al exilio por amor a Ti, y nunca me volvió a ver”.

Oderico Vitalis, Ecclesiastical History
(hacia 1138).⁴⁶

⁴⁶ LLOYD deMAUSE, op.cit. pág 167.

En los Siglos XI y XII era práctica de los padres entregar los hijos a los monacatos, así se los separaba prontamente de sus progenitores, solucionando el problema de la alimentación, sobre todo para aquellos que no reunían condiciones para la carrera de las armas, o bien las hijas no casamenteras. El niño, no debe olvidarse, era propiedad de los padres.

“Tú sabes los trabajos que se tomó para que el sano comienzo de una infancia feliz y honorable ... no fuera destruido por un corazón depravado”.

Guilbert de Nogent , Memoirs.⁴⁷

Si bien uno sólo de estos ejemplos no pueden llevarnos a construcciones generalizantes, la autora Mary Martín Mc Laughlin, de este capítulo de Historia de la Infancia, ha investigado en abundante material lo que la ha determinado a expresar que en esta época el rasgo importante de las madres de la nobleza, se caracterizaba por la administración eficiente que hicieron en sus hogares, eran prudentes, generosas y caritativas con los pobres, especialmente piadosas y dedicadas al cuidado de sus hijos, tanto en el aspecto material como en el espiritual. Encuentra ejemplos de la misma época en la madre de San Bernardo de Clairvaux, que unía a su voluntad, la firmeza para con sus hijos, seis varones y una niña,(todos abrazaron la vida monástica). Un ejemplo también es la reina Santa Margarita de Escocia, quien fue famosa por ser ella misma maestra de sus hijos .

Detrás de la idealización de estos testimonios, es claro que las mujeres poseían algún conocimiento del latín ya que leían el salterio y algunas de ellas también leía poesía.

En el siglo XII, el grado de alfabetización era seguramente más alto entre las mujeres de la nobleza que entre sus maridos y hermanos, salvo aquellos que fueran clérigos o monjes.

Pero, es necesario destacar que si no tomaban la vida monástica, el destino de esas muchachas era el matrimonio, donde la elección muy rara vez dependía de ellas, sus padres tomaban la decisión, según la conveniencia

⁴⁷ Op.cit.pág 167.

El niño de clase media en la Italia urbana del siglo XIV hasta principios del Siglo XVI.

El niño de la clase media urbana de la Italia del Siglo XIV al XVI, pasaría por otras vicisitudes. Dado que los toscanos y en especial los florentinos se expresaron en esta época, vamos a tomar los testimonios aportados por los investigadores (James Bruce Ross), ¿Cómo era la vida del niño de clase media en la Italia del “renacimiento” en el norte y en el centro? La separación de su madre era inmediata, luego del día del bautizo, hecho que tenía lugar a los dos o tres días del nacimiento, se lo entregaba a la “balia” (ama de leche), que lo iba a amamantar, ésta era ya una institución, lo más probable que a partir de ese momento ya vería muy poco a sus padres pues no se acostumbraban las visitas en los dos primeros años, de donde cuando el niño regresaba a su casa era prácticamente un extraño tanto para su madre como para sus hermanos. Después del bautismo había comenzado la larga separación.

Es para pensar esta situación, qué sucedería si el hijo de la balia moría, cómo se lo cuidará al otro niño, y si tenía el propio y el ajeno a cuál atendería mejor?, ¿Cómo se lo haría sentir, qué trato recibiría en el caso de existir otros hijos mayores, o el trato del marido de la balia, el balío que sacaba provecho de este arreglo pero que teóricamente debía renunciar a su derechos conyugales?

Siempre en esta época se les recomendaba austeridad con los niños con el objeto de prepararlos contra la adversidad, la madre debía acostumbrarlos a vivir en ese ámbito, por eso se les acostumbraba como “hijos de campesinos”, (sinónimo de pobres), se les daban a beber infusiones amargas y alguna medicinas inocuas como purgantes, en previsión para la pobreza, llevar ropas baratas e ir a pie. Con respecto a los sexos se puede notar lo que significaba tener una hija mujer, un problema, pues el padre debía afrontar la dote.

Además, a la edad de 6 a 7 años se separaban los varones de las niñas, los temores se relacionaban con la castidad, era la costumbre entregar las niñas vírgenes, de 13 ó 14 años a hombres maduros que las doblaban en edad.

Se debe aclarar que aunque en este período hubiera una tendencia hacia la familia nuclear más reducida, hay numerosas pruebas que la familia en los siglos XIV y XV era un conjunto de “hijos, esposa y otros miembros del hogar, familiares y criados”...” Yo quisiera que toda mi familia viviera bajo el mismo techo , al calor del mismo hogar y sentados a la misma mesa ”..

El papel del padre:

La responsabilidad del padre parece limitarse estrictamente a los momentos de enfermedad del niño, salvo otras situaciones especiales que no pudieran ser solucionadas por la madre. Al principio de este período la peste negra hizo estragos, de donde los niños ya se familiarizaron con la muerte, de hecho que esta situación era mucho más soportable si los padres estuvieran cerca.

En la escuela:

Teóricamente, el padre era considerado directamente responsable de la educación del hijo, pero si no era capaz de hacerlo, debería buscar un preceptor . Se le debían enseñar las formas de las letras y familiarizarlos con esas formas mediante el recurso de los elementos de la naturaleza, las frutas y dulces para el reconocimiento de la O, la S, la C y otras letras. Dominici (1356-1420)⁴⁸ habla de la utilidad de pequeños incentivos o recompensas. Pueden ser útiles algunos testimonios, tomaremos el de un miembro de la familia Valori, de Florencia , nacido en 1354, quien narra escuetamente su instrucción:” *En 1363, cuando acabó la peste, yo Bartolomeo, fui enviado a aprender gramática a la escuela del Maestro Manovelo, y estuve allí hasta finales del mes de mayo de 1367. Después de junio de ese año, me enviaron con el maestro Tomaso para que aprendiera a llevar las cuentas con el*

⁴⁸ DOMINICI, Giovanni en LLOYD deMAUSE: “*Historia de la Infancia*”, este autor vivió entre 1356 y el 1420, era un dominico, que en “Regola del governo di cura familiare, parte quarta”, da consejos para la crianza, en la vida cotidiana,(desde el arreglo del hogar, adornar las paredes con cuadros gratas a la infancia,

*ábaco...y estuve allí hasta febrero de 1368. Y el mismo día me llevaron al Banco de Bernardo....*⁴⁹

Se comenzaba con los rudimentos en la gramática, luego el estudio de la matemática, y por último el aprendizaje profesional en un banco o en un comercio.

Reinaba el miedo, la educación era a los golpes, esto ocurría a los siete u ocho años del niño. A los doce años aproximadamente se enviaba al joven a realizar un aprendizaje con un mercader, banquero, escultor o pintor, en casos muy especiales a escuelas secundarias a fin de ingresar para ser notario en la Universidad.

La infancia en Inglaterra de los Siglos XV y XVI.

La idea que se tenía en el medioevo que los niños no eran importantes persistió durante estos siglos, eran considerados como mujeres necias y/o borrachos tambaleantes, un proverbio de la época decía: “ A los niños y a las mujeres les resulta difícil por naturaleza guardar silencio sobre aquellas cosas que un hombre mantendría en secreto” (1515).

Los niños estaban en el peldaño más bajo de la escala social. Si era noble, en el niño se apreciaba su sexo, en el caso de Enrique VIII quería tener un hijo como heredero legítimo y quedó tan decepcionado cuando nació Isabel, que ni siquiera asistió a su bautismo y consideró su nacimiento como catástrofe nacional

Cabe destacar que en esta época era muy alto el nivel de mortandad en madre e hijos en el parto.

Es en este período que aparece el primer libro inglés sobre pediatría, publicado en 1545. Pero aún así la superstición no había desaparecido. Las mujeres embarazadas buscaban amuletos para dar a luz felizmente. El bautismo seguía siendo un acto solemne que se efectuaba a los dos o tres días después del nacimiento.

temas religiosos, permitir el juego, hasta el sometimiento al rigor del frío y de la adversidad, azotes, pero no muy fuertes”....y la separación de los niños de las niñas). Pág 234.

⁴⁹ Diario de Bartolomeo di Nicolo.... Valori, Florencia .Bib> Naz.,MSS Panciatichi, 134 n i, 1389, folio 1 recto en LLOYD deMAUSE, op.cit pág 248.

Los niños se alimentaban con leche de la madre o del ama. En esta época se elegía con mucho cuidado el ama, la mayoría de los autores durante este tiempo consideraban que la leche de la madre era la mejor. La norma era darle de mamar hasta que salieran los primeros cuatro dientes.

La envoltura en fajas era de rigor, se vendaban los brazos y los pies, para que pudiera crecer derecho.

El infanticidio fue bastante frecuente, como casos de muerte violenta por sofocación o golpes.

Era común que los padres que amaban a sus hijos les castigaran, pues era consecuencia del afecto, y de la responsabilidad que tenían. La base de la disciplina era el adagio bíblico: “prescinde del castigo y malcriarás al niño”, “Quien no usa la vara odia a su hijo”, “Con más amor y temor castiga el padre el hijo más querido”, (testimonios citados por el autor de distintos textos que datan de 1440, 1525, 1509), muchas veces el padre también castigaba a su esposa, legalmente tenía potestad sobre su esposa e hijos y disponía de ellos según le pareciera conveniente.

A los niños de la nobleza se les enseñaba a partir de los siete años, si era príncipe o princesa desde los tres o cuatro años, no se les eximía del castigo físico a ambos. (Aprendían lenguas, religión y a veces el laúd)

En la doctrina medieval había una máxima muy apreciada: laborare y orare, trabajar es orar o bien el trabajo es culto. Todos, incluso los más pequeños tenían sus tareas, cocer el pan, elaborar cerveza, pescar, sacrificar animales, asar carne, extraer metales de las minas, navegar, vender. La ociosidad era un pecado, por eso a nadie se le eximía de trabajar. A los príncipes se les enseñaba el arte de gobernar, a los hijos de los aristócratas el aprender buenos modales y adiestrarse para el rey y para los de menor rango, la agricultura, el comercio y la industria.

En 1536, se pidió a todos los párrocos que recogieran a los mendigos de 5 a 14 años, y que los pusieran a aprender trabajos no especializados, el sistema de estudio fue revisado y su duración se estipuló en siete años (Esto se mantuvo en vigencia hasta 1834). Es en estos lugares en donde estos “aprendices” deben sufrir los rigores de la disciplina. Si se puede pensar en un cambio, hay que observarlo en el cambio en los cuidados físicos.

Naturaleza y tendencias en la crianza de los niños en la Francia del Siglo XVII

Este apartado en la “Historia de la infancia”, pertenece a Elizabeth Wirth Marwick, quien presenta el siguiente texto ⁵⁰

“A menos que se les de todo cuanto piden, los niños son irritables, y lloran continuamente, y a veces golpean a sus padres; y todo esto les viene de naturaleza. Sin embargo no son culpables y tampoco podemos decir que son perversos...porque faltándoles el libre uso de la razón está exentos de todo deber. Cuando llegan a una edad más madura ...si continúan haciendo las mismas cosas, entonces ciertamente se les puede considerar perversos. En tanto en cuanto un hombre perverso es casi lo mismo que un niño crecido , fuerte y robusto... y la malicia es la misma que un defecto de la razón en esa edad en que la naturaleza debe estar mejor gobernada mediante la buena educación y la experiencia”.

Palabras de un inglés que pasó mucho tiempo viviendo entre los franceses, Thomas Hobbes, quien formuló interesantes conclusiones acerca de la naturaleza y de los efectos de la educación en los niños. Los franceses no discrepaban con los conceptos presentados en el párrafo anterior pues opinaban que los niños eran irritables y fastidiosos por naturaleza. Acerca de la segunda afirmación de Hobbes, que los niños no son responsables de sus actos, existía un amplio consenso. Incluso Boguet, un experto en brujería de la época, reconocía que antes de la pubertad los niños generalmente no estaban corrompidos por el demonio. Decía este jurista que antes de esa edad no le eran muy útiles por la falta de juicio y discreción, entonces aún cuando fueran malos, no se los podía responsabilizar por ello.

Entonces, cuándo se podía hablar de naturaleza y educación. ¿Cuándo empezaba una y terminaba la otra? En la Francia del siglo XVII, se creía que desde la naturaleza, y se afirmaba que en la constitución del hombre, complexión, según la terminología médica de la época que podía ser de cuatro tipos: acuosa, melancólica, colérica o sanguínea.

⁵⁰ Op.cit.pág 286.

Denominaciones que no sólo atribuían caracteres físicos, sino también cualidades intelectuales y morales.

Todas las opiniones acerca de este siglo en Francia se basan en el supuesto de que la supervivencia del primer mes dependía totalmente de una buena relación con la madre y una buena lactancia. No se desconocía la posibilidad de alimentación artificial.- animales-preparados-, pero se insistía en la madre como nutriente y no en la nodriza, pero tanto una como la otra- decían - aportaban elementos que influían en todos los aspectos: las fantasías, las relaciones, las características eran tan innatas como las adquiridas en el útero materno.

Se continúa fajando a los niños, por tres razones, la primera: pues era preciso que aprendiera una postura humana, dada la tendencia a continuar en la posición fetal cuando se dormía, las “vendajes” eran las destinadas a reafirmar al hombre e impedir la reafirmación de la naturaleza del niño, es decir su regresión a un estado más animal. Una segunda razón era la debilidad del recién nacido, como era *faible* (débil) y carecía de coordinación podía dislocarse un miembro. La tercera razón tenía un matiz prosaico y rara vez se la mencionaba, era el influjo del tiempo, el intenso frío. Sólo era posible quitarle las vendas al lado del fuego. (Los brazos se les fajaban hasta los doce o trece días y el cuerpo hasta los nueve a doce meses). A partir de los cuatro meses se los dejaba de a ratos tener los miembros al aire, siempre durante el día. Importante era el destete y para que el niño abandonara el pecho se le colocaba en el pezón acíbar, mostaza u otra sustancia amarga. Se consideraba importante el comienzo de la dentición y el caminar.

En la Francia del siglo XVII, el mundo del niño se asocia con el mundo de la mujer. Todo lo que sucedía se veía signado por la palabra “hablada”no el mundo de lo escrito,es así como esta parte de la historia se conoce más por la tradición oral. Los Livres de Raison – diarios íntimos de la familia, que registraban datos biográficos tales como nacimientos, defunciones, ventas y adquisiciones de ventas y servicios, se mezclaban a veces con situaciones vividas por los hijos.

Comienzan los escritos con las cartas e informes que escriben las mujeres a los líderes cristianos, San Francisco de Sales, San Vicente de Paul y Pierre Fourier. Muchas de estas mujeres eran madres, y promovían la acción social o educativa, muchas veces

desempeñaban estas labores en hospitales, orfanatos y es de esta forma como se penetra en la historia de este tiempo.

La aparición de médicos y parteras reflejaba el interés por lo natural a fines del siglo XVI, pero recién a mediados del Siglo XVII fueron los grandes descubrimientos de la fisiología humana, que tardaron mucho en ser aceptados por la profesión médica francesa, y en este tiempo revelaron un gran interés por los datos de la empiria.

Observemos otro aspecto demográfico, en estos tiempos, en la cúspide de la pirámide social en la familia real y la gran nobleza, el matrimonio como norma general era en edad muy temprana y la brevedad de los intervalos intergenésicos, muchas veces en el deseo de perpetuar el linaje, llevaba a concertar los matrimonios antes de la pubertad y a tener hijos lo antes posible. En estas familias raras veces se permitía interrumpir la fecundidad a causa de la lactancia. La tasa de mortalidad infantil era muy alta en todas las clases sociales.

Ahora bien, cuanto más se descendía en la escala social sobre todo en el centro y en el oeste de Francia, el matrimonio era común en edad tardía y el número de hijos era reducido, las causas eran más que suficientes para formar un hogar con pocos miembros, los ingresos eran escasos para mantener una esposa y dos hijos, una nodriza no se podía pagar y un hijo era mucho gasto que muchas veces era imposible afrontar. No debe olvidarse que fue esta la época de las grandes hambrunas y epidemias en Francia. El padre tenía la autoridad absoluta sobre los hijos, hasta era el dueño de su vida, se observa muchas veces que hay un descuido "provocado" para producir la muerte del niño.

Consecuencia de esto surge la penalización por muerte o por aborto. Se desemboca entonces en otro flagelo de la humanidad: el abandono de los niños. Hechos que se observaron en París y en las principales ciudades francesas, el hacinamiento provocado por la falta de lugar lleva a dormir juntos en una misma cama a dos o más niños facilitando el contagio de enfermedades y provocando una alta tasa de mortalidad infantil.

A las mujeres les costaba contraer matrimonio cuando tenían más de veinte años, como se pagaba dote, se pagaba menos cuanto mayor era.

El miedo, la vergüenza y la culpabilidad unida al castigo

Terminado el destete, se le podía someter a castigos corporales. En los textos que han llegado hasta nuestros días se observan caricaturas en donde se ve un niño de pie, otro tomado con sus manos de los hombros y un tercero que lo azota con *verges* – un manajo de varillas atadas a un mango –en las nalgas cubiertas o desnudas.

Citamos los verges y de aquí en más cualquier otro forma de maltrato posible. Hasta se hablaba de los azotes con discreción para evitar que el niño cayera enfermo...

En la escuela:

Un santo del Siglo XVII, Juan Bautista de la Salle hizo una advertencia ante tanto desenfreno: “De todas las afrentas, la bofetada es la más hiriente; es la consecuencia de la ira desenfrenada”⁵¹

Todas las estrategias posibles fueron usadas, pero de la mano del miedo. Comenzó aquí una nueva estrategia, la manipulación desplazó a la dominación. El poder se ejerció en la dominación del subordinado a través del miedo. Para infundir temor se utilizaban personajes de gran tamaño o animales o peligros de castración. También se valían de la vergüenza, promover situaciones en donde los niños sintieran esto era una forma de dominación emocional, tanto o peor que el castigo físico. (Esto era especial para las niñas)

*“Se puede poner a las pequeñas y medianas carteles en los que esté escrita su falta en letras grandes ; basta con una o dos palabras, como perezosa, negligente, o embustera ”*⁵²

A las niñas mayores se les planteó la necesidad de predisponerlas a actuar por el amor de Dios, salvo en algunos casos especiales se les obligaba a penitencias humillantes. Con el ascetismo religioso se origina un cambio en la educación, se hizo un esfuerzo en sustituir los castigos corporales por controles internos establecidos por el propio sujeto. Se incitaba más a pensar en la culpa que suscitar vergüenza. Desde los cuatro años a las niñas de Port-Royal se les enseñaba a seguir un horario enteramente dedicado al servicio de Dios, desde

⁵¹ De la SALLE, J.B.: “Regles de la Bien-séance” pág 26.

⁵² LLOYD deMAUSE: “Historia de la infancia”, Alianza Universidad. Madrid.1994.pág.310

la mañana todos los actos seguían esa consigna, “ había que vestirse muy de prisa, porque habíase de dedicar el menor tiempo posible a adornar un cuerpo que ha de servir de pasto a los gusanos”.⁵³

Ya el trabajo del pedagogo en las escuela era autoritario, censuraba todo el lenguaje del cuerpo y la palabra hablada. El alumno debía estar quieto, en una posición rígida, sin hablar, no lánguida que pudiera parecer insolente, no podía revelar sus emociones con ademanes, movimientos de cejas, frente o que se notara en sus mejillas....

Se entiende que la censura era sobre lo que se veía, también era sobre lo que podía oír...

Se llega entonces a una disciplina impuesta con el objeto de inspirar sentimientos de culpabilidad, ya no es la lucha contra el demonio, sino a favor del hombre o mujer introspectivos, abnegados. La agresión es en contra del yo. Todo lo prohibido se ofrece a Dios por amor

El Siglo XVII, fue un período marcado de la enseñanza católica, especialmente llevada a cabo en gran parte por los jesuitas para los jóvenes y en las escuelas primarias, en las aldeas. Se hace hincapié en la formación del carácter y de la conciencia. Era sencillo : el padre y la madre eran los representantes de la autoridad de Dios en este mundo, por lo tanto se les debía respeto y obediencia. La mortificación era un signo de amor hacia Dios..

La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el Siglo XVII.

Este capítulo ha sido tratado por Joseph E Illick, quien afirma que en siglo XVII se introdujeron nuevos métodos de crianza de los niños, basados en la familia nuclear y cuyo sentido era inculcar a los hijos un alto sentido de responsabilidad.

Continúan los cuidados en lo que respecta al tratamiento de la parturienta, hay manuales de pediatría y obstetricia. Se fijan distintos modos de atender a las mismas, la madre podía

⁵³ Ibidem. Pág 312 (El autor menciona a Víctor Cousin, en su obra Jacqueline Pascal- París 1862- que toma parte del Reglamento redactado en 1657).

amamantar a su hijo o de lo contrario la nodriza, se observan muertes por asfixia, por dormir compartiendo el lecho con las nodrizas (el autor aporta los siguientes datos: en el registro de defunciones de Londres en el período 1636-1659, la asfixia e inanición por lactancia fue la causa declarada de muerte de 529 niños). Se los amamantaba hasta los dos años y luego se colocaba alguna sustancia repugnante en los pezones para que lo abandonaran, a pesar de todo puede decirse que en este aspecto eran permisivos.

La dentición comienza a preocupar, la salud y los cuidados que se pueden prodigar, aparecen nombres como: Guillemeau, Mrs Sharp y otros que describen las enfermedades, los síntomas y dan descripciones bien detalladas de la forma de prepara los remedios., en algunos todavía persistía la idea de la magia, entonces lo único que hacían era rogar a Dios. El problema fundamental era que el niño se supiera dominar.

El ideal aristocrático del Siglo XVII era la moderación que dependía del dominio de sí mismo. Nadie expresó este objetivo mejor que John Locke, en cuyas ideas sobre la crianza de los niños tomaba conceptos de la primera parte del siglo a los que sumaba los resultados de sus investigaciones como estudioso y como médico. Consideraba los cuidados que se debían tener durante el embarazo y a los recién nacidos, no aprobaba la envoltura con vendas aludiendo al ejemplo de las madres espartanas que no lo hacían y los niños no presentaban problemas, iniciando también algo que podría entenderse como una revolución para los países europeos como fue permitir que los niños gatearan. Sustentaba sus afirmaciones en lo que él había visto en la Costa de Marfil, en Africa donde los pequeños andaban como gatitos en cuatro patas a los siete u ocho meses y caminaban mucho antes que los europeos. Además analizó la alimentación, se preocupó por la dieta sencilla, el cuidado en la cuna, sostenía que en los primeros tiempos la cama debía ser dura, las evacuaciones debían tener cierta regularidad (lo que impicaba dejar al niño sentado varias horas), las relaciones con la nodriza, en suma se ocupó de todos los aspectos relacionadas con la crianza.

Locke consideraba que el futuro estaba determinado por las obras que cada ser humano emprendiera de allí que considerara que había que distinguir entre los caprichos y la naturaleza, por eso los mimos y las ternuras eran prácticas excesivas, y corruptoras de las clases altas y debía en ello tomarse ejemplo de las clases de los agricultores y hacendados.

Por ejemplo a los niños había que ponerle los pies en el agua, después de todo los pobres andaban descalzos...También por eso consideraba que los castigos y las recompensa debían ser medido, pero si se debía ser implacable con la vergüenza...

En la escuela:

Sin duda , todas estas consideraciones fueron traspoladas al ámbito educativo.

El interés por la educación escolar, sobre todo en la clase media era visible desde el siglo XVI, se decía en 1640 que los ingleses eran los mejores educados. Primero pasaban por el complejo educacional de las *petty schools* (alfabetización básica), *free schools*, (matemáticas, composición inglesa y retórica) *grammar schools* (plan de estudios de las anteriores, más lingüística clásica y gramática inglesa), universidades e *Inns of court* (centros de práctica jurídica). La expansión de la educación se debió a la expansión de la burguesía, que pretendía emular a los nobles en la lectura, a los humanistas que veían en la escuela el camino hacia el perfeccionamiento moral universal y a los puritanos que veían en la ignorancia la raíz del mal. Otra transformación se daba a partir del cambio acerca de la infancia en el arte, en la vestimenta; en las actividades recreativas y en la literatura se advierten que en el siglo XVII se creaba un mundo posible distinto. Los niños debían salir del hogar a los seis o siete años y concurrir a la escuela fuera del hogar, esto estaba señalado por los trastornos, los peligros que ocasionaba el influjo de los criados, los conflictos también inevitables con padrastros y/o madrastras (la probabilidad de que los padres vivieran hasta que llegaran a la mayoría de edad no era muy grande) y el problema de la distribución de las habitaciones que afectaba a todos los que vivían en la casa, de allí que la atracción sexual y las rivalidades en el seno de la familia se trataban en forma velada o encubierta.

En América del Norte se continúan con las prácticas asimiladas en Inglaterra, no existen testimonios de envoltura con vendas o fajas, hay pocos indicios de las amas de cría, para los puritanos el supuesto caos en Inglaterra fue sustituido en América por una comunidad de devotos, que tenían reglas expresas y represivas. (En Connecticut y New Jersey era delito grave que un niño maldijera a su madre o a su madre). El castigo era un medio para evitar la desviación, se continuaba con los azotes como en Inglaterra. Las creencias

religiosas eran tan determinantes que se prefería no ahorrar la corrección pues, el castigar con la vara no matará, pero sí, librerá el alma del sepulcro. La educación era dada en su mayor parte en la casa y no en la escuela, por las distancias inmensas de unas poblaciones con otras y la distribución de las tierras.

La escuela:

Un nuevo concepto del término vocación, impuesto por Calvino desvió a los protestantes del concepto católico de vocación como llamada a un sacerdocio sustituyéndolo por una idea nueva como “ejercicio de los dones de Dios”.

En 1642 y 1643 se promulgaron leyes en Massachussetts por las que se exhortaba a padres y a maestros a criar a los hijos y a los aprendices en alguna ocupación, trabajo o empleo honesto y a las comunidades de más de cien personas a establecer escuelas primarias para formar a los jóvenes. El estudio y la formación profesional otorgarían la disciplina necesaria, no así el juego que era desaconsejable. El horario en la escuela comenzaba a las siete u ocho de la mañana y duraba hasta las cuatro o cinco de la tarde con dos horas para el almuerzo.

El significado de todas estas prácticas de crianza y de observar la ocupación tenían su origen en las condiciones domésticas y demográficas del Siglo XVI, la tasa de mortalidad infantil aumentaba día a día, y la familia cuya relación era cada día más contractual llevaba a una situación en que los padres deberían mostrar mayor atención en los hijos, hallando los medios para hacer frente a las defunciones, en la religiosidad, el alejamiento, o haciendo recaer la carga emocional en el mismo. La disciplina permitía lograr el dominio de sí mismo, una mayor conciencia del yo y esta racionalidad para el angloamericano alteraría las condiciones causantes de la alta tasa de mortalidad infantil y en consecuencia las características de la infancia.

El siglo XVIII, en América del Norte, un período de ambivalencia.

Por qué un periodo de ambivalencia? Porque en la América anglosajona el tener muchos hijos entrañaba ventajas económicas muy claras y el problema de la herencia se veía atenuado ante la existencia de tantas tierras, movilidad y oportunidades. Toda una actitud colectiva invitaba a la procreación, pues se invitaba a los varones a poblar los territorios de expansión del imperio. Pero en la América colonial puede observarse lo contradictorio, padres que desean retener a sus hijos, y por otro lado expulsarlos, de aferrarse o de librarse. No hay material acerca de los niños abandonados como se hiciera en Europa, pero cuando tenían muchos hijos, los padres los entregaban a un ama de leche o a sus parientes y permanecían separados de una u otra forma de aquellos por dos años por lo menos.

Son muy conocidas en este tiempo las historias acerca de los padres que entregan niños a un tercero que no los quiere y que los manda matar, los encargados de matarlos no lo hacen, los abandonan y finalmente los pequeños mueren, sucediéndose escenas luego en que los culpables son descubiertos y recae sobre ellos el peso de la ley... Eran de alguna manera formas de evitar que los padres no retuvieran los hijos consigo, eran reflexiones para que los padres se quedaran junto a sus hijos.

El símbolo del gobierno del niño era el libro. Significaba el refinamiento de la civilización. La enseñanza por medio del libro podía ser impartida por un padre que conociera y tuviera capacidad para enseñar, eran pocos los que podían pagar un preceptor, las madres poco conocían de la caligrafía y de la ortografía en ese tiempo, de donde de alguna manera se fomentó la escolaridad.

Si bien se opinó que el enviarlos fuera de la casa era una forma de abandono, era el único medio de controlarlos, de inculcarles actitudes e ideales, a la vez que estar protegidos.

La escuela

Tanto en el hogar como en la escuela se castigaba a los niños. Era común utilizar una vara de cerezo para obligar a los niños a decir la verdad, pegándoles en la punta de los dedos de

la mano. Aparecen en la numerosas biografías de estos años distintos castigos, desde "obligarlos a beber una pinta de orina" para evitar la enuresis, hasta llegar a las quemaduras. Ni decir que continuaba en uso el látigo y la vara.

A principios del Siglo XIX se comenta que ya se dejaba de atarlos a las varas de la cama, o bien encerrarlos en un cuarto oscuro. Como podemos apreciar todos los maltratos desde los físicos hasta los de tipo emocional, no eran ahorrados nunca para corregir o disciplinar; se advierte en esta época a los padres acerca de la lectura de cuentos de terror por el mal que se suponía hacía a los niños. Lo que para nuestros niños al finalizar el siglo es un deleite junto con los de ciencia ficción.

Consideramos importante tomar algunos datos del capítulo escrito por Patricia P. Dunn, del libro "Historia de la infancia" acerca de:

La infancia en la Rusia Imperial

Los historiadores de Rusia reconocen la importancia de la familia. En todos los escritos hay párrafos dedicados a la madre, al padre, a los hijos, o a las primeras influencias de los personajes analizados.

Como bien expresa la autora el esfuerzo por esclarecer la infancia en los Siglos XVI y XVII no hace muchos años que comenzó. En el decenio 1760, "los rusos bajo la influencia de las publicaciones infantiles occidentales y abrumados por la aterradora mortalidad infantil, empezaron a estudiar la naturaleza de la infancia. El destacado científico Mijail Lomonosov, por ejemplo calculó que la mitad de los 500.000 niños nacidos anualmente en Rusia morían antes de cumplir los tres años. (...). Uno de los principales Consejeros de Catalina La Grande, propusó una serie de medidas: la creación de hogares para huérfanos e hijos ilegítimos, la publicación de un manual para las comadronas, y la exención para las madres lactantes y para los niños de los severos ayunos que prescribía la Iglesia Ortodoxa.(...) También se dieron a conocer las obras de Locke y de Rousseau sobre la crianza de los niños"⁵⁴

⁵⁴ Op.cit. pág 420

La infancia rusa en el período 1760-1860, era penosa, una serie de obstáculos impedían un sano desarrollo físico y psíquico. Los que llegaban a adultos eran menos de la mitad de los nacidos, Lomonosov indica que de 4.600 varones nacidos en Moscú en 1832, 1.300 murieron antes del año. En 1884, Pokrovski, calculó que un tercio de los niños rusos no cumplían un año; pueden explicarse por factores tales como: una dieta deficiente, el clima, una asistencia médica rudimentaria, la fuerza de la tradición. Pero no son excluyentes estos factores ya que en Noruega, los rigores del frío son elevados y la tasa de mortalidad infantil en el Siglo XIX era dos tercios menor que la de Rusia. Según la autora los padres rusos demostraron una cierta negligencia acerca de los niños.

Consideramos que una sola variable no conducía a estas situaciones, sino que la pluricausalidad determinaba estas situaciones que se pueden resumir en modos de vida y en el peso de la tradición que era agobiante.

Aunque los niños rusos podían nacer en un lugar sometido a los vapores del calor, también nacían al aire libre, en una despensa, en un establo. La preferencia de las madres era la soledad o bien con una comadrona. La madre andaba durante el parto, pero también podía sentarse en las rodillas de su marido, o bien se tomaba de una cuerda atada a través de la habitación. Las mujeres de clase instruída o acomodada tenían la supervisión de una *babka povitkha*, una mujer mayor experimentada en el tema.

Después de nacido el niño, la comadrona lo bañaba, le soplabá en los oídos, en la boca y en la nariz, después se lo fajaba. Los rusos envolvían al niño con tres fajas distintas: se utilizaba lino suave si lo había, pero lo más frecuente eran los retazos de algodón y otros tejidos. El *izgolovnik* o banda de la cabeza era un trozo triangular con que el que se envolvía bien apretada la cabeza y dos de los extremos se cruzaban sobre el pecho del niño, pasándolos por debajo de los brazos y atándolos en la espalda. Esta banda era quitada a los seis meses cuando se pensaba que podía sostener la cabeza. La pelvis se envolvía con otra prenda triangular llamada *podguznik*, que se ponía en las nalgas del niño, dos de las puntas rodeaban la cintura y después bajaban a las ingles, la tercera punta pasada entre las piernas y subía hasta el ombligo. Finalmente se le envolvía el cuerpo y los brazos al lado del cuerpo con una prenda llamada *pelenka*. Esto era en algunas regiones, en otras se les envolvía en una tela grande sin apretarlos tanto. En 1760, se comienza a criticar la

fajadura, como algo mortificante, no sólo como sensación de enfermedad o padecimiento sino como el impedimento de los movimientos, que llevaban a la ira..

Ya bien entrado el Siglo XIX, los niños rusos eran criados con leche materna, pero se les daba un chupete, que era una bolsita llena de alimentos varios que el niño chupaba, muchas veces, se abría la bolsita y tragaban el contenido, o la bolsita misma los ahogaba. Sumemos a esto los alimentos, que después de los tres meses como las madres trabajaban en el campo en su mayoría, se les daba alimentos sólidos.

El peso de la tradición se manifestaba en los bautismos, que consistían en sumergirlos tres veces en agua a temperatura ambiente, llegando a veces a treinta y dos grados bajo cero, en una ceremonia de una hora de duración, no era difícil que niños sanos a los dos o tres días murieran después de esta práctica. En los campesinos del norte se daban otras situaciones, se los sometía a los recién nacidos a los rigores del calor del baño de vapor. Se empleaban ramas de abedul ablandadas al vapor para azotar el cuerpo con el fin de abrir los poros al vapor limpiador. La temperatura alcanzaba los 40 o 45 cuando se echaban los baldes sobre las piedras calentadas para producir las oleadas de calor que muchas veces provocaban graves erupciones e incluso la muerte.

Los niños que eran internados en las casas de expósitos vivían con más precariedad que los criados en familia. Según estudios realizados en el período 1766 a 1786, ingresaron en la inclusa de Moscú 37.600 niños, salieron de allí 1000 y en 1786 permanecían aún 6.100. ¿Y los otros 30.000 dónde están? ¿Se perdieron todos esos niños? ...

Varios autores coinciden en que los castigos no eran más que el reflejo de una sociedad que se había convertido en un principio moral, la disciplina que guarda el poder. La autoridad paterna era indiscutible, de un ciego despotismo. León Tolstoi en el "Poder de las Tinieblas" narra el terrible asesinato de un recién nacido, basado en la vida real de un campesino en el juicio celebrado en 1880; a su vez en el "Diario de un escritor" de Dostoievski, el célebre autor recoge los datos de un periódico acerca del proceso de un padre de haber sido acusado de azotar con excesiva crueldad a su hija de siete años y la condena de un madrastra acusada de haber arrojado a su hijastra de seis años desde un cuarto piso, no menos revelador es el cuento de Antón Chejov titulado "Un asesinato" cuya protagonista es una muchacha de trece años encargada de cuidar un niño pequeño, atormentada por su desgraciada infancia busca refugio en el sueño, pero cada vez que logra

hacerlo, el bebé llora y no la deja dormir. Si se adormila es retada por sus amos, en este sufrimiento cree descubrir que hay un único culpable al que decide quitarlo del camino, estrangulándolo., el “enemigo era el pequeño”. Si bien estos datos son novelescos, el autor cita un estudio médico realizado en la provincia de Poltavskaia, donde se registraron 343 casos de asesinatos en nueve años (1855-1864). En el mismo período hubieron 28.000 nacimientos, lo que equivale a decir que uno de cada 80 niños fue asesinado.

Interesante también resulta observar que dos de los grandes Zares de Rusia, Iván el Terrible y Pedro el Grande asesinaron a sus dos hijos mayores.

La escuela :

Esta situación en las relaciones paterno-filiales fue cambiando hasta que lo más significativo del Gobierno zarista fue la reglamentación de la educación de los hijos separándolos de la familia. Pedro I (1689-1725) había decretado la educación obligatoria para todos los hijos de la nobleza a partir de los diez años, pero hubo de revocar la orden en 1716, mas, cuando se impuso la obligatoriedad al servicio del Estado todos los hijos de los nobles debieron estudiar. Y salir de su casa a los diez o doce años.

Catalina II, al igual que Pedro I reconocieron que la familia fuente de toda la tradición frenaba el desarrollo de Rusia como Estado ilustrado y pensó en crear nuevos hombres mediante las instituciones docentes, de esta forma pensaba que los jóvenes podrían adquirir una determinada autonomía para la vida. De allí en más se desarrolla la vida escolar rusa.

La cuestión del maltrato pareciera que se fue superando poco a poco en la vida escolar.

La infancia en la clase media en la Europa del Siglo XIX.

Tiene una característica especial, la tasa de mortalidad era terrible para una sociedad que pensaba en el bienestar de la humanidad, y por eso se iniciaron campañas para que los padres se ocuparan de sus hijos. Con la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas, la inseguridad hizo que los niños se mantuvieran mejor en sus casas. En Alemania bajo la dominación napoleónica la reagrupación de las fuerzas se inició en el seno del hogar. En Inglaterra no hubo invasión, ni revolución, pero sí revolución industrial que sacaba a todas

los hombres de sus casas, dejando solas a las mujeres, que luego también salieron a trabajar, junto con los niños. Una nueva historia comienza.

Una nueva historia, pero donde se valoran en el nacimiento más los varones que las niñas. En Francia el parto se mostraba, en Inglaterra se ocultaba. Es bien sabido que Rousseau exhortó a que la madre cuidara a sus hijos, pero existía la costumbre ante el trabajo de la madre de tener ama. En las clases media y alta de Alemania estaba muy generalizado el empleo de ama de cría. Se continuaba aún fajando a los niños a pesar de todas las prohibiciones, se los sacaba poco al aire libre, en Italia los niños llevaban fajas muy ajustadas. En el continente era un problema el aseo, pues se consideraba que no se podía peinar antes de los dos años, no era así en Inglaterra, que el agua fría se consideraba tonificante. (con el agua helada los niños sufrían mucho).

Los castigos en todo el continente y en Inglaterra se centran en la privación de comidas, (a vivir dos días a pan y agua), no se les daba la comida o postres de los adultos, casi siempre se les permitía ver pero no comer. También se los encerraba o se les pegaba. El castigo se utilizó menos en Francia que en Inglaterra. En Alemania, en cambio fue más riguroso.

En este siglo hay dos actitudes persistentes en contrapunto, los que quieren a los niños y los que no los quieren., los que confían en la naturaleza frente a los que temen a Dios, los que aplican moderación frente a los castigadores, la Era de la Razón frente a la Etica puritana.

Aún a pesar de los castigos se había cambiado bastante, era posible pensar en la comprensión por parte de los padres.

La escuela:

A partir de la Revolución Francesa el Estado empezó a considerarse como el órgano de todos los conciudadanos, su aspecto regulador y explotador se convirtió en paternal.

En el país se construyeron gran cantidad de orfanatos para recoger a los huérfanos de guerra, luego extendidos a los abandonados e hijos ilegítimos.(En 1825 había en Francia 117.000). El gobierno inglés aplicó a los huérfanos la primer tutela del Estado y amplió luego su política para protección de los pequeños ante la falta de cuidado de los padres o el

aceleramiento de su muerte, o bien aquellos que lo adoptaban y lo conminaban a trabajos vergonzantes o los adormecían con láudano.

Luego el Estado, toma cuenta de la importancia de niños sanos para el futuro, el interés ya no era sólo humanitario, era económico también, en el Antiguo Régimen en Francia se criaban los hijos en torno al patrimonio, ahora con los ideales de la Revolución es alrededor de la familia. Muchos fueron los que tomaron en cuenta la necesidad de educar a los niños.

Así nacieron las escuelas, ya los hijos de los pobres podían aprender a leer y a escribir.

Aparecen entonces, Laura Solera fundando las guarderías en Italia para las madres que trabajan; María Montessori formulando sus principios de desarrollo en libertad primero para los deficientes, luego para los normales...

Pero la caridad privada nunca pudo llevar a cabo la tarea de llegar a todos los niños, sólo el Estado podía hacerlo. Por eso las escuelas privadas dieron paso a la enseñanza obligatoria y gratuita. En 1889 el Parlamento Inglés aprobó una ley para proteger a los niños de los tratos crueles. Pero fue recién cuando la Sociedad for the Prevention of Cruelty to Animals (Sociedad Protectora de Animales) hubo recibido quejas acerca de maltrato con personas que decidió que no podía limitarse sólo a los animales, entonces se creó la Society for Prevention of Cruelty to Children (Sociedad Protectora de Niños) que en 1895 recibió la autorización real.

En una Conferencia pronunciada en el College de France se mencionaba que la pobreza y la ignorancia era una aniquilación más cruel que el sistema de abandono de la antigüedad.

Dos flagelos para el final de siglo, era otra la visión que se tenía de la niñez...

¿Qué sucede en los finales de siglo ?

Japón 1997

En el diario Clarín en el suplemento Internacionales del lunes 10 de febrero de 1997, se lee En nombre de la disciplina : “ **El castigo es una norma en los colegios de Japón**”

El año pasado cuando la joven japonesa de 16 años Tomomi Jinnouchi falleció por las heridas cerebrales que le causó uno de sus profesores, 75.000 conciudadanos firmaron una petición en señal de apoyo al docente.

Los firmantes dejaron bien sentado que el profesor no pretendía matar a la joven sino por el contrario pretendía disciplinarla y dos años de prisión era una sentencia demasiado severa. El docente por su parte declaró que "razones de tipo educativo" lo habían llevado a golpear repetidamente la cabeza de la joven contra una columna de piedra porque su falda era más corta de lo que le permitían las normas de la escuela.

En Japón el castigo corporal es ilegal, (es anterior a la guerra, se lo usaba para formar jóvenes fieles, obedientes a la patria y al emperador), pero forma parte de las escuelas primarias y secundarias, no es inusual que los maestros japoneses golpeen a sus alumnos, les hagan acalambrar las piernas al tenerlos de rodillas, o que les quiebren algún hueso, ante estas demostraciones, los padres, cada vez en mayor número han solicitado una modificación de estas normas, pero el proceso es demasiado lento.

Muchos otros admiran el sistema educativo, considerando que es el que les ha permitido llegar a un buen nivel económico, por ello no lo critican y lo aceptan tal como es.

Como contrapartida un tribunal de Tokio ha ordenado pagar a las autoridades escolares una suma de 5000 dólares a una estudiante secundaria cuyo profesor la había golpeado y tirado del pelo cuando se opuso a una sugerencia para una tarea en un festival, agregando en las consideraciones que el castigo corporal promueve la violencia, e impide el desarrollo de la democracia.

GRAN BRETAÑA 1998

Mientras tanto, en 1998, en el diario Clarín, del 18 de febrero, se leía : "**Los maestros ingleses podrán usar la fuerza contra los chicos**" .

"Los ingleses británicos de colegios primarios y secundarios podrán agarrar, sacudir o empujar enérgicamente a un alumno que está peleando o tiene mala conducta" , según las nuevas instrucciones de la administración de Tony Blair. Tienen prohibido tirarles del pelo, agarrarlos con las dos manos del cuello o colocarles los dos brazos atrás como si tuvieran un par de esposas.

Es un intento para impedir que los padres enjuicien legalmente a los maestros de sus hijos. El gobierno laborista estableció nuevas normas sobre qué clase de fuerza puede ser usada

contra un alumno violento en las escuelas del Estado. Otros castigos rigen para las escuelas de carácter privado donde se incluye castigos corporales con una vara, que son motivo de orgullo en su curriculum y defendidos por los padres.

El uso razonable de la fuerza será usado cuando un alumno interrumpa seriamente la clase, también si persiste en desobedecer una orden a salir de la sala de clase o bien si provoca una destrucción, hiere a un compañero. En estos casos se acepta tomarlo del codo, espalda, rodilla o el dedo pequeño para poder escapar ante situaciones difíciles. La decisión surge debido a las múltiples denuncias de los maestros de los colegios públicos que han sido atacados violentamente por sus alumnos y luego llevados a los tribunales por los padres o sancionados por el colegio por violar las reglas. Cuatro de cada diez maestros británicos han denunciado haber sido atacados por sus alumnos provenientes de familias muy pobres (en un país donde el 24 % de la población vive bajo el nivel de pobreza).

Mientras tanto, destacamos la advertencia de los sindicatos que han instado a los colegas a ignorar tales atribuciones pues “ puede ser muy peligroso porque en cada caso donde los maestros han sido atacados, fue cuando quisieron agarrar a un chico de un brazo. Los alumnos lo ven como una provocación y entonces hieren al maestro. Lo que se debe hacer es convencer a las autoridades locales de que expulsen a los alumnos de mala conducta.

"Nosotros desaconsejamos a los maestros usar la fuerza" sugirió Nigel de Gruchy, Secretario General de la Asociación de Maestros, mientras Doug Mc Avoy, de la Unión Nacional de Maestros consideró a las medidas **el regreso al sentido común**, al dar la bienvenida a las nuevas directivas.

Los maestros consideran que las medidas les permitirán intervenir en peleas sin el miedo a ser procesados por los alumnos o por sus padres.

Una docente inglesa Hazel Spence Young ganó 120.000 dólares en compensación (debe usar un cuello ortopédico toda la vida) después del ataque de un alumno de 10 años en una escuela de Coventry, en 1989 y cree que las nuevas medidas lograrán un alumno más violento cuando se den cuenta que los maestros pueden hacer uso de la fuerza.

Los castigos corporales fueron prohibidos en 1989 por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que estableció "proteger al niños de toda forma de violencia física o mental".

El Maltrato en la Argentina

Es necesario también acercarnos brevemente a la evolución histórica en nuestro país.

Desde el inicio de las primeras escuelas en el Río de la Plata hasta las de hoy hay un largo camino, pero si analizamos históricamente la problemática del maltrato dentro del ámbito educativo son innumerables los textos que confirman que los problemas “disciplinarios”, se han intentado resolver siempre con ejemplarizadoras medidas represivas como el castigo corporal, tirones de cabello y orejas.

En pleno funcionamiento de la llamada “Reconquista Borbónica”, en 1787, las propias autoridades del Real Convictorio Carolino de Buenos Aires envían una carta al Virrey Vertiz, solicitándole que : “Sería muy conveniente se los autorice a los maestros, particularmente a los de teología, plena facultad para castigar y corregir a los estudiantes externos con todos aquellos que se acostumbran en las clases, sin exceptuar los azotes, franqueándoles el auxilio militar de la tropa para el caso de inobediencia, falta de respeto, sublevación o resistencia al castigo, como ha sido necesaria más de una vez en estos estudios”. Expresa Riekenberg (1991)⁵⁵, obsérvense los términos "el auxilio militar de la tropa".

Poco después de la Revolución de Mayo y debido a la “militarización”, escribe Tulio Halperín Donghi (1979)⁵⁶: se crearon y cerraron muchas escuelas que tenían características particulares, “en ellas cada chico aprendía lo que podía, como podía y a lo largo de la cantidad de años que resistía”. La repetición de textos generalmente religiosos hasta su memorización era el método para aprender a leer. A veces se usaba el silabario. A escribir se aprendía ejercitándose largos ratos en el dibujo de las letras. En la forma de disciplinar hallábase implícito el castigo.

En las escuelas del Virreinato el menor desorden era suficiente para un castigo. Usábanse rebenques de cuero de toro con púas de hierro para el castigo; las paredes contiguas al lugar estaban ensangrentadas. Enviar los chicos al chiquero, pegarles con una palmeta- que tenían agujeros para levantar ampollas-, las humillantes orejas de burro, la lengua de

⁵⁵ RIEKENBERG, Michel (compilador): “*Latinoamérica Enseñanza de la Historia-Libro de texto y conciencia histórica*”. Alianza Editorial/ FLACSO/ Gorge Eckart Institutes, Bs. A.s .1991.

⁵⁶ HALPERIN DONGHI, Tulio : “*Revolución y guerra , Formación de una elite dirigente en la Argentina Criolla*” ..Editorial Siglo XXI. México.1979.

trabajo, féretros con rejillas para respirar, arrodillarse sobre granos de maíz, mantenerse sin tragar un buche de agua, pinchazos con alfileres, son sólo algunos de los castigos sufridos aún en el Siglo XIX.

Los azotes fueron eliminados por la Asamblea del 1813, cuatro años después fueron reimplantados “porque no se conocía otra forma de controlar la disciplina”.

En nuestro país estuvo, el método lancasteriano, que estaba de moda en todo el mundo, fue introducido por el pastor anglicano Diego Thompson, y se aplicó entre 1819 y 1828. Alentaba una moral utilitarista: si los chicos aprendían se los hacía pasar en cualquier momento, pero sino aprobaban se los castigaba bajándolos al grado inferior.

En 1825, fue redactado el primer diseño curricular del Río de La Plata que hablaba de alumnos delincuentes, un calificativo para los que no respetaban las normas. Entonces el que controlaba en el interior era el mismo que en el exterior, la policía. (Esta etapa de la disciplina fue estudiada por el pedagogo Mariano Narodowski).⁵⁷

Consideramos interesante recordar un texto llamado;” Tratado de las Obligaciones del Hombre”⁵⁸ En la Introducción expresa : “Todos debemos conocer a fondo nuestras obligaciones para cumplir exactamente. Estas obligaciones son de tres especies: Para con Dios, para con nosotros mismos y para con los demás hombres”. En esta última expresión de los demás hombres figuran los padres y los maestros, al referirse a los maestros declara el merecimiento de un trato proporcional al que se debería tributar a los padres, pues son los que se fatigan en instruir, por consiguiente *“estamos obligados a profesarles un verdadero amor, un justo agradecimiento, una obediencia filial, y un sincero respeto y procurar recompensarlos con nuestra buena aplicación y buena conducta de los trabajos que sufren para beneficio nuestro.”*⁵⁹

A partir de 1850 y con el proyecto y consolidación del Estado Nacional, se iniciaron las reformas liberales. Narodowski opina que es este momento donde el Estado impulsa el control pedagógico de la disciplina, fundamentando la legitimidad del docente. Así aparecieron como formas escolares, sólo apreciadas en las aulas, el premio o el castigo: el

⁵⁷ NADOROWSKY, M: remitirse al autor para ampliar el tema.

⁵⁸ Adoptado por el Excmo Cabildo, para el uso de las escuelas de esta Capital. Imprenta argentina, calle de la Universidad. Número 37-1845, y que fuera usado por Juan Manuel de Rosas (Archivo privado del Profesor Alfonso Corso) El subrayado es nuestro.

⁵⁹ Op.cit. pág 70.

cuadro de honor, las malas de las notas, los informes a los padres en el cuaderno, las medallas por buena conducta y la mención por asistencia perfecta.

La inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo como país vendedor de materias primas y alimentos y receptor de bienes de capital industrializados y mano de obra excedente llegada desde los países industrializados hizo que el Estado creara y desarrollara instituciones capaces de modelar una educación pública y popular.

Es así como a partir de la Segunda mitad del Siglo XIX la enseñanza secundaria, (que abarcaba primero y segundo año, ahora octavo y noveno dependientes de la Educación General Básica), pasa a tener una estructura propia y única para todo el país, en 1863 Bartolomé Mitre crea el Colegio Nacional de Buenos Aires y de esta parte de la historia tenemos innumerables relatos sobre cómo se ejercían las formas de control disciplinario, tal es el caso de Miguel Cané que en su principal obra literaria “Juvenilia”(1882) evoca autobiográficamente la vida estudiantil argentina de su época.

En libretas que se entregaban en el 1900, aparecían escritas la Ley de Educación del 8 de Julio de 1888 y parte del Reglamento General de Escuelas, haciendo referencia a los artículos 21,122, 126, 127, 133, 152, y 153 que contenían normas a respetar: edad (6 años), estar vacunados, matrícula (gratuita en los casos de indigencia – bien comprobados), condiciones de ingreso a la escuela pública (será examinado cuando no presente certificados de promoción), cuidado en el aseo, la entrega de una libreta que demuestre las calificaciones obtenidas y la posibilidad de que los padres y/o tutores presencien las enseñanzas que se dan en la escuela. Además la forma de solicitar todo lo que respecta a la información de sus hijos y/o pupilos.

Luego de la presentación explicitada, la cuarta página tenía el Himno Nacional Argentino (con una aclaración- los niños argentinos deben saber de memoria todo el Himno); a continuación una hoja dedicada al mes de marzo con los siguientes ítems: Aplicación, Aseo, Conducta, Faltas de asistencia- faltas de puntualidad y un espacio bajo el título de observaciones. Debajo de las firmas de autoridades y tutores y/o encargados, la siguiente sentencia: “ Amar , respetar y obedecer a sus padres y maestros es obligación de todo niño, impuesta por Dios y por los hombres”. Se podrían seguir enumerando la referencias a cada fiesta patria, 25 de Mayo, 9 de Julio y destacamos una de las páginas en las que se observan tres dibujos de distintas escuelas bajo el título : “La escuela es un madre ” y al

pie la inscripción : “Todo niño pudo llegar a ser hombre de gran mérito por la educación y por la instrucción ”, en páginas subsiguientes se lee: “ El ocio engendra los vicios, los vicios conducen a la miseria y a la degradación”, “ Sarmiento siendo niño jamás perdió un día de clase, conocía la satisfacción inmensa que sólo proporciona el deber cumplido”. Obsérvese la cantidad de preceptos impuestos desde la cultura dominante como saber objetivo.

De alguna manera, todo está determinado para aquellos que posean instrucción y educación , cercenando a aquellos que no pudieran alcanzarla, introduciendo dos conceptos fundamentales: la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica, el primero porque está impuesto desde la clase dominante y al imponerse produce el segundo concepto, somete al otro desvalorizándolo y empobreciéndolo.

En el Almanaque del Estudiante Argentino de 1912⁶⁰ se observa además de la descripción que figura a pie de página, en cada día del año la reseña histórica con el retrato del prócer correspondiente .

Las amonestaciones que existían en la Europa del Siglo XVII, aparecieron en las escuelas argentinas en 1941. El sistema tuvo como particularidad la posibilidad de darle un valor numérico a la falta y podía acumularse hasta un tope máximo, de allí en más se sucedería la expulsión del establecimiento.

El Reglamento Disciplinario Nacional de 1943 (modificado en 1957) nunca fue derogado, poco tiene que envidiarle al espíritu autoritario y represivo de los siglos XVIII y XIX.

Este sistema empezó su caída con la redefinición de los vínculos entre las mujeres y los hombres, el psicoanálisis y las teorías críticas de la sociedad, pero el advenimiento de la dictadura, detuvo el cambio. A poco de asumir Ricardo Bruera, en 1976 como Ministro de Educación, decía: "Tendrá primacía inmediata la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida

⁶⁰ MEIR E- CADELAGO,R: “*Almanaque del Estudiante Argentino*”(Calendario Pestalociano) Año 1912Kaiser y cía. Berna (En la portada presenta el texto: En venta por mayor :Cangallo 2169.Bs As,) Tamaño 10cm por 14cm, tapa de color verdecon el escudo Argentino estampado a color con 272 páginas. Información referida a: historia argentina y mundial, censos nacionales, escolares, deportes, información acerca de agricultura y ganadería mapas.Nociones de Lengua, geografía, matemáticas, sistema monetario,ingreso al servicio militar,a las Escuelas Normales,Industriales, Comerciales y Profesionales. Gentileza del Prof Alfonso Corso.

necesario e inexcusable es el de la **disciplina**". (Ver referencia a épocas en la educación argentina , pág. 33).

En 1997, el Concejo Deliberante porteño elimina las amonestaciones en las escuelas secundarias, el problema ya es una dilema ¿Están o no están?¿ Se han acercado formas de convivencia para evitar la violencia ? Nuevamente se genera una confusión, acercándonos al otro extremo de la línea Nos vamos desde la coerción, la expulsión. Del todo a la nada. ¿A la impunidad, tal vez?

U N L a M

CAPITULO IV

LA ESCUELA, EL MALTRATO Y LA ADOLESCENCIA

IV- 1 La familia: base de la individuación

La trama familiar es el medio natural por el cual se genera, se organiza y se mantiene la vida del ser humano. El ser humano es el ser vivo de más alto nivel de complejidad de organización psicológica, característica que le permite afrontar la vida, luchar por su supervivencia con muchos más recursos que otras especies vivas, pero también con un costo mayor. Nace con un alto grado de indefensión. Con muchas áreas incompletas, el nacimiento marca su entrada a este mundo y es el tal vez el momento más violento de su paso por la tierra, hemos sintetizado las palabras con que la doctora: Aurora Perez (1995)⁶¹, se refiere a la familia como base de individuación y humanización. .

Cuando se separa del cuerpo de la madre es diferenciado morfológicamente como un individuo de su especie, a pesar de ello no está habilitado para vivir por sus propios medios, necesitará de otra persona para cumplir con sus necesidades básicas de alimentación, higiene, vestimenta, que le permitirán formar su humanización progresiva, iniciando las bases del psiquismo temprano. Conectado con un adulto podrá tensar un ligamento afectivo que le permitirá su acercamiento con el mundo.

Distintos hombres de ciencia han dedicado sus esfuerzos al estudio del desarrollo del niño, uno de ellos Henry Maier, lo hizo en 1976,⁶² propuestas enriquecidas hoy por nuevas corrientes que han sentado las bases de la comprensión del niño. Son ellos: Jean Piaget, Erik H. Erikson y Roberto R. Sears.

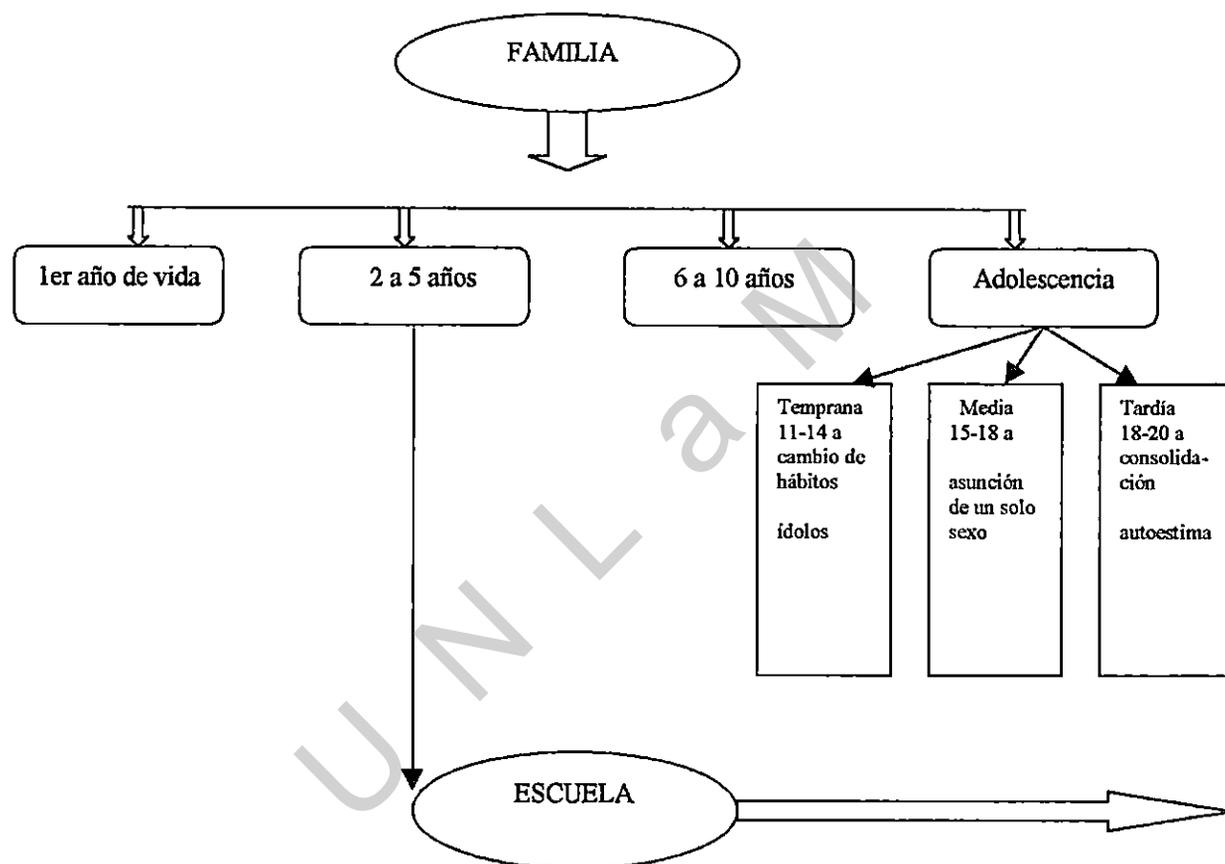
Jean Piaget aportará si el motivo de la intervención es en el área del desarrollo intelectual por su detallada información acerca de aquél; Roberto Sears ofrecerá la visión de la situación si el problema es de conducta social y de formación de hábitos y si el problema del joven o del niño está vinculado con la madurez emocional, podrá remitirnos a un teórico como Erik Erikson.

⁶¹EDISA: (Educación a Distancia en Salud del Adolescente) Módulo N 2."Familia y adolescencia".Facultad de Medicina ; UBA.Fundación W.K.Kellog. Bs .As. 1995.

⁶² MAIER, Henry: "Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears". Amorrortu Editores.Bs As. 1976, pág 210 y sig.

La familia es matriz de individuación, la institución escuela toma contacto con el niño y su familia a partir de los tres años en el Nivel Inicial hasta más allá de los veinte años.

De donde insistimos tanto en el camino "a la par" que realiza la escuela o que debe realizar junto a la familia.

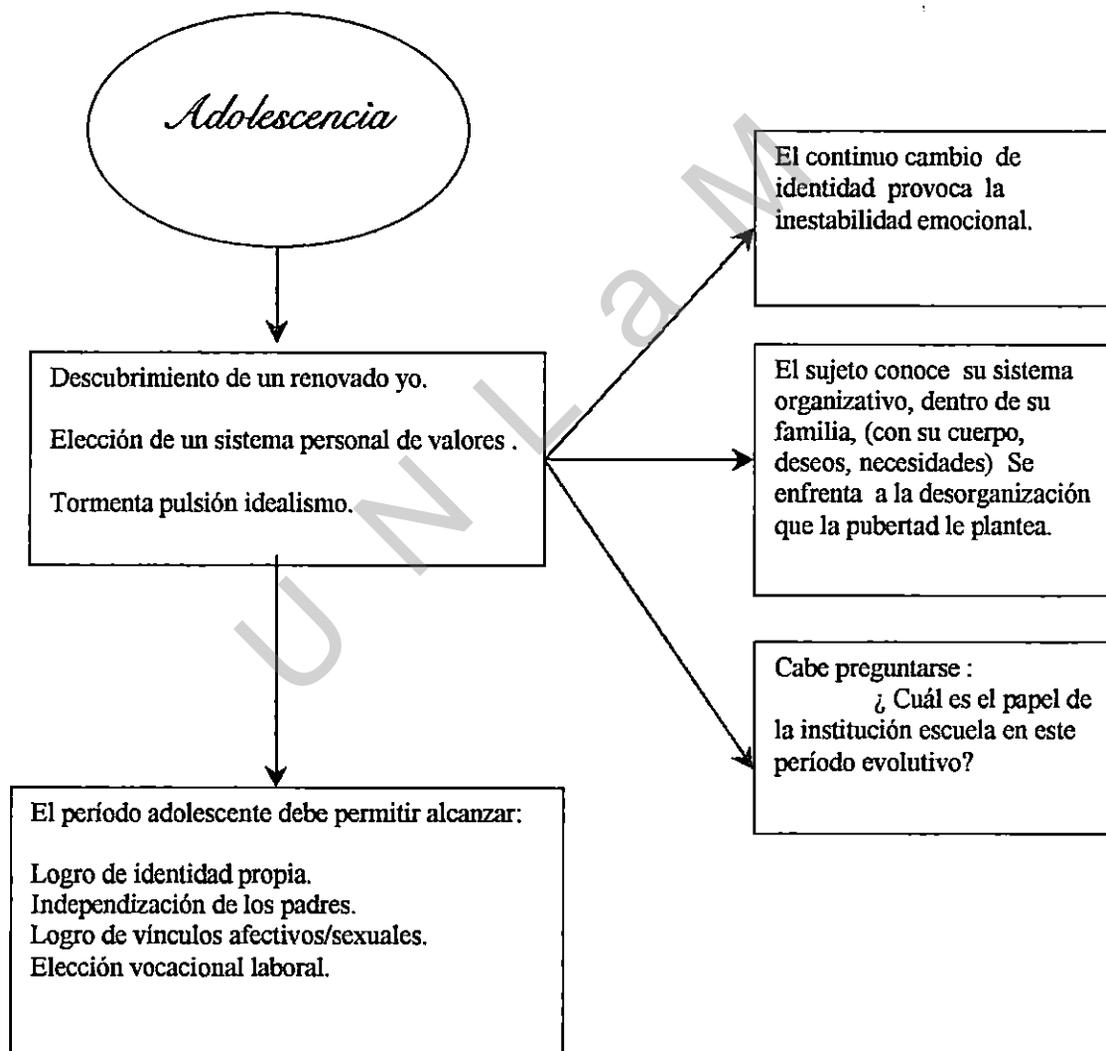


Puede observarse el acompañamiento cronológico que hace la institución educativa, al niño y a la familia, de allí la importancia de considerar las expresiones de maltrato y su incidencia "in situ" en el "hacer de cada día" y potencialmente aquello que "puede hacer".

En este caso hemos trabajado, como ya expresáramos con el Tercer Ciclo, de la Educación General Básica..

Sigamos con el tema :adolescencia.

El Doctor Carlos Bianculli ⁶³ escribe: "La adolescencia es el segundo período de rápido crecimiento y desarrollo, después del feto-neonatal, pero el primero en que el propio individuo tiene conciencia de lo que le ocurre".



Fuente módulo 2-Elaboración propia.

Entonces:

El tema de la autoestima es central en el adolescente, es su segundo nacimiento a la vida, debiendo manejarlo consigo mismo y con los demás. Hasta aquí el sujeto sabía que organización tenía con su cuerpo, con su ritmo de vida diarios, deseos, con su familia; de aquí en más debe enfrentar la desorganización que le presenta la pubertad. Desorganización que no le será fácil sobrellevar pues, indudablemente los cambios suscitados a un ritmo vertiginoso en el entorno societal y también dentro de su propia familia donde generalmente los padres y adultos con los cuales él convive tienen entre los treinta y cinco o más años y están sufriendo su propio ciclo de crisis de enfrentamiento de su propia edad. Los límites que impone la vida, frustraciones, metas aún sin cumplir tanto a nivel pareja como en el trabajo. Muchas veces esta crisis en una familia tiene un sólo emergente: el adolescente.

Los autores que se han ocupado hasta ahora de la adolescencia-a partir de Stanley Hall ⁶⁴en lo que se refiere a la psicología académica- han destacado la dolorosa autoconciencia del adolescente, su preocupación por su identidad y el lugar que ocupa en el mundo. Todos convienen en señalar su inclinación al idealismo, su conflicto religioso, su humor inestable y caprichoso, su rebeldía y su tendencia iconoclasta.

Se intenta definir al adolescente como: "tormenta, pulsión, idealismo".según Stanley Hall. Para Erikson: logro de identidad en continuidad con su pasado y discriminado de los demás.

El tratamiento de la adolescencia plantea complejos estudios pues desde el armado de lo mental en la infancia hasta el minucioso, doloroso proceso adolescente de desprenderse de lo conocido, de lo infantil y comenzar a transitar un nuevo camino, hay todo un sinnúmero de experiencias que se suceden bruscamente. Muchas veces, los jóvenes no son conscientes de tales fenómenos y son arrastrados por emociones que no se comprenden, ni les permiten comprenderse.

Mientras que el entorno se sucede velozmente, su interior se va conformando lentamente.

La adolescencia temprana, se despliega entre los 12- 13 años y los 15-16. Este período es uno de los más llamativos en cuanto a cambio de hábitos, de modos de conducta (vestimenta, alimentación, higiene, lenguaje).

⁶⁴ STANLEY HALL , G : en STONE ,J y CHURCH, J: "*Niñez y Adolescencia*" .Editorial Paidós. Bs.As.1976, Cap X. pág .255

Una de las características de este período es la formación de grupos de pares. Esa barra de pares representa un espacio paralelo al de la trama familiar, el adolescente que entra en fuerte disputa con los valores impuestos o transmitidos por la vía familiar comienza a interpretar los otros valores del grupo quedando muchas veces a merced de él. Aquí puede ejercer gran influjo un adulto impuesto o no.

Los estados de ánimo muestran irritabilidad, intolerancia, generalmente con los de su entorno. Muchas veces presenta una marcada acentuación de rasgos regresivos, demandando o razonando como un niño menor.

Se siente que debe dejar modelos patterns maternos y paternos para resolver situaciones, y enfrentar acuciantes estados de ansiedad sexual, prácticamente inmanejables. Sus estados de ánimo varían desde la euforia a la tristeza, desde la indiferencia al interés.

Todo esto acompañado de angustia y de temor por sí mismo, por eso muchas veces retrocede y se refugia en etapas vividas anteriormente y donde se halla de alguna manera más protegido. La sexualidad en este período toma el camino de volcar la curiosidad en su propio sexo.

La intimidad emocional es sólo compartida entre pares etarios del mismo sexo, ya se trate de los varones o entre las niñas. El otro sexo es vivido con recelo y generalmente en el intercambio social, es tratado con cierto grado de descalificación y agresión. Ahora bien en el interior si bien priva la competencia entre el mismo sexo, el tema acerca del otro está siempre presente, no en la acción, sino en la conversación diaria.

El siguiente movimiento mental en el sentido de la exogamia del fenómeno de la idealización se expresa en la búsqueda de un ídolo, ya sea un deportista, un cantante, un músico. Es la salida del mundo infantil, muchas veces es antagónico al mundo vivido con los padres.

Junto a esta idealización aparece otro elemento muy importante: la aparición de un amigo íntimo o un compañero, donde priman los valores de la lealtad, de la confianza y de la amistad.

La adolescencia media es el período en el que ya comienzan a perfilarse nuevas modalidades de funcionamiento, el desprendimiento de ambivalencia sexuales, el deseo de confrontación heterosexual, la puesta en marcha de ideales propios.

La tercera fase es la adolescencia tardía, es realmente el proceso de consolidación.

Se pone en marcha definitiva el afianzamiento, que puede coincidir o no con lo vivido en la familia, pero que ya no presenta el carácter conflictivo del inicio adolescente.

Puede inferirse luego de esta somera descripción la importancia que tiene el maestro para este alumno que transita por esta difícil etapa, conflictiva, en donde el adulto que entra en el juego junto a los pares, la familia, los valores, no puede permitirse instalar la dualidad de comportamientos, el maltrato, la indiferencia, la subestimación, la discriminación, la inseguridad, en el interior de un adolescente que es un ser pleno de emociones y de dudas.

U N L a M

CAPITULO V

ESTUDIO DE CASOS

Después de las conceptualizaciones realizadas en el capítulo precedente, trataremos de presentar distintas situaciones donde pueda observarse el desempeño del rol docente; para comenzar el análisis lo haremos, entendiendo por tal el papel que juega en relación con los otros integrantes del grupo dentro de la institución educativa, la ubicación que se le asigna como tal.

Todo rol está asignado en función de lo esperable, de lo “normado”, de lo pautado por el grupo. En el juego del rol aparece lo instituido y lo instituyente. Aquello que está y aquello otro que se construye diariamente en la práctica, en el ejercicio del rol.

Entiéndese por instituido, una tendencia normativa, que sigue la tradición, conservadora garante de un orden, que garantiza su cohesión, es decir su integración y continuidad, la expresión de Petit Francois (1984)⁶⁵, la define como: “Lo instituido exhibe una pretensión de universalidad, de perennidad, de verdad, por lo que se reviste de una fuerza conservadora. Desde un punto de vista histórico y dialéctico, constituye un momento de afirmación”.

Y lo instituyente es la fuerza que define a la institución como una práctica, no como producto acabado, sino como un movimiento de deconstrucción y construcción de formas sociales, constituida como movilizadora y como negación de lo instituido. Cuando la fuerza instituyente se afirma pasa a ser instituida por el efecto que provoca su afirmación y convoca a su vez a su instituyente.

En toda institución, ambas tendencias la conforman y cada institución es un mundo, por ello es complejo para el docente que se acerca a ella, identificar todas las particularidades, desde el espacio físico que ocupa, las personas que la integran, los canales de comunicación, las historias de la institución y de cada uno de sus integrantes, de la comunidad que entra en ella, o que no entra, las reglas de disciplina, lo visible y lo invisible

⁶⁵ FRANCOIS, Petit en SCHVARSTEIN “*Psicología Social de las Organizaciones*”. Editorial Paidós. Bs As. 1992. Pág 26.

el trabajo que implica el reconocimiento y la adaptación o no, es lo que da como resultado la integración o la marginación.

En primer lugar explicitaremos el concepto de poder, fundamental en este trabajo, siguiendo a Sergio Labourdette (1993)⁶⁶ “el poder es una entidad altamente compleja, enigmática y paradójica”. Con una visión foultatiana considera que el poder se encuentra en todas partes, abarca las posibles actividades de la sociedad; impregna la población, el espacio, los recursos y las tecnologías, las estructuras simbólicas, las instituciones, en un tiempo determinado. Ahora bien, deben alcanzar un punto de configuración determinada. “Punto de configuración que implica una capacidad para realizar cosas y lograr resultados, tanto los buscados como los inesperados”.

Y en esta última palabra : lo inesperado, es lo que sucede en la vida diaria y en la institución educativa, aquello que no se debiera provocar es precisamente lo que se provoca muchas veces, el fin no deseado o buscado, lo que debiera contener no contiene, la que debe formar, ya no lo consigue. En el término inesperado queremos expresar también aquello que no esperamos de la institución educativa: el maltrato. Se supone que debe ser espacio de contención y de comprensión.

En los actos cotidianos se produce y reproduce el maltrato bajo el ropaje de órdenes contradictorias, llamados de atención, indiferencia, gestos, exámenes, situaciones de competencia..

¿Cómo aprehender esos actos ?

La aprehensión directa de todo lo que sucede y de la presencia de todos los otros, es imposible, implica la supremacía de categorías perceptuales y la necesidad de procesos de comunicación. Categorías que establecen la vigencia de valores que se utilizan y en la vigencia de esos valores se impone la vida diaria. Estos valores corresponden a la categoría de perceptos y en virtud de ello se imponen códigos de reconocimiento, categorías conceptuales significativas. Bien expresa Schvarstein⁶⁷: ¿Quién puede decir que tocó una institución? ¿Quién la escuchó?. Estamos entonces frente a una descripción que hace el lenguaje y que nos remite a un concepto cultural, convencional, existente a través de esa construcción.

⁶⁶ LABOURDETTE, Sergio: “ *Política y Poder* ” AZ Editora.. Bs As. 1993.pág 3.

⁶⁷ SCHVARSTEIN “ *Psicología social de las Organizaciones* ” Editorial Paidós. Bs As. 1992, pág 29

Es en otras palabras una imagen perceptiva, es más, la distinción de una organización como instituyente o instituida, como sujeto o como objeto, no es una propiedad del objeto, sino que pertenece a la descripción de un observador.

Veamos cómo sucede en distintas situaciones, entendiendo por situación “responder a la pregunta implícita o explícita, acerca de qué es lo que está sucediendo; significa establecer los límites del comportamiento apropiado, calificar a los sujetos según el tipo de rol y los personaje que encarnan en esa situación”. (Schvarstein)⁶⁸

En palabras de Giddens⁶⁹, "el sujeto se puede aprehender sólo a través de una constitución reflexiva de actividades cotidianas en prácticas sociales, las rutinas por las que el cuerpo pasa y el agente produce y reproduce".

El concepto de *rutinización* fundado en una conciencia práctica es vital para la teoría de la estructuración. Es interesante indagar la naturaleza de la rutina si consideramos los resultados de las distintas situaciones en donde el protagonista se ve “sacudido”. Ellas son edificadas en un sentido, en la regularidad de una vida social en virtud de la propia naturaleza y en intersección entre el proceso o vida del individuo, la duración por un lado de esa actividad y por otro la larga duración de las instituciones. Son parte de una persona que se inicia con la vida y termina con su muerte, no obstante como forman parte intrínsecamente de la continuidad de la vida social, aunque para los individuos son discontinuidades, esas situaciones suelen presentar un carácter claramente rutinizado.

Queremos destacar que las situaciones que se presentan a continuación, son una constante en las instituciones. Para muchos de los lectores, ajenos a las situaciones educativas, les serán completamente extrañas y hasta tendrán dudas, para otros no lo serán tanto y para unos terceros, les serán hasta familiares.

⁶⁸ op.cit.pág 44.

⁶⁹ GIDDENS,Anthony: “*La Constitución de la sociedad*”.Bases para la teoría de la estructuración.Amorrortu Editores. Bs As. 1995.

Presentaremos una serie de categorías de los roles docentes, elaboradas a priori, que luego serán consideradas dentro de la primera categorización que se formulara: legitimadores, permisivos y persuasivos.

Las escuelas serán designadas con E-1, E-2, y E-3 según se trate de la Escuelas con las características señaladas en las páginas 21 y 22.

Autosuficiente⁷⁰ : ♦

Ejemplo 1

-E 2

Esta es una situación de las tantas que se presentan institucionalmente en donde un superior da una indicación a cumplimentar en el aspecto administrativo. Uno de los maestros expresa: *"Yo siempre lo hice así y me dio buenos resultados"*.

Ejemplo 2-

E-3

Se realiza una visita a una sala de clase y cuando se pregunta por el número de alumnos ante la ausencia del maestro (en uso de licencia). Se observa que en realidad no es el número que expresan, ni el que figura en el Registro de Asistencia. Cinco alumnos, ese día "están presentes en el Registro" pero no están en clase; cuando se pregunta a sus compañeros por ellos, responden: *"Uh, cuánto hace que no vienen"*. Dada esta situación la directora cita a los padres para el día siguiente y en la entrevista los padres se manifiestan sorprendidos, expresando: *"Cómo los vamos a enviar si ya tienen el certificado de terminación del Año-* . (los padres afirman que se los entregó el maestro, de donde resulta para la directora e inspectoras algo incomprensible, además de una acción incorrecta a esa altura del año).

Ahora bien, cabe explicar qué sucedió. El maestro se desempeñaba en el turno mañana, en la Educación General Básica y a la noche en un Centro de Adultos. Ante la falta de matrícula en éste último pasó esos cinco alumnos al turno noche. Su argumento lo sostuvo en la carencia de trabajo de los padres de los alumnos y que éstos debían trabajar para

⁷⁰ Autosuficiente: que se basta a sí mismo.(el docente que se considera "núcleo", sin reconocimiento del otro)-
Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona.1977.

ayudarlos, por lo tanto no podían concurrir en el turno mañana y lo hacían en el turno vespertino, acciones que si bien no se descartan, no justifican la acción del docente. Están sustentadas en una mentira. Existía y existe una salida reglamentaria, se podían pasar al turno noche con un pase de escuela a escuela. De esta forma, no sólo quedó comprometido el docente y ambos directores, sino también el Director e Inspector de Adultos que firmaron los certificados, que si bien corresponden a sus alumnos en un último período, (no pudo confirmarse fehacientemente cuanto fue el tiempo cursado en ambas escuelas).

Ejemplo 3

E-1

Un alumno presenta problemas de conducta, como consecuencia la docente le suspende todos los recreos durante una semana. Para informar se cita al padre, quien no se presenta en el establecimiento, entonces la maestra le dice al alumno: "Mañana, sin tu padre, no vengas". El alumno falta dos días, lo que agrava la situación.

Ejemplo 4

E -1

En este caso se presenta la siguiente situación: la docente tuvo un conflicto con la Asociación Cooperadora porque ha cobrado cuotas y no ha hecho la rendición del dinero a la misma; al mismo tiempo solicitó dinero a los alumnos para la compra de libros y no trajo los libros, ni les devolvió el dinero. Como alternativa la docente, cercada por la situación sin comunicación alguna deja de concurrir a la escuela. Es necesario agregar que antes de producirse estos hechos, había evaluado a los alumnos en forma escrita en las áreas de de Ciencias Sociales y Lengua. Al no presentarse en el establecimiento, no comunica los resultados de tales evaluaciones.

Conclusión: no presenta licencias, hace abandono de cargo, no devuelve el dinero, no entrega las evaluaciones, por consiguiente los alumnos no conocen el resultado de las mismas y reciben el peso de todo el accionar incorrecto del agente.

El marco describe las estructuras espaciales y temporales en las que se inscribe la interacción, el poder por un lado de subordinación de los alumnos y el poder de coacción de los adultos "*Yo doy el ingreso; yo cambio de turno; yo sé como lo hago*"...

Acaso en el primero, se expresa el deseo de reconocimiento, el tipo de satisfacción que no se agota en el plano individual, sino que constituye las bases sobre las cuales se construyen las conductas recurrentes o propias de los grupos de operación en la institución. Muchas veces sucede que estas relaciones encuentran vinculación a estados emocionales; son sujetos que se sienten incomodados porque no pueden hacer sentir sus necesidades.

No debemos olvidar que el conflicto puede darse en un individuo (intrapersonal) o bien entre dos o más personas, o en un grupo (intragrupal), es más, entre dos culturas ⁷¹

A su vez, podría decirse que los docentes no tienen en cuenta el perfil psicosocial del alumno - receptor que determinará la posibilidad o no, de generar recursos contenedores. Que dependerá a su vez de la procedencia socio-cultural de los alumnos y de su estadio evolutivo. Es en esta etapa vital, específica de la vida del individuo con necesidades, derechos definidos y con la mirada que tiene hacia el futuro, que las acciones señaladas se constituyen en un obstáculo ya que es el momento de una construcción social distintiva y única en sí misma, tanto por la aceptación de normas, creencias y valores como por las personas de su entorno, tomando un perfil definido en lo que respeta al desarrollo de la personalidad.

Las necesidades propias, disfuncionales, se contraponen con las del grupo, (en el caso de los alumnos que fueron pasados al turno noche); hay otros alumnos que también se encuentran acuciados por las mismas necesidades. Dadas las características del entorno a la institución, necesitan todos finalizar su ciclo. ¿Por qué la diferencia?...¿Por qué el ocultamiento a los superiores, si se pueden implementar soluciones legales. ¿De qué forma

⁷¹ El término cultura aplicado particularmente a los productos de la sociedad humana, nace y se desenvuelve con la génesis de las ciencias sociales. La palabra latina se refería al cultivo, cuidado o cría de animales.(agricultura). Sería la Academia Alemana quien resignificaría el término de kultur, con una primera aplicación a la vida social humana y con una valoración acerca de este término, en términos de perfección humana en el sentido de progreso de los pueblos, manifestándolo en educación y costumbres, como Voltaire en el Siglo XVIII.Gustav Klemm (1802- 1867) lo introdujo en el título de sus obras y fue E.B Taylor quien consagrará la primera definición clásica de cultura en Primitive Culture (1871) que alcanza su manifestación desde 1920 hasta 1950 con más de cien definiciones, con énfasis en los elementos que la constituyen-complejo de ideas y costumbres (Taylor); manifestaciones de hábitos sociales (Boas); patrones de conducta (R Benedic) y suma total de hábitos aprendidos (R Lowie); otros como la vida histórica de un pueblo una herencia social (Linton), una tradición compartida (Mead), etc. Para ampliar el tema leer: REYES, Román Director: *Terminología Científico Social* " Grupo A. Barcelona. 1988, pág. 220.

los compañeros pueden considerar estas acciones? ¿Qué se significa en el grupo con estas discriminaciones?

Michel Crozier (1977)⁷² destaca el marco de libertad que tiene siempre un agente, sea cual fuera la imposición del contexto organizacional al cual está sometido. “El actor no existe fuera del sistema que define su libertad y racionalidad que puede utilizar en su acción. Pero el sistema sólo existe para el actor ya que únicamente él puede cargar con él y darle vida y que sólo él puede cambiar” Las estrategias de interacción resultan de esta dialéctica, se enmarcan en el “juego estructurado” por la organización de forma más o menos formal, más o menos débil y donde las reglas permiten, autorizan esas estrategias.

El indiferente ♦⁷³

Ejemplo 5 –

E-2

Una alumna es continuamente molestada en la institución, llega incluso hasta a ser golpeada por sus compañeros ya sea en la sala de clase o en el recreo, como consecuencia la niña un día es retirada de la escuela con varios golpes que determinan estudios radiográficos. Los padres expresan al presentar sus quejas :”*Sintetizando todos estos inconvenientes,(...) siempre que la requerimos,(con referencia a la docente), ella siempre fue evasiva y se mostraba ajena al problema*”...

Ejemplo 6

E- 2

Una madre se presenta en la Secretaría de Inspección con una carta, dejándola para el Supervisor del área.

Se transcribe parte de la misma:” *Presento esta queja porque en el colegio no hay solución .”Tengo un hijo ... y yo ya me cansé de hablar con la maestra (que es buena docente), pero el día miércoles a mi hijo le bajaron los pantalones, y quisimos hablar con el director y no*

⁷² CROZIER, Michel en MARC, E –PICARD D. “*La interacción social*” Cultura, instituciones y comunicación. Paidós. Bs As. 1992.pág 101.

⁷³ Indiferente: que no importa que sea o se haga de una u otra forma/sin interés En el caso específico del docente es desconocimiento del rol.Diccionario Enciclopédico Ilustrado Espasa Calpe.Barcelona. 1977.

nos atendió. Las maestras de 2do y 5to, le preguntan si es verdad, o si es un mentiroso, y él no quiere ir más a la escuela.(...) Quisiera hablar personalmente con Ud. Que alguien me atienda.”..

Ejemplo 7

E-3

En el horario de clase, entra al salón “X” la secretaria solicitando a la docente se notifique de un comunicado, momento en que dos alumnos discuten acerca del uso de un papel que utilizarán, (...) sorpresivamente uno da un golpe al otro, desprendiéndole un diente ...

Ejemplo 8

E.2

En un informe que se pide se obtenga del alumno “x”, la docente se expresa: *“Es muy mal educado. No lee bien . Opera muy bien en Matemática. A la vuelta de las vacaciones no se ha notado mejoría en su aprendizaje, su conducta es inestable, un día bien y otro mal, sin querer hacer nada Fue expulsado de la Escuela N..., pero dado que esa escuela tiene comedor, y vive cerca, debe volver a ella”.*(No tiene padres, vive con su bisabuela, sin trabajo, de allí la contemplación de un establecimiento que tenga comedor, la Asistente Social también aprueba esta decisión).

En este caso puede observarse que ante “la necesidad” aparente de notificación (Ejemplo 7), se interrumpe la tarea pedagógica, la indiferencia ante el quehacer en la sala de clase, se manifestó en una agresión entre los alumnos.

En los enunciados (Ejemplo 8), se expresan los valores que orientan las prácticas del grupo social, cada docente maneja un conjunto de conocimientos, valores, creencias que tiene acerca de su grupo y de su entorno. Los docentes que trabajan en los sectores marginales o carentes consideran que la apatía, el maltrato diario, tanto institucional (entre los niños), como el familiar es la “mochila” con la que llegan todos los días y en contra de ella o a pesar de ella, nada se puede hacer. Surgen entonces aquellos que se detienen en lo emocional, dejando de lado el aprendizaje: *“no pueden entender, entonces trato de hablar,*

aprenden poco”..., primero toman la merienda, entonces sí trabajan”. “si vienen sólo por la comida”.. o bien si nada se puede hacer, continuar con más de lo mismo”.

El autoritario♦⁷⁴

Ejemplo 9

E.1

En este caso se produce el conflicto cuando la Inspectora de Psicología determina que un E.O.E (Equipo de Orientación Escolar) de la Escuela 1 debe atender necesidades urgentes de dos escuelas vecinas ya que en ellas no hay designación de E.O.E .

La Orientadora Educacional y la Trabajadora Social al hacer referencia a los hechos se expresan así:

“La tarea se realizó en un clima de tensión y conflicto, diferente al de otros años, la mayor conflictiva comienza a raíz de las extensiones del equipo en otras instituciones.El equipo se encontró con una oposición constante (...)la directora como salíamos del establecimiento ya que no quería justificar los días trabajados en extensión”. .

Ejemplo 10

E-3

La Directora “H” entendía al equipo interdisciplinario como el equipo que tenía que convalidar sus decisiones y no como la mirada interdisciplinaria que pudiera colaborar en la tarea, u ofrecer un aporte en las tareas difíciles.(Maestro .Recuperador-integrante del E.O.E).

Ejemplo 11

E-2

Un profesor que falta asiduamente a las clases, explica a sus alumnos por qué lo hace, una docente suplente de 8vo año es testigo de esta aseveración y eleva una nota explicitando la forma en que se expresó el mencionado profesor, dejando a los alumnos

sorprendidos y atemorizados a la vez: *“No vengo a la escuela porque tengo un problema con la directora, ella es una mujer soltera y nunca ha tenido hijos. No considera a los maestros que tienen hijos y llegan tarde, y ustedes no deben “buscarse problemas” porque les puede hacer perder el año”.*

Ejemplo 12

E 1

Un grupo de madres se reúnen en la puerta de la escuela, para organizar salidas y eventos culturales. Una de las madres expresa que su hija ha sido llamada a dirección, y que la directora le ha preguntado :*“¿De qué habla tu mamá en la puerta?”.*

Ejemplo 13

E 2

Se presentan dos madres, solicitando una entrevista a los efectos de aclarar que :*“Dada la situación institucional que se vive, la Vicedirectora A está llamando a los padres a fin de reunir firmas para sacar a la directora del establecimiento.”* Las madres se sienten humilladas por esta acción, consideran que primero debe conocerse la situación en la institución y luego en el barrio, o bien informar en una reunión a los padres cuál es la situación institucional que se vive.

Ejemplo 14

E-1

La situación que se presenta en la institución es compleja, trataremos de explicitarla: En un recreo la niña C aparentemente es “rozada” en el pecho por un alumno. Conocida la situación por el E.O.E y ambas inspectoras de Psicología y Educación General Básica se solicita al Equipo Directivo precaución en el tratamiento de la situación dado que el alumno que es culpado de la acción, es víctima de malos tratos en su hogar, (a un hermano por tocar una billetera, el padre le había colocado las manos sobre las hornallas de la cocina).

⁷⁴ Autoritario: que se funda sólo en la autoridad, partidario extremado del principio de autoridad. Diccionario

La Sra directora cita a la niña y la interroga en dirección, lo que desemboca en una situación grave, denuncia caratulada como "abuso deshonesto" y actuaciones policiales en consecuencia, sumado a esto la falta en que se inquirió a un menor sin presencia de un padre, padre y/o tutor. Luego de numerosas acciones en donde todos quedaron involucrados (padres, maestros, directora, vicedirectora, E.O.E e inspectoras), el E.O.E. expresa: *" Por todo lo trabajado podemos concluir que: 1- No hubo abuso deshonesto; 2) Sí, hubo instigación"*.

1- "Para que hubiera abuso deshonesto debió haber mediado una intencionalidad, mientras que en el hecho de referencia la situación se produce en forma accidental. 2) Sí, hubo instigación, si tomamos en cuenta que el abordaje realizado por la Sra Directora no fue el adecuado por la característica del interrogatorio a la alumna que empeoró la situación emocional que atravesaba después del disgusto con el alumno S. El marco del desarrollo de la entrevista con la niña, en opinión de este equipo generó una presión mayor a la que la niña no resistió (...) Consideramos que de haber contenido a la familia de la alumna, se hubiera evitado hacer trascender el episodio del ámbito escolar , preservando a los menores con la reserva que requieren sus derechos "...

La vida social cotidiana supone una seguridad ontológica fundada en una autonomía de gobierno dentro de rutinas y encuentros previsibles. El doble significado en la interpretación de un rol provoca tensión y sentimientos ambivalentes. Obsérvese en los enunciados anteriores los diversos roles interpretados por los agentes. Han aparecido conflictos que tienen su razón de ser, entonces es fundamental comprenderlos para poder resolverlos. Resulta necesario reconocer qué significa conflicto, en un principio diremos que está asociado con el término crisis en cuanto quiebre de una regularidad.

El conflicto es propio de las relaciones humanas, está motivado por diversidad de opiniones, de intereses, y cuando se habla de entendimiento, de llegar a un acuerdo, de coordinar, es indudable que estamos ante la existencia de un conflicto, por eso a veces se habla de un conflicto consensual: que es lo mismo que decir distintos intereses que convocan a un grupo de maestros, en este caso, profesores, alumnos. O bien es un disenso, que adquiere tal magnitud de irreconciliable que debe apelarse a una tercera persona para

mediar en la situación, generalmente es aquella que ocupa un lugar superior en la jerarquía de aquellos que están involucrados en el conflicto.

Siguiendo a Schvarstein ⁷⁵ podrían observarse distintos tipos de racionalidades subyacentes en una situación conflictiva, a saber:

- a) Racionalidad política: El deseo de ser reconocido, la lucha por el poder y su correlato.
- b) Racionalidad afectiva: ésta se fundamenta en la estructura libidinal de los grupos, en su integración o su contraria, la disociación respecto de la tarea.
- c) Racionalidad técnica: tomar como fundamental en las relaciones humanas el reconocimiento de los modos de producción.
- d) Racionalidad económica: privilegiar las condiciones materiales.
- e) Racionalidad ideológica: Todo lo concebible, y uno mismo en ese lugar, es la razón de ser.
- f) Racionalidad estructural: se consideran los principios organizativos como fundamentales para lograr una acción más eficaz.

Lógico es clarificar que nunca se dan en un estado completamente puro, sino que siempre se encuentra lo económico con lo político, o el rasgo afectivo como puede observarse en los ejemplos anteriores donde se amalgama, el poder, el reconocimiento, lo ideológico, con lo económico y lo afectivo.

Es interesante poder descubrir la *postura* de quién habla, ¿de dónde habla?. La *posición* que representa la postura inicial, es parte también de este “mapa” que es el conflicto, es interrogarse acerca de: desde dónde, (si cuestiona, confronta, se abstiene o concede) y qué *intereses* tiene.

El subestimador♦⁷⁶

Ejemplo 15

E 1-

Presentados varios inconvenientes en la institución una de las madres expresa:

⁷⁵ SCHVARSTEIN, Leonardo. Op. cit, pág 42-43.

⁷⁶ Subestimador: apreciar, juzgar, evaluar a una persona o cosa en menos de lo que merece o vale. Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona. 1977. pág.4020

“La Directora D le preguntaba a los chicos por qué no compraban los bonos de Cooperadora, ante las respuestas de los alumnos decía: son mal educados. Estas fueron las palabras de la Directora cuando me encontré con ella, por eso no nos apoya para el viaje de egresados. Siempre debemos hacer lo que ella quiere, si no aceptamos, afuera.”

Ejemplo 16

E-1

Una docente prepara un acto alegórico para cerrar el ciclo lectivo, representando una escena navideña, a tal efecto reparte los roles: “la lluvia”, “los ángeles” y demás personajes, cuando una de las niñas se acerca y le pide “ser un angelito”, recibe como respuesta de la docente: *“No vos no, porque sos... judía. Los ángeles son católicos”* La nena responde inmediatamente: *“Los ángeles no tienen cruces”*

Ejemplo 17

E-1

Cuando salían los alumnos de la escuela para jugar el torneo intercolegial la directora los despidió con estas palabras: *“No son dignos de representar a la Institución, por más que jueguen bien al fútbol por su indisciplina, sus bajas notas y además por ser chicos de 12 años que andan con minas y se masturban”(...)* *“Yo como profesor (de Educación Física) me sorprendí tanto que no pude responder”.*

E-3

En este apartado también cabe consignar a grupos que desarrollan sus actividades en el mismo lugar que viven, lleno de carencias y necesidades, que promueven aún más el maltrato y marcan la diferencia como inmodificable. (Se observa en las escuela muy alejadas o en medio de asentamientos o villas).

Puede observarse el valor asignado a las expresiones vertidas en el ejemplo 17, tan descalificadoras que inhibe a quién en esta situación debería haber defendido a sus alumnos. El poder encontró el valor en el discurso de quién detenta el poder, la Directora en este caso, en términos de subestimación, con juicios de valor descalificatorios (no son dignos por sus bajas notas, doce años y ...) Precisamente en la edad en la que construyen

su andamiaje para el futuro. El maltrato emocional definido como la hostilidad verbal en forma de insulto, o de crítica tiene su expresión, creemos bastante contundente en el ejemplo anterior, que nos llevaría a expresar que los niños obtienen como resultado de un torneo más allá de los valores que resulten, una apreciación negativa de sí mismos.

Tomando de Eisenstein-de Souza 1994⁷⁷ los años de la adolescencia en donde la inmadurez es el núcleo esencial de la salud evolutiva, los autores afirman que sólo se resolverán a través de un proceso paulatino de creatividad e ideación que les permita integrarse a la sociedad.

El clima social de esos grupos, inclusive ya caracteriza al colectivo mismo. Tomando la definición de Ridruejo (1983)⁷⁸ por clima social: “entendemos la atmósfera que alcanza en un grupo, la función de los patrones de relación entre sus miembros y entre éstos y el líder, así como en función del “setting”o “establecimiento”de dicho grupo; de forma que esta atmósfera una vez alcanzada, influye y determina la conducta de los individuos pertenecientes al grupo caracterizando el colectivo mismo”

Si bien, a estas consideraciones definidas como interacción entre iguales o entre jefe –subordinado (que corresponde a lo social podría subsumirse en otro que sería el organizacional) y que definen Forehand y Gilmer (1964)⁷⁹ como : “Un conjunto de características las cuales permiten distinguirlas de otros tipos de organizaciones, b)Son relativamente duraderas en el tiempo; c) influyen en la conducta de la gente”. Acentuamos este término “influye en la conducta de la gente”, porque nos parece que es especialmente enriquecedor para nuestro tema..

Incluye a todo aquello que el individuo hace que forme el contexto de las interrelaciones y estímulos que se dan en la institución. En el caso de los temas religiosos, presentados en el ámbito institucional, llevan frecuentemente al conflicto, dado que los miembros dan connotaciones diferentes a las palabras, gestos, según las distintas creencias, llevando a los protagonistas a una discusión interminable. Se producen aquí

⁷⁷ EISENSTEIN E- PAGNONCELLI de SOUZA , R .:”*Situaciones de riesgo para la Salud en Niños y Adolescentes*”Fusa 2000.Editora. Bs As. 1994. Pág 20. Los autores toman los escenarios constituidos por la discriminación, todos los estigmas que cierran las puertas a la equidad y a la oportunidad de autoestima, trabajo nacido luego del Encuentro de Menores de la calle de Río de Janeiro, en 1992.

⁷⁸ RIDRUEJO , citado por SILVA VAZQUEZ, Manuel: “ *El Clima en las Organizaciones*”-Teoría, Método e Intervención. PPU.Barcelona.1992.

⁷⁹ op.cit.pág. 41

atravesamientos institucionales de carácter religioso, económico, político, ideológico, que son inherentes a la actividad humana.

Deutsch M (1973)⁸⁰ nos facilita otra forma de interpretación del conflicto:

Verídico: el conflicto existe objetivo. Es improbable que se resuelva con facilidad.

Contingente: el conflicto depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente.

Desplazado : el conflicto expresado es distinto al conflicto central.

Mal atribuído: se expresa entre partes que no corresponden.

Latente: está sumergido. ¿Aún no ocurre? ¿Cuándo ocurre?

Falso: se basa en una mala interpretación o en una mala percepción.

Ejemplo 18

E 1

Según la normativa vigente para realizar el viaje de egresados, dada la connotación que tal viaje posee (el compartir juntos el egreso de un ciclo), deben asistir el 90 % de los alumnos, en otras palabras, uno de los objetivos es que todos puedan viajar y compartir. La Directora M conoce la norma, sobre un total de 18 alumnos, informa que lo harán 15, datos que debe consignar cuando pide autorización para salir de la Provincia de Buenos Aires. (Dentro de los límites de la Provincia autoriza el director, si lo hace fuera de ese marco, debe solicitar permiso al Inspector).

Mientras se encuentra esta aprobación en curso, en forma casual por otra situación, una madre de la misma institución educativa se presenta en Inspección y expresa: *“Mi hijo tuvo un accidente y nadie me avisó. La directora no lo hizo acompañar por la portera, me entero por él cuando vuelve a casa y me cuenta, lo llevo al médico y 7 horas después termina con un yeso en la sala de auxilio. ¿Se da cuenta? Por eso no puedo confiar en la autoridad. Menos mal que no le dimos permiso al mayor para hacer el viaje de egresados. Supongo que Ud. sabrá que cada vez por eso van menos, ya son 9 los que van, y no quince como se dice”(...)*

⁸⁰ DEUTSCH, M en KATHRYN, Girard: “Resolución de Conflictos”. Ed. Granica. Bs As. 1977.

De la lectura de este párrafo surge que la directora ha suministrado una falsa información para obtener la autorización de la salida. Los alumnos conocen la normativa vigente que especifica el porcentaje al que debe acercarse los alumnos que salen de viaje de egresados. Ante este ejemplo ¿Qué harán los alumnos?, ¿Qué pensarán? ¿Desde dónde de aquí en más, se les puede pedir colaboración, solidaridad?. En esta edad el niño necesita un adulto que lo enmarque, una autoridad “continente”, como respuesta. He aquí lo que nosotros consideramos es un factor de riesgo, entendiéndolo por riesgo, la probabilidad de ocurrencia de algún hecho indeseable. (Eisentein-de Souza) ⁸¹. Hecho que no se produce en forma aislada e independiente del contexto social, sino que por el contrario se interrelacionan en una compleja red de factores e intereses culturales, históricos, económicos, sociales y ambientales.

El abuso emocional está integrado por dichos o hechos que avergüenzan, humillan y hacen descender el nivel de autoestima de la persona, este tipo de abuso no es tenido en cuenta, sin embargo su connotación es grave ya que parece no cicatrizar nunca y permanece vivo reproduciéndose en la memoria. Por otro lado, en este ejemplo puede observarse otra situación, a nuestro entender demasiado seria, las contradicciones del espacio social institucional.

Ejemplo 19

E 3-

Esta es la situación donde una docente asciende por concurso de interinos a una vicedirección. Sus palabras son expresadas con angustia:

“Tengo 16 años de docente y más del doble de edad. Soy responsable y no actúo para perjudicar o complicar a nadie, mi error fue haber ingresado el 1ero de octubre a una institución que tiene todo previsto a través de la directora con capacidad profesional sin contratiempos (¡Qué suerte!), cuando la señora llega 11:30 coloca sus pertenencias sobre las mías, indicándome así que me corra de lugar, por lo general vuelvo al grado donde estaba supervisando o termino de visar cuadernos en un borde del escritorio, ni se me ocurra ocupar el “sillón presidencial” alterando los planes establecidos (Vicedirectora A).

⁸¹ Op.cit. pág 29.

En esta situación la persona que ocupa el cargo jerárquico supone que nadie puede desempeñarse como ella lo hace, en forma tal que le es impensable delegar funciones, cuando entre las atribuciones de un buen directivo figura precisamente distribuir tareas entre varias personas, pues estar en todas partes significa no estar en ninguna. En la sociología de la comprensión: acción y sentido reciben el primado para la conducta humana. Es precisamente en esta conceptualización donde pretende apropiarse de la teoría comprensiva, en este análisis se observa una demarcación de la territorialidad.

Ante estas dificultades quedan tres salidas: el someterse , el abandono o la disputa.

El controlador ♦⁸²

El cuaderno o carpeta.

Ejemplo 20

E 3

Para observar la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, el *director pide los tres mejores cuadernos y los tres peores* “Maestro M”.

Ejemplo 21

E.1

“*Me gustaría saber por que usted retuvo en la dirección la carpeta de J*”. Expresión de una madre al volver su hija a su casa sin ninguna aclaración del porqué de la retención de la carpeta en la sala que corresponde a la dirección.

Ejemplo 22

E.2

⁸² Control: un proceso de carácter permanente, dirigido a la medición y a la valoración de cualquier actividad o prestación sobre la base de criterios y puntos de referencia fijados, y a la corrección de las posibles desviaciones que se produzcan respecto a tales criterios y puntos de referencia. (De SOLANAS, Ricardo: “*Administración de organizaciones en el umbral del milenio*”. Ed. Interoceánicas S.A. 1993.

Una madre envía una nota a la maestra y una copia de la misma a la directora lo que permite que se tome conocimiento del texto que sigue, en referencia a una carpeta de Ciencias...

"Desde el año pasado, desde que comenzaron las clases usted (refiriéndose a la maestra) no encontró nada más acertado que estropearle la carpeta con líneas de color verde y la abreviatura sub (subtítulo) debajo de cada título".

Ejemplo 23

E -1

Otra situación, similar a la anterior.

"Me sorprende su sentido de justicia y de bondad al estropearle los trabajos poniéndoles fuera de término o escribiéndole incompleto en un trabajo que preparó".

"Mi hija realiza los trabajos en computadora, es verdad, pero no los hace la computadora, cree usted que no tiene la inteligencia suficiente para eso?"

"Usted dijo que quiere una alumna y no una computadora. Yo quiero una profesional y no un ser inservible que busca defectos o bien hacer como usted que sabe que no tiene una guía y la llama para ponerle un dos" (Expresiones de una madre).

Ejemplo 24

E-1

Una alumna no quiere concurrir más a la escuela porque dice que no puede aprender, sus notas son bajas.

"Las notas de A son como para que repita, explíqueme usted ahora que incentivos le ofrece a A para dedicarse más". (escrito por una madre)

Ejemplo 25

E.3

Al visitar un sección la docente pide cuadernos, los niños dicen: *" ¿Los de siempre, los lindos ? y se paran a entregar cinco o seis, mientras uno de ellos grita: seño, pidale a X, ese sí, como dice Ud. es el peor" ...*

Ejemplo 26

E-2

Se le pide al alumno completar un trabajo. El alumno agrega mayor temario ampliando por consiguiente el trabajo, motivo de estudio. La maestra escribe un cartel : “*no lo estudiamos*”... Suscitándose una confrontación entre padres y maestro.

¿Cuál es el problema vinculante en este ejemplo? ¿Se desplazó el motivo del conflicto? La falta de conocimiento acerca del tema impide que el maestro tome el tema y lo analice o lo pueda cualificar? O los malos entendidos en otras situaciones, entorpecen la consideración de la ampliación conceptual.

El cuaderno es el elemento vinculante de control por parte de los padres y del maestro. Cabe la pregunta: ¿ Para quién se escribe? Para que el niño aprenda, para que el papá compruebe lo que se hizo en la escuela o para constancia de la tarea del maestro. La evaluación del cuaderno pone en juego toda la dimensión del sistema de valores y de poder tornándose en el espejo que los docentes tienen acerca de cada alumno. Para muchos en el cuaderno está todo. ¿Qué papel juega la tecnología en la escuela? Aún no se la acepta, qué temor tiene el maestro ante lo nuevo? Cuánta riqueza puede obtenerse en lo que respecta a gráfica, esquemas que ilustren los conceptos de biología o de una ciencia, cualquiera sea.

Foucault ⁸³ insiste en el papel de los microdelitos referidos a áreas del comportamiento humano no cubiertos por el sistema legal .”La escuela, el taller , el ejército estaban sujetos a un conjunto de microdelitos relacionados con el tiempo (impuntualidad, ausentismo, interrupciones de trabajo), la actividad (falta de atención, negligencia), el comportamiento (falta de educación, desobediencia); el habla (murmuración, insolencia); el cuerpo (actitudes incorrectas, gestos, falta de limpieza); la sexualidad (impureza , indecencia).” Las disciplinas establecen una infra-penalidad, reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo”...

⁸³ FOUCAULT, Michel: “*Vigilar y Castigar -nacimiento de la prisión-*”- Editorial Siglo XXI-17ma Edición.Bs As. 1989.pág 183.

El origen de estos fundamentos aparece en la idea de norma nacida por primera vez en la fisiología médica a principios del Siglo XIX, idea fundamental para un sistema normalizado de enseñanza, la existencia de un sistema médico normalizado, capaz de manejar normas sanitarias generales y la “normalización de los productos industriales”. Por lo tanto, todo aquello que se desviaba de la conducta “normal debía ser castigado. Era entonces cuando el individuo caía en una universalidad castigable y castigadora”. (Ball (1994)⁸⁴. Además de los castigos por mala conducta aparece el premio por buena conducta, demostrando con esto que el último elemento del poder disciplinario era la normalización, no la represión.

Y aparece aquí otro importante señalamiento de Foucault, “la fuerza de la normalización impone homogeneidad, pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias y la determinación de los niveles”.

Ahora bien cómo se “miden” esas diferencias, con el otro elemento de poder, el examen, porque de alguna manera contiene la observación del que detenta el poder, con el juicio normalizador.

“Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault)⁸⁵

Retomamos la palabra “castigo, en la cita de J.B. de La Salle (1828).⁸⁶ “Con la palabra castigo debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión(...), cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto”

Por medio del examen, el individuo se constituye en cuanto objeto descriptible, medible, y en segundo lugar en un sistema comparativo que le permite el cálculo de las diferencias comparativas en función de otros.

⁸⁴ BALL, J Stephen: *“Foucault y la educación: Disciplinas y saber”*. Ediciones Morata 2da ed. Madrid. 1994. Pág.100 y sig. El compilador recoge la expresión de Foucault: “En cierto sentido la fuerza de la normalización impone homogeneidad; pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles, de los aspectos especiales y la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras. Es fácil comprender como opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce como operativo útil y como consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales”. Utiliza esta observación para el hospital como órgano normalizador, que extiende luego a la educación.

⁸⁵ FOUCAULT, Michel: Op.cit. pág 189.

Ejemplo 27

E-1

En una comunidad educativa surgen diferentes conflictos entre los padres que integran la Asociación Cooperadora y los padres que no están en ella, que no asisten a las reuniones, o colaboran escasamente. Se suceden una infinidad de acusaciones, en notas y panfletos en donde se pone en tela de juicio el actuar de unos padres y de otros, las conveniencias de integrar la Comisión, en suma se cuestiona la actuación y no se valora el trabajo. Un integrante docente presenta su renuncia debido a los hechos expuestos y finaliza su escrito en estos términos:

“ No quiero que mis alumnos pierdan el sueño por sospechar conductas de sus padres, me basta con quitárselo con mis evaluaciones escolares”.

El examen, siguiendo a Foucault, despliega el poder en aquello que se ve, en lo que se muestra, se manifiesta y revela el principio de su fuerza en aquél, recibe la luz de esa parte de poder que les está concedida y paradójicamente el poder disciplinador invisible, trastoca visibles a los que se impone, son los dominados los que tienen que ser vistos. Este ser visto de forma permanente es lo que hace que asienta al consentimiento.

Ejemplo 28

a)E-2

Un alumno dice ante una situación de examen: *“Ud, no nos respeta, nos pone un uno o un cero, si nos portamos mal, en la prueba, qué tiene que ver lo que estudié con lo que hice?”.*

b) E-1

Ante otra situación de examen se les exige el doble en disonancia con el tiempo acordado, como forma de castigo por mal comportamiento y no como aprendizaje. Y lo que es incomprensible, es que se le explicitan los motivos a los alumnos cuando ellos constatan que el tiempo no les alcanza para desarrollar los temas.

⁸⁶ LA SALLE, J.B de: *“Conduite des Ecoles Chrétiennes”* (1828), p 204 –205.

Ejemplo 29

E-1 -E-2 E-3

Con distintos matices se pueden observar en las tres escuelas similares situaciones:

- Los problemas de conducta llevan a los docentes a escribir a veinte alumnos, una calificación de cero, uno o tres.
- Los problemas de conducta llevan a que los alumnos lleven una nota del siguiente tenor: *"Apercibido por dañar el borrador del curso(...), se deja constancia que todos los alumnos se solidarizaron con el responsable, hecho que consideramos como complicidad"*, luego ante una actitud similar quedan 40 minutos después de hora parados en el patio" (9no año).
- Problemas de conducta llevan al profesor a exigirles cincuenta operaciones de división con números decimales.

Ejemplo 30

E 1 E-2

Dos maestros toman la misma determinación: escribir en el primer trimestre a todo el grupo (25 a 35 alumnos) un cuatro en Matemática (en un establecimiento) y en Ciencias (en otro), para que se *"esfuercen en el estudio"*.

Los agentes en este caso, usan los espacios para darle continuidad y sustento a sus distintas posiciones. El poder asume su potencialidad en la nota."Los sucesos de continuo ingresan en el universo de mundos explicados, se despegan de él y reingresan "; "La denominada profecía que se cumple por la enunciación misma", sobre la que han escrito Merton y otros, es un caso especial de un fenómeno mucho más general en las ciencias sociales" (Giddens-1984)⁸⁷

El poder se asocia de continuo con la rutina. Consideramos interesante la conceptualización que hace Charles Francois⁸⁸ de rutina pues remite a algoritmo y en éste,

⁸⁷ GIDDENS, Anthony: *"La constitución de la Sociedad"*, Bases para una teoría de la estructuración. Amorroutu Editores. 1995.Bs As.

⁸⁸ FRANCOIS, Charles : Diccionario de Teoría General de Sistemas y Cibernética. GESI, AATGSy C.Bs As 1992, pág.24

Ejemplo 33

⁸⁹ Discriminación Ciencias sociales :situación en la que una persona es tratada de forma desfavorable a causa de prejuicios, generalmente por pertenecer a una categoría social distinta, debe distinguirse de la discriminación positiva que significa diferenciación y reconocimiento.Diccionari EnciclopédicoIlustardo Sopena. Barcelona.1977.pág.1427.

Los ejemplos anteriores demuestran que en la sala de clase hay juegos institucionales en donde se van demostrando las falencias de algunos alumnos y las ventajas de otros, es común la frase: *"no puedo apurarme más, porque hay un grupo que es lento"*, ese grupo ya está detectado, marcado. Esa imagen seguirá aún cuando siga en años superiores, es común que cuando un hermano ingrese en la escuela y el mismo "apellido suene", ya se dirá: "igual que el hermano", en una conceptualización a priori.

El normalizador ♦⁹⁰

La variable de ajuste: la conducta

Ejemplo 37

E-1

Se presentan los padres ante la supervisora para radicar una denuncia: *"quieren hacerle repetir el grado por problemas de conducta. Y no vamos a aceptarlo Como tampoco aceptamos que se le suspendan los recreos durante dos semanas"*.

Ejemplo 38

E-2

Se presentan ocho padres a radicar la siguiente denuncia: *" Por problemas de conducta la maestra insulta a los alumnos. (los niños hablan cuando ella explica) y advirtió que cuando ella está rayada todo el mundo lleva malas notas..."*

Ejemplo 39

E-3

Esta es una nota enviada a los padres de P:

"Sres padres: Se les comunica que su hijo ..., en el día de la fecha ha molestado en horas de clase arrojando maderas a la pared o a los compañeros. Por lo tanto, no deberá presentarse en la escuela hasta el lunes venidero, esperamos que estos tres días le sirvan para reflexionar sobre su conducta".

⁹⁰ Normalizador: someter una cosa a norma o regla/Regularizar o poner en buen orden lo que no estaba.Reducir el número de tamaño o variedades para su producción en serie. Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona. 1977, pág. 2974

Ejemplo 40

E-1

La madre de M, se presenta en Inspección porque desea aclarar la situación confusa en la que se encuentra su hijo. *La maestra lo llevó a dirección y con las secretarias como testigos se le hizo firmar un acta, como M se niega a firmar porque dice que lo que se ha escrito, no es lo que sucedió, se llamó a la madre para notificarla acerca del mal comportamiento de su hijo. Como ella estaba enterada de todo lo que su hijo le había contado, se presenta en la escuela, dialoga con el la maestra y pide el acta. La docente niega la existencia de tal acta.*

Al otro día se le suspende la salida a Campijuegos, no sólo a su hijo sino a todo el grupo por problemas de conducta y por dejar la sala de clase “sucia”.

Ejemplo 41

E-2

Ante la ausencia de la docente, la directora le pide a la secretaria que converse con los alumnos acerca de las distintas situaciones de conflicto que se suceden diariamente con ese grupo ya que la secretaria ha sido docente de esos alumnos años anteriores con el fin de obtener otra impresión distinta de la situación. Cuando la secretaria se hace presente en la sala de clase, y los alumnos se ponen a trabajar con ella, los chicos manifiestan:

“ La maestra no explica, faltan mucho , manda a hacer todo en la casa, y rompió una hoja a una alumna e insultó a otra”

Podemos tomar los conceptos vertidos por Apple (1982)⁹¹ con vigencia en 1998, vivimos una crisis de legitimación y acumulación – donde el aparato productor y reproductor de una sociedad (incluyendo las escuelas) se hunde por las distintas tensiones, donde la verdadera esencia de la continua reproducción de las condiciones para alcanzar hegemonía se ve amenazada y el impacto que se sufre a diario es muy duro. Esto es difícil en la educación donde la ideología (...) y "los inmensos problemas que los educadores encuentran dejan

⁹¹ APPLE, Michael W.: “Educación y poder”. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España. 1982, pág 22.

poco tiempo para pensar seriamente en la relación que existe entre prácticas y métodos educativos y la reproducción de la desigualdad".

Ejemplo 42

E-2

Una madre expresa: *“ A mi hijo lo suspendieron por tres días, estaba participando en las Olimpiadas de Matemática, debido a la suspensión no pudo participar en ellas. Como explicación la docente expresa: “No puedo hacer participar a un niño que puede tener alguna eclosión emocional”(…).La Sra agrega que cuando habló con la docente observó que “ tiene mal carácter, me atendió agresivamente”. “ Entonces hablé con la profesora de Lengua, dice que no tiene problemas con él y luego hablé con la Secretaria y me dijo que no tiene ninguna sanción previa por mal comportamiento.Fue una decisión de la maestra, no me recibió en un ámbito privado, me atendió en la puerta de la escuela. La directora no sabía que estaba en las Olimpiadas.”*

Esta visto que este asunto plantea, para cada agente social , dónde está situado el poder que exhibe, qué peso tiene en relación con aquél y que posibilidades de ascenso y/o de subordinación tiene cada una de las acciones que implementa. Obsérvese que en este conflicto la racionalidad pertinente que constituye la lógica de los propósitos se halla entramada con todos los elementos: político, libidinal, técnico, ideológico y estructural, quiere reconocimiento, se disocia de la tarea, (actúa individualmente, más allá de la norma), determina la relación de acuerdo con los modos tecnológicos, con lo ideológico y para lograr una mayor eficacia.(aparentemente, pues quedando en la casa se puede reflexionar, o, cercenándole el derecho de participar, luego de elegirlo ?)...

El místico♦⁹²:

Ejemplo 43

E-3

Una directora expone la situación de un alumno en un informe y finaliza con estas palabras: *”Invoco a Dios Todopoderoso para que ilumine a E, en su difícil tránsito por este mundo.”*

Ejemplo 44

E-2

En una cuestión conflictiva una maestra se expresa, luego de finalizar su exposición: *“Como madre, yo sé lo que siento, sabrá Dios entender mis acciones”...*

Ejemplo 45

E-3

Una docente al referirse a un grupo de niños expresa: *“Y bueno, si Dios así lo quiere, eso será lo que pueden aprender y nada más”...*

El golpeador⁹³

Ejemplo 46

E-3

Los alumnos habían sido llevados a un lugar cercano para hacer Educación Física, por lo tanto estaban en el lugar, el Profesor y el docente. Un grupo realizaba ejercicios y otro jugaba al fútbol, cercano a éste, estaba el docente. Transcribimos el diálogo para conocer lo sucedido:

“ Estaba jugando en el (...) a la pelota, yo se la saqué a un pibe, y el maestro me cobró faut. Yo seguí la jugada. El me dijo de nuevo : “Es faut”, yo le contesté al maestro :” Gil, sacámela vos”. Y el maestro me respondió: “No me faltes el respeto”.

⁹² Místico: posición de acuerdo con una doctrina filosófica y religiosa, que se dedica a la vida espiritual. Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona. 1977, pág.2792.

⁹³ Golpeador: que golpea, encuentro violento de dos cuerpos y efecto de este encuentro. Dic. Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona. 1977.pág 1986. Aquí el término es tomado para calificar a aquel que maltrata físicamente a un alumno.

Y qué le respondiste?

“Nada, estaba cerca de mí y me pegó”

-Cómo te pegó?

-“Dos piñas en la boca, se me hinchó, porque me golpeó con el anillo”

-“Qué hiciste?”

-“Me fui a un costado, debajo de un árbol, y le conté al Profesor de Educación Física que jugaba al voley con otro grupo” (...)

Ejemplo 47

E-3

Una madre se presenta diciendo que al hijo le han pegado, *“que fue agarrado de las orejas y así en puntitas de pie, lo pusieron contra la pared”*, interrogado el docente acusado, (por el supervisor), niega rotundamente tal acción; luego se realiza una entrevista con la madre y ante su insistencia, se realiza una segunda entrevista entre el maestro, el director y el supervisor, recién entonces el docente acepta que lo *“sacudió”* explicando que el alumno, *molestaba continuamente, “que no aceptó en ningún momento mis llamadas de atención”* y en el momento de arriar la bandera, el niño salió corriendo y él *“lo empujó contra la pared”* y así quedó hasta después de la salida de todo el turno.

Ejemplo 48

E 2

Este es el caso de una docente en que en un determinado momento de la clase ante un alumno que no responde le tira del pelo, o de las orejas.

Las rutinas de la vida cotidiana son fundamentales para las formas más elaboradas de organización societaria, en esas actividades los individuos se encuentran en contextos de interacción, una interacción con otros que están copresentes, en expresiones de Giddens.⁹⁴ “Las características sociales de una copresencia anclan en la espacialidad del

⁹⁴ GIDDENS, Anthony: *“La Constitución de la Sociedad”-Bases para la teoría de la estructuración.* Amorrortu Editores. 1995., pág.98

cuerpo, en una orientación hacia otros y hacia el propio ser viviente”. Goffman⁹⁵ puso especial atención en el rostro, Merleau Ponty⁹⁶ señala “ el cuerpo no ocupa un espacio-tiempo en el mismo sentido que las cosas, es una situación del cuerpo activo orientado hacia sus tareas”, es de alguna manera una forma de decir que mi cuerpo está en el mundo. La copresencia ancla en las modalidades perceptuales y comunicativas del cuerpo, necesitan estar bien cerca para ser percibidos. ¿Acaso necesita el maestro hacerse sentir para sentirse percibido por el otro? ¿El poder necesita de esa manifestación?

Sin duda la institución crea su propio discurso o mejor adapta ese discurso a sus necesidades. ¿Cuáles son esas necesidades?

Volviendo a las páginas del tiempo, observamos que Emile Durkheim en la Evolución Pedagógica en Francia⁹⁷ describe cómo se consideraba al maestro medieval en la medida que *poseía el saber* y en la forma que lo transmitía, en otras palabras de que manera transfería el conocimiento acerca de la *disciplina*. Su labor magisterial consistía en explicar a un amplio auditorio, a jóvenes que eran autónomos y por lo tanto no debían ser vigilados, ni tutelados... ¿Qué transformaciones se sucederán a comienzos de la Edad Media que se pondrán en tela de juicio el saber de esos autores? ¿ Por qué en el Siglo XVI, se pone en duda la vida revoltosa y desordenada de los estudiantes como también la falta de amor y cuidado de los maestros?

A partir del Renacimiento hay toda una serie de procesos que al decir de Weber presentan una finidad electiva, una culminación de mutaciones que afectan la vida social y a todo el saber que comienza a instituirse.

Las características sobresalientes son:

- a) Una concepción moderna de la “infancia” y de la “familia” en el interior de las estrategias político-religiosas, tanto católicas como protestantes de recristianización.
- b) Nuevas instituciones escolares, órdenes religiosas, los jesuitas, y la reforma de las universidades medievales.

⁹⁵ GOFFMAN en GIDDENS, *ibidem*. pág 101

⁹⁶ MERLEAU-PONTY en GIDDENS, *op.cit.* pág 101.

⁹⁷ Para una mayor ampliación del tema consultar el Diccionario de Terminología Científico Social-Aproximación Crítica. Anthropos Barcelona.1988.

- c) La institución de los maestros no sólo como autoridades del saber sino y sobre todo, como autoridades morales y disciplinarias.
- d) La descalificación de los otros saberes como lo son los oficios.

Este modelo educativo ha sido entonces el impuesto, el que diera su impronta, de estudiantes pasaron a ser colegiales, dejarán todas sus prerrogativas y serán excluidos de la gestión de gobierno y de la institución. De aquí en más los maestros serán ejemplo de virtud, organizarán, planificarán, en virtud del saber y del cultivo de las necesidades espirituales. En La Compañía de Jesús se hace hincapié en el ejercicio de la piedad, caracterizados por la emulación constante, la competitividad y la lucha incesante por el éxito individual. Se instituye una lógica al servicio de los maestros, los que detentan el saber y los que poseen las armas para administrar, censurar, adaptar, interpretar, la cultura clásica a las mentes infantiles. Ya no es una tarea conjunta entre unos y otros sino que es una suma de saberes neutros, verdaderos o no que se agotan en el mismo discurso.

Cuando Giddens explicita acerca de los agentes como de los actores,- términos que utiliza indistintamente, - es que tienen un aspecto intrínseco de lo que hacen, tienen una aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su ser- su entendimiento-como agentes es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica, entendiéndose por conciencia práctica todo lo que los actores saben tácitamente sobre el modo de ser, con y en contextos de vida social, sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa.

El coordinador ⁹⁸

Ejemplo 49

E 3

Se presenta una situación muy compleja con un alumno que siempre es motivo de conflicto, su vida en la escuela es una continua sanción; es así como en un determinado momento un docente, y el Inspector de Psicología expresan : *“La institución no puede dejarlo abandonado a su destino, mediante una expulsión que sería arrojarlo a la calle”*

(...) *Finalmente se aconseja que ante algún desborde del alumno, que intervengan dos docentes, agregando en el Registro de Inspección." Y solicito al E.O.E que apoyen y acompañen al maestro que se vea involucrado en estos días hasta que se implemente la estrategia propuesta".*

Se ofrece una tarea conjunta para mediar con el alumno, hablar, comprender, antes que imponer la sanción o la exclusión.

Ejemplo 50

E 2

Se observa en este ejemplo, una forma de subsanar la sanción disciplinaria.

Una alumna es motivo de constantes llamadas de atención por su conducta y su falta de estudio. Se habla con la madre y la docente le dice: *"Sra , ya hablamos de esto con su esposo. La señora responde: ¿ Con mi esposo? El no vive en casa.*

En ese momento la escuela toma conocimiento de tal situación. La señora está conviviendo con otro hombre, quien de acuerdo con las manifestaciones de la alumna, es autoritario y ha abusado de ella.

Los docentes se encuentran ante una situación compleja. ¿Cómo destrabar el conflicto? Indudablemente la situación familiar es ésa y será muy difícil revertir, aún cuando se denuncie ante la Justicia, si bien se iniciará otro tipo de acción en este ámbito. La tarea de la escuela fue de contención, de escucha del maestro, del equipo que prestó apoyo en su rol específico. Cuando la joven percibe esta situación, va aflojando tensiones, y no vive permanentemente en búsqueda de conflictos, es persuadida de asumir una tarea en donde la principal fortalecido es ella y donde sumando sanciones disciplinarias no llegaría a ningún resultado positivo.

⁹⁸ Coordinador: llámase al docente que mediatiza la tarea en la sala de clase, que tiene orden y método. Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena. Barcelona 1977pág.1108.

También es necesario aclarar que el padre biológico enterado de esta situación tramita legalmente la tenencia, (alumna de noveno año).

U N L a M

CAPITULO VI

ANALISIS DE LOS DATOS:

Trataremos de realizar, un análisis de la forma más detallada posible, complementando la ya expuesta al considerar cada una de las categorías, conociendo que no serán agotadas en su tratamiento.

Cruzando los datos obtenidos sustentadas en la información recibida a través del diálogo con los agentes, las expresiones verbales, que ofrecen los elementos para situar el escenario de las situaciones, enriquecidas con las entrevistas, nos permite alcanzar si bien no en forma exhaustiva, por lo menos en lo que se refiere a este universo, algunas conceptualizaciones.

En el espacio geográfico que hemos tomado los cincuenta ejemplos en las distintas subáreas Escuelas 1-2-3, con sus distintas cualificaciones hemos podido acercarnos a las formas que pueden tomar en algunas circunstancias la relación entre alumnos y docentes. La comparación entre casos similares o respuestas que se contradicen en un mismo entrevistado, dan la base para incluir los contenidos teóricos. Para una mejor referencia hemos clasificado en categorías que nos permitirán ser cruzadas con las entrevistas construídas sobre una muestra incidental

Cuando presentamos las distintas categorías de docentes: **el autosuficiente**,⁹⁹ en la lectura de los ejemplos se manifestaba: 1)“ *Siempre lo hice así*”, 2) *Sin tu padre, no vengas* 3) Se produce un conflicto con un tercero y se deposita en el alumno que no tiene nada que ver con la situación, deseamos destacar: que en estos casos las lesiones emocionales, realmente el maltrato emocional, afecta negativamente al niño, al joven por la repercusión que tiene en su desarrollo emocional y por lo tanto influye en el social y cognitivo. ¿Cómo se soluciona si el padre no concurre o no está? (puede obedecer esto a una multicausalidad de factores) El docente niega el cambio, los problemas de conducta impiden que el joven se relacione con los otros tanto en el espacio social institucional educativo, como en el hogar y este accionar del docente potencia a ambos en el maltrato.

⁹⁹ Leer en páginas 93 y sig.

El docente **indiferente**,¹⁰⁰ es el que no presta atención a la forma en que se manifiesta el alumno, sintetizando podríamos expresar que es el que desconoce su rol.

Hemos leído en los ejemplos, los términos expresados por los padres: " *ella se mostraba evasiva y ajena al problema*", la docente no centra el interés en la acción pedagógica, deposita las respuestas o situaciones conflictivas del alumno "en el afuera", de donde estas situaciones no son revertidas e irán afectando al alumno, lo que hará no sólo mantener las tensiones sino aumentarlas.

En otra de las categorías situamos al **autoritario**,¹⁰¹ que es una de las calificaciones más conocidas cuando se habla o menciona la relación docente – alumno, es aquel que se impone de cualquier forma. Se sirve de los dispositivos autoritarios que utiliza inteligentemente para concentrar el poder y se vale también de las personas que le permiten ese actuar para convalidar sus decisiones. No permite el diálogo o el disenso, sólo lo hace cuando ambos lo reaseguran en sus convicciones y en su poder.

Es interesante el análisis de estas situaciones porque van a permitir tal vez detectar mejor las rutinas. Se observa en la mayoría de los ejemplos que lo más desconcertante es cuando precisamente se produce algo que "escapa" de ella. Cuando se hace algo en forma rutinaria todo está previsto, hay poco margen para lo ocasional; si todo es predecible, hay seguridad. Entonces la inseguridad propia de un autoritario está resguardada pero, mientras queda asegurada para él, por el contrario para el joven más se profundiza porque por su edad no puede solucionar el conflicto abierto.

El conflicto que no es bueno ni malo en sí mismo, sino que se ha centrado en las personas que manifiestan sus conductas con distintas posturas y que desde ninguna de las dos puede analizarse ve aumentada su complejidad. Giddens¹⁰² señala al respecto: "que están situados en un espacio-tiempo y viven a lo largo de lo que Hagerstrand denomina sendas espacio- temporales, que también tienen postura en el orden relacional, como lo indica la expresión misma: posición social". Posición social que se construye estructuralmente como intersección específicas de significación, dominación y legitimación de cada uno de los agentes: director, secretario, profesor, maestro, joven, en cualquiera de los roles

¹⁰⁰ Leer pág 96.

¹⁰¹ Leer pág. 98.

¹⁰² GIDDENS, Anthony: op.cit. pág 116.

Como sostuvimos anteriormente en la página 107 con referencia a los microdelitos analizados por Foucault. ¿Qué se significa con esto del control o el límite, el alumno puede expresar lo que siente? Si trabaja en la sala de clase, piensa, dialoga, construye, no necesita el control, necesita la dirección para aquello que construye. ¿Por qué el control, el límite? ¿Qué relaciones tienen los conceptos vertidos en las salas de clase con los intereses de los alumnos? ¿Desde dónde se administra el control, desde el cuaderno "ordenado", desde "los carteles" escritos en distintos colores para llamar la atención o sólo para demostrar "poder". ¿Es entonces como expresáramos para mostrar a la familia, o al grupo? Se quiere homogeneizar, pero a la vez se individualiza cuando marca niveles, diferencias y es más grave aún cuando más de las veces las tareas no contemplan las inquietudes de los educandos, de donde ni son aprehendidas, ni son interpretadas, sólo cumplidas como un requisito para alcanzar una nota. Las expectativas de los alumnos "caminan" por vías diferentes al discurso producido por la escuela.

En las observaciones participantes cuando se preguntaba acerca del sistema educativo actual, se pudo observar que una es la norma y otra la interpretación asignada, como también son distintos los intereses de los alumnos, muchos porque no conocen, (ya ha sido explicitado) los objetivos, ni los contenidos, ni el significado del octavo y el noveno año. Mientras que los agentes sufren embates del cambio, en donde se plantea el problema de un nuevo orden, que exige una creación, y un cuestionamiento o reafirmación según sea el caso de lo aprendido. La "violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas" (Bourdieu -Passeron- 1970)¹⁰⁵. "La autoridad emana de la institución legítima, la escuela de la que son agentes, es la escuela investida de la función de enseñar y por esta misma razón de lo que es legítimo aprender". Entonces cómo se controla, se percibe. ¿El percibimiento puede llegar a ser un elemento para facilitar la delación? La amenaza, es el maltrato puesto en acto. El ejemplo es contundente para el joven, como para cualquier niño.

El **discriminador**¹⁰⁶ utiliza el maltrato verbal, gestual en forma constante, pues en la mayoría de los casos, manifiesta acompañando su discurso con el lenguaje de las manos y los gestos ("éstos son", "los que están allí"), para reafirmar sus aseveraciones.

¹⁰⁵ BOURDIEU Pierre, PASSERON, Jean Claude: *La Reproducción "Elementos para una teoría del sistema de enseñanza"*. Editorial Laia-Barcelona. 1970, pág 20.

¹⁰⁶ Leer pág 110 y sig.

Marca en la discriminación a los que él considera diferente, acentúa el poder en la individualización de los sujetos que objetiviza para situar en la mira de sus proyecciones. De las observaciones en campo podemos expresar que generalmente el maestro pertenece a otro grupo social que sus alumnos y si pertenece al mismo, discrimina más que otro dada la posición alcanzada, con una postura diferente. Resulta valioso que en las respuestas hay entrevistados que la consideran que la discriminación es una práctica pedagógica violenta, ahora bien se asume desde el discurso, no en la vida de la sala o en el recreo (donde siguen siendo bolivianos, paraguayos, o hasta provincianos).

El **normalizador**¹⁰⁷ une el poder junto con la forma de actuar, le da a la sanción disciplinaria el valor de hacerla extensiva a cualquiera de las áreas del saber, no se cuestiona de alguna manera qué sucede con ese alumno, el por qué no estudia, el por qué no se siente motivado a aprender. Sucede que muchas veces o casi siempre unida a las dificultades del aprender, el sujeto del aprendizaje desconoce los objetivos que persiguen el alcance de esos contenidos porque nunca le son explicitados por el docente. ¿El conocerlos no sería una forma de invitar al descubrimiento? "*Escribimos esto porque*"...; "*Estudiamos esto porque luego*"...

Obsérvese que en la respuesta a qué se entiende por disciplina, respondieron veintisiete personas que debe ser "orden , norma", cuando a su vez en la respuesta cuáles son las prácticas educativas consideradas violentas se expresa que aquellas que emanan de las normas.(En un porcentaje del 76 %). De donde puede interpretarse que estas expresiones son contradictorias.

El **golpeador** nos remite a aquel que utiliza la fuerza y el castigo corporal como forma de "hacer sentir su autoridad" legitimando el maltrato.

Estas categorías por presentar similitudes las hemos interpretado dentro de una categoría ampliada interpretativa de **autoritario** que estaría incluido en las elaboradas a priori como de **legitimadores** de la violencia, manteniéndola y potenciándola.

Podrían expresarse :

¹⁰⁷ Leer pág 112 y sig.

CATEGORIAS DE LOS CASOS DESCRIPTOS	CATEGORIZACION INTERPRETATIVA
AUTOSUFICIENTE INDIFERENTE AUTORITARIO SUBESTIMADOR CONTROLADOR DISCRIMINADOR NORMALIZADOR	AUTORITARIO LEGITIMADORES DEL MALTRATO

En suma, de alguna manera desean mostrar o no su autoridad, pero su exceso hace que ejerzan su rol en forma autoritaria, son el "yo no permito otra cosa". Todas niegan que se pueda producir un cambio. Proponen que las "normas disciplinarias" son las que otorgan sentido de pertenencia, de legitimación pero olvidan que sin una incorporación del propio sentido no hay norma que pueda establecer principios de convivencia. Hay entre ellos sutiles diferencias, acentuadas en la acción discriminatoria, controladora, subestimativa, normalizadora, dentro de la gama del exceso de autoridad, que podrían reconocerse en expresiones de Schvarstein en la racionalidad política: en el deseo de ser reconocido, la lucha por el poder y su correlato¹⁰⁸

¹⁰⁸ Remitimos para ampliar el tema en pág. 104 y sig.

Categorías	Expresiones
AUTOSUFICIENTE	"Yo sólo", "lo puedo sin nadie más".
INDIFERENTE	"No me interesa, yo sigo igual"
AUTORITARIO	"Para algo soy el que sabe"
SUBESTIMADOR	"Este no es capaz de"...
CONTROLADOR	"No sigue las normas, ni las indicaciones"...
DISCRIMINADOR	"Cómo puede entender o comprender si"...
NORMALIZADOR	"No comprende las reglas de juego"...

Son autoritarios.

La exigencia de la escuela de incorporar a sus agentes sólo mediante la adaptación, de continuar con sus rituales tan difíciles de asir y comprender ha legitimado sus acciones a través de la rutina cotidiana.

En la hoja adjunta se presenta el cuadro donde se encuentra los ejemplos y los lugares en los que se han desarrollado. Las categorías anteriores se manifiesta con mayor precisión en las subárea 1 y 2, en las escuelas urbanas y semiurbanas, es decir con un mensaje oculto o no, simbólicamente.

Por último, tomaremos al **coordinador** que es aquel docente que observa, interpreta, permite un análisis de la situación y soluciona, o permite contener, que en la categoría interpretativa lo designamos con el nombre de **mediatizador** y sería el único que merece ser considerado en la categoría de **persuasivo**, ya que es el docente capaz de gestionar en la adversidad pero no intimida.

Categoría	Expresiones	Categoría interpretativa
COORDINADOR	"Tratemos de pensar juntos", "dialoguemos"...	MEDIATIZADOR

En lo que respecta a las entrevistas se sigue que:

El encuentro con los agentes educativos ha permitido un rico intercambio acerca del tema en cuestión, si bien no es una muestra representativa hemos intentado que lo sea para este grupo.

Se trabajó con una entrevista estructurada, de carácter cuasi encuestal. La selección se hizo con estas características porque si bien permite a los entrevistados responder desde sus propias categorías conceptuales facilita la comprensión con los datos obtenidos y permite registrar resultados de aproximación cuantitativa de valor indicativo.

En lo que se refiere al primer interrogante: **¿Cuáles son las prácticas educativas que entrarían para Ud en la categoría de violentas?**

1) Los docentes responden: hay prácticas violentas por las normas impuestas desde el sistema central o desde las autoridades de la escuela, es el control y se actúa por el desconocimiento que se tiene acerca del alumno, o bien: son respuesta al medio, el medio es agresión y se responde de la misma manera. Observemos:

¹¹⁰ Remitimos a pág 119 para leer los ejemplos y las consideraciones al respeto..

RESPUESTA	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJE
Normas impuestas	12	24
Control	16	32
Por desconocimiento al alumno	10	20
No hay	8	16
Son respuesta al medio	4	8
TOTAL	50	100

Se puede observar en la información obtenida que los términos control y norma son los indicados por el docente como los que motivan las prácticas educativas violentas, (un 76 %), si les agregamos los que actúan por desconocimiento, pero puede observarse en los ejemplos analizados que el controlador, el que pretende normalizar en virtud de esa norma u orden establecido asumen veinte formas diferentes que se repiten a su vez en innumerables situaciones cotidianamente, sin registro reflexivo o cuestionamiento. Lo paradójico es que ese orden institucional, es asumido desde diferentes posturas que hacen que se quiebren esas mismas normas impuestas como un movimiento dinámico entre los agentes y lo instituido, que constantemente es puesto en duda.

¿Es acaso el disciplinamiento entonces por el disciplinamiento mismo?

Es ese disciplinamiento, el que produce un mensaje ambiguo generador de conflictos que no se cierran y que desde la anomia invitan a una nueva situación que se sigue en escalada y que a su vez presentan mayor confusión y mayores riesgos.¹¹¹

No se concibe el aprendizaje como un intercambio entre pares, como una ampliación en los temas, como un enriquecimiento con la cita de distintos autores que demuestran el haber abrevado en distinta bibliografía para contrastar distintos argumentos, en interrogantes sobre el tema y sobre todo con fundamentación, en cuestionar lo aprehendido¹¹²

Estos interrogantes responderían a aquellos docentes que respondieron que las prácticas violentas se deben al desconocimiento que se tiene del alumno, el dato suministrado por diez agentes es valioso, qué ha sucedido entonces...¿ De qué forma esos adultos se acercan con la práctica docente al alumno, al joven? Si se desconocen las etapas evolutivas, los intereses, estaríamos hablando tal vez de una deficiente formación docente, pero esto ya sería tema de otro tratamiento. También cabría la posibilidad de un divorcio entre el saber y el hacer.

¹¹¹ Leer pág 105, ejemplos que motivan a conflicto.

¹¹² Remitimos a pág 110 y 111.

El segundo interrogante plantea: **¿Por qué considera que son violentas?**

Los causales de la violencia en la escuela según los entrevistados.

RESPUESTAS	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJE
Imposiciones	20	40
No respetan al alumno	15	30
No emiten opinión	9	18
Distintas causas:maestros, alumnos, ida y vuelta	6	12
TOTAL	50	100

Un 40 % expresa "imposiciones" tales como "*las normas pautadas*", pretendemos: ¿una sociedad sin normas? Una sociedad puede funcionar como tal sin leyes, sin regla, sin normas para una normal convivencia. ¿Qué es sino la convivencia, el respeto del uno hacia el otro y viceversa. Y el respeto de las normas. "Por qué hay presiones"...¿Para trabajar desde el maltrato o con el maltrato?

Un 30% menciona el no respeto por el alumno. En algunos de los ejemplos observamos al subestimador, o directamente al golpeador que no respeta al alumno, más que como alumno, como persona en la práctica rutinaria. Es que la rutina expresada tal vez en esa "presión" no permita la consideración del otro, respetar su punto de vista, aceptar una contestación, pensar y responder desde otra lectura del conflicto. ¿o es que la respuesta desde otra postura para algunos agentes es imposible dado el vértigo de la práctica rutinizada?

Igualmente interesante es lo que ofrece la respuesta dada a **"Ha presenciado situaciones violentas en la escuela?"**

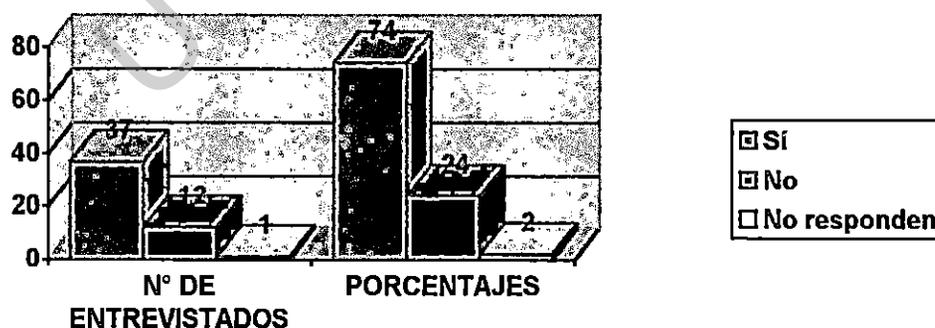
Observemos que sobre cincuenta entrevistados, treinta y siete docentes afirman que hay violencia en la escuela, leemos: "Cuando se selecciona entre rubios y morochos", "comparaciones", " lo que ocurre que se ve desde el niño, no desde el docente", "a diario porque la sociedad es violenta", "en las áreas", "por lo que rompen, no cuidan los bancos, las mesas, las paredes... ". Es muy interesante este análisis porque cuando se presenta la entrevista, se introduce el tema desde la práctica educativa y en forma podría decirse

continua, es un ida y vuelta, de respuestas que van desde lo intra a lo extra-institucional, desde el docente al alumno, desde los alumnos entre sí.

Lo que queda bien señalado es que no se acepta o no puede verse con claridad , cuál es el origen de ese maltrato, desde la acción o desde la omisión, desde el discurso al gesto, desde la orden o el desorden.

RESPUESTAS	Nº DE ENTREVISTADOS	PORCENTAJES
Sí	37	74
No	12	24
No responden	1	2
TOTAL	50	100

PRESENCIA DE PRÁCTICA VIOLENTA EN LA ESCUELA



En la misma pregunta se interrogaba acerca del **tiempo que se dedicaba al tratamiento de la violencia en el caso de que la hubiera.**

En las respuestas se menciona que el tiempo que se destina al tratamiento de la violencia va desde el 50 % al 80 %, si se habla de una semana, o para los supervisores, llega a ese promedio en la tarea de un mes (veinte días hábiles). Todos, maestros, directores,

coordinadores ofrecen y deben hacerlo para superar situaciones conflictivas. " *En forma cotidiana* ", " *veinte minutos por día* ", " *todas las tardes* ", " *un rato todas las mañanas de reflexión acerca de los actos violentos* ", pero no hubo expresiones de reflexión acerca del maestro ante tantas situaciones de conflicto. Un solo docente expresó: " *Sí, bastante tiempo para reprimir, no para prevenir* ". Otro respondió: " *No hay espacios de reflexión* ". " *Entre los alumnos sí, entre los maestros no* ".

Nuevamente se excluye al docente de esta situación, en un ochenta y tres por ciento de las respuestas.

Ofrecemos un cuadro para mejor comprensión de análisis:

De las 37 respuestas Afirmativas	Nº de personas	Porcentajes
Atribuyen violencia al Maestro	6	16,2
Al alumnado	12	32,5
A la relación entre docente y alumno.	32	51,3

En el último de los datos se menciona a ambos como protagonistas del conflicto(51,3 % de respuestas sobre un total de 50 entrevistados).

Le sigue en importancia la consideración acerca de las manifestaciones de los alumnos que fue mencionado por 12 entrevistados, un 32, 5%

Cuando recogimos en la historia del maltrato la actualidad periodística se leía en uno de los artículos referido a la situación en Gran Bretaña: (pág.81)

Mientras tanto, destacamos la advertencia de los sindicatos que han instado a los colegas a ignorar tales atribuciones pues " puede ser muy peligroso porque en cada caso donde los maestros han sido atacados, fue cuando quisieron agarrar a un chico de un brazo. Los alumnos lo ven como una provocación y entonces hieren al maestro.

Consideramos que hay docentes que respondieron " *a veces la disciplina en puro, es un disparador* ", " *el límite es más difícil de poner con disciplina* ", " *no se utiliza como se debe* ", términos que estarían confirmando las palabras subrayadas anteriormente, docentes que en el momento reflexivo comprenden el valor de gestar una tarea autodisciplinaria.

Cuando analizamos los casos presentados, cómo va a responder el alumno al que se le negó la asistencia a una competencia de matemáticas, por un problema de conducta.¹¹³, o bien en otro ejemplo, ¹¹⁴"aquí los malos", "o "los revoltosos", esto ya indica una clasificación, un estigma que va a acompañarlo en toda su vida escolar en esa institución y lo que es peor, no será extraño que pase con ese informe a otro establecimiento para alertar a los otros acerca de lo que se exponen. ¿Un alumno así considerado por sus superiores podrá cambiar? ¿Desde dónde podrá ser rehabilitado?.

En otro de los ejemplos se le dice al padre *como no sabe firmar*...Decimos: ¿Cómo se acerca el equipo directivo al padre? ¿Cómo con esa desvalorización desde la institución puedo obtener respuestas de apoyo a la institución y que esa familia acompañe a su hijo en la tarea educativa? Inmersos en la rutina al vivirse en un clima de tensión porque no se cumplen las normas institucionales y el estar en un espacio geográfico donde los padres pueden ser analfabetos o con carencias, sucede muchas veces en que hay aspectos que se dan por obvios (ese alumno con tantos problemas tiene padres que no saben leer, que no entienden) que generan problemas de comunicación, que problematizan más las situaciones.

A la pregunta :

La disciplina es un freno para revertir la violencia en la educación. ¿La escuela objetiviza el control disciplinario como una barrera contra la violencia?

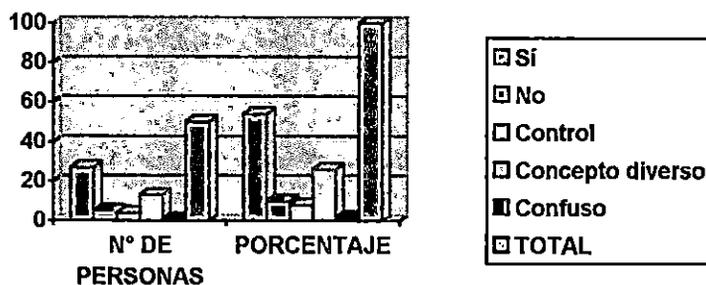
La disciplina como freno para revertir la violencia según los entrevistado

RESPUESTAS	Nº DE PERSONAS	PORCENTAJE
Sí	27	54
Concepto diverso	13	26
No	5	10
Control	4	8
Confuso	1	2
TOTAL	50	100

¹¹³ Leer ejemplo 42, pág 115.

¹¹⁴ Ejemplo Nro 33.

LA DISCIPLINA ES FRENO DE LA VIOLENCIA



De las 27 personas que responden afirmativamente expresan: *"si cree que imponiendo se logra algo"; "La objetiviza para demostrar que hace lo que debe", "si se intenta mediante los acuerdos institucionales", "son tiempo violentos, hay planes, pero"...*, *"si se la objetiviza para ser formal", "sí, pero debe elaborarse sobre principios objetivos", "sirve, si tiene pautas", "siempre que se haya acordado que es disciplina"*.

Cuando entrevistamos a los docentes y establecimos ese "rapport" a partir del cual podemos profundizar, notamos que en estas preguntas no hay aseveraciones firmes: Se cree, se intenta si se ... Es en otras palabras: está en el discurso, no en la práctica educativa. Destacamos que hay trece personas que expresan conceptos diversos entendiendo por estos términos la referencia a: *"es poner un orden", "es un código", "una norma, es una serie de pautas que tienen límites", "es una necesidad", "Hay que ver cómo se implementa, es un conjunto de leyes o disposiciones para mantener el orden del sistema"* y 5 que la niegan más 1 apreciación confusa, llevan a 19 que de alguna forma evaden la respuesta, o no la completan, llegando a un 38% del total de entrevistados.

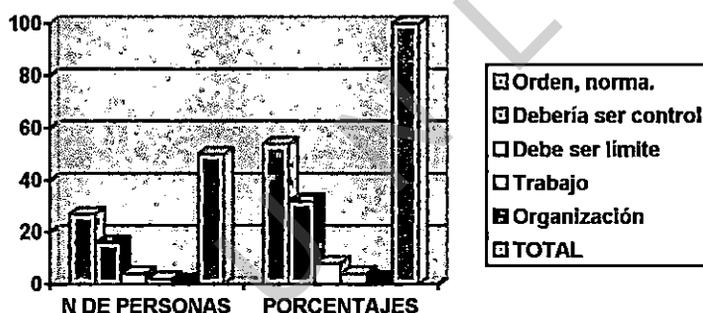
Los cuatro restantes argumentan es "control". Nos cuestionamos: pasa esta disciplina por ser ordenados en un cuaderno, en escribir en lugares determinados: derecha- izquierda de la hoja, arriba, abajo, con determinada letra, escribir lo pedido siguiendo un manual determinado, una edición determinada y una página determinada, sin poder ampliar los temas, para que como aparece en uno de los ejemplos en una hoja figure escrito: "Esto no es lo pedido", "No lo estudiamos".. "Y el alumno no puede escribir: "Yo no lo entendí" .

Consideramos que la falta de autoestima impide el trabajo en libertad.

Entre las respuestas destacamos la respuesta de una directora: "La disciplina actualmente: *no es la formadora para vivir, sino para sufrir*" Una interpretación diferente que exige una aplicación diferente

Inmediatamente unida a la pregunta anterior se pregunta a los entrevistados que definan el término "disciplina" y obtuvimos las siguientes respuestas:

RESPUESTAS	N DE PERSONAS	PORCENTAJES
Orden, norma.	27	54
Debería ser control	16	32
Debe ser límite	4	8
Trabajo	2	4
Organización	1	2



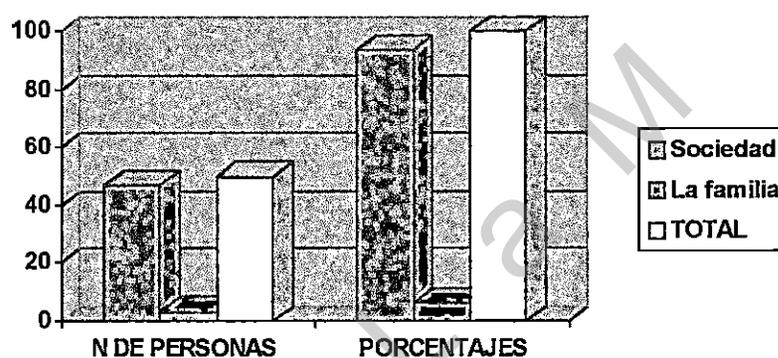
TOTAL	50	100
-------	----	-----

De la lectura de la tabla y del gráfico observamos que volvemos a los términos: orden, norma, límite, sólo dos personas hablan de organización y una de trabajo.

Se difiere fundamentalmente en la conceptualización. Proponen que las normas disciplinarias son las que otorgan sentido de pertenencia, de legitimación, pero olvidan la libertad que deben tener las acciones. Una acción humana, ya lo hemos expresado ocurre, como una duración, un fluir continuo de conducta y lo propio vale para una cognición.

Cuando se formula la pregunta **si existen motivadores extraeducativos que incrementen la violencia en la escuela**, nos encontramos con las siguientes respuestas:

RESPUESTAS	N DE PERSONAS	PORCENTAJES
Sociedad	47	94
La familia	3	6
TOTAL	50	100



Realmente es un hallazgo que 47 personas de las cincuenta nos respondan la sociedad., y sólo tres entrevistados la familia, dándonos un elemento más para comprender este fenómeno es de tal forma la consideración de que lo exógeno nos produce todo lo que nos sucede, que no podemos detenernos a reflexionar que también nosotros formamos la sociedad y la rutina, el apuro no nos permite reformularnos preguntas o inquirir acerca de los conflictos que se producen en el espacio institucional. Los casos mencionados aportan distintos elementos, acciones desde los agentes que cierran el protagonismo, sin permitir que sean **actores**, en el sentido que pretendemos darles ahora, desde el compromiso y desde lo político como integrantes de la sociedad.

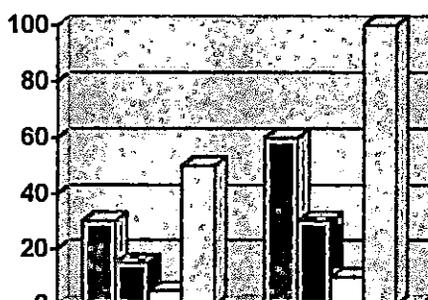
En el interrogante siguiente se cuestiona acerca de los **motivos intrainstitucionales que incrementen o disminuyan las situaciones de violencia** y la respuesta fue:

RESPUESTAS	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJES
Conceptos diversos (no claros)	16	32
Reconocimientos de motivadores intra-inst.	12	24
Motivadores extraescolares	12	24
No desea emitir opinión	6	16
Total	50	100

Igualmente interesantes son las respuestas obtenidas, sólo 12 personas reconocen motivos intrainstitucionales, un 24 %. El resto 36 %, se manifiesta en que son extrainstitucionales, Ofrecen respuestas confusas y no emiten opinión que es una manera implícita de reconocer la violencia.

Cuándo se pregunta **si el docente posee mecanismos para evitar la violencia y cuáles son**, las respuestas son más reveladoras aún:

RESPUESTAS	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJE
Respuestas confusas (según el caso, con ayuda de...)	30	60
SI	15	30
NO	5	10
TOTAL	50	100



<input checked="" type="checkbox"/> Respuestas confusas (según el caso, con ayuda de...)
<input checked="" type="checkbox"/> SI
<input type="checkbox"/> NO

Sólo 15 entrevistados reconocen que poseen mecanismos para evitar los fenómenos de la violencia.

Treinta entrevistados manifiestan su parecer con respuestas que fueron consideradas confusas porque no eran ni afirmativas, ni negativas sino que implicaban el concurso de terceras personas, de Equipos de Orientación, de otras formas de trabajo institucional y si unimos con aquellas que respondieron negativamente (cinco personas), superan por más del doble las que consideran que pueden encontrar alguna salida para la violencia en el espacio institucional.

Entonces, ¿no hay respuesta para la violencia? No hay mecanismos para evitar el maltrato, que es el constructo elegido para asir la primera.

El último interrogante pretendía nutrirse con el aporte de los entrevistados, pero sólo la mitad respondió aportando elementos, la otra mitad no lo hizo.

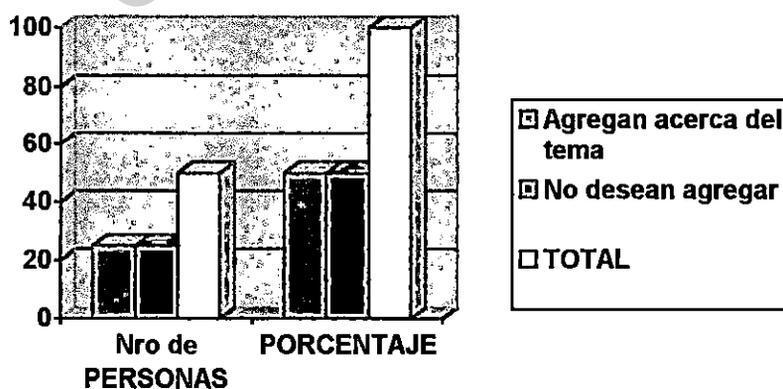
Ante este resultado indagamos acerca de quiénes habían decidido aportar o quiénes sentían deseos de expresar algo más, acerca del tema.

Y lo habían expresado todos aquellos entrevistados que mantuvieron una mayor apertura para las respuestas, los que aceptaron la violencia en la práctica educativa, uno sólo que no la acepta, vuelve a ratificar en su aporte el mismo concepto: *"La escuela como espacio de educación no tiene ninguna práctica violenta, sí puede tener actitudes"*

Los que acercaron inquietudes expresaron: *"debe ser un trabajo en equipo"; "si cuando pasa algo se hace algo, es como un Alka Seltzer, pero cuando pasa la efervescencia qué...". "La escuela está en un maremoto y no estamos preparados", "Hay violencia desde el padre y desde el sistema". "Debe transmitir coherencia", "Le falta personal con empatía, en ponerse en lugar del otro" "Somos bomberos institucionales" "Debe haber un equipo especializado".*

Conceptualizando con el estudio de casos, observamos conflictos, en donde no se podía pensar desde la otredad,¹¹⁵ en los ejemplos de la directora que no podía aceptar a la vicedirectora, desde la docente que inquiría qué hablaban las madres en la esquina del establecimiento, preguntándoles a los alumnos, o desde la no aceptación de un Equipo Interdisciplinario, como parte de un equipo de trabajo y de crecimiento interdisciplinario y transdisciplinario.

RESPUESTAS	Nro de PERSONAS	PORCENTAJE
Agregan acerca del tema	25	50
No desean agregar	25	50
TOTAL	50	100



¹¹⁵ Leer pág. 101, 102 y 108

Todos estos cuestionamientos nos ofrecen elementos para repensar en la práctica educativa.

Acción no es combinación de actos, estos se constituyen por momentos discursivos de atención a la duración de una vivencia, como también es imposible aislarla del cuerpo que actúa, de la mediatización con lo circundante y la coherencia de ese ser actuante. Por lo tanto, el modelo de estratificación del actuante lleva consigo la racionalización, el registro reflexivo y la motivación de la acción como procesos inmanentes.

La racionalidad remite a una intencionalidad de la acción, en cuanto a las otras dos son rutinas de la conducta humana.

En momentos de interacción -encuentros y episodios -se da por entendido que el registro reflexivo, lleva de manera general y rutinaria al registro de escenario de esa interacción. La racionalización de una acción, dada la diversidad de circunstancias de interacción es la base principal sobre la cual otros evalúan la competencia generalizada de los actores. Giddens expresa: "Las normas constituyen límites fácticos de vida social y en virtud de ellas es posible una diversidad de actitudes manipuladoras. Un aspecto de estas actitudes son las razones triviales que pueden aducir por lo que hacen que difiere de la racionalización de una acción como de hecho interviene en la corriente de conducta de esos actores"¹¹⁶.

Durkheim¹¹⁷ afirma en el comienzo de *Las Reglas del Método Sociológico* que: "Hay maneras de actuar, de pensar y de sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no sólo son exteriores al individuo, sino que están dotados de una potencia imperativa y coercitiva, en virtud de la cual se imponen a aquél, quiéralo o no(...) Constituyen una nueva especie y es a ellos que debe darse y reservarse la calificación de *sociales* (...) Y hay casos en los que la coacción no es fácilmente reconocible y lo que tiene de especial es que es debida, no a la rigidez de algunas disposiciones moleculares, "sino *al prestigio de que están dotadas determinadas representaciones* "

Aún a riesgo de no haber explicitado todo el valor que tiene la representación, presentamos el siguiente cuadro:

¹¹⁶ GIDDENS A: Op.cit. pá g 43.

CATEGORIAS DE LOS CASOS DESCRIPTOS	CATEGORIZACION INTERPRETATIVA
AUTOSUFICIENTE INDIFERENTE AUTORITARIO SUBESTIMADOR CONTROLADOR DISCRIMINADOR NORMALIZADOR	AUTORITARIO LEGITIMADOR
MISTICO	EVASIVO PERMISIVO
COORDINADOR	MEDIATIZADOR PERSUASIVO

Agentes que responden de la siguiente forma frente a un conflicto:

EDUCADOR	Mantiene el conflicto	el	Potencia el conflicto	Permite superar el conflicto
AUTORITARIO	X		X	
EVASIVO	X			
MEDIATIZADOR				X

Puede observarse en la grilla las distintas categorías y las formas de accionar frente al conflicto, mientras que algunos lo legitiman y con ello lo potencian o lo mantienen, uno sólo, aquél que coordina, concilia las partes en pugna, propone un diálogo va a ser el que logre distender la situación. El poder aquí se manifestaría de forma tal, que uno en el

¹¹⁷ DURKHEIM, Emile: "Les Regles de la Méthode Sociologique".PUF,París 1968,pág 4.

juego de libertad con el otro, pondría en juego la estrategia a los efectos de tornar previsible lo que antes era imprevisible y por lo tanto imposible de prever. Entiéndase la importancia que tiene este juego en el desempeño del rol de los agentes

Deseamos aclarar que al ser ubicado en un lugar social es el resultado de una lucha por la clasificación que supone la utilización de distintos recursos, subjetivos y objetivos que permiten dimensionar de alguna manera esas prácticas.

La práctica tiende a dar forma a la institución y ésta a su vez unifica, es el motor de esa misma práctica que muchas veces como dijéramos detiene o no permite la reflexión impidiendo canalizar el potencial de cambio generado a partir de situaciones críticas.

U N L a M

CONCLUSIONES

Para finalizar el presente trabajo sintetizaremos las variables que se tomaron en los distintos capítulos, el material de lectura y los referentes empíricos, que nos permitieron analizar el tema:

- 1- El espacio físico del distrito de La Matanza con una superficie de 323 kilómetros cuadrados con una población de 1.120.225 habitantes (Censo 1991).
- 1-2 El análisis se centró en la población de la Educación General Básica (oficial) en el Tercer Ciclo (EGB 3), con 56.758 alumnos en 1883 secciones. En el período lectivo 1998 están matriculados de primer año a noveno 166.404 alumnos, con 5623 secciones y 10.346 docentes (un 9 % de la totalidad de la Provincia de Buenos Aires).
- 1-3 Para ubicar esta categoría de educación en el espacio temporal y social hicimos una síntesis acerca de la educación en nuestro país con las distintas etapas que fue recorriendo, con gobiernos democráticos y gobiernos de facto.
- 1-4 Consideramos el sistema educativo actual -Ley 24.195/1997 de reciente aplicación (a partir de 1997) que transforma el primero y segundo año de la escuela media, en octavo y noveno y son anexados a la anteriormente denominada escuela primaria, adoptando el nombre de Educación General Básica, duplicando el número de docentes¹¹⁸. Cabe destacar que fueron inscriptos en octavo año los que cursaron regularmente séptimo, pudiendo también ingresar aquellos que habían abandonado el sistema, ocupando los espacios físicos de ex Escuelas Primarias y Medias (en anexo ver distribución de modalidades).

¹¹⁸ Leer página 8

- 1-5 La mitad de esa matrícula está en un mismo edificio, el resto está en establecimientos compartidos (un grupo en la escuela primaria y octavo con noveno en la escuela media)
- 1-6 Las observaciones participantes realizadas con el propósito de efectuar un análisis primario respecto del impacto educativo nos han permitido observar al dialogar con los distintos agentes y con los alumnos que tanto los unos como los otros se encuentran atravesando una fase de acomodación ante la transformación del sistema que provoca distintos grados de tensiones en toda la comunidad educativa (padres, agentes y alumnos) pues hay situaciones que no han sido aún encuadradas dentro de la norma y se constituyen en serios problemas. Expresamos que tal vez no sea indiferencia sino un problema de diferencias, lo que podría ser motivo de otra investigación.
- 2- Nos remitimos ahora a la categoría de la violencia en el espacio físico.
- 2-1 La violencia es un problema sumamente complejo y por lo tanto difícil de detectar. La violencia se ha enraizado en la familia, en las instituciones, por ello nos pareció oportuno incorporar en forma somera una visión de estos conflictos en la vida del hombre desde el aspecto histórico.
- 2-2 En este momento el vocablo ha adquirido una nueva dimensión y en medio de las contradicciones del fin de siglo, de las mutaciones sociales, de la crisis de identidad y de legitimidad, la institución educativa parece no escapar de esta suerte de signo de los nuevos tiempos
- 2-3 Para una mejor interpretación expresamos el sentido de las palabras claves en el trabajo: violencia, maltrato y disciplina.
- 2-4. En el apartado siguiente unimos el sentido que tienen los términos anteriores para el adolescente de la EGB3, un joven en crecimiento, con dudas, con la fragilidad de la adolescencia que necesita adultos seguros, veraces, que permitan el disenso, el diálogo franco y la aceptación del error cuando sea necesario antes que la ambivalencia.

2-5 Por otra parte entre los objetivos señalamos discernir entre los actos de violencia generados fuera del ámbito educativo y aquellos motivados por el disciplinamiento interno, de acuerdo con ello podemos expresar:

-Hay una marcada oposición entre el afuera y el adentro de la institución educativa. En el afuera, en la calle, en el trabajo, en la vía pública se ha aprendido a manejar un modelo de relación sustentado en el derecho del más fuerte, del “sálvese quien pueda”, de “la selva”, donde se sostiene el que tiene el poder, la fuerza y las relaciones. Mientras que por antagonismo en la institución educativa aparece otro modelo: “debes escuchar”, “debes ser bueno”, “no debes contestar”, “cumple con lo que se te indica”... “quédate quieto”.. “si no estudias tendrás un uno”, “observa tu compañero cómo trabaja”. “te portaste mal, tienes un uno en matemáticas”...

En el párrafo anterior observamos dos áreas, la exógena y la endógena, puede inferirse una dicotomía y a la vez una dualidad: escuela -contexto, que es bien clara e innegable. También expresamos que son espacios asimétricos y a la vez complementarios, por eso es imposible separarlos en una asepsia total.

Convengamos entonces que el mundo que nos rodea es un mundo en donde la violencia se ha expandido en sus diversas formas incluyendo el maltrato en términos genéricos. La sensación de maltrato se hace visible en tanto que: hay hambre, hay pobreza, no hay trabajo, hay un cambio en la familia de acuerdo con la concepción tradicional, de igual forma ha sucedido con los valores, el tener ha superado al ser, pero ese no es el tema de nuestro problema.

3- Nuestro tema explicita encarar el problema del maltrato en la institución educativa y ello no ha sido fácil, ni está agotado en las páginas anteriores. Es un tema complejo y aunque parezca incomprensible se da todos los días.

Debemos dejar aclarado que de ninguna manera queremos presentar a un maestro perverso, sino a un docente inserto en la rutina diaria, que necesita interrogarse y reflexionar sobre la práctica para actuar en consecuencia, o en algunos casos, no actuar.

Hemos expresado en las páginas anteriores que la difícil y compleja tarea de enseñar se puede plantear desde distintas posturas, desde distintas posiciones y con distintos intereses, también hemos escrito que las palabras y los conceptos cambian su significado pero que no surgen del idioma sino de la práctica institucional. Hemos observado que es en la organización donde se materializa la institución y donde tiene sus efectos productores y reproductores. Sabemos que la situación de aprendizaje ya tiene una carga simbólica violenta, pues hay que escribir de determinada forma, con determinados signos, en un determinado lugar y a una determinada hora, para jóvenes, que en este caso, no están muy decididos, tal vez, a aceptar al docente como representante de ese orden simbólico. Hay distintos espacios sociales y distintos juegos de roles. La reflexión y la discusión acerca del ejercicio de estos roles, permite “ver” y eso permitiría realizar una introspección.

Nuestro propósito al observar “interacciones de presencias y de ausencias” fue tratar de comprender los significados de las acciones, por eso en el análisis de los casos hemos realizado una categorización de acuerdo con aquellos rasgos que creímos sobresalían en cada agente

Tanto en las situaciones descritas en cada uno de ellos como en las entrevistas observamos el doble juego del discurso y de la acción, la dicotomía poder-saber; saber-poder, en manos de los agentes y de los alumnos.

Entendemos que el grado de dinámica institucional está dado por la posibilidad de explicitar sus conflictos, no por su ausencia, sino por manejarlos y resolverlos dentro del marco institucional. El conflicto es un elemento más en el desarrollo de cualquier manifestación humana. Afecta a todos sin excepción, no importa la edad, ámbito, cultura y/o comunidad. El conflicto genera angustia, inseguridad, frustración y por ende : violencia.

En todo grupo en constante cambio se plantea el problema del orden. En todo grupo humano cuando se produce un exceso de autonomía o cuando se produce la anomia, nace la desorganización en lugar de la creación. Ante esta situación de discordia, lucha por los valores, por el status, por el poder, sólo hay tres posibles salidas: el someterse, el abandono o la disputa¹¹⁹. Ahora bien, cuando el problema trasciende, transforma lo individual encarnándose en la propia estructura institucional. Pudimos observar en las situaciones descritas muchas actuaciones a las que se responden con la estereotipia para poder

¹¹⁹ Remitimos a pág109.

defenderse del "otro", sentirse protegido, de donde se engendra otra situación recurrente que se convierte en reproducción, se da en circularidad y produce la escalada del conflicto. Si alguno de los protagonistas no puede verbalizar "aquello" que vive como real y como problema tiende a responder con conductas recíprocas: maltrato a maltrato.(cualquiera sea). Por eso, en páginas anteriores explicitamos el marco de libertad que tiene siempre un agente, sea cual fuera el contexto organizacional al que está sometido¹²⁰.

La vida social cotidiana supone una seguridad ontológica fundada en una autonomía de gobierno dentro de rutinas y encuentros previsibles. Señalamos las contradicciones entre las acciones y los mensajes del espacio social institucional y la fuerza de la normalización que evidenciamos al imponer la homogeneidad, pero que individualiza cuando determina las diferencias y determina los niveles. El poder asume su potencialidad en la nota que escribe un docente en el cuaderno, en el boletín, en un acta. Los juicios emitidos por los agentes asumen el valor de la profecía cumplida.¹²¹

La discusión sobre el problema y no sobre las personas permite actuar sobre todo el conflicto y canalizar los enfrentamientos.

En lo que respecta a las entrevistas es interesante observar que los agentes admiten en un 76 % la existencia de las prácticas pedagógicas violentas que estarían determinadas por las normas impuestas (en un 24 % de respuestas), por el control (un 32 %), por desconocimiento del alumno (un 20 %,); 51, 3 % de los entrevistados las focaliza en las relaciones maestro - alumno. Ahora bien cuando se interroga acerca de *si la disciplina es freno para la violencia* las respuestas¹²² están expresadas por condicionantes: "si..., debe elaborarse"..., "sirve, si tiene"..., no se pudo extraer una respuesta positiva: *debe hacerse, se hace* o rescatar el valor de la autodisciplina. Una sola persona expresa que la disciplina es *organización* y dos la relacionan con el término *trabajo*. El 94 % expresa es *orden, es norma, debería ser control, límite*, de donde se evidencia la dificultad para poder manifestarse acerca de este fenómeno.

Con respecto de los motivadores extraeducativos: un 94 % responsabiliza a la sociedad, que es lo mismo que decir a nadie o a todos porque cada uno de nosotros es parte de la sociedad. Por otro lado, cuando en la pregunta siguiente pretendemos valorar por

¹²⁰ Remitimos a pág.99

¹²¹ Remitimos a pág.124.

¹²² Leer pág 138.

antagonismo lo endógeno, nos encontramos que un 32 % se expresa en sentido confuso(" *el respeto es una norma disciplinaria de ida y vuelta*", " *sufrimos la violencia*", " *entre los padres, entre los alumnos, en la escuela explota la bomba*", " *se dice que no hay escuelas violentas, pero es un doble mensaje*"), al que si se le agrega un 16 % que no desea dar su opinión, tenemos un 48 % que no puede emitir un concepto acerca del problema maltrato como variable interna institucional, es más si le agregamos el 24 % de aquellos agentes que la reconocen, obtenemos un 60% sobre el total, que en esa negación y aseveración reconocen implícitamente su existencia . Mientras que en la respuesta a: si el docente tiene mecanismos para actuar sobre estos problemas, sólo 15 agentes, un 35% responde afirmativamente, el resto el 65 % expresa: " *falta un clima cálido*", " *la categoría de docente no se la doy a cualquiera* ", " *no, es que el violento no se da cuenta*", volvemos al punto de partida. La circularidad que se presenta en el diálogo nos muestra que el problema ha quedado encerrado en su propio discurso.

La imposibilidad de verbalizar conceptualmente las definiciones expresa la resistencia y la intangibilidad de poder asir el maltrato como tal y allí radica la paradoja, pues en los discursos se manifiesta que son prácticas violentas y no pueden concretarse en acto.

¿Por qué cuando se le pregunta al docente sobre el alumno puede hablar? Si se le cuestiona sobre las dificultades de aprendizaje, tendrá su apreciación ¿Por qué si se le pregunta sobre el libro de lectura puede opinar? ¿No puede sustentarse en los otros? ¿No puede pensar sobre su práctica pedagógica y su relación con la violencia? ¿Cada uno detenta su poder? Algunos docentes parecen no tener elementos para operar sobre el conflicto surgido en el quehacer cotidiano, por consiguiente no han podido generar otra forma de actuar.

Podemos expresar entonces que : La institución educativa no prepara a sus agentes para enfrentarse con los problemas de la violencia, por eso no hay respuesta.

La escuela tradicional suponía que la formación de la personalidad, todo lo vinculado con lo afectivo y los valores, eran responsabilidad de la familia, de otras instituciones. La escuela debía preparar para la transmisión social ofreciendo los conocimientos universales y los valores relacionados con la formación del ciudadano. Mientras que ahora la situación

es otra, se dieron grandes cambios que nos llevan a admitir y permitir la diversidad y a crear todos los días nuestra propia identidad.

“Los viejos actores deben retirarse de la escena o aprender papeles nuevos, en todos los planos de la sociedad, en los que se juegan tanto horizontalmente como en los que se desempeñan horizontalmente. Se ha producido una gran crisis en el sistema y cada uno de los subsistemas deben jugar su nuevo juego, lo difícil es llegar a visualizar el nuevo juego y sus reglas”¹²³

Probablemente sea necesario indagar aún más en los modelos de gestión, en los alumnos, en los jóvenes, en los maestros, en los directivos, en todos los agentes para poder dar cuenta de este fenómeno.

La crítica desmitifica la práctica pedagógica, concientiza acerca de los resultados frustrantes (no todos pueden ser exitosos). ¿Qué es sino la vida humana un largo proceso de aprendizaje, nos debatimos entre el error y el acierto y no es qué aprendemos más nuestro último día de vida?

La aproximación realizada en nuestro intento de categorización de las prácticas violentas (entendidas estas como medios entre teorías y conceptos) no son ni pretenden convertirse en definitorias, es más requieren ser revisadas e insistimos no pretenden ser generalizadas.

La interpretación de las mismas fueron y son observadas desde diversos ángulos que muchas veces pueden convertirse en obstáculos de conocimientos, pues no queremos ni podemos olvidar nuestros años como docente, como directivo o como inspector y sobre todo como trabajador social.

La intención que nos ha guiado es distinguir en nuestro trabajo un enfoque sobre la práctica y nuestra negativa en vernos inmersos en un árido intelectualismo.

Es tratar de evitar acentuar la eterna dicotomía entre el saber y la práctica pedagógica que debe ser asumida como parte de un mismo proceso conciliador y creador, un proceso que debe ser comprendido de acuerdo con las necesidades subyacentes a las que hay que dar respuesta.

Agradecemos a cada uno de los agentes sociales que han colaborado con sus historias para la elaboración de esta investigación pues con sus aciertos y/o errores no buscan otra cosa

¹²³ DE FELIPPIS, Irma Celina: "*Descentralización: Hacia una gestión concertada de lo público*". La gestión educativa en el Partido de La Matanza. Propuestas. Publicación de UNLM. Año III, Nro 6. Diciembre .1997

que mejorar la calidad educativa, la participación y una salida posible a estos universos que no siempre son inconscientes.

" Alejame de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe, y de la grandeza que no se inclina "

Kahlil Gibrán.

U N L a M

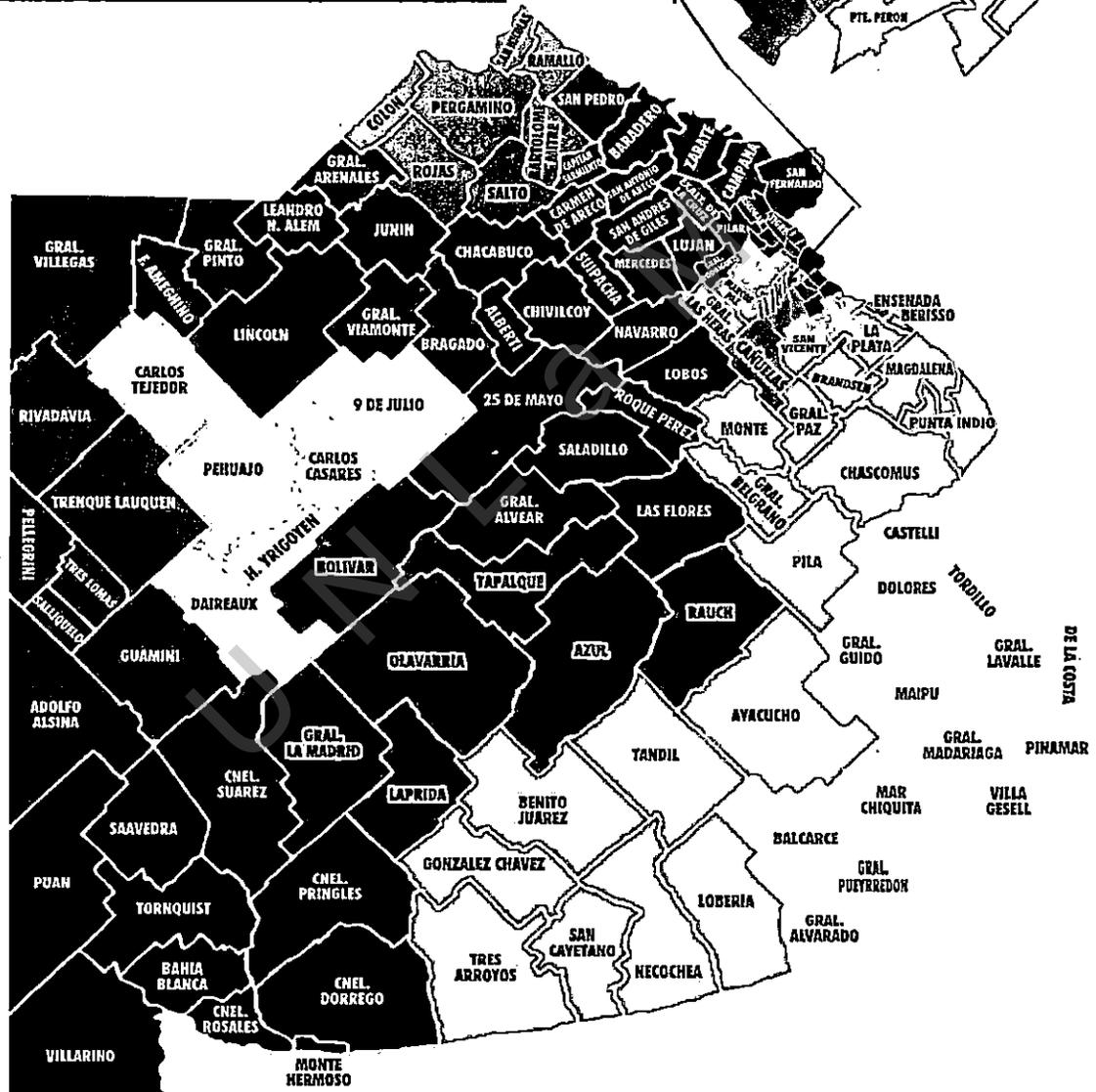
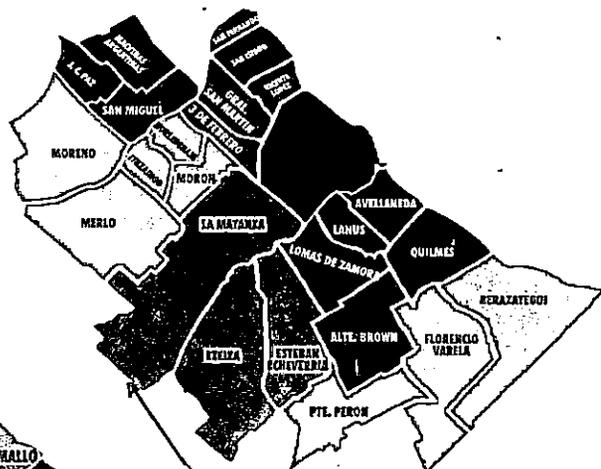
BIBLIOGRAFIA

- ARRUABARRENA, M. Ignacia, DE PAUL, Joaquín: "Maltrato a los niños en la familia". Evaluación y Tratamiento. Ediciones Pirámide. Madrid. 1994
- APPLE, Michael W. "Educación y poder". Ediciones Paidós Ibérica S.A. España. 1982.
- BALL S. J.: "Foucault y la Educación". Disciplinas y saber. Morata. 2^{da} Edición. 1994.
- BOTANA, Natalio: "El orden Conservador". Edit. Hyspamérica. Bs As. 1986.
- BOURDIEU, Pierre-PASSERON Claude: "La Reproducción". Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza. Editorial Laia. Barcelona 1977.
- BOURDIEU, Pierre: "Sociología y Cultura". Grijalbo. México. 1984.
- BOURDIEU, Pierre: "Capital, Cultura y espacio social". Siglo XXI. Bs As. 1997.
- Circulares del Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia de Bs As.
- CENSO Nacional de docentes y Establecimientos educativos '94. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa.
- CORSI, Jorge: "Violencia familiar". Una mirada social sobre un grave problema social. Paidós. Bs As. 1994.
- CORSO, Alfonso: "Primera Historia del Partido de La Matanza". 1972.
- CORSO, Alfonso: "130 Aniversario de la Escuela Nro 1 Mariano Moreno". Asociación Cooperadora. San Justo. 1988.
- DE FELIPPIS, Irma: "Descentralización: Hacia una gestión concertada de lo público". Propuestas. UNLM. Año III, N 6. Diciembre 1997.
- DICCIONARIO ENCICLOPEDICO ILUSTRADO SOPENA. Barcelona 1977.
- DURKHEIM, Emilio: "Las Reglas del Método Sociológico". Editorial Schapira. Bs As. 1965.
- EISENSTEIN, Evelyn -PAGNONCELLI de SOUZA. R: "Situaciones de riesgo para la salud, en niños y adolescentes. FUSA 2000. Editora. Bs As, 1993.

ANEXO

**El Plan Trienal
asigna a la educación
la mayor inversión histórica
que se haya registrado
en nuestra Provincia:**

\$ 7.940 millones.



- | | | | |
|--|-------------|--|--------------|
| | REGION N° 1 | | REGION N° 9 |
| | REGION N° 2 | | REGION N° 10 |
| | REGION N° 3 | | REGION N° 11 |
| | REGION N° 4 | | REGION N° 12 |
| | REGION N° 5 | | REGION N° 13 |
| | REGION N° 6 | | REGION N° 14 |
| | REGION N° 7 | | REGION N° 15 |
| | REGION N° 8 | | REGION N° 16 |

Cédula de entrevista

Fecha :
Escuela

:Cargo:

Año :

1) ¿ Cuáles son las prácticas educativas que entrarían para Ud en la categoría de violentas?

2) ¿ Por qué considera que son violentas?

3) ¿Ha presenciado prácticas violentas en la escuela? ¿ Cuántas , podría de alguna manera mensurar con respecto a la tarea mensual, el tiempo dedicado a ellas ?

4) La disciplina es un freno para revertir la violencia en la educación. La escuela objetiviza el control disciplinario como una barrera para la violencia?

5) ¿Qué es la disciplina?

6) ¿Existen motivadores extra educativos que incrementen las posibilidades de violencia en la escuela?

7) Considera que existen motivadores intra institucionales que incrementen o disminuyen las posibilidades de violencia en la escuela?

8) ¿Cree Ud que el docente posee mecanismos para evitar esos fenómenos de violencia ? Cuáles son?

9) Desea agregar algo al respeto ?

ENTREVISTAS - Escuelas y personas entrevistadas

Escuela 1	Entrevistado	Escuela 2	Entrevistado	Escuela 3	Entrevistado
e-6	MG	e-2	Directora	e-1	MG
e-7	MG	e-5	MG	e-3	MG
e-8	Prof.Ed.Física	e-9	O.S	e-4	MG
e-20	MG	e-10	MG	e-15	MG
e-27	MG	e-11	MG	e-17	Directora
e-28	MG	e-12	R.F	e-18	Directora
e-29	MG	e-13	M.B	e-19	MR
e-30	MG	e-14	Directora	e-21	Directora
e-32	MG	e-16	O.E	e-22	Directora
e-32	Directora	e-24	Vicedirectora	e-23	Directora
e-34	Vicedirectora	e-25	Secretaria	e-38	M.G
e-37	MG	e-26	MG	e-42	MG
e-40	Vicedirectora	e-31	MG	e-44	MG
e-41	Coordinadora	e-35	MG	e-45	Directora
e-46	MG	e-36	M.B	e-47	MG
e-48	MG	e-39	M.G		
e-49	MG	e-43	M.G		
e-50	MG				

REFERENCIAS:

e-entrevista

e-1 (se refiere a entrevista N° 1; e-2 entrevista N° 2)

E-1; E-2; E-3 (clasificación de escuelas- pág 21-22)

MG- Maestra de Grado

OE-Orientadora Educacional

OS Orientadora Social

MB_Maestro Bibliotecario

R.F- Reeducador Fonético

C- Coordinadora

	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
PREGUNTAS	1	Normas pautadas	Clase expositiva Desconocimiento del alumno	El grito y la forma de control	Indiferencia-desatención autoritarismo	El maestro no tiene autoridad, el alumno A dirección	Discriminación.	Lo impuesto, El maestro institucional	Las sanciones Disciplina-rias.	Derivaciones incoherentes.	No hay.
	2	Impone cosas.El sistema.	Porque se niega la autodisciplina.	El alumno se acostumbra al grito y grita.	Porque cuando siente agresión responde con agresión.	No se Habla	Hay impotencia y se vuelve violento.	Son arbitrarias , no consensuadas.	Porque no Hay términos medios.	Abusan de la prudencia de padres e hijos.	No respetan al niño
	3	No	Sí, cuando se selecciona Rubios, morochos (institucional)	Entre los alumnos constante	Sí, medidas disciplinarias extremas, comparaciones	Sí, todo el día entre los chicos.	No	Sí, me encuentro involucrado a veces, grito, veinte días al mes.	No	Es cotidiano.	Mucha, lo que ocurre es que desde el niño no desde el docente.
	4		El concepto está equivocado es convivir.	Se la utiliza como control.	Si se piensa, cuanto más se estructura mejor.	Sí, pero no hace nada.	A violencia más violencia.Hay límites, pero...	Se lo utiliza para eso	Sí	A veces, la disciplina en puro es Un disparador	Cree aparenta contener
	5	Saber comportarse con normas propias. Que los chicos no perturben.	No se entiende que es una forma de organización.	Es un control social Que la escuela trata de imponer.	La convicción para aprender viene de adentro.	El Orden.	No tiene que ser orden , es trabajo.	Es una necesidad, el tema es como se implementa..	Es reespetar normas de conducta	Es un parametro que me posiciona, no subjetivo.	Son normas impuestas , extremas
	6	T.V.diario No trabajo.	La escuela es un reflejo de la sociedad violenta.	Muchos, la t.v , la falta ,el Trabajo, la falta de Educación	Familiares Problemas económicos desatención. Involuntaria, bajo nivel.	Todo completo, la sociedad.	La droga, el trabajo, el barrio es violento.	Los medios , el entorno, la sociedad..	Los medios de comunicación.La familia.	Sí, muchos.	Vivimos a diario problemas de violencia.
	7	Aquí no	El poder del portero.C ontradicción de las autoridades	sí	Cuando uno no se siente respetado.No rmas claras	Viene desde afuera	No he visto, pero existen. El que grita no tien razón.	Lo taxativo, lo impuesto.	No he observado en esta escuela, en otrasla violencia con los más débiles.	El respeto es una norma disciplinaria de ida y vuelta.	Sufrimos la violencia
	8	La educación y el perfeccionamiento	Lo posee La categoría de maestro yo no se la doy a cualquiera	La escuela tiene prestigio , el docente no, tiene que jerarquizar	Depende del perfil de la institución si es cerrada, se muere adentro.	Hablar	Conversar ayudar a respetar	No, porque en general el violento no es consciente no se da cuenta	Hablar , dialogar	El respeto	Dedicarle tiempo a los alumnos

Entrevistados	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	No	Actitudes, gestos, gritos	Ninguno	Depende, hasta la evaluación puede ser violenta.	En las palabras, gestos, actitudes.	La práct. Pedagógica.	Una, la que viene de afuera, la reacción de respuesta.	Tomar pruebas, la xenofobia	Ejercer autoridad desmedida	No
2	-	Porque son desconsiderados	-	Porque se tiene objetividad, si quiero le "doy sin asco"	Hacia objetos y violencia simbólica.	Porque se coarta la libertad	El lugar del maestro es igual del que proviene el alumno.	Son modelos sociales	Hay violencia psicológica	No
3	-	Sí, muchas más de una hora diaria.	Sí, algunos reaccionan violentamente cuando se disgustan.	Aquí muchísimo, todas las tardes una hora.	Se observa entre los chicos y por lo que rompen (objetos, bancos)	No hay tiempo, porque la absorbemos.	Es diferente no hay espacio de reflexión.	Es permanente en los alumnos con los maestros.	En los grados altos.	No
4	Sí pero debe elaborarse sobre principios objetivos.	La disciplina como barrera puede ser, hay que convivir.	Si	No se la utiliza como se debe	No	Depende cómo se aplica	Se nos escapa la disciplina de las manos.	Depende con autoritarismo, más violencia.	Tendría que ser porque se parenden normas.	No
5	El conjunto de normas que se presentan al alumno	Conjunto de normas para una convivencia inteligente	La puesta en práctica del conjunto de normas consensuadas,	Es el camino que tiene que recorrer el ser humano	Es el respeto al otro	Es amplio, se puede tener indisciplina en la disciplina	Se construye de a grupos. tiene que ser aprendida	Es el camino a la autodisciplina	Aprender a convivir	Normas
6	T,V, videos, deportes	Factores socioeconómicos, diversión.	TV. Problemas familiares	Sí, de hecho- La sociedad.	La T.V, películas, bailes, noticieros	Muchísimos, la flia, la T.V	El marco social, la flia.	El fútbol, la religión, la sociedad.	T.V. La crisis, la falta de trabajo.	La sociedad.
7	El trato con los violentos	Algunos incrementan	Sí.	El cambio de tono, en una reunión.	Yop no creo, viene de afuera.	Queramos o no, la gente viene con mucha carga agresiva.	Los que hacen como si	Algunos profesores generan violencia en le trato.	Entre los alumnos, entre los padres	sí
8	Sí, diálogo	Consejo de aula, juego	Contenido de interés	Desde el accionar cotidiano, la flexibilidad	Dialogo (otra no tiene)	Más idoneidad	Debemos cambiar el rol	Conocer el grupo, tutorías.	En el ámbito escolar, afuera no	Sí
9	La falta de personal comprometido (Empatia)	Es crear una conciencia colectiva	La escuela como espacio de educación no tiene prac. violenta.	Claro, no hay sanciones, límites.	no	Cuando pasa algo se hace algo, es un Alka Seltzer, la espuma y...	Hay violencia desde el docente, el padre	No	La escuela está en un meremoto y no estamos preparados	No

Entrevistas	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
P 1	Las evaluaciones según como se pidan o se hagan.	Proponer un ejercicio que no se puede resolver	Cuando no se consigue material y se le pone nota	El hecho es la forma que asume, luz o sombra	Todo lo que tiene que ver con la injusticia, desprecio.	Los gritos, las respuestas	Viene desde las casas y el chico saca todo lo que tiene.	No siempre se preserva a los chicos.	La escuela no tiene normas claras.	La carpeta hermosa, lo que importa es el proceso.
R 2	Porque no repetan al alumno.	Porque hay presión	Porque hay autoritarismo.	Es el termómetro social.	Porque anulan la capacidad de expresión.	Atentan contra el desarrollo emocional	Hace falta un muñeco para descargar la violencia,	-	Un sistema que oprime.	Porque agreden a la persona.
E 3	Mucho tiempo, no puedo precisar.	No	Sí, 60% o más, noto padres y maestros violentos.	A veces, los 8vos y 9nos años.	Sí agresiones físicas entre los alumnos.	Tres o cuatro por día en el recreo.	Entre alumnos, sí, maestros, no-Todos los días 15'.	No	Siempre hay violencia	Sí, discriminación.
G 4	No	Es necesaria	Sirve, si da pautas	Según como se mire	Sí, siempre y cuando se haya acordado que es disciplina.	Es necesario para contener.	Hay que hacer un trabajo con los padres	No	La reprime, la esconde, la tapa.	Es una eterna discusión.
U 5	Es poner un orden	Las normas.	Es poner Orden.	Es convivir ordenadamente.	Es tratar de lograr independencia.	La disciplina es trabajo.	Respetar las normas de convivencia.	Más que exigencia es convivencia.	Más que disciplina, debe disciplinar	Es orden
N 6	La t.V, el sueldo, la sociedad.	En la casa lo alientan para ser violento	Toda la sociedad es violenta	Modos de comunicación. La sociedad es violenta	Falta de trabajo, salarios, despidos, la sociedad.	La sociedad está indisciplinada	La sociedad	Todo viene de la casa. Viene violento de la villa y debe defenderse	La corrupción, la marginalidad, Desigualdad, la TV.	La sociedad.
T 7	No pocas veces (y duda)	La discriminación.	Sí, posturas diferentes	La gran diversidad de funciones engendra violencia.	De acuerdo con quien conduce se produce o no.	No	Tomaría los alumnos con problemas y un espacio.		No opina.	no
A 8	El dialogo, escuchar	Sí, pero a veces genera más discriminación.	Sí, hay docentes que conocen y comprenden.	Un mayor compromiso.	Apuntalan do los, padres	no	Hablar.	Consejo de aula, hablar compromiso.	Hay que desmitificar al docente, vive con la sociedad, y sufre.	no
S 9	No	no	Debe haber un equipo especializado	Es incertidumbre, somos bomberos institucionales	Quiero simplificar, todas las personas convocantes deben hablar del tema	No	Es urgente, no hay espacio para esto.	no		No.

Entrevistas	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
P- 1	Poner en evidencia delante de otros	No hay prácticas educativas violentas	Toda Práctica en que el hombre no es considerado.	El maestro no es violento, son los alumnos	Gritos, maltrato, tarea como castigo	Ser despectivo	No hay prácticas violentas	Hay que pensar, son pocas.	no	no
R 2	Creo que es un ida y vuelta	Si hubiera..	Si se avanza sobre el otro	Si responde al alumno	Porque humilla se forma resentidos	Porque agrede	-	Tal vez ponen al niño al ridículo	no	no
E- 3	Parece que como coordinadora ese es mi problema.	No	No se puede negar estamos en un sistema	No responde	En forma aislada no es común,	Aquíno	no	No en este lugar si en octavo y noveno	No, en la escuela, los chicos son violentos.	no
G- 4	Si son normas acordadas, castigos, no	Lo emplea mal	No más que disciplina, poner límites.	Tiene que haber control	Muchas veces	Mucha	Hay proyectos, pero no se llevan a cabo.	La época es violenta, no se ve otra cosa.	Sí, a veces da resultado	-
U - 5	Una serie de pautas que marcan límites	Es un código, una norma.	La capacidad de incorporar conocimiento, modificar el espíritu.	El orden	Un orden interno	Es un orden	Norma	Es la norma para convivir	Es el límite que se le pone al alumno.	Debe haber orden.
N- 6	La sociedad. Madres adolescentes	Todo es violencia. La familia es violenta.	En todas partes.	Toda la sociedad. TV, sueldos.	La problemática social, TV, Agresividad padres e hijos..	Muchísimo, toda la sociedad.	Si	La violencia está en el medio	Seguro la sociedad es violenta, viene desde la casa.	Si
T- 7	Algunas posturas son muy violentas	Podría ser el sistema, los bajos sueldos.	No sólo en la escuela, en todos los ámbitos.	Tal vez, lo impuesto desde arriba.	La problemática del pibe de la EGB	No tanto como los extra-educativos	Esta afuera	El maestro también se cansa.	El único es el sistema, el que enferma.	Afuera.
A - 8	Necesitan apoyo para enfrentar. Algunos docentes trabajan mucho.	¿Cómo arregla el sueldo?	No posee mecanismos	Escuchar, dialogar, es difícil con 8vo y 9no,	Comprensión, paciencia, no alcanza.	Escuchar dialogar pensar, todo el día, pero cuando se enseña lengua?	no	A veces, sólo no puede.	No, si son de afuera.	Si
S- 9	En la EGB, no hay orientación.	El Estado debe cambiar las cosas.	El maestro está azotado por la violencia.	Hay que hacer algo con los violentos.	Hay que elaborar un proyecto articulado sobre violencia y no disciplina.	Faltan proyecto EGB, para estar desde los 6 hasta los 15-16 años juntos.	No	Es un problema serio.	No	No

Entrevistado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
P R E G U N T A S	1	Normas pautadas	Clase expositiva Desconocimiento del alumno	El grito y la forma de control	Indiferencia-desaten Ción autoritarismo	El maestro no tiene autoridad, el alumno A dirección	Discriminación.	Lo impuesto, El maestro institucional	Las sanciones Disciplinarias.	Derivaciones incoherentes.	No hay.
	2	Impone cosas.El sistema.	Porque se niega la autodisciplina.	El alumno se acostumbra al grito y grita.	Porque cuando siente agresión responde con agresión.	No se Habla	Hay impotencia y se vuelve violento.	Son arbitrarias , no consensuadas.	Porque no Hay términos medios.	Abusan de la prudencia de padres e hijos.	No respetan al niño
	3	No	Sí, cuando se selecciona Rubios, morochos (institucional)	Entre los alumnos constante	Sí, medidas disciplinarias extremas, comparaciones	Sí, todo el día entre los chicos.	No	Sí, me encuentro involucrado a veces, grito, veinte días al mes.	No	Es cotidiano.	Mucha, lo que ocurre es que es desde el niño no desde el docente.
	4	Hay que poner un Orden	El concepto está equivocado es convivir.	Se la utiliza como control.	Si se piensa, cuanto más se estructura mejor.	Sí, pero no hace nada.	A violencia más violencia.Hay límites,pero	Se lo utiliza para eso	Sí	A veces, la disciplina en puro es Un disparador	Cree aparenta contener
	5	Saber comportarse con normas propias. Que los chicos no molesten.	No se entiende que es una forma de organización.	Es un control social Que la escuela trata de imponer.	La convicción para aprender viene de adentro.	El Orden.	No tiene que ser orden , es trabajo.	Es una necesidad, el tema es como se implementa.	Es respetar normas de conducta	Es un parametro que me posiciona, no subjetivo.	Son normas impuestas , extremas
	6	T.V.diario No al trabajo. Toda la sociedad.	La escuela es un reflejo de la sociedad violenta.	Muchos, la t.v , la falta ,el Trabajo, la falta de Educación	Familiares Problemas económicos desatención. Involuntaria, bajo nivel	Todo completo, la sociedad.	La droga, el trabajo, El barrio es violento.	Los medios , el entorno, la sociedad.	Los medios de comunicación.La familia.	Sí, muchos.	Vivimos a diario problemas de violencia.
	7	Aquí no	El poder del portero.la contradicción de las autoridades.	Sí	Cuando uno no se siente respetado. Normas claras	Viene desde afuera	No he visto, pero existen. El que grita no tiene razón.	Lo taxativo, lo impuesto.	No he observado en esta escuela, en otrasla violencia con los más débiles.	El respeto es una norma disciplinaria de ida y vuelta.	Sufrimos la violencia

CUADROS Y GRAFICOS

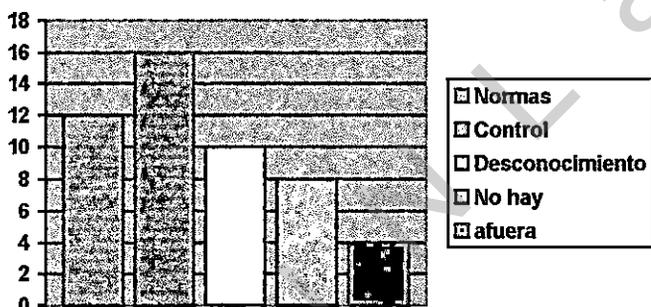
Los datos surgen de la entrevista realizada, respecto del tema las prácticas educativas (analizadas en el Capítulo VI)

Presentamos los cuadros que corresponden a las preguntas de la entrevista y que son de conocimiento, intención, acción y opinión.

1- ¿Cuáles son las prácticas educativas que entrarían para Ud. en la categoría de prácticas violentas?

Cuadro I- Motivos de las prácticas educativas violentas según los docentes.

RESPUESTA	Nro de PERSONAS	PORCENTAJE
Normas impuestas	12	24
Control	16	32
Desconocimiento	10	20
No hay	8	16
Son respuestas al medio	4	8
TOTAL	50	100



Puede leerse que un 76 % expresa que las prácticas educativas violentas se deben a las normas, al control y al desconocimiento de los alumnos. Un 16 % dice que no existen tales prácticas y un 8% observa que son respuestas al medio.

2-La segunda pregunta expresa por qué considera el agente que son violentas :

Cuadro II- Concepto de prácticas violentas según los docentes.

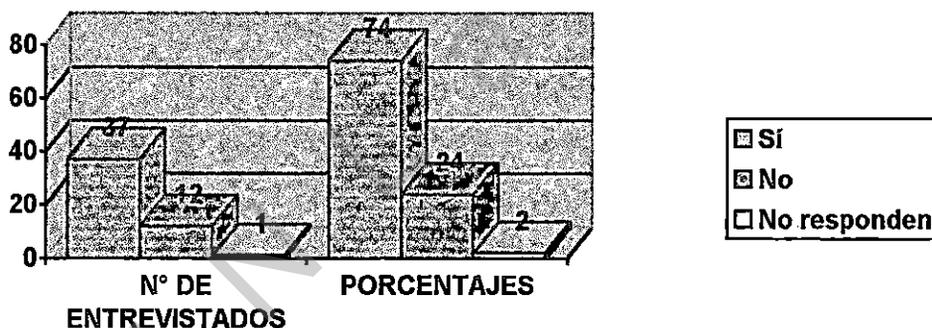
Respuestas.	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJE
Imposiciones	20	40
No respetan al alumno	15	30
No emiten opinión	9	18
Distintas causas:maestros, alumnos, ida y vuelta	6	12
TOTAL	50	100

3) La presencia de prácticas violentas observadas por los docentes y el tiempo dedicado a dialogar acerca de estas situaciones.

Cuadro III- Prácticas violentas según los docentes

RESPUESTAS	Nº DE ENTREVISTADOS	PORCENTAJES
Sí	37	74
No	12	24
No responden	1	2

PRESENCIA DE PRÁCTICA VIOLENTA EN LA ESCUELA

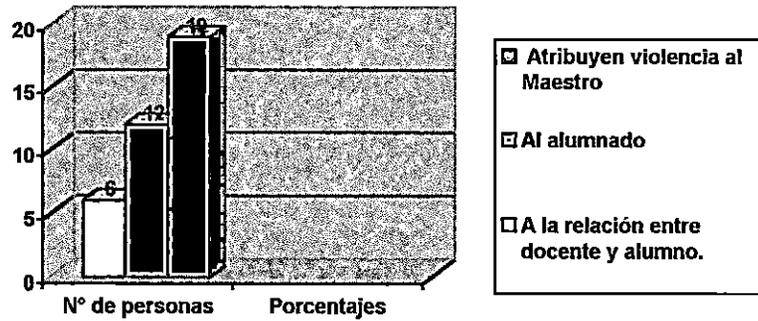


Un 74 % expresa que hay prácticas violentas, 37 agentes la confirman. En el cuadro siguiente se separan en distintas subcategorías las treinta y siete respuestas afirmativas:

Cuadro IV

De las 37 respuestas afirmativas	Número de personas	Porcentajes
Atribuyen violencia al maestro	6	16,2
Al alumnado	12	32,5
A la relación entre docente y alumno	32	51,3

Obsérvese que un 51,3 %, ubica el conflicto en la relación docente- alumno, mientras que al maestro lo responsabilizan un 16,2 % y al alumnado un 32,5 %, lo que hace entre los dos primeros un 48,7%, casi igualaría a la relación entre los dos .

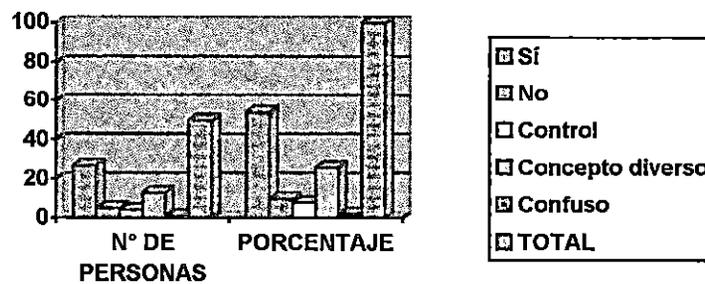


4) Se preguntaba a los docentes si la disciplina era un freno, para la violencia, si la escuela objetiviza el control disciplinario como una barrera para la violencia.

Cuadro V- El valor de la disciplina como freno para los actos violentos.

RESPUESTAS	Nº DE PERSONAS	PORCENTAJE
Sí	27	54
Concepto diverso	13	26
No	5	10
Control	4	8
Confuso	1	2
TOTAL	50	100

LA DISCIPLINA ES FRENO DE LA VIOLENCIA

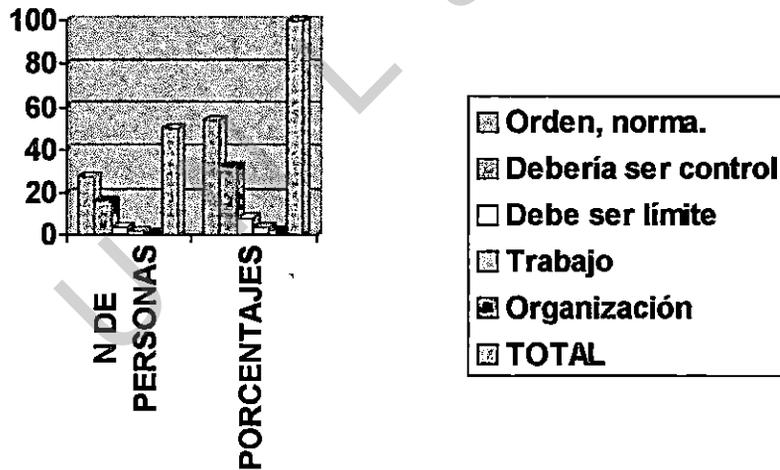


5 Se les pregunta a los agentes que es la disciplina.

Cuadro VI- El concepto de disciplina según los docentes.

RESPUESTAS	N DE PERSONAS	PORCENTAJES
Orden, norma.	27	54
Debería ser control	16	32
Debe ser límite	4	8
Trabajo	2	4
Organización	1	2
TOTAL	50	100

Está explicitado en el análisis y el cruzamiento de los datos, se repiten los términos control, límite, y norma,



en un 94 %.

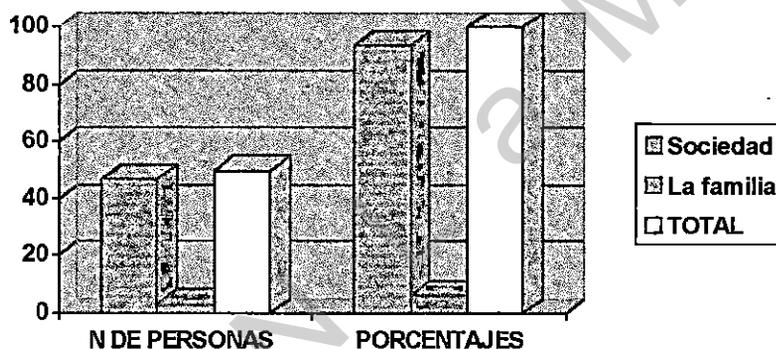
Sólo 2 personas hablan de trabajo, un 4 %

Y una sola expresa que es organización, que representa un 2 %.

La pregunta 6 se refiere a la existencia de motivadores extraeducativos:

Cuadro VII- Los responsables de la violencia en la institución según los agentes

RESPUESTAS	N DE PERSONAS	PORCENTAJES
Sociedad	47	94
La familia	3	6
TOTAL	50	100



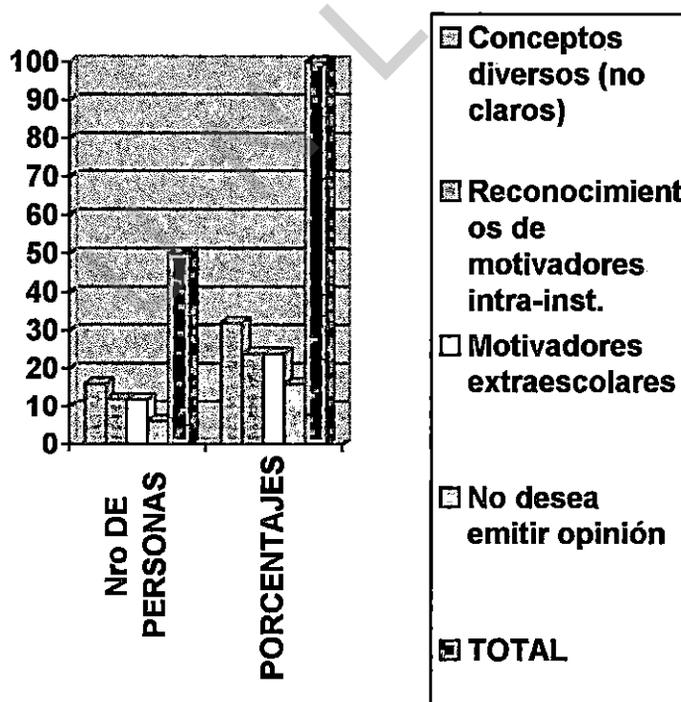
Puede observarse que el 74 % atribuye a la sociedad el problema de la presencia de la violencia en la escuela, y el 6% restante a la familia. Expresar sociedad es igual a decir nadie o todos. Los agentes se han centrado ha entrado en la consideración de "se produce aquí como reflejo de"... Se emplea aquí un esquema generalizador para resolver las rutinas.

Rutinas que pueden ser intensivas, tácitas informales, o por el contrario, superficiales, discursivas y sancionadas fuertemente.

7) Se interrogó a los agentes acerca de los motivadores intrainstitucionales que incrementan o disminuyen las posibilidades de violencia en la escuela.

Cuadro VIII- Los motivadores intrainstitucionales

RESPUESTAS	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJES
Conceptos diversos (no claros)	16	32
Reconocimientos de motivadores intra-inst.	12	24
Motivadores extraescolares	12	24
No desea emitir opinión	6	16
TOTAL	50	100

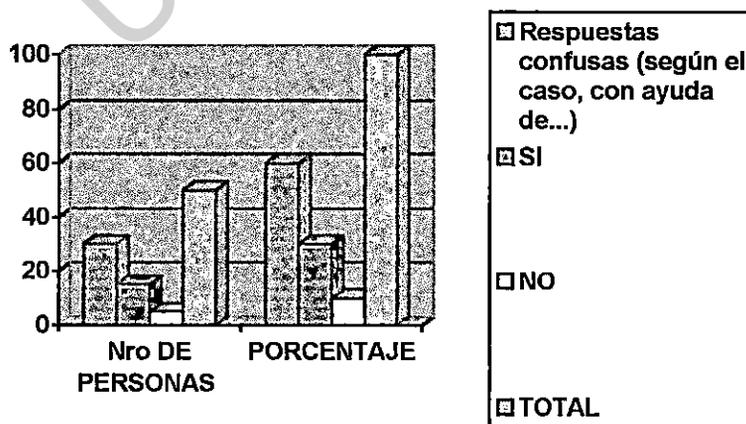


Aquí puede leerse claramente si se agrupa en una categoría a los que responden en forma confusa, 32%; los que aceptan 12 % y los que niegan, 16 % suman el 60 %, que en la imposibilidad de expresar y en la negación están aseverando la presencia de tales prácticas,

8) Este interrogante explicitaba si el docente posee mecanismos para evitar los fenómenos de violencia.

Cuadro IX -La existencia de mecanismos para evitar la violencia.

RESPUESTAS	Nro DE PERSONAS	PORCENTAJE
Respuestas confusas (según el caso, con ayuda de...)	30	60
SI	15	30
NO	5	10
TOTAL	50	100

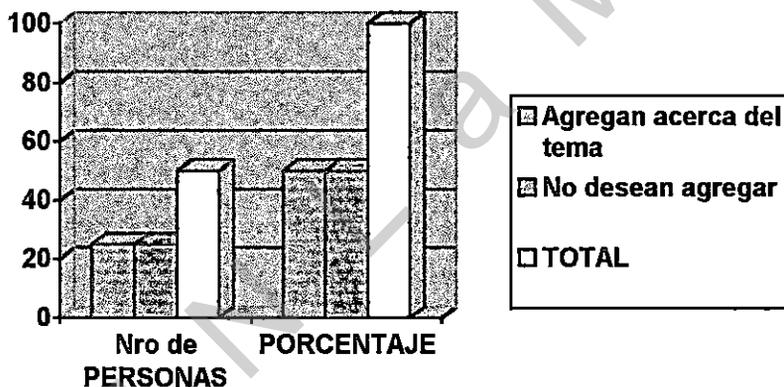


Un 70 % , considera que no posee mecanismos para impedir tales actos, o bien no puede expresarlos.

-9- En la última pregunta se los invitaba a aportar algo de interés, o aquello que desearan expresar

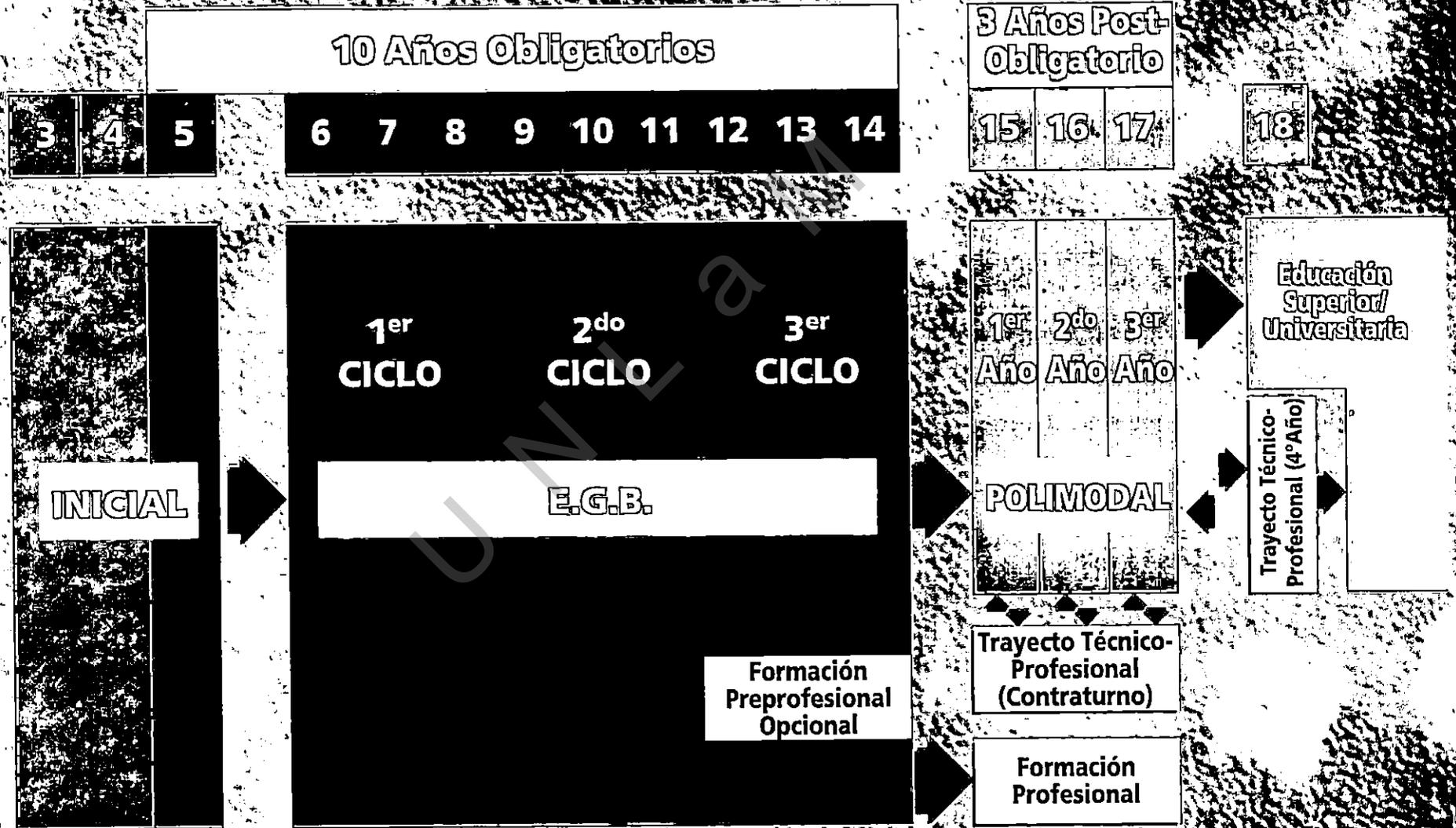
Cuadro X- Aportes al tema

RESPUESTAS	Nro de PERSONAS	PORCENTAJE
Agregan acerca del tema	25	50
No desean agregar	25	50
TOTAL	50	100



Exactamente un 25 % desearon agregar algo, son aquellos que aceptaban la práctica pedagógica violenta de alguna manera y en las distintas respuestas siempre hablaban de diálogo, de aceptación del otro y de una tarea preventiva

NUEVO SISTEMA EDUCATIVO



LA EDUCACION POLIMODAL TAMBIEN OFRECE

FORMACION ORIENTADA

MODALIDADES

**Ciencias
Naturales
Salud y
Ambiente**

**Economía y
Gestión de las
Organizaciones**

**Humanidades
y Ciencias
Sociales**

**Producción
de Bienes y
Servicios**

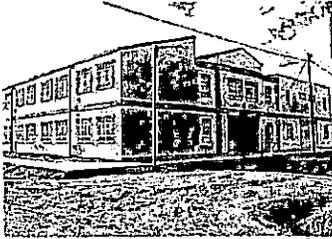
**Artes,
Diseño y
Comunicación**

Articulación octavos años.

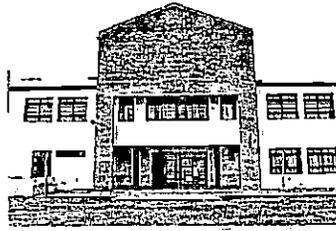
Se ofrecen las fotos de algunas construcciones de la Región III, a la que corresponde Matanza, a los efectos de observar el plan puesto en marcha a partir de 1997 y los datos referentes a las escuelas primarias articuladas con las escuelas medias. Datos al 30/11/97, que se continuó en el presente período, salvo ligeras modificaciones

UNLaM

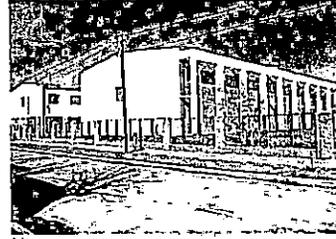
REGION Nº 3



- ESCUELA N°198 - 18/06/97
- LA MATANZA
- Fraguero y Cuenca, Virrey del Pino
- Aulas: 9 • Alumnos: 267
- Directora: ALEJANDRA RIVERO
- Padrino: GUSTAVO MARTINCORENA



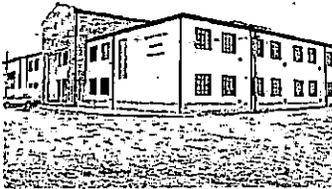
- ESCUELA N°66 - 8/09/97
- LA MATANZA
- El Naranjo y El Caldell, Virrey del Pino
- Aulas: 18 • Alumnos: 854
- Directora: SILVIA MARINO
- Cooperadora: BEATRIZ SANCHEZ
- Padrino: NEDDA ABELLA



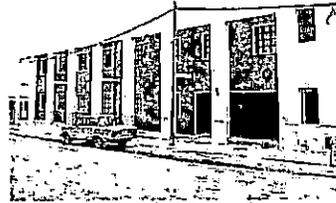
- ESCUELA N°178 - 30/05/97
- LA MATANZA
- M. Arias y 2 de Abril, González Catán
- Aulas: 13 • Alumnas: 602
- Directora: ANGELA VENDITTI DE GARCIA
- Cooperadora: REYNA ROLDAN
- Madrina: ROSA LOBO



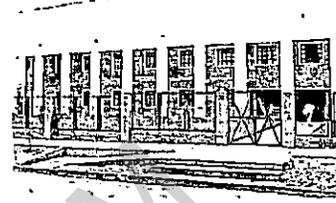
- ESCUELA N°58 - 17/04/97
- LA MATANZA
- Lucas Patron y Donizetti, González Catán
- Aulas: 18 • Alumnos: 1160
- Directora: MARTA A. SAUCEDO
- Cooperadora: GONZALEZ MARTINEZ
- Padrino: ORLANDO PRIETTO



- ESCUELA N°201 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Rocha y Luján, B° El Porvenir
- Aulas: 18 • Alumnos: 710
- Directora: SILVIA ECHAVARRIA
- Padrino: JOSE MARIA LEIVA



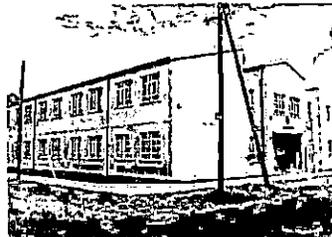
- ESCUELA N°120 - 10/03/97
- LA MATANZA
- Baboa y Olivieri, González Catán
- Aulas: 11 • Alumnos: 856
- Director: PAULINO A. GUARIDO.
- Cooperadora: TIMOTEA ESCOBAR
- Padrino: FRANCISCO DILEVA



- ESCUELA N°183 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Recuero y Chassalng
- Aulas: 15 • Alumnos: 985
- Directora: ALICIA BECEDA
- Cooperadora: HUGO VILLARREAL
- Madrina: GRACIELA RODRIGUEZ



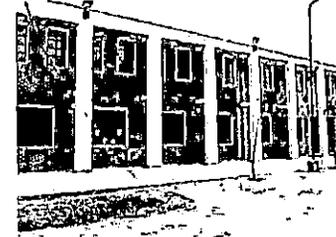
- ESCUELA N°64 + ADICIONAL - 8/09/97
- LA MATANZA
- Chavarría y Amambay, R. Castillo
- Aulas: 19 • Alumnos: 719
- Directora: ISABEL BORDON
- Cooperadora: MARIO MONTOYA
- Padrino: PEDRO MARTIN



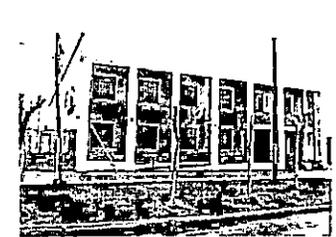
- ESCUELA N°202 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Villarreal y Campana, Virrey del Pino
- Aulas: 18 • Alumnos: 618
- Directora: IRENE SLEIMAN
- Cooperadora: MIRTA DE GREGORIO
- Padrino: JORGE L. DUFAY



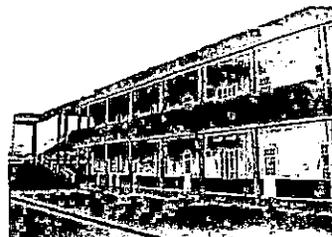
- ESCUELA N°161 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Puerto Argentino s/n°, González Catán
- Aulas: 18 • Alumnos: 1089
- Directora: NORMA PANDIELA
- Cooperadora: GRACIELA CARRIZO
- Padrino: MANUEL FRESCO



- ESCUELA N°203 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Ruta 3 Km 28, G. Laferrera
- Aulas: 18 • Alumnos: 1224
- Directora: RAUL PAGANO
- Cooperadora: ESTELA CISNEROS
- Padrino: ROBUSTIANO CABALLERO



- ESCUELA N°71 - 10/03/97
- LA MATANZA
- Verna 1383, Villa Luzurlaga
- Aulas: 10 • Alumnos: 618
- Directora: M. LABRADOR DE VILLAFLOR
- Cooperadora: MARCELINO RUIZ
- Padrino: LUIS IRIANI



- ESCUELA MEDIA N°6 - 8/09/97
- LA MATANZA
- Ramos Mejía
- Aulas: 8 • Alumnos: 1307
- Director: RICARDO RODRIGUEZ
- Cooperadora: SILVIA ACEVEDO
- Padrino: SOC. COMERCIAL DEL PLATA



- ESCUELA N°171 - 10/06/97
- LA MATANZA
- Av. 17 de Octubre 1000, Ciudad Evita
- Aulas: 22 • Alumnos: 1177
- Directora: MARGARITA SALAS
- Cooperadora: ELVIRA GONZALEZ
- Padrino: HECTOR CABRERA



- ESCUELA N°31 - 10/03/97
- LA MATANZA
- Baiboa 7051, González Catán
- Aulas: 17 • Alumnos: 1030
- Directora: SUSANA VALLONE
- Cooperadora: MARIO MARTINEZ
- Padrino: CARLOS ZARATE



- ESCUELA N°80 - 10/03/97
- LA MATANZA
- Centonera 4041, San Justo
- Aulas: 9 • Alumnos: 525
- Directora: ELVIRA LUJAN DIAZ
- Cooperadora: MARIO ESTRADA
- Padrino: MIGUEL ATENCIO

SECCIONES DE 8º AÑOS

Escuela Nº	No Articula	Articula	Escuela Nº	No Articula	Articula
1		6 (Med.11)	47		2(Med.29)
2		4 (Med. 4)	48	1	
3		10(Med.42)	49		2(Med.38)
4		2 (Med.19)	50		9(Med.37)
5	1		51	2	
6	3		52	2	
7	3		53	2	
8	3		54	3	
9	3		55		8(Med.1)
10		3 (Med.2)	56	4	
11		5 (Med.43)	57	3	
12	1		58	4	
13		2(Med.38)	59	3	
14	6		60		4(T.5)
15	3		61	2	
16		4 (T.8)	62		8 (Med.36)
17		3(Med.6)	63	2	
18		4(Med.41)	64		5(T.1)
19		5(Med.23)	65	3	
20:	2		66	3	
21	2		67	3	
22		6 (T.1)	68		5(Med. 16)
23		4(Med.18)	69	2	
24		3(Med.6)	70	3	
25			71	2	
26			72	2	
27		6 (Med.13)	73 *		4(Med. 20)
28	4.		74		4(Med.41)
29		3 (Med.6)	75	5	
30	1		76	3	
31	3		77	3	
32	3		78	4	
33	1		79		7 (T.3)
34		9(Med.24)	80	2	
35		2(Med.49)	81	4	
36	1		82	3	
37		6 (T.6)	83	3	
38	2		84	2	
39		4(Med.4)	85	3	
40	3		86	2	
41	3		87	2	
42		2(T.4)	88	3	
43	2		89		5 (T.12)
44		4(Med.31)	90	3	
45		2(T.4)	91	2	
46	4		92	3	

Compendio
6.3.18.5.5

Escuela Nº	No Articula	Articula	Escuela Nº	No Articula	Articula
93		2 (Med.1)	141	3	
94	3		142		4(Med.20)
95			143	3	
96		9(Med.7)	144		3(Med.9)
97		3(T.9)	145	3	
98	2		146		6(T.11)
99		7(Med.26)	147		4(Med.40)
100	2		148		3(Med.15)
101	2		149	2	6(T.2)
102	2		150		4(Med.40)
103	3		151		6(Med.21)
104		4(Med.32)	152	3	
105		3(Med.12)	153		4(T.8)
106	4		154	3	
107		6(Med.6)	155		5(Med.35)
108		6(Med.50)	156	3	
109		3(Med.33)	157		4(Med.9)
110	4		158	4	
111	3		159	2	
112		6(Med.23)	160	4	
113	2		161		5(Med.30)
114		2(Med.6)	162	2	
115	2		163	3	
116		4(Med.34)	164	3	
117	2		165		6(Med.27)
118	3		166		5(Med.17)
119	2		167		2(T.7)
120		5(Med.43)	168	4	
121		4(Med.12)	169	3	
122	3		170	2	
123	2		171	4	
124	3		172	5	
125	3		173	1	
126		6(Med.50)	174	3	
127	3		175	4	
128		5(Med.22)	176		6(Med.25)
129		5(Med.22)	177	2	
130	4		178	3	
131	3		179	3	
132	4		180		3(Med.33)
133	4		181		6(T.7)
134	3		182	3	
135		3(anexo15)	183	3	
136	3		184	4	
137		6(Med.10)	185		4(Med.28)
138	2		186	3	
139		4(T.10)	187	4	
140		5 (Med.5)	188	2	

Escuela N°	No Articula	Articula	Escuela N°	No Articula	Articula
189	2		196	1	
190		3(Med.8)	197	1	
191	4		198		
192		4(Med.49)	199		
193		6(Med.48)	200		
194			201		
195	2		202		

UNLAM