

## EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Leticia Soledad Mun <sup>1</sup>

### Resumen

El artículo analiza visiones de agentes escolares sobre la convivencia entre pares como parte del estudio “La violencia entre pares: influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas de educación media”, cuya meta es interpretar cómo influyen las relaciones docentes-familias en la violencia entre alumnos. El enfoque investigativo es cualitativo y su población, estudiantes, docentes y familias de cursos inferiores de tres escuelas públicas de ciudades aledañas a Rosario. El objetivo del artículo es analizar cómo interviene la categoría “autoridad” en los vínculos: docente-alumnos, docentes-dirección, escuela-familias, partiendo de la hipótesis de que la forma de ejercicio de autoridad influye en las relaciones de los jóvenes y en las características de la violencia. En el primero, se observa la ruptura de la combinación entre las autoridades administrativa y tradicional, prevaleciendo la carismática fundada en escuchar temáticas no escolares. Algunos dicen mostrar un semblante ‘malo’ para no generar una excesiva confianza obstaculizadora de la relación asimétrica. Una forma de deslegitimación es no estar capacitado para enseñar materias obligadas por reformas curriculares. En el segundo, existe malestar para con la dirección. Algunos se quejan del desempeño directivo ambiguo y poco resolutivo. Otros aluden al autoritarismo en la aplicación de reglas. En otra escuela, este malestar se relaciona con la inacción ante incumplimientos de normas institucionales por algunos docentes. Finalmente, se cita frecuentemente a familiares por “problemas disciplinares”. En dos instituciones el objetivo es lograr acuerdos. En otra se culpabiliza a las familias, indicándoles cómo deben educar a sus hijos.

**Palabras clave:** Autoridad Escuela-Familias Convivencia

---

<sup>1</sup> Becaria del C.I.U.N.R. (Consejo de investigaciones de la U.N.R.).

Secretaría de Ciencia y Tecnología. Facultad de Psicología. U.N.R.

Rosario. Santa Fe. Argentina.

Email: [leticiamune@hotmail.com](mailto:leticiamune@hotmail.com)

Se agradece a la psicóloga y profesora Ana Cecilia Augsburger por su asesoramiento profesional.

**Abstract**

The article analyzes school agents' vision about relationships between couples as part of the investigation "The violence between couples: influence of relationships between teachers and high school students' families ". Its goal is analyzing the way the relationships between teachers and families influence on the violence between pupils. The investigation is qualitative and it refers to students, teachers and families from the lowest courses of public high schools from cities nearby Rosario. The article's aim is analyzing the way the category "authority" participates on the relationships: teacher-students, teachers-directives, school-families, based on the hypothesis: "The way authority is exercised influences the relationships between young people and the violence's characteristics. In the first one, the combination between the administrative and traditional authorities is broken, prevailing the charismatic one founded in listening to personal, not school matters. Some teachers say they must show a 'bad' face for no generating an excessive confidence that makes difficult the asymmetric relationship. A mood of deslegitimation is not being able to teach subjects forced by curricular reforms. In the second one, there is a discomfort from teachers with direction. Some of them complain about the director's confusing and very little resolute perform. Others talk about the authoritarian application of rules. In another school, this discomfort is related with the director's inaction in front of teachers' faults. Finally, families are called frequently because of "discipline problems". In two institutions the aim is arriving to accords. Another school members culcate to families and indicates them how to educate their children.

**Key words:** Authority School Families Coexistence

## **Introducción**

El presente artículo se circunscribe a los resultados del análisis de la información obtenida mediante entrevistas realizadas a los docentes, preceptores, tutores y directivos de tres escuelas medias públicas, ubicada cada una de ellas en una ciudad o pueblo del cordón industrial al norte de Rosario en el marco de la investigación “La violencia entre pares: influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas de educación media”, becada por el C.I.U.N.R, cuyo objetivo general es describir e interpretar la influencia de las relaciones entre docentes y familias de alumnos de escuelas medias sobre la violencia entre pares. El objetivo de este artículo es analizar el modo como opera la categoría de autoridad en la construcción de las visiones que tienen los agentes escolares de la convivencia entre los estudiantes y las relaciones con sus familias e hipotetizar sus modos de influencia sobre las relaciones de aquellos.

Es compartida por diferentes actores y sectores de la sociedad la preocupación por los fenómenos violentos que son mostrados a diario en los medios de comunicación, convirtiéndose la violencia y la “violencia escolar” en tema de discusión corriente en gran parte de la población argentina. Sin embargo, es objeto de condena moral y muchas veces se convierte en el argumento para volver punible a determinados sectores sociales, sin preguntarse por los fundamentos o el origen del problema. Se vuelve así importante estudiar de un modo riguroso este tema actual, aunque no novedoso.

La temática de la violencia ha sido investigada de un modo sistemático y con cierta continuidad temporal en Universidades Nacionales y en el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Estas investigaciones han sido llevadas adelante desde diversas metodologías, con sus respectivos instrumentos. Desde una perspectiva cuantitativa, se han utilizado encuestas y procesamiento estadístico (MÍGUEZ y TISNES, 2008; ADASZKO y KORNBLIT, 2008; CATALA, 2006; NOEL, 2007). Desde la cualitativa, hubo básicamente dos perspectivas: estudios de casos (NOEL, 2008; PREVITALI, 2008; BIANCHI, POMES y VELÁSQUEZ, 2008; MIGUEZ, 2007; KESSLER, 2007) e investigaciones históricas (LIONETTI Y VARELA, 2008, GALLO, 2008). Las investigaciones cuantitativas han introducido una perspectiva nacional de los grados de incidencia y posibles causas de la violencia en las escuelas. Los estudios de casos han brindado una visión más cotidiana y singular de la problemática mientras que los históricos posibilitan hacer un recorrido de la misma a través del tiempo, rompiendo con la creencia arraigada socialmente acerca de que la violencia es un fenómeno exclusivo de los tiempos actuales (MIGUEZ, 2008). A su vez, de estos estudios, algunos muestran la visión de la violencia desde la representación de los niños y adolescentes y otros, desde la de los adultos. Estos últimos han focalizado necesariamente en la categoría de autoridad, desde su puesta en juego actual en comparación con otras épocas, tomando las teorías de WEBER (1983) Y KOJÈVE (2005).

Este escrito se basa fundamentalmente en la visión de los adultos escolares respecto de los modos de relación de los adolescentes y de la emergencia de conflictos de carácter violento. Por ello toma como referencia las investigaciones de orden cualitativo que toman la categoría de autoridad.

El estudio del que forma parte este artículo acentúa la relación entre los docentes y las familias en tanto que se observa comúnmente en las escuelas el enfrentamiento entre estos dos actores sociales que estuvieron siempre a cargo de la educación y la sociabilización de niños y jóvenes en un acuerdo implícito.

Para la compresión de las perspectivas de los adultos a cargo de la escolarización, se han construido las categorías analíticas de autoridad, violencia y cultura institucional. El análisis de esta información en la relación con dichas categorías consta de dos fases: la de las tres escuelas tomadas como casos y la de los puntos de vista según la jerarquía de los cargos escolares. Este escrito se circunscribe a la categoría de autoridad y se basa en la primera fase. Se ha elegido esta categoría en tanto relación social necesaria para la educación tanto en la familia como en la escuela. Además se considera su relación intrínseca con el fenómeno de la violencia en la medida que su ausencia implica la presencia de ésta (WEBER, 1983; KOJÈVE, 2005). Se ha buscado identificar la función de la autoridad a través de las relaciones entre: docente-alumno, docente-dirección y escuela-familia, sobre la hipótesis general que gui a o estructura el trabajo. Se postula que el modo en que se ejerce la autoridad escolar en cada una de esas relaciones influye sobre las modalidades de socialización de los jóvenes y sobre las características que toma la emergencia de la violencia escolar.

### **Materiales y métodos**

El enfoque de la investigación mencionada es cualitativo y la población, alumnos, docentes, tutores, preceptores, personal directivo y familias de los primeros de tres escuelas públicas, de dependencia provincial, de tres localidades al norte de Rosario.

Como instrumentos de recolección de datos, se han realizado entrevistas semi-estructuradas a docentes, tutores, preceptores y personal directivo de las tres escuelas y observaciones participantes de clases, reuniones plenarias y de padres, recreos en aulas, patio, sala de profesores y de preceptores. También se han coordinado grupos focales con alumnos de segundo año. Se ha seleccionado esta población debido a que ya tienen mayor permanencia en la institución, habiendo interactuado más entre pares y teniendo mayor conocimiento de la primera.

El análisis de la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas se hizo sobre la base de la categoría analítica de autoridad en tres escuelas tomadas como casos y se pusieron estos datos en relación con otros obtenidos mediante las observaciones participantes y los grupos focales con adolescentes.

## **Resultados**

Resulta necesario hacer una escueta descripción de la ubicación espacial y las características de la comunidad de las tres escuelas donde se lleva adelante la investigación.

Una de ellas es una escuela técnica, ubicada en una ciudad cercana a Rosario, se halla en un barrio céntrico. La población total es de aproximadamente 45.000 personas. Las características socio-culturales del barrio (comerciantes, profesionales y empleados) no concuerdan con las de de las familias de los jóvenes que asisten a la institución (obreros, trabajadores temporarios, empleadas domésticas, etc.), acudiendo a esta escuela alumnos de diferentes barrios, principalmente aquéllos más marginales de la ciudad y, al ser la ciudad cabecera del departamento, de algunas ciudades vecinas.

La segunda escuela est  en la ciudad aledaña a la antes nombrada. La población total es de aproximadamente 15.000 personas. Las principales actividades económicas de la población son industriales y portuarias. Se trata de la única escuela pública de la ciudad. Muchos de sus alumnos viven en asentamientos precarios en los márgenes de un arroyo cercano, tienen grupos familiares numerosos, de constitución irregular y viven en viviendas sin servicios mínimos (gas natural, cloacas, etc.). Las mujeres son madres desde muy jóvenes y es reiterado el relato de conflictos que llevan a la agresión física entre mujeres adultas en los barrios.

La última institución se halla en el pueblo más alejado del departamento al que pertenecen las tres localidades, constituido por 3.000 habitantes. Esta población se distribuye en tres lugares de trabajo: la comuna, el frigorífico y la fábrica de papel. El resto va a trabajar a otros pueblos y ciudades vecinos. Es la única escuela secundaria pública de la comuna. El grupo escolar pertenece mayormente a la categoría "nuevos pobres": clase media que perdió el empleo formal. En los últimos años han llegado al pueblo muchas familias procedentes de barrios marginales de otras ciudades y provincias, quedando dividido por una vía entre los habitantes habituales y los últimos en llegar.

## **La autoridad en el vínculo docente-alumnos**

En el ámbito escolar históricamente el ejercicio de la autoridad ha sido la combinación de los tipos basados en la legitimidad administrativa-burocrática, en el sentido de que la escuela es una institución basada en la división de roles de acuerdo a una asimetría entre docentes y alumnos, y de la tradicional, ya que la familia delegaba cierta autoridad a la escuela. Sólo secundariamente jugaba un papel la autoridad de tipo carismático en el sentido de suponer al profesor cierta capacidad de transmitir y pasión en los conocimientos. Hoy día, predomina la autoridad carismática desde la característica de la "buena onda" (NOEL, 2007). Los docentes sostienen que para dar clases deben establecer un tipo de relación con los alumnos diferente a la que tenían ellos durante su escolaridad secundaria, relación basada en el carisma sustentado en la capacidad de escuchar, dando opiniones o consejos, cuestiones que exceden lo escolar. "[...] *prefiero hablar de eso antes*

*que ponerme a dar clases de inglés [...] Embarazos primero y principal, no saber dónde ir, pedirme por ejemplo que le dijera alguna doctora donde pudiera consultar, qué es lo que podía llegar a hacer, cómo resolverlo con la familia...*” (PF 3), *“Tenés que ser contenedora de los chicos, saber escucharlos, saber qué pasa con ellos. También me doy cuenta que les hace bien estimularlos, hacerlos sentir importantes, llamarlos por el nombre”* (PF2). En las dos escuelas medias, los entrevistados agregan que para tener esa relación con sus alumnos, primero deben mostrar un semblante de “malo”, inflexible, algo autoritario: *“Pongo mucha barrera primero. No quiero entrar con una sonrisa, después voy aflojando, primero muestro mi parte ogra. No s , me tienen miedo, no me gusta, pero me da resultado”* (PF6), porque caso contrario se juega una excesiva confianza o amistad que obstaculiza la asimetría necesaria al ejercicio de la autoridad docente, *“Una vez yo le dije a uno de los chicos ‘ No te das cuenta, gil?’ [...] Porque vos les das mucha confianza y a veces los chicos te sacan y decís cosas que te juegan en contra”* (PF4), *“Yo lo veo con esta profesora que les da mucha confianza. Les da mucha confianza y es como que los alumnos no la respetan, le faltan el respeto, no cumplen, se les escapan del salón”* (D5). Para que haya voluntad de obediencia, la autoridad debe contar con cierta legitimidad. Si ésta deja de existir, la dominación ya no puede ejercerse (WEBER, 1983). Se ve en estas dos escuelas pues que el modo de deslegitimar la autoridad del docente es acorde al tipo carismático. Durante los 90, con la sanción de la Ley Federal de Educación, al implementar en los últimos tres años modalidades inexistentes hasta el momento, debieron hacerse cambios curriculares radicales, desapareciendo algunas materias y apareciendo otras nuevas, debiendo los profesores capacitarse rápidamente para dar esas materias. En el 2012, ya sancionada y aplicada la Ley de Educación Nacional (2006) se da una nueva reforma curricular que afecta principalmente a las escuelas técnicas, quedando algunos docentes con muchas horas “en disponibilidad”, horas en las que deben cumplir tareas que no son dar clases, y debiendo otros enseñar materias nuevas. Por lo tanto en la escuela técnica otra forma de perder legitimidad a la hora de ejercer la autoridad escolar se corresponde más con el tipo administrativo ya que se trata del hecho de no estar capacitado profesionalmente para enseñar materias que est n obligados a dar para no quedar sin horas por las reformas curriculares: *“Con la Ley Federal de Educación... hace doce años... debía dar todas materias nuevas. Entonces dar esas materias nuevas... nos producía p nico entrar a la sala y prender las placas... Tenía miedo de mandarme una macana. Es distinto dar una materia para la cual est s preparada que tener que dar algo totalmente nuevo. Te desautoriza”* (PF2), *“Con todo este l o del Polimodal, de idas y vueltas, profesores de historia debían dar química y viceversa y muchas cosas más [...] Esto genera que el docente que toma las horas por una necesidad económica o faltan o si vienen dan otra cosa”* (D1).

Se observa en cada una de las tres escuelas diversos modos de relación de los adolescentes entre sí. Éstos pueden relacionarse con los mencionados modos de ejercer y de deslegitimar la autoridad.

En la escuela técnica, donde el carisma relacionado con la escucha de los alumnos es muy marcado y con un gran involucramiento de los docentes en acciones destinadas a “ayudar” a los alumnos, sin

acompañarse por el semblante de “malo”, los vínculos estudiantes-profesores son fluidos y afectuosos, reconociendo y valorando los primeros esta predisposición a escucharlos de parte de los segundos, mostrándose a gusto con la escuela. Así en uno de los grupos de discusión de esta institución, los alumnos comentan: “Los profesores [...] como que tenés más tiempo con ellos dando clases y es mejor”, “Podés hablar con los profesores [...] De los problemas, “[...] Por ahí tenés una maestra que te ayuda aunque sea en algo...”. Ahora bien, se ha observado a lo largo del trabajo de investigación que los vínculos son entre cada alumno con el profesor, pero no se generan lazos demasiado intensos entre los mismos alumnos. De hecho, otra observación pertinente es que pese a la participación que se les da a los alumnos en la organización de actos y otras actividades escolares, los mismos si bien han creado un Centro de Estudiantes no lo pudieron sostener en el tiempo.

Los episodios de violencia que ha habido ocurrieron fuera de la escuela y entre pares y no es menor el dato acerca de que es frecuente que acudan a los tutores o preceptores como posibles mediadores de los conflictos que surgen entre ellos. Tampoco es azaroso el hecho de que se acuda a este recurso cuando los estudiantes est n en cursos más avanzados o luego de que ya han vivenciado algunos conflictos. Dan cuenta estas características de un ejercicio de autoridad que tiene las consecuencias esperadas: “Uno les dice que si hay un problema [...] que traten de buscar un adulto que medie entre ellos [...]” (PC2), pero también de momentos vitales de los adolescentes diferentes ya que en los primeros años se trata de afirmar la propia presencia en la institución en tanto “recién llegados”, tal como sostienen los alumnos en uno de los grupos focales: “Y porque como son nuevos los otros, los joden a los otros, a los de segundo, de primero algunos entraron ahora, entonces nos joden a los de segundo”, “[...] Se quieren creer superiores a los demás...y todavía est n en primero”, “Se piensan que porque est n en primero, se pueden llevar el mundo por delante”.

En la escuela media de la ciudad portuaria, la violencia cuando ocurre entre pares puede suceder tanto dentro como fuera de la escuela y tiene la particularidad de que también puede estar dirigida desde los alumnos a los docentes bajo la forma de amenazas y desafíos. Por ello, los profesores aducen la necesidad de mostrar un semblante de malos o estrictos para lograr el respeto de parte de sus alumnos. Sin embargo,   se trata de la dificultad de lograr respeto o más bien del intento de ejercer un control social sobre los jóvenes?   Serán estos desafíos y amenazas consecuencias de que ese deseo de escucharlos no es genuino?   Se tratar  de que esa escucha no se basa en una asimetría generacional sino más bien en una asimetría basada en la superioridad por pertenecer a una clase social? Como se verá más abajo, los agentes escolares de esta institución sostienen una actitud de superioridad hacia los alumnos y sus familias: “[...] Y ahí empezaron a aflorar los problemas que cada pibe tenía en su casa. Y eso fue lo que a mí me hizo un shock [...] Qué diferente donde me cri  y lo que estoy viendo y me cri  acá [...] Yo en un principio los veía como negros de *mierda* [...] Porque qué *mierda* tienen que venir a putearme estos negros de *mierda* [...] Ahí dej  de pensar que eran unos negros de *mierda*. Son unos pobres pibes [...]” (PF3).

En la escuela media del pueblo pequeño, se observa un clima general de desorden cotidiano en relación a las normas institucionales propias de una institución escolar: los alumnos entran y salen a cada momento del aula, los docentes salen de los salones a atender el celular o hacer otras tareas por las cuales los adolescentes quedan sin el cuidado de un adulto, no se respetan los horarios de entrada y salida, se aplican medidas disciplinares de un modo confuso y las retracciones respecto de las mismas son habituales, entre otros. Algunos docentes, a su vez, tienen un trato sumamente amigable, de mutuo conocimiento con los alumnos, trato que, según algunos relatos surgidos en las entrevistas, se acerca a una relación simétrica, entre pares. Se puede pensar que este modo de ejercicio de la autoridad pedagógica se correlaciona con los malos tratos verbales, la discriminación y las burlas que denuncian los chicos, abusos que los agentes escolares no limitan desde su función. Ejemplo de ello es el dibujo que se muestra en un afiche colgado de la pared, en el cual una chica se burla de un compañero por sus zapatos y orejas grandes y lo insulta, al lado del cual escriben: "Así actúan los alumnos de esta escuela y muchos de los profesores no les ponen un alto. Nos gustaría que esto cambie".

En cuanto a la tarea de hacer cumplir las normas de la institución, se deduce que las funciones de preceptor y tutor conllevan la obligatoriedad de ejercer un orden institucional: *"Pero aparte tenés el trabajo con los chicos. Por ahí el papel es tratar de hacer que cumplan las normas"* (PC2). Se observa que el desacatamiento a las normas escolares pasa más por una verdadera transgresión de parte de los alumnos de los cursos más grandes: *"[...] los más grandes est n con más críticas. Tuve una relación horrible con los de quinto. Quieren hacer cosas que se creen que por ser de quinto pueden hacer"* (PF6), *"Es el hecho de transgredir normas... Este año un poco menos. Siempre reneg s más con los más grandes, con los chicos de quinto y de sexto. Se toman la libertad de decirte que somos desorganizados"* (PC1) o por un desconocimiento de las reglas, por no traer determinadas pautas ya aprendidas de sus familias, porque deben atravesar un proceso de adaptación a las nuevas reglas de la secundaria en el caso de los primeros años: *"Son más chicos, no saben las normas de la escuela. Después se van puliendo, las van aceptando a medida que pasan los años"* (PF2), *"Por ahí los chicos más grandes son los que se atreven a cuestionarte o a contestarte de mala manera. Las amonestaciones de primer año tienen que ver con otro tipo de travesura, por ahí entran con algo o est n tirando cascotes en el portón"* (PC4).

En la escuela que queda a mitad de camino de Rosario esta diferencia de comportamiento entre cursos se corresponde con la división institucional entre turno mañana, donde est n los terceros, cuartos y quintos años más una sola división de segundo y turno tarde, con los primeros y segundos años. Además, esta diferencia es atribuida en la escuela técnica a diversas razones según se trate de directivos o de los otros cargos de menor jerarquía. Así desde la dirección se habla de maduración "natural" y no de aprendizajes en la escuela, no se ubica como factor incidente el paso por un modo de sociabilidad propio de la escuela, atribuyéndolo a la diferencia de edad de los chicos en los primeros años o permanece la incógnita, aduciendo



rápidamente las ocasiones de las peleas en los últimos años: la graduación, el viaje, etc. Sí se lo atribuyen al trabajo docente los profesores y tutores: *“Pienso que es el machaque de los docentes día a día, estarles encima, ponerles los límites que muchas veces no tienen en la casa...”* (PF2).

### **La autoridad en el vínculo docente-directivo**

Los tutores de la escuela técnica han manifestado malestar en relación al desempeño directivo ambiguo y muchas veces no resolutivo, con cierta información que se escatima, a la falta de apoyo de parte de o el desentendimiento con los directivos respecto de cuestiones que hacen al ejercicio de la autoridad escolar que consideran de suma importancia en el trato con las familias, en la toma de decisiones respecto de las sanciones disciplinarias, comparando reiteradamente con la directora anterior: *“Antes nos íbamos a dirección, ahora no podés... Tenés que tener una charla a ver dónde nos ubicamos. Con M con una mirada nos entendíamos... Por ejemplo, el director lo reinscribe igual a un chico por más que hicimos un acta-acuerdo que firmó él y el padre de que si no cambiaba su comportamiento no lo volvíamos a inscribir. Entonces ahora no sabés para dónde arrancar...”* (T1), *“Con la otra directora nos mirábamos y ya sabíamos qué pensábamos y con esta dirección teníamos que armarnos de nuevo, esa conexión que yo tenía con la otra dirección todavía no la tengo con ésta...”* (T2).

Este malestar para con la autoridad escolar de mayor rango es compartido con las otras dos escuelas, aunque la modalidad y los motivos son distintos en cada una. En la escuela media de la ciudad portuaria se observa un ejercicio de autoridad sumamente personalizado porque no se llega a un acuerdo institucional acerca de cómo hacer cumplir las reglas escolares. Una consideración de dirección y preceptoría es que los docentes ponen amonestaciones en demasía, por situaciones que no las requieren: *“Se ponen muchas (amonestaciones), demasiadas. Este año, cuatro libros. Si son tantas no est  funcionando”* (PC3). Según los docentes “la directora” no aplica ninguna o la cantidad suficiente de amonestaciones o las retira luego de hacerlo: *“Ha pasado en las plenarias por ejemplo que llegamos todos a un acuerdo donde las cosas iban a ser así, así, que el pibe apenas tuviera un problema se lo iba a observar, que después de la observación iba a venir la amonestación [...] Cuando fui y reclam  por una amonestación porque el pibe ya se estaba pasando de mambo me dijo ‘No jod s más con las amonestaciones’”* (PF3); por último, una de las tutoras afirma que los docentes *“pueden tomar una sanción y no lo hacen”* (T4). Es posible rastrear en los discursos de docentes, tutores, preceptores y vice-dirección la alusión a cierta arbitrariedad en la conducción institucional y en la toma de decisiones que consideran debieran incluirlos a ellos también de parte de dirección: *“Soy auxiliar de la directora. No me siento como equipo de conducción porque el perfil de directora acá no tiene esa visión”* (D4); *“las (sanciones frente a los incumplimientos de las reglas escolares) que quiera la directora y depende del estado de ánimo que tenga ese día”* (PF3); la preceptora al pedirle su consentimiento para hacer la entrevista,

comenta que ella no tiene problema, pero que no sabe si la directora est  de acuerdo. Esta disposición se vislumbra en la no ejecución de determinadas reglas sugerida por docentes o preceptores: *“Los casos graves me manejo más con vice-dirección más que con dirección [...] Tengo más respuesta y est  siempre ‘muy ocupada’ la otra parte”* (PC3). Incluso al preguntar a “la directora” sobre su visión de la relación entre los estudiantes, responde sin percatarse sobre la relación de sí con los alumnos: *“Vienen al pasillo. Vienen a buscar cariño. Me dicen ‘Sabe que levant  las notas porque usted me lo pidió’. Y yo les digo a los que est n en segundo ‘Te quiero ver en tercero’ y así”* (D3). Al repreguntarle sobre la relación entre ellos contesta rápidamente: *“Entre ellos hay mucha agresión. Una agresión dura entre ellos. Porque vienen de familias que son así”* (D3).

En la escuela del pueblo más pequeño, el malestar de los docentes respecto de la dirección tiene que ver con su inacción o con la ineficacia de sus acciones frente a los incumplimientos reiterados de las normas institucionales de parte de algunos docentes: *“No todos los profesores se toman con seriedad la función que tienen que llevar adelante, los profesores tienen que dar el ejemplo [...] y están las normas de convivencia y hay poquitos profesores [...] que est  prohibido usar el celular y lo usan, que est  prohibido salir del salón y salen a cada rato del salón [...] Y yo veo que son amigos de los chicos, permiten cosas que en la escuela est n prohibidas. O los chicos no tienen que llegar tarde porque se les ponen media falta y tenemos el caso de dos o tres profesores que llegan desde que empezaron las clases hasta esta última semana quince, veinte o media hora tarde [...] Y entonces tenés a los chicos ahí esperando y ellos ven que no somos justos, te preguntan ‘ Le ponen falta al profesor?’. A algunos les viene bien que llegue tarde, pero otros se quejan [...] Se les han descontado algunas horas, se han hecho circulares, pero no las terminan cumpliendo tampoco porque se había optado estas últimas semanas por cerrar la puerta del frente, los profesores que llegaran tarde iban a encontrar la puerta cerrada y se les iba a pasar un artículo, un imprevisto sin goce de sueldo, pero bueno, siguieron llegando tarde y justo da que algunos chicos vienen tarde y abren la puerta y entra el docente como si nada, con su mejor sonrisa. La directora les llama la atención, pero no s  qué pasa. Tampoco ante esta circular responden”* (PC4). Las múltiples sanciones y estrategias aplicadas desde dirección para revertir la situación no la han mejorado y se producen condiciones de control y de competencia entre los mismos profesores. Esto hace que algunos docentes no se sientan con la suficiente autoridad como para hacer cumplir las reglas que hacen al orden y a la convivencia institucional: *“Las reglas son en cuanto a la vestimenta, llegar al colegio en horario. A veces los más grandes te plantean otras cosas [...] que el docente no llega a horario, por qué tienen que llegar ellos a horario, que el docente no va al aula, por qué tienen que ir ellos. Los más chicos a lo mejor lo dicen por debajo [...] Yo pienso que [...] no podemos exigir a los chicos cosas que nosotros no hacemos. Por ejemplo la directora nos pide que salgamos al izamiento de la bandera y los docentes se quedan, no van, no estamos ahí acompañando a los chicos. Se transgrede bastante la entrada a horario después de los recreos, a veces el uso de la gorra. El tema de los celulares que se habló mucho el año pasado [...] No se pueden usar*

*adentro de la escuela. Ni los alumnos ni nosotros. Hay docentes que lo usan adentro del aula. Piden disculpas, pero si yo puedo pedir disculpas vos también podés pedir disculpas [...] también hubo amonestaciones. Yo, en mi caso, no estaba de acuerdo con amonestar porque si hay docentes que lo usan adentro del aula [...] hay que responder de forma institucional, no personal"* (T5) y que los estudiantes, tal como se muestra en las anteriores citas, se sientan con más derechos y libertad para no acatar las mismas. Así la normativa escolar queda a disposición de cada miembro de la institución en particular y no hay un acuerdo desde el cual se pueda responder institucionalmente, más allá de las individualidades.

Esto no sucede en la escuela técnica donde existe un reglamento que se hace cumplir de un modo estricto por la mayoría de los integrantes, sin que la dirección deba tomar demasiados recaudos para que así sea, mostrándose el mismo bastante incluido en la cotidianeidad tanto de docentes como de alumnos. Por lo cual se deduce que el malestar con los directivos por su desempeño confuso se refiere a determinadas situaciones que no pueden resolver quienes ocupan cargos de menor jerarquía. Cuando se producen agresiones físicas entre los alumnos son de gran magnitud y con mucha frecuencia en los últimos meses.  Puede pensarse que frente a la aplicación tan estricta del reglamento escolar, las transgresiones cuando se producen no pueden hacerlo más que a través de un exceso?  Da cuenta la ocurrencia de estos fenómenos en este contexto de que la violencia es un fenómeno social que toma como uno de sus escenarios la escuela?

En la escuela media del pueblo pequeño, tal como se escribió antes, los hechos de violencia física son escasos, presentándose más bien un desorden generalizado producto de la flexibilidad o incumplimiento de las reglas institucionales. Se puede hipotetizar aquí la influencia de la cultura propia del pueblo en tanto se reiteran al interior de la escuela fenómenos que se viven cotidianamente en la localidad, como la discriminación y las agresiones verbales hacia quienes han llegado recientemente de otras localidades.

Se ha observado en la escuela de la ciudad portuaria que son comunes ambos fenómenos: el desorden cotidiano propio de la flexibilidad en el cumplimiento del reglamento escolar y los episodios graves de violencia. Se ha tomado registro también de fuertes discusiones que han llevado a insultos y amenazas de golpes físicos en espacios como las reuniones de padres o cuando son citados simultáneamente varios familiares a raíz de conflictos de sus respectivos hijos. Al indagar sobre este fenómeno con los agentes escolares, parece ser un fenómeno propio de la cultura de las familias de la localidad la necesidad de las mujeres de retener, por un lado, a los hombres aún debiendo soportar terribles consecuencias como el maltrato y la violencia doméstica, sosteniendo duros enfrentamientos que llegan a los golpes físicos con otras mujeres que disputan su lugar frente a los primeros, por el otro. Todo ello provoca desconcierto, rechazo y miedo en las autoridades de la institución que se encuentran desorientados a la hora de encontrar posibles medidas de cuidado de los chicos y de prevención de episodios de violencia, los cuales, en consecuencia, se vuelven cada vez más frecuentes y desmedidos.

### **La autoridad en el vínculo escuela-familias**

Una cuestión común a las tres escuelas es la citación a las familias de los alumnos como un recurso frecuente frente a los “problemas de conducta”. Sin embargo se los convoca en base a diversas suposiciones, con finalidades diferentes y los resultados también son singulares a cada institución. En la escuela técnica se dice que el objetivo es lograr un acuerdo entre la escuela y la familia del alumno sobre su educación: *“Saber cuál es la situación, cómo funciona la cosa en casa y si lo que disponés en la escuela como normas de convivencia en la casa se respeta [...] Entonces lo que se busca es saber si el adulto de la escuela, el docente, la autoridad, el portero y en casa hay una misma coherencia, si tenemos el mismo discurso todos, un código en común. Si se respeta, si podemos contar [...] Muchas veces nos ha pasado que si la sanción es la suspensión, evitando problemas mayores, que no aparezca en la escuela, que no se acerque en el horario de ingreso o de salida, vos sabés que cuando salís, que cuando termina tu horario de trabajo, los chicos están afuera y quedamos con los padres que no tenían que salir o tenían que estar cerca de casa, no ir a la escuela para evitar algún conflicto y no lo podés sostener. Entonces estamos a medias. Lo fundamental es conocer a los papás, saber qué pasa y si se puede contar”* (PC2). En la escuela a la cual acuden alumnos que viven en asentamientos precarios se relatan situaciones en las cuales se culpabiliza a las familias de los modos de sociabilizar de los chicos en la escuela, reiterándose que las peleas entre los chicos vienen de problemas entre familias de la ciudad que son transferidos a la escuela, poniendo en acto en reuniones o encuentros escolares los mismos padres las agresiones verbales como modo habitual de resolver conflictos: *“Hemos tenido casos de padres de chicos que se han peleado acá, que venían de una pelea del barrio entre dos familias y la trasladan a la escuela”* (PF4), *“[...] hay algunas reuniones de padres que son caóticas. Yo me acuerdo la última que estábamos L de tutora [...] En un momento nos quedamos las dos paradas mirando el grupo de padres, nos miramos entre nosotras y L me dijo `Y qué pretendemos de los pibes...`. Se empezaron a pelear los padres de una manera tan grande, pero de putearse adelante nuestro [...] Estaba desde el origen, el problema era entre familias”* (PF3). Esto desemboca en un desprecio hacia las familias presente en casi todos los adultos a cargo de la institución aunque se ve más claramente y sin censura en el discurso de quien asume la dirección: *“Las familias son desapegadas, no vienen, vinieron por la netbook nada más [...] En la feria de las escuelas los padres miraban para afuera el camión de entrega de los conversores y que después al otro día los vendían y no lo de los chicos [...] Son sanguijuelas [...] Habíamos conseguido catorce bicicletas, hicimos una evaluación económica y de la distancia que recorrían los alumnos para llegar a la escuela y dimos siete en cada turno. Les dimos las bicicletas con los cascos y las lingas... Y nos cuestionaban de por qué no se las habíamos dado a ellos... Después andaban sin casco, no ataban con linga las bicicletas...”* (D3). ¿Entonces por qué se llama tanto a los padres si se los considera tan a-sociales? Una posible respuesta es que se los llama porque se los toma como culpables del comportamiento a-social de sus hijos. Y esa convocatoria no puede desembocar más que en una actitud de culpabilización hacia los familiares, en una “catarsis” dirigida, no en la necesidad de llegar

a un acuerdo sobre la educación de los adolescentes sino en darles indicaciones, en "retarlos": *"No hacen caso, no acatan  rdenes [...] La cant  a reto a la madre de una chica que repitió tres veces porque la dejaba cuidando a los hermanitos [...] Después, una 'ordinaria de barrio norte' que enganchó a uno de prefectura tuvieron diez hijos. No traen los papeles, nada. Le dije que ya tenía que dejar de tener tantos hijos si no podía con ellos"* (D3). En consecuencia, los alumnos, principalmente de primer año, muestran hacia los docentes una actitud de amenaza y represalia por "desaprobarlos" o tomar algún tipo de sanciones: *"[...] ellos por ahí juegan mucho con eso 'Mir  que te voy a esperar en la esquina', a mí me han amenazado con el auto mujeres, nenas"* (PF3), *"Al principio, cuando empecé la escuela s , me puteaban, me decían de todo [...]"* (PF3). A su vez los docentes muestran el mismo tipo de actitud hacia los "tutores" a quienes se dirigen como si fueran los reales "tutores" de los alumnos: *"[...] vienen, te plantean el problema y se van"* (T4); *"Vienen así, '  Vos sos la tutora? Ta ta ta ta', te largan todo lo del chico"* (T3).

## **Discusión**

En las tres escuelas predomina la autoridad de tipo carismática (Weber) basada en la capacidad de escucha de los estudiantes. En las dos escuelas medias hace falta, para construir un vínculo sólido, además acompañar esta capacidad con el semblante de "malo". En la técnica, en cambio, no es necesario. Es sabido que el carisma corre el riesgo de perderse fácilmente y que tampoco se puede transmitir (WEBER, 1983). De ello puede deducirse que la posibilidad de ejercer la autoridad docente de un modo óptimo para el vínculo con los estudiantes y la prevención de conflictos y fenómenos de violencia depende entonces de cada profesor en tanto persona y no como representante de una institución que lo excede (NOEL, 2007). Ahora bien, los mismos docentes trabajan en varias de las escuelas investigadas, pero este carisma lo demuestran en sólo una de ellas.  Ser  porque hay un respaldo institucional respecto de este vínculo con los adolescentes?  Se trata de que toda la escuela constituye una autoridad carismática?  Tiene que ver esto con el bienestar para con los colegas y directivos?  C mo se genera? Quizá la capacidad de poder hacer jugar este carisma se potencia con una cultura institucional que genera espacios que propugnan el bienestar en la escuela y la posibilidad de conocer a los chicos de un modo más cercano y afectuoso.

La autoridad pedagógica se valida por delegación y esta delegación se basa en la proximidad cultural existente entre quien ejerce la acción pedagógica y quien la recibe (Bourdieu). Lo que se observa en las dos escuelas medias es que resulta difícil aproximarse a o aceptar la cultura de los alumnos.  Podr a pensarse esta proximidad cultural como condición para sostener un carisma que vuelva posible el ejercicio de la autoridad?

Según las medidas que se tomen, los fenómenos de violencia ocurren dentro o fuera de la escuela, de acuerdo al grado de involucramiento de los adultos. Sin embargo en los últimos tiempos están ocurriendo una

gran cantidad de peleas a la salida de la escuela técnica, escuela donde precisamente los adultos toman medidas aún afuera de la escuela y se involucran con acciones que exceden las habitualmente escolares.

 Tendr  esto que ver con un llamado de atención a la escuela?  Ser  que los estudiantes y los profesores tienen una visión diferente acerca de lo que constituye un maltrato o un fenómeno violento?  Ser  que buscan un intersticio, un agujero en el cual los adultos no puedan "meterse"?  O será que las estrategias deben ser más preventivas y no sólo ante la inminencia de un suceso o cuando éste ya sucedió?

Pareciera que en lo que menos inconvenientes y más placer hallan los adultos es en de la relación con los estudiantes. Se nota que cuando logran establecer un vínculo basado en el afecto también crean una relación de asimetría favorable al ejercicio de la autoridad y al cumplimiento de los objetivos de la escuela. No ocurre del todo así en las relaciones entre docentes y directivos y entre escuelas y familias. Sin embargo, se insiste muchísimo en establecer algún tipo de acuerdo con las familias, se cree que este vínculo facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje.  Por qué tanta insistencia si los docentes mismos dicen que los chicos son muy autocr ticos? Si son autocr ticos es que han introyectado algunas pautas básicas de sociabilización de parte de los adultos más cercanos. Entonces,  por qué culpar a los padres de la "falta de buena educación" de los chicos?

Para encontrar posibles respuestas a estas preguntas será de suma importancia analizar y comparar los discursos de los adolescentes con los de los adultos una vez finalizada la recolección de información en los grupos de discusión.

Se puede concluir que los hallazgos del trabajo indican que existe entonces un vínculo entre los modos de ejercicio de autoridad y las relaciones entre pares, pero además de éste hay otros factores incidentes, principalmente los relacionados con la cultura de cada localidad y de las familias de quienes asisten a la escuela. Ahora bien, esto no excluye que s  el ejercicio de la autoridad en los tres niveles vinculares (docentes-alumnos, docentes-directivos, escuela-familias) puede mermar o potenciar los modos violentos de lazos sociales predominantes. Se puede plantear así la pregunta acerca de la razón del pedido o de la exigencia social hacia la escuela de "contener" o "resolver" estos problemas si es ésta también una institución de la sociedad. Y aquí es válido referenciar la distinción (Noel) de las expresiones "violencia hacia la escuela", "violencia en la escuela" y "violencia de la escuela", debiendo llamar sólo a esta última "violencia escolar". El autor sostiene que se habla de "violencia escolar" de forma indiscriminada para referirse a las tres dimensiones, sin importar si la escuela es blanco, escenario u origen de la violencia, lo cual no sólo es un error analítico grave sino que sobredimensiona la responsabilidad de la escuela, culpabiliz ndola por omisión de todo lo que ocurre en ella.

### **Referencias bibliográficas**

- Adaszko, A y Kornblit, A. 2008. "Clima escolar y violencia entre alumnos". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Bianchi, M, Pomes, A y Velásquez, A. 2008. "Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Bourdieu, P; Passeron J. 1995. "*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*". México. Editorial Laia.
- Catala, S. 2007. "La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos. 2005-2006". Ministerio de Educación de la Nación. Universidad Nacional de San Martín.
- Gallo, P. 2008. "De cuando las maestras eran bravas. Un apunte sobre la violencia en las escuelas". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Kessler, 2006. "Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley". En Noel, G y  lvarez, M (comp.): "Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas". Buenos Aires. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad de San Martín.
- Kojève, A. 2005. "*La noción de autoridad*". Buenos Aires. Nueva Visión.
- Lionetti, L y Varela, L. 2008. "Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Míguez, D y Tisnes, A. 2008. "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Noel, G. 2008. "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Noel, G. 2009. "Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad". Observatorio de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. En Noel, G (comp.): "Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa". <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/observatorio-argentino-de-violencia-en-las-escuelas>.
- Noel, G. "Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas". Observatorio de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad Nacional de San Martín.
- Noel, G. "La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos. 2007". Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Ministerio de la Nación". Universidad Nacional de San Martín.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales.**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 16. N  30. Noviembre de 2012**

- Previtali, M. 2008. "Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba". En Míguez, D (comp.): "Violencia y conflictos en las escuelas". Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. S/F. "Familias con la escuela. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela". Cuadernillos 1, 2 y 3 del Ministerio de Educación de la Nación.
- Weber, M. 1983. "Economía y sociedad". F.C.E. Buenos Aires.