



Análisis y reflexiones sobre reglamentos de Convivencia Escolar: Los supuestos, opciones y visiones a la hora de formular un reglamento

FICHA 1

María Alicia Halcartegaray

Cuando en un establecimiento hay problemas de convivencia, a menudo surgen cuestionamientos del reglamento vigente y se escuchan comentarios tales como “tenemos que arreglar el reglamento e incluir reglas en relación a los problemas que enfrentamos” o bien “hay que aplicar sanciones y no dejar pasar nada”.

Al leer esto podemos preguntarnos:

Los que así se expresan:

1. ¿Qué función le atribuyen al reglamento?
2. ¿Qué objetivos persiguen a través del reglamento?
3. ¿Qué efectividad le atribuyen a la sanción como elemento regulador?
4. ¿Qué tipo de convivencia puede construirse con esta lógica?
5. ¿Qué tipo de habilidades pueden desarrollar los alumnos y alumnas que son conducidos desde esta lógica?
6. ¿Qué creencias tienen acerca de los alumnos sobre los que se aplica este reglamento?

De la función y el control como objetivo:

En efecto, estas aseveraciones nos dejan una visión del reglamento con una función de control, el control como medio para lograr comportamientos adecuados y la necesidad de contar con sanciones que posibilitan el control porque operan como elementos disuasivos (o coercitivos).



Creencias, roles y responsabilidades de los participantes:

Una convivencia basada en el control da lugar a agentes de control (con el rol de responsables del control) y a sujetos (alumnos y alumnas) controlados. Esto produce que si algo se sale de pauta, los que han fallado son los que controlan pues ellos son los responsables. Esta creencia es compartida por alumnos y padres con gran frecuencia.

Cuando a un curso se le plantea... “y ustedes ¿por qué se portan bien con el profesor X y no cumplen con el profesor Y?”, ellos a menudo señalan cosas como “¡ahhhhhhh!, es que el profesor X no nos aguanta nada y nos castiga, en cambio el profesor Y es relajado y no nos controla tanto”. Con esto nos están notificando que los que están a cargo del bien común son otros y ellos, solo de cumplir o incumplir dependiendo si hay coerción o no. Esto muestra una preocupante falta de sentido interno acerca de su contribución al bien común. Por su parte los padres señalan “es que el profesor(a) no se la puede con el curso”, mostrando la misma creencia.

Si los profesores están a cargo, los alumnos están des-responsabilizados del bien común. En esta perspectiva la relación de los alumnos con las normas está mediada o hasta reemplazada por la relación con el riesgo de sufrir una sanción que afecta su bienestar individual o le pone en riesgo de ser sancionado en su casa.

¿Qué nos muestran las investigaciones en nuestro país?

Dos investigaciones con el mismo instrumento de evaluación de clima escolar y de aula (SES de Marjoribanks), una en 5° y 6° básico¹ y otra en EM², dejaron en evidencia que en nuestro país el instrumento mostraba un comportamiento diferente en la dimensión regulativa. En ambos estudios la dimensión se disociaba entre los ítemes que aludían a sanciones y los que aludían a normas o reglas. Esto demuestra que en las mentes de nuestros alumnos éstas operan disociadas, primando como referente la sanción. Es decir, si no hay sanción todo se puede hacer.

En este marco, se promueve en una parte de los alumnos un comportamiento orientado a evitar la sanción, para evitar la molestia y costo que implica para SI MISMO(A), pero que nada tiene que ver con hacer su parte para contribuir al buen clima escolar que todos necesitan o con promover el bienestar de otro. Cabe señalar que una porción, a menudo mayoritaria, nunca se entera de las sanciones o reglas escolares, pues opera en una lógica de acción que calza con lo esperado y orienta su comportamiento en consistencia con este rol.

1.- Halcartegaray, M. A. (2000), Estudio del Clima organizativo y de aula y su relación con Resultados Simce en 6° y 8° E.G.B. Tesis U.S.T, Santiago, Chile.

2.- Cornejo, R.; Redondo, J. (2000), El Clima Escolar por Jóvenes de Sectores Populares de Santiago. Revista Última Década CIDPA, Viña del Mar, Chile.



De la Efectividad de las Sanciones:

A lo largo de mis más de 20 años trabajando con profesores, siempre les hago la misma pregunta: ¿Tienen clientes frecuentes de la inspectoría o de anotaciones o de sanciones? La respuesta invariablemente es “¡¡si!!, siempre son los mismos”. Si las anotaciones y sanciones funcionaran y fueran eficaces esto no ocurriría. Los alumnos enmendarían y progresarían, pero ello no parece ser el caso. En efecto, si bien aparentan ser eficientes (anotar es corto, sancionar es corto, etc.), pues se aplica para un comportamiento tipo un procedimiento tipo que termina en una sanción tipo (siempre menos variadas que la tipología de faltas), son ineficaces y en la práctica aprendemos a convivir con la falta.

Una resultante inintencionada es que el alumno termina asumiendo su comportamiento como una condición con su correspondiente rótulo como resultante de tanta sanción recurrente y ya desde 7° se les escucha decir “ya, anóteme, si Ud. sabe que soy....(irresponsable, agresivo, desordenado, olvidadizo, distraído, flojo u otro)”, dando cuenta de que lo ha incorporado como un rasgo personal intrínseco e inmutable. Esto da cuenta de cómo los estudiantes incorporan las atribuciones que la escuela hace de sus comportamientos.³

En un establecimiento me comentaron que una alumna tenía a fin de año 50 anotaciones sin tarea en la asignatura de matemáticas. Además de comentar la absoluta falta de efectividad de la medida para superar el problema, lo cierto es que a fin de año, junto a las 50 anotaciones, había 50 tareas sin hacer. En la práctica, la alumna había terminado el año sin las tareas hechas, que se asume cuentan para su progreso en el aprendizaje de las matemáticas. ¿Nos sirve que esto pase? Y si queremos complejizarlo... ¿Es este un problema disciplinario o pedagógico?

Si las reglas están, las sanciones también, y las cosas no se solucionan ¿estamos logrando el control a través de normas y sanciones asociadas a su Incumplimiento? Es esto disciplina, formación y desarrollo o en la práctica son rituales disciplinarios y una naturalización del convivir con la falta y atribuir el no cambio a características inmutables de los alumnos o a factores extraescolares como la disfuncionalidad familiar o del medio?

De las Creencias acerca de los actores y paradigmas disciplinarios implicados:⁴

Ciertamente, supone operar en una lógica en que el otro necesita ser controlado y manejado desde las sanciones o la amenaza de éstas. El problema para un alumno formado en este paradigma es que a menudo responde a él y cuando no hay sanción (por un sistema que no las ejerce o por ausencia de los agentes de control), opera sin referentes, discrecionalmente, en el entorno escolar que requiere de la colaboración con el bien común.

Hace muchos años Mc Gregor⁵, en un entorno laboral, preguntó a una inmensa cantidad de jefes, gerentes, supervisores acerca de qué creían ellos que hacía trabajar a la gente. Tras revisar las respuestas se configuraron con claridad dos grandes teorías acerca de la naturaleza humana:

3.- Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos *Psicothema*, 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.

4.- Chiu, L y Tulley, M (1997). Students Preference of teacher's discipline styles *Journal of Instructional Psychology* 24(3), 168-175

5.- Mc Gregor, D. (1960). *El lado humano de las organizaciones USA* :Mc Graw-Hill



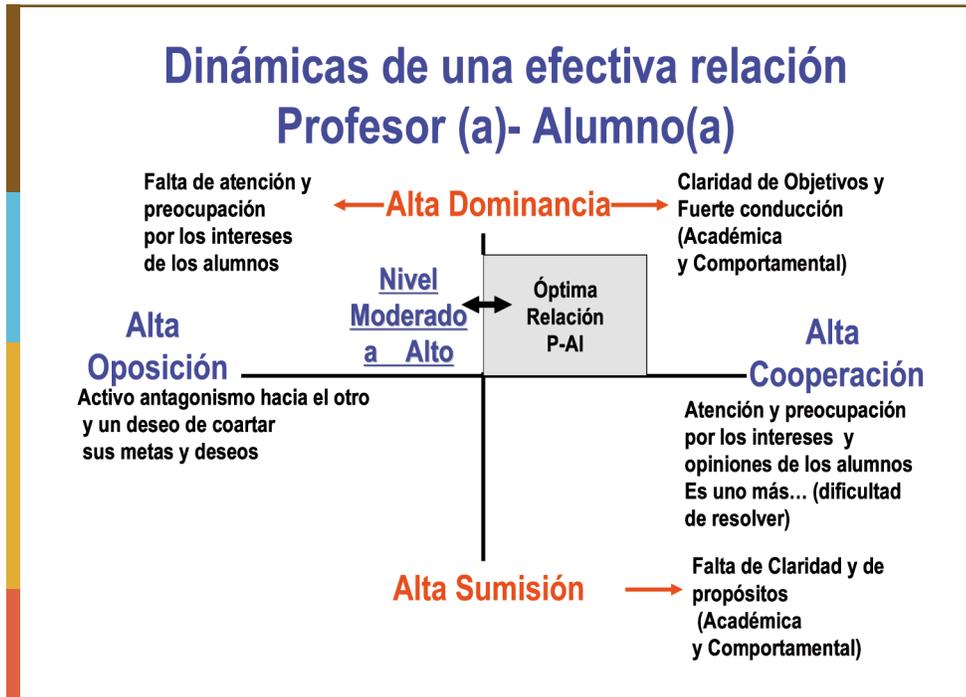
Teoría X: suposiciones negativas acerca de la naturaleza humana	Teoría Y : suposiciones positivas acerca de la naturaleza humana
A los empleados inherentemente les disgusta trabajar y lo evitarán siempre que sea posible	Para los empleados el trabajo puede representar algo tan propio y natural como jugar o descansar.
Por ello, deberán ser reprimidos, controlados, o amenazados para alcanzar las metas	La gente ejercerá la autodirección y el control si están comprometidos con sus objetivos
Teoría X: suposiciones negativas acerca de la naturaleza humana	Teoría Y : suposiciones positivas acerca de la naturaleza humana
Los empleados evitarán responsabilidades y buscarán la dirección formal siempre que sea posible	La persona promedio puede aprender a aceptar y aún a buscar la asunción de responsabilidades
La mayoría de los trabajadores pone la seguridad por encima de todos los otros factores asociados al trabajo y mostrarán muy poca ambición.	La habilidad de tomar decisiones innovadoras se halla ampliamente dispersa en toda la población y no privativa de aquellos que tienen puestos directivos.

Resulta claro que la lógica de la narración del inicio responde a la Teoría X acerca de la naturaleza humana y ubica fácilmente al docente en un rol de agente de control y en una posición de adversario con intereses encontrados.

Creencias y Relación Profesor alumno⁶:

Las creencias ubican al docente en determinados puntos de la relación profesor alumno. Los estilos dan cuenta de combinaciones de niveles respecto a las dos coordenadas de la relación profesor-alumno, la de la Directividad y la de la Colaboración. Esto plantea a cada establecimiento la necesidad de situarse en las posiciones que queremos mantener con los estudiantes en el reglamento de convivencia por el que se regirán.

6.- Marzano, R. et al. (2003). Classroom Management that Works. USA: Ed ASCD



Se observan 3 grandes formas de ejercicio de la disciplina:

1. **Reglas/refuerzo-castigo (Teoría X):** el reglamento define y presenta a los alumnos reglas y procedimientos. Si actúan en concordancia reciben consecuencias positivas; de otra forma, negativas en forma de advertencias y sanciones. (Alto dominio- Baja cooperación)
2. **Relación/Escucha (Teoría Y):** El reglamento plantea escasas demandas disciplinarias o no las ejerce, existe en la práctica escaso o nulo énfasis en procedimientos disciplinarios. Los docentes se dedican a escuchar las preocupaciones y razones del estudiante sin confrontar al alumno y alumna con las consecuencias de sus actos para que las asuma activamente. Los alumnos se exculpan (repetitivamente). (Alta sumisión- alta cooperación)
3. **Contractual/ Confrontar (Teoría Y):** Existe una claridad de las demandas y definición con sentido (para lograr objetivos personales y de bien común) de los deberes y responsabilidades y claridad de las consecuencias del incumplir (para reparar el incumplimiento y prevenir futuros actos de ese tipo). Se atiende en forma directa, pero no inflexible a asuntos disciplinarios, escuchando la voz del alumno (procedimiento acotado con protocolo). Confronta las acciones con el contrato y administra las consecuencias establecidas frente al comportamiento inapropiado. En este estilo, el profesor demuestra interés por el alumno, sus visiones y preferencias (contrato), pero también claridad de los objetivos y metas. (Alto dominio-alta cooperación).
En esta modalidad, el reglamento establece metas , deberes y responsabilidades asociadas, pero cada curso debe asumir un contrato explícito y concreto con un representante de la Institución en términos de la aceptación y compromiso con los objetivos, las reglas y procedimientos (medios) y las consecuencias asociadas para solucionar y prevenir incumplimientos.



Otra forma de mirarlo es el que se nos ofrece desde un análisis factorial aplicado a todas las formas de disciplina descritas por una gran cantidad de alumnos y alumnas de diversos grados⁷.

Este trabajo arrojó dos factores que en conjunto daban cuenta del 70% de la varianza de las seis formas de disciplina obtenidas. El primer factor se denominó Disciplina sobre una base relacional (Teoría Y), donde se incluía discusión, dar claves, reconocimiento e involucramiento de los alumnos en la adecuada y efectiva solución de los problemas en que estaban involucrados, donde castigo y agresión tenían cargas muy bajas o negativas. El segundo factor se denominó disciplina coercitiva (Teoría X), con fuertes cargas en agresión y castigo, donde discusión, claves, reconocimiento e involucramiento de los alumnos obtenían cargas bajas y más generalmente negativas.

Conclusiones y tareas para crear un reglamento:

Toda la comunidad docente y el consejo escolar debieran:

1. Considerar en qué modelo tiene actualmente entrenados a sus alumnos y alumnas.

Este aspecto es crucial. Si sus estudiantes vienen formados en un modelo de control externo, evidenciarán baja comprensión de las reglas y su sentido; por eso, esto debe trabajarse intensamente. Si Uds. simplemente consignan los objetivos y las normas asociadas, ellos y ellas irán directamente a averiguar ¿qué me pasa si hago tal cosa?, tampoco entenderán que el tipo de consecuencia debe restaurar la falta. Ej.: no hice el trabajo, lo hago con menor calificación.

Se sugiere:

- Trabajar en consejos de curso u orientación responsabilizando mediante acciones concretas y proyectos a los centros de alumnos y directivas del proceso.
- Realizar un trabajo similar con padres y apoderados en base a guías y reflexiones grupales en reuniones de inicio de año (al menos dos reuniones), que culmine en la firma de una toma de conocimiento y aceptación y un compromiso de apoyo.
- Realizar al inicio de cada año un proceso similar (más acotado que el primero, que culmine en un compromiso personal y de curso de los estudiantes.
- Que cada curso en el marco de la revisión cree 2 acuerdos y/o procedimientos facilitadores del buen clima y funcionamiento de curso que gestionarán (registrarán evaluarán y administrarán consecuencias y reconocimientos de progreso). Esto permite ir incorporando la cultura de la colaboración en torno a objetivos comunes y comunicando de manera real la noción de co-responsabilidad.

7.- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility. The students' view. Teaching and Teacher Education, Volume 17, Issue 3, April 2001, Pages 307-319



2.- Definir qué teoría acerca de la naturaleza humana elegirán y porqué les resulta útil para el logro de su PEI (fundamento).

En este punto es preciso tomar en cuenta que la elección supone consecuencias relacionales, de clima escolar y de impacto formativo (oportunidades de desarrollo de habilidades de auto-regulación personal y socio-moral).

Se sugiere iniciar con una encuesta acerca de la percepción actual. Las encuestas de clima pueden ser útiles.

3. Definir qué niveles de colaboración y directividad elegirán y porqué les resulta útil para el logro de su PEI (fundamento).

Resulta importante considerar si cada docente considera que es discrecional, propio de su ámbito profesional elegir su estilo. Se debiera iniciar una discusión de las implicancias que esto tiene. Responder a preguntas tales como:

- Si ud es alumno de esta institución y su profesor de lenguaje opera en una lógica de refuerzo y castigo, en base a cumplimiento de normas impuestas, sin trabajar el sentido, el profesor jefe en uno de escucha y el de matemáticas en una confrontar-contractual, ¿qué pasa en términos formativos? ¿Qué le estamos enseñando en la práctica? ¿Qué efectos tiene?

En base a esto deberá trabajarse un plan para ir instalando un estilo profesor alumno que sea un sello de la Escuela y sea sustentado por prácticas efectivas y un trabajo colegiado de docentes que se retroalimentan.

Optar por una ideología para el reglamento puede colisionar con opciones de los estilos de relación profesor-alumno en uso. Esto debe resolverse con premura y anticipación.



Bibliografía

- Cornejo, R.; Redondo, J. (2000). El Clima Escolar por Jóvenes de Sectores Populares de Santiago. Revista Última Década CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- Chiu, L. y Tulley, M. (1997). Students Preference of teacher's discipline styles. *Journal of Instructional Psychology* 24(3),168-175
- Halcartergaray, M. A. (2000). Estudio del Clima organizativo y de aula y su relación con Resultados Simce en 6° y 8° E.G.B. Tesis Universidad Santo Tomás. Santiago, Chile.
- Lewis, R. (2001), Classroom discipline and student responsibility. The students' view. *Teaching and Teacher Education*, Volume 17, Issue 3, April 2001, Pages 307-319
- Marzano, R., Marzano J., Pickering, D. (2003). *Classroom Management that works: Researched-Based Strategies for Every Teacher*. USA: Ed. ASCD.
- Mc Gregor, D. (1960). *El lado humano de las organizaciones*. USA: Mc Graw-Hill.
- Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 2002. Vol.14, N° 2, pp. 444-449.