

Educación

Cómo prevenir la violencia en la Escuela

Estudio de casos y orientaciones prácticas

Norberto Boggino




HomoSapiens
EDICIONES

Cómo prevenir la violencia en la Escuela

Estudio de casos y orientaciones prácticas

Norberto Boggino

Colaboradores

Kristin Rosekrans

Eduardo de la Vega



Boggino, Norberto

Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas - 1a ed. 4a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
184 p. ; 22x15 cm.

ISBN 950-808-463-4

1. Violencia Escolar I. Título
CDD 371.782.

1ª edición, julio de 2005

4ª reimpresión, mayo de 2012

© 2005 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 0341 4243399

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-463-4

Corrección: Laura Di Lorenzo

Esta tirada de 200 ejemplares se terminó de imprimir en mayo de 2012

en **Toledo Servicios Gráficos S.A.** | 9 de Julio 156 | Tel: (0336) 4434146

San Nicolás | Provincia de Buenos Aires | Argentina

*A Rocío Aichino,
mi ahijada.*

ÍNDICE

PRÓLOGO <i>a cargo de Horacio Belgich</i>	13
---	----

PRIMERA PARTE

Violencia y Escuela. Construcción de la convivencia escolar y prevención de la violencia	17
---	----

CAPÍTULO 1

Complejidad de las escenas de violencia y construcción de la convivencia	19
1. ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA	19
2. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN DE ESCENAS DE VIOLENCIA	23
3. DE LA PERSPECTIVA DEL OBJETO (VIOLENCIA) A LA PERSPECTIVA DEL SUJETO	25

CAPÍTULO 2

La lógica cultural de la pos-modernidad y el “individuo” pos-moderno	29
1. ESCUELA, MODERNIDAD Y CULTURA POS-MODERNA	29
1.1. Lógica cultural de la modernidad y de la pos-modernidad	29
1.2. Escuela y rasgos de dos culturas complementarias	34

CAPÍTULO 3

Construcción de la convivencia: Normatividad escolar

y procesos de socialización secundarios	39
1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA	39
2. CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA, ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN Y TIPOS DE CONDUCCIÓN	41
3. LA NORMATIVIDAD ESCOLAR Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN	44

CAPÍTULO 4

Los proyectos como estrategias de prevención de la violencia 49 |

1. CONSENSO INSTITUCIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	49
2. LOS PROYECTOS DE AULA COMO ESTRATEGIA PARA CONSTRUIR LAZOS SOCIALES Y CONVIVENCIA	51

CAPÍTULO 5 *por Kristin Rosekrans y Norberto Boggino*

Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica

y prevención de violencia	55
1. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?	55
2. ¿POR QUÉ LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR?	58
2.1. La Investigación-Acción y la reflexión crítica para mejorar la convivencia escolar	58
2.2. La metacognición como instancia para la construcción de la convivencia escolar y prevención de violencia	60
3. EJEMPLO TIPO DE UN <i>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</i>	62

CAPÍTULO 6 *por Eduardo de la Vega*

Micropolítica institucional y mecánica del poder en la escuela

(Los protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad)	65
1. LA MECÁNICA DEL PODER EN LA ESCUELA	65
2. LOS DIVERSOS CAMINOS DE LA INTEGRACIÓN	68
3. MICROPOLÍTICA ESCOLAR PARA LA DIVERSIDAD	72
4. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR	75

SEGUNDA PARTE

Convivencia, prevención de violencia y trabajo áulico	79
PRELIMINAR	81

CAPÍTULO 1

Convivir aprendiendo en el aula	83
1. CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES Y CONVIVENCIA EN EL AULA	83
2. RELACIONES ENTRE MOTIVACIÓN Y SENTIDO DE LOS APRENDIZAJES PARA LOS ALUMNOS	87
3. LA EVALUACIÓN SISTEMÁTICA Y LA PLASTICIDAD DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE	88

CAPÍTULO 2

Cómo enseñar y construir convivencia en el aula	91
1. ENFOQUE GLOBALIZADOR Y CONVIVENCIA EN EL AULA	91
2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA	95
3. AYUDA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)	96
4. ÁMBITOS DE APRENDIZAJES COMPARTIDOS Y CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA	102

TERCERA PARTE

Casos de violencia. Prevención y componentes de la trama de producción de violencia	107
PRELIMINAR	109

CAPÍTULO 1

El boicot de Facundo o la institución del boicot	111
1. ¿VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y/O VIOLENCIA DE LA ESCUELA? ANÁLISIS DEL CASO FACUNDO	111
1.1. Testimonio del caso Facundo	111
1.2. Componentes de la trama de producción y lógica de construcción del caso Facundo	115
1.2.1. <i>La institución: la acción instituyente y lo instituido</i>	117

1.2.2. <i>La micropolítica institucional. La ausencia de conducción, la resistencia de los docentes y la mecánica del poder en la escuela</i>	119
1.2.3. <i>La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización</i>	121
1.2.4. <i>La invisibilización o negación de los conflictos</i>	122
1.2.5. <i>La intencionalidad educativa y los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa</i>	123
1.2.6. <i>Diferentes manifestaciones de la violencia y posiciones relativas entre la víctima y el victimario</i>	125

CAPÍTULO 2

Violencia institucional:

Análisis del caso de la Escuela Aurora 129

1. RELACIONES ENTRE LA VIOLENCIA, EL MARCO JURÍDICO-POLÍTICO, LA FORMULACIÓN PEDAGÓGICA Y LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA	129
1.1. El marco jurídico-político de la Escuela Aurora	130
1.2. La formulación pedagógica de la Escuela Aurora	133
1.3. La práctica escolar cotidiana de la Escuela Aurora	137
1.4. A modo de síntesis	138
2. DIFERENTES MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA AURORA	139
3. RELACIONES ENTRE PEDAGOGÍA Y CONFLICTO	146
4. PROCESOS ESTRUCTURALES, PROCESOS INSTITUCIONALES Y PROCESOS SINGULARES	149
5. A MODO DE CONCLUSIONES	153

CAPÍTULO 3

La institución como espacio de prevención de violencia:

Análisis del caso de la Escuela Ausejo 155

1. PRELIMINAR	155
2. DIFERENTES MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA Y COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN Y/O DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA AUSEJO	156
2.1. Breve presentación de los rostros de la violencia en la Escuela Ausejo	156

2.2. Componentes de la trama de producción de violencia y su relación con los procesos estructurales, institucionales, familiares y singulares	159
3. LA INSTITUCIÓN COMO ESPACIO DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA	164
3.1. La institución: la acción instituyente como instancia de prevención de violencia	165
3.2. La micropolítica institucional. La conducción democrática, la co-laboración de los docentes, los acuerdos y la mecánica del poder en la escuela	167
3.3. La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización	170
3.4. La visibilización de los conflictos como instancia de prevención de violencia	172
3.5. La intencionalidad educativa y su relación con el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana	174
 BIBLIOGRAFÍA	 179

PRÓLOGO

Este libro puede entenderse como un mapa que nos permite recorrer como una guía aspectos imprescindibles de la realidad escolar contemporánea. Y encontramos allí enlazados una serie de temas que se articulan en torno a una de las problemáticas más acuciantes de la realidad social y educativa —la violencia—, la cual es analizada con rigurosidad, con imaginación, con audacia.

Azorados asistimos a la violencia que todo parece cubrirlo. ¿Hay sentidos acerca del por qué y el para qué de la misma? Si bien la violencia es inherente a lo humano, hoy podemos pensar que la sociedad está sumergida en un caldo de violentamientos.

Desde mi perspectiva, el riesgo que conlleva este tipo de multiplicación de la violencia es el de instalar lo que podemos denominar la fascinación por la violencia. Esa seducción por los hechos violentos muchas veces nos atrapa.

Y existe una etapa posterior a la fascinación, que es el éxtasis de la violencia, donde los sujetos se hallan, de acuerdo al origen etimológico del término *éxtasis*, fuera de sí mismos. Ese éxtasis, como enajenamiento y como embriaguez, es decir, como exceso, se apodera de los individuos, y se producen delitos con violencia innecesaria, injustificada, sin sentido. Sin embargo, esta investigación de Norberto Boggino abre la posibilidad de comprensión de esas situaciones, de manera clara, pero también rigurosa.

Por otro lado, podríamos recordar aquí la conclusión de Robert Merton, que al estudiar en la década de 1930 la relación entre violencia, delito y economía en EEUU, afirmaba que muchos países pobres tienen índices delictivos más bajos que algunos países ricos, y de ello resulta que una sociedad con alto estándar de vida no necesariamente tendrá menos delitos, ya que en verdad, para Merton, el delito y la violencia se producen donde hay inclusión

cultural y exclusión estructural, es decir, económica. De este modo, lo que da lugar al delito y al aumento de la violencia en éste, no es la privación material por sí misma; tampoco lo genera la carencia de cultura, sino que se produce cuando hay privación económica en el seno de una cultura que incita al sueño de que todos tienen oportunidades de estar incluidos y de que se pertenece culturalmente en tanto se consume.

La inclusión cultural de muchos sectores de la población (hoy marginados) ya no se produce, como antaño, a través de la vía educativa, ni tampoco a partir de la religión, sino que hoy, de acuerdo a las coordenadas del Mercado, la inclusión debe producirse por la privilegiada vía del consumo. Es notorio que en las mismas cárceles se mate por un par de zapatillas de marca. O bien que se multipliquen los temores a ser asaltado por la calidad de la ropa, o por los emblemas del logo.

Pero, y bien, ¿cuál es el origen de la violencia? ¿Qué hacer frente a ella en la escuela?

Este libro otorga respuestas a estas preguntas, pues de manera permanente propone estrategias y modos de construir convivencia, de multiplicar los lazos sociales, de generar consensos allí donde había conflicto. Y ello, desde mi punto de vista, en el contexto de una sociedad sin memoria, excluyente de los seres sobrantes, donde las identidades se disuelven, las rivalidades y las fragmentaciones de los vínculos y los grupos se acrecientan. Hay un riesgo probable, entonces, que es la extensión del sentimiento de impotencia que padece la sociedad en general, pero especialmente los niños y los jóvenes.

En este tiempo histórico de discursos fuertemente punitivos, de exclusión, que propician la fragmentación social, el pensamiento de Norberto Boggino es claro, y su intención de aportar a la comprensión de la violencia, es intensamente ética. Pues cree en la participación de los actores institucionales, en el profundo respeto por la diversidad y la lógica cultural de los alumnos, y considera que el conflicto es el motor que permite construir convivencia, y con ello, la producción de lazos sociales dentro de la institución escolar.

Transmite la hechura de este libro algo de la paciencia del tejedor de urdimbres, de sentidos, pues analiza con profundidad los valores de la modernidad que enmarcaron la vida institucional de la escuela, al mismo tiempo que analiza los nuevos valores de la posmodernidad que gradualmente se instalan en el imaginario institucional, haciendo de la escena escolar un territorio complejo.

Ambas lógicas coexisten, con sus particularidades, con sus producciones y lógicas culturales. Ese contexto es el marco que toma el autor para analizar

la complejidad de las escenas de violencia que se montan en las escuelas, con sus singularidades, con sus rasgos de producción de desencuentros. Distinguiendo muy claramente entre la violencia en la escuela y la violencia de la escuela. Distinción fundamental, pues allí, sobre esa diferencia, se traza una de las posibilidades de comprensión de esta problemática que nos interpela dramáticamente.

La escena de violencia se convierte así en una unidad de análisis, y es atravesada por la reflexión crítica, con estrategias rigurosas de investigación científica (llevada adelante por el autor junto a Kristin Rosekrans); esa indagación posibilita encontrar y construir estrategias de prevención, de logros de consensos, de producción de convivencia en el espacio físico y simbólico quizá más importante de la escuela, el aula.

En esta inestimable obra se describen esas escenas de violencia para ser deconstruidas; además, se identifican los componentes de la trama de producción de esas escenas y lógica de construcción. La violencia es comprendida con relación al marco jurídico-político, a la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana. Y ello permite establecer las relaciones entre la institución, la acción instituyente y lo instituido. Acciones que movilizan las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Además, resulta substancial el estudio de las estructuras de participación y los procesos de socialización dentro del marco de la normatividad escolar, pues esta normatividad es la que contiene juego entre la normativa instituida y la actividad instituyente que realizan los actores institucionales.

La invisibilización y la visibilización de los conflictos son —entre otros— temas centrales de este libro, pues adquieren gran relevancia por las consecuencias prácticas que implica reconocer, hacer visible y abordar el conflicto como estrategia de prevención de violencia. Y ello remite directamente a la relación entre pedagogía y conflicto, profundamente analizada en este libro.

Tampoco faltan las reflexiones sobre la didáctica y el trazado de estrategias, y ello se constituye en un aspecto fundante de las prácticas pedagógicas en tanto enseñanza de convivencia y proyectos de aprendizajes compartidos.

Por otro lado, el análisis de la micropolítica institucional con relación a la mecánica del poder en la escuela (a cargo de Eduardo de la Vega) adquiere gran significación con relación a la producción de discursos sobre la integración escolar y la diversidad, problemáticas no siempre bien comprendidas y analizadas en la realidad escolar contemporánea.

La última parte de este libro, que analiza el caso Facundo y la violencia institucional en dos escuelas, es un trabajo de campo exhaustivo, clarificador,

pues es en el territorio de la propia escena de violencia donde el autor se introduce y releva y examina los discursos cotidianos de los actores institucionales. Boggino encuentra las necesarias estrategias de intervención y de prevención de violencia; pinta aquí, de este modo, su aldea y por ello su análisis puede ser universal.

Horacio Belgich
Rosario, mayo de 2005

PRIMERA PARTE

**Violencia y Escuela.
Construcción de la convivencia escolar
y prevención de la violencia**

CAPÍTULO 1

Complejidad de las escenas de violencia y construcción de la convivencia

1. ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA

I

Toda revolución científica implica el acceso a nuevas formas de pensamiento aún no transitadas. Si pensamos en la educación en general o en la educación formal en particular, y pretendemos cambios sustanciales, tenemos que procurar que los actores produzcan cambios en su propia forma de pensar y actuar. Tenemos que pensar que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo macro y lo micro, lo intra y lo inter, la teoría y la práctica, son siempre caras de la misma moneda, son siempre partes de un mismo proceso en el que interaccionan las partes entre sí, las partes y el todo, y el todo y las partes.

No se pueden resolver problemas complejos con propuestas simples a partir de considerar sólo una o algunas de las dimensiones en juego.

Una de las ideas más relevantes de la racionalidad compleja es la *idea de relación*, en contraposición con la racionalidad simplista o reduccionista tradicional, en cuanto se sostiene sobre las ideas de separar, aislar o atomizar.

Históricamente muchos de los problemas en la escuela no pudieron ser resueltos porque se planteaban de modo incorrecto. Para resolver un problema es necesario formularlo “bien” como primera condición, y ello implica

considerar todas las dimensiones e instancias que se ponen en juego. O, dicho con más propiedad, la posibilidad de resolución de un problema tiene que partir del planteo de la complejidad de los componentes que lo producen o provocan, y del análisis del mismo como caso en el marco de la trama de producción y de la lógica de construcción del problema.

De hecho, nos encontramos con problemas escolares diversos que no pueden ser resueltos. Nos referimos a problemas de aprendizaje, de conducta, de violencia en la escuela, de violencia institucional, de articulación entre grados, ciclos y niveles y de articulación horizontal entre áreas, de las relaciones intra-institucionales entre sus actores, de la escuela con respecto a los padres y/o la comunidad, de exclusión y marginación, y tantos problemas más. Los modos de pensamiento transitados a partir de los cuales se procuraron resolver estos problemas, en general, fueron reduccionistas, simplistas y, consecuentemente, se pensaban en términos monocausales o bicausales, desconsiderando la pluricausalidad y la pluridimensionalidad de los mismos; se pensaron a partir del momento en que los hechos se producían y no se analizaban los procesos de construcción de éstos (es decir, se pensaba a partir de los efectos y no del sistema causal y procedual), se pensaba a través de la inmediatez de las acciones y no se sostenían los procesos de cambio que, como está implícito, conllevan tiempo.

En este sentido, no se puede hacer pasar lo real por el “agujero de la cerradura”. Consideramos que hay que terminar de separar las causas y los efectos y dejar de pensarlos a partir de una relación lineal; hay que dejar de pensar en culpables e inocentes o en víctimas y victimarios por separado. Hay que ubicar a los actores en posiciones relativas como parte de los componentes de la trama de producción de los hechos; hay que acabar de romper y desarticular lo complejo para luego preguntarse sobre cuestiones parciales que siempre llevan a caminos equivocados; hay que dejar de separar para luego preguntarse acerca de cómo integrar o articular.

La idea central de la racionalidad compleja refiere siempre a lo multidimensional, a lo complejo, a los procesos, a las interretroacciones entre los componentes y entre lo nuclear y lo general. No se puede desconsiderar y/o separar:

- lo individual de lo social, de lo político, de lo cultural y de lo económico;
- lo pasado, lo presente y lo futuro;
- lo local, lo nacional y lo global;
- lo estructural y lo coyuntural;

- lo afectivo, lo cognoscitivo y lo social;
- lo consciente y lo inconsciente;
- lo próximo y lo lejano;
- los actos y los procesos;
- los efectos y las causas;
- lo grupal y lo singular;
- lo institucional y lo áulico.

En el campo de las Ciencias de la Educación nos encontramos con serios problemas por el incipiente y precario desarrollo de las mismas; en tanto, por ejemplo, la didáctica está en pleno proceso de construcción de su objeto de conocimiento, y las psicologías y las sociologías son múltiples y parciales, en tanto cada teoría plantea objetos de conocimiento diferentes¹. Lo que sí se puede es asumir un compromiso ético y profesional (lo cual es redundante) y tratar de analizar, interpretar y reflexionar críticamente sobre problemas complejos a partir de una racionalidad ecológica o compleja, y procurar plantear alternativas de prevención.

II

Pensar desde el paradigma de la complejidad supone apelar a formas de conocer e intervenir que no mutilen ni atomicen lo real, que no reduzcan el todo a las partes. Nos convoca a aceptar razones diferentes a las propias y nos invita a percibir los vínculos que relacionan las ideas y los hechos.

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de escenas de violencia en el aula y en la escuela hay que conocer los procesos estructurales que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores; aun cuando la resolución de los procesos estructurales escapen a las posibilidades de los directivos y docentes. Hay que considerar los efectos de la violencia institucional, las propias características de la institución que no pocas veces generan un ambiente de tensión y de rebelión reprimidas o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos y/o docentes que tienen efectos violentos, independientemente

1. Por ejemplo, existen corrientes psicológicas que tienen como objeto de conocimiento a la conciencia, otras a la conducta (externa), otras a lo inconsciente. Consecuentemente, sus abordajes son diferentes.

de la intencionalidad manifiesta de violentar o no de éstos. Hay que analizar y comprender los comportamientos y las expectativas singulares de los actores, particularmente de los alumnos que han cambiado notablemente en las últimas dos décadas.

En el marco de la complejidad y del entramado de los componentes de producción de escenas de violencia, proponemos como unidad de análisis para las intervenciones en el aula y la escuela, a las escenas que protagonizan los sujetos singulares en el seno del microsistema institucional donde se manifiestan, considerando conjuntamente, los atravesamientos contextuales y, específicamente, las relaciones vinculares entre los actores inmersos en dichas escenas.

Escenas que posibilitan pensar la complejidad de fenómenos tales como:

- la violencia,
- la indisciplina,
- la formación en valores,
- la construcción de las normas sociales,
- la construcción de lazos sociales,
- la convivencia escolar,

a partir de la articulación de diversas dimensiones intra y extra-muros: estructurales y coyunturales, políticas y económicas, sociales y culturales, singulares y familiares, institucionales y pedagógicas.

Y, en este marco, trabajamos sobre la base de una conjetura: la deconstrucción de las escenas de violencia en el ámbito escolar posibilita hallar los componentes de la trama de producción de las mismas y, a partir de éstos, abrir los caminos para construir las estrategias de prevención de dichas escenas de violencia.

Sin duda que la violencia no es sinónimo de pobreza. La violencia no “respetar” niveles de ingresos económicos ni sistemas de gobierno ni etnias, pero también es cierto que la crisis global que padece gran parte de la población en Argentina y en Latinoamérica atraviesa a la escuela, a la familia y a los sujetos singulares. Los procesos estructurales impactan en la escuela y han

cuestionado seriamente el imaginario social de ésta, como lugar de encuentro y convivencia. No son procesos producidos por la escuela pero condicionan fuertemente los procesos estructurantes de las instituciones y organizaciones, de las familias y de los sujetos.

Analizar los procesos estructurales y coyunturales y su relación con los procesos institucionales o singulares no supone realizar necesariamente miradas macropolíticas sino, fundamentalmente, realizar análisis micropolíticos² en el ámbito de la institución escolar y análisis de la incidencia de los componentes estructurales en las actitudes y conductas de los sujetos singulares (alumnos y docentes) y en las políticas educativas institucionales.

2. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN DE ESCENAS DE VIOLENCIA

La escuela constituye un espacio institucionalizado que se organiza en torno a la *normatividad escolar* plasmada en el marco jurídico-político e institucional y en la formulación pedagógica³, y que se pone en marcha en torno al juego entre la normativa instituida y la actividad instituyente que realizan directivos y docentes.

La problemática de la violencia en el ámbito escolar, como señalamos, nos lleva a considerar aspectos complementarios desde la perspectiva de los sujetos singulares, de los procesos institucionales, de los procesos estructurales y/o coyunturales (económicos, políticos, sociales, culturales), y las relaciones entre ellos.

En este sentido, planteamos que la deconstrucción de las instancias de producción de la violencia posibilitan hallar los caminos para formular estrategias de resolución y/o de prevención de la violencia en la escuela.

Dicho en otros términos, la deconstrucción de los hechos violentos permite comprender la lógica de construcción y hallar los componentes de la trama

2. En el Capítulo Seis de esta Primera Parte se desarrolla en forma pormenorizada la problemática de la micropolítica del poder en la Escuela. Todo ello se analiza en la Tercera Parte de esta obra en los casos de la Escuela Aurora y de la Escuela Ausejo.

3. En los casos planteados en la Tercera Parte de esta obra se encontrarán análisis de los mismos con estas categorías conceptuales.

de producción de dichos hechos, que marcarán líneas de trabajo para la construcción de estrategias específicas para resolver o para prevenir nuevos hechos de violencia en el aula y en la escuela y, particularmente, para la construcción de convivencia escolar. Por ello, en esta primera aproximación, planteamos algunos de los componentes nucleares que han intervenido, según nuestras investigaciones, en la producción de hechos violentos.

Con respecto a los *procesos estructurales*⁴ y *coyunturales*, consideramos necesario indagar las marcas sociales y pautas culturales fruto de los efectos de la globalización económica y cultural, del inusitado aumento de las diferencias entre los países pobres y ricos y, dentro de cada país, entre ciertos sectores y otros, del rol del Estado y la estructura de empleo y desempleo, de los modos de producción y distribución de las riquezas, y de las pautas de la cultura pos-moderna y sus diferencias con las pautas de la modernidad.⁵

En lo relativo a los *procesos institucionales y organizacionales*, estimamos necesario analizar la función social de la escuela, la normatividad instituida en el PEI, el PCI y los Proyectos de Aula (marco jurídico-político-institucional y formulación pedagógica), y la acción instituyente (práctica escolar) a partir de las estructuras de participación y comunicación, del tipo de conducción (institucional y áulica): democrática, autoritaria o “dejar hacer”, y de los procesos de socialización secundaria (intencionalidad educativa, consistencia del accionar, y participación y comunicación).

Y, con respecto a los *procesos psicológicos (singulares)*⁶, proponemos analizar las relaciones vinculares, la ruptura de lazos sociales, la privación emocional y la precariedad vincular, e indagar las normas sociales y valores a partir de las marcas sociales y culturales, los sistemas de creencia e ideologías, y los conocimientos e ignorancia de los alumnos.

4. Los *Procesos Estructurales* son “fenómenos y procesos cuyo origen y desarrollo tienen que ver con fuerzas sociales y productivas, donde la posibilidad de incidencia de los sujetos y hasta de un pueblo o país, es muy pequeña. Tienen la función de estructurar y determinar otros procesos, las instituciones y hasta la vida de las personas” (Garay y Gezmet, 2000: 15). Abordar fenómenos como la violencia implica conocer, a su vez, la “fuerza” de otros fenómenos como la globalización económica y cultural, los nuevos modos de producción y distribución de bienes y riquezas, los avances tecnológicos y científicos, el rol del estado y del mercado, la estructura del empleo y desempleo, el agotamiento de recursos naturales, las pautas culturales y sociales de la pos-modernidad, etcétera. Es necesario conocer y comprender la tendencia de estos procesos y su interrelación con las otras instancias (institución y sujetos), y deconstruir la trama configurada a partir de componentes de las tres instancias.

5. En el Capítulo Dos de esta Primera Parte se desarrolla la lógica cultural de la modernidad y de la pos-modernidad y su relación con los valores y las normas sociales en la Escuela.

6. Los *Procesos Psíquicos* refieren a procesos subjetivos (muchos de ellos inconscientes) que constituyen la personalidad de los alumnos. Particularmente, con respecto a los sujetos involucrados

3. DE LA PERSPECTIVA DEL OBJETO (VIOLENCIA)

A LA PERSPECTIVA DEL SUJETO

Cuando se piensa en instancias, estrategias o programas de prevención, es común que se ponga énfasis en el objeto. Por ejemplo, los programas de prevención de adicciones a drogas o a la nicotina, ponen el eje en lo “malo” del objeto, pero no se puede desconocer que las conductas de riesgo y, en mayor medida, las adictivas, son conductas compulsivas e irreflexivas. La violencia en sus diferentes variantes de hostilidad, intimidación o agresión no escapa a componentes subjetivos, por lo general inconscientes, y a pautas socio-culturales que no pueden ser gobernadas por los sujetos y que no dependen de su voluntad.

No ha sido muy productiva la condena de la violencia con relación al cambio de conductas y actitudes. *Consideramos que el eje tiene que desplazarse del objeto (violencia) a la perspectiva del sujeto.*

La convivencia se logra desde la perspectiva del sujeto (docentes y alumnos), a partir de la construcción o reconstrucción de lazos sociales.

Pensar en el sujeto no implica pensar, solamente, en el sujeto inmerso en escenas de violencia. Se trata de *construir convivencia* como instancia de prevención de violencia, y ello comprende a todos: directivos, docentes, no docentes y alumnos, en todos los espacios y tiempos, lo cual implica planearse *construir lazos sociales*:

en hechos de violencia, nos encontramos con “rupturas” en la constitución temprana de la subjetividad del niño y con cierta precariedad vincular y privación emocional. Como expresan Garay y Gezmet (2000), “necesitamos, entonces, incursionar en teorías y observaciones sobre la constitución psíquica del sujeto humano; algunos procesos y mecanismos singulares vinculados al uso de la violencia como modos de relacionarse con el mundo; a la agresividad, los miedos, la capacidad de preocuparse por otros, la privación. También de qué modos los cambios estructurales cambian los sentidos de estos procesos psíquicos de formación de las identidades sociales. De hecho, los procesos de formación psíquica como de constitución de las identidades y los proyectos vitales (de la mujer) y el hombre actual, están atravesados y mediados por los avatares de una larga, y a veces dramática, relación del sujeto niño y joven con las instituciones educadoras básicas: la familia y las escuelas. Es ya un axioma que el individuo no puede desarrollarse independientemente de las instituciones. (...) Así, sólo la pertenencia a grupos organizados le posibilita su desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social. Hoy, es más marginalizante ser excluido de la escuela, la empresa, el trabajo, que habitar en una villa miseria”.

- desde los espacios de participación y comunicación,
- desde el trabajo grupal,
- desde la labor cooperativa y solidaria,
- desde la búsqueda del consenso,
- desde el respeto por la diferencia,
- desde la atención a la diversidad,
- desde la ética y la tolerancia,
- desde la distribución del poder,
- desde la circulación de la palabra,
- desde el compromiso y el respeto mutuo, etc.

La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera transmisión discursiva de los valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad.

Si somos capaces de no segregar, de organizar acciones que fomenten las ganas de vivir, de armar proyectos participativos de interés para los alumnos (coordinados por adultos referentes) en los que los actores se conozcan y puedan crear lazos entre sí, y se desarrollen en el compromiso y la solidaridad, estamos generando nuevos sentidos, nuevas formas de ser y nuevos modos de relaciones institucionales, estamos posibilitando la construcción de lazos sociales que unen y relacionan y pueden, eventualmente, operar como red ante un problema u operar como espacio de circulación de la palabra y prevenir actos no deseados.

La palabra puede ser fuente de conflictos⁷ y ello es justamente lo productivo. La riqueza del diálogo está justamente en la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista del otro no es más que “eso”: un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el propio, o que quizás pueda enriquecer el propio punto de vista.

*El conflicto socio-cognitivo⁸ es el motor
del aprendizaje de las normas sociales y valores.
Y, por lo tanto, es el motor de la construcción de la convivencia.*

7. La visibilización del conflicto posibilita ubicarlo como la fuente de cambio de la situación.

8. Un conflicto socio-cognitivo se produce cuando, en el marco de la interacción cognitiva, un alumno entra en contradicción con sus propios valores, conocimientos o esquemas cognitivos. Y es, justamente, esa contradicción, esa ruptura de la certeza, lo que lo mueve al cambio.

Pero también el conflicto, cuando se conjuga con la intolerancia y la “ceguera”, puede ser, paradójicamente, causa de la ruptura de los lazos sociales. Muy buena parte de la violencia institucional (violencia *de la escuela*) es fruto de conflictos entre posturas diferentes y puntos de vistas distintos que son rechazados. Son fruto de diferencias que no son toleradas y que van generando climas e, incluso, culturas institucionales que contienen rasgos violentos.

Por ello, consideramos necesario que se abran espacios de reflexión crítica⁹ y de aprendizajes compartidos. En *Los valores y las normas sociales en el aula* (2003) decimos que la *clase* es el lugar por excelencia para aprender conviviendo y convivir aprendiendo, planteamos a la *mediación* y la *negociación* como estrategias de prevención y de resolución de conflictos, y propusimos a las *asambleas de alumnos* como dispositivos de prevención de problemas psico-educativos, y a los *talleres de educadores* como dispositivos analizadores de la propia práctica pedagógica y educativa del docente. Se trata solamente de una propuesta de espacios de encuentro, como podrá haber otros, tal como se plantea en esta obra¹⁰, pero espacios donde prime la comunicación, la circulación de la palabra y la escucha, donde se pueda analizar, disentir o consensuar proyectos o, simplemente, estrategias alternativas, o alcanzar simples intercambios de puntos de vista y experiencias. Se trata de espacios que posibilitan el *encuentro* con el otro, con el diferente y el semejante, en tanto puede permitir la construcción o reconstrucción de tratos y la realización de contratos o, simplemente, la posibilidad de alcanzar acuerdos en torno a problemáticas de interés común.

9. En el Capítulo Cinco de esta Primera Parte se plantea la Investigación-Acción como alternativa para la construcción de convivencia y la prevención de violencia en la Escuela y, particularmente, a la reflexión crítica sobre la práctica educativa y pedagógica, como instancia por excelencia para revisar los marcos conceptuales-referenciales.

10. Sugerimos ver los Capítulos Cuatro y Cinco (Primera Parte), en los que se propone a *los proyectos como instancias para la prevención de violencia* y a *la Investigación-Acción como espacio para la reflexión crítica sobre las propias prácticas*.

CAPÍTULO 2

La lógica cultural de la pos-modernidad y el “individuo” pos-moderno

1. ESCUELA, MODERNIDAD Y CULTURA POS-MODERNA

1.1. Lógica cultural de la modernidad y de la pos-modernidad

I

Transitar el campo de los valores y de las normas sociales en los inicios del siglo XXI, particularmente en el ámbito escolar, nos lleva a develar las pautas de la cultura de la modernidad y de la pos-modernidad, y analizar las lógicas culturales y su relación con los medios de educación, con los sujetos y con la propia sociedad.

En términos muy sintéticos y sólo a modo de introducción, es posible pensar en la cultura de la modernidad como la lógica cultural del capitalismo (que se impone sobre el feudalismo), mientras que la pos-modernidad nos lleva a pensar en la lógica cultural del capitalismo tardío (o avanzado, como afirma Fredric Jameson, 1984).

El pensamiento y las acciones dominantes, fundamentalmente en el siglo XIX y casi la totalidad del siglo XX, constituyen una lógica cultural sostenida sobre las ideas de:

- Progreso.
- La exaltación del trabajo.
- El esfuerzo y el deber.

- La razón.
- La moral universal.
- La emancipación de la humanidad.
- La organización racional de la cotidianeidad social e institucional.
- Las respuestas únicas.
- La ciencia objetiva.

Se trata de una cosmovisión alternativa a aquella propia del feudalismo, que perdura hasta el presente, más allá de los atravesamientos pos-modernos que se plasmaron en instituciones concretas y en normas y valores específicos, que guiaron y guían las conductas de buena parte de la humanidad. En Argentina y en América Latina, la organización de los Estados y, con ello, la organización de las instituciones (educativas, sanitarias, etcétera) fueron (y son) expresiones de las ideas de la modernidad.

La lógica cultural de la modernidad modeló el mundo en el que vivimos y, específicamente, constituyó los aspectos nucleares de las instituciones (como la escuela) y los valores y las marcas culturales de los sujetos.

En Argentina y, en general, en los países latinoamericanos, las pautas de la cultura pos-moderna comienzan a cobrar fuerza en los inicios de la década del noventa y hoy se expresan en las conductas y en los pensamientos de varias generaciones, particularmente en adolescentes y jóvenes, amén de otros grupos étnicos que se aferran a dichas pautas.

Se trata de pautas culturales que comienzan a gestarse luego de la Segunda Guerra Mundial en los países capitalistas centrales y que se organizan como la lógica cultural del capitalismo tardío, en el cual las fuerzas productivas se desarrollan a través de la automatización y la cibernética, “que producirá una enorme riqueza material y una profunda modificación en la composición de las clases (y sectores) sociales”¹. Y, en la otra cara, producirá un crecimiento abrumador de la marginalidad social, y una tremenda brecha que separa ricos y pobres.

1. Obiols y Obiols, 1996:15

La cultura pos-moderna es fruto del desarrollo y de las necesidades del capitalismo tardío (sociedades pos-industriales) durante la segunda mitad del siglo XX.

En contraposición a los pensamientos y las acciones de la modernidad, la lógica de la pos-modernidad se organiza en torno a las siguientes ideas:

- El presente continuo.
- El espontaneísmo.
- El predominio de los sentimientos y las sensaciones.
- El placer y los derechos.
- El individualismo.
- La estética y el consumo.
- El desencanto.
- El fin de las utopías.
- El fin de la historia.

El desarrollo de la sociedad industrial y las revoluciones burguesas que se generaron a partir de la Revolución Francesa fue estructurando pautas culturales y sociales sobre las que se montaban grandes proyectos de cambio en torno a la idea de progreso, y en términos universales. Hoy es posible afirmar que ha fracasado el proyecto de la modernidad en cuanto a los logros de sus metas, y con ello el desencanto, la ruptura de las utopías y de la propia idea de progreso y cambio. Pero todo ello no invalida los valores de la modernidad ni enaltece los de la pos-modernidad. No es posible dejar de pensar en última instancia que son, en uno y otro caso, los valores de la sociedad capitalista y del capitalismo tardío, respectivamente, amén de que puedan ser vividos como los valores de unas generaciones u otras, o de los jóvenes y de los adultos. Justamente cuando Jean-François Lyotard (1979) se refiere a la “*condición posmoderna*” lo hace teniendo en cuenta las “condiciones” de vida, es decir, las pautas que organizan la vida contemporánea; pautas que sin duda atraviesan las instituciones (como la escuela, por ejemplo), constituyen una de las lógicas culturales contemporáneas y generan el predominio de determinados valores y normas en ciertos sectores de la sociedad, en particular en los jóvenes y adolescentes, y en adultos que tratan de “no despegarse nunca” de ellos.

La pregunta que se impone es si en la escuela se consideran estas pautas y valores de la cultura pos-moderna, independientemente de los juicios de valor que se puedan realizar acerca de ella.

*Pensar la construcción de la convivencia escolar
y la prevención de la violencia implica
atender las lógicas culturales de los alumnos
e, incluso, de las instituciones, y los puntos
de encuentro y desencuentro.*

“Para algunos autores, en la cultura pos-moderna se acentúa el individualismo hasta el nivel del egoísmo, en un *proceso de personalización* que abarca todos los aspectos de la vida social y que significa (...), por un lado, la fractura de la socialización disciplinaria y, por otro lado, la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades. Al individualismo lo acompaña la ausencia de trascendencia, ya no sólo en el sentido religioso, producto de la desacralización de la modernidad, sino que también desaparece la trascendencia laica de una vida consagrada a un ideal, cualquiera que éste sea. (...) Este individuo, aunque establezca vínculos con otros semejantes, se halla fundamentalmente solo, entre otros individuos que persiguen su propia satisfacción. (...) Aislado, vive su existencia como perpetuo presente, con un pasado que es un tenue recuerdo de frustraciones y satisfacciones y un futuro que sólo es concebido como un juego de nuevas necesidades y satisfacciones. En consecuencia, busca el consumo, el confort, los objetos de lujo, el dinero y el poder, elementos necesarios para dar respuesta a las necesidades que se plantean y que definen a la sociedad pos-moderna como la apoteosis de la sociedad de consumo. (...) *Para la cultura pos-moderna soy lo que tengo.* Este sujeto pos-moderno se halla muy lejos de aquel sujeto (de la modernidad) que hacía de la conciencia y del cultivo esforzado de la persona, su mayor orgullo.”²

II

Sin duda las pautas de la modernidad han atravesado la sociedad toda y comprenden, en mayor o menor medida, a todos los sujetos (no sólo a los adolescentes y jóvenes), pero cabe destacar la revalorización o sobrevaloración de la adolescencia y el desprecio por “lo adulto o lo viejo”. Algunos autores presentan como uno de los rasgos dominantes de la cultura pos-moderna, la propia “adolescencización” de la sociedad.

2. Ibid.

*En contraposición a la cultura de la modernidad,
que se apoya, entre otras cosas, en un modelo adulto fuerte,
en la lógica de la pos-modernidad la adolescencia
deja de ser considerada una etapa de la vida
para ubicarse como un “modo de ser” al que aspiran
sujetos de todas las edades.
La aspiración de ser adulto es sustituida por
la aspiración de ser adolescente.*

Se trata de una forma de vida que es promovida desde los medios masivos de comunicación, desde los medios de producción y desde las formas de comercialización. Se trata de nuevas necesidades generadas por este modelo de capitalismo tardío que exalta el consumo y que pone énfasis, no sólo en lo bello de ser joven, en el cuerpo del adolescente, sino también en la forma de vida adolescente. Y con ello, en la venta de todo tipo de productos que van desde la música, la vestimenta hasta los regímenes para adelgazar sin esfuerzo o la cirugía plástica, pasando por todo aquello que oculte o disimule el paso del tiempo.

Las definiciones clásicas de la adolescencia han estallado. “Creemos que la cultura pos-moderna que nos rodea, encarna aquellos conflictos que habían sido descritos para un grupo etéreo. Un collage en lo referente a la identidad, crisis en los valores, ambigüedad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar en conflicto con el medio ni con los adultos que lo sostienen.”³

Los estudios e investigaciones muestran que los conflictos entre hijos adolescentes y padres ya no son por cuestiones ideológicas sino por cuestiones domésticas sin mayor relevancia. Las típicas discusiones generacionales que caracterizaban a la adolescencia, están en extinción, amén de que ven a sus padres como personas diferentes. En este marco, las identificaciones, que eran (son) constitucionales, cedieron su lugar al vacío y, en muchos casos, la rebeldía fue sustituida por la indiferencia y la falta de comunicación. “Quizás este hablar sin comunicarse tenga relación con el descreimiento en la palabra, que surge como rasgo de la pos-modernidad.”⁴

No caracterizaremos a la adolescencia porque nos resulta paradójal. Paradójal que no sólo deviene por el atravesamiento de pautas de la modernidad y de la pos-modernidad, sino en tanto la adolescencia como fenómeno social sólo puede comprenderse desde un pensamiento complejo, y ello nos

3. Ibid.

4. Ibid.

lleva a considerar un conjunto de dimensiones complementarias que constituyen la trama de aquello que dan en llamar adolescencia. Invitamos al lector a identificar los rasgos más relevantes tanto en el marco de la cultura moderna como en la pos-moderna y, ante su tarea concreta en la escuela, analizar la complejidad del caso o de la situación desde una perspectiva compleja. Probablemente encuentre pautas de las dos lógicas culturales en cada sujeto y, en no pocas oportunidades, se relacionarán con grupos étnicos diferentes.

Lo importante es conocer los rasgos que estructuraron estas dos lógicas culturales: la lógica de la modernidad y la lógica de la pos-modernidad (del mismo modo que se conocen las áreas curriculares), e indagar las normas y valores, las marcas sociales y pautas culturales, y los sistemas de creencias (de igual manera que se indagan los conocimientos previos para los aprendizajes conceptuales), y considerar todo ello como el punto de partida de la enseñanza.

1.2. Escuela y rasgos de dos culturas complementarias

Fruto de lo antes dicho⁵, se plantean nuevos escenarios, con nuevas pautas y nuevos rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por los medios masivos de comunicación, se trata de uniformar pautas y valores. Se trata de nuevos escenarios que resaltan “nuevos” valores y “nuevas” pautas sociales y culturales, pero ligadas al propósito de toda sociedad que intenta conservarse. Nuevas escenas ligadas por el claro propósito de homogeneizar y borrar las diferencias.

Este “quiebre” que permite el paso de un siglo al siguiente está operando como una verdadera bisagra que une y separa viejos y nuevos parámetros de dos modelos socio-culturales que conviven y que expresan, en un sentido pleno, la crisis propia de dos modelos “encontrados” de sociedad: el de la sociedad moderna y el de la sociedad pos-moderna.

5. Este ítems fue tomado de *Los valores y las normas sociales en la escuela*, Norberto Boggino, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2003.

Una *sociedad moderna* que expresa, en general, los modos de sentir, pensar y hacer (de la mayoría) de los docentes y una *sociedad pos-moderna* que ha generado, en general en las últimas dos décadas, fuertes rasgos en los alumnos.

Por su parte, la escuela (en Argentina como en toda Latinoamérica) es un producto de la modernidad. Fue pensada y planteada como un lugar para la capacitación y formación de los ciudadanos en el marco de la libertad y la justicia, de la solidaridad y la tolerancia, de la belleza y la bondad; en el marco de ideas “fuertes” de la modernidad que sostenían la creencia del compromiso diario y los cambios permanentes, aún cuando no se hayan logrado implementar en un sentido pleno. Como señala Jürgen Habermas (1993), “la modernidad es un proyecto inacabado”.

En este pasaje de un siglo a otro, se manifiesta una situación paradójica y controvertida: la permanencia de ideales de la modernidad y la irrupción de nuevos ideales y pautas sociales y culturales propios de la pos-modernidad.

En este sentido, el clima de la cultura pos-moderna⁶ se caracteriza por:

- *Escepticismo*: expresado en el descreimiento en la razón, y la valoración de las sensaciones e intuiciones.
- *Neofilismo*: que expresa la devoción por lo nuevo (por el simple hecho de ser nuevo).
- *Consumismo*: que expresa nuevos modos de ser (a través del tener).
- *Individualismo*: que conlleva la superficialización de los sentimientos y de los vínculos.
- *Oportunismo u ocasionalismo*: que sobredimensiona el presente (el aquí y ahora) en detrimento del futuro y del pasado.
- *Ahistoricismo*: que desecha la comprensión de la historia y, en consecuencia, la proyección del futuro a partir de ella.

6. Esta caracterización se encuentra en *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización* de Miguel López Melero en *Equidad y calidad para atender a la diversidad*, Fundación Claudina Thévenet, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2002.

Así, nos encontramos en un nuevo siglo que adviene en el marco de un modelo global de sociedad (pos-industrial), con nuevas pautas y rasgos culturales (pos-modernos) que han agudizado, de hecho, los parámetros de la sociedad fundada en el modelo de Estado de bienestar y en la cultura de la modernidad, y que delimitan nuevos escenarios marcados por la intolerancia, la insolidaridad y el “*sálvese quien pueda*”.

*Tal como lo expresa Lasch:
precisamente porque esta era pos-moderna
ha anulado la solidaridad, ha matado
la política y ha creado un mundo donde cada uno
vive para sí mismo, dueño de un gran vacío
y supuestamente feliz.*

Pero la cuestión de fondo es no quedar atrapado en este aparente dilema y transformarlo en problema, y procurar alternativas para atender a la diversidad en el amplio espacio delimitado:

- por la beligerancia y la neutralidad;
- por Estados y gobiernos que pregonan la cultura de la diversidad y sostienen, de hecho, todo lo contrario;
- por los rasgos de una (vieja) escuela abierta a la diversidad pero sostenida sobre la ilusión de homogeneizar la población escolar, y los de una nueva escuela en y para la diversidad.

Se trata de un nuevo y controvertido escenario donde debe actuar el docente y en el que tendrá que procurar encontrar respuestas a preguntas relevantes:

- ¿Qué hacer en la escuela y qué hacer con la escuela en el marco de estas pautas sociales y culturales?
- ¿Qué hacer con la escuela que escolariza y pedagogiza al sujeto social y político que ingresa a ella?
- ¿Qué hacer con las diferencias individuales y con los mandatos institucionales?
- ¿Qué hacer para reconocer las diferencias y respetarlas?
- ¿Qué hacer para que el docente pueda respetar sus propios valores y propósitos, y no traicionarse en la cotidianidad de la práctica que puede atraparlo y paralizarlo?

- ¿Qué hacer para no (trans)formar problemas y plantear estrategias o programas de prevención?
- ¿Qué hacer para romper con la aparente neutralidad de la escuela y la imparcialidad del docente, sin caer en la coacción y en la transmisión, sin más, de normas y valores?
- ¿Qué hacer para que los alumnos construyan sus propias normas sociales?

*El respeto por lo diverso y lo diferente
constituye el punto de partida
de la práctica educativa y de la construcción
de la convivencia escolar.*

CAPÍTULO 3

Construcción de la convivencia: Normatividad escolar y procesos de socialización secundarios

1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Si bien existen preferencias axiológicas en el comportamiento específico en cada escuela y en cada esfera de relación, las mismas podrán variar a partir de la elaboración de los Proyectos Institucionales, curriculares y áulicos, y de las experiencias singulares de los sujetos en la cotidianeidad de la práctica.

Es común que los proyectos sean realizados “para el director” y éste los tenga en sus archivos “para el supervisor”, pero es imprescindible tomar conciencia de que el abordaje de problemas complejos como la indisciplina o la violencia tendrán que ser pensados y planteados en forma institucional e, indefectiblemente, es necesario que las acciones de cada uno de los agentes educativos (directivos y docentes) sea coherente porque, de lo contrario, *“si cada docente pinta con un color diferente, los alumnos terminan rayados”*.

Como hemos señalado, no es posible abordar problemas complejos por medio de propuestas simples, pensando los hechos violentos sólo a partir del alumno que los provoque o sólo del alumno y de su familia, por ejemplo. Es necesario que la escuela, como organización y como institución, se plantee instancias, proyectos o programas de prevención de indisciplina y violencia, y que éstos sean trabajados sistemáticamente en todos y cada uno de los espacios de la escuela. De lo contrario, los docentes y directivos se encontrarán sin respuestas ante los hechos consumados o buscando respuestas “individuales” a hechos aislados.

*La escuela es una institución y, como tal, tiene que articular:
lo instituido y la acción instituyente.*

En este sentido, no tendrá los mismos efectos pensar en implementar en forma rígida la norma instituida (en los proyectos mencionados), desconociendo las acciones instituyentes de los actores, que analizar ésta última en relación a su coherencia con la normativa instituida en los proyectos gubernamentales e institucionales.

La adquisición de las normas sociales y la formación en valores por parte de los alumnos, y los efectos en sus comportamientos, pueden ser pensados y analizados en el interjuego de la dinámica institucional y de la práctica cotidiana de directivos, docentes y alumnos.

Nos referimos a la dinámica institucional en tanto constituye un conjunto de prácticas que incluye a todos los sujetos y espacios de la escuela, desde la organización interna, el trabajo en comisiones o grupos, las ceremonias y los actos escolares, y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula, y con la experiencia particular que los alumnos desarrollan en el transcurso de la jornada escolar.

Es, justamente, en el marco de los modos de funcionamiento institucional y de los modos de actuar de los directivos, docentes y alumnos dentro del ámbito específico de la escuela, que determinados procesos y objetos, determinadas prácticas y sucesos, serán portadores de unos u otros valores y generarán la construcción o reconstrucción de determinadas normas sociales. Todo ello constituye la base sobre la cual se tiene que plantear la construcción de la convivencia y, por añadidura, la prevención de la violencia y la indisciplina.

Si bien la escuela como institución ha tenido como función reconocida tradicionalmente la transmisión de valores, normas sociales y conocimientos, y la distribución de funciones y jerarquías en las que se articula el proceso educativo, los directivos y docentes podrán operar de diversos modos, muchos de ellos contradictorios con las instituciones escolares e, incluso, contradictorios entre sí, y la relación docente-alumno en su desarrollo cotidiano puede imprimir a estos arreglos básicos, matices y significaciones diferentes que constituyen distintas *estructuras de participación*.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA, ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN Y TIPOS DE CONDUCCIÓN

I

En nuestras experiencias nos encontramos con diferentes *estructuras de participación* en el plano institucional y en el aula. Estructuras de participación que pueden obedecer a:

- una conducción democrática,
- una conducción autoritaria, o
- una falta de conducción (“dejar hacer”).

Siguiendo conceptos enunciados por García Salord y Vanella (1992) y en nuestras investigaciones¹, según el *tipo de conducción* dominante en el aula y la escuela, se posibilitan *estructuras de participación* que tienen propósitos y consecuencias diferentes, y éstos se correlacionan puntualmente con la posibilidad de prevenir hechos violentos o actos de indisciplina, o todo lo contrario. No pocas veces estos hechos son provocados en el interior de la propia escuela.

Sintéticamente, no serán las mismas normas y valores las que se promoverán en el aula si el docente conduce autoritariamente la clase, que si lo hace promoviendo sistemáticamente instancias de participación de los alumnos, valorando sus puntos de vistas y opiniones, o si hay de hecho una ausencia de conducción y, por lo tanto, una ausencia de ley. En forma análoga puede pensarse la escuela, las relaciones entre directivos y docentes, entre docentes y, en general, la normativa que guíe a la escuela en virtud del tipo de conducción de la misma.

La aplicación rígida de la norma, y con ello la imposición, abre siempre tres caminos posibles: la obediencia, el cálculo de los riesgos y la rebeldía, pero es improbable que genere aprendizaje genuino de normas sociales y valores.

La *obediencia* refiere a alumnos que no operen con sus propios criterios, necesidades y deseos, sino que cumplan el deseo del otro y, en este sentido, se ubica como lo contrario a la autonomía. El *cálculo de los riesgos* implica

1. Nos referimos a la investigación denominada *Los rostros de la violencia en la escuela: instancias de producción y resolución de la violencia*, patrocinada por el CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario).

que las conductas sigan realizándose, pero en ausencia de quien pueda castigarlas. Mientras que la *rebeldía* no es más que la respuesta inmediata a la coacción. Si no hubiera imposición, ¿contra qué o quién se rebelaría un alumno?

II

Las disposiciones de los roles y las funciones, los modos de plantear la tarea, los contenidos y las maneras (posibles) de abordarlos, los niveles de participación de los alumnos y de los docentes, los acuerdos (explícitos o implícitos) que sustentan el contrato didáctico y el contrato pedagógico, se desprenden del tipo de conducción desde la Dirección y del docente en el aula, ya que generan, como quedó expresado, diferentes estructuras y modos de participación y comunicación que pueden estar orientadas a la construcción y reconstrucción de ciertas normas sociales y a la formación de determinados valores, como la solidaridad o la cooperación o todo lo contrario.

Por su parte, las estructuras de participación se articulan en función de la *intencionalidad educativa*, en tanto propósitos evidentes que orientan la práctica del docente y del directivo; en torno a la *consistencia* del accionar de éstos, que se expresa en la congruencia o incongruencia entre lo que dicen y hacen; y a través de los modos singulares de *participación* de los docentes y, específicamente, de los alumnos en lo nuclear de sus actividades.

*Es en virtud de la intencionalidad educativa,
de la consistencia del accionar y de la participación de los actores,
que puede cambiar el carácter de la normatividad escolar
y, por lo tanto, también las estrategias y valores que
las estructuras de participación promuevan.*

Por ejemplo, en la Escuela Aurora² hemos analizado el carácter de la normatividad y, por lo tanto, los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación promueven, y nos encontramos con que, *en el plano institucional*, la *intencionalidad educativa* que orienta a directivos y docentes se estructura en torno al desinterés y la indiferencia por todo aquello que ocurre por fuera del aula y, particularmente, por las tareas

2. El análisis del Caso de la Escuela Aurora se realiza en el Capítulo Dos de la Tercera Parte de esta obra.

institucionales; la *consistencia del accionar* de directivos y docentes se caracteriza por la incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen, y por la falta de objetivos y propósitos congruentes o comunes. Por lo tanto, el grado de organización institucional es muy “pobre” y está librado a los puntos de vista y valores particulares de cada agente educativo. Mientras que las *formas de participación y comunicación* entre directivos y docentes y entre docentes, se estructuran en torno a la falta de involucración, donde cada uno hace lo que quiere o puede.

Todo ello, referido al nivel organizacional e institucional, se articula con *estructuras de participación diferentes en el aula*, donde los mecanismos de los procesos de socialización se caracterizan por la *intencionalidad educativa* que orienta al docente; refiere, de manera fundamental, al objetivo de cumplir con el programa; la *consistencia del accionar* del docente se caracteriza, por lo general, por conductas ambivalentes y por el desconocimiento acerca de cómo abordar las escenas de violencia y la indisciplina, predominando el ocultamiento y el castigo como modos de “resolución”, y las *formas de participación y comunicación* de los alumnos son, en general, formales y lineales, ya que el centro de la escena no es ocupado por éstos sino por los contenidos curriculares, los que, por su parte, son propuestos por el propio docente.

Se trata, en suma, de estructuras de participación coherentes con formas de conducción que no promueven la capacidad de elegir o discernir, ni la autonomía de los alumnos, sino que promueven el cumplimiento acrítico de ciertas y determinadas normas y actividades.

Las estructuras de participación dominantes, tanto en el nivel organizacional e institucional como en el áulico, se configuran entre modos de conducción autoritarios y el “dejar hacer”, lo cual trae aparejado que se promuevan (consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente) climas grupales e institucionales que obturan la propia tarea y generan costos académicos importantes, escenas de violencia e indisciplina que atraviesan la escuela en diversos espacios y tiempos, y la formación en determinados valores y normas sociales que no solamente no tienden a prevenir escenas de violencia sino que, en muchos casos, las promueven.

La implícita “complicidad” entre directivos y docentes, que se expresa en lo fundamental y de forma paradójica en enfrentamientos y desautorizaciones, ha llevado a que la normativa instituida en la Escuela Aurora no se lleve a la práctica (excepto ciertas normas mínimas como los horarios y determinadas actividades), y, por lo tanto, la reconstrucción de las normas

y valores se desprende, fundamentalmente, de la actividad instituyente de los directivos y docentes en virtud de la intencionalidad, del accionar y de las formas de participación y comunicación antes señaladas. La imposibilidad de alcanzar acuerdos institucionales deja al arbitrio de cada agente educativo la normativa escolar con la que trabaja, así como aquella que promueve, sin que medie consenso ni coherencia en la práctica educativa y pedagógica.

Una situación muy diferente se da en la Escuela Ausejo³, donde las estructuras de participación generadas por un modo de conducción democrático posibilita que la intencionalidad educativa se funde en el compromiso con la tarea y con la institución, donde hay coherencia entre los valores y las conductas verbalizadas, promovidas y actuadas, y entre las acciones de los diferentes agentes educativos (directivos, docentes), y donde las formas y modos de participación en los pasillos, el patio y el aula, son coherentes con una propuesta institucional consensuada, y el centro de la escena es ocupado por los alumnos, promoviendo autonomía, juicio crítico y circulación de palabra de modo sistemático.

Si bien la normatividad escolar y los modos de abordarla no son suficientes para pensar en instancias de prevención de hechos violentos en el ámbito escolar, constituyen una dimensión necesaria que tendrá que complementarse con otras. Pero sin duda el punto de partida para todo programa o proyecto de prevención de la violencia lo constituyen determinados acuerdos mínimos que comiencen a dar forma a proyectos institucionales y, con ello, a dar coherencia a las acciones de directivos y docentes.

3. LA NORMATIVIDAD ESCOLAR Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

La *normatividad escolar* se conforma a partir de normas sociales fruto de acuerdos (que pueden cristalizarse en el PEI) o, simplemente, “impuestas desde el exterior” (desde los lineamientos de las políticas educativas gubernamentales, por ejemplo), y se ubica como el marco de referencia que tiene que orientar y guiar las acciones en la escuela y, consecuentemente, el comportamiento de los directivos, docentes y alumnos. Y, por lo tanto, *la normatividad escolar es portadora de valores*.

3. El análisis del caso de la Escuela Ausejo se realiza en el Capítulo Tres de la Tercera Parte de esta obra.

La escuela constituye un espacio institucionalizado de *socialización secundaria* y en ella se configuran las *tramas de relaciones* propias de los procesos de formación en valores y de la adquisición de normas sociales, donde la normatividad específica que orienta y regula el funcionamiento de la escuela se expresa en:

- El marco jurídico-político.
- La formulación pedagógica.
- La práctica escolar.

El marco jurídico-político de la escuela se estructura en torno a los lineamientos de la política educativa gubernamental, particularmente de los Diseños Curriculares y de los documentos educativos que emitan, y del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

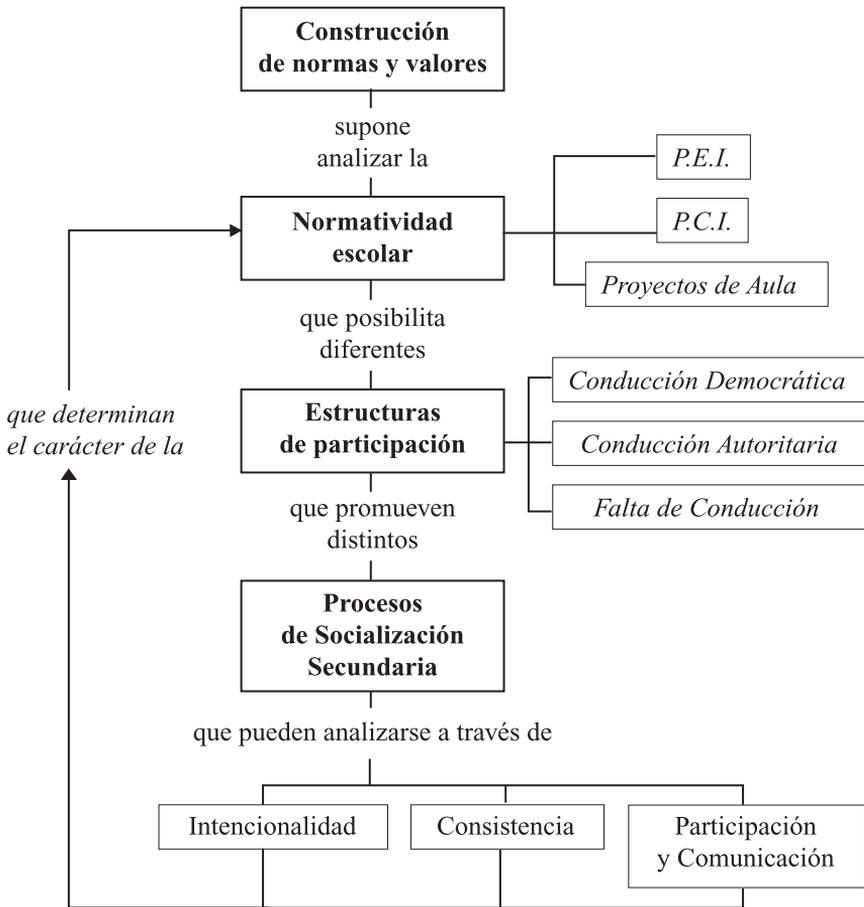
Se trata de un marco de referencia general y mínimo que enmarca la labor y los proyectos de la escuela, en tanto propuesta axiológica y normativa elaborada por el gobierno que tendrá que operacionalizarse a través del PEI y los consiguientes proyectos que deriven de éste.

Mientras que la formulación pedagógica se expresa en el Proyecto Curricular Institucional del Centro (PCI o PCC), en los proyectos generales (por ejemplo, un proyecto de convivencia escolar), y en los proyectos de aula elaborados por cada docente.

Proyectos que tendrán que ser coherentes entre sí y con lo formulado en el marco jurídico-político e institucional. Coherencia que tendrá que mantenerse con las *prácticas escolares cotidianas*, en el aula y en otros espacios de la escuela, porque de lo contrario las contradicciones entre éstas se desplazarán a los procesos de socialización y, con ello, al carácter que de hecho adquiera la normatividad escolar.

Los proyectos (institucionales y curriculares, generales y particulares, o de aula), si bien tendrán como referencia necesaria al Diseño Curricular, tendrán que expresar ideas consensuadas de los actores de cada escuela y ajustarse a las características de la región, de la población escolar y de los propios docentes.

Figura N° 1



III

- En el marco de una *estructura de participación con una orientación democrática*⁴, el carácter de la *normatividad* conlleva la acción de promover la reflexión, la posibilidad de elección y la (re)construcción de las normas a partir de diferentes opciones, en el marco de un ambiente organizado y de respeto mutuo. Donde la *intencionalidad* del docente, se orienta hacia la comprensión y la construcción de

4. Sugerimos ver el Capítulo Tres de la Tercera Parte.

saberes, a partir del empleo recurrente de estrategias claras y congruentes con los objetivos para el desarrollo de las actividades (*consistencia*). Consecuentemente, las *formas de participación* suponen una involucración mutua entre docente y alumnos que generan, en la *esfera personal*, actitudes responsables y autocríticas, seguridad y confianza en el accionar de los alumnos, lo cual conlleva, en la *esfera del conocimiento y de la convivencia escolar*, la actuación y verbalización de valores y normas tales como: cooperación y respeto mutuo, responsabilidad y compromiso con las normas, participación activa y crítica con la tarea.

- A diferencia de la anterior, cuando la *estructura de participación tiene dirección coercitiva*, el carácter de la *normatividad* no promueve la posibilidad de elección y reconstrucción autónoma sino que impone en forma coactiva las normas y valores instituidos, lo cual conlleva cuasi necesariamente la implementación de sanciones y recompensas y su cumplimiento. En este marco, la *intencionalidad* de la práctica gira en torno al “cumplimiento del programa”, a partir de conductas ambivalentes (con diferencias entre lo que se dice y se hace), o a partir de la coherencia en la implementación coactiva (*consistencia*), lo que promueve modos de participación formal por parte de los alumnos, y modos de comunicación unidireccional entre docentes y alumnos, ya que la intervención de los alumnos no podrá (salvo excepciones) extralimitarse a la mera respuesta a los requerimientos del docente y de la institución. Todo esto genera, en la *esfera personal*: obediencia, cálculo de los riesgos y rebeldía (en tanto únicas actitudes posibles ante la imposición). Mientras que, en la *esfera del conocimiento y de la convivencia escolar*, se produce la actuación y verbalización de valores y normas, tales como respeto formal por la “autoridad”, y las normas institucionales, competencia e individualismo con la tarea y los pares, y la memorización mecánica y estereotipada de los conocimientos.
- Por su parte, en la *estructura de participación que se funda en el “dejar hacer”*⁵ hay una aparente falta de *normatividad*, en tanto se estructuran relaciones aparentemente democráticas que permiten, no

5. Sugerimos ver el Capítulo Dos de la Tercera Parte.

pocas veces, la elección por parte de los alumnos, pero no promueven compromiso con la tarea a partir de la falta de “límites”, es decir, a partir de la falta de normas. Se trata de una estructura o forma de participación que se genera cuando la *intencionalidad* se monta en el desinterés generalizado por las acciones áulicas e institucionales, lo que provoca la incongruencia entre los objetivos, las estrategias y las secuencias de acciones (*consistencia*), y promueve *formas de participación* donde los alumnos no se comprometen ni se involucran mutuamente, ni con la tarea. Consecuentemente, en la *esfera personal* se genera inseguridad y desinterés e indiferencia por la tarea, mientras que, en la *esfera del conocimiento y de la convivencia escolar*, se produce la actuación y verbalización de valores, normas y actitudes tales como: pasividad y acciones acríticas, obediencia y respeto formal, individualismo y desinterés por la escuela.

Consecuentemente, cada modalidad promueve un conjunto de normas y valores con contenidos de significación diferentes que corresponden al carácter de la normatividad implantada: orientación democrática, dirección coactiva o falta de conducción.

En síntesis, los *procesos de formación en valores y de construcción de normas sociales* tienen una estructura básica y común, compuesta por las *relaciones* posibles entre los *modos de abordar los contenidos* y el *vínculo personal* entre docente y alumnos, a partir de la *intencionalidad*, la *consistencia* y las *formas de participación y comunicación* que caracteriza el desarrollo del trabajo escolar. Pero todas éstas son relaciones que, como expresamos, pueden variar y, con ello, cambiar sustancialmente el *carácter de la normatividad*.

CAPÍTULO 4

Los proyectos como estrategias de prevención de la violencia

1. CONSENSO INSTITUCIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Parece impensable plantear la labor en la escuela por fuera de proyectos consensuados entre los actores institucionales. Más aún, si se trata de pensar instancias de construcción de convivencia y prevención de fenómenos complejos como la violencia, la idea de partir de ciertos acuerdos mínimos parece insoslayable.

Como quedara señalado, la prevención de la violencia puede pensarse a partir de la construcción de lazos sociales y, con ello, de la construcción de la propia convivencia escolar. Todo lo cual está en íntima relación con la normatividad escolar y, particularmente, con las relaciones entre las normas instituidas y la acción instituyente de los diferentes agentes educativos.

Como se planteó en el capítulo anterior, la normatividad se inscribe en los documentos ministeriales y, particularmente, en el PEI, en el PCI y en los proyectos de aula. Por ello se torna imprescindible partir de consensos sobre aspectos nucleares que darán coherencia a la práctica educativa y a la práctica pedagógica.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) no puede seguir siendo un documento “muerto” que quede guardado en el último cajón del escritorio. Tiene que ser un documento vivo que se construya de manera paulatina con la activa

participación de cada uno de los docentes y directivos y, fundamentalmente, que se operacionalice año tras año a partir de las prioridades que el cuerpo docente establezca sobre las debilidades y fortalezas. Por otra parte, un derrotero similar tiene que ocurrir con el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y con los Proyectos de Aula.

El PEI es el documento fundante de cada escuela y sobre él tiene que apoyarse la práctica escolar. La elaboración y la operacionalización del PEI posibilitan abrir caminos para la construcción de convivencia escolar y para la prevención de la violencia. Caminos que pueden desarrollarse a través de plantear¹:

- *Ejes transversales* (como la cooperación o la formación del juicio crítico en el alumno, por ejemplo).
- *Tutorías*, como espacios de comunicación y orientación del alumno con el fin de optimizar la calidad de los aprendizajes y la enseñanza.
- *Asambleas para alumnos*, como instancias de circulación de la palabra y lugar de encuentro donde puedan plantear sus acuerdos y disidencias, sus problemas, y tender a construir tratos y contratos, como modalidad de resolución de conflictos y construcción de convivencia.
- *Talleres de reflexión sobre la propia práctica para docentes*, como espacios de encuentro que posibilitan una acción cooperativa en la comprensión y en la búsqueda de alternativas a los conflictos, y como instancia de construcción del grupo.
- *Proyectos de aula como estrategia pedagógica* para enseñar conviviendo y convivir enseñando. Los proyectos permiten desplazar del centro de la escena a los contenidos curriculares y ubicar en ese lugar a los alumnos que interpelen lo real y construyan conocimientos significativos en forma cooperativa.
- *Investigación-Acción* como medio para enseñar investigando e investigar enseñando, y posibilitar instancias de reflexión crítica sobre la propia práctica con la finalidad de prevenir escenas de violencia.
- *Y todo espacio, dispositivo o estrategia* que permita la circulación de la palabra, la comunicación y la construcción o reconstrucción de lazos sociales sobre la base del trabajo sistemático en torno a los valores y las normas sociales, el conocimiento y la ignorancia de los alumnos; y la reflexión crítica sobre los paradigmas que sostienen la práctica docente.

1. Algunos de los dispositivos y espacios planteados a continuación se desarrollan en *Los valores y las normas sociales en la escuela*, Norberto Boggino, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2003.

Si bien no desarrollaremos en esta obra cómo elaborar un proyecto², en la Tercera Parte analizamos posiciones diferentes con respecto al lugar que se les otorga en distintas escuelas³ a los Proyectos (Institucionales, Curriculares y áulicos), y las consecuencias con respecto a la violencia.

2. LOS PROYECTOS DE AULA COMO ESTRATEGIA PARA CONSTRUIR LAZOS SOCIALES Y CONVIVENCIA

La educación (o la pedagogía) por proyectos no es algo novedoso, pero nuestro planteo pretende desprenderse de las propuestas meramente instrumentales a través de las cuales se la ha pensado tradicionalmente. No planteamos a los proyectos como un plan sistemático para conseguir un fin, no pretendemos reducir los proyectos a simples métodos, como ha ocurrido no pocas veces en la escuela, ni que éstos estén centrados en el desarrollo de ciertos contenidos que determine el docente. Tal como expresa Hugo Cerda Gutiérrez (2003), el concepto de educación por proyectos “rebas la naturaleza puramente instrumental del término y se vincula con:

- la pedagogía activa,
- la enseñanza cooperativa,
- los grupos flexibles,
- la formación para la autonomía,
- la interacción docente-alumno,
- en pro de la generación de conocimientos y de todos aquellos caminos que nos permitan entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación”.

Los proyectos, como cualquier otro recurso, podrán cobrar diferentes sentidos y estar al servicio de fines distintos según se enmarque su implementación en una u otra concepción teórica y epistemológica.

Planteamos a los proyectos como estrategias de prevención de violencia a partir de considerarlos dentro de un enfoque constructivista:

2. Para abundar sobre dicho tema, sugerimos consultar *Cómo construir proyectos en la EGB*, Cecilia Bixio, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1996.

3. Sugerimos ver el análisis de caso de la Escuela Aurora y de la Escuela Ausejo (Capítulo Dos y Tres de la Tercera Parte de esta obra).

- donde el centro de la escena sea ocupado por el alumno (y no por el contenido),
- donde pueda trabajarse con todo tipo de agrupamientos pero con un claro predominio de lo grupal (y no predominantemente en forma individual),
- donde el rol del docente sea activo pero operando fundamentalmente como andamio (sin que prevalezca la exposición),
- donde se adecue sistemáticamente la currícula a las posibilidades de aprender de los alumnos (y no al revés),
- donde se trate de generar autonomía en los alumnos (y no obediencia),
- donde se reconozca y se atienda la diversidad de conocimientos, el desarrollo cognitivo, y las propias marcas sociales y culturales de los alumnos (y no caer en la ilusión de la homogeneidad de los grupos),
- donde se generen espacios compartidos y cooperativos de construcción colectiva de saberes.

Una estrategia que permita, por una parte, abrir y flexibilizar la currícula y ajustar la complejidad de los contenidos y los modos de enseñar a las posibilidades de aprender de cada alumno y, por otra parte, generar un clima áulico que posibilite a los alumnos recorrer los más diversos caminos de búsquedas donde se compatibilicen los contenidos curriculares y las necesidades e intereses de los alumnos.

Se trata de generar un clima áulico que permita durante el proceso de aprendizaje construir lazos sociales y construir convivencia, en cuyo marco y a partir de la cual los alumnos aprendan con el mayor grado de significatividad posible.

No dudamos de la importancia de aprender contenidos mínimos sobre matemática, lengua u otras áreas, pero no podemos seguir actuando como si ello fuera lo único importante e, incluso, lo más importante. El trabajo sobre las normas, sobre los valores, sobre las pautas culturales de cada alumno, de la institución y de la sociedad, se torna imprescindible. Por un lado, porque es función de la escuela (y ello está explícitamente marcado en los contenidos actitudinales), pero fundamentalmente, porque la escuela tiene que priorizar la *formación* de los alumnos y porque no es posible trabajar matemática, lengua o arte por fuera de ciertas normas sociales y valores y, por lo tanto, la toma de conciencia de que siempre están en juego las normas sociales, los valores,

la ideología, los sistemas de creencias, las marcas sociales, las pautas culturales, etcétera, obliga a los docentes a trabajar todo ello, conciente y sistemáticamente y en todos los espacios y los tiempos.

Los proyectos constituyen sólo una posibilidad como tantas otras, pero sin dudas se ubican como una estrategia flexible y dúctil, que permite adaptarse y adaptarlos a las más diversas condiciones, objetos de conocimiento, propósitos y población escolar. Y ello depende del uso que se haga de los mismos, del modo de concebirlos y del marco en que se formulen e implementen.

II

No son pocas las formas de concebir un proyecto, pero, como hemos señalado, no lo planteamos como un recurso más ni como un instrumento de planificación didáctica que sólo permita integrar contenidos curriculares. Consideramos que los proyectos pueden operar como estrategias ricas en virtud de que permitan tender un puente de coherencia entre la cotidianidad de los alumnos, el contexto donde viven, sus necesidades e intereses y los contenidos a aprender, a la vez que puedan posibilitar un aprendizaje globalizado y cooperativo.

- Los proyectos tienen que ubicarse como medios para que los alumnos interactúen entre sí, compartan conocimientos, negocien significados, construyan lazos sociales y, por añadidura, aprendan genuinamente.
- Los proyectos tienen que posibilitar romper la idea de homogeneidad y dar lugar a las diversas formas de aprender, a las hipótesis y teorías singulares de cada alumno, a que cada uno opere con sus propios procedimientos singulares e interpele lo real desde sus conocimientos, normas y valores previos.
- Los proyectos tienen que priorizar la labor grupal (o en parejas o tríos) y el trabajo cooperativo, tratando de que cada alumno se diferencie, construya autonomía y adecue él mismo el objeto de conocimiento a sus posibilidades de aprender en el proceso de aprendizaje. El trabajo interactivo permite aprovechar al máximo lo propio y lo del par (o del grupo), y generar conflictos socio-cognitivos, en tanto constituyen el verdadero motor del aprendizaje.

CAPÍTULO 5

Investigación-Acción Reflexión crítica sobre la práctica y prevención de la violencia¹

por Kristin Rosekrans
y Norberto Boggino

1. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

La Investigación-Acción o Investigación *en la* Acción constituye una singular modalidad de investigar-enseñando o de enseñar-investigando. *El docente investiga su propia práctica* durante el desarrollo de la misma. El docente se convierte en docente-investigador a partir de:

- realizar una activa indagación dentro del contexto del aula,
- evaluar científicamente los procesos de enseñanza que él mismo sostiene y los procesos de aprendizajes de sus alumnos,
- analizar y evaluar el clima áulico y la convivencia en el aula, y sus propias acciones como docente,
- realizar estudios de casos con relación a alumnos,
- y, todo ello, a partir de observaciones y registro de lo que ocurre en sus clases, empleando diversos recursos y métodos, y determinados criterios para validar los resultados de la investigación en la acción.

1. Este Capítulo fue realizado de lo planteado en *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* de Norberto Boggino y Kristin Rosekrans, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2004. A quienes les interese el tema, sugerimos ver dicha obra donde se plantean: los lineamientos históricos y teóricos más relevantes de la Investigación-Acción, las orientaciones prácticas para realizar un diseño de investigación y las planificaciones correspondientes, además de experiencias concretas sobre la misma.

Se trata de una modalidad de investigación que aporta un singular tipo de investigador: el que desde su realidad cotidiana en el aula y/o en la escuela intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar su propia práctica pedagógica y/o educativa.

La Investigación-Acción constituye un proceso de indagación y análisis de problemas cotidianos del aula y/o de la escuela, como el aprendizaje, las estrategias didácticas, la violencia o la indisciplina, desde la visión de quienes lo viven, a partir de la observación sistemática, el registro de lo que ocurre en el aula, las acciones que implemente y la reflexión crítica sobre sus propios supuestos.

Los *propósitos* de la Investigación-Acción básicamente refieren a:

- la comprensión más acabada de un problema en el aula o la escuela,
- la evaluación de la práctica pedagógica,
- el mejoramiento de la enseñanza y de los resultados del aprendizaje,
- el perfeccionamiento docente,
- la construcción de la convivencia escolar
- y la prevención de escenas de violencia en el ámbito escolar.

Cualquiera que sea el propósito específico, la Investigación-Acción debe ser un proceso sistemático para mejorar lo que ocurre en la escuela y/o el aula. Debe servir para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, así como para construir convivencia y prevenir la violencia en el ámbito escolar.

Desde ya que es conveniente implementar la Investigación-Acción en la escuela y el aula en el marco de acuerdos y proyectos institucionales, y en forma grupal. Se trata de una alternativa que puede relacionarse con las diversas formulaciones sobre prevención de la violencia, realizadas en capítulos anteriores.

Si bien la Investigación-Acción puede abordarse desde diferentes modelos y paradigmas², el modelo tipo fue planteado por Kurt Lewin a partir de un proceso espiralado de *investigación en la acción* donde, básicamente, se alternan sucesivamente cuatro pasos:

2. En *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* de Norberto Boggino y Kristin Rosekrans (2004: 35) se analizan diferentes enfoques de la Investigación-Acción: empírico-analítico, hermenéutico, crítico, e interpretativo-social.

- Diagnosticar una situación problemática y clarificar ideas.
- Formular estrategias de acción para procurar resolver el problema.
- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
- Aclarar nuevamente la situación problemática planteada en principio.

La Investigación-Acción tiene como fin principal que los docentes y directivos profundicen en el análisis y la comprensión de un problema, como la violencia, por ejemplo, y se planteen alternativas de prevención y/o resolución.

Tal como planteamos en *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* (2004), se trata de “un modelo que parte de la *identificación de una situación problemática y de un área temática*, así como también de la *definición de los propósitos de la investigación*. Posteriormente, se operacionaliza el problema a partir de su deconstrucción, generando diversas *preguntas de investigación o hipótesis de cambio*. Estas preguntas de investigación, por la misma naturaleza de la duda, sirven como motor de la investigación. La formulación de las preguntas o las hipótesis de cambio pueden ser facilitadas con la construcción del *marco teórico*, ya que esto permite conocer otras experiencias y conocimientos que pueden ayudar para interpretar la práctica. Todo esto, más la definición de los métodos y de los criterios de validación, constituye el diseño de la investigación³.

Posteriormente se elabora el *plan general* de las acciones a seguir, que comprende la realización de un cronograma de trabajo y la elección de los *recursos*. También contempla la *definición y el consenso sobre el marco ético* que sostenga la labor de los diferentes agentes y provea parámetros para la comunicación durante el proceso.

Una vez realizada la planificación general, se implementará a través de sucesivos pasos que permitirán ajustar y acotar el problema y las preguntas, y corroborar o reformular las hipótesis de cambio, en las sucesivas *instancias de reflexión e interpretación en y sobre las acciones*.

Se trata de un complejo proceso dialéctico y espiralado que permitirá una comprensión cada vez más acabada del problema (la violencia, por ejemplo)

3. La Investigación-Acción requiere un diseño sólido para orientar su acción. Para mayores detalles sobre ello sugerimos ver *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*, Norberto Boggino y Kristin Rosekrans, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2004.

e, incluso, la propia reformulación de éste. Es un proceso que tiene como meta la resolución del mismo, pero ello conlleva, de hecho, plantear y replantear diferentes ciclos donde, en términos generales, se reiteran los pasos señalados.”⁴

2. ¿POR QUÉ LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR?

2.1. La Investigación-Acción y la reflexión crítica para mejorar la convivencia escolar

Como hemos mencionado, la Investigación-Acción conlleva etapas de evaluación o instancias de reflexión e interpretación en y sobre las acciones. Esta evaluación o reflexión, sin embargo, conlleva, a su vez, una indagación profunda, no sólo sobre los hechos observables sino, también, sobre las interpretaciones de los sujetos involucrados sobre los hechos observados. Implica indagar sobre las percepciones y creencias de uno mismo, los supuestos que uno mismo posee, y cómo estos supuestos afectan la manera de interpretar la práctica y la manera de actuar. Solamente con este nivel de indagación es posible llevar un proceso de Investigación-Acción que incida en la práctica, en el aprendizaje, en la forma de organizarse e interrelacionarse en una escuela y/o en el aula. Es decir, para generar reflexión crítica hay que examinar los supuestos que uno mismo tiene de manera continua y sistemática durante el proceso de Investigación-Acción⁵.

La complejidad de la sociedad y la cultura, la complejidad de las instituciones y de los fenómenos sociales como la violencia, genera la necesidad de descentrarse del propio marco de referencia y conocer otras perspectivas, otras miradas, y auto-evaluar los propios sistemas de creencias y valores, las propias pautas culturales y sociales, las propias actitudes y conductas y, consecuentemente, desentrañar los *supuestos* que subyacen a todo ello.

Pensar en la construcción de la convivencia escolar o en instancias de prevención de violencia, ubica al docente ante la necesidad de:

4. Boggino y Rosekrans, 2004: 59

5. Para mayor comprensión sobre la Reflexión Crítica y algunos principios e instrumentos que facilita su aplicación, consultar *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*, Norberto Boggino y Kristin Rosekrans, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 2004.

- indagar lo previo de los alumnos (conocimientos, normas y valores, creencias y marcas sociales y culturales),
- pero fundamentalmente, indagar las propias acciones en su labor diaria, y el modo como éstas influyen en la convivencia y, eventualmente, en la producción de escenas de violencia.

Los modos de percibir lo real y, por lo tanto, de analizar y buscar alternativas ante escenas de violencia, no son comunes a todos. Cada docente interpreta lo real y opera en su práctica pedagógica acorde a su *marco conceptual referencial*. Marco que se estructura por identificaciones, concepciones teóricas y epistemológicas, marcas sociales y pautas culturales que devienen del contexto social inmediato y mediato.

El marco conceptual referencial se constituye en la propia práctica y en el contexto social y cultural, amén del conocimiento pedagógico y la formación profesional, a partir de la estructuración cognitiva, de los conocimientos, de los sistemas de creencias, de la ideología, las normas y los valores.

El marco de referencia de cada docente y de cada alumno es la base de su propia identidad y, por lo tanto, será el “lugar” desde donde percibe lo real y actúa. La posibilidad de producir cambios en la propia práctica y, fundamentalmente, en las actitudes y conductas, está ligada a la reconceptualización del propio marco referencial, y, por lo tanto, a las posibilidades y limitaciones que se presenten en su práctica cotidiana.

Por ello proponemos como alternativa para la construcción de la convivencia escolar; generar instancias de reflexión crítica sobre la propia práctica del docente y, particularmente, sobre los propios supuestos, a partir de la problematización, el intercambio de puntos de vista, la negociación de significados, el descentramiento de los parámetros propios y la aceptación de la diferencia.

Si bien el término reflexión crítica es mencionado en diversos contextos, no nos referimos simplemente a instancias de reflexión y análisis sobre la propia práctica.

La reflexión crítica supone el cuestionamiento de los propios supuestos y no sólo el intercambio de puntos de vista.

Conlleva contrastar los propios supuestos con lo real e indagar los fundamentos y las concepciones que sustentan y dieron origen a dichos supuestos, sean de orden religioso, ético, ideológico, epistemológico, psicológico, etc.

Reflexión crítica que puede ocurrir, eventualmente, ante una situación inesperada, pero es conveniente generar los espacios para trabajar deliberada y sistemáticamente con el equipo de educadores para avanzar en la construcción del grupo, de los acuerdos y, por añadidura, en la *construcción de la convivencia*, en principio, entre los directivos y docentes y, posteriormente, a partir de la puesta en acción de propuestas estratégicas, entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos.

En este sentido, la Investigación-Acción se ubica como una vía directa para construir lazos sociales y convivencia, reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y pedagógica, y tender a prevenir hechos violentos (simbólicos y físicos) en el ámbito escolar, a partir de producir cambios en la propia práctica.

2.2. La metacognición como instancia para la construcción de la convivencia escolar y prevención de violencia

Si se pretende realmente producir cambios en la convivencia entre los docentes y entre los docentes y los alumnos, y enseñar en forma coherente y productiva con el propósito de construir convivencia, generar lazos sociales y, con ello, prevenir la producción de escenas de violencia en el ámbito escolar, es necesaria la toma de conciencia de los propios procesos metacognitivos por parte del docente, pero además, es necesario realizar una auto-evaluación de dichos procesos. Es sencillo notar que, donde hay cognición (conocimiento), hay metacognición (procesos que construyen dichos conocimientos).

La metacognición refiere al conocimiento o a la conciencia que el docente tiene de sus propios procesos psíquicos o cognitivos que intervienen en el proceso de conocimiento, y al control de dichos procesos que él mismo puede realizar por medio de la auto-evaluación.

Si se pretende transformar la propia práctica educativa y pedagógica para construir convivencia y prevenir violencia, es necesario tomar conciencia de los procesos metacognitivos, y revisar el uso que se hace del conocimiento de la propia actividad cognitiva del docente, lo cual remite a analizar aspectos complementarios que Flavell denomina control metacognitivo. En este sentido, proponemos reflexionar críticamente sobre *el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y su relación con las metas cognitivas, y las estrategias cognitivas y metacognitivas*.

- *El conocimiento metacognitivo*. Los componentes del conocimiento que el docente, en tanto docente-investigador, puede “revisar” sobre sus propias acciones metacognitivas remiten, a su vez, a tres instancias complementarias: analizar y reflexionar sobre la concepción de *sujeto de aprendizaje* que el propio docente (realmente) tiene, sobre la especificidad y los modos de formular la *tarea*, y sobre la concepción que éste tiene acerca de las *estrategias didácticas* con las que opera.
- *Las experiencias metacognitivas y su relación con las metas cognitivas*. La conciencia sobre las experiencias metacognitivas refieren a las teorías (intuitivas y científicas) y a los procedimientos singulares que el docente emplee en su labor cotidiana, y dichas experiencias se estructuran a partir del interjuego de diversos componentes que tienen una relación directa con la *intencionalidad educativa* del docente y con las *metas* que persiga en su práctica. Nos referimos a las normas y valores, a las creencias, a la concepción epistemológica y teórica, etcétera. Todo ello ubica al docente-investigador en posturas diferentes con respecto a la naturaleza del conocimiento, a la ética profesional y a los modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente, del aprendizaje de normas sociales y valores.
- *Las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Las estrategias cognitivas refieren, específicamente, a las estrategias de aprendizaje con las que el propio docente opera, las que pueden llevar a alcanzar, por ejemplo, aprendizajes significativos o mecánicos (lo cual es sustancialmente diferente). Mientras que las estrategias metacognitivas refieren a las reales posibilidades que el docente tenga para autoevaluar sus propios procesos cognitivos. Y ambas, intervienen en el proceso de conocimiento (cognitivo) del docente.

En síntesis, se trata de reflexionar sobre los procesos de conocimiento que pone en juego el docente en la práctica cotidiana, sus fines propuestos y en qué medida los alcanza. De tal manera que sea posible producir cambios en dicho proceso que se orienten hacia la construcción de lazos sociales y convivencia, con la finalidad de prevenir violencia en el ámbito escolar.

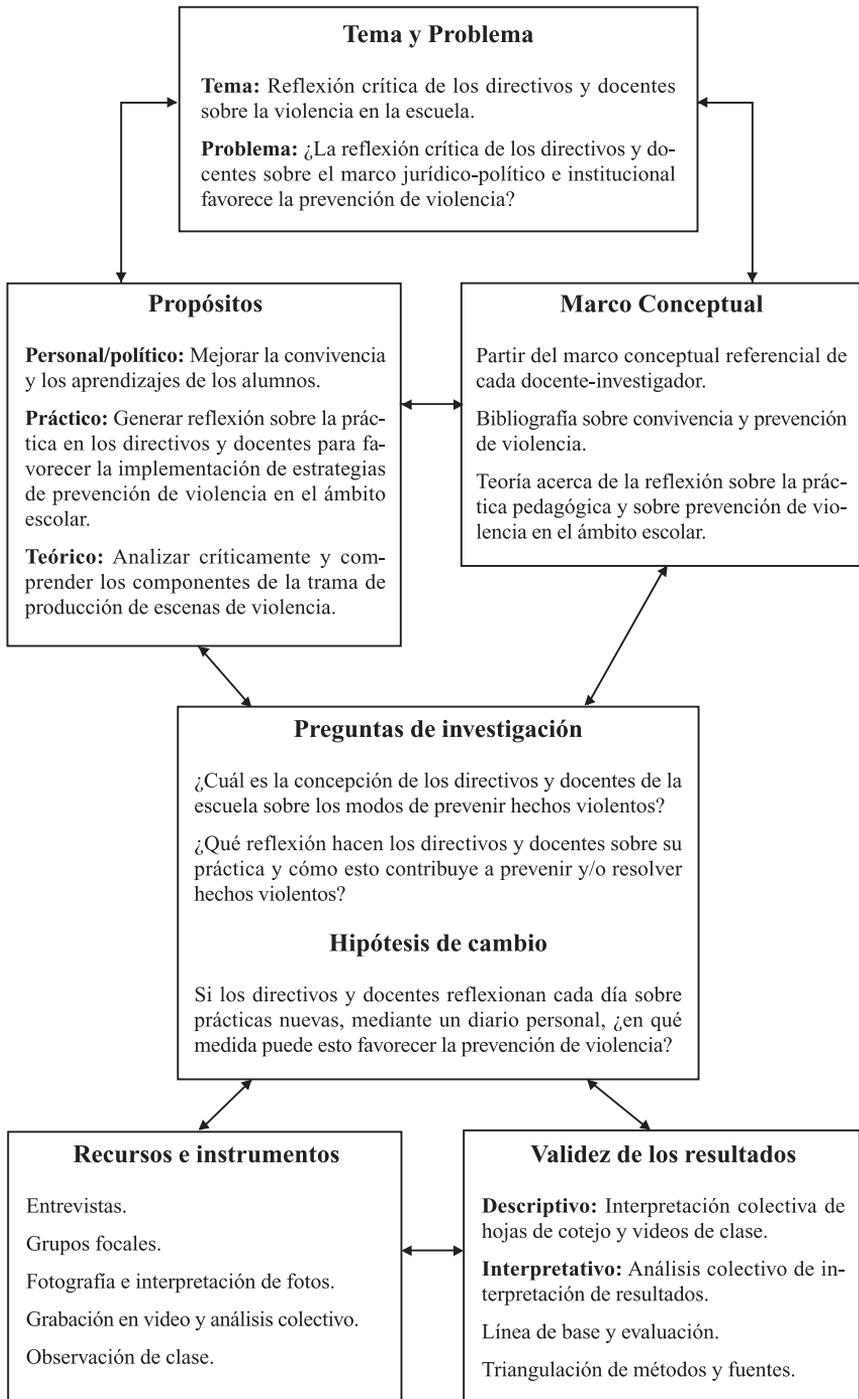
La Investigación-Acción ubica al docente como sujeto y objeto de la misma, y conlleva el propósito de prevenir y/o resolver problemas de su propia práctica, como la violencia, por ejemplo, lo cual supone reflexionar críticamente sobre la misma con el fin de producir cambios en los modos de concebir la práctica y en los supuestos que la sostienen, y ello implica ubicarse como sujeto de aprende a la vez que enseña.

En este sentido remarcamos la importancia de que los directivos y docentes reflexionen críticamente sobre el conocimiento metacognitivo (concepción de sujeto de aprendizaje, modos de plantear la tarea, y estrategias didácticas), las experiencias metacognitivas y su relación con las metas cognitivas, y sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas.

3. EJEMPLO TIPO DE UN *DISEÑO DE INVESTIGACIÓN*

A continuación presentamos, de un modo sintético, un esquema gráfico en el que se pautan los componentes de un Diseño de Investigación “tipo”. A quienes les interese trabajar en el aula y la escuela con Investigación-Acción, sugerimos consultar *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* (2004)⁶, donde se plantean en forma pormenorizada los pasos necesarios para realizar un diseño y para planificar la misma.

6. Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004), *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina.



CAPÍTULO 6

Micropolítica institucional y mecánica del poder en la escuela

(Los protagonistas del cambio.
Hacia una política de la diversidad)

por Eduardo de la Vega

1. LA MECÁNICA DEL PODER EN LA ESCUELA

El paradigma de la diversidad supone una transformación radical de la escuela, un cambio profundo que rompa con las antiguas cristalizaciones de la cultura escolar y avance hacia nuevas formas de funcionamiento institucional.

La problemática del cambio en educación ha sido ampliamente debatida en distintos ámbitos. La mayoría de los debates ha insistido en señalar la dimensión política que atraviesa a los procesos de transformación, especialmente la forma en que se inscribe el poder y sus efectos normativos y reproductivos en el funcionamiento de la educación.

Muchas de las producciones teóricas han legitimado un análisis del cambio educativo que parte desde una concepción macropolítica del poder. Desde esta perspectiva, la escuela fue visualizada como una institución cuyo funcionamiento está determinado desde otras instancias sociales (relaciones económicas, sistema político, etc.): la escuela funciona como uno de los principales aparatos de reproducción de dicho poder y los docentes fueron concebidos como ejecutores de decisiones y políticas que escapaban a su voluntad. En sus distintas versiones¹, estos análisis pusieron énfasis en ubicar el *centro del poder* (aparatos de Estado, burocracia) e identificar las

1. Braslavsky, Cecilia. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana. Buenos Aires, 1999: 52.

formas en que dicho centro irradia en la totalidad de las prácticas e instituciones de la sociedad.

Sin duda, el análisis macropolítico ha mostrado algunos aspectos centrales de los procesos escolares y de las formas en que históricamente han sido reproducidas las estructuras fundamentales de la sociedad.

Beatriz Sarlo² recoge la historia de una docente de principios de siglo para mostrar, a través de dos episodios cargados de un simbolismo revelador, muchos de los resortes de aquel funcionamiento escolar.

La historia sitúa a la docente en una escuela pobre de Buenos Aires, donde era directora, cuando en uno de los primeros días de clases y durante el ingreso de los alumnos, separó a varios de los varones que iban entrando. Mandó llamar al peluquero del barrio, mientras se iniciaban las clases con el resto de los alumnos, quien procedió a rapar las cabezas de aquellos que habían sido apartados y dejados en el patio.

Otro episodio relata las circunstancias que llevaron a esta docente, poco tiempo después, a confeccionar para sus alumnos un distintivo muy especial que debían lucir en la plaza durante una fiesta patria. Moños para las niñas y corbatas para los varones, todo en cinta celeste y blanca, representaron aquello que otorgaba a esta escuela de niños pobres, hijos de inmigrantes o directamente extranjeros, un signo de dignidad.

Ambos episodios, afirma Sarlo, constituyen una alegoría de la intervención de la escuela sobre el cuerpo y la subjetividad. Esta docente, que había sido paradigmática en cuanto al respeto y la devoción por su lugar de autoridad, que participaba plenamente del clima intelectual e institucional de la época, hija ella misma de inmigrantes pobres y analfabetos, estaba totalmente tomada por un discurso estatal que conjugaba progreso y brutalidad. La violencia que atraviesa con distintos matices a ambos episodios, impregnada ella misma de patria e higiene, constituye el efecto más visible de aquel *mandato disciplinador*.

En dicha empresa, el Estado mostraba una gran eficacia y la cultura de la escuela alcanzaba su mayor densidad. Allí, la docente de esta historia, va a actuar como oficiante de un orden que era necesario transmitir. El gesto apuntaba a transformar los espíritus y los cuerpos, a la vez que se formaba al rostro homogéneo de la patria y la nacionalidad.

2. Sarlo, Beatriz. "Cabezas Rapadas y Cintas Argentinas", Jornadas Ideas, intelectuales y cultura. Problemas argentinos y perspectiva sudamericana. Prismas. Anuario de historia intelectual, N° 1, Universidad Nacional de Quilmes.

Más allá de la riqueza de estos análisis, es necesario identificar algunos aspectos de la *mecánica del poder*, vinculados ellos mismos a los procesos de cambio que no son puestos en visibilidad desde la mirada macropolítica.

Se trata de invertir el eje de interrogación y, en vez de preguntar cómo el poder baja e irradia desde su centro, averiguar cómo desde las relaciones locales que se establecen en las prácticas más próximas y concretas, se establecen relaciones de poder que sostienen o reformulan las estrategias globales o centrales. Por ejemplo, interrogar las relaciones de poder en el aula (entre el docente y los alumnos) o en la familia (entre los padres y sus hijos), para buscar la novedad, la transformación más que la reproducción y la norma.

Esta perspectiva aporta un elemento nuevo que permite salir de una especie de fatalismo al que conducían los enfoques reproductivistas extremos, que sólo veían posibilidades de cambio en la acción política. Dicho elemento se ubica en una perspectiva micropolítica y constituye un aporte fundamental para el análisis de la problemática del cambio en general, y de la educación en particular.

Desde esta perspectiva es posible delimitar el lugar de las prácticas locales instituyentes, que inventan nuevas formas de funcionamiento institucional y social. La creación de prácticas y significaciones que introduzcan en el escenario educativo nuevos entramados y lazos locales en el procesamiento de la enseñanza, representa uno de los desafíos fundamentales para la transformación de la escuela.

La distinción entre las dimensiones *macro* y *micro* de la escuela permite precisar algunos aspectos esenciales de las políticas escolares y sus vinculaciones con la problemática de la diversidad. En primer lugar, identificar las experiencias y prácticas locales instituyentes que posibilitaron y posibilitan aún la instalación del paradigma de la diversidad.

Desde una mirada micropolítica es posible entender cómo el combate contra la segregación escolar constituyó desde sus orígenes una expresión solidaria, que solo fue posible tras la producción de múltiples focos locales de enfrentamiento a los mecanismos de poder. Es decir, de focos puntuales que respondieron a prácticas específicas en contextos menores; surgieron líneas ascendentes que progresaron, confluyeron con otras y, finalmente, se articularon en estrategias globales y generales.

Ahora bien, desde ambas perspectivas: macro y micro, es posible abrir un

abanico distinto de interrogaciones. Entre ellas, cabe preguntar cuál es la diferencia entre un discurso que surge de una práctica local instituyente y ese mismo discurso cuando se articula desde estrategias centrales de poder.

Es decir, podemos preguntar si el discurso que enfrentó a las diversas formas de segregación y control dice lo mismo cuando anuda las estrategias locales en una estrategia global, articulada ahora al poder. O también, cómo entender la nueva política educativa en su relación con las políticas económicas neoliberales impulsadas por los mismos organismos internacionales y que dejan como saldo altos niveles de exclusión social. Y, finalmente, cuál es la lógica de esta relación, en apariencia contradictoria.

2. LOS DIVERSOS CAMINOS DE LA INTEGRACIÓN

Interrogarnos sobre la lógica de un discurso implica preguntarse sobre quién hace uso de ese discurso y de qué forma y de acuerdo a qué estrategias. Implica también saber que una misma narrativa puede ser utilizada por estrategias radicalmente opuestas. De la misma forma los deseos y los poderes, los controles y las resistencias pueden enfrentarse utilizando una misma línea discursiva.³ La historia no deja de dar pruebas de ello.

Que un niño con síndrome de Down curse la escuela media no es necesariamente el resultado de una liberación, sino que puede ser efecto también de un entramado de los nuevos micropoderes *psi*⁴ que se apropian del cuerpo y lo hacen funcionar mejor. Estimuladores tempranos, psicoanalistas, pedagogos, psicomotricistas, terapeutas ocupacionales, entre otros, constituyen esa red de nuevos especialistas que acompañan al niño desde que nace hasta que está finalmente integrado en la sociedad.

3. "...los deseos y los poderes, las nuevas exigencias de control, pero también las nuevas capacidades de resistencia y de liberación, van a organizarse, a enfrentarse sobre esas líneas. 'Tener una habitación propia' es un deseo, pero también un control. Y a la inversa, un mecanismo regulador está asediado por todo lo que le desborda y hace que ya se rompa desde dentro." Gilles Deleuze, "El Auge de lo Social" en Donzelot J. *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia. 1990: 240.

4. Varela y Álvarez Uría afirman que la escuela se halla acechada por una nueva autoridad, la de los especialistas *psi*, quienes permiten desplegar una forma de control mucho más sofisticada y sutil, pero también más poderosa y abarcativa. No solo el espacio, el tiempo y los ejercicios se convierten en objeto de examen y control, sino que ahora lo son también el pensamiento y la afectividad. Ver "Arqueología de la Escuela. Categorías Espacio Temporales y Socialización Escolar: del Individualismo al Narcisismo", de J. Varela y J. López Uría en *Genealogía y Sociología*. Editorial El Cielo por Asalto. Buenos Aires, 1993.

Allí se irá a constituir un cuerpo y un sujeto, que finalmente será recubierto por la libido⁵ y la consideración social, pero que se va a constituir tanto más sometido cuanto más sano, competente, productivo y desarrollado.

La lógica de este poder normalizador produce también las selecciones, actúa según el mapa ya establecido de las distribuciones sociales. Veamos algunos ejemplos de ello.

Javier es un niño de clase baja que atraviesa un episodio depresivo a raíz de sus problemas escolares. Concorre a una escuela privada de clase media alta, a la que también concurrieron sus dos hermanos mayores. En primer grado fue derivado por su señorita a una consulta neurológica por problemas de conducta⁶. El neurólogo lo medica e indica tratamiento psicopedagógico, que se realiza en la misma escuela, durante dos años. Más tarde, el psicólogo del equipo escolar descubre que las dificultades del niño se deben a una inhibición psíquica⁷, derivada del rechazo que la abuela materna había expresado en ocasión de su gestación. Indica a la madre que inicie psicoanálisis, a lo que ésta se opone.

Hasta los padres de Javier, las estructuras familiares habían sido amplias, extensas. Ocho hermanos tuvo el padre y nueve la madre. El mandato ahora se correspondía mejor con la nueva moral pequeño burguesa: solamente dos hijos para la mamá de Javier.

Intervenciones de sus especialistas *psi* psicologizando un conflicto que trasciende lo inmediatamente relacional: *¿La inhibición de Javier no está en directa relación con las modernas estrategias de selección, de las cuales todo el dispositivo médico-psico-escolar no es más que una de sus expresiones?* Estas intervenciones refuerzan, más que liberan, los síntomas de la exclusión del niño.

Javier quiere ahora cambiarse de escuela. No obstante, ya lleva en su cuerpo fóbico las marcas de un poder difuso que lo constituye y lo conduce, a través de todas las intervenciones, allí donde deberá estar.

5. La libido es un concepto fundamental del psicoanálisis que hace referencia a la energía sexual del sujeto y que, de manera general, se puede aplicar a diversas formas del interés y la afectividad.

6. Se trataba de un niño que desplegaba conductas agresivas y tenía dificultades de aprendizaje.

7. La inhibición es un mecanismo psicológico de defensa que es utilizado cuando una situación traumática desborda las posibilidades de elaboración del sujeto.

En la misma escuela encontramos a otro niño, Martín, pero esta vez sus padres presentan una situación económica que se adapta mejor al medio escolar. El niño tiene seis años y un síndrome X Frágil⁸ que afecta su capacidad de aprendizaje. Ingresa a primer grado y se plantea un proyecto de integración.

La docente del niño, un psicólogo, una docente especial y otra auxiliar constituyen el equipo que lleva adelante la integración. Martín realiza también un tratamiento clínico con una psicopedagoga que colabora, por su parte, con el dispositivo escolar.

Casi seis meses después del ingreso a la escuela, Martín está bastante integrado a su grupo, tras una experiencia que parece progresar hacia la aceptación del niño por parte del medio, y la continuación de su escolaridad.⁹

Este caso, al igual que otros, tal vez anónimos, ilustra los circuitos diferentes del discurso y de las estrategias de integración. Desde hace algunos años, muchos niños con distintos tipos de síndromes genéticos, neurológicos, etc., están siendo incluidos en ámbitos comunes, pero esta inclusión se produce generalmente cuando existen ciertas condiciones relativas a su origen o procedencia social.

Si bien Javier queda preso de las redes médicas-escolares que balizan los caminos diferenciales de su exclusión, Martín, en cambio, puede preservarse a través de un dispositivo que le asegura los beneficios de la integración.

En la escuela pública también encontramos estos circuitos diferenciales, aunque no siempre están determinados por las condiciones sociales de los niños. Por otra parte, podemos ver ambos gestos, la exclusión y la integración, a propósito de un mismo caso.

Marianela es una niña de 11 años supuestamente discapacitada. Había iniciado su escolarización en una escuela de clase media baja y al cabo de unos años deciden pasarla a otra institución, a la cual

8. El X Frágil es un síndrome de origen genético que presenta generalmente debilidad mental leve, algunos rasgos corporales y faciales específicos y problemas afectivos-conductuales. Con una adecuada intervención y estimulación los niños que nacen con este síndrome suelen ser integrados en ámbitos escolares y sociales.

9. Cfr. E. de la Vega. "La Escuela como Ámbito Inclusivo. Experiencia de Integración de un Niño con Síndrome de X frágil". *Aula Hoy*. Año 6. Mayo-Junio 2000. Rosario. Pp. 26-9.

concurrer, en su mayoría, los hijos de los sectores medios y altos de la población.

Marianela posee un cuerpo grande, es algo torpe en sus movimientos y presenta un aspecto que no concuerda con los modelos sociales de femineidad. Proviene de un hogar humilde, su madre es barrendera, tiene un hermano que juega fútbol y vive en una casa con piso de tierra y rodeada de sus animales domésticos. A ella también le gusta jugar al fútbol y prefiere la compañía de los varones. Su padre murió hace algunos años. Era empleado de una fábrica de acumuladores donde se envenenó con el ácido de las baterías que él mismo construía.

Marianela es una niña insegura, tímida e inhibida, lo que la lleva a depender constantemente de su señorita. Está bastante retrasada en sus aprendizajes pero con avances importantes durante el último año.

Ingresó a la escuela actual en segundo grado, luego de que la madre decidiera cambiarla de institución porque, según ella, discriminaban a su hija.

En la nueva escuela la situación parece distinta. Además de los avances ya mencionados con relación al aprendizaje, se produce también, especialmente durante el último año, la integración de la niña a su grupo escolar: *“Se integró a las nenas especialmente (afirma la nueva docente), se sientan con ella. Los chicos son muy solidarios. No se burlan de ella.”*

Un psicólogo, perteneciente a la Escuela Especial, convocado para asesorar a los docentes sobre la supuesta discapacidad de Marianela, formula la hipótesis de que la niña no era una discapacitada sino que tenía ciertas marcas subjetivas que no eran las más corrientes y que, probablemente, algunas de sus dificultades tenían que ver con su historia personal, y otras, con las dificultades de la escuela para aceptarla.

Debemos señalar aquí que la derivación de Marianela a la Escuela Especial constituyó una posibilidad que se desactivó a partir de esta intervención. Hasta entonces, el gesto escolar basculó entre el rechazo condensado en la atribución de discapacidad y la aceptación de la niña, que se despejó luego de dicho encuentro.

Un episodio, ocurrido en este período, parece simbolizar lo más esencial de la historia escolar de Marianela, a la vez que sitúa las claves de su integración. Tras una propuesta de la docente de construir viñetas a partir de diversos temas propuestos, la niña elige y desarrolla una narrativa muy rica sobre la temática de la discriminación.

Luego de este episodio, Marianela sigue realizando progresos, cada vez mayores, hasta que finalmente logra pasar de grado y parece integrada y aceptada en su nueva escuela.

Una gran cantidad de niños con historias y características similares a los de Marianela transitan por la escuela, siendo aceptados y/o rechazados por ésta, a veces utilizando los mismos discursos para articular estrategias opuestas.

El nuevo discurso de la diversidad ha impregnado a la escuela y muchas veces es invocado en nombre de los antiguos mecanismos de selección y expulsión.

La cultura escolar, las subjetividades en juego, las intervenciones especializadas parecen determinar, entre otras variables, el destino final de estos niños con dificultades en su escolarización.

Desde esta perspectiva, el discurso de la integración, más que representar una ideología determinada, parece constituir la superficie renovada donde las viejas batallas se reeditan, bajo las condiciones que impone el nuevo escenario social.

3. MICROPOLÍTICA ESCOLAR PARA LA DIVERSIDAD

El discurso de la diversidad supone al poder como el elemento que enhebra las relaciones sociales y los vínculos interculturales. No obstante no ser una tarea sencilla modificar dichas relaciones para avanzar en el proyecto transformador, una *mirada micropolítica de la escuela* permitirá interrogar las relaciones de poder que se establezcan en el interior de la misma: entre los docentes, entre éstos y la dirección, con las autoridades ministeriales, entre los alumnos, y también con el saber.

El cambio en la escuela es problemático en la medida en que se trata de una institución cuya genealogía se remonta a varios siglos atrás, y cuya cultura cristalizada en dicho proceso no deja de renovar los mecanismos para su conservación.

Veamos un episodio que nos permitirá ilustrar mejor algunos aspectos de esta problemática.

Una docente intenta introducir cambios en su práctica, busca situaciones de la vida cotidiana que interesen a los chicos y que los mueva a reflexionar en torno a sus conocimientos, sus saberes, y les posibilite acceder a conocimientos específicos de su área (matemática). Luego del ataque a las torres gemelas en EEUU, lleva artículos del diario para leer en clase, comentarlos y debatir; posteriormente diseña encuestas para que los chicos indaguen la opinión de la gente al respecto y, finalmente, les presenta cálculos de porcentajes, gráficos, etc.

Cuando la docente comenzó a realizar con sus alumnos el trabajo, que por otra parte capturó inmediatamente el deseo de éstos, la docente de ciencias sociales (que no había abordado el tema en su clase) se quejó a la directora porque consideraba que no era pertinente charlar ese tema con los niños.

Un padre también hizo lo mismo, con algunas variantes en cuanto a los motivos de la queja. La directora (volveremos más adelante sobre esta actitud) no se hizo eco de la queja.

Este episodio ilustra una serie de aspectos vinculados a la problemática del poder y el cambio. El primero, que no es el más importante, muestra resistencia al cambio; mientras que el segundo, al que debemos prestar más atención, revela que dicha resistencia no viene de las estructuras jerárquicas sino que viene de otro lado. Y esto es esencial para entender la naturaleza del poder y el cambio en la escuela o en cualquier otra institución de la sociedad.

El poder, aquello que hace que lo instituido se mantenga idéntico, que no cambie, que se reproduzca tal como está, no es algo que se articule como un poder de represión que sostienen los oficiantes, los agentes del mismo. Es decir, no se trata sólo de una direccionalidad que baja desde un centro único a través de todas las retransmisiones que se quiera e impacta con uniformidad en toda la base de la pirámide. En todo caso se trata de un campo de fuerzas que atraviesa a toda la escuela y que la divide: de un lado los que ejercen ese poder y del otro los que soportan o se oponen al mismo. Y todos, la docente de ciencias sociales, el padre, la directora, pero también la docente de matemática, las compañeras que la apoyan y quienes no la apoyan, están ejerciendo la realidad de ese poder.

En los primeros es evidente, pero en las segundas hay que ver también que ellas participan de la forma en que se reproduce o se modifica ese poder. Es decir, la docente, luego de la embestida de su colega y del padre de su alumno, puede angustiarse, sentirse culpable, desprotegida, etc., y de ahora en más tener mayor cuidado con sus intentos de modificar su práctica. Es decir, puede rendirse y seguir sufriendo por las dificultades de una escuela que necesita cambiar y no puede. O, por el contrario, puede sobreponerse, luchar, hablar, mostrar, fundamentar su práctica, avanzar, negociar si es necesario, pero no quedarse en esa actitud de abatimiento que la condena a sufrir los efectos de un poder que la quiere sumisa.

En este episodio se enuncia un discurso del poder que dice que los niños no deben pensar sobre ciertos temas, que una docente no debe salirse de las normas instituidas en la escuela; en definitiva, que no se debe cambiar lo que se hace. Pero es también la forma en que los otros actores se posicionan (la directora, la propia docente de la historia, el resto de la escuela) lo que termina de definir la mecánica del poder que atraviesa todo el episodio y, por supuesto, la vida de esta escuela. Y no sólo las actitudes individuales sino las grupales, las institucionales. En otros términos: ¿el episodio tuvo alguna repercusión institucional, fue planteado para su discusión, análisis, resolución o quedó en la simple historia de un enfrentamiento individual, de las rivalidades y los celos entre colegas?

En suma, todo este planteo circunscribe un campo de ejercicio del poder que es local, próximo, sensible, y que permite ubicarnos en un lugar distinto del lugar de la imposibilidad; lugar frecuentemente ocupado por el docente que ve el único cambio posible en las iniciativas y formulaciones que vienen desde arriba, desde las autoridades de turno y según la vía de una jerarquía natural.

*Aquel lugar invoca una subjetividad, en oposición
a un lugar de puro objeto que es también el lugar de la imposibilidad.
Desde allí es posible transformar las condiciones de la existencia
y salir del vínculo de sometimiento para crear nuevas formas
de convivencia escolar.*

4. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Finalmente, es necesario reflexionar sobre las formas actuales en que se ejerce el poder en la escuela, como paso previo para el análisis de nuevas estrategias escolares vinculadas a un proyecto integrador y democratizador.

En primer lugar, debemos plantear que la forma del ejercicio de la autoridad se ha modificado. En la actualidad asistimos a una crisis de la autoridad tradicional, así como también al despliegue de nuevas formas de jerarquías, más sutiles y más difíciles de identificar y neutralizar.

Estas nuevas formas de poder están vinculadas, ya lo hemos dicho, a ciertos discursos —la psicología entre ellos— que gozan de gran consenso en nuestra sociedad.

Constituye un dato de la realidad que ya no existen los directores o supervisores autoritarios que había antes. Incluso, como en el episodio anterior, es frecuente encontrar en la actualidad directivos que no hacen un ejercicio del poder desmesurado o apoyándose groseramente en los resortes de la jerarquía y los reglamentos.¹⁰

Las formas clásicas de la autoridad se basaban en una filosofía que concebía al alumno, al sujeto, como una entidad pasiva que debía adaptarse al medio, es decir, debía recibir del medio aquello que lo conducía a su socialización. El adulto, el docente debía actuar sobre el niño para que este tomara lo que debía tomar del mundo adulto, serio y científico, ya sea a través de un disciplinamiento riguroso, que no excluía los castigos físicos, o a través de las técnicas más depuradas (estímulos, motivación, etc.) que prescribió en la escuela el paradigma positivista o la psicología conductista.

Ahora bien, todo esto fue demolido por las nuevas teorías pedagógicas y psicológicas que, desde la Escuela Nueva a la Psicología Genética y el Psicoanálisis han impactado de diversas formas en el ámbito escolar. Estas teorías han impugnado las formas autoritarias en la relación con los niños, tanto en la familia como en la escuela, y han postulado que éstos no son entes pasivos que el medio debe formar según lo que está establecido, sino sujetos activos en la interpretación y el conocimiento del mundo y, por supuesto, en su transformación.

Las nuevas disciplinas han mostrado que el niño no es una pura pasividad que repite el mundo que lo rodea sino que es, esencialmente, actividad: en la

10. Esto no significa que hayan desaparecido las prácticas autoritarias en el gobierno de las instituciones escolares, sino que se están transformando.

mecánica misma del aprendizaje, que no es copia sino construcción, creación, recreación de los objetos de conocimiento, pero también en la mecánica de los procesos afectivos, de simbolización, de creación de formas imaginarias que expresarán las diferentes manifestaciones de la subjetividad: en el dibujo, en el aprendizaje, en el arte, etcétera.

Este nuevo posicionamiento del niño implicó sin duda un nuevo posicionamiento del adulto. Tanto el padre de hoy, como la maestra de hoy, están muy atentos a los procesos interiores que atraviesan los chicos. A un adulto de hace un siglo no le interesaba lo que le pasaba al niño. Sólo le interesaba que aprendiera un determinado contenido escolar o una determinada regla moral.

En la actualidad, a un padre o a una madre le preocupa que la maestra, por ejemplo, pueda ser autoritaria y provocar un trauma en su hijo. A las maestras les preocupa que sus alumnos no logren llegar a determinado nivel de conceptualización de la lectoescritura o del cálculo matemático y se desvelan, desorientadas, por las formas de ayudar a los niños. Ahora bien, si antes se trataba de insistir con rigor y disciplina sin importar otra cosa, ahora se trata de manera imperiosa de averiguar qué le pasa al niño.

*Es evidente que en la relación
del niño y el adulto se produjo una inversión radical.
El adulto ha dejado de constituir el centro para pasar
el niño a ocupar dicho lugar: como diría Freud,
“your majestic, the baby”.*

Es preciso señalar cómo las disciplinas que produjeron tal inversión —la psicología en primer lugar— se han convertido en las nuevas autoridades que atraviesan, no sólo a la escuela, sino también a nuestra cultura y el imaginario social.¹¹

Hemos señalado antes casos de algunas investigaciones que muestran cómo la escuela comienza a ser atravesada por una nueva jerarquía, la de los especialistas *psi*, que permite desplegar una forma de control mucho más suave, sofisticada y sutil pero también más poderosa y abarcativa.

Cuando el padre descubre algún conflicto en su hijo, o cuando la maestra no consigue dar cuenta de por qué no aprende su alumno, el recurso que con

11. Refiere a la psicología y, en forma amplia, a muchos de los discursos y técnicas que configuran el campo de las prácticas clínicas y de la medicina.

más frecuencia se presenta para solucionar los problemas es la visita al psicoanalista o a la psicopedagoga.

Es decir, la psicología se ha convertido, por lo menos en nuestras latitudes, en una nueva autoridad. Es el especialista el que va a saber, y podrá intervenir, si el niño no ha resuelto adecuadamente su Edipo o no ha podido construir las hipótesis alfabéticas en el aprendizaje de la lectoescritura, para dar algunos ejemplos.

¿Cómo funciona ese nuevo poder? Funciona a partir de la instalación de dos mitos que se edificaron a través de varios siglos¹²: primero, el mito de que en el interior del sujeto, en su interioridad más inaccesible, y en relación con su sexualidad, con su ámbito relacional más íntimo, padre, madre, hermanos, se encontraban las claves de su existencia; y el segundo mito (que en realidad constituye la otra cara del primero) es la invención de un *Sujeto*, con mayúscula, que *Sabe* las formas en que es posible descifrar los jeroglíficos de esa sexualidad relacional para interpretar lo más esencial del hombre. Ese sujeto que conoce los laberintos de la existencia es, por supuesto, el psicoanalista.¹³

La instalación de estos mitos ha alcanzado una fuerza tal que tendemos casi siempre a explicar los problemas de los niños según el modelo psicologista: si el niño no aprende o “se porta mal”, agrede o se inhibe, será porque tiene algún problema que no conocemos pero que seguramente estará relacionado con su infancia, con no haber podido despegar adecuadamente de su madre, o con la ausencia de su padre, etcétera.

*El modelo psicologista naturaliza la función de la familia actual (moderna o posmoderna), mientras que, por otro lado, borra la historia, los procesos sociales e institucionales, etc., en el abordaje de la subjetividad. De esta forma coloca en el ámbito de lo individual la clave última de la existencia del hombre y de su lógica relacional.*¹⁴

12. Cfr. Foucault, Michel (2000) *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica de Argentina: Buenos Aires.

13. Esto no significa una descalificación de la teoría psicoanalítica; significa que el despliegue de esta teoría, en su inserción histórica, en su inserción social y en la institucionalización de prácticas clínicas consecuentes a dicho despliegue, ha dado lugar al surgimiento de nuevas jerarquías y poderes, que establecen formas novedosas y sutiles de sumisión.

14. Cfr. Donzelot J. *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia. 1990: 240.

Se puede apreciar cómo la escuela crea nuevas jerarquías que transforman su funcionamiento y complejiza el escenario de su intervención.

Los nuevos saberes relacionales ocupan un lugar central en aquel escenario donde las antiguas normas del disciplinamiento han perdido su razón de ser.

El poder en la escuela, hoy más que nunca, se legitima en la producción e instalación de un saber. Dicho saber lleva el sello de garantía de las nuevas ciencias *psi* y su genealogía no escapa al surgimiento y consolidación de la educación pública, aunque su mayor eficacia se despliegue en el exterior.

El nuevo panorama sitúa, no obstante, los lugares a desmitificar y las sujeciones que se deben cuestionar, para avanzar en los procesos de transformación y creación del nuevo paradigma de la diversidad.

Dichos lugares circunscriben líneas de acción a seguir. En el aula, en la escuela o en la comunidad, existe un espacio de poder que debe ser utilizado por el docente, para constituirse él mismo en sujeto de la transformación.

Aquellas líneas son:

- La puesta en cuestión de las narrativas ficcionales¹⁵ que atraviesan la cultura y el imaginario escolar.
- La transformación de las formas didácticas alienantes y desubjetivantes en herramientas de construcción de conocimientos, válidas también en la constitución de la subjetividad.
- La transformación de las relaciones de poder/saber en la escuela en vínculos más justos y democráticos que valoricen el saber y la práctica del docente.
- La invención de nuevas formas de trabajo en el aula y la proliferación de experiencias locales instituyentes que progresen y articulen las vías alternativas de una escuela para la diversidad.

15. No nos referimos sólo a la ficción psicologista sino también a muchos otros guiones imaginarios que impregnan fuertemente el imaginario escolar.

SEGUNDA PARTE

Convivencia, prevención de violencia y trabajo áulico

PRELIMINAR

Sin duda la *prevención de violencia* constituye una problemática compleja en la que intervienen múltiples factores complementarios. Pero el eje de la labor pasa por la posibilidad de plantear acciones que tiendan a *prevenir la violencia* sobre la base de la construcción o reconstrucción de *lazos sociales* para *generar convivencia* en el aula y la escuela.

Por ello, y en forma complementaria con lo planteado en la Primera Parte, ubicamos al aula como el escenario por excelencia para pensar y formular instancias de prevención de violencia. Según nuestras investigaciones y nuestra propia experiencia profesional, una de las cuestiones que conlleva mayor dificultad en la labor áulica es el abordaje de los problemas de indisciplina y violencia y, en general, lo referente a cómo trabajar los contenidos actitudinales en forma sistemática, constructiva y coherente, sin coacción.

Se trata de conjugar en la práctica y en todos los espacios y tiempos, dos problemáticas fundamentales de la escuela: en términos generales, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en términos específicos, los procesos de socialización secundaria. Procesos que, de hecho, no podrán considerarse por separados ya que, si bien el aprendizaje de conceptos y procedimientos tiene su especificidad, se logra a partir de parámetros comunes con los del aprendizaje de las normas y valores.

La formación en valores y la (re)construcción de las normas sociales constituye una parte nuclear de todo Proyecto Educativo y, en este contexto, *aprender y convivir no podrán disociarse* porque son parte de un mismo proceso interactivo. En la escuela se aprende conviviendo y se convive durante los mismos procesos en los que se aprende y en los que el docente enseña.

En este marco, se desarrollan en esta Segunda Parte propuestas para aprender conviviendo y enseñar constructivamente durante el mismo proceso en el que se construyen lazos sociales y convivencia.

Por ello, en el Capítulo Uno se abordan pautas específicas para propiciar modos de convivencia que permitan construir pautas de socialización a partir de la (re)construcción de lazos sociales, sobre la base del trabajo en torno a las normas y valores, y a partir de generar en los alumnos autonomía, motivación y sentido por sus propios aprendizajes. Mientras que en el Capítulo Dos la preocupación recae sobre cómo construir convivencia en el aula a partir de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque globalizador, deteniéndonos en los modos de concebir las estrategias didácticas y, específicamente, en cómo brindar asistencia y ayuda pedagógica en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo.

Se trata de dos capítulos donde se plantean conceptos, principios y propuestas que no podrán pensarse en forma aislada sino en íntima relación con lo planteado, a nivel conceptual, en la Primera Parte, y con el análisis y la deconstrucción de *casos* desarrollada en la Tercera Parte de esta obra.

CAPÍTULO 1

Convivir aprendiendo en el aula

1. CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES Y CONVIVENCIA EN EL AULA

Durante las últimas décadas, como hemos expresado, la escuela y el aula fueron sacudidas por diversos atravesamientos fruto de políticas de exclusión, por nuevas pautas culturales propias de la pos-modernidad y por la profunda crisis económica y social. Atravesamientos que han cuestionado el ideal de escuela como lugar de encuentro, armonía y libre de conflictos. Los procesos estructurales y coyunturales han impactado fuertemente en los modos de organización social, institucional y familiar, y han roto las *redes sociales*, a la vez que han generado nuevos sentidos y modos de expresión de la violencia en el ámbito escolar.

“Al transformarse estructuralmente las condiciones sociales y materiales del contexto hace que los escenarios institucionales de la escuela sean atravesados por fenómenos de malestar, conflicto y crisis¹. Muchos de los cuales violentan²:

- la escuela y los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje;
- la función socializadora de la familia;
- la necesaria relación entre ésta y la escuela,

1. Sugerimos ver los *casos* analizados en la Tercera Parte de esta obra.

2. Como ejemplo de lo planteado puede verse el análisis del caso Facundo y el análisis del caso de la Escuela Aurora (Capítulos Uno y Dos de la Tercera Parte de esta obra).

- y, por sobre todo, violentan los vínculos sociales y pedagógicos que constituyen el fundamento de todo proceso educativo³.

La escuela debe propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten (re)construir pautas de socialización, que (re)generen lazos sociales, a la vez que articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo.

En este contexto, consideramos que el aula puede ubicarse como el escenario por excelencia para convivir aprendiendo y enseñar conviviendo.

Es importante generar acciones en el aula para que los alumnos y los docentes puedan reflexionar y analizar situaciones conflictivas contemporáneas e históricas, situaciones cotidianas en las que ellos mismos estén involucrados, situaciones directas e indirectas, simbólicas y físicas, próximas y lejanas, e intentar la búsqueda de alternativas no violentas en la cotidianidad del aula con el propósito de *construir lazos sociales*.

Según nuestras investigaciones⁴, hasta en las escuelas con mayor grado de organización institucional y que operan predominantemente sobre la base de consensos, las mayores diferencias y dudas giran en torno a: cómo y cuándo trabajar las normas y valores en el aula, cómo abrir espacios específicos para la *formación* de los alumnos y, fundamentalmente, en torno a los modos para generar cambios de actitudes y prevenir problemas de disciplina o de violencia, particularmente aquellos referidos a la violencia simbólica, como, por ejemplo, la intimidación, la agresividad y el hostigamiento.

Toda práctica social está siempre delimitada por normas y valores, y en ella siempre se manifiestan: actitudes y conductas, conocimientos e ignorancia, afectos y pensamientos, creencias e ideologías. Por lo tanto, si no se trabajan conciente y sistemáticamente y con una intencionalidad pedagógica que tienda a promover convivencia, se corre el riesgo de generar, en la misma práctica pedagógica, valores diferentes a los propuestos. Los docentes tendrán que trabajar los contenidos actitudinales en todo momento, deliberadamente, y en el marco de proyectos áulicos e institucionales.

Pero lo paradójico es que no siempre coinciden las normas sociales y los valores de los alumnos con los de los docentes, y los de éstos con respecto a

3. Garay y Gezmet, 2000: 06.

4. Nos referimos a la investigación que llevamos a cabo en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario), particularmente en el caso de la Escuela Ausejo.

los institucionales. Razón por la cual la normatividad escolar será valorada de diferentes maneras y cada uno de ellos la expresará a través de determinados juicios y actitudes que le son propios.

Lo cierto es que no es común que los valores, la ideología e, incluso, la concepción epistemológica de los docentes y directivos sean convergentes, y lo mismo ocurre con los alumnos, quienes provienen de sectores sociales distintos; por lo cual, no pocas veces se presenta una situación controvertida tanto para los alumnos como para los docentes. Pero *es, justamente, a partir de la visibilización de las controversias, las tensiones y los conflictos, desde donde se puede plantear la práctica áulica e institucional, y no trabajar con los parámetros con los que se enseñó tradicionalmente, desde donde se transmiten conocimientos prefabricados y se utilizan premios y castigos para conseguir que los alumnos den respuestas correctas, como si éstos fueran recipientes que se limitan a contener lo que se vierte en ellos.*

Las normas sociales sólo pueden hacerse propias cuando cada uno las (re)construye, de la misma manera como (re)construye los contenidos conceptuales y procedimentales.

Las normas sociales no se aprenden por la mera transmisión que realizan los docentes sino que son (re)construidas en su interacción con otros, al crear y coordinar relaciones significativas. Cuando se favorece el intercambio de: puntos de vista, sistemas de creencias y pautas culturales entre los alumnos para la toma de decisiones, se favorece la construcción de una moral de autonomía.

Proponemos que la práctica educativa apunte a generar una moral autónoma, de tal modo que los alumnos puedan gobernarse por sí mismos, en función de criterios, normas y valores propios. De lo contrario, nos encontramos con alumnos heterónomos, con alumnos pasivos y obedientes, lo cual no solamente no facilita la *construcción de la convivencia* sino que la dificulta, en tanto no les permite establecer relaciones significativas entre los puntos de vista distintos en la toma de decisiones.

Por su parte, los premios, los castigos y las recompensas refuerzan la heteronomía e impiden la construcción de la autonomía. Los docentes suelen utilizar este tipo de estímulos para que los alumnos se comporten bien, pero lo que no lograrán de este modo es que los alumnos construyan genuinamente normas sociales y valores y, por lo tanto, no lograrán cambios genuinos en

sus conductas y actitudes. Los alumnos suelen realizar las tareas u obedecer sólo por la recompensa o por miedo al castigo. Se ejerce así el poder de los adultos que logra gobernar a los niños según sus propios deseos y mantener a éstos obedientes y heterónomos, ejerciéndose, más allá de las intenciones, actos que suelen tener efectos violentos e, incluso, pudiendo generarse determinado clima áulico o institucional y ciertos modos de relaciones vinculares que pueden producir hechos de violencia o indisciplina. Situación que puede analizarse en el caso de la Escuela Aurora⁵.

No es a través de la obediencia que se adquieren las normas sociales y los valores, y mucho menos el modo en que se construye la convivencia en la escuela, sino a través de la cooperación, y el intercambio de puntos de vista, pautas sociales, creencias y conocimientos, en el marco de relaciones no coactivas.

Por lo tanto, proponemos plantear la práctica educativa desde una postura ética y fundarla en el respeto por la diversidad de opiniones, de ideologías, de creencias, de costumbres; en el respeto por la historia singular de cada alumno y, en ello, por los conocimientos e ignorancia. En suma, fundar la práctica en el respeto por el otro.

Ello implica trabajar cotidianamente e involucrarse mutuamente entre docente y alumno en el marco del respeto mutuo y “abrir el aula” para que éstos puedan (re)construir sus propios conocimientos, normas y valores. Y ello supone, a su vez, por parte del docente, un corrimiento del lugar de quien todo lo sabe y todo lo puede y favorecer el intercambio entre los alumnos a partir de problemas comunes que tendrán que resolver en forma cooperativa. Una tarea que los obliga a diferenciarse, a escuchar y aceptar la postura del otro, a tomar decisiones por sí mismos y alcanzar acuerdos.

El respeto por el otro constituye un pilar sobre el que tiene que sostenerse toda práctica social.

Proponemos fundar la práctica áulica en la diversidad y tratar de generar alumnos autónomos que puedan crear libremente y gobernarse por sí mismos. Proponemos construir convivencia a partir de (re)generar lazos sociales. Y, todo ello, en el marco de la escuela como organización, tiene que fundarse en

5. Para abundar en el tema sugerimos ver los Capítulos Uno y Dos de la Segunda Parte de esta obra.

el consenso y en la ética lo cual supone diferenciar y aceptar la diferencia como un valor para no discriminar y para no generar malestar, conflictos o situaciones violentas.

2. RELACIONES ENTRE MOTIVACIÓN Y SENTIDO DE LOS APRENDIZAJES PARA LOS ALUMNOS

La *construcción de la convivencia* no es una tarea simple sino que conlleva un complejo proceso donde, además de lo planteado precedentemente, consideramos relevante no sólo ubicar al alumno en el centro de la escena en el aula, sino también generar propuestas que tengan sentido para éstos. La *motivación* constituye una de las condiciones necesarias para que los alumnos alcancen aprendizajes con fuerte significatividad social e individual, a partir de las relaciones que establezcan entre lo que ya saben, entre sus normas y valores, sus sistemas de creencias, y el nuevo material que se ofrece como objeto de conocimiento.

*Una de las primeras condiciones
para que un alumno se sienta motivado
es que pueda atribuir sentido a lo que realiza.
Nadie podrá sentirse motivado
por aquellas situaciones
que carecen de sentido para él.*

La posibilidad para que un alumno pueda *atribuir sentido* a una propuesta del docente o a una acción específica está relacionada con:

- su sistema de valores,
- su sistema de creencias e ideología,
- sus propios saberes,
- la distancia cognitiva entre la complejidad de aquello que tiene que aprender y su competencia cognitiva,
- su actitud ante los aprendizajes y la enseñanza,
- la valoración que tiene de los aprendizajes escolares, de las acciones del docente y de la escuela,
- el modo en que se le presenta la situación de aprendizaje y la consiguiente posibilidad de atribuir significados,

- la posibilidad de partir de situaciones reales y contextualizadas,
- la significación social del material objeto de aprendizaje,
- el valor de uso de aquello que tiene que aprender,
- y, fundamentalmente, el margen de decisión que tenga el alumno para la elección de temas a investigar, y para construir y reconstruir el objeto de conocimiento.

Se trata de un conjunto de condiciones que pueden llevar a los alumnos a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados, normas y valores y, por añadidura, de construcción de convivencia, siempre que la tarea y los modos de realizarla logren despertar el interés por las situaciones de aprendizaje.

En este contexto, hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones es posible organizar la enseñanza de tal modo que los alumnos encuentren *sentido a su labor* al adoptar una actitud activa, comprometida y participativa. Es el alumno quien tiene que transitar su propio camino de aprendizajes.

Un alumno desmotivado o, simplemente, una situación que no posibilite otorgar sentido por parte del alumno, puede producir malestar o dificultades que se expresen en el ámbito de la conducta, al negarse la posibilidad de otorgarle significación propia.

3. LA EVALUACIÓN SISTEMÁTICA Y LA PLASTICIDAD DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

La interacción social y cognitiva determina que las acciones del docente puedan devenir en ayuda pedagógica que posibilite que el alumno otorgue *sentido y significados* a los aprendizajes. Pero para que se produzca una interacción educativa adecuada tiene que generarse un marco de aceptación, respeto y confianza mutua entre los alumnos, donde se favorezcan las interrelaciones y un clima grupal facilitador, donde las intervenciones pedagógicas partan de la *evaluación* de las posibilidades de aprender de los mismos con el propósito de generar conflictos socio-cognitivos, y donde los alumnos sean guiados hacia la construcción de nuevas alternativas superadoras.

La evaluación constituye una condición necesaria para que los alumnos otorguen sentido a sus aprendizajes, por posibilitar al docente indagar los

saberes, las normas, los valores y las pautas culturales de ellos. Todo ello le permite al docente conocer los progresos alcanzados en el proceso de aprendizaje y los obstáculos que se les presenten a los alumnos y, de ese modo, plantear determinadas estrategias didácticas y ajustar sus intervenciones pedagógicas.

Sólo a partir de la evaluación del proceso de construcción de conocimientos, el docente podrá contar con indicadores válidos para nuevas intervenciones. Indicadores constituidos por los saberes, errores y obstáculos que se presentan, sin los cuales sus acciones pueden perder *sentido* para el alumno y dificultar la posibilidad de otorgarle significados y que, de contar con ellos, por el contrario, facilitarían la toma de decisiones para posibles revisiones de las intervenciones pedagógicas y ajustes a las posibilidades y necesidades de cada alumno.

Complementariamente a la evaluación, planteamos que las intervenciones del docente requieren de la plasticidad necesaria para adecuarse a las reales posibilidades de aprender de cada alumno, a sus sistemas de creencias, a su ideología, a sus valores y costumbres, etcétera.

La *actitud flexible del docente* constituye otra de las condiciones necesarias para lograr que los alumnos estén motivados en el proceso de aprendizaje. Se trata de la flexibilidad necesaria para producir los cambios que se requieran en el proceso, cambios en sus propias acciones con respecto a las propuestas que formule y a las estrategias que utilice, con la finalidad de liberar obstáculos y abordar constructivamente la enseñanza a partir de los errores y aciertos de los alumnos, en el marco de la construcción conjunta de significados.

En suma, la evaluación sistemática y la plasticidad de la práctica del docente, son condiciones necesarias para que los alumnos otorguen sentido y significados a sus aprendizajes y, consecuentemente, que estén motivados, al adaptar la currícula a los alumnos, y no al revés.

CAPÍTULO 2

Cómo enseñar y construir convivencia en el aula

1. ENFOQUE GLOBALIZADOR Y CONVIVENCIA EN EL AULA

I

Pensar la construcción de la convivencia en el aula conlleva repensar qué se entiende por estrategias didácticas y ayuda pedagógica en el marco de un enfoque globalizador de la enseñanza y el aprendizaje.

Un *enfoque globalizador* permite romper con las concepciones que plantean estrategias que tienden a la atomización y acumulación de conocimientos y posibilita pensar los aprendizajes a partir de las relaciones y resignificaciones que los propios alumnos realizan. La enseñanza globalizada se plantea desde un enfoque dinámico, pluridimensional y complejo, y tiene como centro al alumno que interpela lo real desde sus propios conocimientos.

En este sentido, tomamos como referencia lo planteado por Tomás Sánchez Iniesta¹, quien concibe a la globalización como un modo de entender y organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por parte del docente, pero un modo de actuar que supone actitudes que lo ubican como mediador entre el alumno y los contenidos, con la finalidad de favorecer la creación de situaciones de aprendizaje ricas y ajustadas a las posibilidades de aprender de aquellos.

1. Para mayores detalles, remitirse a *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*, Tomás Sánchez Iniesta, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.

El enfoque global del proceso debe crear las condiciones que favorezcan el protagonismo de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes con el mayor grado de significatividad posible, en el marco del contexto institucional y socio-cultural, evitando la parcelación y el aislamiento de los contenidos.

Globalizar significa organizar el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje genuino y significativo, y ello supone ciertas condiciones:

- Que los *contenidos* se presenten relacionados en torno a una problemática específica y contextualizada, y que opere como organizador didáctico.
- Que la participación de los *alumnos* sea activa y se funde en la interpelación de lo real, y la acción del *docente* favorezca la adquisición y producción global de los aprendizajes, mediante la construcción de conceptos, procedimientos, normas sociales y valores.
- Que el *docente* sea creativo, que interprete y adecue la currícula a las necesidades y experiencias de los alumnos; que organice situaciones de aprendizaje ricas y significativas, y que seleccione y adopte estrategias apropiadas para cada momento, según lo requieran las peculiaridades de los contenidos y las posibilidades de aprender de los alumnos.

El aprendizaje siempre constituye una reorganización y resignificación singular y propia de cada uno de los alumnos, desde sus conocimientos, normas, valores y competencias previas, que les permite interactuar con los objetos de conocimiento y con el contexto. Paradójicamente, se trata de un aprendizaje social pero que se realiza en forma individual. Cada alumno construye significados propios, se formula hipótesis y teorías singulares, y utiliza procedimientos específicos para la resolución de la tarea. Pero todo este proceso debe ser favorecido por la organización y presentación lógica y psico-lógica de los contenidos, y por un abordaje desde la complejidad y desde la transversalidad múltiple, que permita relacionar y dar sentido a los contenidos, independientemente del área curricular donde se encuadren.

La delimitación de las disciplinas fue necesarias para el desarrollo de las ciencias pero, en el nivel didáctico-pedagógico, toda separación puede dificultar las *relaciones* que necesariamente deben establecerse para aprender

en forma genuina y significativa. No obstante, la mayor dificultad reside en la concepción que sustenta la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes, que no les permite flexibilizar los contenidos curriculares ni interrelacionarlos, docentes que, simplemente, se quedan “pegados” a ciertos criterios metodológicos que los alejan de una práctica globalizada. En consecuencia, deberán superarse estas situaciones procurando un cambio de actitud que ubique al docente como un experto que medie entre los contenidos curriculares y los alumnos, y que acompañe a éstos en sus aprendizajes, aportando la *ayuda pedagógica* precisa para que accedan al mayor grado de significatividad posible.

Adoptar una perspectiva de enseñanza que posibilite la globalización de los aprendizajes por parte de los alumnos no puede ser asumido como un nuevo método ni como una “receta” didáctica, sino que debe entenderse como un modo de organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

II

Un modo de concebir y organizar los proceso de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de construir convivencia, que requiere:

- Una actitud favorable enmarcada en las consideraciones que realizamos precedentemente, y la constitución de un grupo de docentes que trabaje sobre criterios comunes en el marco de la organización institucional. A ello se suma la conveniencia de la conformación de un equipo de trabajo con directivos comprometidos con un proyecto consensuado, que posibiliten la flexibilidad necesaria de los tiempos, de los espacios y de la propia currícula.
- Partir de los conocimientos, creencias, normas, valores e ideología de los alumnos para garantizar que establezcan relaciones sustantivas con el material que se ofrece como objeto de conocimiento.
- Realizar un análisis desde el punto de vista psicológico y de la lógica interna de los contenidos. La globalización está íntimamente asociada con el aprendizaje significativo y con la organización de los contenidos en forma de red o trama, lo que lleva al docente a conocer

la estructura interna de las disciplinas, sus contenidos más relevantes y procedimientos más comunes, para poder adoptar un orden lógico y establecer las relaciones entre ellos con el propósito de adaptarlos a las posibilidades de aprender de los alumnos, en cada momento del desarrollo. Es decir, deberán complementar el análisis lógico de los contenidos con las posibilidades de aprender de los alumnos, desde el punto de vista psicológico.

- Considerar todos los tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, normas y valores) y trabajar en las situaciones específicas con un contenido organizador. El mismo podrá ser un concepto, un procedimiento, una norma social o un valor; aunque tradicionalmente se haya ubicado al concepto como eje organizador. Se trata de una idea que podrá adquirir mayor fuerza si se plantea desde una transversalidad múltiple de los contenidos, aun cuando alguno de ellos opere como centro de la problemática.
- Organizar los contenidos en forma de red o trama, desde los más generales y cercanos a las experiencias de los alumnos, a los más específicos, y procurar que se establezcan relaciones entre las diferentes áreas. Para ello se propone abordar las situaciones con estrategias didácticas globalizadas a partir de planificaciones de contenidos como un mapa conceptual o una red. Esto tiende a evitar toda progresión lineal y permite abordar sucesivamente los distintos niveles de complejidad, a la vez que se posibilita la comprensión significativa por parte de los alumnos.
- Y, en función de las características concretas que presenten las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, será conveniente utilizar determinadas estrategias didácticas u otras. La organización basada en Proyectos o en Talleres, por ejemplo, constituye sólo algunas alternativas, pero éstas no son excluyentes. No obstante, lo más relevante es pensar las estrategias didácticas como el conjunto de acciones que realiza el docente con intencionalidad pedagógica, y no reducirlas a simples recursos.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA

Para comprender qué entendemos por *estrategias didácticas globalizadoras*, estimamos conveniente analizar brevemente modelos alternativos referenciales².

Por una parte, el *modelo "normativo"* centrado en el contenido enmarcado dentro de la educación transmisiva, a partir del cual el docente muestra, introduce, comunica y transmite unidireccionalmente un conocimiento. Y el alumno escucha, presta atención, imita y ejercita para, finalmente, aplicar los conocimientos aprendidos. Se trata de un modelo en el que no hay intencionalidad pedagógica asociada a la construcción del conocimiento ni a la construcción de lazos sociales, sino todo lo contrario. Los contenidos se presentan como un objeto acabado que cada alumno deberá reproducir durante el mismo tiempo y del mismo modo, y las estrategias didácticas se reducen a recursos técnicos o juegos.

Por otra parte, el *modelo "incitativo"* centrado en el alumno. Un modelo que se enmarca dentro de las corrientes de la Escuela Activa, a partir del cual el docente indaga acerca de los intereses y motivaciones de los alumnos, les facilita la búsqueda de información y ciertos recursos pero sin problematización alguna. El alumno propone, busca y organiza información acerca de un conocimiento ligado a la vida cotidiana y al entorno, pero se secundariza la estructura del saber.

Y, finalmente, cabe proponer un *modelo "constructivo"* centrado en el alumno pero con la intencionalidad pedagógica de que éste construya aprendizajes significativos y contextualizados. Se trata de un modelo de construcción conjunta con roles específicos y diferenciados. Un proceso orientado a compartir universos de significados que se van ampliando y complejizando, en el que el docente procura que los aprendizajes de los alumnos alcancen la mayor significatividad posible. Si bien uno de los pilares es la construcción de conocimientos y lazos sociales por parte del alumno, otro de los pilares es la ayuda pedagógica que necesariamente tiene que realizar el docente. El alumno no aprende solo y la ayuda pedagógica es nuclear para que éste participe activa y creativamente en la construcción de sus conocimientos.

En este marco, tal como fuera planteado por Cecilia Bixio (1999), comprendemos a *las estrategias didácticas como el conjunto de acciones que*

2. Los modelos que se presentan fueron elaborados sobre la base de lo planteado por Parra y Saiz, 1994.

*realiza un docente con clara intencionalidad pedagógica*³. Y este conjunto de acciones comprende: a los agrupamientos, a la estructura de participación y las formas de comunicación que se promueva, al modo de formular las consignas (abiertas o cerradas), al modo de presentar los contenidos atendiendo a la significatividad lógica del material y psicológica de los alumnos, a las relaciones entre objetivos e intencionalidad educativa en términos de procesos y resultados, a los criterios e instrumentos de evaluación a utilizar, a la representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los conocimientos, a la representación cognitiva y afectiva que dichos conocimientos tiene para él, a los recursos técnicos, a su propio estilo de enseñanza, y al tipo de ayuda pedagógica que realiza.

Todo ello y la posibilidad de permitir que los alumnos desplieguen sus *estrategias de aprendizaje*⁴, constituyen dos de los factores nucleares que promueven aprendizajes genuinos y globalizados.

3. AYUDA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)

La enseñanza comprendida como *ayuda pedagógica*⁵ constituye uno de los pilares del aprendizaje genuino. La ayuda pedagógica que el docente realiza es necesaria pero, simultáneamente, sólo es ayuda porque la enseñanza no podrá sustituir la actividad constructora del conocimiento que tiene que realizar el alumno.

Se trata sólo de ayuda porque la construcción del conocimiento la realiza el alumno. Pero una ayuda insustituible que permita partir de los saberes de los alumnos, de las pautas culturales y marcas sociales, y avanzar en el sentido que marcan las finalidades educativas.

3. Cecilia Bixio: 1999.

4. Sugerimos consultar *Enseñar a aprender* de Cecilia Bixio (1999) para mayores detalles sobre las estrategias de aprendizaje.

5. Este punto es una versión modificada de lo planteado en *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza*, Boggino, N. y Huberman, H., Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2002.

Y una de las condiciones para que dicha ayuda sea óptima es que se sitúe en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), en ese espacio virtual relativamente amplio delimitado por aquello que un alumno puede hacer por sí mismo y aquello que puede hacer con la ayuda de otro, lo cual puede ser muy diferente.

Siguiendo a Javier Onrubia (1993: 108) planteamos a la *ayuda pedagógica* en términos de *creación y asistencia en las ZDP* y, a partir de ello, formulamos algunas de las características principales susceptibles de generar criterios globales válidos para pensar las formas específicas de actuación del docente en el aula. Pero pensar criterios globales no significa que éstos se cristalicen y que la enseñanza obedezca, en consecuencia, a pautas lineales y mecánicas. Consideramos nuclear que cada docente pueda contextualizar la situación de aprendizaje y plantearla a partir de su experiencia profesional.

Los criterios⁶ que siguen se formulan sólo a modo de referencia para que, desde una representación global de los procesos de enseñanza, pueda ajustarse la ayuda pedagógica a la situación particular y a las posibilidades de aprender de los alumnos.

- *Posibilitar la participación de todos los alumnos en la elección de temas, en la elaboración de (sub)proyectos, y en la realización de las actividades y tareas, incluso, si su interés o sus posibilidades de aprender resultan escasos en un primer momento.*

En no pocas salas es posible encontrar grupos de alumnos (en el marco del grupo total) o algunos alumnos en un sub-grupo que, por momentos, no realizan actividad alguna o están desinteresados por la tarea, por las acciones del docente y/o del grupo de trabajo. Se trata de una situación compleja que puede estar relacionada con la labor del docente y/o con determinadas cuestiones singulares de los alumnos y/o del sub-grupo en el que (no) está inserto.

Es en este marco donde cobra sentido la utilización de determinadas estrategias didácticas u otras y, para ello, el docente deberá considerar la estructura de participación que genera y las vías de comunicación que posibilita, así como también los criterios con los que formula las consignas y, fundamentalmente, el cumplimiento de las mismas y el ajuste de la ayuda pedagógica

6. Los criterios son reelaboraciones fundadas en lo planteado por Javier Onrubia en “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, publicado en *El constructivismo en el aula* de Cesar Coll y otros, Editorial Graó, Barcelona, 1993.

a las situaciones particulares y a los intereses y posibilidades de aprender de los alumnos. De lo contrario, sólo podrán avanzar significativamente en sus aprendizajes algunos de ellos y de ese modo, podrá dificultarse o impedirse el ingreso de unos u otros en la ZDP.

Por su parte, el desempeño de los alumnos de un grupo, en el marco de la ZDP, depende también de las acciones conjuntas que realicen entre ellos, de manera tal que cada uno pueda aportar al grupo o al par aquello que conoce o, simplemente, su mirada o perspectiva sobre el tema. Y, en particular, que aquel alumno con menor competencia cognitiva con respecto al tema y la tarea que se trate, pueda ir operando y resignificando sus conocimientos, normas y valores.

En este sentido, el docente podrá evaluar con certeza las reales producciones de los alumnos, sólo si éste produce según sus posibilidades y, en función de ello, podrán ser pertinentes los ajustes de la ayuda pedagógica. De lo contrario, sus intervenciones serán a ciegas.

- *Ubicar la actividad puntual que el alumno realiza en el ámbito de objetivos más amplios y/o de determinados proyectos de aula, en las cuales dicha actividad adquiera sentido, y favorecer la resolución de la tarea en forma cooperativa y en pequeños sub-grupos.*

Uno de los riesgos que se presentan cotidianamente en el aula es que la tarea sea acorde solamente a las posibilidades de algunos de los alumnos en cuyo marco tengan que insertarse las acciones de los otros alumnos. De este modo, la significatividad de los aprendizajes puede diferir notablemente entre ellos y las diferencias pueden ser cada día mayores.

Creemos conveniente promover el trabajo en pequeños sub-grupos integrados por tres, cuatro o cinco alumnos con diferencias cognitivas mínimas. Que estos grupos operen sobre tareas que no puedan resolver satisfactoriamente solos y que, por lo tanto, generen una labor solidaria y cooperativa que los lleve a compartir conocimientos, a intercambiar puntos de vista y a provocar conflictos socio-cognitivos, en tanto son los reales motores del aprendizaje significativo.

Y, cuando la misma actividad abra nuevas perspectivas de análisis e investigación, la ayuda del docente deberá tratar de insertar las acciones puntuales de cada alumno en el marco por ellos propuesto, de tal modo que todos los integrantes del grupo puedan plasmar sus acciones en el espacio de la ZDP sin que predominen las acciones de unos sobre otros.

- *Introducir, durante el proceso de enseñanza, modificaciones y ajustes específicos de la práctica pedagógica a partir de la información obtenida, de los productos parciales y de las acciones que realiza el alumno.*

Si bien los temas y las tareas pueden ser propuestos por los alumnos, la labor del docente debe guiar el proceso de aprendizaje. Es común encontrar que una idea o un proyecto, por momentos, resulte irrealizable para los alumnos o que la tarea se desvíe de lo propuesto. Los alumnos pueden plantear ciertos temas pero es poco probable que puedan anticipar las características y peculiaridades del proceso que conlleva lo propuesto, ya porque no disponen o no encuentran la información necesaria o porque los conocimientos que implica su realización se alejan de sus posibilidades. He aquí donde el ajuste de la ayuda pedagógica es primordial.

Un rasgo central de la asistencia del docente en el marco de la ZDP y del andamiaje necesario para tal fin, es la variación y el ajuste de sus intervenciones en función de la evaluación de los procesos del aprendizaje y de los resultados parciales de la labor de los alumnos. Una constante y sistemática evaluación del proceso le dará al docente los indicadores necesarios para conocer los avances y todo aquello que dificulte u obture la tarea y, en general, de todo aquello que requiera mayor ayuda.

- *Procurar establecer un clima grupal basado en la confianza, el respeto y la aceptación mutua, en el que tenga cabida la curiosidad y el error, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento.*

El *clima grupal* constituye uno de los factores más relevantes para que los aprendizajes sean genuinos. En el marco de una concepción constructivista, es imprescindible generar un clima grupal fundado en la confianza y el respeto mutuo, donde sea valorado el otro y las acciones y opiniones de los otros, donde el error sea solamente la corroboración de una hipótesis de trabajo equívoca y donde la diferencia adquiera un valor fundamental.

Para no discriminar es necesario diferenciar. El docente tendrá que diferenciar las posibilidades de aprender de cada alumno, los saberes e ignorancias, las normas sociales y culturales y, a partir de ello, podrá ajustar sus intervenciones pedagógicas. Pero ello supone, muchas veces, reformular el contrato didáctico, es decir, aquellas pautas y normas que establecen, implícita o explícitamente, todo aquello que se puede hacer y aquello que no se puede hacer, y los lugares y los momentos para cada acción.

Solamente a partir de generar un clima relacional y afectivo y de mutuo respeto, el alumno podrá “atreverse” a indagar e hipotetizar sin temor al equívoco y se podrán abrir ciertas condiciones para generar autonomía en los alumnos.

El docente debe incitar a los alumnos a que elijan los temas que les interesen y que construyan sus propios proyectos, para que formulen hipótesis e indaguen en forma autónoma, para que compartan sus conocimientos e intercambien puntos de vistas con sus pares, para que utilicen su propia iniciativa y puedan avanzar en sus aprendizajes.

- *Promover la transferencia, la funcionalidad y la profundización autónoma de los conocimientos que son construidos por los alumnos.*

La autonomía constituye uno de los fines de la educación y se construye por medio de relaciones de cooperación no coactivas. Sólo a partir de actitudes cooperativas se posibilita la cooperación interindividual y la descentración cognitiva de los sujetos (de sus propios puntos de vista), y ello favorece la producción de conflictos socio-cognitivos.

La interacción cognitiva entre pares constituye uno de los pilares para maximizar los aprendizajes, mientras que la heteronomía constituye un verdadero obstáculo en tanto dificulta o impide que los alumnos sean independientes y curiosos y que utilicen su propia iniciativa y criterios y, mucho menos, que tengan confianza en sus posibilidades de resolución.

La construcción de la convivencia requiere alumnos que operen con autonomía, que puedan plantear sus puntos de vista y sus intereses con convicción y que confronten constructivamente con sus miedos y ansiedades. Pero la autonomía se construye y ello conlleva un largo proceso donde la labor del docente es imprescindible.

El mejor ambiente escolar es aquel en el que los alumnos pueden escoger y decidir, pero esto sólo se logra si el docente lo posibilita y lo permite. Para ello deberá fundar su práctica pedagógica sobre la ética y en el respeto por la diversidad. El docente deberá respetar al otro en un sentido pleno; respetar sus conocimientos e ignorancias; respetar sus creencias, pautas culturales y religiosas y normas sociales; respetar el capital cultural del que dispone. Cada alumno llega a la escuela o al curso con lo que tiene y éste constituye el único punto de partida de sus aprendizajes y, por lo tanto, debe constituir el punto de partida de la enseñanza.

La enseñanza, planteada como una ayuda ajustada a las necesidades de los alumnos para facilitar la comprensión, el aprendizaje y la actuación autónoma de aquellos, debe partir de acciones compartidas y del apoyo mutuo entre los alumnos. Y es, en este sentido, que la utilización y profundización autónoma de los contenidos y su contextualización, cobran alta significación con respecto a la funcionalidad de los aprendizajes.

- *Utilizar un lenguaje claro y preciso con el propósito de evitar malentendidos y para re-contextualizar y re-conceptualizar la experiencia.*

El habla ocupa un lugar central en la creación e intervención en las ZDP porque es el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas cognitivos y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo. De ahí que un uso adecuado del lenguaje sea una de las características esenciales de una interacción capaz de hacer avanzar los aprendizajes a través de las ZDP.

Asegurar al máximo posible que no se produzcan malentendidos en la comunicación es uno de los requisitos para un uso adecuado, y para ello resulta decisivo emplear formas de comunicación lo más explícitas posible y tratar de comprobar en forma sistemática que no se hayan producido rupturas en la comprensión mutua.

Todo ello supone emplear un vocabulario adecuado para los alumnos, ejemplificar y/o caracterizar los términos nuevos, mostrar formas alternativas de decir lo mismo, señalar las diferencias conceptuales bajo el uso de términos distintos y establecer relaciones explícitas entre los conceptos, los procedimientos y las normas que faciliten la comprensión de los alumnos, como así también corroborar qué comprendió cada uno de ellos⁷.

- *Evaluar el proceso de aprendizaje con fines pedagógicos.*

La evaluación no puede considerarse sino como una *estrategia de la enseñanza* que permite realizar intervenciones pedagógicas ajustadas a las posibilidades de aprender de cada alumno. Por ello, debe diferenciarse

7. Este párrafo, correspondiente a Edwards y Mercer (1988), fue extraído de “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, de Javier Onrubia, en *El Constructivismo en el aula* de César Coll y otros, Editorial Graó, 1993.

claramente a la evaluación en tanto acción inevitable y, a la vez, esperable y benéfica, de la calificación y de la promoción, que son cuestiones de índole administrativa.

Decimos que la evaluación es inevitable porque el simple hecho de estar en el aula supone escuchar y observar las acciones y producciones de los alumnos, y ello conlleva necesariamente realizar apreciaciones y valoraciones en virtud de algún criterio. Y es benéfica y esperable porque sólo a partir de ella se puede ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades y posibilidades del alumno.

Proponemos realizar una evaluación continua y global con un fuerte carácter formativo que permita hallar indicadores para liberar obstáculos y maximizar la significatividad de los aprendizajes.

4. ÁMBITOS DE APRENDIZAJES COMPARTIDOS Y CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Vigotski, sin prescindir de la acción del sujeto en el proceso de aprendizaje, formula dos premisas de notable significación para pensar la enseñanza y, particularmente, la enseñanza de las normas y valores:

- por una parte, afirma que *el desarrollo de los niños esta mediatizado por determinaciones culturales y,*
- por otra parte, ubica a la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* como el espacio específico para la enseñanza, en tanto zona relativamente amplia, delimitada por lo que un alumno pueda realizar por sí mismo y lo que pueda hacer con la ayuda de otro (experto).

Se trata de dos premisas de suma importancia en tanto permiten pensar un modelo de aprendizaje basado en la *interacción social* y abre un espacio óptimo para la formación en valores y la construcción de normas sociales y, con ello, para la construcción de la convivencia en la escuela y el aula.

La ZDP prioriza las características del sistema de interacción socialmente definido, por sobre las del propio sujeto, aunque éstas no podrán ser obviadas. Y, de este modo, los estudios en torno a la ZDP se han orientado al análisis de los sistemas de interacción en cuyo espacio se producen los avances en el desarrollo subjetivo y en el aprendizaje.

El dispositivo de *andamiaje* inauguró el análisis de los sistemas de interacción y los intentos de elaborar recomendaciones prescriptas sobre su base. En este sentido, los planteos vigotskianos ubican a la enseñanza como un modo directo para hacer entrar a los alumnos en el mundo cultural y abrir un campo rico a la participación del docente y la de los propios alumnos, ubicando al lenguaje, como el instrumento básico del intercambio simbólico.

El docente participa activamente con la facilitación de andamiajes, “guiando” el aprendizaje de los alumnos en el marco de escenas de intervención conjunta, pero con tareas diferenciadas.

Es desde este marco desde donde puede plantearse el proceso de enseñanza, pensando la tarea del docente en el espacio delimitado por la ZDP y proporcionando sucesivos andamios para que los alumnos puedan progresar en sus aprendizajes y, por lo tanto, avanzar en la construcción de la convivencia. La labor del docente en la ZDP permite operar sobre las funciones psicológicas “en desarrollo” sin la necesidad de esperar a que estén plenamente consolidadas, pero siempre trabajando en función de participar en la resolución de tareas en forma conjunta y cooperativa. Por su parte, según muestran nuestras investigaciones⁸, los *alumnos, interactuando entre sí* sobre la base de una *tarea común y modos cooperativos de resolución*, logran avanzar en sus aprendizajes en forma altamente significativa, en comparación con los aprendizajes realizados sin intervención directa del otro (el docente o el compañero).

En este sentido, los aportes de Perret-Clermont con respecto, fundamentalmente, a las nociones de *conflicto socio-cognitivo* y *marcaje social*, permiten pensar la enseñanza como un lugar donde las personas entran en *transacciones* que tienen por finalidad construcciones de saberes a partir de conocimientos previos que devienen de universos referenciales diferentes.

El conflicto socio-cognitivo surge de la oposición entre esquemas cognitivos de diferentes sujetos, en el marco de la interacción entre pares.

8. Nos referimos a la investigación realizada en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (2001-2003) por Norberto Boggino, denominada: *La construcción de aprendizajes en procesos de interacción social*.

La cuestión de la dinámica interactiva es específica de la teoría del conflicto socio-cognitivo. La *interacción de (co)resolución* será susceptible de provocar progresos:

- si se presentan oposiciones entre las respuestas de los alumnos,
- si éstos aceptan confrontar sus respuestas y puntos de vista en el marco de una estructura horizontal de reciprocidad,
- si las diferencias son tratadas según un modo interactivo o relacional, y
- si aceptan cooperar en la búsqueda de una solución cognitiva común.

Por su parte, la importancia pedagógica reside en la comprensión de la dinámica de estos procesos para lograr modalidades de intervención y ayuda adecuada, y para facilitar y maximizar el desarrollo cognitivo del sujeto, el aprendizaje y la construcción de la convivencia. Para ello es necesario considerar y destacar la doble naturaleza del conflicto: de naturaleza *socio-cognitiva* por la contraposición de respuestas sociales diferentes, pero también de naturaleza *cognitiva*, singular, porque la toma de conciencia de una respuesta o de un punto de vista diferente al propio constituye el motor que puede llegar a producir un desequilibrio de los propios esquemas y estructuras cognitivas del alumno y generar cambios de actitudes.

Por lo tanto, es posible lograr un *doble desequilibrio cognitivo: interindividual e intraindividual*. Es en la búsqueda de resolución del conflicto interindividual que los alumnos logran superar sus propios conflictos intraindividuales, a partir de la reorganización de sus esquemas, estructuras, conceptos, normas y valores.

La relevancia del conflicto socio-cognitivo recae en la confrontación de ideas, creencias y puntos de vista con otros, en la superación de las diferencias y en la resolución conjunta y cooperativa de la tarea. Lo que favorece no sólo los aprendizajes sino, también, la construcción de la convivencia en la escuela.

Lo nuclear consiste en crear ámbitos de significados compartidos a través de procesos, no sólo de intercambio y confrontación, sino de negociación de significados, de reflexión crítica y de construcción de conocimientos, normas sociales y valores.

Hoy conocemos que, si bien el *aprendizaje es individual e idiosincrásico*, donde cada alumno realiza su propio proceso singular y único, el *conocimiento es público y puede compartirse*. La clase constituye un escenario óptimo para que los alumnos puedan discutir, intercambiar, compartir e, incluso, negociar significados. El trabajo por parejas o pequeños grupos (tres o cuatro alumnos) puede facilitar el intercambio de puntos de vista y generar conflictos socio-cognitivos, lo cual, a su vez, facilita la negociación de significados, independientemente de que cada alumno realice su propio proceso de aprendizaje.

Lo realmente relevante de estos planteos es que a través de la *construcción social de conocimientos*, se producen avances significativos en el proceso de aprendizaje, que superan altamente a los aprendizajes realizados en forma individual.

Por su parte, la *negociación de significados* no se reduce a los alumnos entre sí, ya que el docente tiene la posibilidad de negociar significados con los alumnos, trabajando en el espacio propio de la ZDP y realizando intervenciones que operen como andamios o que problematicen a los alumnos, con el fin de producir conflictos socio-cognitivos y, con ello, la resignificación de normas y valores.

Pero, evidentemente, esta postura supone un cambio de actitud en el docente tradicional. Supone un docente inmerso en el proceso de aprendizaje, compartiendo conocimientos, normas y principios con los alumnos, realizando tareas como andamios y “corriéndose” del lugar de quien todo lo sabe, para que los alumnos realicen sus propios aprendizajes en forma autónoma.

En resumen, como reflexiona Miguel Gilly (1992), es posible afirmar que tanto el funcionamiento socio-cognitivo que se genera en las interacciones de (co)resolución como su eficacia en términos de aprendizajes singulares dependen, ambos, del tipo de funcionamiento cognitivo inducido por la situación-problema.

Esto significa que para obtener progresos en los aprendizajes individuales por interacción de (co)resolución y, por lo tanto, en la construcción de la convivencia, es necesario preguntarse acerca de la mejor manera de construir la situación-problema, de tal forma que favorezca conjuntamente la ejecución de los funcionamientos cognitivos modificables por la interacción, y el funcionamiento socio-cognitivo más susceptible de realizar en el marco de la tarea.

La autonomía de los alumnos, entendida como la capacidad para pensar y actuar críticamente según sus propios puntos de vista, posibilita, en muchos

casos, que los conflictos se transformen en controversias, y que ésta abra vías de resolución en forma constructiva.

Para ello, hay que atreverse a romper con viejos esquemas y certezas, confiar en los alumnos y posibilitar que elijan temas, planteen problemas, expresen sus puntos de vista y creencias, y formulen distintos modos de resolución de la tarea. Hay que confiar en la labor de cada uno de los docentes y abrir y flexibilizar la estructura curricular. Consideramos que este es un primer paso sobre el cual se irá modificando y transformando, pero un paso que abre el camino hacia una experiencia y una propuesta curricular y didáctico-pedagógica que renueve el aire en la escuela.

Debemos abrir nuestras aulas y nuestras cabezas, confiando plenamente en la capacidad de los docentes y de los alumnos.

TERCERA PARTE

Casos de violencia. Prevención y componentes de la trama de producción de violencia

PRELIMINAR

En esta última parte del libro, se analizan tres Casos que son fruto de la investigación¹ que realizamos en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario). Los mismos se producen en dos Escuela Públicas, urbanas, ubicadas en la pampa húmeda de Argentina: la *Escuela Ausejo* y la *Escuela Aurora*². Por su parte, dentro de esta última se presenta el denominado *Caso Facundo*.

El estudio de casos realizado abarca la complejidad y la singularidad de cada uno. En el *Caso Facundo* y en el *Caso de la Escuela Aurora*, se deconstruye y se accede a los componentes de la trama de producción de los mismos y a la lógica de dicha producción. Mientras que en el *Caso de la Escuela Ausejo*, se deconstruye y se analizan los componentes de la trama institucional que posibilitan prevenir la violencia *en la* escuela y la violencia institucional (o violencia *de la* escuela). Por su parte, en los Casos de la Escuela Aurora y de la Escuela Ausejo, se considera como unidad de análisis a la propia *escuela como institución educativa*. El propósito es comprender cómo “ven” las cosas los actores, preservar las “realidades múltiples”, las visiones diferentes, e incluso las contradictorias, de lo que acontece, con el fin de lograr la mayor comprensión posible del caso. En este sentido, nuestras acciones se

-
1. La investigación tiene como objetivos la identificación de los componentes de la trama de producción de violencia en el ámbito escolar y la construcción de alternativas de prevención y/o resolución de la misma. Fue realizada con criterios metodológicos cualitativos con un enfoque interpretativo. En este marco, se realizaron: *observaciones* de diversas actividades escolares (clases, recreos, reuniones plenarias, etc.), *entrevistas* a docentes y directivos con el método de exploración crítica, *cuestionarios*, y *análisis de documentos* (PEI, PCI, Proyectos Generales, Proyectos Áulicos, Libro de Actas, carpetas de planificación áulica, cuadernos, etc.).
 2. En ambos casos se utilizan nombres de fantasía: *Escuela Aurora* y *Escuela Ausejo*.

centraron en temas y preguntas, respetando la singularidad, la complejidad y los respectivos contextos.

Los mismos fueron analizados con las categorías conceptuales planteadas en la Primera Parte de esta obra. A saber: *se describieron las escenas de violencia y se deconstruyeron; se identificaron los componentes de la trama de producción y lógica de construcción; se establecieron las relaciones entre la violencia, el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana; se establecieron relaciones entre la institución, la acción instituyente y lo instituido; se analizó la micropolítica institucional y su relación con la mecánica del poder en la escuela; se establecieron relaciones entre la normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización; se analizaron las consecuencias de la invisibilización y de la visibilización de los conflictos, la relevancia de la intencionalidad educativa y de los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa, las posiciones relativas entre la víctima y el victimario y su implicación mutua, las relaciones entre pedagogía y conflicto, los procesos estructurales, institucionales y singulares y su relación con la violencia. Finalmente, se determinó la lógica con la que se opera en cada caso (complejidad o simplicidad) y su relación con los procesos de socialización.*

Específicamente, en el Capítulo Uno se analiza el *Caso Facundo* y se plantea como un caso tipo que, con diferentes variantes, puede haberse producido en más de una escuela. Pero lo que consideramos más significativo es que el lector pueda analizar y reflexionar críticamente sobre el mismo a partir de su deconstrucción. Por ello lo presentamos con detalles testimoniales y con preguntas que, junto a las que el lector se formule, podrán enriquecerse y quizás puedan dar pautas para analizar otros casos de violencia.

En el Capítulo Dos se analiza el *Caso de la Escuela Aurora*, donde se presenta una escuela con fuertes componentes institucionales que tienen una relación directa con la producción de violencia *en la y de la escuela*. Si bien no pretendemos generalizar los resultados, consideramos que se trata de un caso que puede aportar a otras instituciones donde la organización institucional sea “pobre”.

Finalmente, en el Capítulo Tres presentamos el análisis del *Caso de la Escuela Ausejo*, que brinda múltiples componentes para pensar a la institución como espacio de prevención de violencia. Pensamos que el análisis del caso de esta escuela puede dar pautas específicas de organización institucional y áulica y, particularmente, modos de construcción de convivencia escolar y modos de abordaje de hechos violentos en las instituciones educativas.

CAPÍTULO 1

El boicot de Facundo o la institución del boicot

1. ¿VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y/O VIOLENCIA DE LA ESCUELA? ANÁLISIS DEL CASO FACUNDO

1.1. Testimonio del caso Facundo

I

“Ese día³, fui a hacer una franquicia (reemplazo) a un sexto grado (EGB) donde hay dos secciones: en una sección estaba todo bárbaro, pero cuando me voy a la otra sección, un desorden total. Ni bien entré a la sala pensé que esos chicos durante todo el año habían trabajado siempre en forma desordenada, fue lo que yo pude percibir, no sé si era así.

”Teníamos que hacer un trabajo en grupitos de a dos, ahí la docente hace las actividades que le deja la maestra titular y nada más. Los alumnos estaban copiando del pizarrón y este chico Facundo estaba sentado adelante con otro compañero; no hacía más que protestar, gritar, levantarse, tirarle los pelos a uno, molestar a otro. Las chicas se quejaban: ‘¡seño, me molesta!’ Era imposible crear un clima de trabajo. ¡Imposible!

3. Relato de la Maestra Z.

"Entonces comencé a decirle: 'sentate, Facundo. Sentate. Cállate, Facundo'. Pero él parecía no escuchar nada. Se hacía el monigote con el compañero de al lado, lo empujó y éste se cayó. Y ahí se desató todo. Risas de acá, risas de allá. Nunca antes había vivido una situación como ésta. Por ahí los chicos no te dan bolilla un rato, pero luego trabajan; eso es normal.

"Entonces, después que se levantó este chico, yo le dije: 'mirá, si vos no querés trabajar, no trabajes y cerrá la carpeta'. Y yo le cerré la carpeta violentamente. ¿Para qué hice eso? Terrorífico lo que hice, no hice más que violentar al chico. Se levantó y me dijo: 'vos, vieja c...', 'vieja loca, que tenés que estar en el psiquiátrico... tomá: Pum'.

"Me dio un puñetazo en el brazo izquierdo y me quedaron marcados los nudillos. Y yo, ante esta situación, gracias a Dios, tuve las manos en los bolsillos. Me dio miedo ver a ese chico con los ojos brillosos, exaltado, todo colorado. Me dio tanto miedo que lo único que hice fue poner las manos en los bolsillos, y dije: 'que sea lo que Dios quiera'.

"A todo esto, con semejante situación me fui del aula, ¿qué querés que haga ahí? Empezó a desparramar todo, a tirar todo, se enloqueció.

"Cuando yo me fui del aula, Facundo, con el chico que se había caído y otro más, hicieron un complot entre ellos. Hicieron lo siguiente: agarraron la cartuchera y desparramaron todos los útiles, tomaron la carpeta de Facundo y le arrancaron hojas. En el momento en que yo me fui del aula y pedí auxilio, justo estaba V. (maestra) y le dije: 'V., andá a llamar a la Directora y decile que venga porque un chico me pegó'. Estábamos todas despavoridas. ¿Cómo que un chico te pegó?, me dijo.

"La Directora justo en ese momento no estaba. Estaba en un acto en el Club y no sé quién la fue a buscar. Cuando volví al grado porque me pareció que no tenía que dejar a los chicos solos, me encontré a M. (otra maestra) y le conté lo que me había pasado. Entonces M. entró al aula y dijo: 'qué estás haciendo, Facundo'. Cuando le dijo así, Facundo le respondió: 'vos también, vieja c... ¿por qué no te vas a cuidar a tu hijo?' Cuando le dijo así, bueno... Cuando le tocó al hijo, M. le dijo 'cuidadito con lo que estás diciendo', y ahí empezó de nuevo: 'vieja c...' y demás.

"El chico a todo esto se escapó de la escuela, porque las puertas estaban siempre abiertas hasta ese momento, era un ir y venir; los padres iban, entraban al aula; era un lío bárbaro.

"El chico se escapó, y como vive detrás de la escuela, se fue a buscar a la madre. Yo dije: 'bueno, que se vaya. Yo no me voy a arriesgar a correrlo y que me dé otra 'piña', ni loca, que se vaya y que sea lo que Dios quiera', decía yo. Cuando se fue, la portera le dijo: 'vení, Facundo, ¿adónde vas?' '...pero vos también, vieja c...' y todo el verso. 'Vos también tenés la culpa, yo voy a hacer echar a esa maestra...' y todo el rollo.

"A los dos minutos vino el chico, entró al aula y se sentó. Luego llegó la madre. Yo estaba en el aula. Estaba M. también, y le decía: 'esperá, T. (la madre), esperá, vamos a hablar fuera del aula, no lo hagas delante de los chicos'. La madre me enfrentó, y yo a todo esto con los brazos cruzados, y dije: 'bueno, me pegará en la cara'. Se puso frente a mí y me dijo: 'y vos, yegua, hija de p..., qué te creés que le vas a romper toda la cartuchera y la carpeta a mi hijo'. 'Pero yo no hice eso, le dije, vos estás muy equivocada'.

"A todo esto, la mamá, cuando me vino a insultar a mí, no sabía que su hijo me había pegado, porque el nene no le había contado. El nene le contó lo que yo le había hecho e inventó otra parte.

"Después, la madre dijo: 'No te c... a palos acá porque están todos lo chicos presentes, por respeto a los chicos, no por vos. Pero a la salida te espero y te mato'. 'Te mato', decía.

"A todo esto llegó la Directora, como a la media hora, cuando todo el mundo se había enterado de todo el lío, y la madre de este chico quiso hablar con ella. Ésta se la llevó a la Dirección y vaya a saber qué acuerdo hicieron entre ellas; nosotros nunca lo vamos a saber.

"Luego, la Directora vino al aula, me hizo dar un paso al costado, ni me consultó, y le preguntó a los chicos qué es lo que había pasado realmente. Los chicos le contaron toda la verdad del caso como había pasado: que Facundo molestaba y todo lo demás. Y, un niño, muy educado, y después apoyado por tres o cuatro niñas más, dijo: 'yo tengo que hacer una declaración'. ¿Qué declaración?, le dijo la Directora. 'Yo tengo que declarar que cuando la señorita Z se fue porque Facundo le pegó, Facundo, junto a D. y B. (dos compañeros), los tres juntos, se pusieron en complot, desparramaron todos los útiles de Facundo, rompieron hojas de la carpeta para hacerle creer a todo el mundo, a usted, señora Directora y a la madre de Facundo, que eso se lo había hecho la seño, y son mentiras'. Y claro que eran mentiras, si yo no le había hecho absolutamente nada de eso. Después

de haber contado la versión este nene, otra nena y V. (maestra) declararon exactamente lo mismo, y se agregaron tres o cuatro chicos más que se animaron a hablar.

"A todo esto, no te imaginás el dolor que tenía en el brazo, porque parecía como que me hubiesen cortado la carne. Porque este pibe tiene mucha fuerza, es medio grandote, loco, potenciado diez veces. ¡Imaginate!

"Yo agarré y le dije: 'mirá, N. (la Directora), yo me retiré del aula porque me parecía que me iba a volver a pegar y yo no quería que me volviera a pegar. Yo no sé si hice bien o si hice mal, pero ahora me voy a hacer la denuncia a la comisaría'.

"A todo esto ella llamó al comisario, porque esto pasó más o menos a las once de la mañana y antes que nos retiremos, a las 12.15, llamó al comisario y lo citó a Facundo. Yo no estaba ni enterada. Dije: 'yo de acá me voy a la comisaría y voy a hacer la denuncia'.

"¿Quién me acompañó a la comisaría? Nadie.

"¿Quién me acompañó hasta afuera de la escuela? Nadie.

"O sea, que yo salí con mi bolsito y dije: 'bueno, acá me pegan, porque va a venir ella (la madre de Facundo) y me va a pegar, y me voy a sentir nuevamente avergonzada'. Porque yo me sentía avergonzada de lo que me pasó. Y me fui, hice la denuncia, y gracias a Dios la madre no estaba.

"Después de todo esto, la llamé a la señora Vicedirectora de la escuela para informar que a la una no iba a estar presente en la escuela, que tenía que dar clases en el turno tarde, porque estaba haciendo una denuncia en la comisaría. Cuando llegué nuevamente a la escuela, conté lo que había pasado, que me tomaron declaración en la comisaría, etcétera.

(...)

"Pasados cuatro o cinco días, volvió la Directora de un viaje que había hecho durante ese fin de semana largo. Volvió el martes o miércoles, y me preguntó qué había pasado. Ella me preguntó a mí. Después, se lo comentó al supervisor. El supervisor le informó que había que hacer un acta. Después todo el mundo se movilizó con actas. La Vicedirectora que, obviamente, al no estar la Directora durante esos días, le correspondía estar a ella, pero no hizo nada, no estaba

presente; ella no se juega por nada. Y cuando ella también tomó el teléfono para plantearle esto al supervisor, se ve que el supervisor le movió el piso y le dijo: 'bueno, hay que hacer actas. Que la docente declare todo lo que pasó en el aula, que el alumno declare, y todo por escrito. Y que conste lo que pasó con la madre también, por qué entró a la escuela a agredir a la docente'.

"Era todo actas, ir y venir. Después, cuando aparece la Directora como a los cuatro o cinco días, nuevamente a hacer actas. ¿Para qué? Para nada. Porque todo quedó ahí. Yo pensé que iba a tener una respuesta, de alguien más, por decirte el supervisor, pero las actas se archivaron. Tampoco se tomó ningún tipo de medida dentro de la escuela, ni castigos ni nada, y ya pasaron diez meses.

(...)

"Facundo volvió a tener conflictos, pero con la docente titular. Nada de agresión física pero sí verbal. Como nadie le había dicho nada, él siguió yendo al comedor. Nadie lo reprendió, nadie lo suspendió de la escuela. Él se sintió como dueño y señor de la escuela, entonces ¿qué empezó a hacer? Empezó a patotear, a pegarle a los compañeros."

1.2. Componentes de la trama de producción y lógica de construcción del caso Facundo⁴.

En este marco, para comprender el caso de referencia, consideramos relevante *deconstruirlo e identificar los componentes de la trama de producción y comprender la lógica de construcción de la escena de violencia*. Y, para ello, comenzamos por una primera instancia de reflexión a partir de algunas preguntas, a las que se podrán agregar todas las que el lector se formule. A saber:

- ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela, en el que participan diversos actores (alumnos, supervisor, directivos, docentes, madre), sólo a partir de analizar la conducta de uno de ellos (la del alumno, por ejemplo)?

4. Denominaremos *Escuela Aurora* a la escuela donde se produjo el caso.

- ¿Cómo interpretar el caso sino desde la comprensión del entramado de dimensiones y, consecuentemente, desde la complejidad del mismo?
 - ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela, analizándolo, solamente, como un acto, desconociendo el proceso de construcción del mismo?
 - ¿Cómo analizarlo si no relativizamos las posiciones alternativas y complementarias entre víctima y victimario?
 - ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la institución, lo instituido y la acción instituyente?
 - ¿Cómo analizar el caso por fuera de la mecánica del poder en la escuela y la micropolítica institucional?
 - ¿Cómo analizar el caso sin comprenderlo en el marco de la normativa escolar, los procesos de socialización y la estructura de participación predominante en la escuela?
 - ¿Cómo comprender el caso sin analizar el rol que le compete a la escuela como institución educativa en esta situación?
 - ¿Cómo analizar el caso desconociendo las relaciones entre pedagogía y conflicto que se articulan en la institución educativa?
 - ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la intencionalidad educativa de los docentes y de la propia institución?
- Por otra parte, ¿considera Ud. que es suficiente la información brindada para comprender el caso y plantear alternativas de prevención y/o resolución?

Como se desprende de las preguntas, para analizar e interpretar el Caso Facundo y para reflexionar críticamente sobre él, no basta con la información presentada precedentemente, aun cuando pueda parecer extensa, ya que sólo refiere al hecho en el aula y a algunas acciones de los actores (Facundo, la maestra, la directora, la madre de Facundo, etc.). Comprender un caso de violencia supone conocer otros componentes que no se desprenden, simplemente, del recorte del hecho aislado. Supone deconstruir el proceso de construcción del mismo en el contexto institucional y social (información que se presenta a continuación, en el marco del análisis del mismo)⁵.

5. Por su parte, el análisis del caso podría enriquecerse con un pormenorizado detalle de la *dimensión subjetiva*, la que no se desarrolla por no haber podido acceder a dicha información.

1.2.1. *La institución: la acción instituyente y lo instituido*

En principio, creemos necesario destacar que la crisis de la escuela en Argentina y en Latinoamérica no es sólo interna de la institución escolar sino que se haya vinculada a la crisis de las instituciones de la sociedad. La crisis institucional generalizada se inscribe tanto en las instituciones educacionales como en las demás instituciones. En este sentido, cabe señalar la inexorable relación paradójica entre lo instituido y lo instituyente, en los activos procesos de institucionalización y los consecuentes procesos de socialización. Por una parte, si bien lo instituido se presenta como una “formación exterior”, inevitablemente necesita un poder instituyente. Tanto la operacionalización de lo instituido a través de proyectos y de determinadas acciones como la negación o el boicot de todo ello, tal como ocurre en la Escuela Aurora⁶, donde se manifestó el caso, constituyen en sí mismas una actividad instituyente, la cual puede servir para cuestionar aspectos de lo instituido o para impugnarlo por parte de los agentes educativos, por ejemplo, a través del “desconocimiento” y la consecuente “falta de implementación” de los más diversos proyectos, que se manifiestan en dicha escuela.

En este marco y con respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Proyecto Curricular Institucional (PCI), la directora afirma: *“No, no tenemos proyecto institucional (...), proyecto curricular tampoco. En realidad hay unas carpetas de antes, pero nadie las conoce”*.

Con respecto a las propuestas institucionales o pedagógicas, la docente B. afirma: *“En estos seis años, propuesta que pudo haber aparecido, nunca se terminó. (...) De lo pedagógico, nada. Lo único que se hizo fue mandado desde arriba, desde el gobierno, obligatorio”*. Con relación a si hubo algún programa o proyecto de prevención de la violencia en la escuela, afirma: *“Justamente encontramos uno de abril del 99, que ni me acordaba que se había hecho. (...) Se ha encontrado y nadie se acordaba de eso. Era un proyecto de juegos para los recreos, para mantener a los chicos ocupados”*. Y agrega: *“Aquí no se sanciona nada. O son pseudosanciones por ahí, sanciones que no lo son. Son pavadas, notitas, reprimendas verbales, y todo a los gritos.”*

6. Para obtener mayores detalles sobre el caso de la Escuela Aurora, sugerimos ver el Capítulo Dos de esta Tercera Parte.

No pocas veces lo instituido queda desdibujado por la actividad instituyente de los agentes de la institución; lo cual se vislumbra claramente en la Escuela Aurora, donde no solamente “carecen” de Proyecto Institucional y Curricular, sino donde, según relatan los docentes y la propia directora, y se desprende de nuestras observaciones, “*cada cual hace lo que quiere o puede*”.

Se trata de una escuela con una *estructura de participación* donde se con-
juga el “*dejar hacer*” con la *conducción autoritaria*, a la vez que predomina la primera modalidad. Y todo ello trae aparejado que se promuevan (consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente), climas grupales e institucionales que obturan la propia tarea y generan costos académicos importantes, escenas de violencia e indisciplina que atraviesan la escuela en diversos espacios y tiempos, y la formación en valores y normas sociales que, no solamente, no tienden a prevenir dichas escenas sino que, en muchos casos, las promueven.

Con respecto a la responsabilidad de los docentes en la producción de hechos violentos, la docente M. expresa: “*No sé cómo explicarlo en realidad, pero es como que yo puedo gritar, puedo decir algo, puedo ofender, que nadie me va a hacer nada. (...) Un docente puede realizar hechos violentos y no ocurre nada en la escuela. Lo que falla creo que es conocimiento desde la conducción y la puesta en práctica de los verdaderos derechos y obligaciones que tiene su rol y el rol de los docentes. Si cada uno de los docentes conociera bien cuáles son sus derechos y sus obligaciones, ahí creo que se podrían subsanar muchísimo las cosas. (...) Los docentes quieren conocer sus derechos, pero por ahí muchos de los roces o de los problemas de violencia vienen por querer conocer solamente sus derechos y, como no están al tanto de cuáles son sus obligaciones, entonces se ponen a criticar. (...) El rol del docente está desdibujado. Los directivos no tienen la misma postura con respecto a los límites para con los alumnos. El director tiene una forma y la vicedirectora tiene otra. A la vice el alumno la respeta; cambio la palabra, no es respeto, le temen, que es distinto. Le temen directamente porque saben cómo es.*”

”*Lo pedagógico pasa por los contenidos y ‘el que lo pesca lo pesca y el que no... no me voy a andar matando; ¡tengo tantas cosas por hacer!’*”

Por su parte, la docente C. expresa no conocer si alguna vez en 12 años que es docente en la escuela se resolvió algún conflicto ni

conoce que se haya aplicado algún castigo: “*No hay sanciones, no hay reglamentos que castiguen actos de indisciplina. A nivel reglamento no hay nada, eso queda al arbitrio del docente. Cada cual hace lo que puede, lo que le parece, o lo que el juicio le determina, o por ahí se mira para el costado. Porque si un alumno arremete verbalmente a un docente, se ha llegado a casos extremos en los que el docente mira para el costado, y eso sigue generando mayor violencia en el resto de los chicos*”.

La implícita “complicidad” entre directivos y docentes que se expresa, fundamental y paradójicamente, como enfrentamientos y desautorizaciones, ha llevado a que la *normativa instituida en la escuela no se lleve a la práctica* (excepto ciertas normas de mínima como los horarios y determinadas actividades) y que, por lo tanto, la (re)construcción de las normas y la formación en valores se desprenda, fundamentalmente, de la actividad instituyente de directivos y docentes y, en menor medida, de los propios alumnos y padres.

La imposibilidad de alcanzar acuerdos institucionales (de cualquier tipo), que de hecho ocurre “desde siempre” en la Escuela Aurora, deja al arbitrio de cada agente educativo la normativa con la que trabaja así como aquella que promueve y, si todo ello se conjuga con la competencia, la rivalidad y los celos profesionales entre dichos agentes, se genera un ámbito contradictorio en todos y cada uno de los espacios de formación, lo cual se ubica como uno de los componentes de importancia en la generación de violencia institucional (violencia *de la* Escuela), que se expresa cotidianamente en las modalidades de relaciones entre los agentes educativos, en los modos de “resolución” u ocultamiento de las escenas de violencia e indisciplina, en los propios modelos que ofrece la escuela como institución, y en los modelos que los directivos y docentes ofrecen a los alumnos.

1.2.2. *La micropolítica institucional. La ausencia de conducción, la resistencia de los docentes y la mecánica del poder en la escuela*

Desde una mirada micropolítica (sin que se excluya el nivel de análisis macropolítico), es posible entender cómo se presentan los componentes de la trama de producción y la propia lógica de dicha construcción del Caso Facundo

y, en general, de las escenas de violencia en la Escuela Aurora, paradójicamente, a partir del enfrentamiento a los mecanismos de poder y al propio poder formal. Enfrentamiento que ha llevado a neutralizar o desconocer lo instituido y que no ha generado nuevas normativas instituyentes consensuadas que tiendan a resolver y/o prevenir la violencia, sino todo lo contrario. Ha generado actividades instituyentes individualistas y sin parámetros comunes a la institución ni en la institución. Es decir, de focos puntuales que fueron respondiendo a prácticas y discursos específicos en la cotidianeidad de la práctica, se fueron construyendo prácticas generadoras de escenas de violencia.

Específicamente, las relaciones de poder (por acción u omisión) han operado como otro de los componentes de la trama de producción de las escenas de violencia, al romper el tejido institucional, al desconsiderar “de plano” lo instituido, al desconocer la conducción de la escuela en el marco (simultáneo) del borramiento de las funciones pedagógicas de los directivos, al no responder a ningún tipo de acuerdos institucionales, al ocultar o invisibilizar las escenas violentas, al carecer de normativas para abordar dichos casos, al generar un clima institucional hostil (que es violento en sí mismo), al no trabajar en general, consciente y deliberadamente en el aula, las normas y los valores.

Se trata de una situación controvertida que ha generado que no pocos alumnos abandonen la escuela esgrimiendo las más diversas razones, pero relacionadas con las formas de ejercer el poder por parte de la conducción de la escuela y/o de los docentes en el aula y la escuela. La escuela ha dejado de ubicarse como el lugar de la ley, de la norma, y promueve el “dejar hacer”.

Con respecto a los alumnos que se fueron a otras escuelas, la docente G. relata: *“En la mayoría de los casos se han ido no porque el niño no haya sabido o porque haya repetido de grado. Lisa y llanamente, el fundamento de los padres es: ‘me voy porque no voy a soportar que mi hija venga un día sin un mechón de pelo, o venga con el guardapolvos roto, o venga porque le han robado el libro’. (...) ‘Yo no voy a soportar más que a mi hijo le digan maricón todos los días y todos los días venga a mi casa llorando y nadie haga nada’. (...) ‘Hay muchos chicos violentos que se dicen malas palabras, que se pegan y mi hijo no puede estar cuatro horas viviendo en un ambiente así’. Nadie se ha ido porque no han sabido enseñarle, o porque digan: mi hijo no ha aprendido. Los padres dicen que el motivo pasa por el clima institucional, por el entorno que se vive, porque si el chico llega*

siendo una buena persona, en la escuela, con el clima que se vive, se va a ir a la perdición. Para resumírtelo.”

1.2.3. *La normatividad escolar; las estructuras de participación y los procesos de socialización*

La docente N. dice: “*Podría decir que la violencia a nivel institucional es cotidiana, como si fuera una anarquía total, por el desdibuje de roles. Se transforma en violencia cualquier actitud*”. Y especifica que la falta de conducción y el “desdibuje” de roles de los docentes son las causantes.

La *normatividad* de la Escuela Aurora y, por lo tanto, los *mecanismos de los procesos de socialización* que las *estructuras de participación* promueven, son analizados a partir de: la *intencionalidad* que orienta al docente, la *consistencia* entre lo que dice y lo que hace, y la *participación y comunicación* entre los distintos agentes educativos.

En virtud de que la estructura de participación constituye una red de interrelaciones que incluye la disposición de las funciones, las formas de trabajo, los niveles de participación y los acuerdos explícitos e implícitos que sustentan las relaciones en la escuela, nos encontramos con que el carácter de la normatividad de la Escuela Aurora y, por lo tanto, los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación promueven, se caracterizan, en el plano institucional, por lo siguiente.

- a) La *intencionalidad* que orienta al docente se estructura en torno al desinterés y la indiferencia por aquello que ocurre en la escuela y, particularmente, por las tareas institucionales.
- b) La *consistencia* de su accionar se caracteriza por la incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen y por la falta de objetivos o metas congruentes y comunes. Y, por lo tanto, el grado de organización institucional es muy “pobre” y está liberado a los puntos de vistas, normas y valores particulares de cada docente.
- c) Las *formas de participación y comunicación* entre directivos y docentes y entre directivos se estructuran en torno a la falta de involucración, donde cada uno hace lo que quiere o puede.

Todo ello, referido al nivel organizacional e institucional, se articula con una estructura de participación diferente en el aula, aunque complementaria, donde los mecanismos de los procesos de socialización se caracterizan por lo siguiente:

- a) La *intencionalidad* que orienta al docente refiere, fundamentalmente, al objetivo de cumplir con el programa.
- b) La *consistencia* de su accionar se caracteriza, generalmente, por conductas ambivalentes y por el desconocimiento acerca de cómo abordar las escenas de violencia y de indisciplina.
- c) Las *formas de participación y comunicación* de los alumnos es, en general, formal y lineal, ya que el centro de la escena en el aula no es ocupado por el alumno sino por el contenido y la actividad que propone el docente.

En suma, todo ello no promueve capacidad de elegir o discernir, ni autonomía en los alumnos y, en todo caso, promueve el cumplimiento acrítico de ciertas y determinadas actividades y normas sociales.

1.2.4. *La invisibilización o negación de los conflictos*

Las acciones educativas predominantes en la Escuela Aurora *eluden o invisibilizan* las escenas de violencia. No existen ni han existido programa o proyecto para prevenir violencia, ni trabajo sistemático en el aula con *intencionalidad educativa* que oriente la formación en valores y la re-construcción de normas sociales hacia la construcción de una convivencia armónica y productiva. Por el contrario, se trata de acciones que generan escenarios educativos que favorecen la construcción de imaginarios institucionales y sociales sobre la base de la competencia, el desinterés e, incluso, la amenaza o la ridiculización, lo cual promueve incapacidad para reconocer y resolver los problemas, obstáculos o conflictos.

En relación a las acciones que realiza la escuela como institución ante los hechos de violencia, la docente F. afirma: “*Los hechos de violencia que hemos padecido el año pasado, el anteaño, siempre han sido ocultados bajo la alfombra. (...) No se tratan en la escuela, no se dan a conocer al docente*”.

Según nuestros estudios⁷, los directivos y docentes consideran que las modalidades más usuales para abordar los hechos de violencia institucional o de violencia *en la escuela* son: el 70%, negar o invisibilizar el conflicto; el 10%, castigar el conflicto, y el 20% restante consideran que es visibilizado, aunque ello se restringe, simplemente, a dialogar con el alumno.

Las acciones institucionales se apoyan en la ilusión de resolver los problemas de violencia a partir de simples conversaciones, advertencias o castigos, lo cual expresa la negación de la complejidad de la trama de producción de los conflictos, los propios procesos y, con ello, la negación de los conflictos. En este sentido, consideramos que la invisibilización de las escenas de violencia y la carencia de estrategias de prevención constituyen otros componentes de la trama de producción de escenas de violencia institucional y de violencia en el propio espacio de la Escuela Aurora, lo cual la ubica como un escenario posibilitador de conflictos.

1.2.5. *La intencionalidad educativa y los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa*

La *intencionalidad educativa*, en su dinámica, guía la práctica educativa del docente en estrecha relación con la toma de decisiones, con las actividades, tareas, material que selecciona y propuestas que ofrece al grupo pues, detrás de ello hay una valoración, hay un interés explícito o implícito de provocar ciertos aprendizajes y, en suma, hay una intencionalidad⁸.

En relación a la inexistencia de acuerdos institucionales que tendrían que operar como lineamientos o pautas generales para abordar la convivencia escolar en la práctica cotidiana en el aula, los directivos y docentes de nuestro caso de referencia expresan que las causas o razones son: “*Que hay acuerdos pero son insuficientes y no se respetan; que se observan esfuerzos aislados por parte de algunos docentes para implementar pautas para una convivencia en un marco*

7. Nos referimos a la investigación denominada *Los rostros de la violencia en la escuela*, que llevamos a cabo en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR).

8. Cfr. Buenaventura, C, 2000: 13.

democrático; que se hizo un reglamento pero es muy reciente, y lo tenemos que poner en práctica; que hasta el momento (febrero de 2004), cada docente resolvía los conflictos con sus criterios, y existen acuerdo verbales (en su mayoría), pero no se llevan a la práctica; que en la práctica del aula sí se trata de hacer prevención de hechos violentos”.

Con respecto a la existencia de un planteamiento institucional orientador respecto al quehacer específico en la escuela, los directivos y docentes afirman, en un 66%, que no existe. Las razones o causas fundamentales que esgrimen para que no haya un planteamiento orientador institucional son: *“Que la directora manifiesta poco interés por lo pedagógico, que no hay gestión directiva, que no existe un proyecto institucional orientador y que no se trabaja la dimensión pedagógica y organizacional, que el equipo directivo no sabe o no desea hacerlo, que no existe equipo directivo, etc”.* Un 33% de ellos afirma que sí existe dicho planteamiento. No obstante, expresan: *“Que existe pero incompleto, que el PEI y el PCI no están terminados, que ahora (2004) se confeccionaron pautas de convivencia, y que ello resultará, según el grado de compromiso de los firmantes”.*

En este marco y para avanzar en nuestro caso, consideramos necesario diferenciar los niveles de especificación del currículo. La normatividad específica que constituye el marco *jurídico-político* (Diseño Curricular Jurisdiccional y Proyecto Educativo Institucional) no es considerada por ninguno de los docentes y directivos de la Escuela Aurora, lo cual indica que dichas *formulaciones normativas* que tienen que indicar la orientación axiológica, regular los comportamientos y guiar el desarrollo de la escuela como institución, están ausentes. Lo mismo ocurre con la *formulación pedagógica* en lo referente al PCI y a los proyectos curriculares generales, y, por lo tanto, *no existe un planteamiento orientador común del quehacer específico del aula ni de la escuela*, lo cual se relaciona puntualmente con la producción de hechos violentos, ya que no hay lineamientos de trabajo acordado, ni pautas comunes y, por lo tanto, en el aula como en otros espacios de la escuela, reina la confusión, los mensajes contradictorios y, fundamentalmente, la falta de norma.

En otros términos, el *desconocimiento del marco jurídico-político* que tiene que regir la vida escolar, la *carencia de planteamiento orientador*, ya que la

formulación pedagógica expresada en proyectos no se implementa, la *falta de conducción* y la *casi nula orientación pedagógica de los directivos*, conjuntamente con *el individualismo*, la *falta de compromiso con la tarea* y la *resistencia de los docentes*, genera una práctica educativa que se orienta en los más diversos sentidos según los criterios, valores y puntos de vista de cada docente, y promueve un modelo institucional organizado en torno a la falta de normatividad consensuada que favorece la producción de hechos violentos entre directivos, entre docentes, entre directivos y docentes, entre los propios alumnos e, incluso, entre alumnos y docentes. Por lo tanto, la *intencionalidad educativa* de los directivos y docentes se instala como uno de los componentes de la producción de las escenas de violencia.

1.2.6. *Diferentes manifestaciones de la violencia y posiciones relativas entre la víctima y el victimario*

Puede parecer obvio pretender analizar la agresión física de Facundo a la docente o el violentamiento de ésta contra Facundo (al cerrar su carpeta violentamente), o las expresiones verbales de la madre de Facundo. Pero no lo es, ya que expresan una caracterización de diferentes manifestaciones de violencia que tiene distintas causas, sentidos y efectos, y, para realizar una intervención adecuada, es necesario hacer un diagnóstico preciso del caso.

En este sentido, no es lo mismo pensar intervenciones en el marco de escenas de *violencia física* que de *violencia simbólica*. Y, dentro de las expresiones de la violencia simbólica⁹, no es lo mismo la *hostilidad* ejercida por la madre de Facundo, donde probablemente, haya proyectado agresividad no aceptada como propia y que su acción tenga como sentido primordial generar culpa en el otro y excluirlo del ámbito, que la *intimidación* de la docente hacia Facundo, como una forma de maltrato que tiende a generar miedo y que puede vivenciarse como una amenaza o *acoso* y que, en esta escena, provocó una reacción de *violencia física* como una expresión de *rebeldía*. No

9. Consideramos relevante diferenciar la hostilidad de la agresión, la intimidación del acoso y otras manifestaciones de la violencia simbólica. Mientras que el sentido de la hostilidad es generar culpa y excluir al otro, también produce la propia autoexclusión de quien la produce; en cambio, la agresión es aquello que se proyecta en las conductas hostiles y hostigantes. Por su parte, la intimidación es otra forma de maltrato que procura generar miedo y que puede vivenciarse como amenaza o, si se reitera, puede generar acoso en el otro.

obstante, en todos los sucesos se trata de acciones descalificantes que conllevan costos académicos y psicológicos importantes.

Por otra parte, los rostros de la violencia no serán los mismos si se miran desde el lugar de la *víctima* que desde el *victimario*. Ahora bien, ¿quién es la víctima en el caso que estamos analizando?

“Desde la posición del *victimario*, la violencia sería toda aquella conducta realizada con intención de destruir, herir, coaccionar, atemorizar, a otras personas, a un grupo, a uno mismo, a instituciones u objetos considerados de valor para alguien; ya sea valor material o simbólico”¹⁰. Todo ello abarca una amplia gama de manifestaciones que bien podrían ser las de Facundo, las de la maestra Z., o las de la madre de Facundo. Desde esta perspectiva, la violencia conlleva *intimidación, hostilidad, acoso y amenaza*, y siempre supone la *intencionalidad* de dañar, fastidiar, molestar o destruir simbólicamente al otro.

En cambio, desde la posición de la *víctima*, la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia de la acción violenta en la víctima, lo cual conlleva algún tipo de implicación de la víctima en la situación, por lo menos, a través de estrategias o conductas fallidas (baja autoestima, imágenes negativas de sí mismo, relaciones poco seguras, etcétera). Por lo tanto, en este sentido no se trata necesariamente de actos violentos sino de vivencias de los sujetos que son o se sienten víctimas de violencia. Y, del mismo modo que con la posición del victimario, podría ubicarse como víctima a cada uno de los actores de las escenas mencionadas, razón por la cual consideramos que, necesariamente, tendrán que analizarse desde las dos miradas que aportan datos diferentes y complementarios, y en el marco del entramado de instancias que constituyen los hechos violentos.

Todo comportamiento violento busca someter al otro por vía de la violencia física o psicológica. Siempre tiene componentes agresivos y la intencionalidad es someter al otro al imperio del violentador¹¹. Pero la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia en la víctima desde su propia subjetividad. La víctima (también) se implica en la escena de violencia.

La comprensión del caso de violencia *en y de la* Escuela Aurora, según se mire desde la perspectiva del victimario o desde la víctima, es radicalmente distinta. Y, por lo tanto, las estrategias para resolver toda escena de violencia variarán según la posición o la mirada que adopten directivos y

10. L. Garay y S. Gezmet, 2000: 34.

11. Cfr. L. Garay y S. Gezmet, 2000: 38.

docentes. Por ello consideramos necesario apelar a la complejidad y a la complementariedad de las perspectivas para su análisis e interpretación.

“Cuando esta diferenciación no está dada, cuando no se estudia el fenómeno antes de actuar, cuando los hechos son vivenciados como catastróficos a partir de las propias vivencias, de los propios temores adultos de sentirse amenazado, se deciden sanciones y se toman medidas guiadas por el impulso y por demandas inmedatistas que pueden dar origen a una cadena de acciones y reacciones violentas. Los actores involucrados, al no sentirse correctamente interpretados y sancionados con justicia, pueden, ahora sí, reaccionar con depredación y agresiones con intención de vengarse”¹².

12. L. Garay y S. Gezmet, 2000: 43.

CAPÍTULO 2

Violencia institucional: Análisis del caso de la Escuela Aurora

1. RELACIONES ENTRE LA VIOLENCIA, EL MARCO JURÍDICO-POLÍTICO, LA FORMULACIÓN PEDAGÓGICA Y LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

La socialización como proceso normativo es un proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada y, particularmente, en una escuela; su resultado entonces no es un producto previsto de antemano, sino que se construye en espacios y tiempos específicos y en contextos determinados, y explicita la relación de fuerzas existente entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social y, particularmente, institucional.

La identificación de la red de relaciones involucradas en el proceso de formación en valores y de construcción de las normas sociales y su relación con los hechos de violencia en la Escuela Aurora, son interpretados en primer término, a partir de distinguir tres aspectos complementarios, constitutivos de dicho proceso: el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana¹. Posteriormente, se analizan diferentes rostros de

1. *El marco jurídico-político*: que rige la vida escolar y que contiene las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución, lo cual refiere al Diseño Curricular Jurisdiccional y demás documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, y al Proyecto Educativo Institucional (PEI). *La formulación pedagógica*: constituye el planteamiento orientador respecto al quehacer específico de la Escuela Aurora, en tanto señala los lineamientos pedagógicos

hechos violentos, las relaciones entre pedagogía y conflicto, y la implicancia de los procesos singulares, institucionales y estructurales en la producción de violencia en el ámbito escolar.

En este sentido, se analiza e interpreta la información recogida, a partir de las categorías planteadas en la Primera Parte de esta obra y se identifican los componentes de producción y la lógica de construcción de las escenas de violencia. Se trata de la deconstrucción del caso de referencia a partir de dimensiones complementarias a las planteadas en el capítulo anterior, en el denominado Caso Facundo.

1.1. El marco jurídico-político de la Escuela Aurora

Las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que tiene que guiar el desarrollo de una escuela como institución, se plasman en el Diseño Curricular Provincial y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que, como hemos señalado anteriormente, no son considerados en ningún momento ni espacio en la Escuela Aurora.

Si bien los planteos orientadores del Diseño Curricular Jurisdiccional son claros² y, de implementarse, podrían contribuir a la formulación de programas y proyectos que prevengan escenas de violencia, no fueron considerados en la realización del PEI. Por su parte, en el PEI, si bien se expresan aspectos relevantes tanto en los enunciados preliminares como en los objetivos institucionales referentes a cada una de las dimensiones de análisis³, de

y didácticos y organiza secuencialmente los contenidos, métodos y actividades acerca de los objetivos que pretenden cubrirse en cada año y ciclo educativo, de acuerdo con las orientaciones rectoras establecidas por la legislación y las políticas educativas. Es decir, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Proyectos Curriculares Generales, las Planificaciones de aula y todo documento acordado institucionalmente o por un sector de los agentes de la escuela. *La práctica escolar cotidiana*: es la faceta vital de la escuela, en cuanto espacio de relaciones y prácticas que articula de un modo particular las características históricas, estructurales y coyunturales de la institución, lo que refiere, particularmente, al quehacer en las aulas, en los recreos y, en general, en todos los espacios de la escuela.

2. Los planteos realizados en el Diseño Curricular de la provincia son claros en cada una de las cinco partes sobre las que se estructura: a) El esquema general de lineamientos de la política educativa con los fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos; b) El Marco Pedagógico-Didáctico; c) La transformación desde la escuela; d) Lo referente a Niños con Necesidades Educativas Especiales, y e) Las propuestas por áreas curriculares.
3. En los enunciados preliminares del PEI de la Escuela Aurora se propone: 1) Que “todos son y hacen la escuela” y que hay que “mirarla por dentro para construir, modificar y optimizar el modelo organizacional” y 2) Que en la “Escuela ya se han elaborado propuestas alternativas para cambiar de manera gradual los procesos de gestión actual...” Por otra parte, en el PEI se elabora un

hecho no fue tenido en cuenta ni fue implementado por los directivos y docentes de la escuela.

Las expresiones de los directivos y docentes son claras con respecto a la “carencia” (en la práctica) de proyectos institucionales, y nos exime de todo comentario.

La directora afirma: *“No tenemos proyecto institucional... proyecto curricular tampoco. En realidad hay unas carpetas pero nadie las conoce.”*⁴

Las afirmaciones de la Directora de la Escuela Aurora acerca de la inexistencia de proyecto institucional son corroboradas por los docentes entrevistados, lo cual, en sí mismo, impugna lo planteado en el PEI⁵.

La docente J. afirma que la escuela no tiene ningún Proyecto sobre convivencia escolar o similar: *“Este año las chicas encontraron un sobre con normas para la convivencia, no me acuerdo el título pero lo habían hecho en el año 1999 y lo habían firmado todas. Obviamente no se llevó a la práctica, pero por las caras de mis compañeras y los comentarios, nadie se acordaba de que estaba”*.

La misma docente expresa: *“Necesitamos un proyecto institucional, porque todas tenemos que caminar bajo la misma línea, nos guste o no nos guste. Hay que tener coherencia.”*

Se trata de una situación paradójica donde todos los directivos y docentes de la escuela afirman que se trabaja sin proyecto institucional, lo cual

diagrama con momentos institucionales y se plantean los siguientes objetivos institucionales. *Dimensión Orgánico-Administrativa:* Transformar la gestión educativa en un conjunto de acciones planificadas. *Dimensión Socio-Cultural:* Promover la gestación de una cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una identidad institucional y de procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación, las relaciones profesionales, la coordinación efectiva, el reconocimiento y el descubrimiento de los compañeros. Formular normas y principios generales de valor que la comunidad educativa considere válidos. Resignificar una oferta cultural y educativa superadora de las acciones emprendidas en las distintas instancias que comprende la institución (proyectos específicos) de la escuela hacia la comunidad. *Dimensión Técnico-Pedagógica:* Dinamizar la enseñanza con una buena articulación horizontal y vertical de las distintas áreas sin dejar de lado el enfoque globalizador de la enseñanza. Contextualizar la propuesta curricular a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Integrar a los diferentes actores escolares con grados y niveles de responsabilidad diferenciadas.

4. Consideramos necesario repetir esta cita por la relevancia de la misma.

5. Los testimonios que corroboran estas afirmaciones constan en el Capítulo anterior en el ítem 1.2.1.

derrumba los propósitos planteados en el Diseño Curricular provincial y en el PEI de la escuela, a la vez que otorga mayor validez a las afirmaciones recogidas en las observaciones y entrevistas con respecto a la “*carente organización institucional*” y a la “*falta de conducción de la escuela*”, y nos enfrenta a una escuela donde “*cada uno hace lo que quiere*”, como afirman los docentes reiteradamente.

Por su parte, en el *Análisis del diagnóstico situacional interno*, realizado y acordado por directivos y docentes de dicha escuela (1999), se expresan las debilidades fruto de la falta de Proyecto Institucional y, paradójicamente, dichos acuerdos tampoco fueron implementados en ningún momento y quedaron en meros enunciados plasmados en documentos “archivados” que ningún directivo ni docente consulta.

En él se expresa: “*La falta de compromiso, la falta de acuerdo entre ciclos y años para la selección y graduación de contenidos*”; lo que trae consecuencias tales como la “*repetición innecesaria de contenidos a través de los años, la pérdida de tiempo, el desinterés y el aburrimiento por la excesiva repetición, la ausencia de contenidos relevantes, y que los egresados de cada ciclo y año no tengan el nivel esperado*”.

Por otra parte, en dicho documento se señala que la “*identidad docente está desdibujada*”, y se relaciona con: “*la falta de estímulo, la falta de profesionalismo, la falta de disposición al cambio, la falta de incentivo al desempeño y la actualización*”, relacionados con las “*dificultades en las relaciones interpersonales, los celos profesionales, la desmoralización y la falta de compromiso*”.

Y, como sugerencias para resolver dichos problemas, plantean: “*responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo a nivel pedagógico y administrativo, reconocimiento al trabajo participativo y articulado, intercambio de experiencias con sus logros y dificultades, elaboración de proyectos con pautas de evaluación y auto-evaluación*”. Y articular todo ello a partir de “*un proyecto específico para modificar rutinas, generando propuestas que jerarquicen la función docente*”.

Con respecto al perfil de los docentes, se señala que “*se observan diferentes estilos y modos de conducción en el aula. Cada docente desarrolla los contenidos de sus clases de acuerdo con sus propias*

formas de pensar, sus conocimientos del tema, sus valores, sus actitudes. (...) Si bien se convive diariamente, se está realizando una tarea sin la posibilidad de mantener espacios formales de integración e intercambio, de compartir proyectos o dificultades, lo que impide la formación de equipos de trabajo”.

En suma, la normatividad específica expresada en los documentos que constituyen el marco jurídico-político, que tendría que orientar y regular los comportamientos en la escuela, no es considerada por los actores educativos (directivos y docentes), lo cual se relaciona puntualmente con la producción de hechos violentos, ya que no existen lineamientos de trabajo acordados, ni pautas comunes y, por lo tanto, en el aula como en otros espacios de la escuela, reina la confusión, los mensajes contradictorios y, fundamentalmente, la falta de ley.

Con respecto al planteamiento institucional orientador respecto al quehacer específico en la escuela, los directivos y docentes afirman en su mayoría (un 66%) que no existe, y esgrimen como causas de ello: *“la pobre gestión directiva, la inexistencia de equipo directivo, el hecho de no trabajar la dimensión pedagógica y organizacional”*, entre otras.

En este sentido, la carencia de normativa deja al arbitrio de directivos, docentes y de los propios alumnos, lo referente a las actitudes y conductas, a la formación en valores y la construcción de normas sociales e institucionales y, como consecuencia, a los modos de convivencia escolar.

Consecuentemente, el hecho de que la práctica educativa no respete ni responda al marco jurídico-político ni a ningún proyecto consensuado institucionalmente, lo ubica como uno de los componentes en la trama de producción de violencia institucional y de la propia violencia en la escuela por parte de los alumnos, de los docentes y directivos.

1.2. La formulación pedagógica de la Escuela Aurora

El planteamiento orientador respecto al quehacer específico de la escuela, donde se plasman los lineamientos pedagógicos y didácticos y se organizan los contenidos, estrategias didácticas y actividades acerca de los objetivos que pretenden lograr durante cada ciclo educativo, nos remite, como

señalamos, al Proyecto Curricular Institucional (PCI), a los Proyectos Curriculares Generales y a las Planificaciones de aula.

En la Escuela Aurora, el PCI ocupa el mismo lugar que los otros proyectos institucionales, provinciales y nacionales: no es considerado por los directivos y docentes. Las mismas expresiones destacadas en el punto anterior y en el capítulo anterior nos eximen de mayores consideraciones testimoniales de los directivos y docentes, ya que afirman desconocerlo.

Por lo tanto, es de escaso interés detenernos en aquello que configura el PCI de la Escuela Aurora, ya que no se considera y, casi en su totalidad, es copia de otros documentos. Y, en lo referente al área Formación Ética y Ciudadana, sólo se presenta un gráfico con los contenidos que, a su vez, también es copia del Diseño Curricular Provincial.

Con relación a los Proyectos Curriculares Generales⁶ y en virtud del análisis realizado, ocurre lo mismo que con los anteriores proyectos, no fueron implementados. Particularmente, el Proyecto General denominado: “*Acuerdos para pautar normas de convivencia*”, constituye un proyecto de reciente creación (febrero de 2004) y, por lo tanto, no podemos expresarnos sobre su implementación. No obstante, se trata de un proyecto que refiere a aspectos formales (horarios, procedimientos, etc.) y a sanciones disciplinarias para ser aplicadas en caso de hechos de violencia física o simbólica, y que viene a ocupar, en parte, el lugar de la carencia de marco jurídico-político y del propio PCI.

Se trata de un documento que constituye un verdadero reglamento donde se pautan, en general, cuestiones formales que ya están instituidas, y otras pautas que ejercen un efecto instituyente, como por ejemplo las sanciones como única instancia de resolución de conflictos, lo cual no favorece la resolución de los actos de indisciplina ni los hechos de violencia y puede llegar a producir efectos contrarios a los esperados. Tal como afirma Constance Kamii (1982), los castigos tienen tres efectos o consecuencias posibles: el cálculo de los riesgos, la obediencia o la rebeldía.

En consecuencia, se desprende que la *formulación pedagógica* en lo referente al PCI y a los Proyectos Curriculares Generales no constituye un planteamiento orientador del quehacer específico de la Escuela Aurora y, en caso de implementarse, el citado proyecto sobre las normas de convivencia podría traer aparejado conductas como la rebeldía, que favorecerían la producción

6. Nos referimos a: “Proyecto Curricular adaptado a la diversidad del alumnado”, “La necesidad de un coordinador pedagógico” y “Acuerdos para pautar normas de convivencia”.

de escenas de violencia o actos de indisciplina. Un proyecto que, independientemente de su implementación, desconoce la complejidad de la problemática de la violencia, no se orienta a la construcción de convivencia, y se reduce a meras cuestiones formales, a la vez que propone como única acción para la prevención y/o resolución de las escenas de violencia, a los castigos.

La Escuela Aurora careció y carece de programas de prevención de la violencia, en ella no se trabaja coherentemente ni sistemáticamente en torno a la prevención ni a la resolución de dichas escenas, y las características de la normatividad escolar, que de hecho se expresan en la práctica, pueden sintetizarse en el “dejar hacer”, en la falta de norma consensuada, en la falta de límites que promueven actos violentos porque, como expresan los alumnos, “no pasa nada”.

En lo referente a las *planificaciones de aula* de los docentes, nos encontramos con diferentes formatos que responden, en su totalidad, a concepciones del currículum centradas en los contenidos, las actividades y, en menor medida, en la competencia del alumno. Encontramos formatos que obedecen a modelos de planificación por Proyectos y otras planificaciones organizadas en torno a Unidades Didácticas o Unidades de trabajo. En ambos casos se plantean breves fundamentaciones “de compromiso” ya que, en general, carecen de relación con aquello que se planifica y lo nuclear de las mismas pasa por los objetivos, los contenidos, el tiempo (cronológico) y las actividades a desarrollar⁷. En algunas de las planificaciones se plantean los criterios de evaluación, pero estos enunciados no condicen con la labor llevada a cabo en las clases ni con los documentos recogidos (cuadernos). Si bien en varias planificaciones se enuncia la evaluación de procesos y resultados,

7. Por ejemplo: “Proyecto N° 2: Los números. ¡Cuántos números! Fundamentación: Los números son tan importantes en nuestras vidas que sin darnos cuenta los utilizamos en infinidad de situaciones. Conocer su origen, sus reglas, nos ayudará a mejorar su uso cotidiano y darles el valor que les corresponde. Objetivos: conocer cómo, averiguar sobre los números en la Antigüedad; diferenciar las distintas clases de números; destacar su uso cotidiano; conocer las reglas y los valores; aplicar la decena de mil.” Actividades: Dialogar. ¿Para qué sirven los números? Leer cómo surgieron los números desde la Antigüedad... (de un texto que le presenta a los alumnos)” (Docente N.) Posteriormente, continúan con un conjunto de actividades que comprenden números, pero sin que haya relación con los planteos iniciales, y finaliza con una evaluación o, simplemente, con las calificaciones de los alumnos fruto de una prueba con algunos de los contenidos planteados.

en la práctica todo ello se reduce exclusivamente a la evaluación de resultados y, en su mayoría, a la mera calificación de las actividades realizadas por los alumnos.

En todas las planificaciones de los docentes de grado se realiza un solo plan para toda la población escolar, sin considerar la diversidad de dicha población. Se trata de un único disparador o una única propuesta para todos los alumnos del curso, quienes disponen del mismo tiempo para realizar la actividad y son evaluados con criterios uniformes y cuantitativos.

Con respecto al área Formación Ética y Ciudadana, encontramos que, en un 30% de las planificaciones de aula, no figura nada al respecto.

Lo más relevante es que, si bien los criterios para planificar son similares, las prácticas de los docentes no son desarrolladas con los mismos parámetros. Las planificaciones se presentan como “planes de compromiso” que diseñan y, en algunos casos, no son presentados ni son requeridos por la dirección de la escuela, y la práctica pedagógica se desarrolla según criterios personales, modalidades de trabajo y estilo de cada docente, los cuales no sólo difieren (en muchos casos) de lo planificado sino que difieren entre sí, generando distintos mensajes y modelos.

Las posibles relaciones a establecer con el Diseño Curricular provincial son mínimas. Se reducen sólo a los contenidos curriculares prescriptos en el mismo. Mientras que las relaciones con respecto al PEI y al PCI de la Escuela Aurora son nulas, en concordancia con las expresiones vertidas por directivos y docentes en cuanto a que no conocen dichos proyectos y que los mismos fueron elaborados por una directora que ya no trabaja en la institución.

Consecuentemente, la formulación pedagógica que tiene que constituir el planteamiento orientador con respecto a las acciones específicas de capacitación y de formación en la escuela a partir de los lineamientos pedagógicos y didácticos, no solamente no se corresponde con el marco jurídico-político sino, tampoco, con la práctica pedagógica de los mismos docentes, ni entre las formulaciones de éstos; lo cual puede favorecer un campo de contradicciones que puede estar relacionado con las escenas de violencia, a partir de la inconsistencia de las planificaciones y de la incongruencia entre las diferentes prácticas de los docentes.

1.3. La práctica escolar cotidiana de la Escuela Aurora

Esta instancia constituye el espacio de relaciones y prácticas que articula de un modo particular las características históricas, estructurales y coyunturales de la escuela como institución.

La escuela es el primer espacio con el que el niño se encuentra y donde se tiene que enfrentar con un orden establecido (por “extraños”), con normas y valores diferentes a las que siempre vivió. El niño se encuentra con un escenario novedoso que se expresa a través de una normatividad formal.

En la Escuela Aurora, como hemos señalado, si bien la normatividad establecida no responde a reglas claras, consensuadas y explícitas, los alumnos también tendrán que subordinarse a ellas; pero el hecho de que la normatividad se manifieste de este modo y que las intencionalidades de los docentes sean diferentes, trae aparejadas contradicciones insalvables con respecto a los procesos de socialización secundarios, a la construcción de la convivencia escolar y a la propia prevención de violencia.

Según nuestros estudios, existen diferencias importantes entre lo que se dice y lo que se hace en la Escuela Aurora. Los directivos y docentes expresan que los valores o conductas que se promueven o, simplemente, que se verbalizan y que no se actúan en la cotidianeidad de la escuela son: *“el cumplimiento de acuerdos, la honestidad, la cooperación, la participación crítica, la auto-crítica, el respeto mutuo, la responsabilidad, el compañerismo”*; mientras que los que realmente se ponen en práctica son, predominantemente: *“el individualismo y el distanciamiento progresivo entre los actores, el desinterés y la indiferencia, las amenazas, la confianza en sí mismo y la puntualidad”*⁸.

Por su parte, algunos docentes afirman que: *“Los proyectos existentes no se han implementado y mucho menos se han controlado ni evaluado. (...) Los proyectos sólo están escritos. Se hizo en una oportunidad un proyecto para la prevención de la violencia, pero en la práctica no fue desarrollado”* (Docente N.).

Se trata de diferencias y contradicciones de valores y normas sociales, que estructuran una intencionalidad educativa que promueve confusión y desinterés y, en general, procesos de socialización secundarios fundados en la falta de ley.

8. Según nuestros estudios, los valores o conductas que se promueven y no se actúan: 33%, cumplimiento de acuerdos, honestidad, cooperación. En menor escala: participación crítica,

Si bien no es posible considerar los modos de trabajo del cuerpo docente como un todo homogéneo, ya que hay docentes que plantean su práctica desde paradigmas diferentes a otros, y cuyas intenciones pedagógicas son distintas, encontramos en común que no se trabajan consciente y sistemáticamente las normas sociales y los valores en el aula, ni en forma coherente. E, incluso, en otros espacios como el patio (recreos, entrada y salida de los alumnos), por momentos parecen olvidar que son docentes y que parte de su tarea gira en torno a lo actitudinal.

Los docentes, en general, reducen el trabajo sobre las normas y valores a la hora de Formación Ética y Ciudadana, e incluso en ella, la modalidad de trabajo es generalmente discursiva, como si la solidaridad o la cooperación pudieran aprenderse a través de la explicación del docente.

El modelo que ofrecen los directivos y docentes en la cotidianeidad de la escuela se opone a determinados valores y normas sociales que promueven en el aula, lo cual crea un escenario controvertido que puede favorecer la producción de escenas de violencia.

Con respecto al lugar que le cabe a los docentes, en la producción de los hechos de violencia, la docente D. afirma: *“Yo creo que hay un grupo no tan fuerte, pero hay un grupo de docentes que genera situaciones de violencia para con los alumnos, porque el hecho de gritar en el aula, el hecho de no controlar, de no involucrarse con los alumnos en el patio, durante los recreos, el hecho de no atender las cuestiones que plantean los chicos, el hecho de no acudir cuando toca el timbre a donde están los chicos, eso hace que se generen conflictos que devienen en actos de violencia”*.

1.4. A modo de síntesis

Sumariamente, el desconocimiento del marco jurídico-político que tiene que regir la vida escolar, la carencia de planteamiento orientador, ya que la

autocrítica, respeto mutuo, responsabilidad, compañerismo, sinceridad, obediencia. Algunos expresan que hay conductas fomentadas por la dirección: indiferencia, individualismo, injusticia, desinterés. Mientras que los valores o conductas que se actúan en la cotidianeidad de la escuela son el individualismo (según afirma un 80% de los docentes), el distanciamiento progresivo (el 66% de los docentes), y el desinterés, la indiferencia, las amenazas, la solidaridad, la confianza en sí mismo, la puntualidad y la autonomía (un 50% de los docentes). En proporciones menores se presentan otros valores y conductas.

formulación pedagógica expresada en proyectos no existe o no se implementa, la falta de conducción y la casi nula orientación pedagógica de los directivos, conjuntamente con el individualismo, la falta de compromiso con la tarea y la resistencia de los docentes, generan una práctica educativa que se orienta en los más diversos sentidos según los criterios, valores y puntos de vista de cada docente. Contradicciones éstas que, de hecho, promueven un modelo institucional fundado en la falta de normatividad escolar y que, lejos de promover los valores planteados y esperados por los lineamientos educacionales, favorecen la producción de hechos violentos entre directivos, entre docentes, entre directivos y docentes, entre los alumnos e, incluso, entre alumnos y docentes. Las manifestaciones de la violencia se expresan en todos los espacios y modalidades vinculares y, predominantemente, se trata de violencia institucional (violencia de la escuela).

Consecuentemente, el carácter de la normatividad propia de la estructura de participación dominante en la Escuela Aurora se expresa en el “dejar hacer”, en la falta de norma consensuada, en las contradicciones de mensajes en la práctica, y se ubica como uno de los componentes de la trama de producción de violencia institucional y de escenas de violencia en la propia escuela.

2. DIFERENTES MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA AURORA

I

Los rostros de la violencia que se expresan en la Escuela Aurora son diversos y abarcan distintas manifestaciones de violencia simbólica y episodios de violencia física. Tal como lo describe la docente C., los hechos de “*violencia física son notorios, pero más que la violencia física, lo más frecuente es violencia en gestos, en actitudes, en palabras, en modos de tratar al otro. (...) Del directivo al docente, de docente a docente, del personal al docente, porteros, personal de comedor hacia el docente. Un ida y vuelta*”.

Los espacios escolares muchas veces son ubicados como escenarios de conflictos y malestar que violentan los vínculos sociales y pedagógicos y, con ello, los procesos básicos del enseñar, el convivir y el aprender en la escuela.

Para que un proceso educativo alcance sus metas necesita un escenario institucional facilitador. Cuando observamos la vida cotidiana de la Escuela

Aurora nos encontramos con la carencia de proyectos institucionales (de todo tipo), con la función directiva desdibujada y sin reconocimiento por parte de los docentes ni de los padres (en general), con docentes que, en este marco, trabajan en forma aislada según sus propios principios y criterios, con docentes que, en general, no trabajan consciente y sistemáticamente lo referente a la socialización secundaria en el aula, y con tramas de relaciones y vínculos sociales y pedagógicos que transcurren en un medio institucional con una acumulación de condiciones desfavorables.

Por su parte, como ha quedado expresado, en esta escuela encontramos múltiples expresiones de *violencia institucional*, manifiestas a través de actos realizados por directivos y docentes que tienen efectos violentos; así como hechos de violencia en el ámbito escolar. Manifestaciones que ellos mismos reconocen e, incluso, expresan en documentos internos.

La directora de la escuela manifiesta: *“Yo he visto de todo. He visto violencia entre los alumnos. Violencia de los alumnos como consecuencia de problemas familiares, que venían a la escuela trayendo toda esa carga y de alguna manera salía fuera de ellos y lo proyectaban en sus compañeros, en los docentes, en los directivos, o ellos mismos con una bronca terrible, pegando o bien sin trabajar, o enojándose. También he visto violencia de los docentes para con los alumnos. (...) Yo no vi violencia física, pero llegó a mis oídos que sí ocurrió. (...) Por reglamento, para acusar a una docente de violencia física, tengo que verla y tengo que contar con un testigo. Es muy difícil estar presente en un salón y ver a un docente ejerciendo violencia física y que corras a otro salón a buscar a otro docente para traerlo como testigo. Yo lo único que pude tener es la palabra de algunos padres o de algunos chicos que se acercaron a decir: ‘la maestra me tiró el pelo’, ‘la maestra me dio un coscorrón’, ‘la maestra me zarandé’. Yo también se lo atribuyo a algunos problemas que la maestra traía de su casa o al cansancio de tanto trabajar con chicos dañinos, traviesos y que molestan y demás”.*

Con respecto a hechos de violencia verbal o simbólica por parte de la directora, la docente G. explica: *“Eso es muy común porque ella ha tomado como medida el tema de retar a los chicos cuando sabe que hicieron algo en la hora de entrada, delante de todos y de mala forma. Y sin investigar o averiguar qué pasó, si hubo testigos, si no*

hubo, o si tuvo la culpa. Se maneja con comentarios. Lo hace mal, al frente de todos los chicos del turno y muchas veces hay padres observando, gente que no tiene nada que ver, el cartero o algún comisionista que viene a traer algo. (...) Es horrible esa situación.”

Con relación a hechos de violencia de docentes, la docente L. expresa: *“La docente H. les ha pegado con el borrador a los chicos. Eso se sabe. Hubo padres que quisieron hacer la denuncia y la directora convenció a esos padres de que no lo hagan y les prometió que esa docente no los iba a tener más a los chicos”.*

Con respecto a hechos de violencia entre los alumnos, la docente M. manifiesta: *“Hay cargadas entre los chicos, chistes, bromas, pero que realmente ofenden. Eso es común, más en el segundo ciclo, donde los chicos empiezan a tener otra perspectiva del cuerpo, es muy común. (...) Lo que pasa es que siempre buscan al más débil para ese tipo de cuestiones, también ellos saben con quién meterse y con quién no. Violencia verbal hay continuamente, es para mí una de las cosas más graves, porque la violencia física es como que viene después de varias cuestiones. (...) La violencia verbal es muy común en el recreo”.*

La docente B. describe hechos de violencia tales como: *“Malos tratos, malas conversaciones, malas contestaciones, con vocabulario totalmente inadecuado para el ámbito de la escuela, sobre todo cuando uno está vistiendo el guardapolvos. (...) Lo cotidiano es la violencia con el tono de voz o con el tipo de respuestas o con el modo de dirigirse a otro, que muchas veces duele más o golpea más que si te dijeran un insulto, por ejemplo”.*

La docente M. expresa: *“En un momento un alumno de la escuela estaba saliendo del comedor en el horario en que yo, ya como un particular, sin guardapolvos ni nada, acompañaba a mi hija al jardín y este alumno, que era alumno mío, gritó algo que yo escuché: ‘hija de...’ Era mi alumno en ese momento. (...) No tuvo ninguna sanción dentro de la escuela, pero se quedó una semana sin comedor escolar, porque estaba saliendo del comedor en ese momento. (...) La sanción la decidió la directora”.*

La docente T. relata otra escena de violencia: *“Una vez me tocó llevar chicos al comedor escolar y un chico, que no era mi alumno, iba empujando con la mochila. Yo le dije: ‘no empujés a tus compañeros, caminá tranquilo’; ‘vos no sos nadie para decirme nada’, respondió. Yo estaba embarazada. El chico me empujó y me empezó a insultar. Yo estaba desesperada porque nunca en mi vida un alumno me había insultado. Fui a contarle a la Directora y ella me dice: “tranquilizate, volvete a tu casa”. Al día siguiente el chico vino con el padre a pedir disculpas. Y yo le dije: ‘yo te las acepto, pero no es el tema de disculparse o no’. Bueno, pasó. (...) Ese chico el año pasado terminó séptimo. Durante estos años que yo estuve trabajando, si bien no era mi alumno, me insultó en el recreo las veces que se le dio la gana, y me tiraba pelotazos. O, por ejemplo, que uno rete a un chico y te digan: ‘vos, vieja de esto, vieja de lo otro, vos no sos nadie, chupame esto, chupame lo otro’, es frecuente”.*

Y agrega: *“Hay mucha violencia por parte de los adultos. Mientras que los adultos no cambien la conducta frente a los niños, los niños no van a cambiar”.*

Por su parte, la docente G. concluye afirmando que: *“La escuela es generadora de violencia. (...) ‘No pasa nada’ es el mensaje que tienen los chicos; puedo insultar a la docente porque total no pasa nada. Es más, muchos chicos traen el siguiente mensaje: ‘si vos me tocás, mi papá te va a denunciar, porque vos a mí no me podés pegar’, o ‘no me levantés la voz, porque vos no podés gritarme’, por ejemplo. Es decir, el chico maneja ciertos códigos, que entiendo los escucha en su familia. Esto viene a colación de lo que decíamos antes de que la familia no apoya al docente. La familia ha desdibujado también la imagen del docente”.*

II

Los rostros de la violencia *de la* escuela (violencia institucional) y de la violencia *en la* escuela desde la mirada de los directivos y docentes, y desde la interpretación que éstos realizan, permiten caracterizar un conjunto de hechos de distinta gravedad, envergadura y consecuencias.

En principio consideramos importante *diferenciar entre violencia e*

indisciplina, ya que se trata de hechos con peculiaridades diferentes y que tienen distintos efectos en los actores.

Siguiendo las afirmaciones de Garay y Gezmet (2000), los *comportamientos violentos*, con sus variantes de intimidación, acoso y agresión, se manifiestan y originan en conflictos en el interior de las relaciones y los vínculos intersubjetivos; se nutren de sentimientos y afectos, de representaciones y significaciones imaginarias cuyo contenido es extraído, principalmente, del mundo interno, subjetivo, de los sujetos implicados en los conflictos de relaciones y vínculos. Mientras que los fenómenos de *indisciplina*, en cambio, remiten a relaciones pedagógicas y al proceso de trabajo escolar. Se trata también de conflictos del sujeto (docente o alumno), pero con objetos. Conflictos con el trabajo, con la enseñanza, con el aprendizaje, con el espacio, con el tiempo, con la rutina escolar, con la normatividad escolar, etcétera.

No parece necesario diferenciar entre violencia física y violencia simbólica. En el caso de la Escuela Aurora, los *hechos de agresiones físicas directas*, si bien no son frecuentes, tal como quedó planteado, se expresan por parte de algunos docentes, mientras que la violencia simbólica se manifiesta en la cotidianidad, en todos los espacios y tiempos, y entre todos los actores.

Con respecto a la *violencia simbólica*, consideramos relevante diferenciar los distintos rostros que se manifiestan en la escuela: hostilidad, agresividad, acoso, intimidación, amenazas, ya que se trata de expresiones de la violencia que se manifiestan en relaciones vinculares diferentes, tienen distintos efectos y consecuencias y, a su vez, pueden producir otros actos violentos. Así, la violencia puede buscar producir miedo y amenaza, como la agresión, o generar culpa como la hostilidad.

La *hostilidad* suele manifestarse entre sujetos unidos por vínculos importantes (compañeros, alumno-docente), ubicándose al otro en el lugar del adversario sobre el que se proyecta la agresividad no aceptada como propia y se lo trata de hacer sentir culpable de su propia conducta; suele operar como mecanismos de defensa. Las conductas de hostilidad son, también, hostigantes; tratan de que el otro se auto-excluya de ciertas actividades y que dicha conducta se presente como voluntaria. Por su parte, determinadas conductas que se piensan como agresiones, en verdad son conductas hostiles⁹.

Por su parte, consideramos significativo diferenciar entre agresión y hostilidad, y muy especialmente, señalar cuál es la función de esta última.

9. Cfr. L. Garay y S. Gezmet, 2000.

La hostilidad trata de excluir a los otros, pero la primera víctima es el sujeto que realiza ese comportamiento ya que, a partir de dicho hostigamiento, puede aislarse del grupo o, en general, producir ruptura de los lazos sociales con los compañeros¹⁰. Por otra parte, la *intimidación* y el *acoso* son modalidades de maltrato entre pares, sean alumnos, docentes o directivos, que adquieren la forma de bromas, motes, rumores, mentiras o insultos. Se trata de acciones descalificantes que, si bien no conllevan violencia física, poseen efectos psicológicos y académicos relevantes. La intimidación constituye una modalidad de violencia que procura generar miedo en el otro y puede vivenciarse como una amenaza o acoso que reduce la capacidad de defensa¹¹.

Con respecto a la *indisciplina* encontramos situaciones donde se expresan *disrupciones y líos en las aulas*. Se trata de acciones que realizan uno o varios alumnos, como ocurre con el Caso Facundo, dificultando o impidiendo la actividad normal en el aula, molestando y/o hostigando a otros alumnos. No necesariamente son hechos de violencia, aunque en el caso de referencia se conjugan ambas situaciones: indisciplina y violencia (simbólica y física). Pero, en general, son problemas de disciplina, en tanto sólo alteran el orden en el aula y remiten a las relaciones pedagógicas específicamente. Adquieren relevancia por el costo académico que tienen, fundamentalmente por cuestionar (en sí mismas) la función del docente y por romper el clima grupal y los lazos sociales.

III

En este marco, consideramos relevante diferenciar, además, entre la violencia *de la* escuela o violencia institucional y la violencia *en la* escuela, es decir, cuando la violencia “elige” como escenario a la escuela. En este caso, si bien no es producida por ésta, cuestiona seriamente el imaginario social y el tradicional ideario escolar de la escuela como lugar de encuentro y armonía. No obstante, en la Escuela Aurora predomina claramente la violencia institucional, la violencia producida por los directivos y docentes a través de diversos actos que tienen efectos violentos o, puntualmente, actos violentos que generan otras escenas de violencia (como ha quedado expresado

10. Ibid ant.

11. Ibid ant.

anteriormente). Por su parte, el clima y la cultura institucional de la Escuela Aurora contiene rasgos violentos, como por ejemplo:

- el trato interpersonal y las relaciones: competitivas, individualistas, hostigantes y agresivas;
- la carencia de norma o ley;
- la aplicación rígida y autoritaria de castigos o normas de manera arbitraria;
- la carencia de proyecto institucional consensuado;
- los fenómenos de dominación, de manipulación, de chismes y rumores;
- la desorganización y la improvisación que genera climas estresantes y violentos en sí mismos,
- y, en suma, una escuela en tanto institución educativa, que se ubica como fuente de violencia, a partir de la función que debe cumplir, de la que realmente cumple y del modo en que lo hace, y de aquellas funciones que no se cumplen.

Sumariamente, en la Escuela Aurora existen cotidianamente hechos de violencia institucional y, por su parte, una implicación mutua entre la violencia institucional y las escenas de violencia *en la* escuela.

Esta escuela constituye un escenario complejo con numerosas y cotidianas escenas de violencias y con fuertes condicionantes institucionales. La falta de conducción y el desconocimiento de la misma por parte de los docentes, como expresamos, se ubican como uno de los componentes más importantes relacionados con la violencia. Todo ello se expresa con total claridad en los testimonios, donde se plantean en forma “descarnada” las contradicciones existentes entre directivos, y entre directivos y docentes, y la falta de involucración de todos ellos con la institución. Por su parte, la carencia de proyecto institucional y la imposibilidad de alcanzar acuerdos institucionales mínimos y las consecuentes acciones individuales según criterios que, como no podría ser de otro modo, son diferentes; generan un clima institucional y climas grupales (tanto entre docentes como en el aula), que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, los procesos de socialización y la propia construcción de lazos sociales; y, con ello, las constantes contradicciones entre los modelos que ofrecen los directivos y docentes, y entre las acciones que realizan, las cuales, inevitablemente, promueven y favorecen escenas de violencia.

3. RELACIONES ENTRE PEDAGOGÍA Y CONFLICTO

I

Partiendo de los tres grandes englobantes¹² o modalidades educativas para analizar las alternativas desde donde se pueden comprender las relaciones entre pedagogía y conflicto, en la Escuela Aurora encontramos, en el nivel institucional, un claro predominio de acciones que tienden a *negar e invisibilizar los conflictos*, y acciones donde se *castiga* en forma arbitraria a los alumnos, pero esta última modalidad no se da en forma sistemática sino aislada.

Los directivos y docentes consideran que las modalidades más usuales para abordar los hechos de violencia institucional o de violencia *en la escuela* son:

- El 70%: negar o invisibilizar el conflicto.
- El 10%: castigar.
- El 20%: visibilizar el conflicto.

No obstante, si entendemos que los docentes consideran visibilizar el conflicto a las conversaciones que realizan con los alumnos inmersos en algún problema con el propósito de apaciguarlos, nos encontramos con que no cuentan con estrategias de abordaje ni de prevención o, simplemente, no se realizan acciones en este sentido.

Expresamente y a modo de ejemplo tipo, transcribimos manifestaciones realizadas por directivos y docentes con respecto a las actitudes o acciones que tienen directivos y docentes ante la producción de hechos de violencia (simbólica o física) en la escuela:

En relación a las acciones de la escuela como institución ante hechos de violencia, una docente expresa: *“No hay sanciones, no hay reglamentos que castiguen actos de indisciplina. A nivel reglamento no hay nada; eso queda al arbitrio del docente. Cada cual hace lo que puede, lo que le parece, o lo que el juicio le determina o, en el mejor de los casos, por ahí se mira para el costado. (...) Y eso sigue generando mayor violencia en el resto de los chicos”*.

12. En el Proyecto de Investigación planteamos tres modalidades educativas para analizar las relaciones entre pedagogía y conflicto: a) *castigar el conflicto*; b) *negar e invisibilizar el conflicto* con el fin de controlar las disfunciones, y c) *visibilizar el conflicto* y comprenderlo como componente dinamizador del proceso de formación de los alumnos.

Por su parte, la docente S. afirma: *“Nadie nos hace cumplir nada. Es el costumbrismo, nunca nadie te exige nada. (...) La Directora no se hace cargo de nada. Jamás la Directora visitó mi aula, y yo hago lo que se me canta. Nunca vino a decirme si algo estaba bien, si algo estaba mal. Nunca supe si mi trabajo tiene que ver con algún proyecto institucional. Yo siempre hice los proyectos (de aula) sola. El año pasado lo hicimos con mis compañeras del área, pero solas.*

”Los chicos no tienen nada que hacer en los recreos, entonces se empujan, se pelean, eso pasa, y los dejan que hagan lo que quieran. Hamacas no porque se pueden golpear, tobogán no porque si se suben y se caen se quiebran. Los chicos están aburridos cuando salen a los recreos y los docentes los miramos, tenemos que mirarlos solamente. En la mayoría de los casos estamos todas reunidas en círculo mirándonos unas a las otras, dándole la espalda a los chicos, y suelen producirse acciones violentas entre los alumnos, y la labor de los docentes se reduce a que dos o tres vayan y reprendan: ‘¿qué están haciendo?’ ‘No le pegués así’. O ‘bajate de ese árbol porque te vas a caer’. Luego, uno se da vuelta y se escucha por lo bajo al alumno que dice cualquier barbaridad. A veces uno hace como que no escucha, otras veces escuchamos, regresamos y el resto de los chicos, como están todos juntos, se empieza a reír. (...) No se sanciona nada”.

Con respecto al trabajo en el aula, la docente M. manifiesta: *“Personalmente, reflexiono y converso con los afectados para que reconozcan sus errores. En su mayoría, los conflictos se invisibilizan o se castigan por la Dirección. Se trata de invisibilizar el conflicto poniendo las causas fuera del entorno escolar. Sólo se actúa cuando hay muchas presiones, castigando a los implicados. Se trata de subsanar, quizás no de la manera adecuada, por falta de conocimiento de los pasos a seguir en las distintas situaciones”.*

II

La práctica educativa se funda en prácticas desajustadas de los intereses y necesidades de los docentes y, en menor medida, de los alumnos. En general, se trata de propuestas pedagógicas que niegan o eluden los conflictos,

impidiendo las acciones constructivas y controlando los modos de pensar, sentir y hacer, y con ello, inhibiendo el deseo, los saberes y el propio pensamiento crítico del alumno. Se trata de un tipo de acciones que se generan en escenarios educativos que desconocen las identidades singulares y favorece la construcción de imaginarios institucionales y sociales sobre la base de la competencia, el desinterés e, incluso, el miedo, lo cual promueve incapacidad para reconocer y resolver los problemas, obstáculos o conflictos que se presentan, a la vez que genera individualismo y falta de compromiso en los agentes educativos.

Por su parte, y paradójicamente, en la Escuela Aurora se pueden diferenciar “*grosso modo*” dos enfoques pedagógicos radicalmente distintos, aunque los efectos y las consecuencias sean similares:

- un enfoque que si bien reconoce los antagonismos, los evade, y
- un enfoque que reconoce las contradicciones y trata de superar los conflictos, aunque de manera excepcional en el plano institucional.

En el primer caso, se trata de un enfoque pedagógico fundado en la ceguera, el abstencionismo y/o el silencio cómplice. No se analiza ni se actúa ante el contexto de crisis ni se promueven acciones para procurar transformar lo real y/o superar los conflictos. Mientras que, en el segundo caso, la práctica se funda en modos de resolver que no visualizan la complejidad de las escenas de violencia y que, en general, tienen como propósito “calmar” a los alumnos o, excepcionalmente, castigarlos.

De hecho, en el plano institucional de la Escuela Aurora, luego de varios años, lo único que pudo acordarse es un proyecto relacionado con la convivencia, pero que sólo considera “medidas” (básicamente castigos) y cursos de acciones para implementar si se producen hechos de violencia y, de ninguna manera, contempla acciones para prevenir las mismas ni para trabajar consciente y sistemáticamente en la escuela y el aula.

En términos generales, en la escuela de referencia no se analizan las causas estructurales, políticas y sociales de la violencia, ni los conflictos en los diferentes espacios de la vida cotidiana en la escuela, ni en la familia, ni en la sociedad. Todo esto ha llevado:

- a los *directivos y docentes* al individualismo y la carencia de solidaridad, a la fragmentación del tejido grupal e institucional y a la ruptura de las redes de cooperación y de participación conjunta, y

- a los *alumnos*, a “pensar que todo se puede” y actuar en consecuencia, ya que durante años todas las acciones institucionales se redujeron a simples “charlas” con la ilusión de resolver los problemas o, como ellos expresan, se trata de “apaciguar” a los niños.

Y, todo ello, expresado básicamente como la negación de los conflictos y la carencia de estrategias de resolución y prevención, se ubica como otro de los componentes en la producción de violencia institucional y en la producción de escenas de violencia en la propia escuela.

4. PROCESOS ESTRUCTURALES, PROCESOS INSTITUCIONALES Y PROCESOS SINGULARES

Es innegable la íntima relación entre las políticas económicas, sociales y educacionales, las pautas culturales dominantes, los procesos institucionales y los procesos de socialización manifiestos en los establecimientos escolares. No obstante, *en la Escuela Aurora, el peso en la producción de los hechos recae, predominantemente, en la dimensión intra-institucional*, lo cual no descarta la complementariedad de dichas dimensiones para analizar las condiciones y la lógica de producción de violencia en la escuela.

Los *procesos estructurales* impactan en la escuela y en sus actores, particularmente en los alumnos, y cumplen una función estructurante y condicionante de otros procesos; de manera fundamental, de los *procesos psíquicos* a partir de los cuales se pueden comprender las relaciones vinculares que delimitan las unidades de análisis de los hechos violentos. No obstante, y como ya lo expresamos, los *procesos institucionales* se ubican como los componentes más relevantes en la producción de las escenas de violencia en la Escuela Aurora.

Si bien no estimamos necesario abundar en información ya suministrada y analizada, es importante señalar algunas consideraciones realizadas por docentes de la escuela con respecto al contexto, a las políticas nacionales e internacionales y a los procesos institucionales, particularmente en lo referente al imaginario de algunos docentes que, en algún sentido, translucen la *intencionalidad educativa* y ciertas acciones que se realizan en la escuela.

Con respecto a la situación del país en los últimos años, a la política nacional e internacional y su incidencia en la producción de los

casos de violencia en la escuela, la docente B. responde: “*Puede ser que sí. Realmente no lo sé. Para mí tiene que ver mucho con el hogar; con la familia*”.

Por su parte, la docente S. expresa: “*El mayor cambio lo vi en la última década. En primera instancia, se lo atribuyo a todas las políticas de las que somos víctimas. Políticas internacionales, todas las políticas que devienen del neoliberalismo, que han marcado una división en la sociedad, exclusión, marginación, la escuela de los pobres, la escuela de los ricos, familias sin recursos. (...) Esta es la escuela de los pobres y de los del medio. Y eso implícita o encubiertamente lo van asimilando los chicos, porque estamos en un pueblo, se encuentran con otros chicos, y los mensajes se escuchan. Entonces yo creo que internamente también van llevando su sello. (...) Yo creo que la escuela reproduce en el hecho de no aceptar las diferencias y no trabajar con las diferencias; se sigue marcando y marginando al chico que viene ya con esas marcas. En tanto y en cuanto la escuela no entienda que esas diferencias están en la sociedad, la escuela viene a profundizar las diferencias. Tampoco encaja el mensaje con la práctica. El mensaje de que ‘hay que trabajar con las diferencias’, pero en la práctica no se da*”.

Con respecto a las condiciones socio-culturales de los alumnos, la docente G. afirma: “*Todo se trata de uniformar como si todos hubieran venido iguales, seriadados, producción 1997, producción 1998, todos igualitos. ¿Y si alguien no fuera religioso? ¡¡Pobres chicos!! Tenemos chicos evangelistas, chicos que son testigos de Jehová. (...) Pobres chicos, digo yo siempre, en el sentido que, a lo mejor dice la Directora: ‘pase a izar la bandera’, y el dice: ‘no, yo no’ y la docente dice: ‘ah no, Juancito no puede porque él es testigo de Jehová y los papás no quieren que vaya’. Y el chico se siente como si lo hubieran cortado con una espada al medio. Se siente avergonzado y no tendría por qué sentirse avergonzado. Yo trato de no discriminar, de que no se sientan culpables por ser pobres, o culpables por algo que es lo que les tocó*”.

Con respecto a la labor que tendrían que hacer los docentes en este sentido, la docente G. considera que: “*Muchas de las cosas se*

podrían prevenir si tuviéramos mayor contacto, no digo ser visitantes sociales ni nada por el estilo. Es un pueblo chico, nos es difícil conocer el entorno de la familia y el entorno de los chicos. Tendríamos que conocer un poquito más el entorno”.

Con respecto al lugar que le cabe a la familia en la producción de los hechos de violencia en la escuela, la docente M. afirma: *“Yo creo que la familia no ve en el docente a un aliado, sino a un enemigo. Cuando el docente por determinadas cuestiones tiene que convocar a la familia para comunicar o tratar determinados hechos de violencia, la familia, en términos generales, es como que no quiere escuchar cuestiones, no entiende la situación que plantea el docente, defiende generalmente a su hijo, desdibuja la autoridad del docente. Entonces por allí se hace muy difícil trabajar en forma conjunta con la familia. Los recursos que implementamos los hacemos prácticamente en el aula con los chicos, pero la familia no tiene un fuerte apoyo para con los docentes en la cuestión de la prevención de la violencia. (...) No, no hay políticas desde la escuela para con las familias”.*

“Lo que sí te puedo decir es que la escuela para mí es una contradicción total; la escuela Aurora es una total incoherencia y una contradicción con respecto a la realidad. (...) Con la vida cotidiana, nada que ver. Por ejemplo: guerra de Irak. Los chicos venían y te decían: ‘señorita, empezó la guerra’; hay quien dijo: ‘sí, chicos, vieron, qué bárbaro, qué bárbaro, sigamos multiplicando’, por darte un ejemplo. Y los chicos estaban realmente interesados ese día. Mandamos a pedir un diario. ‘No, es caro’, nos dijeron desde Dirección. ‘Lo pago yo’; ‘y, bueno, pero hay que llamar por teléfono, pedir que lo traigan temprano, recién llega a las 10 de la mañana’. Bueno, ese día pasó. Cuando pasaron diez o quince días y los chicos: ‘viste, señorita, esos chicos que estaban todos descuartizados’, porque el chico le agrega más morbosidad todavía y uno dice: ‘tenía el ojo afuera’... Cuando por ahí, a algún docente se le ocurrió, ‘tendríamos que hacer algo’. Manifestaciones en todo el mundo, en Buenos Aires que prendían velas, en toda la Argentina. Dijimos: ‘vamos a hacer algo’; cuando dijimos ‘vamos a hacer algo’, la guerra ya se estaba terminando”.
(Docente M.)

Se trata de expresiones aparentemente contradictorias pero que, en última instancia, expresan la intencionalidad educativa dominante en la Escuela que conlleva un modo de concebir la práctica educativa donde no se atiende la diversidad de la población escolar y, en general, se desconocen las condiciones sociales y culturales de los alumnos, y los procesos estructurales y coyunturales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrían que estar fuertemente comprometidos con el contexto en el que se realizan las acciones cotidianas de la comunidad y con los parámetros socio-culturales de ella; es preciso considerar a la cultura y a la comunidad local como punto de partida y como el entorno significativo de todo aprendizaje.

Los valores y las normas sociales y, en general, las pautas de comportamiento son construcciones que los alumnos realizan a partir de sus propios modos de percibir la información que reciben, en las situaciones donde viven y actúan, y de los modelos con los que confrontan, a la vez que, en el mismo proceso, transforman parcialmente los saberes de su comunidad y de la propia institución.

El contexto está constituido por los ámbitos en los cuales se desarrollan las vivencias y las experiencias de los alumnos, a partir de las cuales se construyen pautas culturales que permiten interpretar procesos, acontecimientos, relaciones y, en general, las manifestaciones individuales, grupales e institucionales de los alumnos.

Pero en la Escuela Aurora no se consideran: los aspectos subjetivos y singulares de los alumnos; los modos de percepción de sí mismo; el pasado y el presente de cada uno, las expectativas, los sentimientos, las valoraciones y los conocimientos experienciales. Como tampoco se conoce el contexto familiar y sus relaciones e influencias en la construcción compartida de la subjetividad, de la cultura, de los valores y de los conocimientos; ni las relaciones del contexto social inmediato (la familia, los amigos/as) con respecto a la construcción compartida de la subjetividad, de las valoraciones y de las normas comunitarias.

Consecuentemente, no se considera ni se analiza lo instituido, ni la construcción cultural institucionalizada con relación a la construcción de la subjetividad, de las normas sociales y valores, de los modos de inclusión y exclusión institucional y social y, todo ello, relacionado con la falta de conducción y el propio desconocimiento de la misma por parte de los docentes, se ubica como otro de los componentes relevantes relacionados con la producción de violencia.

Si bien en la Escuela Aurora, la *violencia institucional* parece atravesar todas las instancias e, incluso, presenta fuertes indicadores relacionados con la producción de las escenas de *violencia en la escuela*, también se puede inducir que las escenas de violencia en la escuela generan (más) hechos de violencia institucional; aunque esta última, como queda plasmado en consideraciones anteriores, se produce, paradójicamente, por el desconocimiento de las condiciones macropolíticas y del propio contexto socio-cultural de los alumnos y, consecuentemente, por los modos de resolución que plantean y por la carencia de programas o proyectos de prevención.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

Consideramos que la *violencia* se origina y se manifiesta en conflictos en el interior de relaciones y vínculos (intersubjetivos); se nutre de sentimientos, representaciones y significaciones imaginarias cuyo contenido es extraído, principalmente, del mundo interno de los sujetos implicados en los conflictos interpersonales.

Promover proyectos o programas de construcción de convivencia o de prevención de violencia en el ámbito escolar conlleva comprender los diferentes componentes de la trama de producción de dichos hechos y la lógica de construcción de las escenas violentas, y ello supone, a su vez, analizar dichas escenas desde el paradigma de la complejidad. El análisis de la complejidad de los fenómenos y procesos sociales e institucionales constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en el aula y la escuela. Supone un cambio sustancial en el pensamiento de los actores, que rompa con la lógica de la simplicidad y que opere con la lógica de la complejidad.

La violencia, como todos los fenómenos humanos y sociales, es fruto de un complejo interjuego de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí y no puede reducirse a análisis simples, monocausales y lineales.

Todo análisis implica recurrir a instancias de producción y resolución de la violencia en el aula y la escuela. Hablamos de instancias de producción y resolución porque no podemos pensar modos de resolución o de prevención de la violencia por fuera del sistema causal, a partir del cual comprendemos cómo opera. En este sentido, fruto de nuestra investigación, delimitamos los siguientes componentes de la trama de producción de violencia en la Escuela

Aurora, los que fueron analizados previamente en el capítulo anterior, a partir del Caso Facundo, y en el cuerpo de este capítulo. A saber:

- el marco jurídico-político que no rige la vida escolar de dicha escuela;
- la formulación pedagógica que no constituye un planteamiento orientador del quehacer específico de la escuela;
- la micropolítica institucional y la mecánica del poder en la escuela a partir de la ausencia de conducción y la resistencia al cambio de los docentes;
- la carencia de programas, proyectos y acciones de prevención de violencia;
- la estructura de participación que promueve esferas de convivencia donde se actúan conductas y valores que generan escenas de violencia;
- los mecanismos y las estrategias formadores de valores y de normas sociales que se estructuran en torno a cierta intencionalidad educativa y pedagógica, consistencia y formas de participación, que favorecen la producción de dichas escenas;
- el carácter de la normatividad que se expresa a través de la falta de normatividad institucional y se refleja en el “dejar hacer”;
- la invisibilización o negación de los conflictos como modalidad de uso cotidiano para la resolución de conflictos, y
- la lógica de la simplicidad y su relación con los procesos de socialización.

CAPÍTULO 3

La institución como espacio de prevención de violencia: Análisis del caso de la Escuela Ausejo

1. PRELIMINAR

La Escuela Ausejo se presenta como un caso singular. Singularidad que adquiere rasgos particulares por *carecer de violencia institucional* y porque dentro de una población escolar de 430 alumnos solamente se encuentran, aproximadamente, seis alumnos que generan hechos violentos, más allá de circunstancias que se producen en los recreos.

En este sentido y a modo de presentación, consideramos relevante destacar el trabajo institucional, sistemático y en equipos, sobre la base del encuentro, el intercambio de puntos de vista, la reflexión y el consenso que se realiza desde hace más de quince años en la misma. Trabajo que gira en torno a la reelaboración y operacionalización sistemática del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y, consecuentemente, del PCI (Proyecto Curricular Institucional) y de los Proyectos o planificaciones de aula.

Es común encontrar escuelas donde los docentes desconozcan el PEI o, simplemente, donde éste quede guardado en un cajón del escritorio. La labor que se realiza en la Escuela Ausejo ubica a los proyectos institucionales en un lugar relevante y decisivo de las acciones en la misma y, particularmente, otorga la posibilidad de trabajar en todos los espacios y tiempos en torno a la prevención de violencia en el ámbito escolar.

2. DIFERENTES MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA Y COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN Y/O DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA AUSEJO

2.1. Breve presentación de los rostros de la violencia en la Escuela Ausejo

I

El fenómeno de la violencia es verdaderamente complejo y pluridimensional. Está constituido por dimensiones que van desde lo social a lo individual, de lo macro a lo microsocioal, se produce en todos los sectores y clases sociales, en ambos sexos, en distintos tipos de sociedades y organizaciones, tiene una multiplicidad de causas y una diversidad de efectos, es un fenómeno tan antiguo como la humanidad, pero los *rostros* que presenta no fueron siempre los mismos. Lo novedoso de la violencia de principios de siglo XXI son los nuevos rostros¹ a partir de nuevos contenidos, nuevos sentidos y nuevas formas de manifestarse o expresarse.

Dentro de los rostros de la violencia que se expresan en la escuela Ausejo, consideramos como categoría para el análisis, en este capítulo, a la violencia *en la escuela* y a la violencia *de la escuela* (o violencia institucional).

Hablamos de violencia *en la escuela* cuando ésta “elige” como escenario el espacio de la escuela pero las causas fundamentales están por fuera de ella; no obstante, cuestiona el imaginario social y el tradicional ideario escolar como lugar de encuentro y armonía. En este marco, los espacios escolares, muchas veces son ubicados como escenarios de conflictos y malestar que violentan los vínculos sociales y pedagógicos y, con ello, los procesos básicos del enseñar, el convivir y el aprender.

Para comprender las escenas de la violencia *en la escuela*, hay que determinar y conocer los (nuevos) procesos estructurales que impactan en las instituciones educativas y en sus actores porque, aun cuando la resolución de los procesos estructurales escape a las posibilidades de los directivos y docentes, es necesario conocer esta instancia (los modos en que impactan y atraviesan

1. El análisis y la descripción de los *rostros de la violencia* en la escuela se funda en los resultados de la investigación publicados por L. Garay y S. Gezmet (2000) en *Violencia en las escuelas, fracaso escolar*, y abarca la violencia física y la violencia simbólica, dentro de esta última: la hostilidad, el acoso, la intimidación, la agresividad, etcétera, y la violencia de la escuela, en la escuela y contra la escuela.

a la institución educativa y el modo en que son percibidos o vivenciados por los actores), para plantear estrategias preventivas o propuestas de resolución de conflictos.

Por otra parte, hablamos de violencia *de la* escuela o violencia institucional cuando ésta es fruto de ciertos actos realizados por directivos o docentes que tienen efectos violentos, independientemente de la intencionalidad manifiesta de éstos. Por su parte, hay climas y culturas institucionales en las escuelas que contienen rasgos violentos, por ejemplo: exigencias en las rutinas escolares, en los sistemas de evaluación que están por encima de la población escolar y de la comunidad en la que se encuentra la escuela; lugares donde el trato interpersonal y las relaciones son ríspidas y agresivas; escuelas donde se aplica la ley y las normas de manera rígida o de modo arbitrario; fenómenos de dominación, de manipulación, de sustracción de la información, de chismes, rumores: instituciones donde los ruidos, el ritmo, la desorganización, la improvisación generan climas estresantes².

II

En primer término presentamos diversas manifestaciones en torno a la violencia, de un modo sintético, a partir de testimonios de los directivos y docentes de la Escuela Ausejo. Testimonios que, a modo de ejemplo, responden a la representación de los diversos agentes educativos de la misma y expresan lo que de hecho ocurre. Posteriormente, se analiza la Escuela Ausejo como institución y los componentes de la producción y de la prevención de violencia en el ámbito escolar.

Con respecto a la violencia institucional en la escuela de referencia, la docente L. manifiesta: *“No, en esta escuela no hay violencia institucional, para nada. No hay violencia institucional, no hay violencia de parte de los docentes, no hay violencia ni física, ni verbal. Nosotros tenemos una muy buena comunicación entre los docentes, entre nosotros no hay violencia, y tampoco hay de los docentes para con los alumnos. No conozco ningún caso en los 15 años que trabajo en esta escuela, a partir de que es una población donde todos nos conocemos, donde salimos a los recreos y contamos lo que pasa para*

2. Un caso tipo donde reina la violencia institucional es en la Escuela Aurora (ver capítulo anterior).

ver qué nos puede ayudar a resolver el problema que tengamos. Nosotros colaboramos. Hace más de 15 años que trabajamos juntos y yo siempre digo que somos una gran familia. Acá conocemos prácticamente la vida de cada uno de nosotros y también la de los chicos, la forma de pensar, nos conocemos muchísimo. Y la comunicación entre nosotros la trabajamos desde hace muchos años atrás, creo que está lograda y tenemos pautas claras, también con los alumnos. Ésa es mi forma de pensar después de tantos años”.

Con respecto a la producción de escenas de violencia en el aula, la docente H., responde: *“No se produce ningún hecho de violencia grave. Considero que no tuve hechos de violencia. Por ahí alguna discusión entre chicos, pero que se pelearan dentro del salón mientras estoy yo, no me pasó nunca; que me agredieran a mí, tampoco. No sé si tengo cara de odiosa o qué, pero no me tocó nunca”.*

Con relación al ámbito de la escuela, afirma: *“En los recreos, a veces sí. Lo que tuve fue que se pelearon entre los chicos y yo fui a separar. Una sola vez un alumno me amenazó con que me quería pegar; y le dije pegame, pero no me pegó. Fue el único caso grave que tuve. En relación a los alumnos que tenemos, no son muchos los casos de violencia. Tenemos más de 300 alumnos y habrá cinco o seis. Esos me parece que son los más bravos”.*

La docente L. cuenta que tiene el grado con mayores dificultades con respecto a la violencia. Prácticamente es el único grado donde se manifiestan escenas de violencia con frecuencia.

“Yo te hablo por mi grado, y te digo que pueden ser 5 ó 6 chicos los que suelen generar algún tipo de conflictos, aunque violentos tengo dos, pero hay chicos que se acercan a ellos y molestan, nada más que molestar, no son violentos. El resto de los alumnos están cansados de trabajar con ellos, de trabajar y tener que escuchar golpes, insultos, malas palabras. (...) Les doy actividades, ellos miran asustados cuando pasan estos hechos y el aprendizaje de todos es más lento. Es el primer año que tengo que buscar alternativas para calmarlos.”

2.2. Componentes de la trama de producción de violencia y su relación con los procesos estructurales, institucionales, familiares y singulares

La Directora de la Escuela Ausejo expresa que los lazos sociales comenzaron a deteriorarse y la red social comenzó a fracturarse. Una red social que venía fortalecida por el trabajo institucional realizado durante más de 15 años y que comienza a “agujerearse” a partir de la crisis política y económica y las consecuencias sociales que se expresan no sólo en los alumnos sino, también, en los docentes y en las familias de los alumnos.

“Especialmente en los últimos años se han expresado hechos de violencia en la escuela. Yo diría que a partir del 2001 hay un cambio importante en la sociedad. (...) Creo que los factores relevantes en la producción de hechos de violencia son varios, pero en especial el sacudón de la sociedad, cuando se toma conciencia de esa década del 90, que se creía una cosa y nos encontramos con otra. Donde se rompió el tejido social y tuvimos que volver a construir todo. Eso va a ser una tarea muy difícil y creo que es la principal causa. Se lo adjudico, básicamente, a cuestiones económicas, políticas y sociales. A la política general del país (Argentina). Muchas veces se habla de los problemas económicos de este país, yo creo que los problemas de nuestro país, mucho más que económicos, son políticos. Y, como consecuencia de ello, se instaló una cultura individualista terrible en el país. Todo ello se manifestó en la escuela durante el 2001; durante toda esa época tan convulsionada que tuvimos.”

Una particularidad de la localidad es que hay una división social muy marcada desde siempre, lo que llaman “el pueblo y el barrio” o “los gringos y los negros”. Ante esta situación y tratándose de una escuela única, la Directora expresa:

“Yo diría que no es el tema fundamental. O sea, por ahí los hechos de violencia no tienen que ver con el lugar donde vive el chico, si está dentro del grupo del centro o del barrio, o de los gringos y los negros, como se dice. Me parece que tiene que ver con otras cosas, por todos los factores que decía y a veces por los modelos y la forma de vida que tienen los chicos y los familiares. Las diferencias

culturales propias de cada sector se compatibilizan a través del respeto. Si bien hay una normativa única en la escuela y hay distintas pautas culturales, intentamos comprenderlas a todas y darles lugar a todas.

”Por otra parte, en el pueblo en particular, percibí un gran miedo que se instaló entre los docentes, que de repente muchos integrantes de una clase media se encontraron en la línea de pobreza, se encontraron con necesidad de salir a buscar otras cosas, no querían realizar nada extra en la escuela, porque estaban abrumados por un montón de cosas. Entonces se empezaron a generar ‘agujeros’ en el tejido social de la escuela a nivel del personal y lo mismo pasaba con los padres y los chicos. ‘Agujeros’ en el sentido de que empezó el ‘sálvese quien pueda’, cada uno corre por su lado y toda esa red que habíamos tejido trabajando desde 1989 con tanto trabajo extra que se había hecho, analizando nuestra institución, nuestra práctica y tejiendo esas relaciones, de repente se rajó, se abrió por todos lados ese tejido.”

Por su parte, los efectos de la crisis estructural tienen fuertes consecuencias en los procesos singulares, familiares e institucionales.

En este sentido, la Directora afirma: “Yo creo que en el 2001 se agudiza, se profundiza. Una de las cosas que ocurre es que viendo tanto malestar, pero tanto malestar, algo tan notorio, sentía miedo de pedir cualquier cosa extra porque me daba cuenta de que era subir un poquito más la temperatura. Entonces me limité a sostener la escuela. Ese ritmo de crecimiento que veníamos consiguiendo se paró, y es como que fueron unos años de sostener la escuela.

”Yo creo que a partir de lo institucional se hubiera sostenido, pero lo que hizo retroceder fue cuando el Ministerio de Educación sacó las jornadas institucionales. Esas jornadas institucionales mensuales en esta institución eran riquísimas, porque se planificaba seriamente, todo el mundo se involucraba en esas mañanas de trabajo. Para nosotros la comunicación y la participación eran fortalezas; entonces, cuando todo estaba planificado se trabajaba en un clima distendido, sin la presión de los horarios, sin la presión de los alumnos, era una mañana de producción”.

Y, con relación a si se pudo revertir el proceso de estancamiento o retroceso iniciado a partir de la crisis política y económica del 2001, la directora señala:

“Yo creo que se marca un cambio después de las vacaciones de invierno de este año (2004), cuando el Ministerio decide volver a instaurar algunas de esas reuniones mensuales. A mi me llamó poderosamente la atención la alegría de la gente en la primera jornada. El Ministerio mandó un texto que era duro y yo me preguntaba cómo caería ese texto dentro de los docentes, tratándose de la primera jornada. Y a pesar de lo duro que era el texto, se tomó muy bien, porque se necesitaba mucho encontrarse durante por lo menos 4 horas, porque una reunión mensual de una hora no es nada, es apenas para tratar algún tema administrativo y alguna cosita más. Se tomó tan bien, que se logró situar la discusión en el adentro. O sea, lo que decimos habitualmente ‘jugar con la pelota dentro de la cancha’. Porque si no, es como que siempre se terminaba tirándola afuera, cuando sabemos que el afuera existe, sabemos que el afuera influye, pero sabemos que nosotros poco es lo que podemos cambiar del afuera, nosotros lo que podemos cambiar es el adentro, es el nosotros mismos, son nuestras propias cuestiones. Y yo lo consideré un debate muy valioso, haber podido mantener el debate dentro de la institución, analizar las cosas que nos estaban pasando y hacer una autocrítica, sin desconocer el contexto. Me pareció sumamente valioso.”

Con respecto al rol de la familia en la producción de hechos violentos, la Directora de la escuela relativiza el tema:

“Yo creo que a estos factores hay que sumarle el corrimiento de las familias de sus funciones. Padres que también abrumados por una situación que los desbordaba, se olvidaron un poco de su función de padres o se creyeron que los chicos cuando ya tienen 8 ó 9 años, sobre todo cuando ingresan al segundo ciclo, es como que se las pueden arreglar solos. Un chico que se cría en una familia violenta muchas veces termina siendo violento, pero recuerdo en este momento casos puntuales de chicos, hermanos, que viven en la misma casa, con la misma familia, y algunos son muy violentos y otros no. Creo que por ahí se juegan otras cosas también.”

La docente L. expresa otra mirada complementaria con relación a los componentes estructurales, institucionales y singulares.

“Creo que la escuela no puede con lo que está pasando en la sociedad y en la familia en particular. Es como que en la escuela perdimos el lugar que teníamos antes; la familia está muy alejada. Los padres no responden, vienen poco; otros años los padres respondían de otra manera. (...) Seguramente los problemas económicos y sociales se hacen sentir. Hay muchas mamás que trabajan y tienen poco tiempo.

”Últimamente, también puede haber más problemas psicológicos, pero el problema psicológico a mí me parece que es consecuencia de problemas sociales. Creo que los docentes tampoco estamos preparados para eso. No es nuestra función. Entonces, al no estar preparados, si bien hicimos de tutores dos o tres veces, después se fue abandonando. (...) Siempre derivamos alumnos al gabinete que tenemos, que funciona en la comuna, y nosotras siempre vamos a conversar con los profesionales. Pero no es suficiente porque son tres personas y son 430 alumnos. Por supuesto, no todos tienen problemas. Es muy notorio en el chico que tiene una familia bien constituida, medianamente normal, no tiene problemas de violencia. (...) Hay casos de padres ausentes o de violencia que se genera en la casa. Un matrimonio bien constituido, con discusiones normales de matrimonio o puntos de vista diferentes, y bueno, eso es una cosa, pero no con golpes, no con papás ausentes, a eso me refiero con una familia bien constituida.”

La Directora de la Escuela Ausejo pone énfasis en crear espacios de auténtica participación, comunicación y reflexión de todos, y lo relaciona con el tejido de la red institucional, con la construcción del tejido social en la escuela.

“En términos generales, creo que en esta época en que parece tan fácil la comunicación porque está todo agilizado, es cuando parece que estuviéramos más incomunicados que nunca. Hay que volver a humanizar una serie de cosas y volver a abrir espacios de comunicación y de participación, y recuperar el valor que tienen. Pero para eso hay que generar espacios de discusión y debate. El director de la escuela, dentro de su institución, el maestro en el aula con los chicos y también en las reuniones con los padres. Generar momentos de reflexión, momentos en que se debatan las cosas que nos preocupan y que

todos puedan opinar y que aprendamos a escucharnos y a respondernos. A veces cometemos el error de informar a los padres, por ejemplo, o de informar a los chicos. Y nos olvidamos, justamente, de crear los espacios donde se los lleve a reflexionar, se los lleve a analizar dilemas, a ver la complejidad de las relaciones humanas, a ver todo lo que se juega en eso para poder empezar a entendernos un poco mejor.

”Hay que volver a armar el tejido social. Lo lamentable de todo esto que pasó, que contaba, es que estamos volviendo a tejer una trama que habíamos tejido. Ésas son las incoherencias que tiene a veces el sistema educativo en sus idas y vueltas, en la falta de un proyecto continuado, en que por ahí estamos andando un camino que ya habíamos hecho y hay que volverlo a hacer ahora.”

Con respecto a los componentes de la trama de producción de escenas de violencia, la docente K., explica:

“La escuela ocupa un lugar importante en el hecho de educar para la no violencia. La escuela la formamos el personal docente, el personal no docente, el ámbito de trabajo, todo. Creo que todos tenemos que hablar en los mismos términos para llegar a un acuerdo, para no llegar a la violencia y para tratar al chico de la misma manera.

”Aquí se han logrado acuerdos. Si bien a veces conversamos de qué manera actuar para no llegar a los casos de violencia, de ponerlos de acuerdo y ver qué resultados le dio a uno, qué resultados le dio al otro, cómo probar, porque también estamos probando, estamos probando con esos casos especiales de chicos.

”Por su parte, la familia ocupa un lugar fundamental. Yo creo que la familia está muy alejada de la escuela en estos momentos, preocupada por un montón de cambios sociales, por todos los problemas que hay. En los cambios sociales entramos los docentes también, entramos todos. Y yo creo que en la escuela, más que nada, es donde nos tenemos que poner de acuerdo y hablar todos de la misma manera. Yo creo que acá se logra. Una escuela donde siempre hubo mucha comunicación. En esta escuela hay acuerdo desde hace 15 años, pero últimamente no han cambiado para bien las cosas. Al contrario, porque cada vez, cada año hay más violencia. No nos olvidemos que hay gente que no pertenece a este pueblo y que están viniendo de las grandes ciudades. Yo tengo alumnos que pertenecieron a las villas miseria

de Buenos Aires, vienen con mucha violencia, tienen mucho rencor, mucho odio, les parece obvio que te puedan amenazar con cuchillitos, es normal para ellos, más que obvio. No obstante, son casos particulares. Yo tengo uno de los peores grados que hay en la escuela, donde hay más violencia. La violencia que los chicos traen es una violencia generada en el hogar. Generalmente son padres alcohólicos, padres que golpean a las madres, padres que golpean a los chicos.

”En la hora de Formación Ética y Ciudadana con este grupo, solamente me siento en el suelo, les leo un cuento y sobre ese cuento charlamos. Generalmente hablamos de violencia. Porque ellos son chicos golpeados y me cuentan diferentes hechos que viven como lo más normal. De veinte alumnos, hay un solo caso en que el papá no golpea a la mamá. Uno. Sólo un caso. Y tengo el caso de dos chicos que la mamá golpea al papá. La violencia tiene una relación directa con padres golpeadores, hermanos golpeadores, el clima familiar y una modalidad de resolución de conflictos que se desplaza a la escuela. Ésa es la manera de resolver los conflictos que tienen en la casa.

”A pesar del consenso institucional, durante los últimos años no cambió para bien. Eso quiere decir realmente que la violencia es social o que el peso más fuerte está por fuera de la escuela. Quienes tenemos que tratar de ver si podemos revertir la situación somos todos. Yo creo que la escuela no es el lugar principal. Todo se fue agravando día a día como se ve en la sociedad, y también se ve en la escuela. La escuela es una institución donde siempre trabajamos en forma conjunta todos los docentes, pero yo veo que esto se agrava. Algunos chicos, pocos, no le tienen miedo a nada, amenazan, insultan, golpean. Yo no sé si está bien el castigo, sería como un castigo retirarlo de la escuela, pero habría que hacerlo. Lo que cambió de años atrás a ahora, es que les hablaba mucho, les hacía ver los errores y lo charlábamos en forma individual y en forma grupal, y ellos iban cambiando. Pero este año, por ejemplo, no, la sociedad pesa más que la palabra del docente.”

3. LA INSTITUCIÓN COMO ESPACIO DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA

Partiendo de la información suministrada, en este punto realizaremos un análisis del Caso de la Escuela Ausejo. La misma es considerada como

institución y se consideran las siguientes dimensiones para el mismo: *la institución y su relación con la acción instituyente como instancia de prevención de violencia; la micropolítica institucional y su relación con la conducción democrática, la co-laboración de los docentes, los acuerdos y la mecánica del poder en la escuela; el carácter de la normatividad y los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación posibilitan; la visibilización de los conflictos como instancia de prevención de violencia; la intencionalidad educativa y su relación con el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana.*

3.1. La institución: la acción instituyente como instancia de prevención de violencia

Si bien, en general, es el sistema social y político “exterior” quien constituye lo *instituido* de la escuela como institución, ésta tiene un grado de manobra que puede ser ejercido a través de la elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y su operacionalización, en tanto permite redefinir lo instituido desde las políticas educativas gubernamentales y las propias normas y valores de los alumnos a través de la socialización secundaria. Justamente, en la Escuela Ausejo, la *acción instituyente* adquirió un lugar relevante en la reestructuración permanente de la institución, no solamente en la elaboración y reelaboración sistemática del PEI en forma consensuada durante más de 15 años, sino también en la labor realizada en torno a otras instancias de planificación, como en lo referente al PCI (Proyecto Curricular Institucional), a las planificaciones de aula y, de manera fundamental, a la práctica pedagógica y educativa cotidiana.

Se trata de una escuela en la cual, lejos de trabajar en torno a la norma instituida en forma rígida, se discuten y analizan sistemáticamente las diferentes problemáticas con las que se enfrentan y se alcanzan consensos sobre los modos de proceder ante las mismas. Consensos que instituyen nuevas normativas aun con respecto a los puntos donde se encuentran las mayores diferencias, como, por ejemplo, sobre la evaluación o sobre cómo resolver problemas graves de violencia. En estos casos, el conflicto que genera la controversia movilizó a los docentes en busca de alternativas diversas en pos de lograr acuerdos que realmente tiendan a dar respuestas a los problemas.

Para comprender los componentes de la trama de producción de las escenas de violencia y la propia lógica de producción, estimamos necesario considerar, tanto la normativa instituida como la actividad instituyente; e, incluso, con relación a la producción y/o a la prevención de hechos violentos en la escuela, señalamos que uno de los factores relevantes es la actividad instituyente de los diferentes agentes de la Escuela.

Nos referimos, no sólo a la actividad instituyente de los directivos y docentes sino, también, a la actividad instituyente de los alumnos, de los no docentes e, incluso, de los padres.

En este marco, es importante destacar la íntima relación entre lo instituido y lo instituyente en los procesos de socialización. Por una parte, si bien lo instituido se presenta, como señalamos, como una “formación exterior”, inevitablemente necesita un poder instituyente. En la Escuela Ausejo, la operacionalización de lo instituido a través de proyectos consensuados y de determinadas acciones como la implementación de códigos de convivencia consensuados, constituye en sí misma una actividad instituyente de normas y valores, que, en este caso, ha operado como instancia de prevención de violencia.

En esta escuela nos encontramos con casos aislados de violencia: tres casos en 7º año y dos o tres casos más dentro de una población de 430 alumnos; y lo más notable es que *no existe violencia institucional*, aun tratándose de una escuela única ubicada en una población con importantes divisiones sociales y una profunda crisis económica y política nacional y local.

Se trata de *una institución que se construyó* durante casi dos décadas sobre la base del encuentro, la reflexión, el respeto por el otro, a partir de una *conducción democrática* que generó y posibilitó estos espacios y dicha modalidad de trabajo. Una escuela que se orienta por una *intencionalidad educativa* fundada en el compromiso con la labor y el respeto por el otro.

Una escuela donde se construyeron y reconstruyeron lazos sociales que lograron contener al otro, donde se generaron modos de comunicación y participación que permitieron que todos puedan expresarse y que su palabra tenga valor.
Una escuela donde la norma instituida es aquella que logran consensuar. Norma que llevan a la práctica y que instituye normas y valores que se expresan en los comportamientos cotidianos.

La elaboración y reelaboración del PEI es un claro ejemplo de ello. Un Proyecto que se operacionaliza año tras año y que, aún hoy, conlleva contradicciones para algunos docentes. Pero contradicciones que son planteadas y que abren nuevos espacios de discusión y reflexión en busca de nuevas alternativas.

Se trata de un Proyecto que se corresponde con el PCI y los demás proyectos (generales, áulicos, etc.) y, fundamentalmente, con la práctica escolar cotidiana. Práctica que se sostiene sobre un grado de *coherencia* importante (más allá de diferencias respecto a algunos puntos) y sobre una *estructura de participación democrática*, tanto a nivel institucional como en el aula, y *que ha operado como una de las instancias de prevención de escenas de violencia*.

Se trata de una escuela donde, si bien existen diferencias, no existen enfrentamientos ni desautorizaciones entre directivos y docentes, ni entre los propios docentes. *La normativa consensuada se instituye y se lleva a la práctica, y es ahí donde cobra sentido la acción instituyente de los diferentes agentes educativos*. Por otra parte, los espacios de análisis y reflexión siempre están abiertos, ya que constituyen otros de los espacios instituidos.

Todo ello ha llevado a que la escuela y, particularmente, los diferentes espacios de formación y capacitación, se constituyan como escenarios de circulación de la palabra, de reflexión y de respeto mutuo, que fueron generando fuertes lazos sociales y que, por añadidura, se ubicaron como escenarios de prevención de violencia.

3.2. La micropolítica institucional. La conducción democrática, la co-laboración de los docentes, los acuerdos y la mecánica del poder en la escuela

Más allá de la riqueza de los análisis macropolíticos, consideramos necesario identificar algunos aspectos de la mecánica del poder que son puestos en visibilidad desde una mirada micropolítica³. En nuestra investigación y, consecuentemente, en el análisis del caso de la Escuela Ausejo, cambiamos los puntos de referencia del análisis, y en vez de preguntar cómo baja el poder, indagamos cómo, desde las relaciones locales (de la escuela) que se

3. Para mayores detalles, sugerimos ver el Capítulo Seis de la Primera Parte de esta obra.

manifiestan en la práctica cotidiana, se establecen relaciones de poder que reformulan las estrategias centrales. Por ejemplo, hemos *indagado las relaciones de poder en la Escuela Ausejo* entre directivos, entre directivos y docentes, y entre éstos y los alumnos y *en el aula* entre el docente y los alumnos, para buscar la transformación y el cambio, más que la reproducción y la aplicación rígida de la norma. Transformación que, como estamos percibiendo en esta escuela, se da en diversos sentidos y direcciones.

Una mirada micropolítica que permite romper con los enfoques reproductivistas que sólo adjudican la posibilidad de cambio a la acción política, y que aporta para el análisis de la problemática del cambio en general, y de la violencia y la construcción de la convivencia en particular. En este sentido, fue posible delimitar nuevas formas de funcionamiento institucional, otras modalidades de la práctica pedagógica, y nuevas significaciones que introducen en el escenario educativo nuevos entramados y lazos locales en la práctica cotidiana en dicha escuela. Y, consecuentemente, comprender los componentes y la lógica de construcción de la convivencia que opera como instancia de prevención de violencia.

La estructura de participación democrática que se fue generando desde la dirección de la escuela y que se desplazó al aula, sobre la base de la distribución del poder sin que ello se corresponda con el corrimiento de las funciones directivas, ha generado un poder instituyente que se instala como escenario de formación en valores y de reconstrucción de normas sociales que lograron construir convivencia, eliminar la violencia institucional y prevenir hechos de violencia en la mayoría de la población escolar.

De hecho, el tejido institucional que se construyó durante los últimos quince años, registra pocos “agujeros” donde se expresan hechos violentos: cinco (o seis) alumnos sobre una población de 430, y los recreos como el espacio donde, evidentemente, se presenta un grado de flexibilización importante de la normativa y un menor compromiso con la tarea por parte de los docentes.

Es decir, de focos puntuales que respondieron a prácticas y discursos específicos en la cotidianeidad de la práctica, se fueron construyendo prácticas generadoras de espacios de construcción de convivencia y de prevención de violencia.

En este sentido, consideramos que, en general, las acciones instituyentes que operan sobre la base del consenso en dicha escuela, no han borrado las

prácticas y discursos de resistencia al cambio y/o las diferencias y contradicciones, pero sí han articulado un sólido tejido social en la propia institución. Específicamente, las relaciones de poder han operado como instancias de prevención de violencia en la Escuela Ausejo:

- al construir el tejido institucional,
- al considerar lo instituido y ubicarlo como punto de partida para el análisis y la reflexión en torno a las problemáticas cotidianas,
- al reconocer la conducción de la escuela en el marco simultáneo del compromiso con las funciones pedagógicas,
- al respetar todo tipo de acuerdos institucionales,
- al visibilizar las escenas violentas y buscar alternativas de cambio,
- al generar un clima institucional y áulico que desplazó toda instancia de violencia institucional,
- al trabajar (en general) consciente y deliberadamente en el aula las normas y los valores,
- al buscar alternativas para las debilidades (áulicas e institucionales) aún no resueltas.

La escuela se ha ubicado como el lugar de la ley, de la norma, y promueve la construcción de lazos sociales y, consecuentemente, la construcción de convivencia y la prevención de violencia.

Evidentemente, las relaciones entre poder y resistencia al cambio no promueven que lo instituido se mantenga idéntico, que se reproduzca tal como está, sino que de hecho promueven actividades instituyentes, en este caso consensuadas. Se trata de un campo de fuerzas que atraviesa toda la escuela y que la divide: de un lado, los que logran cristalizar ese poder y, del otro, los que soportan o se oponen al mismo (algunos docentes). Pero todos, docentes y directivos, están ejerciendo dicho poder; aunque algunos docentes disientan y puedan sufrir los efectos de un poder fundado en el consenso.

Se enuncia de este modo un discurso del poder que “dice” que los docentes no deben salirse de los acuerdos que se logran en la escuela; pero es también la forma en que los otros actores se posicionan lo que termina de definir la mecánica del poder que atraviesa las prácticas cotidianas en la escuela.

Se trata de un espacio de ejercicio del poder que es local y que, por otra parte, abre un campo de contradicciones que podría abrir caminos hacia otros

modos de abordaje y de resolución de los episodios de violencia y de la práctica educativa, y encauzarse en otras direcciones, a la vez que alcanzar cambios productivos que posibiliten prevenir actos violentos en la escuela. De hecho, los docentes de la Escuela Ausejo plantean como una de las debilidades (que se proponen considerar y abordar institucionalmente) los modos de prevenir y/o resolver los hechos de violencia en la escuela.

Todo ello implica que los directivos y docentes se ubiquen en el lugar de la *subjetividad*, en oposición a un lugar de puro objeto que es también el lugar de la imposibilidad. Posicionamiento que permite transformar las prácticas cotidianas y crear nuevas formas de la convivencia escolar.

3.3. La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización

Fruto de la información recogida y considerando el análisis de *las conductas y los valores que se promueven, los que se verbalizan, los que se actúan, los que no se actúan, y las relaciones entre ellos*, analizamos en este apartado el carácter de la normatividad de la Escuela Ausejo y, por lo tanto, los *mecanismos de los procesos de socialización* que las *estructuras de participación* facilitan o posibilitan. Y todo ello a partir del análisis de:

- la *intencionalidad* que orienta al docente,
- la *consistencia* entre lo que dicen y hacen el docente y el equipo directivo, y
- la *participación y comunicación* entre los distintos agentes educativos.

En primer lugar, las *conductas y valores actuados*⁴ en la cotidianeidad de la práctica educativa de la Escuela Ausejo son, según nuestra investigación: “*respeto mutuo, cooperación, honestidad, sinceridad, libertad, puntualidad, autonomía, autocrítica, responsabilidad, actitud crítica, y respeto de los acuerdos*”. Mientras que los *valores que se promueven o se verbalizan*⁵, *pero que no se actúan en la escuela* son, según opiniones individuales en todos

4. Consideramos *valores actuados* a las preferencias axiológicas identificadas en el conjunto de prácticas evidentes y permanentes en un ámbito de relaciones determinado, como, por ejemplo, la escuela.

5. Los *valores que se promueven o se verbalizan* son las preferencias axiológicas que se explicitan oralmente, aunque no se registren comportamientos evidentes orientados por los mismos

los casos: “sanciones, solidaridad, compromiso de los alumnos con las tareas escolares, cumplir con el cuidado del patio por parte de los docentes”.

En este marco, relacionando los valores verbalizados y los valores actuados con respecto a la *normatividad*⁶ que rige en la escuela, nos encontramos con *esferas o ámbitos de relaciones* regulados por una *conducción democrática* donde se expresan contradicciones y diferencias entre diferentes agentes educativos, pero se obra sobre la base de la normativa consensuada.

En este sentido, la estructura de participación de la Escuela Ausejo se caracteriza por los valores actuados en la esfera de convivencia (respeto mutuo, cooperación, honestidad, sinceridad, libertad, puntualidad, autonomía, autocrítica, responsabilidad, actitud crítica, respeto de los acuerdos), que han generado lazos sociales que operaron y operan como instancia de prevención de violencia amén de ciertos casos de violencia en la escuela.

Se trata de valores actuados en la esfera de convivencia sin necesidad de indicación coercitiva ni reiterativa.

Como señalamos, la *estructura de participación* constituye una red de interrelaciones que comprende la disposición de las funciones, las modalidades de trabajo, las formas de participación y los acuerdos explícitos e implícitos que sustentan las relaciones en la escuela. En virtud de ello podemos afirmar que el *carácter de la normatividad* en la Escuela Ausejo y, por lo tanto, los mecanismos de los *procesos de socialización* que las *estructuras de participación* favorecen, en el plano institucional, poseen las siguientes características:

- La *intencionalidad* que orienta al docente se estructura en torno al interés y al compromiso por la escuela y las tareas áulicas e institucionales.
- La *consistencia* de su accionar se caracteriza por la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen en su práctica cotidiana, y por la congruencia con los objetivos o metas institucionales. Por lo tanto, el grado de organización institucional es muy “potente” y, en general, se sustenta en los consensos alcanzados.

6. La *normatividad* es el conjunto de reglas externas, de carácter obligatorio —pautas, acuerdos, instrucciones— que dirigen y orientan el comportamiento en la escuela y que, en ese sentido, son portadoras de valores.

- Las formas de *participación y comunicación* entre directivos y docentes, y entre directivos, se estructura en torno a la involucración mutua, donde se opera en torno a los acuerdos y a las normas instituidas.

Mientras que en el aula se encuentra una *estructura de participación* diferente pero complementaria, donde los mecanismos de los *procesos de socialización* poseen las características siguientes:

- La *intencionalidad* que orienta al docente refiere, fundamentalmente, al objetivo de que los alumnos construyan conocimientos, normas sociales y valores.
- La *consistencia* de su accionar se caracteriza, generalmente, por conductas coherentes del docente en el aula, aunque carentes en algunos casos de estrategias para abordar las escenas de violencia en los recreos y en el aula.
- Las formas de *participación y comunicación* de los alumnos, en general, se fundan en trabajos grupales, ubicando al alumno en el centro de la escena (y no al contenido como tradicionalmente se plantea).

En suma, se trata de una escuela donde los directivos y docentes hacen lo convenido y se involucran con la institución y con la tarea áulica, donde los procesos de socialización están estructurados con valores, pautas y normas coherentes. Todo ello no sólo no constituye instancias de producción de violencia sino que genera instancias de prevención, a partir de generar seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de elegir o discernir y autonomía en los alumnos, y una potente involucración con la institución y sus propósitos, por parte de los directivos y docentes.

3.4. La visibilización de los conflictos como instancia de prevención de violencia

Las prácticas escolares pueden comprenderse a partir de la modalidad que adquieren las estructuras de participación en la escuela, en tanto promueven determinadas normas sociales, valores, modalidades de relaciones interpersonales y procesos de socialización, los cuales se expresan según el tipo de normatividad que rige las práctica escolares: la dirección coercitiva, el dejar hacer o la dirección democrática.

En este sentido, podemos afirmar que los procesos de formación en valores y de (re)construcción de las normas sociales presentan una estructura básica cuyos componentes adquieren diferentes características según el tipo de normatividad, pudiendo prevenir la producción de hechos de violencia o, todo lo contrario, provocarlos.

El carácter de la normatividad propia de la estructura de participación dominante en la Escuela Ausejo (como quedó planteado) se expresa en una orientación “necesaria”, democrática, a partir de la norma consensuada institucionalmente.

Se trata de una normatividad que es fruto de proyectos consensuados, de la organización institucional, de la involucración mutua entre los agentes educativos, y de la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de los directivos y de los docentes. Una escuela donde gobierna la coherencia y, en la esfera de la convivencia, se promueve en los alumnos, en general, compromiso e interés.

En este marco, las acciones educativas predominantes en la Escuela Ausejo han permitido visibilizar las escenas de violencia y fueron consideradas como instancias estructurantes de los procesos de cambio, a punto tal de eliminar la violencia institucional en el ámbito de la escuela.

No obstante, esta problemática sigue siendo una cuestión controvertida. Por una parte, todos los directivos y docentes son conscientes de los acuerdos institucionales y, por otra parte, algunos expresan que en ciertos y determinados casos sería necesario implementar otras “medidas” que operen con mayor eficacia⁷.

Fruto de los resultados del cuestionario implementado, los directivos y docentes consideran que las modalidades más usuales para abordar los hechos de violencia son:

7. Expresamente y a modo de ejemplo tipo, transcribimos manifestaciones realizadas por un docente con respecto a las acciones que realizan ante la producción de hechos de violencia (simbólica o física) en la escuela. En este sentido, la docente T. manifiesta: *Nosotros hicimos un régimen de convivencia que todos los padres han firmado, donde decía que ante reiteradas llamadas de atención al alumno, se lo iba a mandar a la casa, a mandar al padre a retirar; pero ésa era la medida, que cuando el chico no estuviera en condiciones de estar en la escuela, que armara algún conflicto, se lo iba a mandar a la casa. Pero no se cumple, porque una vez por una cosa, otra vez esperamos una vez más, porque otra vez se le habla, etc. Si se cumpliera podría llegar, a lo mejor, a ser más efectivo, pero no se cumple. Prácticamente no hay sanciones en esta escuela. (...)*

- El 10%: negar o invisibilizar el conflicto.
- El 10%: castigar⁸.
- El 80%: visibilizar el conflicto y tomarlo como un componente dinamizador para la resolución y/o prevención.

Triangulando información entre las expresiones de la entrevistas con relación a las manifestaciones de los directivos y docentes en los cuestionarios, la visibilización y el trabajo sobre los conflictos a través del diálogo, el intercambio de puntos de vista y la reflexión, constituye la modalidad predominante en la escuela de referencia.

3.5. **La intencionalidad educativa y su relación con el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana**

I

La *intencionalidad educativa* constituye una construcción personal (singular) y social que el docente logra a lo largo de su experiencia educativa como síntesis de su devenir profesional, que guía la práctica educativa del docente, y se expresa en la toma de decisiones, en el material que selecciona y en las propuestas que ofrece al grupo, pues, detrás de ello, hay una valoración, hay un interés explícito o implícito de provocar ciertos aprendizajes; y, en suma, hay una intencionalidad que imprime una dirección a todo el proceso⁹.

Nosotros, los docentes, tenemos pautas comunes para trabajar las normas y valores y todo eso, aunque diferíamos un poco con la Dirección (el grupo docente con la Dirección) con la idea de la Dirección que era más de hablarles, de no tanto ponerle sanciones, sino de lograr que ellos se limiten solos, pero no logramos que se limiten solos en todos los casos. (...) En realidad sí, en pocos casos los que generan problemas. Sobre una población de 430 tendremos 6 ó 7 chicos que cometen hechos de violencia; y coincide que todos los casos que tenemos son casos de problemas en el pueblo también, no solo en la escuela. Traen problemas del club, traen problemas de la casa porque rompen todo, traen problemas, y cuando van creciendo uno los ve en el bailable porque se emborrachan y se pelean.

8. Cabe destacar que el 10% de los agentes educativos expresan que se articula entre la visibilización y el castigo, comprendiendo por castigo a acciones de reciprocidad entre lo realizado por el alumno y las acciones reparatorias, o llamar a los padres y solicitar que se retire de la escuela por ese día.

9. Cfr. Buenaventura, C. 2000: 13.

El hecho de que dichas intenciones sean más o menos explícitas, que estén formuladas de una u otra manera, que respondan a una planificación racional o simplemente a una improvisación intuitiva, conlleva diferentes modos de abordaje (consciente o inconscientemente) de las normas sociales y los valores y, en general, de todo lo relativo a la convivencia escolar y a la propia violencia.

En este marco y para avanzar en nuestro caso, consideramos necesario diferenciar los *niveles de especificación del currículo*, lo cual fue analizado como marco jurídico-político, formulación pedagógica y práctica escolar cotidiana.

La normatividad específica que constituyen el *marco jurídico-político* de la Escuela Aulsejo y, particularmente, la relevancia que adquiere la construcción y reconstrucción sistemática y consensuada del PEI¹⁰, constituye uno de los pilares fundamentales para plantear acciones de prevención de violencia en el ámbito de la escuela, en tanto dichas formulaciones normativas indican la orientación axiológica, regulan los comportamientos y guían el desarrollo de la escuela como institución.

Lo mismo ocurre con la *formulación pedagógica* en lo referente al PCI y a los proyectos curriculares generales y áulicos, en tanto opera como planteamiento orientador común que da coherencia al quehacer específico del aula y de la escuela.

Por lo tanto, el hecho de que la práctica educativa y la práctica pedagógica respondan al marco jurídico-político, y que los proyectos sean consensuados institucionalmente y, en general, que la formulación pedagógica oriente las actividades cotidianas hacia la construcción de lazos sociales, conlleva que la intencionalidad educativa de los directivos y la de los docentes sean homogéneas y hayan posibilitado la construcción de convivencia y, por añadidura, la prevención de violencia.

10. Informe realizado por la Directora de Planeamiento y Gestión Educativa de la provincia y por el Director Adjunto (PRODYMES). 1º de junio de 1999. Nota a la Dirección de la Escuela Aulsejo: “*Por medio de la presente tenemos el agrado de dirigirnos a Ud. para felicitarla por los estados de avance evidenciados del PEI de la Escuela que dirige. (...) El PEI evidencia una dedicación y un compromiso notable de sus docentes (...) Creemos que el Proyecto Educativo de su escuela se constituye como tal, en un referente valioso para impulsar el proceso de transformación curricular. (...) Nos despedimos con la esperanza y el optimismo que genera el conocimiento de un proceso institucional que, como el de su Escuela, avanza hacia el logro de imágenes objetivas que expresan con claridad un nuevo compromiso educativo para una nueva realidad socio-cultural que nos demanda y para la cual tenemos que dotar de otras competencias a nuestros alumnos*”.

II

En virtud de que toda actividad educativa responde a una intencionalidad, consideramos que el docente tiene que ubicarse como mediador entre el currículum prescripto y aquel que se hace presente en la práctica educativa concreta, tal como ocurre en la Escuela Ausejo.

La concepción curricular dominante en la Escuela Ausejo nos ubica en la complejidad del currículum escolar. Currículum entendido como proyecto educativo de una institución que se traduce en un peculiar desarrollo según el contexto en el que se produce, entendiendo por esto no solo los valores, las normas sociales, las costumbres y las significaciones sociales que entran en juego sino, también, las contradicciones, las teorías implícitas de los docentes, las de los alumnos, las historias de vida, y los determinantes institucionales e intereses dominantes.

El predominio de la intencionalidad educativa en el marco de la concepción del currículum como cruce de prácticas diversas, constituye otro de los componentes para la comprensión de los procesos de enseñanza y del impacto que producen los mismos en el aprendizaje de los alumnos en la escuela Ausejo, ya que constituyen el punto de partida de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje de normas y valores, en tanto imprimen una orientación a dicho proceso.

La concepción del currículum como cruce de prácticas abre caminos que pueden llevar a nuevos modos de convivencia escolar y, particularmente, a la construcción consciente y sistemática de normas sociales y valores que prevengan hechos violentos en el ámbito escolar.

*Dada la complejidad de las escenas de violencia,
su comprensión supone un abordaje a partir
de la deconstrucción de la trama de producción
y de la lógica de construcción de las mismas.
La complejidad de la sociedad y la cultura,
de las instituciones educativas
y de la organización subjetiva de los niños y adultos,
y la diversidad que deviene de ello,
no posibilita abordar casos de violencia
desde análisis simples, monocausales y lineales.
El pensamiento complejo posibilita concebir
la diversidad y multidimensionalidad
de fenómenos y procesos como, por ejemplo,
la violencia en el ámbito escolar.*

*Sumariamente, es posible afirmar
que todo análisis implica, “grosso modo”,
recurrir al menos a tres instancias de producción
y resolución de la violencia en la escuela y de la escuela:
los procesos estructurales (materiales y simbólicos),
los procesos psíquicos, y
los procesos institucionales
como escenario donde las tramas de la violencia se expresan.*

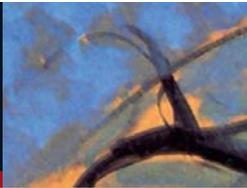
BIBLIOGRAFÍA

- BELGICH, H. (2003). *Escuela Violencia y Niñez*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BIXIO, C. (1999). *Enseñar a aprender*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO N. y ROSEKRANS, K. (2004). *Investigación-Acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. y HUBERMAN, H. (2002). *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. y BIXIO, C. (1999). “Convivir y Aprender en la escuela”, Revista *Aula Hoy* N° 17, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. (1993). “El taller de educadores. Un analizador de la práctica educativa”. Revista *Aula Abierta* N° 12, Ediciones Aula Abierta, Buenos Aires.
- BOGGINO, N. (1995). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. (1998). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BRANDONI, F. (1999). *Mediación escolar*, Paidós. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana. Buenos Aires.

- BRITES DE VILA, G. y MULLER, M. (2001). *Violencia social, familiar y escolar. Convivir en la diversidad*, Bonum. Buenos Aires.
- BRUNET, G. (1996). *Hablemos de ética*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BUENAVENTURA, C. (2000). Proyecto de Tesis de Maestría. Las intenciones educativas en la enseñanza de las ciencias sociales: un análisis de las tareas escolares en el 2º ciclo de Educación General Básica, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- CLAVET, S. y GONZÁLEZ, N. (1999). *Ética. Apuntes para la Educación Polimodal y la Formación Docente*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994). *Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes*, Buenos Aires.
- DE LA VEGA, E. “La escuela como ámbito inclusivo. Experiencia de integración de un niño con síndrome de X frágil”. *Aula Hoy*. Año 6. Mayo-Junio 2000: 26-9. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- DE LA VEGA, E. (2004). *Los protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad*, Mimeo.
- DELEUZE, G. “El auge de lo social” en Donzelot, J. *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia. 1990: 240.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad*, Aique. Buenos Aires.
- DONZELOT J. *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia. 1990.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós/MEC.
- FENANDEZ CORTEZ. F. (1978). *Orellana, asamblea en la escuela*. Madrid. Zero.
- FOUCAULT, M. (2000). *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- GARAY, L. y GEZMET, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCÍA SALORD, S. y VANELLA, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI. México.
- GILLY, M. (1988). “Interacción entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos” en *Interactuar y conocer*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1993). “Modernidad, un proyecto incompleto” en AA.VV. *El debate modernidad postmodernidad*, El cielo por asalto. Buenos Aires.
- HICKS, D. (COMP.) (1993). *Educación para la Paz*, Morata. Madrid.
- IANNI, N. y PÉREZ, E. (2000). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*, Paidós. Buenos Aires.

- IGLESIAS DÍAZ, C. (1999). *Educar para la paz desde el conflicto*, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- IMBERTI J. (COMP.) (2001). *Violencia y escuela*, Paidós. Buenos Aires.
- JAMESON, F. (1992). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós. Buenos Aires.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Paidós. Buenos Aires.
- KAMII, C. (1982). *El niño reinventa la aritmética*, Visor. Madrid.
- LAPASSADE, G. (1983). *Autogestión pedagógica*, Gedisa, Buenos Aires.
- LYOTARD, J-F. (1989). *La condición postmoderna*, REI. Buenos Aires.
- LÓPEZ MELERO, M. (2002). “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización” en *Equidad y calidad para atender a la diversidad*, 1er. Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común, Fundación Claudina Thévenet, Espacio. Buenos Aires.
- MENIN, O. (COORD.) (1997). *Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible?*, Homo Sapiens: Rosario, Argentina.
- OBIOLS, G y OBIOLS, S. (1996). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Kapelusz. Buenos Aires.
- O'DONNELL, H. (1999). *La violencia en el sistema educativo*, Temas. Buenos Aires.
- ONETTO, F. (1994). *Con los valores, ¿quién se anima?*, Bonum. Buenos Aires.
- ONRUBIA, J. (1993). “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, en César Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó. Barcelona.
- PARRA, C. y SAIZ. (1994). *Didácticas de matemáticas*, Paidós. Buenos Aires.
- PERRET CLERMONT, A. y NICOLET, M. (1992). *Interactuar y conocer*, Miño y Dávila. Buenos Aires.
- POGLIOTTI, N. (2000). “El Contrato Pedagógico”, Revista *Aula Hoy* N° 18, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- PROGRAMA DE CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (1995). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Argentina), Córdoba. Olimpia.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*, Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SANMARTÍN, J. (1999). *Violencia contra niños*, Ariel. Barcelona.

- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" en César Coll, Juan I. Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls. *Los contenidos de la Reforma*. Santillana. Madrid.
- SARLO, B. *Cabezas rapadas y cintas argentinas*, Jornadas Ideas, intelectuales y cultura. Problemas argentinos y perspectiva sudamericana. Prismas. Anuario de historia intelectual, N° 1, Universidad Nacional de Quilmes.
- TORRES SANTOME, J. (1991). *El currículum oculto*, Morata. Madrid.
- TRIANES TORRES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*, Aljibe. Málaga.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós. Barcelona.
- VARELA, J. y LÓPEZ URÍA, J. (1993). "Arqueología de la Escuela. Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en *Genealogía y Sociología*. El Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- VERA, R. (1985). *Orientaciones básicas de los talleres de educadores*, PIIE, Chile, Mimeo.



Un libro destinado a los directivos, docentes y profesionales de la educación que se encuentren preocupados y ocupados por la problemática de la violencia y la indisciplina en el ámbito escolar.

En él se realiza un profundo análisis sobre la complejidad de las escenas de violencia y se proponen alternativas para construir lazos sociales y convivencia en el aula y la escuela.

En sus dos primeras partes se abordan problemáticas relevantes como la construcción de convivencia escolar y la prevención de la violencia, y su relación con la normatividad escolar, los procesos de socialización secundaria, las lógicas culturales de la modernidad y de la pos-modernidad, la micropolítica institucional y la mecánica del poder en la escuela, y se analizan alternativas para la prevención de escenas de violencia.

En la tercera parte de esta obra se abordan casos de violencia a partir de las categorías de análisis planteadas en la primera parte.

Casos que permiten comprender los componentes de la trama de producción y la lógica de construcción de las escenas de violencia, y lo opuesto, pensar a la propia institución como espacio para la prevención de violencia.

Se trata de una obra que reúne respuestas y propuestas alternativas a una de las problemáticas cruciales de principio de siglo: la prevención de violencia en el ámbito escolar.

Respuestas y propuestas que son abordadas en forma complementaria, desde un enfoque teórico y desde el análisis de casos, incluyéndose orientaciones prácticas para la prevención de violencia.

ISBN 950-808-463-4



9 789508 084637