

# Los valores y las normas sociales en la escuela

Una propuesta didáctica e institucional

Por  
**Norberto Boggino**



**Homo Sapiens Ediciones**

**Rosario – Santa Fe  
(Argentina)**

**Primera Edición: 2003**

**Segunda Edición: 2004**

**Tercera Edición: 2005**

**Este material es de uso  
exclusivamente  
didáctico.**

# ÍNDICE

PRÓLOGO por Ezequiel Ander-Egg.....	13
-------------------------------------	----

## **CAPÍTULO I**

### **Los contenidos actitudinales en la escuela y en el aula.....**

1. ¿QUÉ CONTIENEN LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES?.....	21
1.1 Los contenidos curriculares.....	21
1.2 Los contenidos actitudinales.....	23
2. LAS NORMAS SOCIALES, LOS VALORES Y LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA.....	24
3. APRENDER Y CONVIVIR EN LA ESCUELA.....	27
4. ACCIONES DIDÁCTICAS.....	34

## **CAPÍTULO II**

### **Como se construyen las normas y los valores en la escuela y en el aula.....**

1. CONTENIDOS DE LA NORMATIVIDAD ESCOLAR.....	37
2. LA NORMATIVIDAD EN EL ACONTECER COTIDIANO DE LA PRACTICA ESCOLAR.....	38
3. LA INTERACCION ENTRE PARES Y LAS MARCAS SOCIALES COMO INSTANCIAS ESTRUCTURANTES DEL CONOCIMIENTO.....	43
4. EL CONFLICTO SOCIOCOGNOSCITIVO COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE DE LAS NORMAS Y LOS VALORES.....	44
5. LA AYUDA PEDAGÓGICA Y LAS INTERACCIONES COGNOSCITIVAS ENTRE LOS ALUMNOS.....	47
6. ACCIONES DIDACTICAS.....	50

## **CAPÍTULO III**

### **Asamblea, contrato pedagógico y convivencia escolar. Experiencia de la Escuela Cooperativa Casaverde.....**

1. ASAMBLEA, CONTRATO PEDAGOGICO Y AUTONOMÍA.....	53
1.1 Las normas y valores y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	53
1.2 Las normas y valores y las Asambleas.....	55
2. CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS ESPACIOS, LOS TIEMPOS Y LOS AGRUPAMIENTOS EN LA ESCUELA Y EN EL AULA.....	56
2.1 Modalidades de organización en la Escuela Cooperativa Casaverde.....	56
2.2 Contrato pedagógico, planificación institucional y secuencias didácticas.....	58
2.2.1 Ejemplo para la Educación Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.).....	58
2.2.2 Ejemplo para Segundo y Tercer Ciclo de E.G.B.....	59
2.2.3 Actividades posibles para trabajar con cada uno de los encuadres uno de los encuadres del Contrato Pedagógico	

(espacial, temporal, pedagógico y ético-institucional).....	59
3. EL GRUPO ES CONSTITUTIVO DE LA ORGANIZACION COOPERATIVA DENTRO DE LA INSTITUCION.....	64
4. ACCIONES DIDACTICAS.....	66

#### **CAPÍTULO IV**

##### **Violencia, conflicto y convivencia escolar.....67**

1. VIOLENCIA, SOCIEDAD Y ESCUELA.....	69
2. INSTANCIAS DE PRODUCCION Y RESOLUCION DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	71
2.1 Violencia y procesos estructurales, institucionales y psíquicos.....	71
2.2 Violencia, pedagogía y conflicto.....	74
3. Los ROSTROS DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	76
3.1 Violencia en la escuela, violencia contra la escuela y violencia institucional.....	77
3.2 Distintos rostros entre la violencia física y la violencia simbólica.....	78
3.3. Violencia, Víctima y Victimario.....	80
4. UNIDADES DE ANALISIS DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	82
5. ACCIONES DIDÁCTICAS.....	85

#### **CAPITULO V**

##### **Como prevenir la indisciplina y la violencia en la escuela.....87**

1. PRELIMINAR: RETOMANDO ASPECTOS SUSTANCIALES PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA DE PREVENCION.....	89
2. ALTERNATIVAS PARA LA PREVENCION DE CONFLICTOS EN EL AULA Y EN LA ESCUELA.....	92
2.1 La clase como escenario para aprender y convivir y prevenir fenómenos de indisciplina, conflictos y crisis.....	92
2.2 Los valores, las normas sociales y la autonomía como ejes transversales.....	97
2.3 Las asambleas como dispositivos de prevención de problemas psico-educativos.....	99
2.4 La mediación y la negociación como estrategias de prevención y resolución de conflictos.....	100
2.5 El Taller de Educadores como dispositivo analizador de la practica educativa.....	102
3. ACCIONES DIDÁCTICAS.....	106

#### **CAPITULO VI**

##### **Diversidad y convivencia escolar.....107**

1. LA ESCUELA EN y PARA LA DIVERSIDAD DOS CONTROVERSIAS: DOS PROBLEMAS PARA RESOLVER.....	109
2. COMO ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA y EL AULA.....	113
3. ACCIONES DIDACTICAS.....	116

BIBLIOGRAFÍA.....	117
-------------------	-----

PAGINAS WORLD WIDE WEB (WWW).....	123
-----------------------------------	-----

## CAPITULO V

### Como prevenir la indisciplina y la violencia en la escuela<sup>1</sup>

*"Todo es prevenible,  
cuanto menos teóricamente.  
De lo contrario habría que  
sucumbir a cierto fatalismo que  
por esencia es ajeno al quehacer  
científico contemporáneo."*  
OVIDE MENIN

#### **1. PRELIMINAR: RETOMANDO ASPECTOS SUSTANCIALES PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA DE PREVENCIÓN**

Procurar alternativas para la prevención de conflictos en el aula y en la escuela conlleva un abordaje desde la complejidad. No es posible seguir pensando fenómenos y procesos sociales como la formación en valores, la construcción de las normas sociales, la violencia o la indisciplina desde visiones simplificadas.

*La complejidad de la sociedad y la cultura, de las instituciones educativas y de la organización subjetiva de los alumnos, no puede reducirse a análisis simples y monocausales.*

El abordaje desde la complejidad supone (re)unir todas las dimensiones de los problemas en un tejido único que, a pesar de unir, no homogeniza, e incorpora al análisis y a la propuesta misma no sólo los procesos estructurales, institucionales y subjetivos sino que, además, incluye las dimensiones jurídicas, políticas y legales.

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 conflictos o 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

---

<sup>1</sup> Lucía Garay y Sandra Gezmet (2000) afirman en *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*, que "la violencia es siempre vincular. Se constituye y expresa entre sujetos, entre grupos, entre colectivos". Mientras que "los fenómenos de indisciplina, en cambio, remiten a relaciones pedagógicas, al proceso de trabajo escolar; se trata también de conflictos del sujeto, aprendiente o enseñante, pero con objetos. Conflictos con el trabajo, con la enseñanza, con el aprendizaje, con el espacio, con el tiempo, con la rutina, con las normas y los hábitos que son indispensables para trabajar en la escuela y lograr resultados".

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 generan, no pocas veces, un ambiente de tensión y de rebelión reprimido o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos o docentes, que tienen efectos violentos, independientemente de la intencionalidad manifiesta de violentar o no de estos,

- hay que analizar y comprender los comportamientos y las expectativas de los alumnos que han cambiado notablemente en las últimas dos décadas.

En el marco de la complejidad y del entramado de instancias, proponemos como unidades de análisis para las intervenciones en el aula y la escuela a las escenas que protagonizan sujetos singulares en el seno del microsistema institucional donde se manifiestan.

Escenas que posibilitan pensar la complejidad de fenómenos tales como:

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

a partir de la articulación de diversas dimensiones intra y extramuro: estructurales y coyunturales, políticas y económicas, sociales y culturales, singulares y familiares, institucionales y pedagógicas. Y, fundamentalmente, analizando las posibles articulaciones entre:

a. *Mundo de la vida*: que nos configura como sujetos constructores de normas, como fuerzas instituyentes.

b. *Norma*: como el discurso instituido y el poder que conlleva a institucionalizar los procesos vitales.

c. *Visibilización*: como la fuerza que procura evidenciar y transparentar las tensiones, los conflictos y las formas de superarlos.

d. *Invisibilización*: como la fuerza que lleva -a sujetos e instituciones- a ocultar los conflictos (Cfr. Ghiso, 1998: 6).

Planteamos analizar las articulaciones posibles entre estas instancias, porque ellas marcaran diferentes caminos que podrán llevarnos a prevenir tensiones y conflictos, o todo lo contrario. Es muy diferente pensar nuestra práctica desde el mundo de la vida (desde la construcción de normas y desde los procesos instituyentes) que desde la tradición instituida o reglada (desde la norma). Como también es muy diferente plantear nuestras acciones desde el ocultamiento de las tensiones y conflictos o desde la visibilización que los ubica como el motor de los posibles cambios.

Así, podemos encontrar propuestas institucionales, planteadas desde la tradición normativa y desde la invisibilización, o propuestas institucionales que asumen el conflicto como un componente dinamizador y son pensadas desde los movimientos instituyentes de los propios sujetos, o cualquiera de las otras posibilidades combinatorias entre las cuatro instancias señaladas.

## **2. ALTERNATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA y EN LA ESCUELA**

### **2.1 La clase como escenario para aprender y convivir y prevenir fenómenos de indisciplina, conflictos y crisis**

#### **I**

La escuela, afirman F. Dubet y D. Martuccelli (1997), era concebida como una institución que transformaba las normas y los valores en personalidades. ¿Será posible pensar que la escuela de fines de siglo XX y principios del siglo XXI cumpla con esta función?

Las condiciones estructurales y coyunturales han cambiado significativamente en las últimas décadas. La globalización de las políticas económicas y culturales, las pautas de la postmodernidad, los mandatos del mercado y las consecuentes políticas educativas, el deterioro de la función docente y de su propio salario, sus condiciones de trabajo y de formación profesional y las contradicciones que envuelven la práctica institucional y áulica, han impactado de modo notable en la escuela.

Las teorías vigentes hasta hace un par de décadas han sido desbordadas por nuevos contenidos, sentidos y modos de manifestarse viejas problemáticas como la violencia. En este marco, nos encontramos con situaciones de violencia física que conmueven a la sociedad y a los padres aunque, sin embargo, las formas más corrientes y alarmantes son la intimidación y el hostigamiento (Cfr, Garay y Gezmet, 2000: 05).

"Los espacios escolares son penetrados por la sociedad desde muchas vías, lo que ha producido el abandono de su ideario, su esperanza de lugar de paz. Son lugares de conflictos. No es que antes no existieran los conflictos, pero antes los negábamos, no los mirábamos o decíamos que no podían ser. 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 crisis. Muchos de los cuales violentan: las escuelas y los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje; las funciones socializadoras de las familias; la necesaria relación entre estas y las escuelas y, por sobre todo, violentan los vínculos sociales y pedagógicos que constituyen el fundamento de todo proceso educativo" (Garay y Gezmet, 2000: 06).

*En este contexto, es importante que alumnos y 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 cotidianeidad del aula.*

Como señaláramos, es posible hallar modos alternativos de ser en lo personal y modos de organización institucional que permitan formular propuestas con el propósito de tender a cambiar actitudes y conductas por

medio del trabajo en tomo al conocimiento, las normas sociales y los valores y el respeto por las diferencias.

*Las escuelas deben propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten (re)construir pautas de socialización, que regeneren los lazos sociales y articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo.*

## II

Como señaláramos en el capítulo uno, el nuevo modo de plantear los contenidos explicita lo que realmente se pone en juego en la práctica pedagógica desde siempre, los conceptos y sistemas conceptuales, los procedimientos, y los valores y las normas sociales.

La legitimación de estos últimos abrió un conjunto de preguntas que giraron en tomo a cómo y cuando trabajar las normas y valores en el aula, a la posibilidad de abrir espacios específicos para la formación de los alumnos y a los modos para generar cambios de actitudes y, consecuentemente, prevenir problemas de disciplina e incluso, prevenir actos violentos, particularmente aquellos referidos a la violencia simbólica como, por ejemplo, la intimidación o el hostigamiento.

En este marco y con respecto a los espacios de enseñanza y de aprendizaje, estimamos conveniente reflexionar, al menos un momento, acerca del tiempo que se dedica al aprendizaje de las normas y valores, con respecto al tiempo que se dedica al aprendizaje de la lengua o de las ciencias sociales. Y lo que es más importante, en la cotidianeidad de la práctica áulica no se tiene en cuenta o no se trabaja sistemáticamente sobre las normas y los valores cuando se enseña matemática, lengua, tecnología o arte.

Las normas y los valores están presentes en todo momento y en todas las acciones en el aula. Por lo tanto, si no se trabajan conscientemente y con intencionalidad pedagógica, se corre el riesgo de generar, en la misma práctica pedagógica, valores diferentes a los propuestos.

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 ello, 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 y de los docentes y las de estos con respecto a las normas 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.

En efecto, 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 estos fueran recipientes que se limitan a contener lo que se vierte en ellos.

Las normas sociales solo pueden hacerse propias cuando cada uno las (re)construye, de la misma manera como ocurre con los conceptos y los procedimientos.

*Las normas sociales no se aprenden por la mera transmisión que realizan los docentes: son (re)construidos en su interacción con los otros, al crear y coordinar relaciones significativas*

Cuando se utilizan sanciones y premios se estimula la moral de heteronomía. Mientras que, cuando se favorece el intercambio de puntos de vista 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 a sí mismos, en función de criterios, normas y valores propios.* De lo contrario, nos encontraríamos con alumnos heterónomos, con alumnos pasivos y obedientes, lo cual no solamente no facilita la construcción de conocimientos sino que lo dificulta, en tanto no permite establecer relaciones significativas entre los puntos de vista distintos en la toma de decisiones.

Por su parte, los premios, el castigo y la recompensa refuerzan la heteronomía e impiden la construcción de la autonomía. Los docentes, como los padres, suelen utilizar este tipo de estímulos para que los niños "se porten bien" u obtengan "buenas notas", pero lo que no lograrán de este modo es que los alumnos construyan genuinamente las normas sociales y los valores y, por lo tanto, no lograrán cambios en sus conductas y actitudes.

Los niños 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 estos obedientes y heterónomos, ejerciéndose -más allá de las intenciones- actos violentos e, incluso, pudiendo generarse determinado clima áulico o institucional y ciertos modos de relaciones vinculares que pueden producir hechos de violencia o indisciplina.*

### **III**

Procurar alternativas para la prevención de conflictos en el aula conlleva abordar fenómenos y procesos sociales como la formación en valores y la construcción de las normas sociales desde el paradigma de la complejidad, y ello implica analizar la pluricausalidad de los fenómenos y apelar a las múltiples instancias o dimensiones que permiten comprender las causas y consecuencias y los propios procesos de producción y prevención de conflictos, crisis y malestar.

Debemos incitar a los alumnos a que construyan por si mismos sus propias normas sociales y reducir nuestro poder sustentado en premios y castigos.



*No es a trabes de la obediencia que se adquieren las normas sociales y los valores, sino a trabes de la cooperación y el intercambio de puntos de vista con los demás, por medio de relaciones no coactivas.*

Por lo tanto, proponemos plantear la práctica educativa desde una postura ética y fundarla en:

- el respeto por el otro,
- el respeto por la diversidad de opiniones,
- el respeto por las creencias e ideologías,
- el respeto por las costumbres y los intereses de cada uno,
- el respeto por la historia singular y los conocimientos, y
- el respeto por la propia ignorancia de cada alumno.

Si ubicamos a la ética como eje de la práctica docente no será necesario crear ámbitos específicos para procurar el aprendizaje de las normas sociales y los valores. Esto implica trabajar cotidianamente e involucrarse mutuamente entre docente y alumno en el marco del respeto mutuo y "abrir el aula" para que estos puedan 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 de puntos de vista entre los alumnos a partir de problemas comunes que estos tendrán que resolver en forma cooperativa. Una tarea que los obliga a diferenciarse, a escuchar y tolerar la postura del otro, a tomar decisiones por sí mismos y alcanzar acuerdos.

El respeto por el otro constituye uno de los ejes de toda práctica social. Pero trabajar desde la ética supone diferenciar y aceptar la diferencia como un valor para no discriminar y para no generar malestar, conflictos o situaciones de crisis.

Proponemos fundar la práctica áulica en la diversidad y tratar de generar alumnos autónomos que puedan crear libremente y gobernarse a sí mismos.

## **2.2 Los valores, las normas sociales y la autonomía como ejes transversales<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> En el Centro Educativo N° 23 Dr. Carlos Juan Rodríguez de la ciudad de San Luis (Argentina), se estructuró una propuesta curricular considerando dos ejes transversales (institucionales): el uso social de las nuevas tecnologías y el desarrollo del juicio moral autónomo en el niño. Este último se implementa a través de la labor áulica diaria y del desarrollo de asambleas de alumnos, planificadas con carga horaria fija semanal dentro de la estructura curricular. En el marco de esta propuesta, donde la autonomía constituye uno de los ejes centrales, se tornó necesario redefinir las modalidades de actuaciones posibles de los alumnos y elaborar y consensuar una propuesta institucional, donde la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos, los procedimientos, las normas sociales y los valores se den, simultáneamente, en el mismo proceso y en el marco de las mismas prácticas e interacciones cognoscitivas y sociales. Y, a su vez, dichas interacciones serán posibles, solamente, si se habilitan contextos y escenarios precisos en el marco del Proyecto Institucional. En este sentido las asambleas constituyen los escenarios para general situaciones de aprendizajes grupales y compartidos a partir de una tarea común con el propósito de que sea resuelta en forma con junta y cooperativa. Ya que sólo la posibilidad de que cada alumno (re)construya sus propias normas sociales y valores permitirá un aprendizaje comprensivo y genuino de las mismas.

La escuela constituye un espacio institucionalizado de socialización secundaria y en ella se estructura una trama de relaciones involucradas en el proceso de formación en valores y adquisición de normas sociales, donde la normatividad específica que orienta y regula el funcionamiento de la escuela esta constituida por diversos contenidos: la legislación educativa y el discurso de la política educativa, el proyecto institucional y el proyecto curricular; las planificaciones áulicas y las estrategias didácticas, y la práctica escolar cotidiana.

En este marco, y considerando que en la escuela todo puede ser un valor (las instituciones, las relaciones, los objetos, etcétera), es que cobra sentido pensar y plantear a la autonomía y a los propios contenidos actitudinales como ejes o temas transversales.

La idea de transversalidad, si bien surge en el marco de la estructura curricular tradicional, procura "hacer entrar" a la escuela un con junto de temas de alta significatividad social. Pero, ¿qué define que un tema sea transversal?

*Los temas son transversales:*

- cuando no son considerados como contenidos de un área curricular específica y se alinean en otra dirección (en forma transversal), desbordando las áreas y los años, y

- cuando son planteados a partir de criterios metodológicos específicos: como núcleos u organizadores temáticos en tomo a los cuales se trabajen todos los contenidos posibles, independientemente de que se correspondan con un área curricular u otra.

*Las normas y los valores y la propia autonomía pueden ubicarse como ejes transversales en tomo a los cuales trabajar, sistemáticamente -en la cotidianidad del aula y la escuela-, todos los contenidos curriculares posibles.*

De esta manera, las normas y los valores y, específicamente, la autonomía, pueden ubicarse como un eje transversal y operar como núcleo u organizador temático en torno al cual giren los (demás) contenidos curriculares.

Eje transversal que tendrá que plantearse a partir de problemáticas específicas y contextualizadas y, consecuentemente, ligado a lo cotidiano. Así, los contenidos cobran un nuevo valor al servicio de otras finalidades y su funcionalidad se torna visible para los alumnos.

*Los temas ubicados como transversales ofrecen la posibilidad de tender un puente de coherencia entre la cotidianidad de los alumnos y la de la propia escuela.*

Por su parte, como señalamos precedentemente, también es posible proponer modalidades de trabajo a partir de la cooperación grupal, de tal modo que solamente puedan lograr el producto si se solidarizan y cooperan entre sí.

Si la solidaridad, la cooperación y el respeto mutuo se ubican como condición necesaria para resolver la tarea en el aula, se ponen en juego, todo el tiempo, determinados valores y normas sociales que la delimitan y que son, justamente, aquellos que se prevén en la planificación más optimista.

Por ejemplo, cada grupo total podrá trabajar en sub-grupos de tres, cuatro o cinco alumnos en el marco de proyectos diferentes o de sub-proyectos que se desprenden de un proyecto presentado por el docente. Por lo tanto, la cooperación y el aprendizaje del trabajo grupal se torna imprescindible. Cada grupo se irá construyendo y constituyendo a partir de la afiliación y de la pertenencia al mismo, de la pertinencia con la tarea y el tema elegido y de la cooperación en las acciones. Sólo de este modo, un subgrupo podrá acordar el tema y el modo de resolverlo.

En este sentido, los docentes tendrán que trabajar en el marco del respeto mutuo y, consecuentemente, respetar la diversidad de creencias, costumbres y, en general, la historia singular de cada alumno, tendiendo a promover que cada uno construya, en forma autónoma, sus propios valores y normas sociales y sean capaces de gobernarse a sí mismos.

Todo ello supone favorecer la interacción y la cooperación entre pares para la resolución conjunta de tareas que problematice a los alumnos y los lleve a tomar decisiones autónomas. Por lo tanto, la ética tendrá que constituir el pilar que sostenga la práctica pedagógica.

### **2.3 Las asambleas como dispositivos de prevención de problemas psico-educativos**

Indudablemente, los hechos violentos constituyen verdaderos analizadores de la práctica institucional y pedagógica, que ponen en relieve la trama de instancias que los constituyen. Pero, ¿será necesario esperar a que ocurran hechos violentos o actos de indisciplina para -recién- ocuparse de esta problemática en la escuela?

Independientemente de que, en ciertas circunstancias puedan producirse hechos violentos, proponemos seguir pensando a la escuela como una institución donde se adquieren críticamente normas y valores. Y, en este sentido, planteamos en los capítulos precedentes alternativas para pensar:

- los contenidos actitudinales en términos de normas sociales y valores,
- los modos de construcción de las normas sociales y de formación en valores en la escuela,
- ciertos criterios y estrategias para acelerar la adquisición de normas y valores, y
- experiencias tipo específicas para abordar cotidianamente en la escuela y en el aula las normas y valores, a partir de la construcción y reconstrucción de contratos pedagógicos en el marco de escenarios específicos y sistemáticos como son las asambleas.

En este sentido, proponemos a las asambleas como dispositivos para pensar, no solamente, modos de intervención sino de prevención de

problemas psicoeducativos, a la vez que constituyen verdaderos analizadores de la práctica educativa.

La cuestión nuclear es hacerse cargo -institucionalmente- de la formación de los alumnos, transparentar los conflictos y considerarlos como situaciones esperables y lógicas y como componentes dinamizadores de los procesos de aprendizaje. Analizar los conflictos en el marco de la trama que los constituye y posibilitar que los alumnos construyan en forma autónoma sus propios contratos pedagógicos en el marco de las instituciones sociales.

Para ello, los directivos y docentes tendrán que dejar de considerar al alumno (niño) como un sujeto protegido por derechos adquiridos y ubicarlo como un sujeto titular de derechos civiles y políticos y trabajar para que cada alumno conozca y tome conciencia de que cada derecho le demanda un deber, que posibilita a su vez el derecho del otro.

Planteamos un modo de abordaje institucional a partir del cual, en el propio Proyecto Institucional, tendrán que definirse los tipos de relaciones sociales y cognoscitivas que se propiciarán, de los que se desprenderán las estrategias didácticas en virtud de los fines institucionales.

Así, el dispositivo de asambleas -en tanto espacios para analizar y consensuar las propuestas y problemáticas que los alumnos deseen o necesiten plantear- podrá permitir la construcción y reconstrucción de tratos y contratos pedagógicos que posibiliten, a su vez, la adquisición de normas sociales y valores en el marco de la construcción de los deberes y derechos de los alumnos.

## **2.4 La mediación y la negociación como estrategias de prevención y resolución de conflictos**

La mediación y la negociación constituyen estrategias alternativas para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, que cobran sentido en el marco de un plan integral de acciones dentro de la escuela.

Si bien no son pocos los modos de entender e implementar la mediación, por lo general es comprendida como la acción de un tercero "neutral" que ayuda a las partes en conflicto a lograr un acuerdo (consensuado). Mientras que la negociación es un proceso donde las partes (involucradas en el conflicto) llegan a un acuerdo mutuamente aceptable.

Se trata de dos estrategias que tienden a la resolución de conflictos en forma consensuada donde la mediación requiere de un tercero y conlleva un encuadre y un proceso pautado, mientras que la negociación es un proceso menos estructurado o informal, sin intervención de terceros (mediadores) y puede pensarse, además, como una estrategia de prevención en el marco de la práctica áulica.

En este sentido consideramos a la negociación como una estrategia para la prevención y la resolución de conflictos, que puede ser comprendida como una de las alternativas posibles en el marco del Proyecto Institucional y, en sí misma, esta contemplada en el cuerpo de las acciones propuestas precedentemente en esta obra, tanto en el marco de las asambleas como en los modos de plantear la práctica pedagógica.

En cambio, la mediación cobra sentido ante la emergencia de hechos aislados, focalizados y de fuerte intensidad, que necesitan ser resueltos a la brevedad como, por ejemplo, los hechos de violencia.

No obstante, en ambos casos se trata de construir escenarios con la clara finalidad de resolver conflictos en el ámbito escolar, sobre la base de:

- la voluntad de las partes para participar y alcanzar un acuerdo,
- el respeto mutuo en el proceso de negociación o mediación, y
- el consenso como alternativa a toda coacción.

En ambos casos se trata de procesos donde -en el centro de la escena y de la propia toma de decisión- se encuentran las partes comprometidas en el conflicto. Son estrategias alternativas que invitan a los actores de los conflictos o hechos de violencia a generar cambios en sus comportamientos y actitudes, a partir del intercambio de opiniones y puntos de vista (muchas veces encontradas) y la negociación de significaciones sobre hechos específicos.

"En este contexto, la introducción de la mediación (y la negociación) se inscribe, para la escuela, más del lado de lo instituyente que de lo instituido. Ello es así, en primer lugar, porque conlleva una modificación en los roles de docentes, no docentes y alumnos, y en las relaciones de poder que entre ellos se establecen. El protagonismo que asignan a los alumnos muchos programas de mediación escolar (como las propuestas de negociación) implica, al menos en intenciones, una resignación de poder por parte de la autoridades de la escuela, resignación que debe ponderarse más en términos cualitativos que en términos cuantitativos, y más por sus efectos potenciales que actuales. Estimular a los alumnos a resolver sus propias disputas sin intervención de las autoridades, aun dentro de los límites que fijan los programas de mediación escolar, es reconocer la necesidad de descentrar el rol de los docentes y no docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es legitimar el saber de los alumnos respecto de sus propias necesidades y es aceptar el valor del aprendizaje entre pares" (Schvarstein, 1999: 180).

## **2.5 El Taller de Educadores como dispositivo analizador de la práctica educativa**

### **I**

El Taller de Educadores se constituye como una modalidad de formación docente y de investigación de la práctica educativa.

Se puede caracterizar como un grupo de docentes con intereses comunes que se reúnen en un espacio y tiempo determinados con el propósito de plantear y analizar situaciones-problemas de sus propias prácticas, como docente en el aula o como directivo.

Se trata de una modalidad de investigación de la propia práctica que se instituye como una estrategia de aprendizaje productivo a partir de la cual, uno de sus miembros relata una situación con la mayor cantidad de detalles posibles y, de este modo, presenta la escena al grupo. Se trata de un primer momento donde se describen fenomenológicamente los acontecimientos, suspendiendo todo juicio de valor.

Posteriormente se "presta" la situación-problema a los demás integrantes del taller para que dicha escena pueda convertirse en objeto de

conocimiento y de análisis y alcanzar niveles de comprensión crítica con el propósito de lograr una racionalidad alternativa de la situación original.

El objetivo es replantear líneas de reflexión y análisis partiendo de los problemas de la práctica cotidiana y concluir en nuevas propuestas alternativas. Alternativas que pueden ser diferentes e incluso contradictorias entre sí, en tanto surgen de la problematización e interpretación de cada uno de los docentes, pero que pueden permitir (algunas de ellas) formular acciones para replantear la situación inicial y, consecuentemente, procurar resolver y/o prevenir problemas psicoeducativos.

*El taller de educadores constituye un espacio para la reflexión sobre la tarea Concreta del docente y posibilita replantear la práctica educativa a partir del análisis de la lógica personal, institucional y social que atraviesa la escena.*

## II

Pero, ¿por qué afirmamos que el Taller de Educadores es un analizador de la práctica educativa?

Luego de superar el momento en que el concepto de institución quedaba restringido a un conjunto de pautas, normas sociales y tradiciones instituidas -como si se pudiera separar de las relaciones instituyentes-, se intenta resocializar a los sujetos a partir de trabajos grupales con una modalidad de taller. Y, de este modo, comienzan a constituirse espacios específicos que procuran nuevas estructuras de participación y nuevos modos de organización de la vida cotidiana en la escuela.

Los trabajos grupales van dejando al descubierto no solamente la dimensión de las normas y valores instituidos sino, también, su efecto instituyente. Comienza a visualizarse la estructura causal que instituye, las puertas y muros simbólicos que obtura y las relaciones y conexiones dentro y fuera del establecimiento. De este modo, los límites físicos se desdibujan y el análisis institucional se ubica en otra dimensión.

*Es a partir de este momento que los dispositivos construidos como instrumentos analíticos: grupos, asambleas o talleres, se definen como dispositivos analizadores. Analizadores en tanto dispositivos de circulación de la palabra que posibilitan la revelación de lo que estaba oculto.*

En suma, podemos afirmar que las instituciones son el punto de articulación entre los grupos o las organizaciones escolares, por una parte, y, por otra, la estructura global de la sociedad, del Estado, de los sectores y grupos sociales que hacen que los sujetos estén atravesados por instituciones.

## III

Como afirma Rodrigo Vera (1985) "las prácticas educativas forman parte de una compleja trama de interacciones sociales dotadas de sentido para los sujetos que son sus autores".

La práctica educativa en general y, en particular, la práctica pedagógica, son prácticas sociales encarnadas en sujetos singulares que se encuentran estructuralmente condicionadas. Un condicionamiento de orden colectivo propio de las estructuras, los modelos culturales y las instituciones, y un condicionamiento de orden individual que constituye la propia historia singular del sujeto.

Los sujetos interactúan entre sí en espacios concretos y en unidades de tiempo determinadas, en el marco de contextos previamente normatizados. Dichas interacciones movilizan las relaciones de significaciones sociales que dotan de sentido a las acciones de cada sujeto y que se manifiestan de una u otra manera en los talleres, posibilitando su análisis y modos alternativos de intervención con respecto a la prevención y/o resolución de conflictos.

Las prácticas sociales se encuentran mediatizadas por construcciones conceptuales y por normas y valores y, en general, por diferentes formas de representación de lo real, que nos hacen incluir lo aparente como parte de las mismas.

*La subjetividad de la práctica constituye una vía regia para comprender lo real como una construcción social y, por lo tanto, como una síntesis de múltiples condicionantes: sociales, culturales, institucionales, pedagógicos y personales.*

Pero a su vez, las prácticas escolares son prácticas sociales específicas, que se manifiestan en situaciones pedagógicas.

Las prácticas escolares poseen una especificidad cuyo eje central es el aprendizaje que, a su vez, se inserta en un proceso educativo que le otorga sentidos. Estas prácticas conllevan como propósito incidir en el modo de pensar, sentir y actuar de los sujetos, a partir de la adquisición de nuevos conocimientos, normas, actitudes y procedimientos. Por lo tanto, traducen una disputa entre proyectos educativos más o menos contradictorios entre sí y proyectos institucionales más o menos explícitos para los actores que la encarnan.

Es a través de los Talleres de Educadores -como analizadores de las prácticas educativas- que se posibilita hacer explícito lo implícito, analizar situaciones concretas del aula o del establecimiento escolar; procurando llegar a acuerdos institucionales y, en general, reflexionar sobre la propia práctica con el propósito de alcanzar alternativas cada vez más ricas y operativas, que posibiliten intervenir y prevenir problemas psicoeducativos.

### 3. ACCIONES DIDÁCTICAS

3.1 Formule una propuesta didáctica que tienda a prevenir problemas de disciplina, considerando "la estructura de participación como orientación necesaria".

.....  
.....  
.....  
.....

3.2 Plantee una clase -a modo de ejemplo tipo- donde aborde algún contenido actitudinal como eje transversal.

.....  
.....  
.....  
.....

3.3 Describa cinco casos de violencia (reales/o hipotéticos) donde se tome necesaria la mediación de un tercero. Explique por que razones.

.....  
.....  
.....  
.....

3.4 Parta de una situación real vivida por Ud. en el aula, describa las intervenciones que realizó y, posteriormente, formule una nueva propuesta a partir de los conceptos planteados en esta obra que considere más adecuados.

.....  
.....  
.....  
.....