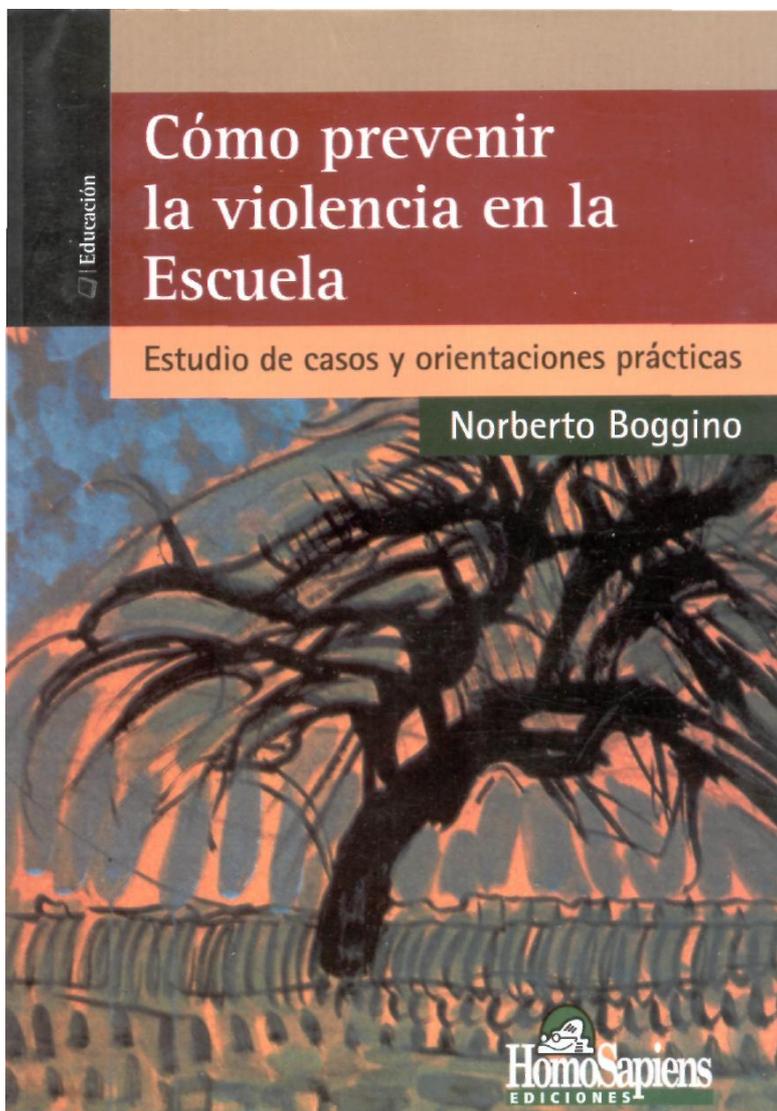


Cómo prevenir la violencia en la Escuela

Estudios de casos y orientaciones prácticas

Por Norberto Boggino



**Homo Sapiens
Ediciones**

**Rosario – Santa
Fe (Argentina)**

**Primera edición:
diciembre de 2007**

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

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 Norberio 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 <i>EN LA</i> ESCUELA Y/O VIOLENCIA <i>DE LA</i> 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</i> | |

| | |
|--|-----|
| <i>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 |

CAPÍTULO 2

Cómo enseñar y construir convivencia en el aula

1. ENFOQUE GLOBALIZADOR Y CONVIVENCIA EN EL AULA

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 adecúe la curricula 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 trans-versalidad 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 procesos 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 curricula.
- 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 Grao, 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 los 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 Grao, 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 pensarla 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 *mareaje 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.