

Violencia y Escuela

Propuestas para comprender y actuar

Compiladores:

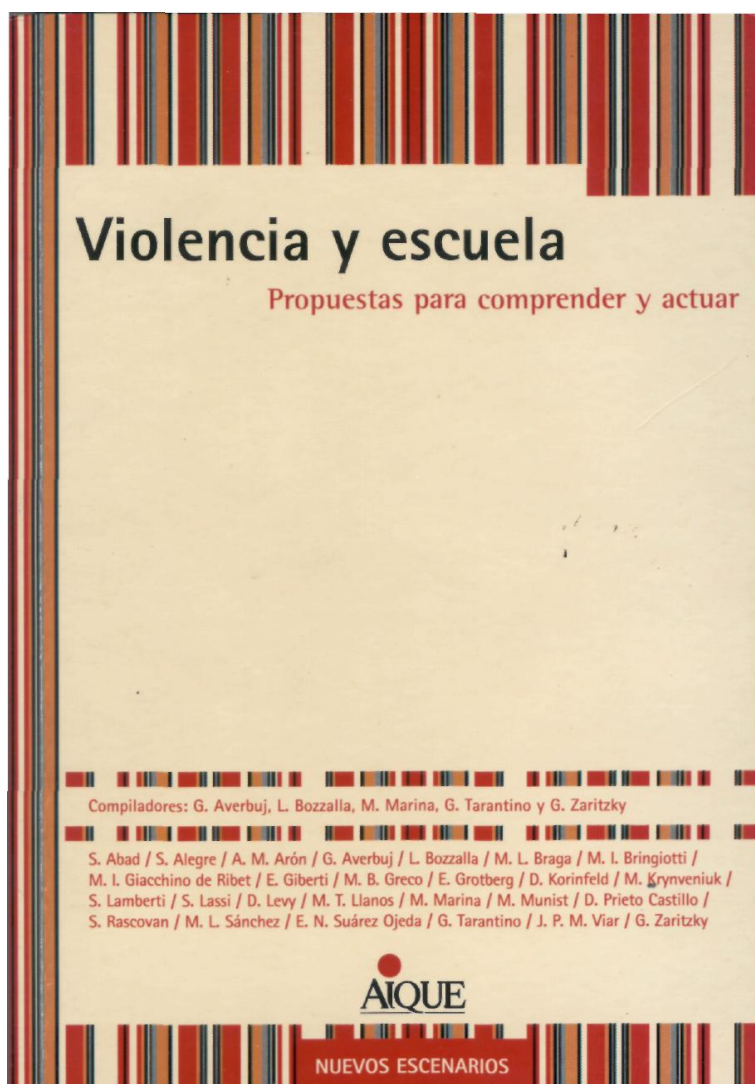
Gerardo Averbuj

Lucía Bozzalla

Mirta Marina

Gabriela Tarantino

Graciela Zaritzky



Editorial Aique

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera edición:
abril de 2007**

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

Índice

Introducción.....	7
En defensa de los educadores y las educadoras ante la violencia en el sistema escolar	
Daniel Prieto Castillo	13
Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema	
María Inés Bringiotti, Marta Krynveniuk y Silvia Lassi	25
Las racionalidades adultas ante expresiones de violencia escolar	
Eva Giberti	49
Desgaste profesional, autocuidado y cuidado de los equipos de docentes que trabajan con violencia	
Ana María Arón y María Teresa Llanos	57
Vida cotidiana y conflictos en las escuelas	
Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan	73
Medios de comunicación y violencia	
María Laura Braga	87
Con derecho a vivir sin violencia. Los derechos del niño y la convivencia en la escuela	
Graciela Zaritzky.....	97
Resiliencia, escuela y violencia juvenil	
Elbio Néstor Suárez Ojeda, Mabel Munist y Edith Grotberg	113
De protecciones y de riesgos	
Lucía Bozzalla y Mirta Marina.....	131
De rincones y caminos	
María Isabel Giacchino de Ribet	145

Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos para pensar la práctica docente	
María Beatriz Greco	157
La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela	
Mirta Lidia Sánchez	169
Complejidad e involucramiento: dos palabras que definen una experiencia	
Gerardo Averbuj, Mirta Marina y Gabriela Tarantino	183
La escuela frente al maltrato a niños en el hogar	
Graciela Zaritzky	195
Obligación de denunciar el maltrato infantil: sistemas legislativos argentinos	
Silvio Lamberti y Juan Pablo M. Viar	207
Familia y escuela: avatares de una relación particular	
Sandra Alegre	221
Repensando la escuela como espacio privilegiado para prevenir la violencia	
Susana Abad	231
Sobre los autores.....	247

Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela Hacia un abordaje integrativo del problema*

María Inés Bringiotti, Marta Krynveniuk y Silvia Lassi**

El equipo investigó los distintos tipos de "violencia" que, al confluir en el ámbito escolar, aumentan el riesgo de la ocurrencia del maltrato infantil. Se trabajó con dos escuelas de nivel Inicial y Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, donde se analizaron aspectos de la violencia individual, familiar, institucional, social y de interacción entre pares (niños/as). Se recabaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos a través de un conjunto de instrumentos validados y estandarizados para nuestro contexto, y se construyeron modelos de relevamiento y entrevistas *ad hoc*. Se implementaron programas de intervención tanto para padres como para docentes y autoridades, analizando las posibilidades de modificar las variables que influyen en el desarrollo y mantenimiento del problema de la "violencia". Nuestra investigación se centra en el problema concreto de la "violencia" de los niños en la escuela y, a partir de allí, rastrea los múltiples determinantes que influyen en su producción, contemplando los aspectos individuales, familiares, institucionales y sociales, para lograr una primera mirada ampliada en su complejidad y no reduccionista de la situación.

La problemática de la violencia ha despertado un interés creciente a nivel mundial, a partir de los problemas cotidianos que se registran en las escuelas. Sin embargo, ¿de qué hablamos cuando decimos "la violencia en la escuela"? El concepto mismo de violencia no es algo simple de entender, ya que implica una compleja significación. Lo más común es referirla a las conductas agresivas de los niños entre sí y entre pares, hacia los docentes y

*Este artículo se basa en una investigación llevada a cabo con un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT). El equipo de investigación estuvo integrado por María Inés Bringiotti, Corina Samaniego, Silvia Lassi, Claudia Bonzo, Marta Krynveniuk, Claudia Bazán, Isabel Corzón, Celia Domínguez, María Eugenia Asnicar, Susana Abad y Giselle Lámela.

**María Inés Bringiotti es doctora en Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y directora del Programa de Investigación en Infancia Maltratada (UBA).

Marta Krynveniuk es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Formación de Formadores (UBA).

Silvia Lassi es licenciada en Psicología (UBA).

sobre todo a la existencia de conductas tipificadas en los últimos años como "bullying" o "matonear" (Lapetra, 1995; Cantón Duarte y Cortés Arboleda, 1997; Cerezo Ramírez, 1999; López, 2000). Algunos estudios abordan el problema desde el concepto de agresión (Cerezo Ramírez, 1999) y otros intentan una mirada macrosocial desde la violencia del sistema reproducida en la institución educativa (Izaguirre, 1998).

Los estudios llevados a cabo por nuestro equipo incluyen abordajes, por un lado, desde la violencia familiar -y concretamente del maltrato infantil intrafamiliar- (Bringiotti, 1997, 1998, 1999) y, por el otro, desde la situación de los niños maltratados en el ámbito escolar (Bringiotti, 2000b). Los niños maltratados suelen ser "niños problema" por sus dificultades en el desarrollo cognitivo, emocional, social y evolutivo en general, niños que presentan dificultades en el apego, en el comportamiento social entre iguales, en el ajuste emocional y cognitivo, en el desarrollo de la empatía y las conductas morales y los valores. El enfoque desde la problemática del maltrato parte de las consecuencias que implica el ser víctima de maltrato en la escolarización, un aspecto frecuentemente analizado por diversos especialistas (López, 1999; Cerezo, 1995; Gracia Fuster y Misuti Ochoa, 1993).

Sin embargo, tal enfoque bien puede pecar de reduccionista si no se tiene en cuenta la compleja situación que atraviesa nuestro país en el orejen macrosocial (donde intervienen un conjunto de variables imposibles de soslayar, como el desempleo, los problemas económicos, la migración, el aumento de las familias monoparentales con predominio de jefatura femenina y la falta de adecuados programas sociales de apoyo familiar). Esos determinantes sociales aumentan las situaciones estresantes en las familias y los factores de riesgo para el desarrollo de conductas paterno-filiales inadecuadas, entre ellas las posibilidades de maltrato, negligencia y abandono, lo que sin duda repercute en la situación escolar, ya que los niños llevan sus problemas a la escuela.

Por otra parte, el sistema educativo y la institución escuela como reproductores del sistema social implican problemas propios -contenidos, infraestructura, capacitación docente, bajos recursos, evitación de conflictos- que producen efectos en la conducta y en el aprendizaje de los niños a quienes debe formar e informar.

Hablar de la "violencia" en la escuela como un problema puntual resulta reduccionista ya que dicha violencia implica múltiples violencias que se superponen potenciando su efecto sobre los niños. Sería más adecuado hablar de un interjuego de violencias -la social, la institucional y la intrafamiliar- que ofrece una multiplicidad de situaciones en las que los niños participan directa o indirectamente y que provocan consecuencias en ellos. Suele afirmarse que la agresividad es la manifestación del "estar mal" de los niños y se señalan al respecto múltiples determinantes (pautas sociofamiliares, experiencias escolares, relaciones entre pares y aspectos culturales).

El propósito de esta investigación es centrarse en el problema concreto de la "violencia" de los niños en la escuela y, a partir de allí, rastrear los múltiples determinantes que influyen en su producción, contemplando los aspectos individuales, familiares, institucionales y sociales, a fin de lograr una primera mirada ampliada en su complejidad y no reduccionista de la situación. Abundante bibliografía apoya la idea de que los niños maltratados por su familia pueden adoptar el papel de víctimas o de victimarios (en la minoría de los casos, se observa una actitud disociada manteniéndose aparte en los conflictos). Sería entonces fundamental analizar en cada uno de estos grupos qué determinantes se encuentran presentes para el desarrollo de una u otra actitud (Palacios, 1999; Dodge, 1986). Algo similar ocurre respecto del rendimiento académico -adecuado o bajo-, y no menos compleja es la situación de aquellos que no sufren violencia familiar, pero que, sin embargo, son testigos de violencia social e institucional, advirtiéndose sus efectos en las dificultades que presentan en el desempeño escolar (Martí, 1999; López, 1999).

Debemos señalar una vez más que el de la "violencia" no es un tema ya establecido y de contornos precisos. Resulta necesario entender que se trata de múltiples violencias articuladas entre sí, por lo que el problema no parece susceptible de ser enfocado desde un marco teórico reduccionista y uni-causal. Asimismo, resulta fundamental la aplicación de diferentes metodologías de abordaje para producir un conocimiento válido y que contemple el fenómeno en toda su complejidad. Por otra parte, el diagnóstico adecuado del problema permitirá evaluar diferentes programas de intervención o prevención aplicados en el ámbito escolar (Cerezo Ramírez, 1999; Pere Amorós et al., 2000), tomando en cuenta que el abordaje del mismo debe incluir a todos los actores - niños, padres y docentes- para que en los diferentes niveles involucrados se puedan producir modificaciones que permitan una mejor resolución de las situaciones que se presentan a diario.

Características de nuestra investigación

Objetivos del trabajo

- Analizar y aclarar qué se entiende por "violencia" en el ámbito escolar.
- Analizar los posibles determinantes que influyen en el desarrollo y la consolidación de la misma, a nivel individual, familiar, institucional y social.
- Desarrollar un modelo teórico multiexplicativo, integrando los niveles de análisis mencionados.
- Contribuir a la producción de un conocimiento válido y no reduccionista del fenómeno de la "violencia" en el ámbito escolar, como fruto de

la aplicación de diferentes abordajes metodológicos complementarios que articulen datos cualitativos y cuantitativos.

- Desarrollar, aplicar y evaluar propuestas de prevención que incluyan la participación activa de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, personal de conducción, padres y madres.

Hipótesis de trabajo

- El fenómeno llamado "violencia en la escuela" no es un concepto unívoco ya que designa el resultado de múltiples violencias que se ejercen a nivel individual, en la familia, en las instituciones y desde lo social, que se articulan y potencian entre sí y que, por lo tanto, no son susceptibles de ser analizadas desde marcos unicausales, ni indagadas exclusivamente desde determinados métodos investigativos.
- El desarrollo de un modelo teórico explicativo multicausal -y por lo tanto abarcativo- permitirá la elaboración de programas más eficaces de prevención y abordaje del problema al articular y comprometer a los distintos actores involucrados en la producción del fenómeno "violento".

La complejidad del fenómeno nos llevó a trabajar en la captación de datos cuantitativos y cualitativos, con cuestionarios estandarizados y entrevistas semiestructuradas y abiertas (véase "Para pensar las prácticas" y el Anexo). El equipo de investigación trabajó en la etapa 2001-2002 con dos distritos escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: uno donde predominaba la clase socioeconómica baja y media baja, y el otro donde tradicionalmente predominaba la clase media. De cada distrito se seleccionaron al azar un jardín y una escuela primaria. La muestra de padres se obtuvo por medio de una convocatoria abierta. En la etapa 2003 se trabajó con el jardín del distrito de clase social baja (que mantuvo el interés en la continuidad del proyecto). La muestra de padres se obtuvo nuevamente por una convocatoria abierta.

Actividades propuestas y realizadas

1) **Observación, investigación y diagnóstico de las instituciones.** Se llevó a cabo en el transcurso del año 2002. Implicaba un relevamiento de aspectos estructurales, edilicios, organizativos, horas de clase y recreo, entrada y salida del colegio, opiniones y concepciones de docentes y personal de conducción (véase "Para pensar las prácticas" y el Anexo).

2) **Programa para docentes y equipo de conducción.** Se realizó en la escuela, en reuniones de dos horas de duración cada quince días, al finalizar

el horario escolar, a partir de mayo de 2003 y hasta la finalización del ciclo lectivo. Se realizaron doce encuentros y una jornada final de reflexión en donde se proyectó la película *Todo comienza hoy* de Bertrand Tavernier, como disparador para hacer un debate y desarrollar cuestiones teóricas. Se utilizó una técnica grupal para elaborar los temas vinculados a la problemática de la violencia en la escuela, a partir de las experiencias y las vivencias personales. Las temáticas emergentes que se desarrollaron fueron: alcances del rol docente, violencia conyugal, maltrato infantil, negligencia, modelos de familia y escuela, responsabilidad de la escuela en la detección de situaciones de maltrato en niños, posición del docente como víctima de maltrato en la escuela, relación docentes-padres, violencia institucional, malestar docente. Estuvieron coordinadas por una trabajadora social y una licenciada en psicopedagogía.

3) Taller para padres. Se realizaron seis encuentros durante 2002 y diez encuentros durante 2003. El primer grupo permitió descubrir los problemas e intereses temáticos que presentaban los padres. Surgió así la necesidad de abordar diferentes dificultades tales como los límites a los comportamientos problemáticos de sus hijos, el rol de los padres y el desarrollo evolutivo del niño.

Esta información contribuyó al armado del contenido y la modalidad del taller a desarrollar en cada encuentro: problemas habituales en la conducta de los niños y la respuesta de los padres; efectos de las pautas educativas de los padres sobre el desarrollo y la personalidad de los hijos; trabajo corporal y de relajación, y desarrollo del niño. La metodología respondió a un modelo participativo con talleres y grupos de reflexión, coordinados por dos psicólogas.

En el *programa para docentes y equipo de conducción* resultó arduo lograr que ellos mismos encontrarán sus propias respuestas y salidas creativas para su realidad cotidiana. La tendencia era buscar en la coordinación una serie de recetas que resolvieran sus conflictos. Se trató entonces de revertir esta actitud pasiva incentivando la reflexión y aportando elementos teóricos que les permitieran abordar las diferentes situaciones problemáticas que se presentan a diario en la institución.

En el *programa para padres* se logró que adquirieran destrezas más eficaces para controlar los problemas relacionados con la crianza y el cuidado de los niños, reconocer los distintos estilos parentales y sus consecuencias en los hijos, utilizar técnicas de relajación, practicar destrezas de autocontrol y conocer los efectos de las emociones en la adaptación personal y social de los niños. Al compartir en reuniones plenarias con otros padres situaciones similares, comprendieron que sus problemas no los sufren sólo ellos. Finalmente, tomaron conciencia de que los problemas se pueden solucionar y de que, al aplicar destrezas más efectivas, la relación con los hijos puede ser más armónica.

Reflexión sobre la experiencia de trabajo: la naturalización de los distintos tipos de violencia en las instituciones educativas

A partir de las múltiples violencias que confluyen en el ámbito escolar queremos referirnos particularmente a aquellas que aparecen como violencia naturalizada. Nos referimos a prácticas y discursos que, desde el aquí y el ahora, registramos como violentas y que antes no nos llamaban la atención, que pasaban inadvertidas y que incluso estaban legitimadas desde lo social y lo cultural.

La escuela, con su organización estable y rígida, elabora argumentos para justificar la opresión y utiliza medidas disciplinarias para asegurarla. Así, la violencia adquiere características devastadoras cuando el acto de violencia es re-rotulado ("esto no es violencia, sino educación"). La persona es negada en tanto sujeto social y es tratada como objeto social. Esto no sólo sucede con los niños/as y/o adolescentes, sino que también la padecen los adultos, los docentes, entrampados y sometidos en la red de jerarquías, rutinizando y ritualizando sus prácticas, ejecutando instructivos diseñados por otros, no tomando decisiones sobre el propio trabajo, alejándose así de un vínculo más autónomo y creativo con el conocimiento. Al no participar en el diseño de la tarea, al romperse la relación productor-producto, la matriz de aprendizaje que se configura resulta estereotipada, pasiva y pobre. Es una matriz en la que se instala la disociación entre pensamiento y acción. Es aquí donde comienza la pérdida de sentido y de motivación respecto de lo que se hace, y emerge el sufrimiento.

Las condiciones de trabajo de los/las docentes (bajos salarios, aulas superpobladas, tareas de corrección en el hogar, trabajo burocrático extra, etc.), las carencias materiales y un ámbito edilicio poco acogedor son también generadores de violencia. "Un docente que no es sostenido, no puede sostener a los demás", dice María Cristina Davini. La tarea de enseñar está sometida a presiones y tensiones que exigen el despliegue de capacidades y habilidades en las que los docentes no han sido entrenados en su formación inicial, repitiendo un modelo homogeneizador y disciplinador que no puede dar cuenta de una realidad tan cambiante. Se enfrentan así a situaciones de frustración que los conducen a niveles de tensión que se transforman a su vez en estrés.

En algunas circunstancias, el estrés laboral surge cuando las situaciones a las que nos vemos enfrentados son objetivamente más difíciles y complejas de lo que podemos resolver; y ello, a su vez, está relacionado con los niveles de formación por los que uno ha transitado, por cierto muy estructurados. Cuando este estrés se hace crónico lo denominamos *burnout* o desgaste profesional: nos referimos a la sensación de estar agotado o "fundido" como resultado de la acumulación del estrés. Sobreviene entonces la pérdida de sentido, de significado; aparecen la frustración, el pesimismo; el trabajo se realiza sin la

fuerza y convicción necesarias, aflorando sentimientos de angustia, desamparo y desprotección. Nos sentimos paralizados y comenzamos a perder la creatividad, la imaginación y el trabajo productivo, para refugiarnos en lo rutinario, que nos aliena cada vez más. Asistimos entonces a un tipo de sufrimiento que no debe ser obturado o negado, sino escuchado y atendido.

Hemos realizado un análisis a partir de las observaciones y notas de campo, abordando algunos de los núcleos problemáticos encontrados, visualizando transversalmente los mecanismos violentos más antiguos y primitivos que siguen teniendo vigencia en la escuela: la descalificación, la discriminación y la exclusión.

1) Desde las relaciones entre la escuela y las familias. La escuela y la familia (dos instituciones básicas de socialización, donde transcurren la niñez y la adolescencia) se exigen recíprocamente el cumplimiento de funciones que están fuera de su alcance. Esas exigencias están destinadas a reemplazar la acción social insatisfecha por otros organismos públicos y a paliar los errores de una educación que no contempla al sujeto real. Tradicionalmente estas instituciones no han desarrollado lazos de cooperación para posibilitar un mejor crecimiento y maduración, una mejor calidad de vida y una buena experiencia escolar en función de los hijos/alumnos. Desencuentros, tensiones y reproches abundan más que el trabajo conjunto. Tienen pocas oportunidades para escucharse mutuamente. En general, esos momentos están atravesados por la queja mutua sustentada en las imágenes que cada una tiene de la otra. Las quejas, por cierto, encierran un estilo de comunicación que se vincula más con la impotencia que con la posibilidad de producir cambios. A su vez, cada una de estas instituciones también está internamente en crisis, con lo cual se potencian sus imposibilidades. La familia socializa poco, la escuela enseña poco. Socialmente no tienen la misma presencia que tenían un par de décadas atrás. La escuela aparecía ante la comunidad como un organismo sacralizado que regía moralmente por sobre la familia. Esa percepción persiste en cierta medida, ya que se llama a los padres cuando hay problemas con los hijos, y de ahí que la familia se sienta juzgada e intimidada ante este rol normativo que asume la escuela. Ello sucede más a menudo si la población pertenece a sectores de bajos recursos. Por ejemplo, en las escuelas estudiadas, la mayoría de los padres trabaja en changas, las madres en servicio doméstico con cama adentro, muchísimos padres son desempleados... Por ello muchos niños asisten a esta escuela por el servicio de comedor.

Resulta ilustrativa la afirmación de una vicedirectora: *"Los chicos podrían rendir más pero no hay apoyo desde la familia. Si bien es una escuela de doble jornada, siempre queda alguna tarea por hacer. Esto es como un 'depósito de niños'; hay indiferencia"*.

Y cuando indagamos acerca de la participación de los padres en la escuela, nos contestan: *"Es escasa. Vienen poco a la entrega de boletines y por problemas de conducta"*.

Quizá los padres sienten desconfianza porque la escuela no puede incorporar las realidades específicas de los sectores populares. Se sienten descalificados desde la cultura escolar. En contraste, la actitud de los padres fue notoriamente distinta ante la iniciativa del hospital del barrio. Dado que los niños, al estar solos, comen mal, se organizó un taller para padres a fin de enseñarles a cocinar en forma saludable. Y la respuesta en este caso fue ciertamente participativa.

Entonces, ¿cómo remontar las quejas recíprocas?, ¿cómo establecer genuinos canales de comunicación entre ambas instituciones?, ¿cómo trabajar en forma cooperativa sobre problemas comunes consensuados?

2) Desde el discurso y el accionar docente condicionantes del vínculo con el conocimiento, el éxito y el fracaso escolar

"En las circunstancias que son las nuestras, el conocimiento tolera menos que nunca la rigidez o la ritualización."

Graciela Frigerio

La tarea docente es mucho más compleja de lo que parece a primera vista. Está atravesada por creencias, supuestos, valores y vivencias; sustentada, además, como ya hemos señalado, en matrices de aprendizaje que se construyen a lo largo de la vida de un individuo a partir del vínculo con los otros y en el seno de las instituciones por las que transita en los primeros años de vida, fundamentalmente la familia y la escuela. Según Barreiro, estos supuestos, valores y creencias pertenecen a ámbitos que se podrían calificar de filosóficos, psicológicos, pedagógicos o sociológicos. Se refieren, por ejemplo, al papel de la autoridad, a la naturaleza del proceso de enseñanza, al aprendizaje y la construcción del conocimiento, al valor social y personal del mismo, a la concepción de niño-alumno, etc.

Toda esta trama subjetiva se halla profundamente arraigada en cada persona y en general no se cuenta con espacios para revisarla, cuestionarla y, si fuera necesario, modificarla. Aparecen en el trabajo del docente condicionando su rol profesional. Es así como podemos rastrear las conductas rígidas y autoritarias, las conductas de valorización o desvalorización, un vínculo dogmático o flexible con el conocimiento, etc.

En este sentido, hemos recogido en el trabajo de campo numerosos ejemplos que, desde la violencia naturalizada, conforman el marco de las situaciones pedagógicas con impacto, obviamente, en lo psicológico. Sobre todo en la escuela que atiende a sectores sociales desfavorecidos, lo violento tiene

que ver con la exclusión, con no tener en cuenta que la calidad escolar se funda en el derecho social a la educación.

La vicedirectora sostiene: *"Hay buena formación de los maestros, pero no se nota mucho por cómo son los chicos"; "uno no puede hacer más por las limitaciones de los chicos"*.

Observamos a partir del discurso docente cómo salen a la luz los supuestos básicos subyacentes. Es decir, a menor nivel social, menor calidad educativa. Se presenta así un círculo vicioso que funciona a modo de nudo entre las concepciones de pobreza, las limitaciones de los niños de estos sectores desfavorecidos, obstaculizando la calidad y significatividad de los aprendizajes de los niños.

Otra maestra dice: *"¿En qué se tiene que convertir la escuela? ¿En asistencialista? Esto se tiene que parar en 1º, no en 4º; aquí soy yo la mala de la película... Lo que se tiene que parar en V son los problemas de aprendizaje: ¡no puede ser que lleguen a 4º y no sepan nada!"*

Otra observación en el trabajo de campo. Cuando un niño dice que no sabe, que no comprende la consigna dada por la maestra, ella le responde desde el escritorio: *"Lo lees varias veces hasta que entendés"*.

¿Qué otras estrategias de aprendizaje para la comprensión podrían implementarse? ¿Qué otras formas de acercamiento? ¿Qué otro vínculo con el conocimiento?

El encuadre pedagógico tradicional parecería ser poco efectivo.

Muchas veces es el propio sistema escolar el que genera el fracaso en la escuela.

"Hay casos que son perdidos. Hay chicos que tendrían que hacer 1º y 2º de vuelta y ya están en 6º y 7º", afirma una docente.

¿Qué es lo que ocurrió? ¿Quién se hace cargo? ¿Un niño o preadolescente que no responde a determinadas expectativas o al ritmo escolar ya está perdido?

Aquí lo violento radica en la naturalización de ciertas prácticas pedagógicas. La enseñanza parece formar parte de las obligaciones del docente desde un modelo único de prácticas y desde un modelo de alumno, no así el aprendizaje por parte del niño, donde la responsabilidad corre por cuenta del propio niño y la familia. En este punto la función de la escuela se limita a descalificar y etiquetar. Nuevamente aparece la exclusión.

3) Desde el abordaje de la diversidad cultural

"El prejuicio y la discriminación no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social."

Tadeus da Silva

Un rasgo característico de muchas escuelas porteñas es la heterogeneidad de su población escolar. La Ciudad de Buenos Aires atiende a un 40% de niños que provienen de países limítrofes (como Chile, Bolivia y Paraguay), de Perú y de República Dominicana; además del Norte de nuestro país, sobre todo de las provincias de Jujuy y Salta, como asimismo de la provincia de Buenos Aires.

Es significativo, desde el discurso de las maestras, que los niños provenientes de la provincia de Buenos Aires sean considerados con el estatus de extranjeros. Ello se agudizó a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, y además porque en la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hay escuelas públicas con doble jornada y servicio de comedor. Esta característica, que no se da en la provincia, es un apoyo fundamental para las familias de escasos recursos.

¿Cómo impacta esta diversidad cultural en la escuela?

Una maestra comenta: *"Tenemos dos alumnas jujeñas con problemas emocionales, dos alumnos peruanos, tres alumnos bolivianos, dos alumnos chilenos, uno paraguayo... Les damos escuela gratis, comida gratis, ¿qué nos dan ellos? ¡Ni documentos tienen! ¿Tenemos que dejar que se hunda la escuela pública? ¡Ni la cooperadora pueden pagar!"*.

De acuerdo con Neufeld, está claro que esta diversidad cultural se entrelaza a su vez con otras categorías sociales como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, dando cuenta en realidad de los avances de la xenofobia, tanto en los discursos como en las prácticas pedagógicas cotidianas. Concebidas como "marginalidad", configuran una visión estigmatizante y descalificadora de las familias y de los niños que asisten a la escuela. Sin embargo, la actitud discriminadora no es igual para con todos los extranjeros. No es lo mismo ser latinoamericano que provenir de otras culturas. Por ejemplo, en una clase de lectura sobre "Los coreanos", la maestra analiza con los alumnos sus hábitos y costumbres con un tono de alabanza por el respeto a los ancianos, a diferencia de nuestra sociedad, que en general no los cuida ni los valora.

Ahora bien, aparentemente, esta visión no correspondería únicamente a los docentes ya que, según una nota del diario *Clarín* del 11 de abril de 2004, la escritora María Seoane consigna que de acuerdo con datos suministrados por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) y por la DNM

(Dirección Nacional de Migraciones), como país mantenemos una relación contradictoria con nuestros hermanos latinoamericanos. Ello se debe a algunas "creencias falsas, que expresan un vergonzante sentimiento de discriminación, no pocas veces atizado desde el poder". Sigue Seoane: "una encuesta realizada por el Centro de Estudios de la Opinión Pública (CEOP) a fines de 2003 reveló que la mayoría de los argentinos creen que la inmigración de ayer -la europea- contribuyó a 'levantar el país', y que la de 'hoy' es la que contribuye al desempleo". Sin embargo, se sabe que desde 1869, y en relación con la población total del país, el porcentaje de inmigrantes del Cono Sur nunca superó el 3% a lo largo de 130 años.

Tradicionalmente, la escuela fue el ámbito homogeneizante de las diferencias, pero, debido al contexto crítico que estamos atravesando desde la implementación de las políticas neoliberales, la diversidad la vivimos de manera amenazante y como un obstáculo, no como una riqueza que permitiría desplegar y ampliar los aprendizajes cotidianos de todos, niños y adultos. Por ello sería adecuado trabajar con algunos docentes sobre los prejuicios y preconceptos que cada uno tiene respecto de lo que son los niños, respecto de lo que pueden y deben hacer en la escuela, rompiendo con la creencia de que los niños provenientes de sectores populares no tienen nada valioso para aportar. Por lo mismo, la escuela, a su vez, debería adoptar altos niveles de aprovechamiento en su tarea diaria como forma de paliar las desigualdades, rompiendo ciertas lógicas escolares naturalizadas con respecto al éxito y al fracaso escolar.

Para ello, además, se debería superar el dilema contención-aprendizaje ("Si contenemos, no podemos enseñar"), ya que desde la contención se está posibilitando una práctica transformadora. "La escuela no deja su tarea de enseñanza para asistir, sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste" (Redondo y Thisted, 1999).

La escuela: ¿espacio de reproducción de la violencia o espacio para el aprendizaje de otro convivir?

Teniendo en cuenta lo descripto, nos preguntamos:

1) ¿Cómo hacer para salir de la posición de denuncia y generar espacios de reflexión para comenzar a destrabar, desanudar, concientizar sobre los mecanismos violentos (sutiles, invisibles, ocultos) que operan como mecanismos naturales en las instituciones educativas y entre las personas, y que inciden significativamente en la calidad de los aprendizajes no permitiendo el crecimiento genuino de todos?

2) ¿Cómo promover otras miradas, otras preguntas, otras racionalidades, que impliquen otra relación con el saber y otras lógicas de convivencias, desde ya conflictivas pero no necesariamente violentas?

- 3) ¿Cómo crear espacios y vínculos confiables?
- 4) ¿Cómo recuperar espacios más humanos?

Un camino posible (y una asignatura pendiente) es pensar otro tipo de formación inicial para los docentes que incluya el enfoque clínico.

Según Gilíes Ferry, "formarse es aprender a moverse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumple en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino".

Si bien no es posible anticipar los problemas específicos que se presentan en la práctica docente, lo importante es la actitud para afrontarlos: para ello es clave desarrollar la capacidad de observación y análisis de las situaciones por todos los medios posibles, y no desde situaciones ideales o problemas tipo. Es así que la pedagogía del análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido en función de la singularidad de las situaciones por las que se atraviesa. Conforma así una producción de sentido, una apertura para la interrogación de la realidad y para actuar, posibilitando a su vez nuevas miradas y lecturas. Es decir que partimos de un paradigma distinto de la formación: no desde la imposición sino desde la relación.

Jean-Claude Filloux se plantea: ¿cómo formar para la relación? Y señala que lo académico es tan necesario como lo didáctico, pero lo que ha faltado sistemáticamente es la articulación con una perspectiva más relacional y social. Se refiere a la formación personal, que debería ser tal que impida caer en la trampa de un abuso de poder, que no le haga el juego a este abuso de poder, que no lo actúe. Según Blanchard Laville, la formación personal es la más importante para profesionalizar, para adquirir una mayor profesionalidad. Ello implica una reflexión permanente sobre sí mismo, sobre lo que uno hace cuando es formador a fin de contrarrestar y/o comenzar a modificar las improntas de las matrices de aprendizaje en el ejercicio del rol, los modelos de autoridad introyectados, los atravesamientos institucionales que condicionan nuestras prácticas.

Quizás ésta sea una posible mirada, un posible camino para que la escuela deje de ser un espacio violentador. Esto da cuenta de la complejidad que implica la tarea de enseñar y educar y de cuán simplificada y obturada está en la realidad.

- Contar con espacios institucionales para los docentes con el objeto de plantear y analizar sus dificultades en la tarea de enseñar, en el vínculo con los alumnos, abordando sus propias escenas temidas, implicando en ello nuevos aprendizajes. Ésta sería una de las claves: crear contextos de reflexión.

- Aprender a registrar cotidianamente el propio malestar para producir una perturbación, una disonancia afectiva en este sistema tan estable, y de ese modo, contribuir a terminar con la cadena de negaciones y anestésias, sería otra de las claves.
- Con respecto a la violencia que impacta en la escuela, en la medida en que podamos sensibilizarnos con nuestra responsabilidad social, en nuestras relaciones personales e interacciones institucionales, nuestra relación con la violencia irá cambiando. Nuevamente, no desde la negación sino desde el aprendizaje. Para ello, la sensibilización también debe ser cotidiana.
- Como sociedad, debemos contribuir al surgimiento de una conciencia de la singularidad, de la diferencia, del diálogo como elementos constitutivos esenciales de las instituciones en las que participamos.
- Por último, sin una educación participativa y democrática, real y no formal, no podrá desterrarse la cultura de la violencia. Desde la escuela, se necesitan una formación y una práctica coherente entre el pensar, decir y actuar. Y para ello es indispensable una reflexión ética.

Conclusiones del trabajo

1) A lo largo del desarrollo de la investigación realizada en estos tres años, se pudo observar la validez de las hipótesis enunciadas. Debemos señalar que al presentarse este proyecto en la Universidad de Buenos Aires -a fines de 1999- ya se incluían los diferentes niveles de análisis -individual, familiar, institucional y social-, lo cual si bien no resultaba novedoso, mostraba un análisis adecuado de lo que sucedería en nuestro país un año después. A partir de los acontecimientos de diciembre de 2001, dejar de lado lo social hubiese sido un error difícil de corregir, tanto desde el punto de vista metodológico como desde el punto de vista social.

2) En las diferentes actividades mencionadas y llevadas a cabo en las escuelas, fue posible confirmar cotidianamente la presencia de un conjunto de fenómenos "violentos" que respondían a una multiplicidad de causas. Prácticamente no detectamos fenómenos "puros", y aunque el análisis se proponía elucidar los diferentes tipos, ello no fue fácil de realizar, ya que la tendencia es adjudicar al otro la causalidad del conflicto.

3) En general hubo consenso en cuanto a la incidencia de la violencia social en la educación, la escuela, los docentes, las autoridades, las familias y los niños. En algunas instituciones observamos edificios tan deteriorados que fue necesario el traslado a otra escuela; comedores que no daban abasto; padres que reclamaban a la escuela una mayor atención y la resolución de problemas tales como llenar los formularios para el subsidio de desempleo; docentes que corrían de un cargo al otro; poblaciones carenciadas en casas tomadas o en

habitaciones de los hoteles ofrecidos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En estos casos, el nivel de demanda que sienten los docentes es muy alto, y podríamos hablar de la presencia del *burnout*. Sin embargo, en otro distrito con población de clase media y media baja y con otro perfil de alumnos, los docentes también se sienten mal, en este caso por maltrato o por no ser tenidos en cuenta. Debemos pensar entonces que estamos en presencia del fenómeno del "malestar docente", con el impacto del alumnado, la familia y lo social sobre sus funciones cotidianas, y con el agravante de una formación docente cada vez más deteriorada.

4) La población infantil no está exenta de esas presiones. En varios casos nos indicaron cuáles eran los alumnos con problemas, quienes fueron observados en el aula, en el recreo y en el comedor. En algunos casos, pudimos entrevistar a las familias, aplicar los cuestionarios mencionados y detectar posibles malos tratos y problemas en la propia infancia de los padres, y la ausencia de modelos adecuados de crianza y educación. Sin embargo, hubo alumnos no detectados por la escuela cuyas familias -que concurren a nuestra convocatoria- también presentaban factores de alto riesgo para el desarrollo de malos tratos y disfunciones de otro tipo.

5) Los principales núcleos problemáticos identificados fueron: el estado de los edificios escolares, la actual crisis social, la diversidad cultural de alumnado/familias, el fracaso escolar, las dificultades en el aprendizaje, las dificultades en el vínculo entre los docentes, entre los docentes y las autoridades y en el vínculo con los padres.

6) Es necesario acabar con los mitos y repensar las funciones de la escuela en contextos difíciles de crisis como el actual. Algún docente insistió, ante la complacencia de sus colegas, que la escuela estaba para enseñar y no para educar, pues ésta era una función familiar no asumida. Sería importante desterrar la creencia de que los niños de sectores desfavorecidos no tienen nada valioso para aportar. La escuela que atiende a esos sectores debe generar altos niveles de aprovechamiento en su tarea escolar cotidiana a fin de paliar las desigualdades. Es necesario romper con la lógica, socialmente naturalizada, del éxito y el fracaso. Como se dijo antes: "La escuela no deja de enseñar cuando asiste, sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste".

Para pensar las prácticas

Guía de observación y registro

En este apartado incluimos una "Guía de observación del recreo y la hora de clase". Se trata de uno de los tantos modelos posibles de registro de datos. Incluimos este recurso con el fin de brindarle a usted un ejemplo de registro de algunos indicadores sobre las condiciones edilicias y los lugares o momentos de mayor riesgo en su escuela. La información suministrada por los alumnos y su propia observación le permitirán complementar el diagnóstico.

Estos datos se pueden incluir en el diseño de estrategias preventivas con alguna especificidad de abordaje que atienda a los focos de riesgo.

Si la escuela encara un proyecto institucional para prevenir la violencia, mejorar la calidad de vida o el clima de convivencia, la comparación de los datos volcados en el cuadro antes y después del proyecto puede ser un indicador de algunos progresos realizados.

Guía de observación del recreo y la hora de clase

Infraestructura y mantenimiento

Tamaño del o los patio/s

Cantidad aproximada de m² patio 1:

Cantidad aproximada de m² patio 2:

	SÍ	NO
1. Existencia de patio techado		
2. Ventilación del patio techado		
3. Calefacción del patio techado		
4. Escalera en el patio		
4.1 Con baranda		
4.2 Con protección de alfombra de goma		
5. Ventanas o puertas de vidrio		
5.1 Sanos		
5.2 Tipo de material		
a) De policarbonato		
b) De vidrio		
c) Otros		
6. Puertas		
a) Abiertas		
b) Cerradas		

	SÍ	NO
6.1 Tipo de material a) Hierro b) Madera c) Otros		
7. Cables sueltos		
8. Enchufes		
8.1 Con protección		
9. Patio limpio		
10. Baños limpios		
10.1 Puertas de los baños a) Hierro b) Madera c) Vidrios d) Otros		
11. Sectores en obras		
11.1 Con materiales con facilidad de acceso para los niños		
11.2 Trabajadores en horario escolar		
11.3 Desde cuándo están las obras:		
12. Espacios verdes (ej.: plantas, jardín)		
13. Matafuegos (no vencidos)		
14. Cestos para tirar basura		
15. Acústica a) Muy ruidoso b) Ruidoso c) Medianamente ruidoso d) Poco ruidoso e) Nada ruidoso		

Organización v aspectos psicosociales

1. El patio antes y después

Observar generalidades y si es momento de preocupación para docentes y autoridades.

2. Vigilancia de maestros a niños

2.1 Cantidad de maestros atendiendo a los niños en el recreo

2.2 Permanencia en el aula de niños solos en el momento del recreo SÍ

NO

2.3 Un docente permanece en el aula con estos chicos SÍ

NO

3. Salida del aula

- a) Ordenada
- b) Desordenada
- c) Con vigilancia
- d) Sin vigilancia

4. Interacciones entre maestros y niños

- a) Con juegos compartidos
- b) Charlas
- c) Respuestas a las necesidades de los niños
- d) Otras interacciones

5. Tipos de juegos entre los niños

- a) Solitarios
- b) Grupales reglados
- c) Grupales no reglados
- d) Mixtos
- e) Por sexo
- f} Otros (especificar).....

- 6. Temáticas de los juegos
 - a) Promotores de violencia física
 - b) Sexualizados
 - c) Juegos con objetos estimuladores de violencia
 - d) Juegos bruscos o destructivos
 - e) Uso de palabras desvalorizadoras entre los niños
 - f) Otros (especificar)

- 7. Detección de problemas de discriminación entre los niños
 - a) Por diferenciación sexual
 - b) Grupo étnico
 - c) Nacionalidad
 - d) Religión
 - e) Discapacidad
 - f) Otros (especificar).....

- 7.1 Tipo de juego de los niños discriminados
 - a) Solitarios
 - b) Grupales

- 7.2 ¿Son integrados los niños con problemas con los otros?
SÍ NO