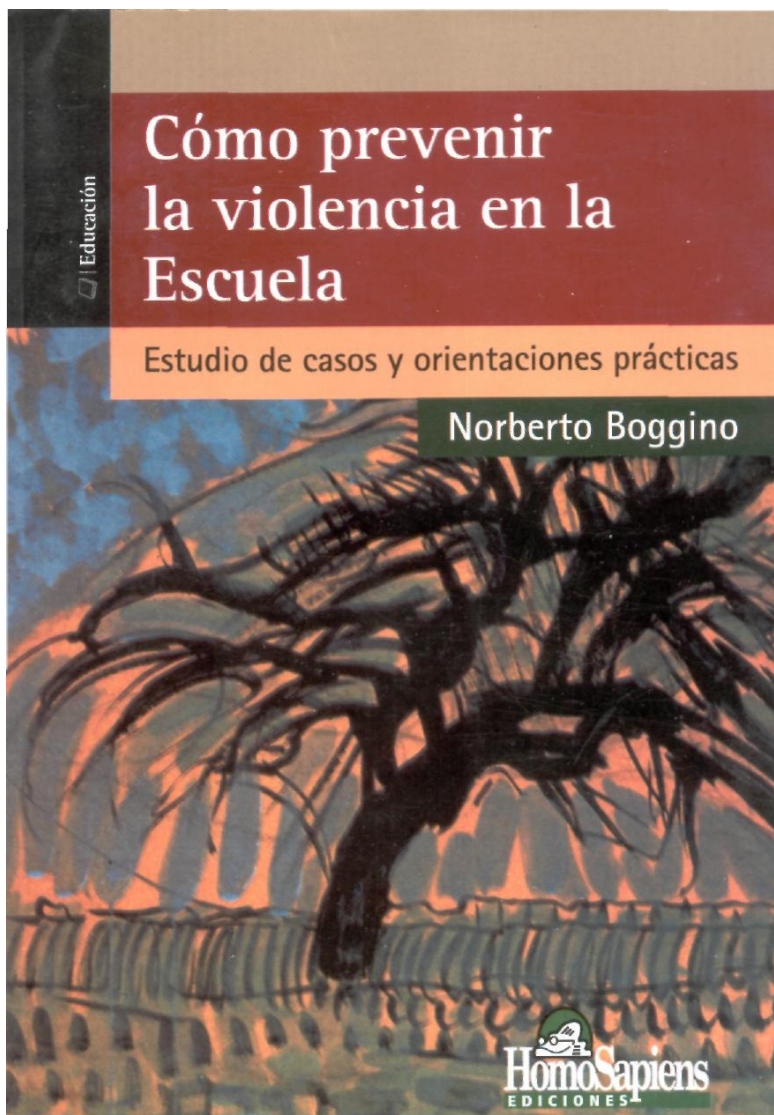


Cómo prevenir la violencia en la Escuela

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 Norberío 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 1

Convivir aprendiendo en el aula

1. CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES Y CONVIVENCIA EN EL AULA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Garay y Gezmet, 2000: 06.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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