

DIPLOMATURA SUPERIOR

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

MÓDULO V

INTRODUCCIÓN

La escuela es permeable a lo positivo y lo negativo, es el espejo de la sociedad. Así a una sociedad poco tolerante la representa una escuela donde las dificultades de convivencia pacífica cobran cada día nuevas víctimas. Si queremos intervenir y contribuir a ensanchar los horizontes de tolerancia, respeto y solidaridad, es momento de entender que los tópicos relacionados con los valores y las actitudes se pueden educar, y como un contenido más, deben entrar en la escuela, deben estar en consonancia con la práctica diaria, con los modos de intervenir, de mediar.

Nos proponemos en este módulo que el docente adquiera las competencias necesarias, ofreciendo un conjunto de herramientas cognitivas que den pie a la construcción, con sus alumnos, de habilidades sociales que sean usadas y desplegadas en la escuela, en el hogar, en la comunidad.

Aprender y enseñar es un proceso complejo que discurre entre múltiples vías de comunicación, por eso se lo considera como una red cuyo entramado es muy diverso. Para saber, conocer, adquirir destrezas y habilidades, desarrollar la personalidad, es decir, para cambiar y evolucionar, se necesita del tiempo suficiente para que el sujeto que aprende tenga la oportunidad de llevar a cabo una amplia cantidad de experiencias, muchas de las cuales no se corresponden con el trabajo académico del docente, o suceden en lugares a los que éstos no tienen acceso.

No todo lo que aprenden los alumnos proviene de las explicaciones o de la influencia que tiene el docente sobre su pensamiento; los mensajes que provienen de otras personas o de fuentes muy diferentes impactan en los estudiantes. En este sentido es crucial el vínculo que establezcan docentes y alumnos en las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Nadie duda de que la acción educativa sea la clave de la transformación social y política. En consecuencia, es necesario estar de acuerdo en que los

objetivos para este milenio no sean otros que formar a los estudiantes en una cultura de la paz, que desarrolle habilidades y valores referidos, entre otros, a la solidaridad, el respeto, la inclusión, el conocimiento y la empatía.



Capítulo I

De la disciplina a la convivencia: ida y vuelta. Enseñar y aprender a convivir

No sé hasta dónde irán los pacificadores con su ruido metálico de paz. Pero hay ciertos corredores de seguros que ya colocan pólizas contra la pacificación, y hay quienes reclaman la pena del garrote para los que no quieren ser pacificados.

Cuando los pacificadores apuntan, por supuesto tiran a pacificar. Y a veces pacifican dos pájaros de un tiro.

Es claro que siempre hay algún necio que se niega a ser pacificado por la espalda. O algún estúpido que resiste la pacificación a fuego lento.

En realidad, somos un país tan peculiar que quien pacifique a los pacificadores, un buen pacificador será.

Mario Benedetti, *Oda a la pacificación*

Un tema crítico

Resulta auspiciosa –y, a la vez, inquietante– la preocupación manifiesta de la sociedad por el tema de la disciplina escolar, o, mejor dicho, de la “violencia escolar”. Medios de comunicación, padres, gobierno, autoridades escolares y docentes debaten, reinventan y proponen la cuestión de la disciplina y la convivencia en las escuelas¹ con diversos grados de alarma, y con el tratamiento espasmódico con que se abordan los grandes problemas de la educación cuando detonan.

La hipersensibilidad social ante cualquier indicador de violencia escolar, expresada generalmente por episodios aislados, estalla en una catarata de opiniones cuyo análisis muestra la ausencia de criterios científicos y de estudios sólidos que respalden las especulaciones de propios y de allegados a la educación.

Opiniones elucubradas desde el “sentido común”, un caótico conjunto de sedimentaciones de “creencias, principios suministrados por las religiones, fragmentos de los conocimientos científicos, prejuicios, sentimientos y de filosofías del porvenir”, al decir de Gramsci.

Así sostenidas, respaldadas o legitimadas, las acciones emprendidas responden a visiones y concepciones cuestionables desde lo teórico, contradictorias o imposibles de asimilar a la estructura escolar.

Desde la virulenta e ineficaz “mano dura” hasta la psicologizada (o politizada) escuela para la “contención”, se adoptan enfoques extremos y se toman medidas erráticas que poco contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

Bourdieu (1995) señala que “cada sociedad elabora, en todo instante, un cuerpo de problemas sociales considerados como legítimos, dignos de ser discutidos, publicados, a veces oficializados y, en cierta forma, garantizados por el Estado. Se trata, por ejemplo, de los problemas propuestos a las grandes comisiones oficialmente designadas para estudiarlos y, también, en una forma más o menos directa, a los sociólogos mismos, a través de todas las formas de demanda burocrática (ofrecimientos, programas de estudio, etc.) y de financiamiento (contratos, subsidios, etc.). Numerosos objetos reconocidos de la ciencia oficial, títulos de trabajo, etc., no son sino problemas sociales introducidos de contrabando en la sociología (pobreza, delincuencia, juventud, educación, esparcimiento, deporte, etc.), los cuales (...) varían de acuerdo con las fluctuaciones de la conciencia social del momento”.

Estas sonoras “fluctuaciones de la conciencia social” del problema rebotan en un debate horadado por simplificaciones y atravesado por lecturas desde el sentido común o un “deber ser” inasequible a las condiciones concretas de trabajo y a los reales destinatarios de los servicios educativos.

De allí surgen propuestas de abordaje destinadas no sólo a fracasar, sino también a enseñar que cualquier medida que se tome correrá el mismo destino. Como ya señalamos, éstas oscilan entre diferen-

tes versiones de la “mano dura” o de la “contención” y excluyen sistemáticamente a algunos sectores directamente involucrados en el problema, como los niños y adolescentes “conflictivos” (observados como si fueran sustancias impredecibles, inflamables y peligrosas que hay que dominar o eliminar).

Hacer la paz y resolver conflictos en la escuela

Los futuros maestros de la paz, si algún día aparecen (sigue hablando Mairena) no serán, claro está, propugnadores de las ligas pacifistas entre entidades polémicas, ni siquiera nos hablarán de paz, convencidos de que una paz entre matones de oficio es mucho más abominable que la guerra misma. Ni habrán de perseguir la paz como un fin deseable sobre todas las cosas ¿Qué sentido puede tener esto? Pero serán maestros cuyo consejo, cuyo ejemplo y cuya enseñanza no podrán impulsarnos a pelear sino por causas justas –si estas causas existen, lo que estos maestros siempre pondrán en duda–.

Antonio Machado, *Prosas*, 1936

La vida social entraña una serie de acomodamientos y de tensiones, por lo cual es impensable sin la presencia de conflictos. Ninguna escuela puede sustraerse de este principio ni pretender carecer de problemas de convivencia, indisciplina o conflictos; sin ellos, sería algo inerte, seco.

Una escuela pacífica no es, justamente, una escuela en la cual todo es orden y disciplina, sino una que bulle de vida social atravesada por la necesidad de comprenderse y convivir.

La imposibilidad de evitar el conflicto en las relaciones humanas es una premisa fundante, desde la que se puede construir sentido a cualquier propuesta de mejora de la convivencia escolar. Es por esto que cuando apelemos a las nociones de armonía, de solidaridad, de compromiso, de red, de paz, siempre lo haremos presumiendo su presencia, no amenazante o negativa, sino energizante y vigorosa.

Insistimos: no hay convivencia humana sin conflicto. La educación en y para la paz sólo es posible en instituciones que se conciben a sí mismas en una “frontera”, como espacios de negociación y búsqueda de convergencia, en medio de múltiples intersecciones

culturales. Como señala Hargreaves (1995), en “el paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre (...) la frontera es uno de los lugares más interesantes del mundo”.

Una visión “positiva” del concepto de paz parte de entenderlo como un proceso dinámico de “transformación”, regulación y búsqueda de convergencia, ante la multiplicidad de intereses, perspectivas, culturas y valores que se entrecruzan en la convivencia humana, y ante la emergencia de conflictos que naturalmente atraviesan las relaciones sociales.

La construcción de la paz es una tarea continua y permanente que requiere contar con un conjunto de creencias, valores, habilidades y recursos. En la actualidad, ésta acontece en un contexto de incertidumbre, de tensiones, de “hibridación” de culturas y de globalización en el cual las instituciones educativas no sólo articulan modos propios de convivencia sino también modos de enseñarla. Estos modos responden tanto a diversas concepciones sobre la paz y las relaciones humanas, como a los contextos en los que se emplazan y a múltiples mandatos –explícitos e implícitos– que las atraviesan.

Las políticas y las modalidades de gestión de la convivencia que instalan las instituciones educativas deben dejar de lado tanto el enfoque de la búsqueda de una estática armonía (“somos todos amigos, somos todos hermanos”), como el “disciplinario” (del control, vigilancia y castigo). Pues en la paz hay, necesaria y paradójicamente, una lucha que sólo se dignifica con justicia; no es la lucha de unos contra otros, sino la de todos por vivir mejor. Si la paz en la escuela dependiese de eliminar la confrontación, la oposición, la resistencia, la indisciplina, dejaría de ser lo que es: la aspiración de una comunidad mejor en la cual convivir.

Los enfoques de una paz estática en las escuelas –paz de los cementerios o paz lograda excluyendo, eliminando al diferente– soslayan dos situaciones, una social y otra pedagógica: que los conflictos son emergentes esperables de la misma convivencia humana y que son, además, excelentes oportunidades para realizar aprendizajes “sociales”, tanto para el individuo como para la organización.

Las confrontaciones de la convivencia humana, lejos de ser disfuncionales, son **punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social**. Se llega a la violencia cuando se obturan los espacios de oposición, de diálogo y de resistencia, cuando se niegan, ocultan o

eliminan los conflictos, cuando se fuerza la armonía y se ejerce una fuerte presión para que los “semejantes” se asemejen.

Los “duriblandos”.

Entre el miedo, la crítica y la parálisis

También es preciso abandonar una de las contradicciones más venenosas que asola la vida escolar y que genera el temor a poner límites. Esto implica, por un lado, la necesidad casi imperiosa de ser “duro” y firme (severo) y por otro, el temor a ser represivo, “fascista” o autoritario.

El miedo a ejercer la autoridad, a intervenir educativamente, conduce a la parálisis. Por temor a adoptar medidas impopulares o que sean cuestionadas por quienes observan el hecho educativo desde la cómoda platea de la opinión, los conflictos se minimizan, ocultan, niegan o enmascaran.

La crítica social suele inclinarse por los extremos: si una escuela es severa en sus sanciones, los “opinadores” profesionales suelen ensañarse con prédicas anti-autoritarias; en cambio, si es blanda, se desbordan sobre argumentos de regulación social.

Desde enfoques pretendidamente sociocríticos no hay intervención educativa que sea satisfactoria, porque no hay principios o criterios para la acción, sino análisis y críticas.

Como se ha señalado en otras partes, no se puede educar sin cierto grado de intrusión. En ocasiones hay que reprimir o luchar, hay que moderar o modificar.

Es frecuente que el temor a ser –o ser denominado– autoritario o fascista derive en actuaciones inconsistentes que desorientan a la comunidad educativa. El carácter invertido (o amoral, o no axiológico) de algunos marcos normativos genera un espacio anómico, donde las reglas no están claras y todo puede ser mirado y valorado desde mil perspectivas diferentes. Algunas escuelas inician debates interminables sobre estos espacios normativos sin llegar a consensos mínimos que puedan ser acatados por la mayoría generando coherencia en las modalidades de abordaje.

¿Qué es convivir?

Definir qué es la convivencia entraña dificultades bastante arduas de sortear; por lo tanto, mucha literatura avanza sobre el tema y da por sentado que el lector comprende de qué se habla, para arremeter sobre temas sensibles como la violencia y los conflictos sin efectuar las mediaciones –absolutamente necesarias– que se requieren para develar su complejidad.

Algunas aproximaciones desde el sentido común intentan aportar al término una carga semántica positiva, en el sentido de “vivir armónicamente con otros”.

Un peligroso sesgo, ya que instalar, así como así, la idea de “armonía” dentro de la de “convivencia” deriva en importantes problemas al momento de explicar las tensiones, tolerancias, frustrantes concesiones, gozos y padecimientos que la misma –por mejor que sea– segura e inevitablemente entraña.

Vale entonces una definición muy breve –asumiendo los riesgos que esta práctica entraña– para destacar algunos rasgos que nos permitan reflexionar sobre la vida social, que, por cierto no es nada “transparente”.

En principio afirmamos que convivir es compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado. Espacios físicos, simbólicos, sociales.

El compartir que implica la convivencia configura las situaciones y las oportunidades del desarrollo cognitivo, social y afectivo, con las ventajas y las desventajas de ser parte de un todo organizado, funcional o disfuncional, en dependencia mutua.

Esta situación de convivir, de compartir espacios y recursos, suele ser tan imperativa que se da aun en ausencia de una relación personal significativa, ya que de hecho todos los seres humanos tenemos relaciones muy importantes con personas con las cuales no convivimos habitualmente (por ejemplo, padres, amigos y, eventualmente, pareja). Podemos, asimismo, tener una convivencia muy “armónica” con personas con las que no nos une la amistad o el aprecio mutuo.

Teniendo en cuenta el aspecto espacial, podemos advertir que hay diversos ámbitos de convivencia que pueden superponerse en forma casi concéntrica, o alternarse (el hogar, la escuela, la ciudad, etcétera).

Desde la perspectiva temporal, podemos señalar diversos grados del aspecto de lo provisorio y lo permanente. Por ejemplo, muchos trabajadores comparten más tiempo y espacio con sus compañeros que con sus familiares.

La convivencia entraña, asimismo un grado relativo de voluntariedad. Elegimos y no elegimos con quién convivir.

Así, en muchas ocasiones, la convivencia es *forzada y provisoria* (por ejemplo, en un colectivo, mientras viajamos), o es *amplia y duradera* (por ejemplo, los conductores en el espacio vial de una ciudad). También puede ser *voluntaria y diseñada a propósito*, como es la de una pareja que decide compartir vivienda y recursos económicos.

Con todos estos matices, la convivencia es una condición de vida. Ineludible.

La convivencia, asimismo, puede ser satisfactoria –o no–, estable, funcional; puede ser el resultado o el origen de vínculos potentes, como así también de su final.

En muchas ocasiones, relaciones que son social y afectivamente muy valiosas *no sobreviven a la convivencia y a sus tensiones*.

La cultura popular afirma que la convivencia, en algunas parejas, desgasta las relaciones, instala rutinas de hierro, agota los afectos y genera asperezas; de allí que muchas opten por “no convivir”, es decir, por no compartir casa, cama y algunas actividades y recursos materiales hogareños.

En convivencias electivas es posible optar, estar o no; también diseñar o generar modalidades alternativas que salvaguarden lo que une y eviten las fricciones innecesarias. Desde nuestra primera convivencia “forzada” de nueve meses y un largo período de dependencia, estamos atados a otros para hacernos... y para mucho más que para sobrevivir. La convivencia es una condición necesaria para el desarrollo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hay, también, diversos niveles de escala de convivencia, según la amplitud de los espacios que consideremos para su definición: el doméstico, el barrio o la comunidad inmediata, algunas instituciones, una localidad, los medios de transporte, la ciudad, el planeta, etcétera. En la medida en que haya cierto grado de interdependencia respecto al uso de espacio y los recursos, en tanto existan algunas metas conjuntas, mientras experimentemos los bienestar y malesta-

res que entraña el compartir y debamos establecer acuerdos básicos para la vida en común, estaremos conviviendo.

La interdependencia que genera la convivencia pone a los sujetos en posición de interacción, de relacionarse necesariamente; los aproxima y les exige organizarse, acomodarse y adaptarse. También tolerarse y aguantarse.

Depender de otros y que los demás dependan de uno, en mayor o menor medida, constituye una fuente de desafíos siempre renovados. La no voluntariedad de muchas convivencias suele ser un óbice para el necesario compromiso que requiere aceptar al otro como diverso y para cumplir reglas. Cuando de mis acciones u omisiones depende el bienestar o malestar de otro –u otros–, conocido o desconocido, estoy atado, inmerso en una red, implicado, sea yo consciente de ello o no, y lo desee o no.

El juego social de cada individuo entre la tendencia a adaptarse e integrarse socialmente y a mantener su identidad e integridad personal, tensa su inserción en esos espacios. Ser un “yo” y ser parte del “nosotros” requiere equilibrar permanentemente ese juego.

En el mejor de los casos, la convivencia permite beneficiarse mutuamente del cumplimiento común de ciertas pautas –aunque siempre expone a tensiones y plantea exigencias– de tolerancia, respeto y acomodamiento mutuo, que no son sencillas de sobrellevar, sobre todo cuando la convivencia no es voluntaria.

Cuando se piensa en la educación en y para la paz, emerge la necesidad de desarrollar una conciencia social amplia tanto de uno mismo como del otro en calidad de socio, inmersos ambos en un mundo que es preciso compartir. Se trata de aprender a tomar conciencia de que somos inevitablemente convivientes, más allá de nuestro consentimiento, en muchos ámbitos y de muchas formas; que somos parte del tejido de una red de redes sin ser convocados explícitamente para ello; de que los efectos de muchas de nuestras acciones impactan en otros “otros” presentes y futuros.

Aplicado esto a la escuela, podemos advertir las múltiples modalidades que asume la convivencia para los diversos sujetos.

La proximidad, el uso común del espacio y de los recursos –a menudo, la escasez de los mismos–, la autorregulación y las relaciones que forzosamente debemos establecer, son todas fuentes que generan fricciones². La convivencia puede ser un espacio de creación (o

recreación mutua) o bien convertirse en un infierno del que no siempre es fácil escapar. Perdida la capacidad de escucha mutua, la apertura para la aceptación del otro como tal y la voluntad de compartir, la trama que une se vuelve una cárcel.

¿Qué es convivir en las escuelas?³

En las instituciones escolares se convive; algunos lo hacen en forma voluntaria y otros, forzados; unos, en forma provisoria y otros, de modo más o menos permanente. A esta convivencia se agrega un elemento generacional muy potente, y el cúmulo de relaciones de poder que surge de las características propias de la institución escolar.

La convivencia escolar es una convivencia llena de asimetrías, discontinuidades y prescripciones. En efecto, entre los permanentes y los provisorios suelen mediar, asimismo, una o más generaciones de diferencia, con su cúmulo de intereses, valores, perspectivas y visiones diversas, que aporta complejidad a la convivencia.

Los alumnos circulan por estructuras ya establecidas y regladas, aportando su singularidad que no siempre resulta bienvenida. A medida que crecen, suelen percibirse a sí mismos –cada vez más intensamente– “en tránsito”, apenas retenidos (o “enredados”) momentáneamente. La baja implicación, por una parte, y, por otra, el escaso control e influencia que suelen tener sobre la vida social escolar hace derivar su sentido de pertenencia más hacia el grupo de pares que hacia la escuela como institución.

En ese carácter –como institución que convive y que enseña a convivir– la escuela tiene la capacidad de modelar y ejemplificar valores y pautas sociales en su cotidianidad, como ya señalamos. Esta convivencia es de calidad cuando dinamiza, promueve, acompaña e involucra el desarrollo institucional e individual de todos los sujetos que la conforman, y cuando asume la diversidad como enriquecedora.

La presión por la conformidad de los miembros al sistema –que está presente en la convivencia, y es ineludible, por cierto– se vuelve enemiga del convivir y genera violencia cuando intenta expulsar, negar o domesticar y corregir compulsivamente las “desviaciones” –y por ende, a los “desviados”–.

La escuela, en tanto comunidad, tiene un efecto indudablemente disciplinador sobre los sujetos, que puede ser de mutilación o poda.

Percibir como enemigo al disidente, al que resiste, al que cuestiona, al que transgrede, insta un foco de violencia en el que la convivencia se vuelve un campo de batalla.

Popkewitz⁴ (1994) comenta al respecto:

Las escuelas están interesadas en la regulación social. De una amplia gama de posibilidades sobre qué y cómo aprender, se seleccionan ciertos tipos de razonamiento e información para conocimiento de los niños. Pero este saber es más que la adquisición de saber. Lo que se aprende en la escuela no es sólo qué hacer o qué información poseer; junto con el aprendizaje de la ortografía, la ciencia, la matemática o la geografía, también se aprenden disposiciones, conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se está describiendo. (...) Tan importante como lo anterior es el efecto potencialmente disciplinador de los desempeños y discursos escolares sobre los individuos. (...) En la organización del conocimiento escolar está inscripto qué tiene valor y qué es válido en el trabajo de enseñanza (...) los efectos de las prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas.

Como es indudable que la calidad de la convivencia escolar contribuye a configurar la de la ciudadana, análogamente, el estilo de relación y las formas de compartir que la escuela instala para sí operan como modelo para la vida social ciudadana. Cuando los alumnos participan en la convivencia escolar como sujetos activos, se apropian de competencias y habilidades sociales imprescindibles para una ciudadanía comprometida.

Es por esto que resulta necesario pensar la convivencia en la trama social de la escuela desde la cultura plural que las nuevas configuraciones urbanas imponen, como *contenido educativo* vital para concretar la *formación para la ciudadanía*. La construcción de una democracia sana y sustentable implica reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia, en por lo menos algunos de los escenarios en que se socializan las nuevas generaciones.

Resulta muy interesante el análisis de Lucía Garay (2001) respecto a las comunidades y las nuevas configuraciones urbanas. Ella señala que los cambios de contexto son de tal envergadura que modifican radicalmente la noción de comunidad educativa, entendida co-

mo conjunto orgánico coincidente con un espacio territorial en torno a la escuela. La idea de comunidad no es ya, afirma la autora, *territorial*, sino *social*, conformada por conjuntos heterogéneos de alumnos, no vinculados generalmente por vida comunitaria o vecinal, sino por el espacio y tiempo institucional.

Este aspecto, de particular importancia, marca su impronta sobre la convivencia escolar aportando riqueza y heterogeneidad, como así también conflictividad.

La convivencia escolar tiene un carácter *formativo*, como se ha señalado, y también *informativo*. Las manifestaciones y expresiones de las tensiones que la afectan dan cuenta de los conflictos que la atraviesan, y que sacuden la sociedad.

En este marco, podemos considerar los episodios de conflicto y/o de violencia como síntomas que es preciso abordar desde sus causas. Los modos de abordaje y resolución de los mismos muestran los recursos, las fortalezas y las debilidades de los que dispone la institución para sostenerse, someterse a crítica, autoevaluarse y sanearse.

Además de ser formativa e informativa, la convivencia escolar también incide –con sus modalidades y estilos– en la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son mediados socialmente.

Una convivencia malsana incide directamente sobre los procesos cognitivos sociales y afectivos implicados en el aprendizaje, generando un deterioro de la atención, la motivación y el deseo de aprender. En ella se experimenta un intenso malestar y no se aprenden contenidos escolares.

Pero, como es inevitable, se hacen aprendizajes sociales. Se aprende a desconfiar, a estar a la defensiva, a hostigar o abusar, a agredir o ignorar, a despreocuparse por el bienestar de los demás, a salvarse a sí mismo, a obtener el beneficio personal y variantes por el estilo. Una mala convivencia enseña, por cierto.

Cuando las relaciones son inadecuadas no sólo se convierten en una fuente de tensión y estrés que inhibe la capacidad de aprender, sino también en un modelo o matriz de relaciones. Y en un obstáculo, ya que desplaza la atención y los recursos cognitivos hacia el “ruido” social del aula y de la escuela. Este clima involucra a todos los actores de la comunidad escolar que, en sus relaciones e interacciones, configuran redes que incluyen o excluyen a los sujetos.

La escuela tiene una tradición negadora y eliminadora de los conflictos; los ha considerado como situaciones excepcionales, anormales o meramente disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción. De hecho, la instrucción de corte memorista, que transmite un arbitrario cultural a modo de contenido, es la menos conflictiva; también lo es el modelo de disciplina imperante en la mayor parte de las instituciones escolares, en las que no hay conflicto sino "desobediencia" o "indisciplina".

Convivencia como contenido de aprendizaje y de enseñanza escolar

Las instituciones educativas no sólo articulan modos propios de convivencia sino también modos de enseñar y aprender la convivencia. Éstos responden tanto a concepciones sobre la paz y las relaciones humanas, como a los contextos en los que se emplazan y a múltiples mandatos –explícitos e implícitos– que las atraviesan.

Como ya se señaló, la convivencia es un *contenido de la enseñanza-aprendizaje* que no puede ser ignorado o dejado de lado como un plus, un opcional de los procesos educativos.

En tanto que no explícito como objeto de enseñanza-aprendizaje, tiene aspectos que no pueden ser eludidos. Consideremos, entonces, algunas cuestiones referidas a la convivencia escolar pensada en tiempos de paz.

Es una tarea cotidiana...

La convivencia escolar es una instancia en permanente construcción. Tiene elementos tanto estáticos como dinámicos, y de éstos últimos, algunos son aleatorios e inciertos. Está constituida por el siempre variable conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores educativos, principalmente al interior del establecimiento, y se da en variados y complejos contextos comunitarios y socio-históricos que condicionan su funcionamiento.

Construir la paz en la escuela es un proceso cotidiano, plagado de interesantes incertidumbres.

...y una responsabilidad compartida

Su construcción afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.

Tal vez éste sea uno de los aspectos que mayor dificultad presenta a la estructura escolar tradicional, en tanto *aprender a vivir juntos y junto a otros, conlleva implícita y explícitamente el reconocimiento del otro –niño, adolescente– como un legítimo otro en la convivencia*⁵.

La participación de cada uno, de todos, en lo que es de todos, es el primero y más importante aprendizaje social. Ser parte de una comunidad, pertenecer a una comunidad como protagonista y no en calidad de turista o de paisaje.

Que requiere, básicamente, coherencia

La enseñanza de la convivencia requiere que el decir y el hacer sean uno; que haya una clara coherencia entre el vivir y la retórica del convivir.

No se puede solicitar a un alumno que haga silencio, gritando; ni puede requerirse el sacrificio docente desde un cómodo escritorio.

La coherencia –o la falta de ella– entre lo que se hace y lo que se dice es decisiva y tiene una contundencia irrefutable en los procesos de formación. Los valores sociales (solidaridad, cooperación, participación, etc.) se concretan y se despliegan en la cotidianidad de la escuela, y en el hecho de vivirlos está presente la posibilidad de su transmisión.

Que exige respeto por la pluralidad y la divergencia...

La convivencia en paz se construye desde la valoración de la diversidad y pluralidad de las personas y de las relaciones humanas, como así también de la aceptación de las condiciones de lucha y confrontación que se juegan en la autorregulación de la misma.

Esta pluralidad puede ser percibida como enriquecedora o como peligrosa.

Indudablemente, el carácter de esta percepción dará perspectiva a los diversos actores de la comunidad educativa acerca de las metas del convivir y de la regulación de la dinámica social de la escuela.

Lo que puede resultar satisfactorio como forma de conducta para algunos, puede no serlo para otros. De hecho, lo que llamamos violencia o maltrato es considerado por muchos sujetos o comunidades como algo natural dentro de sus "otros" territorios o contextos de desarrollo.

Es frecuente que en la escuela surjan y se desplieguen conflictos de convivencia transportados de otros contextos, con sus formas de entenderlos y afrontarlos.

Muchas veces, la escuela parece ser un campo de batalla entre sectores de la comunidad que confrontan en ella, vaciándola de su capacidad de construir su propia modalidad de convivencia. Es allí donde se ha perdido capacidad de maniobra.

La escuela es un territorio con sus reglas, que se impone por sí misma en función de sus fines.

Puede aportar su propia racionalidad a esta conflictiva, con las normas del "adentro" configurando un espacio de resolución (o de tregua) que puede ser alternativo.

Tiene, además, un poder de transferencia, ya que las estrategias que aporta pueden trasladarse al entorno inmediato, aportando a la comunidad en su conjunto diversas modalidades de relación.

La escuela se constituyó en un contexto histórico particular, con una función integradora marcada por una noción totalizadora de la realidad y, por lo tanto, tendiente a la homogeneización. Siempre existieron la diversidad y lo multicultural, pero la escuela creó dispositivos de clausura que remitían a criterios inmutables.

...porque en el convivir se aprende –y se enseña–

Sólo en el convivir pueden adquirirse el conjunto de competencias, de *habilidades sociales*: se aprende a escuchar, a expresarse, a sostener puntos de vista, a rehusar y a consentir, a cooperar y conducir, y también lo contrario.

En la convivencia, el eje central es la comunicación

Una convivencia de calidad se funda en un modelo de comunicación abierto, en el cual el diálogo constituye un instrumento privilegiado para abordar la vida cotidiana y los conflictos que naturalmente aparecen en la dinámica de la comunidad escolar.

La palabra tiene un lugar privilegiado en cualquier propuesta de escuela pacífica; el desarrollo de la capacidad de expresión y de la escucha atenta constituye el pilar de un programa de prevención de la violencia.

La comunidad escolar se crea en el "lenguajear" (Maturana); se teje como espacio social a partir del lenguaje y en la confluencia de sujetos que provienen de sectores sociales o comunidades diversas, con formas de relación y de expresión legitimadas por las mismas.

Las reglas son necesarias para convivir

Se convive de forma armónica cuando hay un cierto orden y éste está garantizado por la existencia de normas claras, conocidas por todos y compartidas.

No se construye una comunidad sin regulaciones, normas que le dan estructura y regulan su dinámica.

Para su legitimidad, las normas escolares deben tener una racionalidad pedagógica que las haga doblemente necesarias: para ordenar y para educar. La convivencia requiere, indudablemente, un ordenamiento de la vida en común formulado a partir de algunos valores compartidos y basado en la participación, la inclusión y la integración de algunos intereses mutuos.

Las normas de convivencia, explícitas e implícitas, tienen un carácter orientador, formativo, de referencia. Lejos están de ser un catálogo de faltas y sanciones, porque entrañan un contenido de valor.

La escuela no sólo es un *aquí* y un *ahora*, un *también* un *por qué* y, lo que es más importante, un *para qué*; por todo esto es un *dónde* y un *cómo*.

¿DÓNDE? La territorialidad escolar es un elemento que configura la educación para la paz en la escuela, ya que podemos establecer lo que es válido para la comunidad. El "aquí no" marca un límite comunitario al uso de las reglas, más allá de lo que sea o no válido para otras comunidades. Esta concepción territorial de la convivencia y sus reglas no debe ignorar que la comunidad educativa tiene límites muy difusos, y que involucra otras instituciones, grupos y sujetos, culturas y formas de vivir lo social.

¿CÓMO? Para el niño y el adolescente es (o debe ser) otro espacio donde ciertas formas de afrontar algunas emociones son legítimas, y otras, no. Un aprendizaje social de importancia vital consiste en comprender qué diversos escenarios sociales exigen el uso de pautas de comportamiento diferentes.

Si no hay un **para qué**, hay un sinsentido.

Y las normas, sin convicciones, valores o principios que las sustentan, son meras convenciones que carecen del poder de atrapar y aunar voluntades.

Tanto las normas de convivencia, como las decisiones y criterios de abordaje de conflictos o episodios de violencia, deben estar sustentadas en algún marco mínimo y básico de convicciones acerca de lo que es "correcto" y lo que no lo es.

Sin un debate abierto y profundo sobre esta base, nada puede construirse ya que, ante el emergente o la urgencia, la acción quedará empantanada. Más allá de las pluralidades culturales y de las relatividades del análisis, la humanidad cuenta con un conjunto de normas, los derechos humanos, que iluminan y atraviesan diversidades. Sobre ellos debe apoyarse el marco de convicciones.

Los sujetos que participan de la convivencia deben ser tanto usuarios como portadores y creadores de normas. Que se involucren en la conservación del orden depende de ello.

Surge la necesidad de atenerse a un conjunto de principios que den sentido y forma a la gestión de la convivencia escolar. Para ello, consideraremos los siguientes:

Principios inherentes a las normas de convivencia escolar

- De subordinación. Toda norma de un establecimiento escolar debe estar sujeta a derecho. Por ende, debe ser acorde a la ley y a los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado. El conocimiento del orden legal que rige las relaciones escolares –sus principios, valores, normas y estatutos– es fundamental para sostener un sistema justo, que enseñe así la justicia.

- De igualdad y no discriminación, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 2. En el ámbito escolar, dicho principio significa que todos los niños, niñas y jóvenes son iguales en cuanto a derechos, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico, social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquiera otra condición del niño y de sus padres. La norma es para todos y con igualdad de condiciones. La discriminación –tanto negativa como positiva– atenta contra la justicia. Este conocimiento debe estar anclado en un conjunto de convicciones sobre los sujetos (y su diversidad) y sobre la sociedad (y sus inequidades), que pongan en cuestión cualquier tipo de estereotipo o prejuicio que anide en el sistema de creencias de los miembros de la comunidad educativa.
- De legalidad. Se espera que las normas describan los comportamientos valorados y que señalen los que se van a sancionar. Las sanciones que se impongan deben ser proporcionales a la falta y a la responsabilidad que le cupo a la persona.
- De información. Las normas deben ser conocidas y comprendidas por todos. Deben ser puestas en conocimiento de todos los actores de la comunidad educativa con las mediaciones necesarias que garanticen su cabal comprensión e interpretación. Para ello es preciso construir conjuntamente, conocer, aplicar y ajustar periódicamente el marco normativo; esto constituye una tarea colectiva que vitaliza la convivencia.
- De formación. En el ámbito escolar, la norma debe tener un carácter formativo para las personas. El sentido de la norma debe ser consecuente con la misión institucional. Dada su importancia como orientación, las normas deben enunciar el valor que se pretende sostener o la conducta que se espera lograr, por lo cual no deben redactarse como negaciones.

Fuente: *Política de convivencia*, Ministerio de Educación, Chile

La convivencia suele generar tensiones y malestares. En la convivencia aparecen, de manera inevitable, conflictos. Y de manera igualmente inevitable, formas de abordarlos.

La construcción de una cultura de paz, una *paz activa*, en la escuela, requiere además una clara atención a situaciones de tensión o malestar que pueden derivar en episodios de violencia. Ignorar el malestar es simplemente esperar a que estalle la crisis, y constituye una de las prácticas más riesgosas de la gestión de la disciplina. La negación, evitación u ocultamiento de las necesidades, intereses, frustraciones, preocupaciones y demandas de los sujetos de la comunidad educativa como algo que no incumbe a la escuela, la deja a merced de estas fuerzas. Muchos conflictos se desarrollan como algo invisible hasta que estallan.

En la convivencia aparecen claros conflictos y, asimismo, fuentes de tensión. Hay numerosas situaciones de la vida cotidiana que generan fricciones y frustraciones: es preciso enseñarlas y aprender a manejarlas.

Los focos de tensión constituyen situaciones de molestia persistente, malestar, incomodidad o irritación “que pueden permanecer en un nivel no manifiesto, que acontecen a nivel persona o grupal”⁶. Estas situaciones pueden tener cierta y relativa latencia, ya que electrizan el clima escolar y pueden estallar en episodios de violencia.

En una buena convivencia escolar se comprueba constantemente el grado de bienestar de sus miembros. Es posible lograr cierto grado de predictibilidad de los conflictos o de los episodios de violencia escolar atendiendo a la presencia de estos focos de tensión que surgen de fricciones en la convivencia y atraviesan las interacciones entre sujetos y grupos.

Algunas problemáticas de la convivencia son absolutamente predecibles, y otras no tanto, ya que surgen de la dinámica relacional.

Para ello, es preciso identificar situaciones de malestar grupal, factores que incrementan la irritabilidad de los sujetos, elementos que bloquean la comunicación, la reflexión y el diálogo, situaciones potenciales o concretas de injusticia, atropello de ciertos derechos, interacciones inadecuadas o abusos en el empleo de los recursos.

No hay “recetas” para una buena convivencia. No se trata de incorporar técnicas de resolución de conflictos o de mediación, sino de

apropiarse de una mentalidad sustentada por un sistema de creencias consistente con una visión abierta y plural del mundo social.

Es precisamente la cultura escolar la que debe cambiar para crear las herramientas necesarias. De no ser así, se corre el riesgo de instalar mecanismos de vigilancia, control y dominio, que son disfuncionales para el desarrollo personal de los sujetos.

Ante situaciones de conflicto, primero el diálogo. En la vida cotidiana de las escuelas debe eliminarse la aplicación de estrategias de sanción tales como la indiferencia, la expulsión, las generalizaciones (simplificaciones), las estigmatizaciones, el uso de rótulos y la humillación. Más que castigos, deben planificarse estrategias de reflexión y de reparación.

Las sanciones disciplinarias cumplen su función de educar cuando señalan conductas incorrectas e inadmisibles. Son disfuncionales cuando penalizan a los sujetos.

Es preciso aprender a reflexionar y a razonar socialmente. Desarrollo cognitivo, afectivo y social deben ir de la mano. Una escuela poco nutritiva en lo cognitivo es el mejor caldo de cultivo para una conflictividad creciente.

La competencia social entraña una tríada de factores (Trianes Torres, 1996): un componente cognitivo (comprensión de lo social), un componente de comportamiento (habilidades) y un componente afectivo (capacidad para expresar afecto, para vincularse emocionalmente, etcétera).

Convivir para enseñar y aprender a ser parte de una comunidad

Díaz Aguado (1996) comenta un estudio realizado con jóvenes de 14 a 20 años, en centros educativos de nivel secundario en Madrid, que manifiestan conductas *violentas*. Éstos difieren del resto de los compañeros por “razonar en situaciones de conflicto entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los demás chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonis-

mo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás". Lo más significativo de este perfil es que tiene como antecedente las dificultades para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye.

Estos jóvenes están acostumbrados a ser rechazados y aprenden a rechazar a los demás; razonan con grandes dificultades y no ven al otro como tal, como un par, un semejante. Hay numerosa evidencia aportada por trabajos de investigación que señala que la exclusión social propicia el desarrollo de modos de conducta antisociales. Se aprende a tratar a los demás en función del trato que se recibe.

Gran parte del desarrollo social, cognitivo y afectivo de niños y adolescentes es el resultado de sus experiencias familiares y escolares, y como segunda y no menos importante instancia, el clima social del aula es un factor decisivo en estos aprendizajes.

Hay numerosos estudios que muestran de qué modo el docente favorece la integración o la desintegración grupal, e incide así en los procesos de retención y/o deserción. La probabilidad de que un/a alumno/a deserte (o tenga bajo rendimiento) es significativamente más elevada cuando cuenta con pobres relaciones con el grupo de clase.

Las modalidades de trabajo puestas en juego por el docente y sus expectativas respecto a los diversos sujetos condicionan el desarrollo social del grupo y, directa e indirectamente, del alumno. Sus interacciones, el tiempo y la atención que dedica a cada alumno, la forma en que distribuye las oportunidades (de opinar, de experimentar, de participar, de destacarse, de cooperar, de disentir) van modelando en cada uno de ellos una imagen social personal. Asimismo, la forma en que el docente estructura y promueve las interacciones entre alumnos incide en el desarrollo social y cognitivo.

Prevenir la violencia. La ampliación del desarrollo social y cognitivo para la prevención de la violencia escolar

Para poder diseñar estrategias que, en el contexto escolar, permitan abordar la emergencia de episodios de violencia, prevenirla y proponer formas de conducta alternativa, es fundamental, por otra parte, que el educador cuente con un marco conceptual coherente

que le permita comprender qué es la agresividad, cómo se desarrolla y manifiesta en diversas etapas psicoevolutivas, cómo afecta a niños y adolescentes en tanto víctimas y victimarios, de qué modo puede ser canalizada positivamente, etcétera.

El estudio del comportamiento agresivo ha sido abordado desde muy diversos marcos conceptuales y desde distintas perspectivas, algunas en amplia contradicción. Hay un conjunto de teorías acerca de la agresión que la explican apelando a diversos *constructos*, que identifican y localizan (biológica o socialmente) el agente causante (dolor, frustración, tendencia innata, aprendizaje, etc.) y que se mueven en la eterna disputa de herencia-ambiente. Predominan, como se ha señalado, las de tipo determinista que ignoran la pluricausalidad de la emergencia de conductas agresivas en niños y adolescentes.

Por otra parte, sabemos que un comportamiento puede ser categorizado como agresivo u hostil según una serie de factores que tienen que ver tanto con el contexto como con el sujeto, el vínculo y las circunstancias. La agresividad puede ser percibida, entendida, explicada e interpretada de muy diversas formas, desde diferentes teorías; otro problema añadido es que tampoco su finalidad es unívoca, pues aunque la pretensión de herir sea central, en ocasiones el motivo de una conducta de este tipo puede ser el deseo de sobresalir, ejercer control y dominio o "enseñar" a otro lo que está y no está permitido.

¿Por qué las personas se comportan violentamente?

Analizar el comportamiento agresivo desde diversas teorías permite revisar las propias nociones sobre el problema. De hecho, las consecuencias prácticas de las teorías, explícitas o implícitas, que sostienen los educadores respecto a la agresividad, son vitales y dirigen la percepción y la toma de decisiones en el momento de llevar a cabo propuestas para paliar o modificar las conductas agresivas en niños y adolescentes.

Por otra parte, la agresividad tiene manifestaciones diversas según el momento del desarrollo psicoevolutivo del sujeto. Conductas que son esperables a cierta edad, constituyen en otras, más maduras, un comportamiento de carácter agresivo (por ejemplo, una furiosa rabietta). Lo mismo puede decirse del contexto; en algunos espacios sociales o modelos de interacción una conducta puede ser o no "agresiva". Por eso la valoración de un comportamiento antisocial debe tener en cuenta las normas del contexto tanto como el nivel de desarrollo del niño.

Mediar, negociar

El “cómo” y el “porqué” de la mediación escolar son los temas que nos convocan. Mediar es una forma de educar en valores y es también una manera de construir la convivencia pacífica; una competencia que el educador debe comprometerse a desarrollar, generando estrategias de intervención que refuercen la idea de buena convivencia en los estudiantes. Mediar es también un modo de construir y potenciar los aprendizajes escolares, los vínculos recíprocos entre estudiantes-padres de familia-docentes. Mediar es asumir los conflictos del aula y transformarlos en convivencia pacífica. Mediar es educar desde y para la acción encauzando el espíritu de combate hacia el logro de acciones útiles para el resto de las personas. Mediar es una forma de colaborar en la construcción de la paz.

Es decir, para que la resolución de conflictos en la escuela sea realmente una rica experiencia de aprendizaje para la vida, se debe dar paso a metodologías como la mediación, que impliquen la colaboración y la toma de ganancias de todos los actores involucrados. En estos procesos se requiere que las personas en pugna posean habilidades sociales básicas que en la escuela se construyen a partir de programas de intervención. Creemos que si desde muy pequeños las demandas de justicia se encauzan por medio de procedimientos como el arbitraje, la mediación o la negociación, el alumno deja de ser objeto de sanciones para ser un sujeto hábil en la solución de conflictos, con capacidad para valorar la construcción de consensos, responsable al ejercer sus derechos.

Desde el currículum, desde el proyecto educativo institucional, desde las prácticas pedagógicas cotidianas, la mediación adquiere una dimensión transversal que toca todos los contenidos que se estudian como así también a la cultura escolar, por lo que se hace necesario establecer todos los resortes institucionales que la favorezcan y es desde este punto de vista que sostenemos que la educación es un tesoro.

2

La vida cotidiana en la escuela

La otra escuela

Aprender y enseñar es un proceso complejo que discurre entre múltiples vías de comunicación, por eso se lo considera como una red cuyo entramado es muy diverso. Para saber, conocer, adquirir destrezas y habilidades, desarrollar la personalidad, es decir, para cambiar y evolucionar, se necesita del tiempo suficiente para que el sujeto que aprende tenga la oportunidad de llevar a cabo una amplia cantidad de experiencias, muchas de las cuales no se corresponden con el trabajo académico del maestro o suceden en lugares a los que los docentes no tienen acceso.

No todo lo que aprenden los alumnos proviene de las explicaciones o de la influencia que tiene el maestro sobre su pensamiento;

mensajes que provienen de otras personas o de fuentes muy diferentes impactan en los estudiantes. En este sentido, es crucial el vínculo que establezcan docentes y alumnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente se ha considerado que enseñar es transferir conocimientos de la mente del profesor a la mente de los alumnos. Mediante la explicación del docente y la atenta escucha de los estudiantes, estos serían capaces de dominar y utilizar los contenidos transmitidos a partir de la exposición de aquel. Esto suponía una gran capacidad de inferencia por parte del alumnado y un único canal de comunicación: la palabra.

Asimismo, tampoco hay que olvidar que en algunos escenarios aparecen otros estilos de vinculación, otros personajes protagónicos y diversos procesos de aprendizaje. Hay quienes dicen que la calle o los medios de comunicación son igual de importantes —o más— para aprender contenidos culturales, dominar ciertas destrezas y, por sobre todo, construir ciertas actitudes y normas éticas. Y si bien la enseñanza institucionalizada es todavía el más potente agente de socialización secundaria, se debe aceptar que muchos son los actores educativos que desde hace ya bastante tiempo compiten con el clásico modelo discursivo-transmisivo de la enseñanza tradicional. Entre esos actores, se encuentran los mismos compañeros de aula.

El factor humano

En el espacio-tiempo de la vida cotidiana del alumnado en el aula, convergen simultáneamente las actividades de enseñanza y los estilos de comunicación. Este marco ambiental aglutina, influye y a veces determina procesos o acontecimientos que se dan en la clase. La complejidad de la que se hizo mención anteriormente es clave para entender lo que acontece en los escenarios escolares, las situaciones que se dan y los modos de relación entre las

personas, porque ellas actúan determinando lo que se podría llamar “microsistemas de vínculos”.

Estos microsistemas de relaciones se organizan siempre alrededor de una cultura escolar (normas, hábitos, entre otros) y sirven como un doble marco de referencia: serán útiles siempre y cuando estén al servicio del desarrollo integral del alumnado y del profesorado, o serán inútiles si se desconoce para qué sirven.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en la escuela conviven grupos de diferentes personas que establecen sus propios vínculos formando **intragrupos** y que al mismo tiempo generan relaciones **intergrupales**. Por ejemplo, docentes y estudiantes, alumnos entre sí, profesores y padres de familia, el equipo directivo y los maestros; por eso, en este sentido es que se aprecia la complejidad del entramado de las relaciones sociales (microsistemas) más allá de la de los docentes con el alumnado.

El trabajo en equipo

El proyecto educativo institucional siempre está en manos del equipo docente de la escuela y si bien la labor de cada maestro tiene por sí misma mucha relevancia, lo que en verdad adquiere importancia en la tarea educativa es el establecimiento de buenos vínculos interpersonales. Solo así se garantiza y se otorga coherencia al mencionado proyecto institucional, aunque para ello los profesores deban esforzarse en negociar con otros compañeros de tareas, sus propias iniciativas profesionales. Cumplir con los objetivos de enseñanza requiere entonces, por parte del cuerpo docente, trabajos y conductas de dominio personal, y otras que se acuerdan en función de consensos pactados con los demás.

Ser miembro partícipe de un equipo de trabajo significa, entre otras cosas, compartir con el resto responsabilidades de índole profesional, tarea esta que otorga muchísimas ventajas, más si se tiene en cuenta la gran complejidad que tienen las prácticas educativas. Al mismo tiempo, aceptar integrar un equipo docente permite apreciar con más objetividad hechos y situaciones de la vida escolar, lo que implica la formulación de esquemas de análisis más claros y mucho más descentrados del propio sujeto.

Además, integrar un equipo docente cuyos protagonistas tengan expectativas en común da cuenta de que las actividades que hay que llevar a cabo en la escuela también son una responsabilidad en común. La toma de conciencia sobre dicha responsabilidad en simultáneo con la toma de conciencia del propio rol educativo que cada docente asume por sí mismo, ponen a cada educador en una situación muy ventajosa a la hora de reflexionar sobre la vida cotidiana en la escuela y los procesos que en ella se dan.

Hasta dónde se puede y/o se debe llegar

Es bien sabido que los docentes siempre tratan de enseñar lo mejor a sus alumnos; sin embargo, y en gran medida, son los propios alumnos quienes deciden qué es lo mejor para ellos, sobre todo, en lo que se refiere a las ideas que construyen y a las conductas que manifiestan. El maestro accede sólo a una parte de los pensamientos e intereses de sus alumnos y es mucho lo que queda fuera de su campo perceptivo. En este sentido, hay dominios que el profesor no puede controlar, pues los estudiantes aprenden más allá de lo que se enseña en la escuela.

Si el alumno se da cuenta de que la enseñanza del profesor es "buena"¹, lo motiva o despierta su interés, aprenderá con ganas y seguridad en sí mismo. Pero si los contenidos que presenta el maestro no movilizan sus estructuras de conocimiento ni sus esquemas de pensamiento, los saberes patinarán por su mente con la consecuente pérdida de tiempo y esfuerzo por parte del docente.

En la misma línea de reflexión, existe un desfasaje entre lo que el profesor aprendió en su formación, lo que tiene que enseñar y el bagaje cognitivo-afectivo que traen los alumnos. En más de una oportunidad, el maestro se enfrenta a retos muy alejados de la instrucción que él tiene programada.

Problemas de conducta y de aprendizaje, situaciones de mala convivencia, actitudes negativas, vínculos interpersonales conflictivos, a veces resultan ser las "gotas que colman el vaso" y desbordan cualquier plan de acción educativa del docente. En la vida diaria del aula se atraviesan problemáticas de índole social, afectiva o emocional para las que el profesor no siempre está preparado. Incluso más de una vez ni siquiera puede detectarlas con facilidad o visualizarlas

con claridad. Esto es importante para comenzar a entender que el ambiente en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan debe empezar a ser tenido en cuenta: hay que ampliar la mirada para comprender la cantidad de factores que inciden en la convivencia de todos los días en el aula y en la escuela.

El alumnado y sus vínculos interpersonales

Los vínculos que los alumnos establecen entre ellos son muy importantes y se inscriben dentro del marco de la complejidad de la vida dentro de la escuela. Los educadores deben aprender a observarlos de modo dinámico y no estático, pues las relaciones entre los alumnos dependen de muchos otros sistemas de vínculos que se dan hacia dentro y desde fuera de la escuela.

Las experiencias de las que participan los alumnos a diario dentro del aula determinan pautas que organizan su comportamiento y constituyen indicadores sobre lo que les conviene o no hacer, lo que moralmente es bueno o malo, o lo que les resulta interesante de lo que no lo es tanto. Se trata en definitiva de pautas simbólicas que actúan como ejemplo y con las que los estudiantes comparan su comportamiento individual.

El grupo de pares se identifica como grupo en la medida en que sus miembros participan e interactúan entre ellos pero también fortalecen su identidad grupal retroalimentándose con las pautas que llegan del mundo externo: los profesores dan consignas generales de trabajo a todos juntos, las tareas de enseñanza-evaluación se refieren al grupo como un todo y los pedidos de atención; silencio, acatamiento, entre otros, también se piden siempre al colectivo de alumnos. Parecería ser, entonces, que la atención individualizada quedaría eclipsada por el tipo de organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el estudiante, al ser considerado como uno más del grupo, muy pocas veces es visto como una persona en particular. Este hecho es importante para reflexionar sobre el rol de los pares, no solo como una dimensión más del aprendizaje de los contenidos académicos, sino también en la formación de normas, actitudes, valores y costumbres.

Muchos de los contenidos que circulan entre los estudiantes se refieren al desarrollo del currículum explícito: conceptos, procedimientos y actitudes para el logro de los aprendizajes culturales esperados. Pero esto no es lo único; el alumnado está ligado a un tema que no está prescrito en el currículum real, y que es mucho más importante: el mundo y la vida de ellos mismos; un mundo y una vida a los que tienen que acceder por su propia cuenta.

Currículum oculto: opera sólo sobre el terreno de la práctica y de modo inconsciente. Es oculto en tanto es desconocido y no sabemos a ciencia cierta hasta qué punto las consecuencias de aquello que subyace nos modifican.

El grupo de pares se convierte, entonces, en un factor de gran relevancia para la educación de niños y adolescentes, debido a que ambos avanzan hacia la juventud construyendo una “cultura especial”, con normas y valores de los que se hacen cargo de modo personal. Un adolescente que sufre porque en su escuela le prohíben el uso de *piercing* en el rostro, no padece sólo porque está en una etapa de su desarrollo evolutivo que implica la afirmación de su personalidad e identidad; en realidad sufre porque su grupo de referencia ha autogenerado e internalizado ya el uso del *piercing* en la cara. Luego, la decisión propia trasciende al plano social y se convierte en una confirmación colectiva.

Los estudiantes aprenden juntos

Como se anticipó al principio, la “enseñanza vertical” —de la palabra del maestro a la mente del niño— es una creencia que ya raya en lo mítico. El aprendizaje no es lineal, el alumno para aprender tiene que poner en juego sus creencias y habilidades previas, ajustarlas a los desafíos que los nuevos conocimientos producen en él y reacomodar nuevamente sus estructuras de conocimiento a fin de lograr un cambio conceptual.

Sin embargo, estos desafíos en muy pocas ocasiones se hacen de manera personal. Muchas veces en la situación de intercambio entre docente y alumnado aparecen tensiones. Incluso se podría afirmar que es la misma situación interactiva la que establece incertidumbre en los distintos niveles de comprensión que se dan entre el maestro y los estudiantes. En este sentido, muchos de los saberes que aquellos adquieren surgen de la incertidumbre de los mismos alumnos.

No hay una sola vía de acceso al conocimiento² ni tampoco un único modelo de aprendizaje. Enseña el profesor, enseñan los compañeros, enseñan los medios y se aprende de muchas formas, en distintos lugares, en condiciones variables y mediante procesos muy diversos. Es razonable que abundantes y muy diferentes sean, en consecuencia, los contenidos que el alumnado en general aprende de sus maestros. Sin embargo, hay otros contenidos, sobre todo aquellos que versan sobre lo actitudinal, que en varias oportunidades no son tenidos en cuenta por los educadores. En más de una oportunidad, el maestro no visualiza o no se da cuenta —como sí ocurre con la transmisión de los contenidos curriculares— de estilos de comportamiento (gestos, actitudes, interacciones) en los alumnos.

Los estudiantes aprenden actitudes y hábitos de muchas maneras: imitan, copian, se mimetizan o adhieren a las modas. La falta de control y de responsabilidad del mundo adulto sobre estos contenidos penetra y moldea, en el tiempo, la personalidad de los chicos hasta un punto en el que ni ellos mismos podrían afirmar cómo, cuándo y dónde los aprendieron. Luego, son en realidad todas las experiencias y vivencias que se dan en el grupo de pares las que actúan de modo cuasi inconsciente en la enseñanza de actitudes, valores, creencias y costumbres.

Y es en este sentido en el que se afirma que el maestro no puede controlarlo todo. Por esto mismo, debería apelar a su prudencia para observar y entender otros universos, como el universo social que los estudiantes crean y recrean entre ellos porque de alguna manera comprender tranquiliza, aclara y otorga créditos durante las prácticas escolares.

Afectos, actitudes y valores compartidos

La vida cotidiana en el aula es tan compleja como la de todo grupo clase. Los estudiantes, en el intercambio cotidiano, se ven a sí mismos en igual posición social, con intereses similares, y perciben si son tratados de manera uniforme. Por otra parte, las emociones, los afectos, las actitudes y los valores atraviesan la convivencia en el aula, lo que determina en el alumnado una especie de autopercepción que les comunica que todos juntos se dirigen hacia un lugar en común.

La biografía escolar de muchos adultos contiene situaciones de maltrato. Acontecimientos en los que un compañero/a con una impunidad escandalosa, mediante burlas, insultos, difamaciones, rumores, abusaba de otro chico/a, que, por diversos motivos, sufría la descalificación sin saber cómo salir del problema. Las situaciones de maltrato escolar han existido siempre, lo que no es pretexto para no abordarlo hoy, en la vida escolar.

En un contexto grupal de esta naturaleza pasan cosas y se ponen de manifiesto un conjunto de actitudes que en el día a día del aula impactan en todos los aspectos de la personalidad de los chicos, sobre todo en aquellos que involucran su propio desarrollo moral y social. De esta manera, poco a poco y dentro del marco de la experiencia escolar diaria, se instala de modo subliminal un conjunto de normas, rutinas, hábitos y reglas de convivencia no escritas que los alumnos consagran y que casi siempre se corresponden con valores positivos hacia los compañeros, el mundo adulto o la comunidad en general. Sin embargo, también puede ocurrir lo contrario.

En muchas ocasiones, la cultura de pares incluye pautas de abuso, opresión, sometimiento o coacción que superan el límite moral de lo tolerable. En consecuencia, el grupo se convierte en un ejemplo de desarrollo social negativo. Surgen entonces desajustes —que pueden alcanzar distintos grados de violencia o de peligrosidad— entre el rol social que uno o varios estudiantes tienen con un

compañero en particular para el desarrollo social del sujeto o de los sujetos y la convivencia escolar.

La importancia de tener y hacer amigos

Más que ser compañeros de aula, es relevante para los chicos hacer amigos en la escuela. Sin importar la edad, una persona necesita sentirse lo suficientemente buena como para que los otros deseen estar cerca de ella, compartir cosas, conversar y participar de la vida social. Sin embargo, es durante la infancia y la adolescencia que la construcción de universos de pertenencia y aceptación resulta de vital importancia para la integración social en la vida adulta.

Pero como es sabido, hacer amigos no es cosa sencilla a ninguna edad y mucho menos para niños y adolescentes. Se necesita saber dar y saber aceptar; saber hablar de cosas importantes e interesantes y saber escuchar otorgando el turno de la palabra en una conversación que abarque cualquier tema, incluso los personales. En términos generales, lo que se necesita saber es compartir, ser generoso, respetar el punto de vista ajeno. Ser amigos implica, en definitiva, gozar de la simpatía y del aprecio del otro. En este sentido, tener amigos significaría la confluencia de conductas, costumbres y rutinas personales en una línea imaginaria que el grupo considere como aceptable.

COMPETENCIAS SOCIALES:

Son aquellas capacidades necesarias para tener un comportamiento adecuado que permita afrontar con eficacia los retos de la vida diaria. Son conductas o tipos de pensamiento que llevan a una persona a resolver situaciones de modo que sean aceptables para ella misma y para el medio social en el que está inserta. Las habilidades o competencias sociales no son innatas, son más bien un conjunto de conductas adquiridas y aprendidas. Si bien las competencias sociales son innumerables y difieren según los contextos culturales,

en términos generales se consideran como promotoras de salud las siguientes:

- *Sociales: comunicación, asertividad.*
- *Cognitivas: toma de decisiones, solución de problemas de autoestima y/o conocimiento de sí mismo.*

Sin embargo, los acuerdos grupales no siempre se hacen explícitos o se deciden por consenso. Las convenciones sobre lo que es bueno para los otros son variables y no dependen del alumno que quiera hacer amigos. Él o ella deben, por sí solos, encontrar los valores que allí subyacen y poder adaptarse a ellos, pero lamentablemente no siempre lo logran. La distancia que existe entre la clásica distinción entre el niño popular o aceptado y el impopular o rechazado demuestra también que existen chicos que ni son del todo aceptados o populares ni tampoco están aislados ni son impopulares. Y la cuestión es preguntarse por qué.

Dicho cuestionamiento encuentra su respuesta en la misma dinámica grupal. Entre los líderes, a los que todo el resto del grupo escucha, con los que quieren compartir actividades y estar todo el tiempo y aquellos que jamás son oídos, o son rechazados o con los que nadie desea el intercambio, existe una sociabilidad de amplio espectro con rangos diferentes que le agregan un extraordinario valor y gran riqueza al campo de la vida social en las aulas.

Y es allí donde los educadores deben prestar mucha atención, pues la gran mayoría de los estudiantes se encuentra en esta región: son los chicos y las chicas a los que la materia “tener amigos, ser y sentirse aceptado” les ocupa más tiempo de estudio que la Lengua o la Matemática. Nadie puede dudar de la satisfacción que produce en una persona “aprobar” dicha materia, incluso a los adultos. Pues lograrlo implica adquirir más seguridad en uno mismo, fortalecer el autoconcepto, alimentar el alma y la autoestima; capacidades, estas, que en definitiva conducen a ampliar el marco de actuación e integración en la vida social de un sujeto.

Sin embargo, no siempre el hecho de pertenecer a un grupo conlleva los sentimientos amistosos que un niño/adolescente busca.

En muchas ocasiones, la pertenencia a un grupo –sobre todo en la adolescencia– pasa por la sumisión, seguir de modo incondicional a los líderes, ocultar los deseos o emprendimientos personales. Este cruel modelo de convivencia genera sentimientos contradictorios.

Darse cuenta

Sentirse querido y socialmente incluido es de vital importancia para cada uno de los chicos y las chicas que concurren a la escuela, por lo que evitan a cualquier precio ser tildados como un ser “anti-social”. En consecuencia, y de modo voluntario, buscan la manera de integrarse al grupo clase. En la misma sintonía, los compañeros, para integrarlo, pueden llegar a imponerle condiciones, acciones o reglas que chocan con su comportamiento habitual.

Si hay algo que el alumnado en su conjunto aprende rápida y eficazmente en la escuela son las pautas explícitas e implícitas necesarias para el dominio de los vínculos interpersonales, pues muchas de las decisiones que terminan imponiéndose son las mismas que los grupos clase se dan a sí mismos e independientes de los sistemas de regulación y de los esquemas disciplinares acordados en la propia institución educativa.

De este modo surge un problema personal que se da entre la necesidad urgente de ser aceptado y la discrepancia normativa que se le impone. Y en la balanza de este conflicto habrá que ver cómo se equilibra, o si se inclina hacia el sujeto o hacia el grupo. Si lo hace a favor del sujeto, la soledad, el desamparo y la creencia en su incompetencia para tener o hacer amigos serán devastadoras en lo social y personal. En cambio, si se inclina a favor del grupo, el alumno deberá adherir a un modo de convivencia en el que no cree. Así, el sometimiento, la dependencia e incluso a veces la imposibilidad de defenderse serán una rutina en la vida del aula.

Integrarse a la vida grupal no es fácil, ni depende solo de las habilidades sociales propias de los individuos en particular. Las pautas microculturales impactan de modo muy significativo en la integración satisfactoria de los alumnos que la llevan a cabo.

Una cantidad no despreciable de alumnos se encuentra insatisfecha con el vínculo entre sus compañeros de clase. Muchos de ellos se perciben totalmente apartados de la vida en el aula y además tienen, por diferentes motivos, serios inconvenientes para hacer y sostener amigos, lo que casi nunca es reconocido por ellos. Este permanente fracaso de un chico para incluirse en un grupo de amigos genera inseguridad e inestabilidad social y emocional, impacto negativo en la autoestima y la devastadora percepción de una postrísima imagen de sí mismo.

El dolor de ser ignorado, excluido, de saberse sin amigos supera cualquier problemática referente al aprendizaje escolar, por ello, los estudiantes hacen hasta lo imposible para construir y sostener vínculos amistosos aún a costa de renunciar a sus deseos, intereses o valores personales.

Todos juegan las reglas del juego

Salones de clase, pasillos, corredores, galerías, patios de recreo son verdaderos escenarios donde el alumnado protagoniza sus actividades normalizando así la vida social en la escuela: distribución de roles y/o demarcaciones de estatus, entre otras rutinas, tarde o temprano afectarán en más o en menos, de manera muy significativa, el clima entre los alumnos. En este devenir cotidiano de la vida en la escuela, los vínculos que recíprocamente establecen los alumnos son un verdadero agujero negro para los profesores y las autoridades educativas, pues se incorporan a la vida social normas que los chicos se adjudican entre sí, lo que lleva al surgimiento de nuevos valores, comportamientos, hábitos que no tienen por qué ser siempre positivos.

La formación espontánea de grupos de alumnos dentro y fuera de las aulas suele provocar fenómenos que influyen mucho en el proceso de aceptación de normas de disciplina. En aquellos escenarios que se describieron antes se asientan y consagran los valores grupales y a modo personal, acuerdos, estilos de conducta y rutinas que podrán

encajar bien o mal con el ideario de la institución educativa. Y es en este sentido que la convivencia diaria en las aulas incluye pautas de comportamiento y actitudes que pueden o no consolidar en los estudiantes su propia seguridad, mediante la toma de conciencia de que pertenecer al grupo puede llegar a ser algo peligroso para el proceso de socialización o no.

Lo que hay que recordar

Esto es lo que en verdad sucede con el aprendizaje de modelos violentos o agresivos, que muchas veces se confunden con problemas de disciplina pero que en realidad no lo son, porque son situaciones de malas relaciones entre pares que terminan construyendo en el aula en particular y en la escuela en general, climas en los que es muy fácil percibir abuso, intolerancia, maltratos y violencia entre los compañeros de un grupo clase. Los educadores tienen que recordar siempre que:

- Los profesores no son los únicos agentes educativos en el proceso de formación de un niño o adolescente. Los pares inducen procesos de aprendizaje entre sí, tanto cognitivos como morales, emocionales y afectivos.
- Los contenidos de la cultura de grupo (normas, valores, rutinas, hábitos, comportamientos) o microcultura se generan durante la interacción recíproca entre los iguales.
- Muchas interrelaciones entre iguales producen comportamientos, sentimientos y pautas que desde el punto de vista social y moral son francamente intolerables. Este es un claro ejemplo de vínculos realmente violentos.
- Los chicos y las chicas –independientemente de la edad– realizan un esfuerzo muy grande para hacer y consolidar amigos, aunque esto implique descartar de plano sus propios estilos de comportamiento y sus valores personales.

- Muchas situaciones son consideradas como problemas de disciplina. Hay que prestar mucha atención a esto porque la mayoría de las veces son desequilibrios en las relaciones interpersonales que tienen su sustento en el aprendizaje de patrones violentos y agresivos de comportamiento.

3

Violencia en la escuela

El dolor de ser ignorado, excluido, de ser visto sin amigos, de cualquier problema que afecte el aprendizaje escolar, por eso los estudiantes hacen frente al impacto para controlar y controlar sus emociones. Los estudiantes con una actitud de temor a sus propios valores personales.

Juegos juegan los roles del juego

¿Cómo se dan, cuáles son los roles que juegan los estudiantes en el aula? El juego es un proceso que ayuda a los estudiantes a normalizar su vida en la escuela, a desarrollar sus habilidades y a demostrar sus valores. Esto es un proceso que ayuda a los estudiantes a normalizar su vida en la escuela, a desarrollar sus habilidades y a demostrar sus valores.

La violencia nuestra de cada día

La violencia en las instituciones educativas no es un fenómeno novedoso pues desde siempre ha existido en las aulas. Situaciones perturbadoras, como el mal comportamiento o la indisciplina, modifican la convivencia en la vida escolar, además de los rendimientos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, esos fenómenos no son los únicos. Más allá de la escuela existen otros, como la pobreza, el desempleo en el mundo de los adultos, la desnutrición, diferentes formas de explotación, de abuso y de trabajo esclavo infantil, el alcoholismo o la adicción a las drogas, que contribuyen a crear conductas agresivas en niños y jóvenes.

¿ACUERDOS DE CONVIVENCIA SÓLO PARA ALUMNOS?

Fernando Onetto

Comenzaré el desarrollo del presente texto en un punto muy concreto de los acuerdos de convivencia, cuya construcción en las escuelas secundarias ha sido nuestro trabajo en el Ministerio de Educación de la Nación desde hace más de diez años. Realizamos esta tarea con 23 jurisdicciones del país, con distintas intensidades y muy diversos éxitos y logros. Reiteradamente surge una pregunta que se les plantea a los acuerdos de convivencia en las escuelas; aquí desarrollaré una respuesta, no para cerrar el tema, sino para tratar de llevarlo un paso más allá en su planteo. La pregunta que subyace es si los acuerdos de convivencia se hacen solamente para los alumnos¹. Y este interrogante que nos plantean constantemente se une a otro, de manera inseparable: ¿qué pasa con los docentes o qué pasa con las familias?

Una convivencia de calidad es parte del currículum escolar

Creo que ambos interrogantes se responden de manera afirmativa. Si; fundamentalmente son acuerdos para alumnos porque forman parte de lo que la escuela enseña: acordar normas, construirlas y respetarlas. Pero para su realización también necesitamos una participación activa y reflexiva de los adultos.

¿Por qué son acuerdos para alumnos? Porque participar en la construcción de las normas que regularán la convivencia en la escuela con los otros actores escolares forma parte de su aprendizaje socializador, así como poder

aceptar el consenso mayoritario que expresan estos acuerdos de convivencia en tanto normas. Pero participar, proponer y dialogar con otros actores estas reglas no es el único aprendizaje democrático implicado en el proceso de construcción de los acuerdos.

Algo que los alumnos aprenden de manera implícita es que las normas en una democracia no son sagradas ni inamovibles: se construyen en un momento de la historia y se llegó a ese resultado así como podría haberse llegado a otro, por lo tanto, pueden modificarse. Las normas, como las leyes de la sociedad democrática, cambian porque las culturas de las sociedades están en constante transformación (Todorov, 2010, 89).

Asimismo, la experiencia de participar en la construcción de los acuerdos favorece el hecho de que el estudiante acepte la norma por convicción, porque si ha intervenido en su discusión conoce los argumentos racionales que la sostienen. Entonces no solamente la acata por subordinación, sino que cuando la transgrede incluso puede aceptar la sanción como razonable. Esto sucede si descubrió el sentido de la norma y éste se puso en juego. Por lo tanto, los acuerdos de convivencia recorren el antiguo camino hacia la emancipación señalado por Kant en la filosofía y por Piaget y Kohlberg en el campo educativo: es un camino de la heteronomía a la autonomía. Un camino que va de una legalidad apoyada en el control externo a una sustentada en la autorregulación (es decir "auto-nomía"). La palabra *nomos* en griego significa ley; el sendero mencionado iría del legislador externo a uno interno que no se basa en razones sometidas a debate. Algo muy distinto del legislador freudiano.

Hay otros aprendizajes democráticos decisivos implicados en el proceso de construcción y aplicación de los acuerdos de convivencia. Descubrir que la norma establece al mismo tiempo la igualdad y la libertad (todos somos iguales ante la ley pero después tenemos la libertad de cumplirla o no y, por lo tanto, debemos asumir las consecuencias) es la esencia de la democracia (Rawls, 2004, 145). Entonces, si un acuerdo de convivencia no sancionara las transgresiones no estaría formando en la libertad, sino que separaría las acciones del sujeto, como veremos a continuación.

Las sanciones también enseñan

Al comienzo del texto nos preguntábamos si los acuerdos de convivencia (con los que las escuelas establecen sus normas externas, que luego son aprobadas por el Estado educativo local) son "sólo para alumnos/as". Nuestra respuesta fue que son acuerdos prioritariamente pensados para los estudiantes, porque la escuela los incluye en sus contenidos de enseñanza, delimitada como socializadora. La institución enseña a vivir en sociedades democráticas y éstas funcionan reguladas por leyes que tienen características propias: el carácter participativo de su producción, su constante renovación, su producción por intercambio de razones y argumentos. Una sociedad democrática apunta a controles de tipo interno porque sus leyes tienen "buenas razones". Pero avancemos un paso más allá de nuestra pregunta inicial y digamos que no sólo las normas están destinadas al aprendizaje de los estudiantes: también lo están las sanciones que se han acordado en cada escuela en caso de transgredirlas.

Si una norma no es respetada, se pone a prueba su consistencia. La norma ordena las interacciones dentro de la escuela; si al transgredirla no hubiera consecuencias, su consistencia se vería debilitada. Si una persona que pasa varios semáforos en rojo no recibe una multa, el mensaje expresado por el semáforo sufre un cambio: deja de tener tono imperativo y pasa a ser indicativo o desiderativo. Algo así como si estuviera comunicando: "Le recomendamos detenerse ante la luz roja; sería muy deseable que lo hiciera". En ese caso, ya no estaríamos ante una regla de tránsito sino frente a un manual de autoayuda para circular por la ciudad.

Una norma establece algo, por lo tanto, es inseparable de las sanciones que anticipa en caso de que no se la cumpla. Los estudiantes aprenden la esencia de las leyes, que no son manuales para una vida feliz en sociedad sino que son mandatos, órdenes que no se someten más a discusión mientras no se establezca una ley sustitutiva. Y la sanción no es un momento en el que se interrumpe el proceso pedagógico, sino que ella misma también enseña. ¿Qué

es lo que enseña la sanción? Ya lo dijimos: el carácter restrictivo, de imposición que tiene la legalidad mientras dure su vigencia.

Durkheim (1902) diría que las normas también enseñan a los estudiantes que convivir socialmente implica una ascética. ¿Qué es la ascética? Un trabajo sobre sí mismo para no hacer todo lo que me gusta, cuando me gusta y de cualquier manera. Un control doloroso sobre los propios impulsos en función de darle un espacio al otro. No todo lo espontáneo es constructivo; la agresividad, por ejemplo, es una pulsión constructiva pero puede convertirse en violencia. En ese caso, avanza sobre los derechos del otro y su integridad, por lo que necesariamente afronta una sanción.

El deseo sexual es una pulsión constructiva, pero puede convertirse en abuso. Cuando se transgrede y luego se sancionan la violencia y el abuso sobre el otro, se aprende esto de que la convivencia social es también una ascética social. La sanción se incluye entre lo que podemos llamar el repertorio de sopor-tes externos para convivir en sociedad. Cuando se levanta una construcción se utilizan andamios, pero la idea es que en algún momento podrán sacarse sin que caiga el edificio. La sanción es un andamio; la intención es retirarlo del uso lo más posible, tal que los chicos aprendan el autocontrol.

La edad no es una variable decisiva para comprender el sentido de las normas. Los adultos podemos tener muchos más años que los jóvenes y seguir sosteniendo nuestra convivencia social en un fuerte control externo, pero sólo aumentando las sanciones y haciéndolas cumplir aceptamos la ascética de la vida social. Sin embargo, la función de la escuela es proponer otros motivos menos exteriores y represivos que la sanción, sin la ilusión de poder prescindir de ellas como momento educativo.

La sociedad es un lugar siempre regulado institucionalmente

En los párrafos anteriores hemos señalado la dimensión de construcción de la norma y la dimensión ascética de la convivencia democrática, que supone ir un paso más allá de los controles externos y de la pura espontaneidad de las pulsiones primarias. Todo esto comienza a aprenderse en la escuela, un espacio público a cargo del Estado.

Un punto importante que enseñan los acuerdos de convivencia es el aspecto institucional de la vida democrática. La experiencia escolar debería ser una experiencia institucional; ella nos enseña que la democracia se sostiene en instituciones. Esto implica a su vez varios descubrimientos; uno de ellos hace ver que se entra en una historia que ya está en marcha; la escuela comienza con la llegada a ella. También se descubre que esa historia, en términos de Castoriadis (2010), ha cristalizado en una imagen sobre ella, en algunas creencias compartidas, en rituales. Los acuerdos de convivencia reabren esa historia y comienza el juego entre lo instituido y las propuestas de innovación, lo instituyente. La escuela secundaria está embarcada en un amplio experimento de innovación. Pero aquellos que dicen que se trata de cambiar el formato escolar y mantener la institución escuela cometen un error. El formato es parte de la identidad de la escuela. Es la base sobre la que se apoya cualquier intento de innovación. Más adelante volveremos sobre este punto.

Lo instituido en la escuela es su identidad como decantación del pasado, abierta a innovaciones por los cambios culturales, los desafíos del futuro. Los chicos y chicas, aun sin saberlo, sentirán la densidad de esa historia. Las encuestas realizadas a los estudiantes de escuela secundaria muestran que ellos también se sostienen en esa imagen de la escuela que ha construido su historia y rechazarían una escuela opuesta a su pasado, irreconocible.

Los acuerdos de convivencia revisan y abren la identidad de la escuela secundaria sin dislocarse de su pasado. Ponen en juego su "para qué". Para qué estamos o no estamos allí, qué es aceptable y qué no lo es en la escuela. En

este sentido, es muy importante que en los acuerdos de convivencia participen también las familias; que pacten y sostengan esos compromisos. Los acuerdos escolares de convivencia son un proceso instituyente que culmina en un momento instituido.

No podemos pedirles a los chicos que sean ellos quienes sostengan a la escuela institución; tampoco pueden asumir la responsabilidad de sostener la norma y aplicar sanciones. Ellos están para rebelarse contra la ley, para transgredirla, para probar los límites hasta el borde. La institución escolar debe ser sostenida por los adultos. Los destituyentes de la escuela no son los jóvenes, sino los adultos.

Si no existe un mundo adulto no puede haber transmisión cultural. ¿Qué es el mundo adulto? Es gente que tiene más pasado que los jóvenes. Y ¿qué es la educación? Transmitir la acumulación del saber del pasado a las generaciones del presente. Si no hay mundo adulto ¿cómo puede haber educación?

La autoridad legal

Se insiste -con mucha razón- en que la autoridad la tiene una persona si el otro se la reconoce; en que la autoridad no la da el título docente sino que es el resultado de un reconocimiento mutuo, de una interacción. Me permito también disentir en este último punto y decir que sería bueno que el título docente confiriera autoridad. Creo que aquella mirada "constructivista" de la autoridad capta sólo parte de su dimensión pero deja en la oscuridad lo institucional. Hay una autoridad que el docente posee desde el principio y nunca pierde, salvo por procedimientos administrativos; es la autoridad que Max Weber (1911) llama "autoridad legal". La autoridad social en general y la del docente en particular son, sin duda, parte de una relación que se despliega en el tiempo. Pero esto no quiere decir que deba ser refrendada día a día. El vínculo docente-alumno no deja abierto cada jornada quién es depositario de la autoridad; la misma emana de un mandato del Estado. Convertirla en un

rol siempre cuestionado es destituirlo. El docente recibe el mandato de hacerse responsable del proceso educativo.

Esta visión de la autoridad reconocida cae bajo la crítica de Richard Sennett a la sociedad narcisista, que pone su atención en lo carismático de los individuos (Sennett, 2011, 338). Lo que enseñan los acuerdos de convivencia es que los docentes deben ser respetados en su autoridad por el hecho de serlo, igual que un papá tiene que ser respetado en su autoridad porque lo es. Después veremos qué pasa cuando los docentes deslegitiman su autoridad por su comportamiento y a quién le toca corregir esto.

Obediencia ¿es obediencia debida?

Los acuerdos de convivencia enseñan a obedecer las normas legítimamente construidas y aprobadas.

¿Por qué es válido afirmar que es necesario aprender a obedecer? (Gadamer, 2006, 41). Porque no se postula la "obediencia debida", que sería la que renuncia a pensar. Hay otra manera de obedecer, que es pensante: se trata de aquella que incluye el desacuerdo expreso, la posibilidad de cuestionar la autoridad, de obedecer después de debatir, de preguntar y de pedir aclaraciones.

Cada cuatro años obedecemos el mandato popular de las urnas y es fácil aceptarlo cuando votamos del lado de la mayoría, pero imagino que es más difícil para los que deben cumplirlo pese a que están del lado de la minoría. No obstante, todos tenemos la obligación de acatar el mandato del voto popular mayoritario; se trata de una obediencia inteligente que no exige estar de acuerdo; puedo estar totalmente en desacuerdo, pero obedezco.

La obediencia es un acto de inteligencia que sostiene a la autoridad; sin ella no habría la mínima coordinación de acciones que exige la vida social. Propongo un ejemplo de la vida cotidiana: cuando nos ponemos en fila para subir a un colectivo estamos respetando una norma no escrita. En esto, si comparamos a los argentinos con los ciudadanos de otros países, veremos que no

somos tan anómicos, en general; en realidad, con respecto a otros países de Latinoamérica, somos llamativamente obedientes. Respetamos la norma y si se llega a "colar" alguien se arma el lío, hay un fuerte control social sobre el orden de prelación de la hilera. ¿Por qué es inteligente aceptar esa norma? Porque si todos quisiéramos subir al colectivo al mismo tiempo, seguramente tardaríamos mucho más, estaríamos horas peleándonos y subiríamos heridos y golpeados, además de que quedarían algunas personas en el piso. Entonces, obedecer la norma de armar y respetar la fila es un acto de inteligencia que entiende que convivir es, entre otras cosas, coordinar acciones.

Cómo involucran los acuerdos de convivencia a los adultos en la escuela

Entonces, mi primera respuesta a la pregunta sobre si los acuerdos de convivencia están destinados principalmente a los estudiantes es afirmativa. El fundamento es ubicarlos en el currículum de lo que la escuela tiene para enseñarles. El carácter histórico de la norma democrática, el aprender a vivir en una institución, el perfil prescriptivo de la legalidad y el sentido legal de la autoridad abierto a su completa legitimación en la vida cotidiana son las principales enseñanzas que hemos propuesto.

Pero ¿cómo involucran los acuerdos de convivencia a los docentes? En mi opinión, ellos no pueden ser los destinatarios del acuerdo, porque hay un principio legal básico que afirma que ninguna norma de alcance menor puede regular una de alcance mayor. Un acuerdo de convivencia hecho en una escuela no puede estar por encima del estatuto del docente, que es una norma que abarca al menos a una provincia o a todo el país. Eso invalidaría al acuerdo, del mismo modo que sucedería si el acuerdo transgrediera la ley de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, que es una norma de mayor alcance. Lo que establece ese acuerdo no tendría validez. Sí, tendríamos que discutir acerca de quién se ocupa de hacer cumplir el estatuto del

docente y las obligaciones que allí se ponen para nosotros, los docentes. Y si nosotros transgredimos esas normas –por ejemplo, maltratando a los alumnos, humillándolos en público o abusando de la autoridad– no podemos pedirle al acuerdo de convivencia que se ocupe de arreglar el asunto: deben cumplir sus funciones otros organismos del Estado que superan el nivel escolar. Esto nos permite ver que las normativas internas de las escuelas necesitan que funcionen otras normativas, más amplias.

Creo, sin embargo, que los acuerdos de convivencia comprometen profundamente a los docentes, en primer lugar, porque ellos participaron con los alumnos y con las familias en su construcción. Allí se expresan los valores a los que los docentes adhieren como educadores y que deberían reconocerse en su relación cotidiana con los alumnos.

En aquellos lugares en los que mejor funcionan los acuerdos de convivencia, éstos se convierten en un material de constante reflexión sobre las prácticas docentes ¿Cómo nos interpelan, como educadores, las transgresiones a las normas por parte de los estudiantes?

En los acuerdos de convivencia existe una exigencia implícita a los docentes: la de ser probos en su comportamiento. ¿Cómo se define la probidad? Consiste en que haya una relación coherente entre el discurso hablado y el actuado. Toda la psicología de la comunicación dice que los mensajes que más registra un interlocutor son los del discurso analógico, el actuado (Watzlawick, 1981, 68). Por lo tanto si nosotros estamos incluyendo en un acuerdo de convivencia que los teléfonos celulares deben ser apagados cuando comienza la clase y el primero que lo atiende es el docente –que incluso abandona el aula para hacerlo–, ese mensaje actuado analógico será el mensaje principal que llegue a los alumnos. Y entonces los docentes nos convertiremos en responsables primeros de las transgresiones que después realicen ellos.

En cuanto texto escrito, el acuerdo de convivencia escolar posee esa maravillosa aptitud del retorno: la de volver al texto, permitiendo una autocrítica sincera.

El impacto de los acuerdos de convivencia sobre la violencia y el clima escolar

Como otro aspecto de nuestra respuesta a la pregunta originaria de este texto, en el párrafo anterior señalamos el lugar de los docentes como destinatarios de las normas que contiene un acuerdo de convivencia. Afirmamos que los implica profundamente, si bien no son sus destinatarios.

Veremos ahora brevemente cómo los acuerdos se destinan a los estudiantes por su impacto en otras dimensiones de la convivencia escolar.

Algunos datos

En el año 2011, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, con el apoyo del Observatorio de Violencia Escolar y la Dirección Nacional de Evaluación Educativa, aplicó una encuesta a una muestra representativa de directores de escuelas secundarias de tres provincias de distintas zonas del país. Esta muestra representa a 335 directores de escuelas secundarias de diferentes modalidades, con excepción de las escuelas en contexto de encierro. El error muestral fue del 5 al 10%. El 86% de esos directores afirmó tener acuerdos escolares de convivencia aprobados por el Estado Provincial.

La encuesta incluía algunas preguntas sobre el impacto de esos acuerdos y el resultado fue bastante sorprendente. Cuando se consultó a los directivos si los nuevos acuerdos mejoraban los climas escolares, el 93% de los encuestados respondió afirmativamente.

Ante la frase propuesta para que expresaran si creían que el acuerdo era benéfico ("El acuerdo escolar de convivencia tiene un efecto en disminuir los hechos de violencia en mi escuela"), el 87% de los encuestados se manifestó afirmativamente².

¿Por qué un acuerdo de convivencia puede mejorar el clima de una escuela y disminuir los casos de violencia en ella?

No podemos establecer una relación directa entre la aprobación de un acuerdo de convivencia y la disminución de la violencia. Hay muchas otras variables en juego que pueden pesar tanto o más que los acuerdos. Sólo tenemos la percepción de un grupo de actores, los directivos, que les atribuyen a ellos la mejora del clima escolar y la disminución de los actos de violencia. Hay trabajos académicos en relación con los climas escolares que los correlacionan con el respeto por las normas. Pero, en mi opinión, como ya lo manifesté, el aporte de los acuerdos de convivencia radica en consolidar la institucionalidad de la escuela³.

La escuela secundaria se halla en un masivo ensayo de inclusión, tratando de revisar su formato tradicional. Se está desarrollando un ejercicio de innovación instituyente, pero estos ensayos de futuro no pueden hacerse sin retener la identidad del pasado como sustento. Lo instituyente no puede avanzar sin sostenerse en lo instituido (Castoriadis, 2010, 574). Este equilibrio es restituido -al menos en parte- por las normas. En una investigación realizada recientemente, he propuesto que la teoría de los climas escolares debe incluir la dimensión institucional (Onetto, 2011b, 84). Los acuerdos escolares de convivencia son sólo un instrumento, pero se sitúan en el centro del desafío de la escuela secundaria actual: el equilibrio entre lo instituido y lo instituyente.

Los climas escolares y la expectativa de riesgo

La investigación sobre los climas escolares a la que nos referimos más arriba consistió en un estudio de caso en una escuela pública, embarcada profundamente en un bello proyecto de inclusión de jóvenes de sectores populares. El trabajo se realizó bajo la metodología denominada "teorías

fundamentadas", que parte de un primer esbozo de descripción teórica sobre lo que son, en nuestro caso, los climas escolares, pero al recolectar los datos empíricos pone en cuestión esa primera formulación, la revisa, desecha o completa. Nuestro trabajo proponía que el clima escolar que califica el modo de estar en la escuela es una red de expectativas que la mayoría de los actores escolares construye en una institución. Si el clima escolar es de bienestar, favorecerá determinados modos de interacción entre los miembros de la escuela y también una socialización inclusiva. Para lograrlo, debe tener una baja expectativa de riesgo. Si la mayor parte de los miembros de una institución llega a ella con la expectativa de que puede ser dañada físicamente o humillada por los docentes o por los alumnos, la interacción será cerrada, a la defensiva; la comunicación transcurrirá en un doble estándar y el mundo emocional y afectivo será sustraído de la escuela lo más posible. Del mismo modo, la expectativa alta de sufrir daño en la escuela promueve la socialización en núcleos cerrados, grupos de protección que aumentan el poder de defensa. Habrá un gran temor de no pertenecer a ningún grupo o a los grupos que son discriminados.

La pregunta que se nos impone según el resultado de la encuesta realizada por los directivos de escuelas secundarias es por qué la presencia de un acuerdo escolar de convivencia puede disminuir la expectativa de riesgo. La respuesta es que el respeto por las normas y la presencia de la violencia son inversamente proporcionales. Un acuerdo de convivencia, tal como lo infieren los propios encuestados, aumenta la capacidad de cuidado de la escuela. La misma es capaz de responder por lo que puede suceder en ella si ha logrado tener un marco normativo y consensuado. Porque la norma establece las conductas esperables y no esperables de los actores escolares. Efectuamos esta deducción a modo de ensayo; estamos proponiendo una relación entre la presencia de los acuerdos de convivencia y la constitución de un clima de bienestar en la escuela, en tanto clima de "cuidado de las personas".

Iluminar y criticar la práctica profesional

Los acuerdos escolares de convivencia están incluidos de modo directo en la enseñanza de la escuela, como agente socializador del Estado. Lo hacen por aquello que enseñan en su proceso de construcción y en su presencia instituida en la vida cotidiana de la escuela. Son múltiples las enseñanzas acerca de las características de la convivencia en una sociedad democrática.

Estos acuerdos rigen también para los docentes y familias porque sólo ellos pueden sostener la institucionalidad de la escuela. Los adultos en disenso la destituyen, así como su autoridad legal. Este disenso adulto debilita a los acuerdos de convivencia en su base. Los acuerdos son un lugar de revisión de práctica del rol docente en la vida cotidiana. Los docentes no son destinatarios de los acuerdos escolares de convivencia, pero quedan profundamente implicados por este texto que será un lugar de iluminación y crítica de la propia práctica profesional. Si los actores escolares no participan en la construcción de los acuerdos de convivencia y su acatamiento una vez aprobados, están deteriorando intensamente el clima escolar porque convierten a la escuela en un lugar de riesgo. La escuela de la falta de cuidado del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Bambozzi, E., *Escritos Pedagógicos*. Ed. del Copista, Córdoba, 2005.
- Aguilar M. "La educación y la gestión de los conflictos" Ed. Concepto. Rca. Oriental del Uruguay 2011
- Ianni N., Perez E. "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción" PAIDÓS Bs As 2005
- Delors J."La educación encierra un tesoro". Ed. Santillana UNESCO. París 1996
- Hno. Magdaleno Eugenio. *La calidad educativa: entre la utopía y el realismo pedagógico*, Gram Editora, 2º Edic., Buenos Aires, 2000.
- López G. "Gestión escolar para la praxis" UCSF 2012
- Martín García X. y otro : "Las siete competencias básicas para educar en valores" Barcelona, Ed Grao 2007.
- Martinelli M. "Aulas de Transformación". Ed.Longseller. Bs. As. 2002
- Montessori M. "Educar para un nuevo mundo" Ed. Longseller. Bs. As. 2003
- Tapia M.N. "Aprendizaje y Servicio Solidario" Ed. Ciudad Nueva. Bs. As. 2006
- Tapia M.N. "La Solidaridad como Pedagogía". Ed. Ciudad Nueva. Bs. As. 2001
- Pérez Lindo Augusto "Competencias docentes para el Siglo XXI" Tinta Fresca Ediciones. Bs. As 2012.
- Seda J. A. (2014) *Bullying: Responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*" Noveduc Bs As