

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.

¿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 su-pone 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 Cas-toriadis (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 insti-tuyente. 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 en-cuestas 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 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 disentar 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 anónimos, 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 entiendo 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 quien 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 afirmativamente.²

¿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 escuela.³

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 resituado –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.

NOTAS

1. www.me.gov.ar/programaconvivencia
2. Encuesta probabilística inédita, realizada por Programa Nacional de Convivencia Escolar a directivos de escuelas secundarias de todas las modalidades, excepto la educación en contexto de encierro. Colaboraron DINECE, Observatorio de Violencia Escolar del Ministerio de Educación de la Nación.
3. Resol.93/09, Consejo Federal de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires: Tusquets.
- Durkheim, E. (1972). *La educación moral*, Buenos Aires: Schapire.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método*, Tomo II. Salamanca: Sígueme.
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños la socialización en la cultura del diseño*. Buenos Aires: Noveduc.
- Onetto, F. (2011b). *Los climas escolares en una escuela en transformación*. Tesis de Maestría, Universidad San Andrés. Inédito.
- Rawls, J. (2004). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Todorov, T. (2010). *El miedo a los bárbaros*. Buenos Aires: Galaxia Gutenberg.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weber, M. (1964 [1911]). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. trad. Medina Echavarría J., ed. J. Winckelmann. México: FCE.

SITUACIONES CONFLICTIVAS QUE OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES

Telma Barreiro

Como punto de partida para referirme al fenómeno de los conflictos y violencias que suelen presentarse en el ámbito escolar voy a desarrollar en qué consisten, cómo se gestan y, sobre todo, cómo pueden resolverse y prevenirse. Hace treinta años que trabajamos en el ámbito de la capacitación docente, tanto en instancias de formación como de perfeccionamiento. He dictado cursos a lo largo de todo el país durante ese tiempo y numerosas experiencias se desarrollaron en distintos niveles de escolaridad.

El tema central del trabajo en los últimos veinte años es, precisamente, el de las situaciones conflictivas en el aula y la institución escolar, con el fin de apuntar a la resolución y prevención de tales situaciones desde un paradigma no punitivo, a través de un encuadre que hemos denominado los GREC (grupos de reflexión, encuentro y crecimiento).

En estos últimos años, nuestra sociedad se ha visto conmocionada en diversas ocasiones por algunos hechos asociados con distintas formas de violencia en la escuela y que salen a relucir a través de los medios.

Pero este tema no es nuevo, ni mucho menos se limita a sucesos de tanta trascendencia. Una cosa es lo que podríamos llamar la violencia que se conoce a través de los medios, la violencia difundida y "utilizada" en cierta forma como material de noticieros, y otra es la que se produce en el aula, en la escuela, en forma cotidiana y que no trasciende, porque no son hechos que puedan promover un rating elevado. Será importante distinguir entonces entre lo que llamaremos violencia con repercusiones o resonancia mediática

con alto nivel de visibilidad social y la violencia o la conflictividad cotidiana dentro de la escuela, que es más silenciosa, con bajo nivel de visibilidad, pero que también afecta las vidas de las personas pues produce sufrimiento y a la vez expresa un sufrimiento institucional instalado en la sociedad.

Los docentes y directivos presentan muchas veces testimonios de situaciones difíciles dentro de la escuela o en el aula, que no saben resolver y que afectan el normal desarrollo de la actividad áulica o institucional. Estas situaciones asumen distintos grados de gravedad: pueden ir in crescendo y afectar mucho el accionar institucional, o producir un grado alto de sufrimiento a algunos chicos en particular. Algunas de ellas incluso pueden llevar a violencia manifiesta, verbal o física, y a que tengan lugar daños graves.

La pregunta sería, entonces, qué pueden hacer el docente y la escuela, en general, para resolver estas situaciones conflictivas y sobre todo, qué pueden hacer para prevenirlas. Y hay un interrogante aún más acuciante: ¿puede ocurrir que, a partir de ciertas actitudes adoptadas por los adultos, se desencadenen o profundicen inadvertidamente esas situaciones dentro del propio ámbito educativo?

¿Cómo surge esta línea de investigación?

Dentro de los cursos de capacitación, nosotros veníamos trabajando el tema del ejercicio de la autoridad en la escuela, enfatizando la importancia de una práctica democrática de la autoridad en educación. En un momento dado, con el advenimiento de la democracia, esta temática adquirió una relevancia especial. Se trataba de revertir el autoritarismo en la escuela incluso a nivel de directivas oficiales.

Pero en diversas ocasiones, algunos profesores o maestros planteaban: "Sí, queremos ser democráticos, pero ciertas situaciones nos exceden y nos vemos obligados a apelar a recursos más tradicionales, más punitivos".

Entonces comenzamos una investigación profunda acerca de este tema, para ahondar en la realidad cotidiana que inquieta a los educadores. Para abordar esta cuestión, convocamos a un trabajo de capacitación e investigación: "Es posible ejercer la autoridad democrática hoy, en el aula". Se inscribieron 25 educadores, entre docentes y directivos. Al trabajar el tema, la mayor parte de los asistentes confirmó que en ocasiones se les presentaban situaciones que no sabían resolver más allá de una vía punitiva.

Como parte del trabajo de investigación, les solicité que las relataran con detalle. A partir de ese trabajo inicial y de una serie de actividades que seguimos desarrollando en la misma dirección en la que recogemos de continuo el testimonio de los participantes, logramos identificar algunos tipos o perfiles de situaciones problemáticas que se reiteran y que, muy sintéticamente, podemos enunciar como apatía, dispersión, agresión, discriminación, presencia de subgrupos antagonísticos que confrontan continuamente; la emergencia de un chico o chicos conflictivos; distracción, bullicio permanente, agresiones de palabra o físicas entre los chicos o, en ocasiones, contra el propio docente; no aceptación de las consignas; falta de concentración en el estudio; desinterés; un pequeño grupo que permanece al margen y hostiga a los demás, etcétera.

Niños o púberes que agreden a sus compañeros; chicos dispersos; alumnos que no prestan atención en clase; subgrupos antagonísticos que se encuentran en pugna; actitudes de rebeldía ante las consignas del maestro o del profesor; la gama de situaciones conflictivas que pueden presentarse en el aula y perturbar un desarrollo "normal" de la clase es amplia, y el malestar que ellas provocan en el docente puede asumir distintos grados de gravedad.

A lo largo del trabajo realizado, también hemos confirmado que hay situaciones de conflicto en todos los niveles socioeconómicos, en poblaciones con graves carencias así como en otras que no las padecen. En las zonas marginales, a veces se presentan cuadros desgarradores cuando los chicos vienen de situaciones de carencias extremas, pero éstas también aparecen en otros niveles socioeconómicos con diferentes características.

Sobre la base de estos trabajos de investigación hemos elaborado un marco teórico para intentar explicar la emergencia de estas situaciones y también planteamos herramientas prácticas y concretas para su resolución y prevención.

Teoría de los dos paradigmas: punitivo y preventivo

Frente a las situaciones llamadas "de indisciplina" en el aula, podemos decir que existen dos modelos contrapuestos, dos maneras de percibir e interpretar la realidad.

De manera muy sintética, enunciarnos que uno es el paradigma punitivo y el otro el preventivo. El primero enfatiza la importancia del castigo o la sanción. Cuando un alumno (o un grupo) viola alguna norma, se pone el acento en la necesidad de identificación y castigo a los culpables. El paradigma preventivo, en cambio, coloca el énfasis en la posibilidad de prevenir los conflictos y trata de comprender la lógica de su funcionamiento. Llamamos al primero de estos dos paradigmas NIP (normativo, individualista y punitivo) y al segundo CHI (comprensivo, humanista, integrativo).

Quienes adhieren al modelo CHI se preocupan por descubrir por qué motivo se producen las conductas conflictivas, con el fin de poder solucionarlas y también para prevenirlas. Nuestro desarrollo teórico y nuestra propuesta técnica de resolución se ubican en el CHI, porque éste es el único que tiene una posibilidad realmente educativa. El NIP puede resultar operativo en ciertas ocasiones (aunque no siempre y cada vez en menor medida), pero no es pedagógico porque se sustenta en el miedo (miedo al castigo, miedo a la sanción) y, en nuestra concepción, el miedo no constituye una herramienta auténticamente pedagógica.

El interrogante clave del CHI se planteará, pues, saber por qué estos chicos agreden, por qué están dispersos, por qué están apáticos, etcétera. Nos

preguntamos si el hecho de conocer la respuesta nos conducirá con seguridad a revertir la situación. No podemos garantizarlo, pero sin duda incrementará las probabilidades, porque si ignoramos el origen de la conducta jamás podremos modificarla de un modo realmente educativo.

Entonces, nuestro objetivo es tratar de entender por qué se producen las situaciones conflictivas y cuál es la lógica de su causalidad, para poder luego abordar una propuesta posible de resolución y prevención.

Microteoría de las situaciones conflictivas

Formulamos seis hipótesis:

1. Cuando un alumno incurre en conductas disruptivas y genera situaciones conflictivas agudas y permanentes es porque está expresando un malestar. Sus acciones son indicadoras de ello. Si estuviera feliz en el aula, si sintiera que puede aprovechar eso que se le está brindando, si le resultara interesante, tñil o atractivo, no molestaría. Ésta es, pues, la primera hipótesis. ¿Y por qué ese malestar?
2. Por lo general, existe una confluencia de factores que generan la conducta disruptiva; podemos hablar de una multicausalidad.
3. Hay dos tipos de factores que pueden producir malestar: los exógenos (que vienen del exterior de la escuela) y los endógenos (que provienen del interior de la misma).

Las causas exógenas pueden ser de índole y gravedad diversas: desde dificultades socioeconómicas severas del núcleo familiar hasta abandono o desprotección, malos tratos, falta de reconocimiento o valoración, alguna situación traumática del entorno familiar (pérdidas, enfermedad, etc.), conductas violentas como patrón de comunicación en el entorno, necesidades básicas biológicas y/o psíquicas insatisfechas, distintas formas de abuso (abuso

sexual, castigos corporales), entre muchas otras. En muchos casos, las causas exógenas se hallan asociadas a la presencia de necesidades psíquicas básicas (NPB) que no han recibido satisfacción, o sea, a necesidades psíquicas básicas insatisfechas (NPIBI).

Necesidades psíquicas básicas

¿Qué son las NPB? Son las necesidades psíquicas que tenemos todas las personas y cuya satisfacción siempre es extremadamente importante, pero resulta absolutamente crucial en la infancia.

Las NPB atraviesan la vida humana, desde que uno nace hasta que muere. Ellas son, entre otras, la necesidad de afecto, de reconocimiento, de cuidado y atención, de contención emocional, de seguridad, de estímulo, de confirmación, de aceptación. Algunos autores que se ocuparon de esta temática con especial detalle son J. Bowlby, R. Spitz, C. Rogers, R. Laing, A. Janov y A. Maslow, entre otros.

Cuando el niño no tiene satisfechas estas necesidades se produce un gran padecimiento y esto constituye violencia psicológica. El abandono, por ejemplo (no sólo el físico, sino también los diversos modos de abandono emocional), constituye una forma de violencia psicológica muy importante, así como también lo son la falta de una figura de apego en disponibilidad, la ausencia de reconocimiento, el ocupar un lugar desfavorable en el seno de la familia, etcétera. A veces aparecen los castigos corporales, los abusos y la violencia física, que son formas extremas de violencia. Pero aunque ellas no se encuentran presentes, puede haber otros modos de agresión de tipo psicológico que carguen negativamente a un niño.

4. En la medida en que estos factores exógenos negativos hacen impacto en el chico, promueven en él determinadas configuraciones psíquicas que denominamos factores potenciales de fracaso y conflicto (FPFC).

Esa configuración psíquica se traduce, por ejemplo, en baja autoestima, autoprofecía de fracaso, desinterés severo frente a la enseñanza o a la tarea escolar en general, importante carga de agresión o de resentimiento, dificultad severa para concentrarse o para comunicarse, etcétera. Así, pues, el joven o el niño pueden atravesar la puerta de la escuela con un alto grado de densidad de FPFC.

Esta carga interna de malestar psíquico profundo puede manifestarse o expresarse a través de distintas formas de conducta que resultan perturbadoras para el clima grupal y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como conductas violentas, agresivas o bien como dispersión, falta total de concentración, aislamiento, etcétera.

Dentro de la escuela. Factores endógenos

La pregunta clave en esta instancia es qué hace la escuela ante esos potenciales de conflicto o de fracaso que algunos chicos portan consigo al arribar a la institución. Es aquí donde intervienen los factores que llamamos endógenos.

¿Qué hace la escuela con ese malestar, con esos factores de conflicto? ¿Y cómo lee y actúa ante esas conductas que reflejan o expresan este malestar? Sin duda, ésta es una pregunta importante. Acá aparecen las que hemos llamado variables endógenas; nuestra opinión al respecto es que esto dependerá mucho de la institución escolar, que no se debe generalizar.

Hay instituciones que tienen en cuenta toda esta problemática y se transforman en instituciones contenedoras, en instituciones de pertenencia en las que el chico puede encontrar un refugio y donde se puede construir una convivencia. También la escuela puede intentar ignorar la situación o bien acudir a un esquema punitivo.

Como producto de la investigación y del contacto con docentes y directivos, a través de tantos años de trabajo conjunto en los que hemos recogido sus

testimonios y escuchado sus descripciones, nosotros opinamos que, inadvertidamente, la escuela puede llegar a agravar las conductas que el chico asume, si adopta actitudes que agudicen su malestar. También, por el contrario, puede estar alerta y tratar de morigerarlo ofreciendo alternativas diferentes, espacios de reparación y de construcción reales.

En síntesis, creemos que cómo se desarrollen estas situaciones dependerá mucho de cada institución en particular, de su proyecto, de su atmósfera institucional, del estilo de ejercicio de la autoridad, de la labor de sus directivos y docentes, de la forma en que se trabaje sobre el grupo áulico y sobre el propio grupo o equipo docente.

Hay dos aspectos claves a revisar dentro de lo endógeno: cómo se opera con lo grupal y cuál es el estilo de ejercicio de autoridad dominante. Formularemos entonces las dos últimas hipótesis:

5. El grupo áulico es fundamental para todos los alumnos y, en especial, para aquellos que presentan un alto grado de vulnerabilidad. La forma en que se resuelve la dinámica interna del grupo escolar puede aliviar al alumno que trae un padecimiento o puede contribuir a profundizar su malestar.
6. Las figuras de autoridad escolar (sean las directivas o los docentes que acompañan cotidianamente al alumno y que coordinan los grupos áulicos) inciden en el bienestar o malestar de los alumnos con su forma de ejercicio del rol: pueden contribuir a profundizar un posible malestar previo (o incluso crear nuevas formas de malestar) o bien pueden contribuir a mejorar el estado interior y la conducta del estudiante. Su accionar nunca resulta emocionalmente neutro.

La pregunta que nos planteamos a la luz de este análisis es qué debe (y qué puede) hacer el educador para transformar el aula y la escuela en lugares en donde pueda instalarse el bienestar y la buena comunicación para todos, con un clima apto para el aprendizaje y la convivencia constructiva (incluso enfrentando la adversidad de los factores exógenos).

¿Existen herramientas para que los maestros y profesores, directivos, preceptores y tutores, puedan luchar contra el malestar que a veces trae instalado el alumno a partir de ciertas condiciones de vida adversas? Y, sobre todo, ¿qué ocurre cuando deben enfrentarse situaciones en las que el grupo completo presenta una dinámica severamente alterada y resistencial?

El grupo áulico

Veamos ahora cómo puede influir el grupo que le ha tocado en suerte a este chico hipotético que trae consigo una elevada cuota de FPFC.

En primer lugar, es preciso señalar la importancia crucial que posee el grupo áulico para el chico, tanto para el niño como para el púber y el adolescente. ¿Por qué? Por un lado, porque se trata de un grupo cotidiano y obligatorio que existe en un lugar adonde debe acudir día tras día y sobrellevar lo que en él ocurra. El grupo es el lugar donde se juegan sus éxitos o fracasos escolares, con todo lo que eso implica. Pero ese no es lo único que se pone en juego: también se juegan sus éxitos o fracasos a nivel de relaciones interpersonales, con sus pares. Se juega el ser aceptado, reconocido, querido y valorado, o no.

Toda situación grupal genera ansiedad y activa, de algún modo, nuestras necesidades psíquicas básicas. Dentro de un grupo, todos necesitamos recibir cierta cuota de aceptación, de reconocimiento: no quedar marginados ni ser rechazados. Esto también les ocurre a los alumnos dentro del aula; sin duda, ellos también necesitan recibir ese tipo de gratificaciones. Algunos chicos entrarán bien en el grupo, se sentirán reconocidos, aprobados, valorados y otros, no. En términos del lenguaje de E. Berne, creador de la teoría transaccional, se habla de "caricias": caricias psicológicas que uno recibe en la interacción con el otro. Un saludo amable es una caricia mayor que un saludo lejano o indiferente. Algunos chicos recibirán muchas caricias; otros, menos y otros, tal vez, ninguna. Pero todos las necesitan. Aun el que parece muy fuerte,

un agresivo redomado, tiene estas necesidades. De modo que mientras se van desgranando los distintos contenidos de matemáticas, historia o geografía, simultáneamente se verifica la interacción interpersonal entre pares, que a algunos chicos puede favorecer pero a otros puede perturbar y hacer sufrir.

Una de las cosas que suele ocurrir en los grupos es que se cristalizan determinados mecanismos distorsionantes, graves obstaculizadores grupales que se van consolidando y robusteciendo con el paso del tiempo. Esto no sólo ocurre en el grupo áulico; puede tener lugar en cualquier grupo humano, incluso en el seno de la familia misma. Y dentro de los grupos áulicos pueden aparecer mecanismos distorsionantes cristalizados como la discriminación, el rechazo sistemático hacia algunos chicos, la agresión entre grupos, la victimización de algún miembro. También el elitismo y el vedetismo o formas de sometimiento y autoritarismo interno: chicos que amedrentan o atemorizan a otros.

Una de nuestras hipótesis centrales dentro del GREC es que existe un factor que alimenta decididamente los mecanismos distorsionantes: es la prevalencia, la presencia marcada de una matriz vincular competitiva. Ésta constituye, a nuestro juicio, el caldo de cultivo de la discriminación, el elitismo, los antagonismos, la pugna por el afecto y el reconocimiento de la autoridad, y profundiza también el temor al fracaso.

En un grupo en el que predomina la matriz competitiva prevalece lo que llamamos la "moral del podio", que se caracteriza por el hecho de que, para que unos triunfen, otros deben fracasar. No puede haber confirmación para todos; la lucha por la confirmación y el reconocimiento se tornan así inevitables. Algunos miembros han de quedar necesariamente sin posibilidad de satisfacción de sus NPB.

Se instala así la dicotomía incluidos/excluidos, con toda la carga de ansiedad y angustia que esto supone. Actualmente, esto es aún más grave porque refiere a una dicotomía idéntica que se ha instalado en la sociedad contemporánea, de la mano de la llamada "globalización" y de un feroz neoliberalismo económico.

En algunos grupos áulicos se generan algo así como zonas o franjas y el docente termina por trabajar con los alumnos más comprometidos con la tarea, en tanto se va dejando de lado el área que podríamos llamar genéricamente "los del fondo".

¿Qué pasa con los chicos que vienen con una alta cuota de EPPC, con una baja autoestima y con sensación de fracaso, con una gran necesidad de reconocimiento y valorización que resulta sistemáticamente insatisfecha? Probablemente ellos no encuentren tampoco en el grupo esta satisfacción, con lo que se cerrará el círculo vicioso del sufrimiento. O, tal vez, para obtener reconocimiento de sus pares adopten actitudes disruptivas.

La propuesta del GREC es que la institución escolar como tal debería tener como uno de sus objetivos centrales la construcción de grupos más sanos en el aula. Esto implica trabajar desde el principio con ellos, intentando desactivar los mecanismos que se van gestando, procurando desarticular los obstaculizadores y favorecer los facilitadores. Lo ideal sería que en esta tarea se comprometiera la institución como tal, desde el equipo de conducción hasta sus docentes.

Una de las claves reside en intentar desarticular la matriz competitiva y no alimentar la dicotomía inclusión-exclusión; en tratar de crear una escuela inclusiva en la que se apueste al éxito de todos los chicos, sin asumir a priori categorías descalificadoras.

Sería importantísimo que desde la institución escolar y desde cada uno de nosotros tomáramos conciencia de la importancia de la integración grupal, de la armonía intragrupo, para que los chicos no se perciban como antagonistas sino como compañeros y puedan apuntar así al apoyo mutuo.

El ejercicio de la autoridad

¿Cómo podemos los docentes y los directivos ir desarmando los factores potenciales de conflicto, el malestar de los alumnos, los mecanismos distorsionantes?

Una clave desde la propuesta GREC para la resolución y prevención del conflicto parte de la idea de que la forma en que se ejerce la autoridad en el aula y en la escuela puede contribuir a ir desarmando la agresión y la violencia interna de un alumno o, por el contrario, puede alimentarla, incrementarla. Asimismo, cierta forma de ejercer la autoridad tanto puede contribuir a integrar el grupo como a fortalecer los mecanismos distorsionantes.

Es bien conocida la influencia que la figura de autoridad posee en el clima grupal; no me extenderé en esto ya que es bien sabido desde las primeras experiencias pioneras de los discípulos de K. Lewin, Lippit y White, que exploraron la influencia de los distintos estilos de ejercicio de la autoridad sobre los grupos, siguiendo por las múltiples experiencias posteriores llevadas a cabo y relatadas por numerosos investigadores.

Hoy podemos afirmar, sin lugar a dudas, que hay ciertos modos de ejercer la autoridad que permiten construir una matriz vincular cooperativa, participativa y creativa en la que los conflictos y las conductas disruptivas se reducen y el proceso de enseñanza y aprendizaje se potencia. También sabemos que se verifica lo contrario: hay estilos de autoridad que pueden llegar a ser grupalmente iatrogénicos.

Nosotros trabajamos con un modelo de ejercicio de autoridad que llamamos democrático, empático y firme, por oposición al modelo admonitorio, autoritario y punitivo. Este último tiene el eje asentado en lo punible, en la marcación del error y las falencias, en la descalificación de algunos alumnos y exaltación de otros, en tanto apela a la comparación y la competencia como presuntos estímulos y alimenta las franjas de incluidos y excluidos entre los alumnos. Se vincula con la exaltación (muchas veces no manifiesta, pero efi-

caz) del individualismo y con la utilización de la culpa y el temor como recursos educativos. Muchas veces se traduce en la dedicación a trabajar con la franja de alumnos aplicados y laboriosos en tanto se abandona a su propia suerte a los alumnos que manifiestan desinterés o dificultades.

El estilo empático, por el contrario, confía en la importancia del respeto y aceptación de todos los alumnos y pone su énfasis en los logros y la valoración; tiende a la inclusión y se preocupa por aportar elementos para la integración grupal; promueve la participación, acepta críticas e intenta consolidar una matriz cooperativa dentro del aula.

La base del ejercicio de la autoridad no reside en el miedo a la persona o a la eventual sanción, sino en el compromiso con la tarea y su intención de apostar al logro de los objetivos escolares de todos, intentando estimular lo mejor de cada uno.

Para poder ejercer la autoridad empática es imprescindible buscar recursos y herramientas que despierten el interés y la motivación en el aprendizaje para poder transformar a los alumnos, incluso a los más apáticos y pasivos, en sujetos participantes y creativos, convocados a ejercer alguna forma de protagonismo constructivo implementando distintos recursos técnicos que impliquen una forma de abordaje decididamente más dinámica y motivadora del conocimiento.

Un intento, una búsqueda en esta dirección –aunque sea tentativa, lenta y apoyada en el “ensayo y error”– puede dar frutos muy significativos en torno a la resolución de situaciones conflictivas y, particularmente, a su prevención. Postulamos, pues, la importancia de tratar de construir un modelo de docente como facilitador grupal, asociado de algún modo al concepto de facilitador del aprendizaje que acuñara C. Rogers.

Tanto para una cosa como para la otra resultan fundamentales dos aspectos en el accionar del educador: por una parte, las actitudes que se adopten en el aula y en la escuela en general. Y, por otra, la forma de abordaje metodológico y los recursos técnicos implementados.

En el terreno de las actitudes positivas, por ejemplo, las personas que integran el grupo deben adquirir la certeza de que no serán juzgadas, rotuladas o descalificadas por el/la docente cuando expresen sus opiniones, formulen sus preguntas o hagan sus aportes en medio de una clase participativa.

A veces los alumnos no quieren expresarse por temor a ser descalificados o caer en ridículo y esto no se debe a una tendencia paranoica o a inseguridad personal sino a que, lamentablemente, suele ser una práctica posible en el aula, que consolida ciertos mecanismos distorsionantes. Entonces, es muy importante que el educador recoja los aportes y las inquietudes rescatando de ellas lo que puede ser relevante.

Otra actitud positiva consiste en estimular el desarrollo y progreso de los alumnos ratificando sus logros, en lugar de enfatizar sus errores o de hacerlos sentir culpables por cometerlos.

Esto no significa, obviamente, ser aquiescente ante actitudes disruptivas ni tampoco dejar pasar, sin corregir, los errores en el proceso de aprendizaje. Pero es muy importante cómo se señalen los errores: si se cargan las tintas en la "incapacidad" o la presunta torpeza del alumno o se los considera una parte natural del proceso de aprendizaje.

Lo que queremos destacar es que nuestro educador democrático apuesta a apuntalar la autoestima del alumno antes que a socavarla, pues trata de despertar confianza en las propias potencialidades y de estimular la seguridad ontológica, si bien siempre en forma realista, no ficticia ni demagógica.

Con respecto a los aspectos técnicos y el abordaje metodológico, resulta fundamental plantear actividades básicamente motivantes, que despierten el interés, que entusiasmen a todos, en las que los alumnos tengan protagonismo, participación y puedan producir y crear. Donde todos, sin excepción, participen, enfrenten y resuelvan desafíos y logren construir en conjunto.

Existe un gran número de recursos que avanzan en esta dirección. Nosotros distinguimos entre recursos ad-hoc, especialmente destinados a consolidar la dinámica grupal, y recursos técnicos pedagógico-curriculares, destinados a la elaboración de dichos contenidos.

Todos estos elementos constituyen y consolidan una propuesta vincular. El cuidado y trabajo destinados a la construcción de vínculos positivos tanto con cada alumno como con el grupo en su totalidad resultan clave en nuestro enfoque.

En este punto me gustaría citar, entre los autores contemporáneos, a Antonio Carlos Gomes da Costa, un pedagogo brasileño que trabaja con chicos y adolescentes con dificultades: con jóvenes judicializados con alto grado de vulnerabilidad. Él ha formulado una pedagogía de la presencia, que implica que el educador debe hallarse presente; conectarse con el alumno como persona y vincularse con sus estudiantes tomándolos precisamente más allá de su condición de tales, como seres humanos. Y trabajar con ellos con actitudes y actividades básicamente confirmatorias y estimulantes, que incentiven los potenciales positivos de todos y cada uno, asociados con su tendencia al crecimiento personal y grupal, tratando de construir una matriz solidaria y de cuidado mutuo.

Este camino, el de la búsqueda de un rol en que uno pueda jugar como autoridad democrática, empática y firme, ayudando a la integración grupal y a la construcción de vínculos, es complejo, largo y supone muchas exploraciones y ensayos. No es fácil. Pero es posible. Es difícil, pero real. Brinda una luz de esperanza en medio de un panorama que a veces se presenta duro y sin salida.

**EL CLIMA DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS Y LAS CONDICIONES
QUE FAVORECEN LA VIOLENCIA****La asimetría, condición de riesgo
para el abuso**

Las relaciones de asimetría de poder son riesgosas. Asimetrías de la escuela: la edad, el saber, el rol. Son asimetrías deseadas. Pueden ser fecundas si son complementarias: proteger de los riesgos, enseñar, orientar. Pueden ser fuente de abuso: discriminación, violencia, manipulación. Las relaciones simétricas, cuando son de grupo-individuo (*byuiling*),¹ pueden convertirse en asimétricas e incluir los mismos riesgos. Hay una necesidad de contener estos abusos, es decir, de que las instituciones tengan posibilidad de ponerles límites (normas) y también de prevenirlos (de manera especial, de ponerles límites de expresión para las víctimas). Creemos de vital importancia abrir canales de expresión operativo: la violencia circula sustraída de lo público en la penumbra del ocultamiento. No olvidemos que en lo público hay una prohibición de la violencia en las sociedades democráticas. El Estado ha concentrado en sí mismo el ejercicio legítimo de la violencia, algo que ya vieron hacer mucho tiempo Hobbes y más recientemente Max Weber.² Por lo tanto, la violencia privada es ilegítima en el espacio público y la primera estrategia de los violentos es el ocultamiento. Por contapartida, la primera estrategia para neutralizar la violencia es dar la palabra a las víctimas y traer a la luz de lo público los hechos violentos.

Educación en valores y violencia

No abordamos el aspecto psicológico patológico como origen posible de las conductas violentas. Tampoco ponemos foco sobre cómo operar sobre la violencia (ej: las estrategias de mediación). En esta somera alusión a la problemática de la violencia, nos concentramos en su origen axiológico: la violencia como una problemática centrada en valores. Creemos que, de es-

te modo, nos inclinamos a la lectura antropológica y no tanto psicológica de la violencia. Recordamos que, como lo hemos dicho en otras obras, concebimos los valores como horizonte de expectativas individuales y sociales, programas de expansión humana, agrupamientos proyectivos, objetivos comunes que reúnen a las personas desde sus deseos vitales. A nuestro entender, los valores se sitúan en el campo de la "vida buena" que Aristoteles colocó como escenario de su ética y su política.³ Desde este punto de vista, entendemos la violencia como un poner en acto la frustración valorativa, es decir, la violencia expresa el fracaso en alcanzar aquello que se valora y se prefiere. A este vacío valorativo nosotros lo hemos llamado, en *Ética para los que no son héroes*, malestar. La violencia sería la expresión en conductas del estado de malestar. Casi cae por su propio peso la conclusión de que la violencia, al expresar la imposibilidad de alcanzar lo que se valora, disgrega los proyectos compartidos y no lo hace sólo por dañar a aquellos con los que se convive socialmente, sino porque expresa la desesperación, la desmentida de esos valores que reúnen, su imposibilidad.

El enseñante individual y el enseñante colectivo

La relación educativa es interpersonal y adquiere varias direcciones reciprocas: padres-hijos, hermano-hermana, docentes-alumnos, alumno-alumno. Pero también hay una relación educativa que no se hace entre términos personales sino grupales y colectivos. También grupo familiar-hijos/as, institución educativa-alumnos/as. Hay un enseñante colectivo que, como diría Durkheim, es algo más que la suma de los enseñantes individuales. Cuando estamos juntos hacemos circular algunos mensajes específicos que no necesariamente son iguales o coherentes con los que enviamos cuando estamos en la relación uno a uno. El enseñante colectivo también transfiere un saber: ideas, reglas, normas, prácticas, valores. Vamos a señalar cuatro enseñantes colectivos de valores en las escuelas que, como se comprenderá, no son tan visibles ni tienen un nombre y un apellido, pero son poderosamente eficaces.

a) La cultura institucional

Las cualidades preferidas en las personas, los parámetros del éxito y del reconocimiento, sus valores instituidos, son aspectos de la cultura institucional que constituyen un enseñante colectivo. La cultura institucional es un "sedimento" de una historia compartida. En esa historia se van constituyen-

do algunas costumbres compartidas, se construyen tradiciones y rituales con fuerte poder para transferir valores y disvalores. Esa historia tiene momentos fuertes: los mandatos fundacionales, las etapas de crisis y refundación, los cambios generacionales. La historia no se detiene ni dentro ni fuera de la institución. Las culturas institucionales expresan y son permeables a los cambios de la cultura y del contexto social. Pero la sociedad tiene una dinámica que finalmente termina por adelantarse a los procesos institucionales y se instala una diferencia entre cultura institucional y cultura social. Las instituciones perciben en primera instancia este cambio de entorno como una amenaza y tienden a cerrarse, refugiándose en un tradicionalismo, una estrategia sólo conservadora. El gran desafío es que las culturas institucionales elijan la renovación como estrategia de preservación de su identidad.

b) Las prácticas profesionales

Secuencia de acciones que se estratifican y constituyen los diferentes "oficios". Es decir, estrategias sobre cómo se ejerce una profesión, un rol, en contextos reales (no académicos) de desempeño. Existe así un oficio de labrador, de político, de médico. Existe un oficio de docente y existe, también, un oficio de alumno! Pero esto no ocurre sólo en ambientes que ordinariamente se consideran ambientes de trabajo, también hay prácticas propias de los juegos, de las artes, de los deportes. Este oficio de "saber cómo" se desarrolla la práctica va estableciendo ciertas pautas: el orden de las acciones, orden temporal y orden de prioridad. Lo que se recomienda hacer y lo que no se recomienda hacer. También la distribución del tiempo en las acciones y aquellas normas que todos deciden no cumplir. En fin, las prácticas son el contenido de la iniciación en las profesiones, es el aprendizaje del novato. Sus transmisores no son académicos sino más bien informales y no siempre deliberados o explícitos. La práctica de otros profesionales enseña la práctica de la profesión. La práctica de otros docentes enseña el oficio de ser docente tanto o más que lo que proponen los institutos de formación docente.

Pues bien, estas prácticas establecidas son relevantes transmisores de valores. Las prácticas cristalizadas de enseñar y de aprender tienen un fuerte contenido valorativo.⁴

c) Reglas constitutivas de los vínculos

Los vínculos entre las personas no son anárquicos o caóticos. Más bien se parecen a los juegos y no existen juegos sin reglas. Esto lo saben muy bien los niños que, aun cuando inventan un nuevo juego, temprano o tarde acababan fijando sus reglas a los participantes. En el caso de los vínculos humanos, las reglas les dan sentido o configuran el vínculo. Por ejemplo, si la re-

gla es que uno da órdenes y el otro las acata, el juego es el despotismo. Como las relaciones humanas son *interacciones*, es decir, que la acción de las personas en relación es siempre una propuesta de acción para el otro, una respuesta que sigue a su propuesta. Es decir, no se puede entender mi acción sin la acción del otro. Mi acción puede o no seguir la acción propuesta del otro, sintonizo con la acción del otro cuando acepto la regla del juego que me está proponiendo. Si el otro me impone silencio y acatamiento, puedo aceptar la regla (entonces callo y obedezco) o puedo no seguirla (entonces tengo que cuestionarla y el juego queda suspendido hasta que se establezca una nueva regla). Éstas son las reglas constitutivas de los vínculos, como los vínculos son interacciones no se puede escapar de esas reglas o se las acepta o se las rechaza. Pero, como dijimos, el rechazar las reglas de relación supone poner en riesgo la relación porque es necesario que el otro empiece de nuevo el juego, en realidad es necesario que empiece otro juego si quiere jugar con nosotros.⁵ Como se podrá seguir de lo que ya dijimos, las *reglas constitutivas* se diferencian de los *reglamentos*. Estos últimos son necesariamente explícitos y quedan expresados por escrito. En cambio, las reglas de interacción están expresadas en la misma acción. Son reglas acotadas y pueden no ser habladas o inclusive estar ocultas, es decir, se bloquea la posibilidad de hablar sobre ellas. Esto no puede ocurrir con los reglamentos, que tienen todas las características de las normas: tienen que ser explícitos y públicos. No es difícil concluir que no siempre las reglas de los vínculos no coinciden con los reglamentos e inclusive pueden contradecirlos. Alguien puede establecer reglamentos democráticos de funcionamiento, pero su manera de actuar está estableciendo la regla contraria, a lo mejor, sin que él mismo sea consciente de ese desajuste.

d) Las normas

En su base de legitimación, en su contenido, en su vigencia, en su aplicación, y en su sistema de sanciones, ponen en acción valores compartidos. En las escuelas, las llamadas normas de disciplina son formadoras de valores tanto si existe potencia o impotencia normativa en las escuelas, es decir, si tienen o no recursos para hacer respetar esas normas por parte de los adultos y de los niños o adolescentes que concurren a ellas.⁶

El clima institucional

El ser que aprende a ser feliz

La mayoría de las especies biológicas alcanza su realización simplemente cumpliendo el ciclo natural de alimentarse, crecer y reproducirse. Gran par-

te de la información necesaria para cumplir estas tareas es genética. Por esto, los periodos de aprendizaje de las crías con sus padres son muy breves. En un breve lapso, los animales alcanzan su autonomía. En semanas los pichones comienzan a volar. El ser humano, en cambio, necesita varios años para alcanzar la posibilidad de autonomía de subsistencia y su período de aprendizaje es tan amplio como su vida. Porque el hombre tiene como tarea no sólo el proveerse los recursos para conservarse vivo, sino también el darse un significado, el aprender a ser feliz y realizarse.

Responder a las necesidades humanas

¿En qué consiste este aprendizaje? En encontrar estrategias para responder a sus necesidades básicas. Todo ser humano tiene una agenda de necesidades pendientes. ¿Es esta agenda un universal que sobrevuela las culturas? Nos atrevemos a pensar que estas necesidades son *transversales* a las culturas, aunque no lo sea su representación individual y colectiva ni las estrategias de respuesta que históricamente se dan a sus demandas, ni el grado de importancia o prioridad que cada cultura les otorga. Representación, respuesta y prioridad se diferencian según los contextos histórico culturales. En cambio, la presencia de estas demandas hecha sus raíces, como diría Hannah Arendt, en la "condición humana".

De cómo atienda a esa agenda depende el grado de satisfacción que alcanza en la vida. Si la cuenta entre necesidades y satisfacciones cierra bien, el ser humano vivirá en un clima de aprobación de la vida. Si las necesidades pendientes son muchas y muy profundas, vivirá en un clima de resentimiento.

¿Por qué esto puede ser relevante? Porque del resentimiento vital surgen los comportamientos destructivos para consigo mismo y/o para con los demás. Se puede volcar hacia fuera como impulso permanente a dañar, someter, heír, agredir, atemorizar, humillar al otro. Se puede volver en contra de sí mismo, realizando las mismas acciones pero de forma autodestructiva. Aquí, en este suelo del resentimiento, se nutren las conductas de riesgo que tomamos.

Se construye una especie de ecuación o, mejor, relación proporcional, que sostiene el clima institucional.

$$\text{Clima} = \frac{\text{Expectativas Individuales y grupales}}{\text{Respuestas Institucionales a expectativas}}$$

No es decisivo que las expectativas sean válidas o no, que estén fundadas o infundadas. Pueden ser no pertinentes, anacrónicas, exageradas, pero allí

están determinando el clima institucional. De paso, podemos decir que una estrategia adecuada para mejorar los climas institucionales es el clarificar y darle consistencia a las expectativas, tratar de descartar las expectativas no pertinentes. Sin olvidar que estas últimas siempre son resultado de una interacción (la escuela misma puede potenciar expectativas no pertinentes).

Los valores y las necesidades

Podemos llamar valores a los deseos de los seres humanos convertidos en *objetivos, prioridades que hacen de orientadores de la acción y de las elecciones que hacen las personas*. No se quedan en el campo volitivo, sino que pasan a la acción, por esto, para inferir los cuadros de valores de las personas habría que privilegiar el análisis de sus opciones de conducta y no sólo de sus discursos.

Ahora bien, si los valores expresan deseos, éstos son inseparables de la percepción de necesidades, sólo se desea lo que responde a alguna necesidad más o menos profunda. Luego, los cuadros de valores de las personas son estrategias para responder a sus necesidades. Son planes para ser felices. Las cosas que priorizamos y convertimos en objetivos a alcanzar son, entre otras cosas, una apuesta a la autorrealización. El aprendizaje de la felicidad está vinculado con el aprendizaje sobre los valores, sobre qué es importante en la vida. Este aprendizaje incluye el error, la posible reorganización de valores a lo largo de nuestra vida. Y llamamos error al fracaso para responder a las necesidades percibidas, porque si no cierra bien la cuenta de nuestra satisfacción, es en el mapa de nuestros valores donde se ensayan los cambios.

Valores y educación

Como el mapa de valores de las personas no es innato, estamos en la situación de descubrir, de enseñar y de educar en valores.

Ahora bien, según lo que hemos dicho, esta educación no es algo accesorio sino que está apuntando a dar herramientas para resolver la cuestión más decisiva que tiene por delante el ser humano: aprender a ser feliz de manera individual y social. ¿Le cabe esto como tarea a la escuela? Nuestra respuesta es también una pregunta: ¿existe una educación neutral en el campo de los valores? ¿No se transmiten de hecho valores en los contenidos, en el método de enseñanza y aprendizaje, en las actitudes cotidianas, en la cultura de las instituciones? Creemos que la propuesta de valores es un hecho en la vida escolar, pero no es un hecho del todo de-

liberado, reflexionado, planificado y evaluado. Y es ésta la tarea que tenemos por delante, convertirla en una *enseñanza de derecho*. Aunque una propuesta de valores en la escuela habría que diferenciarla del adoctrinamiento, de la imposición y de los juicios discriminatorios sobre las personas. No se trata de "inculcar" los valores.³ De esto nos ocuparemos en un capítulo posterior.

Quisiéramos volver un poco sobre nuestro enfoque. Ahora podemos entender mejor por qué decíamos que de lo que aquí se está diciendo se puede deducir un enfoque axiológico del problema de la violencia en la escuela. La violencia puede ser abordada como puesta en acto del malestar que, a su vez, respondería a estrategias de valores fallidas en su intento. Si una propuesta adecuada de los valores ayuda a las personas a mejorar sus estrategias de vida para no caer en la frustración y el resentimiento, estaremos previniendo la violencia y los comportamientos destructivos. Cuanto más personas realizadas existan en una sociedad, menos riesgo de destrucción esa sociedad corre. Y esto lo decimos no sólo para el futuro lejano, lo decimos también para la convivencia escolar de todos los días. Si nos ayudamos a mejorar nuestras estrategias de relación con los demás y frente a las cosas, se vivirá en la escuela un clima de mayor bienestar y tendrá menos costos humanos la tarea de enseñar y de aprender.

Algunas necesidades y demandas que construyen el bienestar

Necesidad de abrirse a la diferencia

A esta primera la podríamos llamar necesidad de alteridad. El ser humano no es capaz de lo otro, de abrirse a la diferencia. En este sentido, es capaz de enriquecerse, de sorprenderse, de hacerse preguntas y de cambiar. Puede escuchar y comprender. La situación de encierro en sí mismo, el dogmatismo en el pensamiento, las actitudes discriminatorias son generadoras del malestar del encierro.

Necesidad de ser reconocido

El ser humano no se basta a sí mismo para construir su identidad. La autotestimonianza, la valoración de sí, están pendientes del reconocimiento del otro. La afirmación de sí es coafirmación con el otro. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el otro nos otorga. La subestimación, el anonimato, los moteos descalificadores, la marginación, la falta

de reconocimiento de los logros, la falta de estímulos son fuentes principales de malestar que desmejoran los climas institucionales.

Su contrario son estrategias privilegiadas de prevención de la violencia: en un lugar en donde la gente se sienta reconocida es difícil que haya un clima de violencia. En este sentido, es importante establecer el derecho a pedir ayuda y a equivocarse. El error o el fracaso son ocasiones de riesgo para la estima de sí porque ponen en riesgo el reconocimiento y la estima de los otros. Si en una escuela el que se equivoca es ridiculizado, habrá malestar. Si hay temor a pedir ayuda, a no saber, no entender, no habrá malestar. Esto se aplica a alumnos y docentes. Por otra parte, si en la escuela no hay capacidad de estímulo al esfuerzo, no hay reconocimiento del éxito, esto también tiende a establecer una homogeneidad empobrecedora.

Necesidad de dar a otros

Al ser humano no le basta con recibir, tiene necesidad de dar. Aquí hay una paradoja: cuando uno da también está demandando. No se trata de contradicción ni de engaño. Se trata de que todo encuentro entre seres humanos es encuentro entre seres con recursos y carencias, nunca completos o autosuficientes. El posicionarse en el puro don es escamotear una parte de la propia realidad. Dar y recibir no tienen que plantearse como excluyentes, o mutuamente descalificadores. Al dar estamos atendiendo no sólo a la necesidad del otro sino también a una propia. Tenemos "necesidad de dar".

La necesidad de dar es la necesidad de experimentar que se puede hacer bien, cuidar, curar, proteger, nutrir. Es el ejercicio de una potencia que gratifica ante todo porque genera reconocimiento, pero no es sólo esto. Es también la gratificación de hacer bien, gratificación por el beneficio obtenido por el otro. En el hacer bien a los otros hay un gran placer. Algunas personas llenan con esto el sentido de su vida. Esto es válido siempre que no se extreme eludiendo alguna de las otras necesidades que nos demandan porque no se sabe cómo resolverlas. Donde reina el egocentrismo se está insultando el malestar institucional. Por el contrario, ofrecer oportunidades de cuidar, alimentar, enseñar, auxiliar y ayudar a otros es instalar condiciones de bienestar. Por ejemplo, oportunidades de cuidado con los hermanos, con los compañeros, con los alumnos más pequeños.

Necesidad de saber, ser activos y crear

El ser humano es capaz de conocer, de explicar, de interpretar, de predecir. Es capaz de aprender procedimientos para controlar procesos, instrumentos electrónicos, resolver problemas. Hay una necesidad de aprendizaje porque el que aprende adquiere mayor autonomía.

También hay necesidad de producir efectos, cambios, de dejar obras realizadas: un libro, una casa, una mesa, un cuadro. El ser humano necesita establecer una relación activa con su medio. Necesita tener espacio para la iniciativa, márgenes de decisión propia, márgenes de innovación. Aquí hay un punto muy importante para la escuela. Una escuela en la que reina la pasividad porque todo está rigidamente predeterminedo, no facilita la construcción de un clima educativo positivo. En una institución altamente estratificada se favorece la rutina del aburrimiento y éste es un clima favorecedor de la violencia. Aquí está interpelada la escuela como institución, los currículos de enseñanza en sus contenidos y las mismas metodologías educativas. En sentido contrario de lo que se suele escuchar en nuestros días, el vaciamiento de sentido de la escuela no viene de las innovaciones educativas, la falta de innovación es lo que pone en riesgo el significado escolar.

Necesidad de experimentar la intimidad sexual

No hace falta rescatar la necesidad sexual para que esté presente en la escuela. La psicología la ha puesto de manifiesto con toda su fuerza, pero si no existiera la psicología, la intensidad de las pulsiones seguiría intacta en su perentorio reclamo. Nos parece que el abordaje de lo sexual en la escuela ha merecido diversas propuestas y publicaciones recientes de valor.¹⁰ A nuestro entender, la sexualidad afecta directamente el clima institucional en cuanto resolución del vínculo entre las diferencias de género. Las nuevas formas de entender y de expresarse lo masculino y lo femenino han complejizado, en buena hora, pero también dificultado la construcción del vínculo entre varones y mujeres en la escuela, en particular en la etapa adolescente (bastante ampliada por cierto en nuestros días). No sólo por lo que atañe propiamente al ejercicio de los vínculos sexuales, sino sobre todo por la obstrucción de su costado emocional. Cómo construir relaciones emocionales entre los géneros que no estén amenazadas de violencia. Cómo relacionar sexualidad y vincularidad. Cómo resolver el desafío de la construcción de la intimidad con el otro diverso sin invasión y abuso. Son interrogantes sin respuestas, interrogantes propiamente educativos a los que la escuela no encuentra el modo de orientar. Esto desmejora de manera central la calidad de sus vínculos. Construir buenos estándares de comunicación, buenos estándares de afectividad en los vínculos entre varones y mujeres, sin abusos ni violencias, es el desafío educativo de hoy para sostener un clima educativo favorable.

Aquí tenemos buenas preguntas para hacernos sobre las razones del malestar educativo y sus formas de prevención. La escuela no lo puede hacer todo. No es el lugar para favorecer la intimidad sexual. Pero sí para dismi-

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