



**Programa Nacional
de Convivencia Escolar**

FORMACIÓN DE SUPERVISORES Y DIRECTORES COMO ASESORES EN CONVIVENCIA ESCOLAR

DOCUMENTO DE TRABAJO



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



AUTORIDADES

Ministerio de Educación de la Nación

Ministro: Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretaría de Educación de la Nación

Secretario: Prof. Alberto Sileoni

Subsecretaría de Equidad de la Nación

Subsecretaria: Prof. Susana Montaldo

Coordinación para la construcción de ciudadanía en la escuela

Coordinadora: Lic. Mara Brawer

Coordinador Programa Nacional de Convivencia Escolar

Coordinador: Lic. Fernando Onetto

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina Regional Buenos Aires

Director: Prof. Darío Pulfer

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE, Argentina. OEI-Xunta de Galicia

Coordinadora: Prof. Sandra Rodríguez

EQUIPO REDACCIÓN

Redactor a cargo: Lic. Fernando Onetto

Asesoramiento y corrección:

Lic. Mariela Chiaverano

Lic. Ivana Garzaniti

Equipo técnico Programa Nacional de Convivencia Escolar:

Lic. Fernando Onetto (Coordinador)

Lic. Rolando Martiñá

Lic. Ana Silva

Lic. Mariela Chiaverano

Lic. Ivana Garzaniti

Prof. Vicente Cupo

Técnico Acompañante OEI - IDIE:

Lic. Alicia Tallone

INDICE

PAG

5..... **1. PRESENTACIÓN**

6..... Programa Nacional de Convivencia Escolar- Fundamentación
9..... Subprograma: Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar

11..... **2. MATERIAL DE ESTUDIO**

11..... Climas educativos y convivencia escolar
21..... Criterios de intervención en problemáticas de convivencia escolar
33..... La mirada institucional
40..... Redescripción de las problemáticas de convivencia escolar
45..... ¿Cómo se construye el pensamiento del docente?: el docente como profesional reflexivo
48..... Experimentos controlados de cambio
52..... Comunicación y procesos de cambio
59..... La escuela en la sociedad desidealizada
66..... Los límites en educación

73..... **3. TÉCNICAS**

74..... Indicadores de calidad de la entrevista
78..... Encuesta sobre climas grupales e institucionales
80..... Registro de observación
83..... Autoregistro de la práctica
85..... Preguntas que ayudan a entender: tipos de interrogación
88..... Autoevaluación
93..... Consignas para el trabajo final

1. PRESENTACIÓN

A los Sres. Supervisores y Directores de instituciones educativas:

El siguiente material constituye una serie de documentos de interés sobre la temática de la convivencia en las instituciones escolares.

Leerlos les permitirá reflexionar sobre:

- La calidad de la convivencia en las escuelas
- La posibilidad de revisar los hábitos culturales de pensamiento y de acción frente a la problemáticas de convivencia.

Lo hemos organizado en 3 secciones:

En la primera, presentamos de manera muy sintética las principales características del PNCE y especialmente del Subprograma Formación de Supervisores y Directores como asesores en convivencia escolar.

En la segunda parte encontrarán una serie de artículos que enfocan temas como:

- El rol de la escuela en una sociedad desidealizada, los límites educativos.
- Los climas escolares y la convivencia escolar.
- El abordaje de situaciones de convivencia escolar: redescrición de las problemáticas de convivencia. Criterios de intervención.
- Procesos de cambio: La comunicación en las instituciones, experimentos controlados de cambio.

Hacia el final, presentamos pautas para la autoevaluación de su proceso de aprendizaje en este trayecto de formación, y además, las consignas para realizar el trabajo final.

En la tercera sección, le ofrecemos un conjunto de técnicas para aplicar en el ámbito institucional: la entrevista, encuesta de clima escolar, observación, autoregistro, la interrogación como re-narración en la convivencia.

Esperamos que este documento de trabajo fortalezca la convicción acerca de que es posible aprender a convivir, que este aprendizaje forma parte de la agenda educativa de estos tiempos, y que para ello, el compromiso de quienes dirigen las instituciones educativas resulta primordial.

LIC. FERNANDO ONETTO
COORDINADOR PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Datos de contacto **PNCE**:

Pizzurno 935 –CABA, Argentina. Oficina 140.

Tel: (011) 4129-1391/1393 - E-mail: convivenciaescolar@me.gov.ar

Programa Nacional de Convivencia Escolar: Características generales

El Subprograma de Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia, es uno de los pilares que conforman el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Por ello en este primer documento es pertinente comenzar relatando brevemente en qué consiste el PNCE

Profundos y extensos procesos históricos y sociales, y la misma historia institucional de la escuela han llevado a una gran distancia comunicacional entre las generaciones que confluyen en las aulas cotidianamente. De manera particular se agudiza esta desconexión con la actual población juvenil que concurre a nuestras aulas. A todos los actores educativos les resulta dificultoso construir una interacción significativa: directivos, docentes, familias, alumnos, alumnas y personal no docente. Se hace muy difícil establecer acuerdos, consensuar la finalidad que los reúne, sostener límites y reglas para desarrollar la tarea educativa. Si no se logran superar los obstáculos que interfieren estas interacciones humanas se hará muy difícil alcanzar mejores logros educativos.

El Programa Convivencia Escolar se propone operar en **tres zonas** de esta problemática que tienen mucha relevancia para poder construir una escuela mejor: **las normas de convivencia o disciplina escolar, el vínculo entre la escuela y la familia y la formación del personal de supervisión y dirección de las instituciones como asesores competentes para abordar los problemas de las relaciones interpersonales en las instituciones.** Las jurisdicciones podrán elegir entre abordar de forma articulada las tres propuestas o separarlas como Programas independientes. Si lo hacen de forma articulada se estaría convocando a las familias a participar con docentes, alumnos y no docentes en la construcción de un nuevo acuerdo sobre las normas de convivencia en la escuela, con el acompañamiento y sostén del personal de supervisión.

Para abordar estos aspectos particulares de la problemática educativa, el Programa se deja guiar por un principio general: *no se pueden comprender ni mejorar los procesos educativos sin comprender los procesos culturales que le están asociados.* La educación escolar se construye en un escenario de comunicación entre generaciones que está impregnada de sentidos y conflictos que vienen del suelo cultural. Una lectura instrumental que trata de entender la escuela sólo como un medio para transmitir conocimientos y habilidades a las nuevas generaciones es totalmente válida pero no es suficiente. De manera previa, simultánea y consecutiva a la tarea escolar las culturas hacen propuestas educativas: sus mensajes y sus pautas tienen un enorme poder de influencia. Desconocer este tejido vital, complejo, muchas veces tácito, es quitarle contexto y potencia a los cambios educacionales.

En la escuela confluyen diferentes culturas. Sin hacer una descripción exhaustiva podemos mencionar: la cultura de cada institución, la cultura universal de la modernidad ilustrada que creó la escuela pública, las culturas regionales muchas veces centenarias, la cultura mundializada sostenida por la tecnologías de la información y la comunicación y, finalmente, la identidad cultural de cada persona que concurre a las escuelas que no se separa de las anteriores pero que tampoco se deja agotar en su generalidad. Sin poder abordar

este suelo complejo de expectativas, significados, sentimientos y prácticas colectivas que se instalan interactivamente, es muy difícil diseñar intervenciones educativas exitosas.

Este Programa focalizará su trabajo en las tres problemáticas antes expuestas, pero su destino final es llegar a tomar contacto con la base cultural de las escuelas promoviendo su renovación, de manera que facilite a todos los alumnos, docentes y familias alcanzar una mayor satisfacción de sus expectativas educativas

Sin la participación del personal de supervisión y de los equipos de conducción de las instituciones educativas que constituyen la línea ordinaria de gestión de los sistemas jurisdiccionales cualquier programa de innovación y mejora no sería sustentable ni potente. Para dar una expresión metafórica y operativa a esta meta final deseada diremos que todo el esfuerzo apunta a que las transformaciones culturales que cada escuela pueda emprender y realizar lleven a construir un mejor clima educativo que facilite la tarea de enseñar y de aprender. El clima de trabajo escolar hoy se muestra, en muchos casos, con un alto nivel de malestar. Este viene originado por múltiples y complejas causas y se constituye en un obstáculo decisivo a la hora de iniciar procesos de mejora.

No sólo deseamos tomar la cultura como contexto de interpretación e intervención; creemos también que hay un contenido de enseñanza que es cultural y no optativo: la transmisión de la cultura democrática. La transferencia y recreación de la cultura democrática en el espacio público de la escuela a cargo del Estado es una tarea educativa de primera magnitud. Existen múltiples indicios sociales que muestran la importancia de alimentar el sistema democrático imperante en nuestro país con una cultura democrática que se apropie de los valores que la sostienen. Convivencia social y convivencia escolar son dos trayectos de interacciones inseparables. En su convivencia cotidiana la escuela forma en una cultura democrática si consigue vivenciar la igual dignidad de todas las personas, el valor de la justicia, la promoción de la autonomía crítica, la deliberación, el escrutinio público de sus decisiones y la cooperación en la diversidad. Esta cultura democrática se convierte en una instancia crítica que moviliza a las tradiciones escolares, a las culturas territoriales y cuestiona diversos aspectos de la actual cultura mundializada extendida en la geografía internacional al final del siglo pasado por el proceso de globalización.

Este Programa mira a la escuela como un espacio social educativo sosteniendo que en ella se enseña y se aprende colectivamente: la cultura institucional, el colectivo docente y la cultura juvenil enseñan. Deseamos ayudar a los actores educativos a pensar y operar en este lugar "entre" las personas que nos incluye y condiciona: los mandatos de origen, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los rituales, los procesos comunicacionales, la pautas de vinculación o aislamiento con el entorno, la distribución y el significado de los espacios y los tiempos, los tejidos informales de poder y de saber. Es allí donde se generan poderosos mensajes de valores que forman identidades. Alcanzar más habilidad para comprender y operar en este tejido social educativo permitirá a todos los actores de la vida escolar aportar de manera relevante a la construcción de la identidad de las instituciones y de las personas, proporcionar nuevos significados de vida y hacer más sustentable la convivencia social.

● OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Ofrecer asesoramiento y apoyo técnico a las jurisdicciones nacionales para desarrollar programas que favorezcan la renovación y la readecuación de las culturas institucionales escolares para que puedan:

1. Entablar un intercambio crítico y abierto con el nuevo marco cultural de carácter mundializado que caracteriza a la etapa presente de la historia.
2. Incluir y articular la diversidad de identidades culturales de sus miembros, tener apertura, intercambio e inserción con el medios sociocultural que las circunda.
3. Construir una cultura institucional que incorpore los valores democráticos.

Por otra parte, es intención de este Programa:

4. Cooperar en la elaboración de Programas provinciales que apunten a mejorar los climas institucionales de las escuelas mejorando los estándares de pertenencia, motivación, reconocimiento y participación en la vida escolar disminuyendo el malestar en las interacciones cotidianas que obstaculiza el logro de los objetivos académicos. Reforzar el sentido humanizador de los fines educacionales.
5. Ofrecer asesoramiento a las jurisdicciones para producir una renovación de los contenidos, procedimientos y aplicación de las normas de convivencia escolar. Buscar que éstas puedan proveer una vivencia del valor de la igual dignidad de las personas, de la justicia y ayuden a la autocorrección de conductas que transgreden las normas, evitando la violencia, la discriminación y el abuso de poder, favoreciendo que todos los actores educativos puedan concentrar su esfuerzo en apropiarse del conocimiento que hoy la sociedad considera relevante.
6. Cooperar con las jurisdicciones para que se desarrollen planes integrados que favorezcan la comunicación y la construcción de acuerdos educativos operativos entre la escuela y las familias responsables de los alumnos y alumnas de los diversos niveles de enseñanza renovando las culturas institucionales para que puedan sostener estos acuerdos.
7. Ofrecer asesoramiento técnico a las jurisdicciones para establecer un Programa de formación para Supervisores y Directores de Escuela con apoyo experto para la reflexión sobre la práctica, ofreciendo acompañamiento personal a las intervenciones en territorio con el objeto de desarrollar sus aptitudes como asesores en las problemáticas de convivencia que emergen en las escuelas.

Para cumplir con estos objetivos el PNCE tiene 3 líneas de acción que aborda a través de 3 subprogramas:

- Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela.
- Renovación del acuerdo Normativo sobre convivencia escolar
- Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar.

Describiremos sintéticamente las características del subprograma “Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar” pues a él pertenecen los materiales que conforman esta publicación. El contexto del programa le da sentido al trayecto formativo que pretende ser mucho más que un “curso”.

Subprograma: Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia Escolar

● CARACTERÍSTICAS GENERALES

Para lograr una mirada reflexiva sobre la propia situación institucional puede ser relevante contar con un asesoramiento externo que interrogue, enriquezca y contraste ofreciendo otras percepciones y perspectivas. Este **aporte para la reflexión crítica sobre la cultura y los climas institucionales** es constructivo cuando se coloca en una relación respetuosa, de escucha e intercambio y no en una relación jerárquica que se arrogue la exclusividad del saber.

Los **supervisores o inspectores y los directores de escuela** con que cuentan las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires son los actores apropiados para aportar este **acompañamiento que permita** de manera especial a los equipos de conducción y a los equipos escolares **desplegar una mirada reflexiva sobre sus propias instituciones y sus prácticas profesionales** que dé lugar a revisar supuestos, encuadres, teorías implícitas y permita descubrir caminos alternativos de intervención y diseñar experiencias controlables de cambio y mejora. El director también debe tener una mirada con cierta distancia y exterioridad para poder interpretar a su propia institución (Gadamer 2005). El respeto y la valoración del saber del otro como posicionamiento también se aplica al directivo escolar en la relación con sus docentes.

Sin la participación del personal de supervisión y de los equipos de conducción de las instituciones educativas que constituyen la línea ordinaria de gestión de los sistemas jurisdiccionales cualquier programa de innovación y mejora no sería sustentable ni potente.

Desde hace tiempo se vienen dando pasos valiosos para enriquecer el rol de supervisión y dirección. No es una novedad esta invitación a construir un rol de asesoramiento y no sólo de inspección, pasar del perfil burocrático al perfil experto; acompañar la vida de las instituciones y no sólo "bajar" las políticas de la gestión de turno.

Un punto especialmente complejo es **prestar asesoramiento en la intervención y mejora de las relaciones humanas** que se despliegan en las escuelas. Este Programa se coloca en esta trayectoria y pretende hacerla avanzar poniendo el foco en **ofrecer una formación a los supervisores y a los directores de escuela que los haga aptos para hacer esta lectura del tejido institucional y cultural de interacción humana**, que tiene expresiones formales e informales, explícitas y tácitas, configurándose como enseñante colectivo.

● OBJETIVOS DEL SUBPROGRAMA

- Ofrecer **formación a los inspectores y/o supervisores y a los directores de escuela** para que asesoren adecuadamente a los equipos de conducción y a los equipos docentes en su gestión de las relaciones humanas en la escuela.
- **Dejar instalado en la jurisdicción un equipo técnico local de expertos**, capaces de prestar asistencia técnica en las intervenciones institucionales de los inspectores y/o supervisores y de los directores de escuela.
- Afianzar el **nuevo vínculo de acompañamiento institucional entre el nivel de supervisión y el nivel directivo** de las instituciones.

2. MATERIAL DE ESTUDIO



Climas educativos y convivencia escolar

● LA DEMANDA ACADÉMICA Y LA DEMANDA HUMANA

Existe una tensión que las escuelas no acaban de resolver: convivencia escolar y calidad de la educación. No sólo no nos sentimos satisfechos por los logros alcanzados en ninguno de los dos campos sino que tampoco percibimos su articulación con claridad. La lectura del problema educativo se balanceó en las últimas décadas entre su texto pedagógico y su contexto social, entre contenidistas (autores de la psicología del conocimiento) versus reproductivistas o intérpretes de la transmisión social de la cultura (campo social de la educación).

Las categorías disponibles para alcanzar el balance necesario no parecen suficientes: genérico- específico (curricular); instrumento-fin (fines educativos); determinante-determinado (agencia social); condicionante-condicionado (vínculo educativo) ; tácito-explicito (culturas institucionales).

La escuela tiene entre sus tradiciones culturales una trayectoria academicista, percibe que cuando se ocupa de lo humano se distrae: cuando no se ocupa de la trasmisión relocalizada pedagógicamente de las ciencias no se ocupa de su tarea principal. El tema de la convivencia escolar tiene cierto aspecto de "poco serio", "poco relevante" hasta que aparecen algunos efectos dramáticos que nos conmueven por un tiempo.

Desde el punto de vista conceptual nosotros preferimos afrontar el tema de la convivencia como una complejidad educativa que tiene que resolverse con estos criterios:

- a) Mantenerse en la tensión de los múltiples aprendizajes: aprender a ser y convivir y aprender a aprender (Informe Delors)¹
- b) Resolver dicha tensión en cada situación, es decir incorporando los datos del contexto. No uniformar entre escuelas, no pretender establecer un equilibrio que resulte permanente en el tiempo (Brown et alter, 1989).
- c) Construir el escenario de una escuela concentrada en enseñar. Enseñar los contenidos "convencionales" y enseñar a convivir. Este es el orden estratégico, apuntar a consolidar la identidad y la diferencia escolar y ponerla a la altura de la expectativa social en todos los contenidos. Conducir procesos de aprendizaje en convivencia, aunque enseñar no es didactizar, ni sólo verbalizar, ni sólo argumentar. Salir de un escenario a la deriva, sin conducción, sin apropiación, sin contención adulta.

Nadie duda que la educación se construye en un vínculo. Este vínculo tiene aspectos que son educativos pero no son escolares: legitimación del saber, legitimación de la autoridad del que enseña, reconocimiento de los límites básicos del comportamiento, legitimación de la estructura secuenciada de la escolarización.

¹1996 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors

En el pasado había un alineamiento entre la cultura escolar y la cultura social, entre la institución escolar y la familia, entre Estado y Sociedad que otorgaba esa legitimación. Hoy, hay que dedicar trabajo explícito para construirla. Es necesario un colectivo enseñante múltiple, un nuevo contrato entre familia y escuela. El mensaje educativo supone un mandato, mandante y mandato están por reconstruirse.

La docencia tiene en su raíz un mandato semioculto de omnipotencia (Hargreaves, 1997). Este supuesto de que un docente todo lo puede resolver atenta contra el reconocimiento de su humanidad y la de sus alumnos, porque la humanidad no es omnipotencia sino limitación, error y vulnerabilidad. La necesidad de posponer la meta y recorrer un camino incierto, las dudas y la confusión parecen “demasiado humanas” para ser soportables a una cultura escolar omnipotente. Para que los vínculos humanos puedan ser abordados productivamente es necesario volver a otorgar “patente de humanidad” a todos los actores educativos. Concederles que no todo lo pueden, reconocerlos como autores de una narración (Ricoeur, 1994).

El discurso educativo hijo de su época ilustrada y moderna fue un discurso sin cuerpo, basta con recordar el racionalismo cartesiano y kantiano. El cuerpo es identidad como límite, el cuerpo es situación y perspectiva, temporalidad, vulnerabilidad (Marcel 1957). El hombre corporal no es sólo lo proyectado sino también lo sufrido (Ricoeur 1994) Exposición al otro y su mirada, naturaleza (genética) e historia (en términos de Kant causalidad humana y causalidad natural) esta complejidad es lo humano. El cuerpo muestra que lo humano no siempre se puede entender con palabras, representaciones mentales, el cuerpo no es palabra (Marcel, 1960). El cuerpo instala el límite del pensamiento que se representa en imágenes y palabras.

● EL CLIMA EN LAS INSTITUCIONES

El enseñante individual y el enseñante colectivo

Hay un enseñante colectivo que como diría Durkheim (1945) 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 creencias, representaciones de la sociedad, representaciones de rol, reglas constitutivas de los vínculos, normas, prácticas, guías de valores compartidos. La comunidad existe en la medida en que hay significados compartidos. La unidad de una escuela es relativa y proporcional a los consensos sobre el sentido de las palabras, de los valores y de las acciones.

Nos vamos a concentrar en un enseñante colectivo muy particular porque se registra más bien emocionalmente estableciendo una cualidad². Se construye en la relación entre expectativas personales y colectivas y respuestas individuales e institucionales (Gomez, 1995). Sus términos finales serían bienestar-malestar. Su puesta en acto es la presencia o ausencia, la permanencia o la huida: a esta categoría la llamaremos climas escolares (Anderson, 1970).

²Nos apoyamos en la tradición que pasa por el filósofo Max Scheler y que se alinea con el pensamiento de Pascal y de Agustín sobre el conocimiento que se contiene en los sentimientos. Scheler M (1957) *Le formalisme en l'éthique et l'éthique materiale de valeurs*, Paris.

Estamos hablando de climas de tarea y no sólo de climas humanos en general. Por ejemplo, los parámetros para un buen clima familiar o para un buen clima en un grupo de amigos que vacacionan, no son los mismos que se pueden aplicar a una escuela. El clima de un grupo humano resulta calificado por los objetivos que lo agrupan.

Las expectativas pertenecen a lo que Pérez Gomez (1002) llama plataformas cognitivas (idem). Estas expectativas responden al contexto social, a la biografía personal, y también a algo estructural, invariante que llamaremos la condición humana. La escuela construye su clima institucional respondiendo a las expectativas de sus miembros y también responde aceptándolas o reformulándolas como pertinentes o desmesuradas, etc³.

Al utilizar el término "clima" se recurre a una metáfora tomada de la meteorología. Las metáforas establecen una semejanza sin suprimir la diferencia, se las llama también analogías, lógica abductiva (Schöm, 1996). En este caso la analogía consistiría en lo siguiente: así como los climas influyen en el comportamiento y hasta en las características fisiológicas de las especies vegetales y animales, el clima laboral es una condición que explica el comportamiento, la identidad y las interacciones que desarrollan las personas en un grupo de trabajo. Conviene no literalizar las metáforas. Hay una diferencia cualitativa entre la naturaleza y la historia, continuidad y discontinuidad, los climas de los colectivos humanos son fruto de una historia.

Expectativas que confluyen sobre la escuela

Presentamos a continuación en un listado provisorio una agrupación de expectativas que por razones histórico culturales y de invariancia de la condición humana confluyen en la escuela. Hay un primer gran grupo que llamamos "determinadas" por el carácter propio educacional de la institución.

1. Expectativas Determinadas

Por ser una institución pública, por ser una institución educativa, por ser un espacio laboral profesional, por ser un espacio intergeneracional, la escuela convoca algunas expectativas específicas.

1.1 Reconocimiento

● 1.1.1 reconocimiento desde el otro

El ser humano no es autosuficiente para construir su identidad. La estima de sí la valoración de sí está también pendiente de la estima del otro. La figura de la identidad no es una línea sino un círculo que transita por el otro, no hay inmediatez. La representación de sí mismo es el resultado de una circulación que pasa por el otro: los ojos del otro son el espejo donde mirarme. La percepción que el otro tiene sobre mí es fuente de mi autoimagen. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el otro nos otorga. El otro que nos acepta en nuestra etapa histórica, en nuestro momento, aunque no responda a sus expectativas sus expectativas, nos reconoce. Nuestro momento puede ser enojo, la impotencia, la confusión, el éxito o la euforia. Sólo nos reconoce el que nos acompaña en esta historia personal y social en movimiento.

³Se puede recuperar aquí la obra de Kurt Lewin que planteó la noción de campo psicológico como un contexto influyente en las conductas humanas, el que a su vez respondía a las necesidades psicológicas que otorgan sentido a esas conductas. Lewin Kurt. 1978. La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires: Paidós

La subestimación, el anonimato, la sobreprotección, la falta de refuerzos externos, las bajas expectativas en las zonas socialmente vulnerables generan climas de malestar.

● **1.1.2 Reconocimiento del otro**

Necesidad de alteridad, el ser humano es capaz de abrirse a la diferencia del otro y de lo otro. Puede hacerse preguntas y cambiar, escuchar y comprender. Existe una aptitud y un deseo de descubrir lo diferente, lo foráneo e internarse en su territorio desconocido. Lo homogéneo protege y ahoga simultáneamente. Por esto, por ejemplo, lo tribal tiene una doble figura: es la comunidad homogénea que contiene pero al mismo tiempo retiene. El terruño, los barrios poseían esta capacidad de arraigar de ofrecerse como lugar en el que teníamos afinidades, códigos, reglas aceptadas por todos. Pero lo tribal es también la imagen del encierro, el terruño empequeñece, se vuelve segregación y aislamiento. El ser humano necesita abandonar estas seguridades de lo homogéneo, la identidad se nutre de la diferencia.

La situación de aislamiento paradigma cultural generador de violencia, el dogmatismo en el pensamiento o fundamentalismos, las actitudes discriminatorias generan el malestar del encierro.

● **1.1.3 Reconocimiento de sí**

La autoconciencia implica una construcción. La descripción que hacemos de nosotros y de nuestra historia no queda fija como una cosa. Tampoco podemos decir que nosotros "somos" esa descripción porque es una narración y una descripción de hechos vividos. Una mediación entre los hechos y los sujetos de esos hechos. El punto de partida es una cierta lejanía con nuestra propia historia, empezamos siendo extraños para nosotros mismos. Esta distancia se puede acortar, sin embargo siempre habrá un poco de extrañeza frente a nuestras propias vivencias. Los sentimientos son un campo interior que puede estar poco recorrido y conocido para nosotros mismos. El contacto con los propios sentimientos tiene una especial relevancia por ser un resumen biográfico de particular intensidad. Las personas podemos aprender a conocer nuestros sentimientos. La pregunta educativa en este caso sería: ¿la escuela es un lugar que favorece el encuentro con la propia experiencia pasada y presente o estar en la escuela es más bien sentirse presionado por encubrir esta historia? .

Una escuela que no contacta con lo propio, sin silencio y una escuela que silencia voces, que no escucha diversas narraciones, homogénea que no da oportunidades de expresión genera malestar.

1.2 Pertenencia

La pertenencia a un grupo es una necesidad de las personas. En realidad siempre provenimos de un "agrupamiento". El grupo primario que formamos es en principio con nuestros padres. Este pequeño círculo de origen biológico está en realidad incluido en otros grupos más amplios de emparentamiento. No siempre la familia biológica es un grupo social que nos hace sentir pertenencia. Si no es así buscaremos otro grupo que nos "adopte". Cual-

quier agrupamiento social en el que ingresamos nos presenta el desafío del “permiso de entrada”. Estar en un grupo y no haber obtenido este permiso es una situación dolorosa.

- **1.2.1 Acceder a la información institucional**

Esto significa: consistencia de la escuela como espacio público, acceso abierto a la información institucional, convocatorias abiertas, problemas colectivos que se someten a escrutinio público, legitimación del conflicto.

Si existen círculos de iniciación con territorios del secreto y de sigilo si las convocatorias son cerradas y preseleccionadas si las dificultades y conflictos son silenciados y resueltos por intereses sectoriales...no hay sentido de pertenencia

- **1.2.2 Tener un rol definido autorizado, un territorio institucional de acción bajo el propio control.**

Poseer un rol específico con un mandato que lo autoriza, tener un ámbito de actividad delimitado sobre el que se ejerce control, permite que cada actor escolar se reapropie de su rol y esto, de por sí, genera pertenencia.

Allí donde no hay delimitación ni contenido del rol, donde éste sufre invasiones, expropiaciones, o se deja librado a la pura iniciativa personal sin tener nunca un respaldo institucional que lo legitime, no hay pertenencia.

- **1.2.3 Participar en decisiones que nos afectan.**

La escuela puede tener consistencia pública por dar lugar a las diferentes pensamientos e intereses, a su expresión y a su debate. Pero si la escuela apunta a tener consistencia democrática debe considerar su proceso en la toma de decisiones. Las influencias, el poder ejercido en las decisiones institucionales son el foco de atención democrática. La escuela no puede ser una democracia en sentido estricto por ser una institución intergeneracional cuya responsabilidad principal de transmisión del saber recae en la generación adulta. Si las responsabilidades no son las mismas tampoco lo pueden ser las influencias en las decisiones. El que se hará cargo de las consecuencias de las decisiones institucionales merece tener el mayor poder de determinación.

La imagen de una lucha por influir en las decisiones de la escuela entre diferentes grupos de intereses nos devuelve una representación más realista de las instituciones. Estas disputas por influir son parte de las dinámicas de las organizaciones. El deseo de influir puede estar inspirado por una actitud desinteresada de intentar concretar un proyecto que refleje el interés colectivo. La micropolítica que se desarrolla en la escuela no es sólo un enfrentamiento de egoísmos (Ball, 1990). La calidad democrática de la escuela dependerá de la relación más o menos estrecha que se establece entre la micropolítica escolar y el interés colectivo. Si sólo encontramos fracciones enfrentadas que buscan prevalecer sin importarles el precio que paga la institución en su conjunto tendríamos poca calidad democrática. Si los intereses que están presentes en las tensiones internas no son todos sino solamente algunos, también sería baja la calidad democrática (Habermas, 1988). La escuela más democrática es aquella que centra sus debates en el interés de todos sus alumnos.

El poder no sólo es la capacidad de influir en las decisiones de la autoridad; también es recuperar control sobre las propias actividades. Cada actividad supone una exteriorización de las personas que expresa su inteligencia, sus deseos, sus habilidades para desarrollar acciones. El actor social necesita recuperar esas acciones como propias a través de la reflexión. También necesita poder reorientarlas tomando iniciativas, experimentando, creando alternativas diversas a las ya realizadas. Esta actitud proactiva en las actividades que realizan las personas en la escuela supone que éstas dispongan de un cierto margen de autonomía.

Donde existen espacios de autonomía y no todo está prescripto hay pertenencia. Donde existe concentración de las decisiones hay malestar. También donde existe a una delegación indiscriminada, a una deserción de la autoridad, a un vacío de conducción donde existe vacío de conducción y acefalía hay malestar

1.3 Significado

Los docentes y los alumnos pasan muchas horas diarias en la escuela. La jornada escolar tiende a extenderse. El clima escolar depende en gran medida de que las actividades escolares tengan significado y despierten atractivo en los docentes y en los alumnos. Hacer una actividad cotidiana que no parece tener una finalidad comprensible y que se conecte con los propios intereses, es de algún modo un factor de deterioro del clima escolar.

- **1.3.1 El significado que viene de las demandas individuales y sociales.**

El significado de la acción y no sólo la identidad está también vinculado al otro, la necesidad la valoración que el otro hace desde su propia agenda de necesidades. El significado de la escuela está sostenido por aquellos que están de paso en ella. Las familias y los alumnos son proveedores de sentido para la escuela (Bernstein, 1993). Las familias justifican ante sus hijos la obligatoriedad de la escuela, su secuencia graduada, la acreditación, la validez de sus evaluaciones (ejemplo: firma del boletín). Las familias no deberían generar molestia en las escuelas porque son sus socios principales: la matrícula de alumnos es lo que permite que una escuela abra sus puertas y gaste una parte del presupuesto público. Así...no tendría sentido que los docentes se lamenten de la presencia de los alumnos o de su modo de ser porque ellos son los que les ofrecen la oportunidad laboral.

La profesión de enseñar es una profesión de cuidado, nutrición y búsqueda del beneficio del otro. El niño que aprende y se autonomiza, es el sentido del trabajo docente. Esto no lo resuelve el sueldo. El modelo pedagógico receptivo que da la oportunidad de intercambio con los alumnos reconoce esta centralidad de significado que tiene el alumno en la escuela.

Las instituciones que se autorreferencian, las profesiones que se autorreferencian, que responden sólo a la autopreservación de intereses, se vacían de sentido. El excesivo narcisismo y la egolatría vacían de sentido. En una escuela en la que se enseña lo obvio hay malestar. Una escuela que no genera interrogantes, no asombra y no desconcierta al mundo de creencias, decepciona.

● **1.3.2. El significado que viene del proyecto**

Tomamos la palabra proyecto no en el sentido de estrategia pedagógica sino en el sentido de generar historia y acontecimiento. Proyectar es salir de la situación de caída, "yecto", y ponerse en marcha (Heidegger 1970). El futuro como reapertura del presente y del pasado. Producir cambios, embarcarse en innovaciones es ponerse en proyecto. No creemos en la potencia de la exhortación a los cambios sino en la acción que instauro la innovación en el espacio pedagógico. Creemos en el reposicionamiento del supervisor y el director de la escuela pensados como acompañante que autorizan la innovación. El significado de la escuela por su naturaleza debe ser reconstruido y renovado constantemente, tiene que estar abierto porque la escuela es esencialmente intergeneracional. Siempre se encuentra interpelada por la historia. Tiene que haber un equilibrio entre memoria e innovación ésta es una tensión esencial de la profesión docente en cuanto agente cultural y agente social.

Una escuela sólo conservadora del pasado genera malestar. Una escuela sin memoria también se desvincula de su propia historia y pone en riesgo su significado.

● **1.3.3 El significado que viene de la motivación**

En qué medida la tarea escolar está alejada o conectada con el mundo de intereses de cada persona que actúa en la escuela. Este mundo de intereses está incluido en su matriz de valores, una guía para su vida que ha construido históricamente en un contexto cultural. En la medida en que una escuela puede conectarse con el mundo de valores e intereses de los niños y jóvenes de cada época puede también favorecer su motivación interna. No sólo por recuperar ese mundo de intereses y valores sino también por ampliarlo o reformularlo.

En una institución en la que sólo preponderan motivaciones externas de sanción o recompensa, es decir, de refuerzo. hay malestar Si la escuela descalifica la cultura juvenil actual con su lenguaje, sus prioridades, su visión de la vida, hay vacío de sentido y malestar.

2. Expectativas de Base

En la escuela confluyen otros tipos de expectativas que se asientan en aspectos más generales de lo que podríamos llamar la condición humana. Nos referimos a aquellas condiciones básicas que hacen a necesidades básicas que atraviesan condiciones sociales y culturas. A estas las llamamos expectativas de base.

2.1 Supervivencia

Necesidad de alimentarse, abrigarse y vivir dignamente

La posibilidad de responder a la agenda biológica pendiente es una prueba básica de la supervivencia para las personas y los grupos humanos. La incapacidad o imposibilidad de

responder a estas demandas atenta contra la base de la autoestima de las personas. La carencia de un trabajo estable y/o de ingresos suficientes para vivir dignamente pone en crisis el auto-concepto de la generación adulta como proveedora de sus descendientes. El malestar social penetra en las interacciones educativas. Hay una ilusión de ruptura con el contexto que viene del carácter fundacional de la escuela como si se pudieran encubrir las diferencias en la aparente uniformidad de un guardapolvo blanco (Dussell 2000). La escuela fue pensada como la institución que hace visible y ejecuta el deber ser y debe mantener esta diferencia con el espacio social que es el lugar del "ser", es decir de las cosas como son (Dubet 2000). El entorno de la escuela es "lo que hay", en la escuela es "lo que debería haber". ¡Ambiciosa misión! ¿Tiene sentido hoy?

La escuela puede ser un lugar alternativo si se sitúa como continuidad y discontinuidad de la experiencia social previa, por ejemplo, a través de la calidad de su clima educativo: reconocimiento, pertenencia, significado. Si los niños de cualquier condición social vienen de una biografía herida por el abandono, la escuela puede confirmar y reiterar esa herida u ofrecer un nuevo "reconocimiento".

Si ese niño o joven de sectores sociales vulnerables es discriminado, es silenciado, vive solitariamente en la escuela, se le pronostica el fracaso, entonces estamos replicando la herida social. Si la escuela no reflexiona sobre sus prácticas profesionales habituales tiene serios riesgos de reiterar la herida de la marginación social.

● 2.2 Expectativa de Género

Una expectativa que portan de manera especial nuestros jóvenes alumnos es la expectativa de encuentro con el otro género. Existe un vínculo abundante entre muchachos y chicas anterior y simultáneo con la interacción escolar. Este vínculo tiene hoy una modalidad particularmente conflictiva como consecuencia paradójica de la nueva simetría establecida entre los géneros. En reemplazo del guión de la subordinación del género femenino aparece un nuevo guión que podríamos llamar "la lucha por el reconocimiento" tanto desde lo femenino como desde lo masculino. El riesgo es reemplazar una relación de subordinación por otra en cualquier dirección pero no alternativa a lo que ha sido la larga postergación de la mujer en la historia occidental. Sí aparecen desviaciones del vínculo por la presencia del abuso, la persecución del más débil (bullying), invasión virtual de la privacidad o la promiscuidad. No hay en ninguno de estos caminos una verdadera resolución de la soledad que acosa a la adolescencia. La dilemática adolescente es preponderantemente emocional y vincular. Tal vez exista ignorancia sexual, pero más aún existe una falta de recursos emocionales para construir un vínculo de intercambio entre los géneros.

Esta conflictiva intergénero se introduce en la escuela. Construir buenos estándares de comunicación, de empatía, de afectividad entre varones y mujeres sin abusos ni violencias es el desafío educativo de hoy para sostener un clima educativo favorable

● CLIMA Y CONVIVENCIA

La relación entre clima educativo y convivencia escolar pasa por la conexión con los estados emocionales y las interacciones entre las personas. Tanto el bienestar como el malestar colectivos se actúan. Una será una acción a favor del vínculo con la diferencia, la resolución pacífica de los conflictos. Otra será la puesta en acto del malestar como separación, ruptura de los vínculos, violencia y conductas de riesgo para sí y para los otros. No es nuestro tema específico la intervención frente a emergentes de conductas violentas. Pero abordada desde este lugar, la violencia es pensada como expresión de una frustración axiológica, es decir, no alcanzar lo que se considera importante y valioso. Por esto podría decirse que las intervenciones sobre los climas educativos se incluirían en las estrategias preventivas .



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Anderson Gary. 1970. Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning, American Educational Research Journal, Vol.7, N°2, pp.135-152 JUSTOR <http://www.jstor.org/stable/116156>
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. trad: Pablo Manzano.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postomdernity, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata. trad P.Manzano
- Onetto, F.(2004). *Climas Educativos y Pronósticos de Violencia*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rorty, R.(1992). *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Ed. Tecnos. trad Jose M. E Cloquell
- Schöm, D (1996). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid: Piados. trad. J Bayo
- Senge, P.(1998) *La Quinta Disciplina el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Watzlawick P. (1994). *El lenguaje del cambio, Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Barcelona: Herder.
- Watzlawick P.(1994). *¿Es real la realidad?. Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder

Criterios de intervención en problemáticas de convivencia⁴

● INTRODUCCIÓN

Todo pensamiento es el resultado de una historia pequeña y de una historia grande. Estas historias sedimentan como supuestos, creencias e ideas de partida que no se someten a discusión. Reconocerlo no es un acto de humildad ni descubrir una mancha que nos contamina. Si el pensamiento no fuera, como diría Rorty (1996), no sólo una representación de la realidad sino también una huella, es decir, la marca de un pie que recorre un camino personal e histórico, el pensamiento no sería humano.

En consecuencia, y como no podría ser de otra manera, aquí proponemos sólo un punto de vista sobre el tema de las dificultades de la convivencia en las escuelas. Hay otras posturas, otras bibliotecas, otros caminos para abordarlo. Lo más sensato para el lector es que complete su mapa de lectura hasta dónde le den sus fuerzas y tome de todo lo que lee sólo aquello que le permita dejar su propia huella.

Queremos proponer a los docentes, directivos y demás personas involucradas en la tarea escolar algunas criterios de intervención, es decir ideas operativas. No serán, entonces, sólo ideas que ayuden a entender lo que sucede en las relaciones humanas que se tejen en la escuela sino que pretenden también ofrecer una orientación para operar en ellas de tal modo que podamos mejorarlas.

Este “prestar atención” a las relaciones humanas en las instituciones no es algo nuevo. Sin embargo, es probable que desde hace algún tiempo se haya sustraído de nuestra atención este aspecto de la educación. Creo que hemos dejado de pensar que la relación entre el maestro y el alumno mediada por el conocimiento es una relación humana; se nos ha diluido un poco el aspecto intersubjetivo porque estamos preocupados, con razón, por considerarla sólo como un instrumento para transmisión de conocimientos que es el servicio específico de la escuela. Esto último no nos merece ningún reproche: la escuela no es una agencia social del gobierno igual a otras. Si la escuela no trasmite conocimientos no cumple con su función social. Lejos de nosotros está querer poner en discusión esto. Este es el objetivo prioritario. Pero...

¿Se puede lograr este objetivo sin construir una relación entre las personas que constituya un ambiente favorable para el aprendizaje? Todos estaremos concordes en que si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender.

Este tejido del conjunto de las relaciones humanas en la escuela lo hemos denominado “clima institucional” y no se separa de la relación concreta entre las personas pero tampoco

⁴ Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Buenos Aires : Ed. Novedades Educativas .Cap. 3.. 3.

equivale simplemente a ellas. El clima institucional es algo más que la suma de las relaciones. Tiene su propia calidad. Es una condición colectiva de la escuela. El clima institucional puede favorecer o desfavorecer el logro de los propósitos institucionales. Nunca es neutro. El clima es acumulativo de una historia, pero puede tener modificaciones bruscas. Si bien está íntimamente relacionado con “clima social” no es una mera réplica de éste. Ante climas sociales semejantes existen climas internos escolares diferentes. En realidad, hablar de clima institucional supone pensar a las instituciones desde las expectativas humanas de sus miembros. Es decir, no sólo mirar la escuela desde la expectativa que la sociedad deposita en ella sino desde la expectativa humana que las personas que acuden a la escuela pueden o no realizar allí.

Este entendimiento y habilidad en la gestión del clima institucional es algo que los directivos, docentes y alumnos poseen ya en algún grado. Su saber y su proceder son muy respetables. Sólo queremos plantear en este capítulo este campo como un terreno de aprendizaje aún abierto. Podemos mejorar la calidad de nuestras intervenciones en el clima de nuestra aula o de nuestra escuela. En este colectivo de gestores del ambiente institucional incluimos también a los alumnos como constructores de las relaciones humanas que los involucran. Claro que no podemos repartir las cargas de manera simétrica porque no son simétricas las responsabilidades. Nos cabe a los adultos una responsabilidad específica como orientadores y conductores de estas relaciones.

● IDEAS ACERCA DEL CONCEPTO DE PROBLEMA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Al abordar los problemas de convivencia en las instituciones escolares conviene, ante todo, que revisemos el concepto mismo de problema. Como nos lo señala en sus trabajos Lidia Fernández (1988) lo que propiamente solemos encontrar en las instituciones son “obstáculos” que sometidos a un procesamiento se llegan a convertir en “problemas” .

A nuestro parecer la diferencia entre obstáculo y problema la encontramos bien expresada en la etimología de las palabras. La palabra problema se puede traducir desde el griego como un piedra en el camino, que se visualiza dinámicamente en un movimiento de superación. En cambio la palabra obstáculo nos lleva a pensar en una barrera que nos detiene e inmoviliza

El primer trabajo para mejorar las relaciones humanas consiste entonces en “movilizar” los obstáculos. Evitar la **cronicidad** de las dificultades. No hay nada tan contaminante en los climas escolares como la rutina de las dificultades, tropezar una y otra vez con la misma piedra (etimológicamente la palabra escándalo es la piedra que hace tropezar). Lo más grave de los conflictos, entonces, no es su intensidad sino su cronicidad, cuando las dificultades se hacen crónicas aparece el sentimiento de impotencia y desesperación. El primer paso, entonces, consistirá en vencer la inercia que tienen los obstáculos moverse de la impotencia a la potencia.

En esto se puede resumir **el logro de toda buena intervención: reforzar o instalar la potencia de las personas para ejercer control sobre sus dificultades**. Hemos tenido acierto en nuestra intervención cuando nosotros mismos y los otros involucrados nos sentimos con más poder para afrontar los obstáculos. El mensaje más sano es “se puede”

La impotencia, en cambio, favorece las estrategias y los sentimientos regresivos: evasión, ausencia, rutina, angustia, violencia. (Fernández, 1998).

Para hacer este tránsito del obstáculo al problema se necesitan algunos procesos particulares en las personas que actúan en la institución. Señalamos al menos dos que nos parecen decisivos:

1. **El paso de la atribución externa a la atribución interna**
2. **La discriminación entre la zona de preocupación y la zona de incumbencia.**

Veamos en qué consiste cada uno:

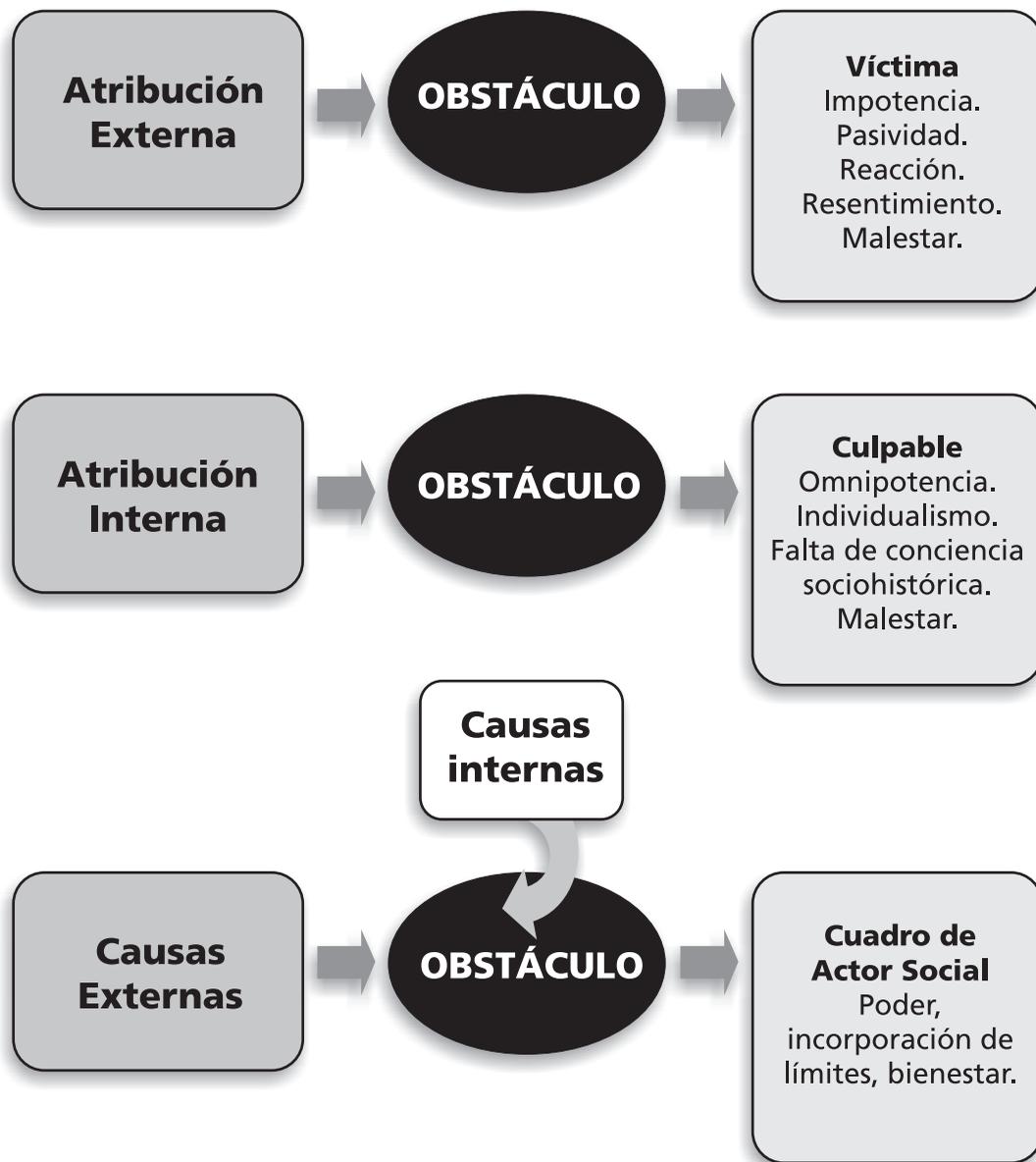
1. El paso de la atribución externa a la atribución interna.

Hay un avance cuando las personas no ponen todo afuera, cuando se sienten parte del problema, cuando pasan de la crítica a la autocrítica. En realidad puede existir exceso en ambas direcciones. Algunos hacen sólo atribución interna, se hacen cargo de lo que les corresponde y de lo que no. No pueden visualizar las causas externas: la intervención de los otros o las condiciones sociales históricas y estructurales. Las personas no logran ponderar y comprender los contextos y el significado que éstos otorgan a los lenguajes que utilizamos los seres humanos verbales o no verbales. Las historias humanas están siempre "en situación" sin ese marco no se las comprende. Digamos que es la posición de la omnipotencia la que nos conduce a hacer invisibles los contextos porque estos siempre imponen restricciones. Paradójicamente esta posición de omnipotencia refuerza la culpa por llevar a atribuirse hechos y consecuencias que caen fuera del propio control. Pero, nos parece que predomina en las instituciones (y no sólo las educativas) la tendencia contraria: poner las causas de los problemas sólo en la intervención de otros o en las condiciones sociales e históricas. Esta es la actitud de la impotencia que se emboza detrás de la imagen de la víctima.

El texto victimal predilecto desde hace miles de años por la humanidad es el relato bíblico del chivo expiatorio que aparece en el libro del Levítico. El pueblo judío desde antiguo seleccionaba dos animales para utilizar en el rito de purificación. Uno de ellos era reservado para Dios como ofrenda, el otro por la imposición de las manos recibía las culpas de todo el pueblo y era puesto en manos del demonio al ser echado al desierto. Es el rito de encontrar a alguien sobre quién depositar nuestras culpas y echarlo de la comunidad para que se lleve allí la responsabilidad de la comunidad. Este rito es repetido muchas veces en las escuelas.

En resumen, sólo cuando las personas pueden atribuirse a sí mismas una parte pertinente de los problemas de relación que está sufriendo con los otros se fortalecen para entender esos problemas y superarlos.

SISTEMAS DE ATRIBUCIONES FRENTE A LOS OBSTÁCULOS



2. La discriminación entre la zona de preocupación y la zona de incumbencia.

Seguimos aquí las sugerencias de Stephen Covey (1990). Este autor nos recomienda algo que puesto en palabras parece una obviedad pero que no es nada fácil de lograr cuando surgen dificultades de convivencia: concentrarse en la parte de las dificultades en la que podemos operar y no invertir energía en aquello que no podemos modificar. Covey llama a esto la capacidad de diferenciar la zona de incumbencia de la zona de preocupación.

Cuando analizamos el comportamiento destructivo de algunos docentes, directivos o alumnos podemos encontrar causas que generan ese comportamiento pero sobre las que no podemos operar directamente desde la escuela (ej: la falta de capacitación profesional, desequilibrios emocionales, cómo son educados los jóvenes en sus casas, la situación de desocupación, la oferta de drogas nocivas en la calle...) Todas estas cosas nos preocupan sinceramente pero no nos podemos ocupar de ellas.

En el abordaje de problemas de convivencia se avanza cuando se identifica bien la zona del obstáculo sobre la que podemos operar en la escuela: Cuando se reconoce nuestra zona de incumbencia y se concentra allí la atención, energía y acción.

Para ello, son necesarias, a su vez, dos tareas básicas: 1) construir un consenso sobre cuál es el cometido de la institución educativa 2) no apartarse de estos cometidos y objetivos pertinentes.

Siendo estos procesos tan sencillos de comprender ¿por qué son tan difíciles de realizar? La respuesta no es fácil. Un buen camino para entender sería descubrir los beneficios que aportan las "distracciones". Cuando nos distraemos "conversando sobre" y analizando las zonas de preocupación implementamos una estrategia que nos aporta ciertos beneficios. En general, el beneficio obtenido es evitar el hacernos cargo del problema y poder continuar con nuestras rutinas porque aquello que nos ocupa realmente está fuera de nuestro alcance. Pero, esta actitud también nos trae algunos perjuicios, el problema continúa y nos genera malestar, la sensación de impotencia nos desmoraliza. De algún modo las personas deben rehacer esta transacción para poder pasar a una postura de potencia frente a las dificultades y alejarse del lugar de la impotencia. Entramos aquí en un tema importante al que podríamos llamar la pragmática del cambio, ¿cuál es el beneficio del cambio? A primera vista, cambiar una práctica habitual nos introduce en un terreno incierto. Nadie nos puede garantizar que lo que logremos será mejor que lo que dejamos atrás. El recorrido por caminos nuevos implica también más esfuerzo, todo está por hacer. El grupo al que pertenecemos probablemente no mirará con buenos ojos a los innovadores porque pueden desestabilizar la situación, puede haber una nueva distribución de méritos y descalificaciones, la distribución de poder se podría alterar. ¿Cuáles son los beneficios? El entretenernos distraídamente en las zonas de preocupación esconde por lo tanto muy buenas razones.

Cuando una institución sin perder sus preocupaciones, sin perder el contexto de lectura de sus problemas, se concentra en lo que le incumbe y se pone a escribir su propio texto, no sólo está en mejor posición para abordar las dificultades de convivencia sino que también amplía su poder de influencia.

Creemos que el mejor argumento para explorar caminos nuevos son las necesidades de nuestros alumnos. Si los alumnos están en el centro de la atención institucional la innovación tiene un buen motor impulsor. La escuela dejará de hacerse la distraída y se concentrará en lo que puede hacer. Si lo hace recibirá una recompensa inesperada según Covey (1900). El que se concentra en su zona de incumbencia acaba operando indirectamente en la zona de preocupación (ej: una dificultad de convivencia bien resuelta puede tener un efecto muy benéfico en las relaciones internas de las familias vinculadas al problema)

ACTITUD FRENTE A LOS OBSTÁCULOS⁵



RESULTADO DE LA CONCENTRACIÓN EN LA ZONA DE INFLUENCIA



● IDEAS ACERCA DEL CONCEPTO DE SOLUCIÓN

Un segundo tema que proponemos para la reflexión cuando abordamos dificultades en la convivencia es repensar también el concepto de solución.

La Solución limitada

En muchas ocasiones acudimos a nuestras dificultades de convivencia con ciertas expectativas arraigadas y no revisadas. Tenemos una expectativa espontánea de encontrar la "solución final"⁵. Buscar la solución final, como lo ha demostrado trágicamente la historia

⁵Esta expresión ha tomado una connotación histórica trágica porque ha quedado asociada al exterminio de los campos de concentración del régimen nazi. Esa versión macabra y perversa no sólo no invalida el concepto sino que refuerza su sentido al poner de manifiesto sin potencial peligro.

del siglo XX, siempre es optar por un camino de violencia. No existen soluciones definitivas de un problema, ni de todos los problemas. Así como no existe una curación de todas las enfermedades ni una curación para siempre.

Aparecerán otros obstáculos de convivencia u otras versiones del mismo obstáculo en cada escuela. La escuela sin ninguna dificultad en la que se han desterrado los conflictos es un sueño imposible o es una institución que ha optado por la simulación y mantener los problemas debajo de la alfombra. Conviene entonces hacer un cambio de perspectiva no sólo de lenguaje y **pasar del concepto de solución al concepto de mejora**. De lo contrario nos condenaremos a la amargura y el fracaso.

Otro presupuesto silencioso y frecuente es pensar que donde hay problemas es porque no ha habido soluciones. En realidad como señala Watzlawick (1994), allí donde hay problemas también han existido intentos de solución, sólo que esos intentos por el momento, al menos, han fallado. Nadie permanece enteramente pasivo ante un obstáculo que entorpece sus deseos o propósitos. Siempre que nos encontramos con alguna dificultad de convivencia en una institución tenemos que suponer que la institución ya ha dado una respuesta e intentado una estrategia para neutralizar esa dificultad. Puede ser que esa estrategia haya consistido sólo en ignorarla, dejar que se resuelva por sí misma o tolerarla, pero nunca hay un vacío de respuesta a los obstáculos.

Decimos esto porque se nos suelen ir los esfuerzos en analizar los problemas que presentan los grupos humanos y desatendemos el análisis de las soluciones que esos grupos ya han ensayado. Un nuevo abordaje de los obstáculos no consiste sólo en implementar una mejor estrategia de diagnóstico. No basta con que salgan a la luz todas las causas, los sentimientos ocultos, conflictos larvados de poder, etc. Un mejor diagnóstico no asegura una mejor solución. **Hay que identificar también la solución ya ensayada y ayudar a modificarla**. Esto es de suma importancia no sólo para no subestimar a las personas involucradas en el problema sino porque lo más difícil de abandonar son las soluciones conocidas. Las personas nos aferramos con mucha fuerza a las estrategias de respuesta que sabemos manejar hasta el punto de convertirse en un "hábito de solución" una respuesta adquirida. Es así que en los problemas educacionales en general (y no sólo de convivencia) en muchas ocasiones cambian los diagnósticos, se renuevan las teorías, pero a la hora de la verdad se sigue con las viejas soluciones.

Una forma práctica de movilizar las viejas soluciones es desagregarlas. Tal vez no podamos cambiar totalmente nuestra forma de reaccionar frente a las faltas de respeto pero nuestra respuesta es en realidad una secuencia de acciones. Si pudiéramos "desarmar" nuestra solución habitual en pequeños pasos se nos abriría el camino para exploración. Recuerde las acciones que usted emprendió cuando observó a dos alumnos maltratarse. ¿Qué le parece si cambia algunos de los pasos y observa qué sucede? Esto es tomar una actitud exploratoria en nuestra profesión pero partiendo de nuestras soluciones aprendidas.

La parte por el todo

Otro aspecto a revisar del concepto de solución son las ideas que se tienen sobre el alcance de las soluciones. En concreto queremos repensar aquello que sintetiza muy bien el verso

de la canción: “el que no cambia todo no cambia nada”. Es algo así como la opción entre revolución y gradualismo o entre el todo y la parte. El preconcepto consiste aquí en suponer que si no se modifica la totalidad o la estructura lo demás son parches y cambios aparentes que sólo refuerzan los problemas. Aún por debajo de este preconcepto opera otro que sostiene que dado que las instituciones se organizan como sistemas y no se pueden aislar las partes de un sistema, toda solución tiene que apuntar al sistema en su conjunto.

Nosotros adherimos a esta visión de las organizaciones como sistemas indivisibles pero no por ello concluimos que los únicos cambios que se pueden llamar tales son los cambios de sistema o las revoluciones. Una cosa es la inteligencia acerca del funcionamiento de una institución y allí viene bien la idea de sistema. Pero otra es encontrar el criterio más adecuado para promover un proceso de solución o mejora.

La solución puede empezar por una parte de ese sistema y que justamente por ser un sistema necesariamente el cambio tenderá a expandirse. Es cierto que los sistemas tienen fuerzas conservadoras muy poderosas que van a intentar neutralizar esa mejora. Pero aquí está la sapiencia de una intervención: elegir bien el “punto de apalancamiento” del proceso de cambio (Senge, P. 1990). Un punto que posea un fuerte efecto expansivo en el sistema.

¿Cuál es el punto de apalancamiento? Aquí viene otro dilema: ¿debemos elegir el punto racionalmente más potente, apuntar a la causa principal del problema? Más aún: ¿debe ser alguien externo al problema de convivencia el que determina la estrategia de cambio a realizar? ¿o son los mismos actores del problema los que señalan el camino?. Si optamos por esto último: ¿qué hacer con las resistencias que las personas y las organizaciones presentan a la hora de atacar a fondo los problemas? Creemos que una intervención institucional constructiva en términos generales trata de no desafiar la resistencia al cambio sino que se deja guiar por ella. Si los protagonistas de un conflicto de convivencia han mostrado, por ejemplo, una resistencia para ahondar en las raíces del conflicto habría que tomar esa resistencia como una información preciosa que nos invita a abordar la solución por otro camino, aunque parezca un camino secundario. Las resistencias nos hablan de una manera elocuente de la historia de las personas e instituciones, de su potencia actual, de la representación que tiene de sí misma y de los costos que está en condiciones de asumir. El proceso de cambio más recomendable no es simplemente el mejor sino el mejor posible (Onetto, 1999). Hay una teoría de la planificación de políticas públicas y proyectos que toma muy en cuenta esta idea de identificación de lo posible en cada situación, justamente denominada planeamiento situacional (Aguerrondo, 2000).

No se trata de ocultar los trasfondos de las dificultades. No se trata de hacer intervenciones aisladas del conjunto. Todo lo que no se aborda debería decirse, explicitarse y quedar como parte de la agenda futura de trabajo de las personas e instituciones, hasta el momento en que ellas mismas se sientan con fuerza para abordarlo. Aunque la mejora inicial que se logre sea muy humilde no olvidemos el viejo aforismo: “todo camino por muy lejos que conduzca siempre comienza por un paso”.

Integralidad y creatividad de la solución

¿Cómo es el proceso de cambio que realizan las personas? ¿Cuáles son las fuentes de energía para el cambio? ¿Cuáles son los facilitadores externos que los movilizan? Estas preguntas están lejos de obtener una respuesta única ni acabada hasta nuestros días y pro-

bablemente nunca la encontremos. Pero sí creemos que a esta altura del desarrollo de las ciencias humanas se muestra muy insuficiente el esquema tradicional que supone que el cambio viene de “arriba hacia abajo”, lo que podríamos llamar la figura virtuosa del cambio⁶. La llamamos así porque según la versión platónica y tomista de la virtud ésta consiste en obrar según la razón, el gobierno superior de la razón sobre los instintos. Al hablarse aquí de razón se incluye tanto a la inteligencia como a la voluntad⁷. Esta estrategia de cambio traducida a nuestros días consiste en apostar a lo siguiente: que las personas tomen conciencia, pongan en palabras su necesidad y su urgencia por realizar un cambio en su modo de relacionarse con los demás es la garantía necesaria y suficiente para que éste se realice. Yendo más allá diremos que ni siquiera nos ofrece garantía que las personas acuerden la necesidad de un cambio o lo comprometan por escrito. Apostar todo al peso de los argumentos racionales como argumentos de cambio es desconocer una amplia experiencia que muestra lo contrario. Aquél dicho popular de que “del dicho al hecho hay mucho trecho” sigue siendo muy válido.

Tampoco el traer a la conciencia aquellas cosas reprimidas por la autocensura garantiza los procesos de cambio. Iluminar, expresar, verbalizar, comprender y escribir documentos, es bueno pero no alcanza. ¿Por qué es insuficiente? Al menos hay dos motivos: el primero es que la versión virtuosa del cambio simplifica demasiado al ser humano estableciendo un orden rígido, una subordinación de lo irracional a lo racional. De modo un poco arbitrario se otorga supremacía a la razón sobre los sentimientos o el cuerpo (Onetto, 1999). En segundo lugar, esta versión virtuosa subestima el conflicto al que está sometido el ser humano, apuesta demasiado a nuestra capacidad de control. Lo irracional, las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte que nos atraviesan pueden arrasar o paralizar los mecanismos de control.

Una visión más integral de los recursos que disponen los grupos para hacer procesos de crecimiento creemos que sería de gran ayuda. Una experiencia emocional, establecer relación con otras personas, modificar una pequeña actitud, cambiar un procedimiento o inaugurar unas secuencias nuevas de acciones como mencionamos más arriba, trabajar sobre el propio cuerpo, un juego, una dramatización, un rato de silencio o un nuevo ritual comunitario pueden tener un efecto desencadenante mucho más intenso que las palabras.

Esta expresión ha tomado una connotación histórica trágica porque ha quedado asociada al exterminio de los campos de concentración del régimen nazi. Esa versión macabra y perversa no sólo no invalida el concepto sino que refuerza su sentido al poner de manifiesto sin potencial peligro.

Participación de los protagonistas del problema como protagonistas de la solución.

Intervenir en un problema de convivencia supone buscar una forma de operar en ese problema. Ahora bien esto puede aplicarse en dos situaciones: que el que interviene sea parte del problema o que lo haga alguien externo. Las cosas que venimos diciendo se aplican en ambos casos, son estrategias válidas tanto para el que está involucrado en el conflicto como para quien pretende ayudar. Como los conflictos o dificultades de relación entre las

⁶Los autores que se ocupan del análisis de proyectos de reformas políticas llaman a esta estrategia con la expresión inglesa “top down” de arriba abajo (O’Donnell, 2000)

⁷Tomás de Aquino, Suma Teológica, II-IIae

personas suelen movilizar montos importantes de emociones que no facilitan la claridad para entender lo que sucede y encontrar el camino adecuado de salida, parece prudente pedir consejo. Esto se aplica de manera directa a los docentes que continuamente se ven empujados a intervenir como “consejeros” de problemas de convivencia entre alumnos y a los directivos de las escuelas que tienen que gestionar todas las relaciones humanas que se entrecruzan en la institución. Esta intervención no se discute pero el buen consejero se deja aconsejar frecuente y sistemáticamente. El docente puede buscar consejo en especialistas o expertos, pero no siempre están a mano. En realidad, pensamos que todas las personas pueden jugar el rol de consejeros aún sin saberlo depende de la atención que prestemos a sus palabras. Los compañeros docentes son consejeros naturales a los que se debería acudir. El docente experimentado tiene algo para decirnos, pero también la palabra del docente novel puede iluminarnos. Las familias de los alumnos pueden ser nuestros consejeros. Los mismos alumnos si los escuchamos cuidadosamente nos pueden señalar el mejor camino a seguir. El saber y el no saber no se excluyen; por el contrario el que más sabe mejor dispuesto está a aprender y reconocer que no sabe (Gadamer 2000).

Este es entonces un criterio de intervención para aquellos que son convocados a ayudar (siempre es mejor ser convocado que involucrarse por propia decisión). El que es consultado recibe un pedido de ayuda para salvar una dificultad de convivencia. Pero en toda ayuda existe una paradoja: cuando alguien pide ayuda se reconoce impotente y esta impotencia es parte del problema. La ayuda parece reforzar la impotencia.

Sólo en la medida en que los protagonistas crezcan y desborden al obstáculo por aumentar sus recursos, su autoconfianza, entonces el obstáculo podrá ser superado. Necesitar ayuda es parte del problema o confirma el problema.

La paradoja de la ayuda que afrontan todas las estrategias de asistencia (en el campo de la salud, en el campo social, en los servicios de consultoría y asesoramiento, etc) sólo se resuelve cuando el que asiste opera de tal manera que se anula a sí mismo (Watzlawick, 1994). La verdadera ayuda se autonega es decir, trabaja para que el otro deje de necesitarla. **La clave está en que las intervenciones, como decíamos más arriba, refuercen la autonomía, el poder de las personas y no incrementen dependencia.** Aquí utilizamos la palabra poder como capacidad de ejercer un control razonable sobre las circunstancias que nos afectan. Reforzar el rol del otro para que tome decisiones y participe directamente en la construcción de las soluciones a sus problemas es la estrategia que parece superar la paradoja de la ayuda. Todo lo que se encamine hacia la ruptura de la verticalidad de las intervenciones y de la homogeneidad de respuestas rompe la paradoja de la ayuda⁸.

Para hacer esto el que asiste tiene que afrontar sus propios temores y decidirse a tomar riesgos en el mismo nivel al menos que los que está proponiendo a los demás.

Aumentar las garantías

Uno de los motivos por los que nos negamos a abandonar caminos ya recorridos aunque sepamos que nos hacen daño es justamente porque esos caminos son conocidos. “Más vale malo conocido...”. Es decir, los procesos de mejora en las relaciones humanas suponen

⁸Jacques Rancière se ocupa de este tema en su obra “El Maestro Ignorante” mostrando un problema que está en el corazón de la enseñanza obligatoria desde sus orígenes y que fue señalado por un pensador del S. XVIII llamado Jacotot (Ranciere 2001).

siempre emprender senderos diferentes, menos transitados y más inseguros. Como decíamos en el párrafo anterior: para mejorar hay que tomar riesgos. Todo cambio es un tomar contacto con el temor que, según F. Nietzsche, es el sentimiento más antiguo y más básico que acompaña al hombre.

Lo que le cabe a los que asisten (docentes, directivos, alumnos, especialistas) es disminuir el monto del temor a intensidades manejables, sin pretender eliminarlo. No siempre hacemos eso. Con la mejor intención nosotros mismos aumentamos los temores incrementando los riesgos que traen los procesos de cambio. La imposición de normas rígidas sobre lo que es lo deseable aumenta el riesgo de fallar en el intento de cambio porque la meta no es negociable y parece demasiado lejos de la situación de partida.

Por ejemplo, si descalificamos al que no quiere tomar el camino que proponemos porque es el único camino para hacer las cosas bien, aumentamos la presión. Si menoscabamos al que comete errores en su intento por mejorar, o esperamos que las personas sigan una marcha rectilínea y siempre ascendente, si amenazamos con algún tipo de sanción moral (sentirse culpable, incompetente) o afectiva (no ser de los preferidos) se refuerza el temor y se hace más difícil cambiar. Obrar en sentido inverso disminuye el monto de temor y favorece el inicio de procesos de mejora. Ayudan los que ofrecen garantías de confianza, no los que aumentan las amenazas.

Ofrecer beneficios

Los procesos de mejora son procesos de transformación de las prácticas. Como ya lo adelantamos más arriba en toda práctica subyace una lógica pragmática. Fácilmente dejamos en la sombra la pragmática de los comportamientos. Cuando las personas despliegan comportamientos reciben por esa práctica algún beneficio. Aun en situaciones de mucho malestar prefieren no cambiar porque reciben beneficios reales o imaginarios de esa situación. Ayudar a los mismos protagonistas a que identifiquen los beneficios que alcanzan con su comportamiento es un primer paso en el proceso de mejora. Además si les proponemos una práctica alternativa esta debería incluir un cierre pragmático: ofrecer un beneficio equivalente o un beneficio mayor al que ofrece el status actual de las relaciones.

De alguna, manera las personas emprenden caminos de mejora cuando logran cerrar alguna negociación satisfactoria entre el pasado que abandonan y el futuro que desean.

En las escuelas no es fácil que podamos ofrecer beneficios de tipo económico como recompensa a los que tienen un desempeño mejor. En realidad estamos continuamente proponiendo hacer más cosas por el mismo beneficio económico. Pero, existen otros beneficios muy preciosos además de los económicos que se pueden alcanzar o perder según nuestros rumbos de acción: el beneficio de ser asistidos por otros, una escucha atenta, mayor conocimiento, participación en las decisiones, tomar la palabra, superar dificultades y sentirse más potentes, disminuir el malestar, aumentar la autoestima o mejorar la

motivación. Nadie emprende un proceso de cambio sino visualiza que ese proceso le aporta algún beneficio y éste no se desea intensamente

Ofrecer recursos o herramientas

Para promover el crecimiento en la potencia de los protagonistas ante sus obstáculos de convivencia es muy importante ofrecerles recursos para poder operar sobre ellos. Entre esos recursos se destaca la necesidad de nuevos procedimientos y prácticas alternativas. Esta es una demanda tradicional en educación: "el cómo". Nadie tendría el derecho de cuestionar alguna práctica previa en la convivencia escolar sin poder proponer una práctica superadora.

No sólo estamos invitados a proveer herramientas para empezar a mejorar. Estos procesos deberían ir acompañados por la instalación de verdaderos "talleres de herramientas". Cuando hablamos de herramientas pensamos en mejores o nuevos procedimientos para organizar la institución, gestionarla, establecer canales de comunicación, abordar conflictos, aplicar sanciones, etc. No hay comienzo sin tener alguna de estas herramientas en la mano pero el mismo proceso de mejora pone a prueba los procedimientos, los esmerila, los desarrolla o genera nuevos. **Hay aquí un gran espacio de creatividad.** Si algún consejero externo provee herramientas debería hacerlo con recomendaciones de uso (por ejemplo las condiciones necesarias para su aplicación, los beneficios que pueden producir su utilización y sus limitaciones). Y también proveer los contextos teóricos a los que responden siempre que los protagonistas lo demanden.

Digamos finalmente, que este aporte de herramientas procedimentales es algo que ponemos en la balanza del costo-beneficio de las mejoras al que aludíamos más arriba al reclamar una pragmática del cambio institucional.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Covey S. (1990). *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández L. (1998). *El análisis de los institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas Teóricas. Buenos Aires: Paidós,
- Nietzsche F.(2000). *Así Habló Zaratustra*. Buenos Aires: Errepar. traducción: Mario Alarcón
- Onetto F. (1999). *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires: editorial Bonum,
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Rorty R. (1996). *Consecuencias del Pragmatismo*, Madrid: Ed. Tecnos. Trad J.M Cloquell.
- Tyack D.y Cuban L. (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE,
- Watzlawick P. (1994). *El Lenguaje del Cambio, Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder

La mirada institucional: hipótesis y direcciones

En este apartado queremos ofrecer algunas reflexiones acerca de la mirada institucional que un actor interno como el director despliega en el encuentro con su propia institución en un campo muy específico como es la convivencia diaria.

El director de una escuela está inmerso en ella de tal manera que no le será fácil “ser juez y parte”. El conocimiento de la institución supone un cierto balance entre familiaridad y extrañeza. Gracias a que la escuela le es muy familiar el directivo estará facilitado para entenderla, pero al mismo tiempo esta familiaridad constituirá una limitación. Hasta podríamos decir que su verdadera interpretación comenzará el día en que comience a ver a su escuela como extraña, “decí por Dios que me has dado que estoy tan cambiado”...

La escuela se puede volver extraña no sólo porque haya en ella fenómenos nuevos sino porque se “da vuelta ante nuestros propios ojos” (Gadamer 2000). Esta es la esencia dialéctica que tiene toda interpretación verdadera: se realiza por un proceso de inversión de las cosas que muestran su otra cara, se dan vuelta, nos sorprenden y extrañan.

El directivo que pudiera sostener este desconcierto puede estar en camino de entender mejor lo que sucede en su institución... Cuando lo conocido se nos vuelva extraño tal vez estemos empezando a comprender

Es posible que un directivo se encuentre en la situación inversa y esté transitando sus primeros pasos en una escuela desconocida. Tal vez su proceso de interpretación pase por descubrir lo familiar en lo extraño. Esto lo hará cuando encuentre vínculos entre esa institución extraña y desconcertante con ideas que ya había en su mente y con experiencias que ya sucedieron en su propia vida.

Lo que aquí se diga tiene el propósito de hacer algún aporte a todos aquellos que “intervienen” en este micromundo en movimiento que es el tejido de relaciones humanas de cada centro escolar.

Cuando nos referimos a desarrollar una mirada institucional en realidad estamos aludiendo a la mirada que tiene una perspectiva suficiente amplia como para llegar a visualizar el conjunto humano que está bajo su responsabilidad. Este conjunto puede ser visto como una organización donde lo que importa es si cada uno sabe cuál es su lugar y su tarea, si todos se alinean en torno a un objetivo común y si hay indicios de estar cerca de o lejos de esos objetivos. La visión más acabada de la organización es la del sistema (Senge 1997). No hay parte que se pueda entender sin el todo. Pero el todo es algo más que la suma de los individuos las instituciones tienen su personalidad (Durheim 1987). Una mirada sobre el todo institucional puede y debe ser también una mirada con números en la mano. Números que nos hablan de la eficiencia de la escuela (Baez 1994). Conocer nuestros números internos de matrícula, repitencia, cuantos alumnos van a recuperación en diciembre, sobreedad, deserción, etc...son números que pueden darnos una panorámica del funcionamiento escolar indispensable. Una de las ventajas que tienen estos “indicadores de eficiencia interna” es poner el centro de lectura de la escuela y de la convivencia en los alumnos y sus

aprendizajes. Porque la problemática de la convivencia escolar es la propia de los vínculos intra en intergeneracionales que se establecen cuando se ponen todos en la tarea de enseñar y aprender.

Es bueno superar la ilusión de que la mirada sobre la escuela pueda ser una mirada inmediata, en vivo y en directo. Siempre hay una mediación, mensajeros, mensajes y traducción de los mensajes. Los números son también mensajes que pueden decir diferentes cosas según cómo se los mire. En el caso de la escuela "más cerca" no quiere decir mejor. Es cierto que hay una comprensión de la situación que sólo se puede tener en el contexto pero estar en el contexto no garantiza que se haya comprendido eso que se tiene tan a mano.

Si partimos de una concepción de la institución más desagregada como fragmentos más o menos adheridos entre sí entonces ya no serán sólo las informaciones de conjunto las que nos hablen de la institución (Ball 1987). Esta mirada sobre la institución no se la aborda desde un plano dibujado en un papel. No basta lo estatutario, ni el organigrama, ni las misiones y funciones. Hay un colectivo que se va desplegando en el tiempo a través de acontecimientos pequeños y grandes, una historia escolar. Podemos decir también de la escuela como de las personas que su identidad es una narración (Ricoeur 1999). Pero no se trata sólo de la suma de historias particulares, en el corazón de la institución está la interacción entre las personas. Este actuar en relación con el otro, actuamos para decirle algo a los otros, hacerles una propuesta. Actuamos según lo que anticipamos que el otro va a responder ya sea esto real o imaginado. Su respuesta condicionará mi próxima acción y así en este ir y venir se va constituyendo la convivencia cotidiana (Gallard 2007).

El concepto de las relaciones humanas como un intercambio de significados que se van modificando recíprocamente ha sido muy importante en la sociología (Marradi 2007). Esto pone sobre la mesa la cuestión de las "perspectivas".

Entender a mi escuela es un esfuerzo por mirarla desde las diferentes perspectivas: la del profesor con antigüedad y la del novato, los niños y los adolescentes, los varones y las mujeres, las familias, el personal de maestranza...

....Este mirar desde donde se mira al otro, nos lleva en realidad de un sentido al otro, del observador al escucha. Entender a la propia escuela es tener una escucha abierta. Para la escucha el fragmento puede ser tan importante como la totalidad. Una palabra dicha al pasar, suelta, sin aparente conexión puede descorrer el velo del sentido del proceso que se está viviendo en la escuela (Crozier 1995).

La llegada a la institución desde una mirada ligada a la **investigación cualitativa** nos parece de gran importancia (Sauthu 2005). Desde el punto de vista numérico la estadística establece correlaciones más o menos fuertes pero le resulta difícil explicar, encontrar el sentido de los procesos. No es este el lugar para introducir la discusión epistemológica en las ciencias sociales, pero creemos que el abordaje cualitativo es muy prometedor aunque no se haga bajo las condiciones de "objetividad", predictividad, fijación de variables y comprobación de hipótesis que caracteriza a las ciencias de la naturaleza. De los métodos cualitativos el director de una escuela podrá tomar, por ejemplo, la idea de la diversidad de las fuentes. Las fuentes pueden ser personas de la institución. Hay informantes claves que es importante identificar. Por ejemplo, los misioneros jesuitas entablaban relación con los

niños de las tribus guaraníes para aprender la lengua y las costumbres. Un niño de primer grado puede ser un informante clave. También lo puede ser el portero o un preceptor. Todo depende de la originalidad de su perspectiva. Contará no tanto cuántas opiniones se recoja sino cuántas miradas distintas se pueden incorporar (Gallart, 2007). También los documentos utilizados pueden ser de muy diversa índole. Los lugares de la escuela hablan diferentes cosas. Sin duda que el patio tiene su palabra para decirnos y el aula otra. Los graffittis, los objetos, los desperdicios que se acumulan en el cesto de basura nos hablan de la escuela y sus misterios.

La mirada de la presencia posee una riqueza de significado particular. Es la mirada involu-crada, inmersa corporalmente en la institución. Creemos que lo más semejante es la expe-riencia de los antropólogos⁹ que hacían observación en el terreno de culturas diversas, por eso la podríamos llamar "mirada etnográfica". El gran antropólogo Bronislaw Malinowski insistía en la necesidad de esta presencia que se consumaba cuando se podía adoptar la mirada de los nativos; en inglés la expresión que usa es "going native" "ir al punto de vista del que está en el lugar". No es algo espontáneo sino construido por el observador. La información que así se obtiene es única aunque posee un carácter más cualitativo que cuantitativo, más de profundidad, de búsqueda del trasfondo de ideas, de contacto con el "tráfico emocional" que transcurre por esas carreteras invisibles que son las interacciones entre los miembros de la institución. Interacción que hace su propia historia y cristaliza en determinadas configuraciones. En sociología a esto se ha llamado nivel de participación del observador, en el caso del director es una participación como integrante de aquello que observa, por lo tanto no necesita permiso de entrada, ya está incluido en la interacción (Flyck 2000). Es decir, tiene gran parte del trabajo del observador ya hecha, pero tiene tam-bién sus limitaciones. La historia previa le ha dado una identidad dentro de la institución. Hay favores, deudas, heridas, conexión de las redes internas de relación con redes exter-nas, es decir historias vividas. Por esto podemos decir que

el director es un "nativo" pero al mismo tiempo tiene que recuperar la mirada del observador. Es un observador prejuiciado pero sus prejuicios son su posi-bilidad de entender, cuando hay permiso para revisarlos no para suprimirlos (Gadamer, op.cit.)

Este acercamiento cualitativo a la propia institución incluye sus propias técnicas de reco-lección de datos como las entrevistas en profundidad planificadas, las entrevistas espontá-neas no planificadas, los apuntes en un diario de gestión y otros.

La mirada presente reflexiona sobre el juego de las relaciones humanas institucionales habiendo entrado, de algún modo, a jugar ese juego aunque desde un lugar propio. Se cumple aquel principio del gran teórico de la física Heisemberg que "el observador siem-

⁹ La frase "going native" como un modo de investigar es atribuida a Bronislaw Malinowski en sus reflexiones acerca de la relación entre el antropólogo y los objetos de estudio en el campo etnográfico. Basándose en su extensa experiencia viviendo en Nueva Guinea desde 1914 a 1918 Malinowski sugería que para atrapar el punto de vista del nativo el antropólogo debe hacer un tránsito, salir desde su visión e ir hacia la visión del otro "to grasp the native's point of view, his relations to life, to realize his vision of his world" anthropologists should "go native" (Argonauts of the Western Pacific, 1922, p. 290) ; es decir, el que observa un medio extraño debe de algún modo acercarse, hacerse partícipe, es decir, tomar una posición activa de construcción de un vínculo. Hoy diríamos "observador participante".

También puede consultarse el aporte de Eving Goffman, La presentación de la Persona en la Vida Cotidiana, Amorrortu, Buenos Aires, 1988.

pre perturba lo observado”, se reencontrará a sí mismo en lo observado. No es posible la pura “objetividad” (ob-jectum, en latín poner delante de los ojos) no se puede separar el observador de lo observado. El objeto le devolverá de algún modo su imagen como en un espejo. Será una condición indispensable para alguien que quiere entrar en el juego previo de las relaciones de una institución el aceptar sus reglas para que el juego no se interrumpa. De alguna manera el observador tiene que aceptar ser también observado y que el juego de los espejos se multiplique.

La mirada del testigo sobre la institución (la mirada presente) está impregnada por la mirada de la institución sobre el testigo. La institución puede intentar mostrarse u ocultarse a la visita del testigo. Existen diversos términos posibles para esta relación: un examen para saber si se alcanza un standard previamente establecido, un ejercicio de control por parte del poder instituyente oficial (propietario o el Estado), un trámite burocrático para llenar la formalidad de una planilla, un encuentro social para acompañar, una exigencia del propio puesto de trabajo, un recurso para el aprendizaje institucional para encontrar cursos de crecimiento en la calidad de su servicio.

Es posible que el director de una escuela caiga en el mismo posicionamiento, al ocupar “el” lugar de poder definido formalmente dentro de la escuela y justifique su rol haciendo especial énfasis en la detección de errores, déficit e incapacidades. Esto se da bajo la errónea suposición de que si la institución “funcionara de modo ideal” la mirada interpretativa del director ya no sería necesaria...

Como contrapartida, proponemos a los lectores esta idea:

La tarea del director como observador incluye focalizar su mirada no sólo en los problemas, sino también en las buenas prácticas, en lo que “anda bien”. Sólo si se reconocen el buen trabajo, los logros, las fortalezas institucionales, el compromiso de los otros, etc. la mirada del director estará lejos de caer en ese sesgo “policíaco” que lleva indefectiblemente al malestar y al ocultamiento de información, a mensajes dobles, cargados de ruido y de malestar..

En resumen, de alguna manera lo que la institución nos muestra y nos dice de sí misma, refleja nuestra mirada. La institución se muestra según la mirada del observador, simultáneamente se muestra y nos muestra.

Para evitar ese rol forense de la mirada de la presencia hay que tratar de no sujetarse al esquema de la de-velación, correr el velo, que tiene un larga tradición en occidente y viene del corazón mismo de la filosofía griega tan asociada en su concepto de verdad al órgano de la vista, como ya hace tiempo lo señaló Martin Heidegger. La mirada de la presencia institucional no sólo ni principalmente debería intentar de-velar: hacer aparecer lo que se oculta. Esta estrategia en educación ha recibido un nuevo espaldarazo con la teoría del “curriculum oculto” que de modo no del todo preciso se atribuye al gran investigador educativo P. Jackson (1994). Más bien habría que proponerse mirar lo que se dice y se muestra, lo que se constata y tratar de escuchar lo que en la institución educativa se dice en diferentes formas de lenguaje: deliberadas, no deliberadas, verbales y no verbales. En principio, lo que se oculta a la mirada, merece respeto y la mirada de la presencia debería conservarlo como oculto.

También podemos agregar otra perspectiva a nuestro análisis: la mirada institucional pueden ejercerla los diferentes actores que conforman la red de vínculos dentro de la organi-

zación educativa. Todos van construyendo desde sus lugares de poder, sus roles, sus tareas cotidianas, una " forma" de mirar la institución a la que pertenece. En este sentido, los actores internos de la institución se configuran entonces como "testigos", en la medida en que pueden tomar distancia, observar y analizar los hechos que acontecen en la escuela , aunque este análisis esté impregnado de sus propias vivencias dentro de la dinámica propia de la institución. Creemos que es una de las funciones de los directores estar atentos y ejercitar esta mirada reflexiva sobre la institución a la que pertenece, desarrollando empatía, poniéndose en el lugar de los otros pues sin duda esta mirada permite el aprendizaje y abre las puertas para mejorar en lo que sea necesario y posible el clima dentro de las instituciones.

A dónde dirigir la mirada

Podemos preguntarnos qué mirar en una institución para poder realizar una mirada que recolecte una parte de su haber y su déficit. Siempre pensando en la mirada propia de la presencia, de aquel que está inmerso en el mismo territorio que quiere comprender.

Se puede dirigir la mirada, comenzando por una somera enumeración sobre el **espacio**: contemplar su amplitud o estrechez. Interpretar su sentido: si son espacios de encuentro, superposición o hacinamiento. Se puede mirar la distribución territorial y valorar su funcionalidad respecto de los objetivos educativos. Preguntarnos: ¿qué mandatos educativos están expresados en esa figura espacial de la institución? También se pueden mirar los espacios como arenas de lucha, es decir, pensando en quién dispone de ellos: si son lugares disputados, si expresan el distanciamiento entre diferentes grupos, si son lugares privados o comunes, abiertos o cerrados. Mirar el significado de los lugares públicos de la institución, ¿son lugares de nadie o lugares del nosotros?.

También se puede echar una mirada al **tiempo institucional**. Tener una mirada totalizadora sobre su distribución: si estamos ante la figura de un laberinto, una grilla compleja, microscópica, atomizada, o si tenemos tiempos vacíos de actividad porque son confiados a alguien, tiempos fijos o flexibles. El reparto de tiempo en la escuela expresa también la prioridad que recibe en la institución cada tarea y objetivo (Poggi et alter 2002). Podríamos preguntar a un representante institucional al azar el tiempo que dedica una persona a cada cosa. Se puede mirar con él la agenda institucional de un docente o de un directivo¹⁰.

La presencia transcurre como escucha. Se puede escuchar, por ejemplo, el silencio...los silencios de la institución e interpretar su sentido. El silencio nos puede hablar de atención, interés y concentración en la tarea, pero también nos puede hablar de temor. La ausencia absoluta de silencio también nos habla de la institución.

Los objetos nos hablan. Un sillón despanzurrado o unos cristales de ventanas rotos desde hace mucho tiempo son palabras importantes de una escuela sobre la valoración de sí y sobre la funcionalidad de su distribución de funciones. Hay muchas personas que han pasado por un mismo lugar y ninguno se ha hecho cargo. Pueden indicarnos problemas presupuestarios pero, también, poca identificación de las personas con su lugar laboral. También hablan los sentimientos del visitante, las sensaciones que ha recogido en su entra-

¹⁰Hay variados e interesantes aportes en Frigerio G. y Poggi M (1992). *Las instituciones educativas, Cara y Ceca, Troquel*, Buenos Aires. Más recientemente en Poggi Margarita (2001) *La Formación de Directivos de Instituciones Educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPPE/UNESCO, Buenos Aires, p. 36 ss.

da al ambiente, en su encuentro con las personas. En ellos aunque no de manera certera, ni con total claridad, si no hipotéticamente y con necesidad de ser articulado y contrastado con hechos, se muestra al visitante el clima institucional.

La mirada de cada persona se ha ido construyendo en su historia. Nuestra mirada sobre una institución tienen una focalización y una valoración que responde a nuestra historia, a nuestra formación y nuestra experiencia, a nuestras prácticas organizadas como "oficio". De la infinita gama de indicios, señales formales e informales que nos da una escuela, nosotros seleccionamos de acuerdo con nuestra historia, nuestros valores, creencias y teorías educativas. "Las teorías no surgen de la observación sino que la observación proviene de las teorías" (Senge 1997). No son sólo los objetos, no son las percepciones las que generan conceptos, también son los conceptos los que generan percepciones. De allí el carácter parcial de nuestras lecturas institucionales. A pesar de que seamos los que poseemos "la mirada oficial" o "la mirada experta", en realidad sólo siempre tenemos una mirada personal condicionada.

Por esto puede resultar recomendable que hagamos una mirada sobre nuestra mirada. Que hagamos el relevamiento espontáneo de nuestras focalizaciones, para que percibamos su carácter inevitablemente parcial. Así podremos hacer más completo nuestro inventario, comprender también, a qué teorías personales y recorridos biográficos, experiencias escolares de la infancia responde esa "espontaneidad aprendida" de nuestra mirada. Pero, también, nos invita a buscar una mayor apertura en la intersubjetividad, es decir, abrir nuestra mirada a la mirada que los otros tienen sobre la institución.

El valor de nuestra lectura de la institución lo da el consentimiento general de nuestros docentes si sienten expresados en ella. Es, en realidad, una mirada colectiva que permite también explicar mejor que antes lo que nos acontece y hacer predicciones constatables. Esto también se aplica a la necesidad de recurrir a muestras estadísticas, son necesarias las aproximaciones cuantitativas para sumar otras miradas. Sobre todo es necesario incorporar la mirada de los propios actores institucionales.

La mirada interpretativa sobre una institución, en cualquiera de sus versiones, no es, entonces, una mirada ex nihilo (de la nada) ni es meramente receptiva. No es sólo una mirada que descubre, que recibe sino que construye e instala en la figura institucional, que propone cosas de su propia cosecha: esto no es malo. No estamos pensando aquí en una intencionalidad interesada o perversa (que pueda haberla sería tema de otro análisis diferente del nuestro). Es la única forma no sólo de ver sino también mirar una institución para poder describirla, orientarla y evaluarla. No se puede no tener estos prejuicios lo importante es mantenerlos abiertos y no convertirlos en creencias.

Mirar, ser mirado y mirarse son tres momentos de una misma construcción de la evaluación institucional

La palabra inspector, inspección, sugerentemente remite al que "mira por dentro" (inspicere, lat). No existe una buena calidad de observación sin observarse a sí mismo. Es una aptitud para la interlocución, para ser afectados en nuestras ideas por la perspectiva de los interlocutores involucrados como actores institucionales. Una mirada empática. Es mirar desde las condiciones reales de vida institucional. Es una mirada que asume la complejidad,

el conflicto de intereses, las condiciones limitantes, posibilitantes o entorpecedoras de las personas, los grupos, los momentos cualitativamente diversos de sus historias. Sólo de esta forma, podremos pasar del “mostrar” las instituciones al mirarlas juntos.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Baez de la Fe, B. *El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa* en Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 4, disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie0404.htm>
- Crozier, M (2008). *La crise de l'intelligence*. Paris: Inter Editions, 1995. Pp.51-61. Traducción Seminario de Investigación UDESA. Prof. María Antonia Gallart.
- Goffman E(1988). *La presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Marradi, A. y otros (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eme-cé. Cap. 10 y 12.

Redescripción de las problemáticas de convivencia escolar

● PRIMERA REDESCRIPCIÓN: LA DESCRIPCIÓN NARRATIVA

La forma de lenguaje más espontánea propia de la tradición oral y del lenguaje de la vida cotidiana es la descripción narrativa (Jackson et al.). Una primera aproximación espontánea a las problemáticas de convivencia es, entonces, construir una narración de esos problemas. Una aproximación narrativa, convierte a los problemas en historias. Pero, como veremos, esta "espontaneidad" está interferida fuertemente por la estructura del discurso escolar.

Entre las muchas formas existentes de narración nosotros queremos concentrar la atención en un campo recortado: **la narración oral en un contexto de comunicación**. No estamos pidiendo una narración escrita sino oral y no la construimos individualmente sino que la construimos grupalmente como fruto de un intercambio comunicacional. Pero, a su vez, queremos poner énfasis en la distinción entre la narración oral historiográfica y la narración oral mítica.

- Llamamos **historiográfica** a aquella narración que se somete a prueba, a contraste, que es "falseable" y que, por lo tanto, puede ser consensuada. Sin confundir la narración historiográfica con narraciones "objetivas" o científicas, diremos que son narraciones que se refieren a hechos que se pueden atestiguar, hechos que dejan "huellas" y registros que los pueden documentar de diversas maneras: huellas, producciones sociales o artísticas que dan cuenta de su existencia pasada. Por ello, las narraciones historiográficas se someten a crítica, a contraste con parámetros externos, a debate y construcción de consensos acerca de su validez intersubjetiva. Los hechos siempre están incluidos en una interpretación: la mera forma de unir y separar los hechos como poniéndoles signos de puntuación, constituyen interpretación (P. Watzlawick, 1994). Pero allí están los hechos que escapan a una polémica razonable en cuanto a saber si algo sucedió o no.

Queremos lograr una narración historiográfica consensuada de los problemas de convivencia en la institución escolar.

- La **narración mítica** es de un tipo diferente de relato. Es una narración de tipo etiológico. (aitía, en griego, significa causa) es decir es una historia que identifica causas, una historia explicativa. Pero no es una historia entre otras sino la historia de los orígenes. Conociendo esta historia primigenia se puede explicar y comprender lo que acontece de allí en más. Son historias tan remotas que no se someten a prueba, no hay testigos ni huellas. Pero conocerlas es muy importante para entender el sentido de lo que ocurre hoy. De algún modo, los mitos explican la condición permanente de un grupo, su estructura invariable. Paul Ricoeur (1997) las "llama ontologías narradas" (1997); como los mitos no se someten a prueba se sostienen en creencias de tipo colectivo. Decir creencias no es decir irracionalidad, los mitos son un esfuerzo de entendimiento, un esfuerzo de comprensión, pero sostenido por la creencia. Los mitos sostienen significados compartidos. Toda cultura tiene raigambre mítica.

En un sentido restringido, sólo aproximado y de menor alcance también en las instituciones educativas existen narraciones míticas. Historias que dan sentido, que explican, pero

no se someten a debate, prueba o contrastación, sólo sostenidas por creencias comunes. Una mentalidad científico positivista despreciaría esta historia por su falta de "objetividad". Desde nuestra lectura, los mitos de una institución son una producción de significados compartidos relevantes. Las creencias que en ellos se expresan pertenecen al círculo interno de las identidades humanas. Cuando intentamos ayudar a abordar los problemas de convivencia escolar es probable que la cultura escolar, que tiene en su corazón una fuerte impronta de categorización y evaluación, haga difícil construir una narración de tipo historiográfica y tienda a narraciones muy asociadas a creencias, criterios de valor, categorizaciones teóricas, evaluaciones de las personas y su conducta (Bernstein 1993). Metafóricamente diremos que existe una tendencia en la cultura escolar a construir narraciones míticas y una dificultad para construir narraciones historiográficas. Las narraciones míticas son válidas cuando se refieren a los orígenes de la institución pero no lo son cuando se trata de describir situaciones problemáticas actuales ante las que se quiere intervenir para mejorarlas. Se trabajará, entonces, para evitar que se haga una narración mítica, cargada de creencias y se promoverá la construcción de una narración historiográfica.

Una primera redescrición será, entonces, construir una narración historiográfica. Este es un objetivo preciso de nuestra intervención. Construir una narración que organice los problemas como historias sucedidas, como secuencia de hechos que se pueden observar, datos a constatar directamente o en sus huellas documentales y que por lo tanto, están sometidos a debate y consenso.

Al hacerlo perseguimos dos propósitos:

- aminorar la presencia del parámetro de criterio (evaluación, clasificación) en el discurso escolar, y
- reservar para un segundo momento el abordaje de las creencias y teorías asociadas a las prácticas discursivas.

La estructura categorial de discurso escolar tiene su reaseguro en su estructura jerárquica : enseñante-aprendiz, directivo-docente, docente-supervisor. Alguien tiene que hacerse cargo de que los criterios se apliquen, los límites de agrupamiento se respeten, los estímulos y sanciones se distribuyan, es necesaria una relación jerárquica o asimétrica que reasegure la clasificación. El rol del supervisor ocupa el lugar más alto de la carrera docente. Lo espontáneo entonces en el discurso de los roles de supervisión y dirección será el discurso de criterio clasificatorio de los hechos por encima del discurso narrativo. Por lo tanto, la sola concentración en los hechos supone una movilización de creencias de rol (D. Schöm, 1996). Es aquí donde se enmarca el sentido de la recomendación de neutralidad que hemos acentuado como recomendación organizadora de la entrevista entre el supervisor, o el director y el equipo escolar.

● SEGUNDA REDESCRIPCIÓN: LA DESCRIPCIÓN DE INCUMBENCIAS

Otro objetivo de nuestras intervenciones será pasar a una segunda redescrición. Es una redescrición selectiva que discrimina el campo de incumbencia y deja afuera aquello que no pertenece a ese campo. Para ello es necesario hacer una focalización o recorte según algunos criterios que se deberían someter a debate y consenso con el equipo de conducción escolar.

El **primer criterio** para delimitar una redescrición pertinente o según la incumbencia propia puede ser el **criterio de finalidad institucional** como lo dijimos arriba. En este sentido se hace necesario abordar la cuestión de las funciones de la escuela. En esta como en las otras redescriciones no es la función de supervisor definir cuáles son esos fines educativos desde una versión oficial, sino facilitar el debate y el acuerdo. Esto no impide que se puedan incluir como referentes de ese debate al Proyecto Educativo Institucional, los Documentos oficiales en vigencia, las Normativas Generales que aborden las finalidades de la escuela, etc...

Existe una tendencia en la cultura escolar a priorizar la finalidad académica, la transmisión de conocimientos, como finalidad educativa exclusiva, aunque se incluyen de manera más bien declarativa otras finalidades (Pérez Gómez 1998, Haergraves 1996). Pero la tradición academicista tiende a pensar que cualquier otro contenido que no sea el disciplinar es distractor. Tiene gran dificultad en asimilar aquella afirmación de John Elliot de que **"el vínculo es más educativo que los contenidos"** (1990).

La propuesta de nuestro Programa es seguir priorizando la transmisión de conocimientos y habilidades socialmente significativas para acceder a los bienes materiales, al trabajo, a acrecentar el capital simbólico de las personas. No caer en la trampa de las pedagogías invisibles que parecen apostar al autocontrol de los alumnos pero utilizan formas sutiles de control ideológico (Bernstein, 1993). Sin embargo...

Pensamos que el tiempo dedicado a la construcción de vínculos cooperativos, de un clima educativo de buena calidad humana, una cultura institucional sostenida en valores democráticos y una escuela abierta e inserta en una red interinstitucional amplia, no son distractores sino que son objetivos alineados con la finalidad de la transmisión de conocimientos. Son también fines educativos, pero se encolumnan hacia la prioridad de la escuela como agencia de distribución del saber.

El segundo criterio es un criterio de Rol. Aunque la definición de los roles está sometida a procesos sociales de tipo cultural y económico, los roles acaban teniendo un enraizamiento en la biografía personal y en el colectivo profesional, hasta pertenecer al campo intangible de las creencias. El rol se incluye en el territorio de la identidad rebasando las meras funciones. Someter el núcleo de identidad a revisión supone un alto monto de riesgo para las personas. Naturalmente los seres humanos no estamos disponibles fácilmente al cambio de nuestro núcleo de identidad.

En nuestro caso, el criterio selectivo será consensuar qué nos compete como docentes y qué nos compete como directivos en las problemáticas que estamos analizando.

Todo lo que caiga fuera del rol sería un campo no pertinente de intervención aunque es probable que los límites se muestren difusos. Para poder avanzar en la discriminación hay que sacarlos de su indefinición y hacer una primera definición de rol para recortar el campo de intervención. Esta primera definición no queda cerrada por el contrario lo propio de la reflexión es redescibir el propio rol permanentemente (Schöm, 1988).

El tercer criterio es un criterio de potencia. Este criterio es absolutamente variable de una situación a otra. Tendrá que ser construido por cada equipo escolar. Para esto será necesario salir de los hábitos de omnipotencia al cual está inclinado la profesión docente por pertenecer al género de profesiones que se ocupan del cuidado de personas en situación de protección y/o nutrición (Haergreaves, 1996). En definitiva construir un discurso colectivo que legitime la limitación de recursos personales y materiales promete más posibilidades de éxito. Estos límites pueden ser reprocesados y redescritos por los aportes de la reflexión cooperativa. La acción acertada corre los límites pero no los elimina. Podemos enumerar varias formas de generar zonas de potencia, entre ellas:

- Recuperar soluciones iniciales en marcha, aquellas que la misma institución ya posee. Insistir no sólo en los déficit sino también en el haber (P. Watzlawick, 1994).
- Construir un campo recortado de experimentación exploratoria para someter a prueba las innovaciones.
- Incrementar potencia es ofrecer recursos a nivel de conocimientos, expertos acompañantes, instituciones con las que hacer acuerdos, recursos materiales.
- Animarse a describir con precisión los resultados y los efectos que se espera de las acciones emprendidas, esto permite tener una orientación de los procesos, genera control.

● TERCERA REDESCRIPCIÓN: LA DESCRIPCIÓN ANALÍTICA

Una tercera redescrición apunta a la identificación de las teorías explicativas de atribución, es decir teorías de tipo causal. Ya no estamos pensando en causas de tipo originario, como en el caso de la narración mítica, sino **causas que funcionan como hipótesis explicativas de hechos constatados y que ellas mismas se someten a constatación.**

Las teorías de atribución están directamente asociadas a los niveles de motivación con los que se enfrenta una tarea. También indican el nivel de contextualización de una descripción.

En un texto anterior hemos señalado dos tipos generales de teorías de **atribución externa e interna**, podemos también introducir **otras dos variables más:**

- modificable o inmodificable,
- bajo control o fuera de control.

Atribuciones de **esfuerzo** (interna con control), atribuciones de destino (externa no control ni modificable), atribuciones de **azar o magia** (externa sin control), serían diferentes combinaciones posibles. Es fácil ver que según sea la teoría de atribución influirá, entre otras cosas, en la motivación para afrontar las dificultades.

En el campo de las relaciones humanas no es muy apropiado utilizar esquemas de causalidad. Al menos no se pueden concluir de pruebas empíricas. Más bien nos encontramos con niveles más o menos fuertes de correlación entre fenómenos. Cuando suceden ciertas cosas hay altas probabilidades que sobrevengan otras. Las relaciones de causalidad dan un paso más allá que habría que evitar darlo. Si decimos que un comportamiento es la causa de otro, que la estructura social es causa del fracaso escolar, que los problemas familiares causan problemas de aprendizaje estamos yendo más allá de las evidencias y distribuyendo livianamente las responsabilidades.

El desafío será repreguntar de tal modo que se pueda incluir aquello que la descripción deja afuera como factores explicativos, complejizar y ampliar las teorías del grupo abriendo la teoría aplicada del equipo escolar y ofreciéndole un mayor balance: "¿nada se puede hacer? ¿todo es responsabilidad nuestra?"...



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. trad: Pablo Manzano.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata. trad P.Manzano
- Pérez Gómez, A. (1998)., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Schöm, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Piados. trad. J Bayo
- Senge, P.(1998). *La Quinta Disciplina el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Watzlawick P. (1994). *El lenguaje del cambio, Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Barcelona: Herder.
- Watzlawick P. (1994). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona, Herder,

¿Cómo se construye el pensamiento del docente?: el docente como profesional reflexivo

Hacer un análisis de la reflexión propia de un profesional cuando actúa como tal, diferencia entre la producción académica y la reflexión profesional en sí aunque sin establecer un enfrentamiento entre esas dos formas de pensamiento (Schöm, 1996).

La cultura académica está presente en las escuelas y refleja a su vez la fuerte influencia del discurso positivista en las universidades de EEUU y de Europa. Este discurso establece una clara separación entre teorías y prácticas (Pérez Gómez, 1998). Separación que reproduce a su vez la división entre trabajo manual e intelectual que se remonta a los griegos y se establece en la enseñanza en la Edad Media, expresada en el curriculum del "trivium y el cuadrivium".

Pero no sólo se establece una separación entre el campo de la teoría y el campo de la práctica sino también una relación jerárquica descendente entre ambas. Esta relación es una relación de aplicación. La práctica profesional se convierte en una aplicación de las teorías (Gadamer, 2000). Así aparece la división del trabajo entre ciencias duras y ciencias aplicadas. La prioridad de las ciencias universales abstractas se puede reconocer en el curriculum de las profesiones liberales que no incluyen la práctica como parte de su formación y ocupan una parte muy importante de su curriculum en el abordaje de las ciencias teóricas.

De manera consecuente con esta distribución de prestigio, se otorga a las profesiones la tarea de resolver problemas ubicados en contextos reales. El científico investiga, incrementa el depósito del conocimiento el profesional resuelve problemas prácticos. Los profesionales, y entre ellos los docentes, están desapropiados de la producción de teorías. (Elliot, 1987).

Trasladado al campo de la docencia, la consecuencia es que los maestros deben ir actualizándose y aplicar las teorías que provienen de los círculos académicos y de investigación educativa.

Schöm señala que esto no es lo que sucede en la práctica. Por ejemplo, cita una investigación que se refiere a que más del 90% de los síntomas que observa un médico ante la consulta de un paciente no están en los libros que estudió en su formación básica. Dicho en términos médicos esto se expresa con una frase popular en la profesión: "en medicina no hay enfermedades sino enfermos". Así se introduce la distinción básica entre el saber medido por el rigor (su adecuación a las teorías y la investigación) y el saber medido por su relevancia (el saber que hay que producir en cada caso para resolver problemas en situaciones únicas). Las teorías sólo pueden realizar sus generalizaciones recortando las variaciones particulares de cada caso y reteniendo sólo las constantes que se reiteran en las diversas situaciones. No pueden incluir los datos que hacen a cada situación única. De la situación única no hay saber previo.

Existe una nueva lógica en la producción de conocimiento del profesional en la práctica: no es ya la lógica inductiva (de lo particular a lo general) o deductiva (de lo general a lo particular) sino la lógica abductiva que encuentra semejanzas entre el problema actual y problemas que se han resuelto antes, y procede a actuar combinando semejanzas.

El mismo autor señala que aquí se puede producir una cierta parálisis profesional porque el profesional puede excluir también las desemejanzas de su percepción y de su análisis. El profesional puede instalarse en una rutina, dejar de ser reflexivo y producir nuevas soluciones, reiterando las soluciones aprendidas.

● LAS TEORÍAS PRACTICADAS EN LA ESCUELA

El campo de la práctica educativa es un campo de producción teórica. Por lo tanto, el supervisor puede encontrar teorías no sólo prácticas. Pero no podrá encontrarlas separadas de las prácticas sino como teorías practicadas. Son las teorías unidas a las soluciones habituales "ningún conocimiento se interioriza sino construye un hábito".

Las teorías practicadas poseen diversos rasgos, pero en todas las profesiones tienen implícita una definición del propio rol. Las personas nos mostramos bastante reticentes a revisar la teoría sobre nuestro rol porque, en general, no suele ser una teoría personal sino colectiva, revisarla supone poner en riesgo nuestra pertenencia a ese colectivo profesional.

Como lo dijimos antes, uno de los elementos que puede movilizar mejor el hallazgo de nuevas soluciones es construir un escenario de comunicación en el que se pueda revisar las teorías de rol docente, del directivo y/o de las familias que están implícitas en las soluciones practicadas habitualmente. Para ellos se necesita atenuar o suprimir el temor a ser excluido y dejar de pertenecer.

Senge (1998) profundiza aún más esta visión de teorías inseparables de la acción y nos habla de *teorías vividas*. Teorías sobre lo que es la educación, sobre qué es enseñar y qué es aprender y que tienen raíces en nuestra propia biografía personal y profesional, en lo que Pérez Gómez llamaría la cultura vivencial (op.cit,).

Un modo de abordar las teorías de rol que puede ser relevante para el acompañamiento en las escuelas es ver en qué medida incluyen el paradigma del aislamiento. El aislamiento cristaliza las divisiones, los enfrentamientos, los prejuicios. Hargreaves dice que el aislamiento se instala en la escuela secundaria como balcanización de los departamentos por materia (op.cit.). Grupos de profesores de disciplinas afines que tienen una misma ideología, creencias, luchan por mantener sus espacios de poder, se cierran al intercambio, tienen poca valoración por el saber y el hacer de otras disciplinas. El aislamiento parece ser un paradigma de rol del trabajo docente individual en cada aula, en los departamentos de materias afines, en los niveles. Algo semejante se puede hipotetizar en la relación entre la escuela y la familia.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. trad: Pablo Manzano.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid : Morata. Trad. P. Manzano.
- Onetto, F. (2004). *Climas Educativos y Pronósticos de Violencia* . Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rorty R. (1992). *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid :Ed. Tecnos. trad. Jose M. E Cloquell.
- Schöm, D (1996). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan* .Madrid: Piados. trad. J Bayo.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica
- Watzlawick, P(1994). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P.(1994). *El lenguaje del cambio, Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.

Experimentos controlados de cambio

La percepción de la intensificación del trabajo prevalece en las escuelas. Preeminencia de la lógica administrativa, con sus tiempos monocrónicos, necesidad de control y pedido de informes (Onetto, 2008). Sobredemanda en los mismos segmentos de tiempo. Estas prácticas frecuentes, rutinarias también generan resistencia porque suman actividad en el mismo segmento de espacio y tiempo y dificultan la posibilidad de pensar y preguntarse.

La memoria de las prácticas es nuestro camino de construcción de un proyecto de cambio. Paradójicamente ofrece más resistencia revisar las prácticas que innovar.

Las prácticas se hacen hábitos, tendencias “espontáneas” construidas históricamente por su reiteración. “Todo acto tiende a reiterarse” (ST II, II a.17) Sin embargo, sólo la revisión de las prácticas resuelve la paradoja de la intensificación no sumando tareas sino estableciendo innovación en las prácticas previas. Los hábitos prácticos desplazan la práctica profesional hacia la zona de las creencias, lo cual las cristaliza.

Para la recuperación reflexiva de la práctica profesional “el registro y la observación” se tornan estrategias especialmente significativas.

● EXPERIMENTOS EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA VIDA PROFESIONAL

El cambio sobre las prácticas previas proponemos que se categorice como un experimento profesional. Esto nos pide retomar el concepto de experimento tomado de las ciencias. John Stuart Mill habla de dos tipos de experimentos (Schöm, 1998):

- a) Experimentos de verificación de hipótesis;
- b) Experimentos exploratorios.

Los experimentos se incluyen dentro del paradigma de la lógica de la contrastación propia del pensamiento científico y de la investigación. Ambos funcionan con hipótesis variadas de explicación de los fenómenos que se someten a comprobación por la experimentación controlada de fenómenos que al verificarse podrían desmentir la teoría (Bobbie 1999). La posibilidad de “falsear” es lo que sostiene la verdad transitoria de las teorías; si no existiera esta posibilidad la teoría no sería sostenible.

Hay varias diferencias entre lo que es un contexto de investigación de un contexto de práctica profesional aunque ambos hagan experimentos:

1) En el contexto de investigación:

- a) Se trata de que el investigador no afecte con sus intereses y presupuestos al fenómeno.
- b) Se crean condiciones ideales de producción del fenómeno de modo que las condiciones no lo afecten y se puedan reiterar en experimentos sucesivos.
- c) Las hipótesis siempre deben quedar en estado abierto ante la aparición de otras nuevas, el proceso de comprobación no tiene fin.

d) Finalmente la investigación tiene como objetivo principal ampliar el conocimiento acerca del fenómeno.

2) En el contexto profesional:

a) El profesional quiere intervenir y someter a sus intereses el fenómeno,

b) Las situaciones son únicas están inmersas en un contexto,

c) No se experimenta para conocer sino para producir cambios,

d) El experimento llega a su fin cuando el resultado es satisfactorio porque se resuelve el problema que el profesional se ha propuesto afrontar; no tendría sentido experimentar por curiosidad.

- **Experimento profesional de variables enlazadas en una teoría:** Un modo de investigar profesionalmente sería convertir en variables algunas invariaciones o constantes de la práctica profesional. El profesional pone a prueba sus teorías para resolver sus problemas. La teoría supone establecer que una variable es independiente y otra depende de ella. Así, por ejemplo, tenemos la teoría que los problemas de relación entre los padres afecta el aprendizaje de los alumnos. Esta teoría no ha sido puesta muy a prueba.
- **Experimento profesional exploratorio.** Los profesionales también hacen experimentos exploratorios. Este experimento viene exigido por situaciones en las que no tenemos buenas teorías. Los problemas que hacen que se “nos quemem los papeles”. No sabemos por qué están sucediendo las cosas o porque dejaron de suceder. El campo profesional se vuelve misterioso. Ejemplo: cuando el docente comunica una evaluación negativa en una prueba a un alumno y éste se muestra totalmente indiferente se cae la teoría de la evaluación como variable que controla el comportamiento de los alumnos: los docentes quedamos desconcertados. En esos momentos se presenta la oportunidad de hacer experimentos exploratorios en los que no se predice lo que va a ocurrir, no se tiene teoría pero se observa. Los niños muy pequeños hacen este experimento habitualmente, mueven los objetos, los prueban con su boca, los arrojan y observan qué sucede.

¿Con qué criterio se selecciona la oportunidad y validez de una experimentación profesional? En las profesionales redomina un criterio pragmático, se selecciona los aspectos a experimentar por su influencia en el resultado final. No hay una prioridad abstracta o lógica; hay una prioridad de preocupaciones y urgencias.

Para reconstruir el “modelo práctico” que ha venido funcionando hasta ahora en la escuela, hay que hacer un análisis comparativo de las prácticas. Por ejemplo, comparar diversas entrevistas con los padres por problemas de conducta de los alumnos y encontrar cuáles son las cosas que se reiteran. Así también, observar el encuadre de las entrevistas: las personas que participan, el lugar en que se realizan, analizar la convocatoria, el soporte del mensaje que se envía a las familias, la duración de la entrevista, cuáles son los roles asignados, agenda de temas. Encontraremos mucha rigidez en la práctica docente porque es un trabajo muy ritualizado, muchos intentos por modificar su parámetros han fracasado.

- El siguiente paso sería realizar un enlace intuitivo entre el resultado de las prácticas y algunas de sus “repeticiones”. ¿Cuál de nuestras repeticiones puede estar empezando generar problemas aunque hasta ahora no lo había hecho?. Pensemos en la práctica de entrevista a las familias: ¿puede ser decisivo el tiempo? ¿el lugar? ¿las

- personas intervinientes? ¿las posiciones de interlocución? ¿los temas abordados?
- Un último paso sería generar una teoría explicativa provisoria, ¿por qué esta repetición nos hacía fracasar las entrevistas?
- **El análisis de las experiencias exitosas:**
Un modo de encontrar posibles caminos de exploración es aprovechar el capital de experiencia de la escuela en su conjunto y de otras escuelas. Se puede, por ejemplo, comparar el resultado de las entrevistas a los alumnos entre los distintos niveles o ciclos de la escuela o en los diversos turnos.

Identificada la experiencia exitosa se puede hacer la comparación de las diferencias con las otras experiencias tratando de ubicar la "diferencia". Lo que se puede transferir de una escuela a otra es limitado. Los contextos se entrelazan con los problemas de manera inseparable. Pero en las buenas prácticas de otros se pueden seleccionar alguna parte transferible, o se nos pueden abrir caminos hacia el pensamiento subyacente a esa práctica. La transferencia de prácticas nunca es copia literal: siempre hay recreación. Lo que no puede faltar es el monitoreo de los procesos y el control de los efectos. La práctica buena en un lugar puede ser dañina en otra.

Como la escuela no está acostumbrada a focalizar en su haber (resiliencia) sino en sus déficit no tiene hábito de reconocimiento del éxito (Melillo, A. et alter, 2001). El reconocimiento del éxito puede ser percibido de manera amenazadora por los otros. Su difusión puede ser percibida como riesgosa por parte del protagonista, por el contexto competitivo, por la posible expropiación del éxito, por las confusiones de autopercepción que puede producir. (Onetto 2004).

Considerar el éxito de los otros es riesgoso pero más riesgoso es quedarse enclaustrado en la propia frustración. Compartir con otros el pequeño o gran éxito logrado como profesionales tiene sus riesgos, pero el compartir nuestra experiencia la consolida.

Vale preguntarnos entonces, para concluir...

¿Por qué hablamos de experimentos controlados de cambio?

Controlados:

Controlados porque:

- Tienen carácter institucional no individual; están respaldados por el equipo de conducción de la escuela.
- Se hace sobre un recorte problemático según un criterio de percepción de potencia de cambio de cada institución.
- Está acompañados por un seguimiento sobre su desarrollo y sus efectos en un plazo de tiempo estipulado.

Hay una combinación de continuidad y cambio. No es un comienzo de cero o cambio revolucionario. Hay un discernimiento necesario tal como se expresa en la vieja frase: "el hombre sabio combina lo viejo y lo nuevo". Se intenta mejorar manteniendo el encuadre básico de la institución educativa. Sin embargo, se movilizan sus creencias y presupuestos para dar lugar a la innovación.

De cambio:

No hay que olvidar que se partió de una dificultad. Como lo hemos señalado no se pretenden superarlas todas sino algunas y en cierto grado. Aquella dificultad es una referencia externa de éxito o fracaso de la experiencia. Este es un parámetro de rigor del experimento de cambio, control de resultados. En este sentido funciona como instancia de evaluación. Esta evaluación hay que anticiparla como parte del diseño del experimento y como parte del control. Se puede pedir a los otros actores intervinientes su propia valoración. Puede incluirse alguna instancia externa de evaluación (Stufflebean, 2000).

Hay que avanzar en el nivel instituyente del cambio (Frigerio y Poggi, 1992) .

- Instalar nuevos hábitos.
- Establecer el cambio a nivel de horarios, espacios, modelos de intervención e inclusive normas institucionales.
- Difusión e información de los experimentos realizados al interior y al exterior de la institución.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Frigerio G., Poggi M. (1992). *Las instituciones educativas* Cara y Ceca. Buenos Aires : Troquel
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata. Trad. P. Manzano.
- Melillo A., Suárez Ojeda E. (2001). *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Piados.
- Onetto, F. (2004). *Climas Educativos y Pronósticos de Violencia*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Schön Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebean Daniel (2001) *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bays.

Comunicación y procesos de cambio

● COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL EDUCATIVA

En el sistema educativo ha preponderado una comunicación que reflejaba su organización. A una organización vertical correspondió una comunicación vertical. Esta comunicación, a la que podríamos llamar de carácter administrativo o, en su versión más deformada, comunicación burocrática tiene diversos rasgos que la identifican (IIPE, 2000):

- Los interlocutores se ubican a “alturas diferentes”, se “elevan” informes, se “bajan” resoluciones. Es una comunicación siempre asimétrica.
- El recorrido comunicacional es “radial”: los mensajes parten y vuelven a un único centro.
- Se acentúa la formalidad de la comunicación, por lo que una parte esencial del mensaje viene determinada por su formato: si es una resolución, una disposición o circular, información, si posee el sello, la fecha...todo esto calificará la relevancia del mensaje tanto o más que su contenido. Los receptores retienen, agilizan, demoran o descartan los mensajes por criterios de formato.

Este paradigma de comunicación puede ser válido y eficiente cuando su propósito es normativo, pero se vuelve ineficaz para todo otro tipo de mensaje. De manera especial, para enviar mensajes cuyo contenido sean propuestas de renovación y de cambio.

Algunos **efectos que produce el modelo administrativo de comunicación:**

- a) La progresiva extensión del campo comunicacional que trae aparejada la expansión masiva del sistema educativo y su ordenamiento vertical establece la necesidad de construir cada vez más puestos intermedios de retransmisión del mensaje. Como estos interlocutores retransmisores no siempre funcionan como parlantes reproductores, interponen ruidos comunicacionales. La reacción del sistema comunicacional ante estas distorsiones es reasegurarse reforzando el aspecto formal para que no se modifique el contenido del mensaje.
- b) No hay comunicación transversal entre los actores educativos. Existe dificultad para establecer una comunicación cooperativa.
- c) No hay interacción entre los mensajes, ni intercambio de significados. Ante todo no hay expresión, no se dice lo que se piensa o siente sino que se “cumple en informar”. Sólo existe un traslado mecánico de mandatos.
- d) Se burocratiza la comunicación porque las mediaciones comunicativas se validan sin referencia a propósitos comunicacionales. Así un mismo expediente va acompañado de numerosas firmas que sólo dicen “elevo para su intervención” sin incorporar mensajes nuevos o valiosos.

● LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO. COMUNICACIÓN Y RELACIONES DE PODER

La categoría de código

Basil Bernstein (1998), un autor especialista en teorías sociales del curriculum escolar, incursiona en la comunicación pedagógica. Su punto de vista nos parece importante pues nos invita a establecer una relación entre las prácticas comunicativas, los significados que se transmiten en la escuela, la identidad de las personas y los juegos de poder que exceden a la escuela y se juegan en el escenario de la sociedad. Según él la comunicación escolar tiene una regulación implícita a la que podemos llamar código. Esa regulación se esconde detrás de los permisos y prohibiciones que operan sobre la comunicación pedagógica. Su finalidad, según el autor, es conservar la situación establecida de poder.

El aporte esencial de Bernstein es mostrar con toda claridad que la dinámica de la comunicación es inseparable de las relaciones de poder. Esta idea fue también sostenida por el filósofo de la ética discursiva Jürgen Habermas (1987). En la misma línea está la noción de discurso que utiliza Foucault (1984). Bernstein resume el poder que opera en la comunicación como su capacidad de conducir a que “lo exterior se haga interior”. Son disputas históricas concretas las que hacen que una microsociedad como la escuela o en la sociedad en sentido más amplio el poder se concentre en algunas personas o sectores. La comunicación hace que estas realidades que empezaron en algún momento, realidades históricas y externas se nos vuelvan interiores: obvias, no discutidas y sentidas como lo natural. Lo histórico se hace ahistórico, lo temporal atemporal. El código es la regla organizativa de la comunicación que traslada a los lenguajes las relaciones de poder. El poder aparece de manera particular en la selección de voces, distribuyendo posiciones de interlocución, expresándose tanto en los mensajes como en los silencios.

Lo importante es destacar que los mensajes no se pueden interpretar sin considerar los contextos y éstos no se pueden entender excluyendo las estrategias de poder.

La regulación de la comunicación pedagógica con su intención de conservar el mapa de poder tal como está distribuido ejerce su poder normativo sobre todo en la vinculación y desvinculación. Así como la puntuación en las oraciones relaciona o separa contenidos, la regla de la comunicación pedagógica establece qué temas se relacionan entre sí y cuáles “no tienen nada que ver”. Bernstein usa una frase que nos parece muy iluminadora para la relación entre comunicación y convivencia dice: “El aislamiento es el medio por el cual lo cultural se vuelve natural” (36). La mejor manera de hacer aceptable y no discutibles situaciones que pueden contener abusos de poder de diferentes tipos es producir su aislamiento tanto en las ideas, las palabras, como en los hechos. El aislamiento obtura los cambios porque disimula las contradicciones e incoherencias (38). Un trabajo sobre la comunicación que ayude a mejorar la convivencia luchará contra los aislamientos comunicativos.

Las reglas del Discurso Pedagógico (B.Bernstein)

- **Regla de jerarquía:** Como dijimos al referirnos al parámetro administrativo de la comunicación escolar, Bernstein señala como una regla de la comunicación pedagógica la asimetría.
- **Regla de secuencia:** Otra regla que constituye el código pedagógico que se da por supuesto es el describir las experiencias como una evolución de progreso, esto quiere decir, que nada puede entrar en el discurso escolar sin estar posicionado como más avanzado o atrasado, la graduación no es algo sólo de la estructura escolar sino que es también su modo de entender los vínculos, los aprendizajes. La realidad es mucho más compleja que este esquema, pero el discurso pedagógico no se ocupa de la realidad.
- **Regla de Criterio:** La comunicación pedagógica es una comunicación evaluativa nada puede caer afuera de categorías, ej: correcto o incorrecto, verdadero o falso, acierto o error.

El vínculo inseparable entre pedagogía familiar y pedagogía escolar.

Bernstein señala un punto que suele pasar desapercibido para los que habitamos las escuelas. El discurso pedagógico tiene su agente principal fuera de la escuela. El aliado más poderoso del discurso pedagógico y sigue siendo la familia. La familia sostiene los tres rasgos del discurso pedagógico: jerarquía, secuencia, criterio. Como señala Hunter (1997) este nexo entre profundo entre la familia y la escuela ha conducido a una familiarización de la escuela y a una progresiva escolarización de la familia. La escuela fue haciéndose más cálida y contenedora. La familia ha ido escolarizándose recurriendo a diversos especialistas para realizar su tarea: pediatras, psicólogos, sexólogos, psicopedagogos, dietistas.... Esta es una visión que profundiza la asociación entre la escuela y la familia cuando en nuestros días circulan versiones de distancia y enfrentamiento. No negamos que han aumentado los conflictos y las incomprensiones entre familias y escuelas, pero esto se desarrolla sobre la base de una asociación profunda. Si las familias verdaderamente retiraran su acuerdo a las escuelas éstas serían inviables no sólo porque no tendrían alumnos sino porque no tendrían el discurso que las sostiene como escuelas.

● EL ENFOQUE PRAGMÁTICO DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación puede ser abordada desde una interpretación de sus significados como lo ha hecho la semiología (Ricoeur 1996). Pero también puede pensarse la comunicación como acción e interacción de dos o más interlocutores que tiene un propósito, un interés que excede a las palabras. Una visión *pragmática de la comunicación* se ocupa de estos fines comunicacionales, los que pueden estar claros para los interlocutores o no estarlo. Esta perspectiva pone de relieve las intenciones comunicativas y los efectos que se producen al comunicarse tanto si se los desea como si no. La comunicación se analiza como una estrategia, desde el punto de vista pragmático podríamos hablar entonces de una política comunicacional.

Desde este enfoque es muy importante el contexto y la historia previa de la interacción entre las personas para comprender su comunicación *como una estrategia* que se propone lograr algo del otro o con el otro: asentimiento, comprensión, adhesión, rechazo, cooperación, agresión, sometimiento. No se puede separa la comunicación del resto de la inte-

racción entre los interlocutores. En esta estrategia comunicativa no son sólo funcionales las palabras sino también los mensajes no verbales.

Esta visión nos acerca una manera propia de revisar nuestra comunicación, que consiste en explicitar los efectos esperados al comunicarnos y corroborar su logro o frustración. Ejemplo: el que organiza una reunión para solucionar un conflicto y al cabo de la reunión el conflicto se ha agravado se equivocó en su estrategia comunicacional.

Para entender esto es muy importante incluir a la comunicación en el contexto de la acción (Ricoeur, 1987) Un autor que ya hemos mencionado y que ahonda esta línea es Habermas (1983). La comunicación como ámbito práctico se conecta directamente con la moral. Habermas establece un principio universal comunicativo que consiste en considerar ética la comunicación que apunta a un consenso *basado en argumentos*. Esta idea se convierte para él en un mandato moral: toda decisión consensuada por el diálogo debe incluir a todos los afectados por esa decisión. Supone una comunicación libre de los juegos de poder en donde el mejor argumento es el que mejor sostiene el interés común y no el argumento del más poderoso. El acuerdo sostenido por los más poderosos se llama pacto, el acuerdo sostenido por el mejor argumento para todas las posiciones se llama consenso (Cortina, 1991).

La verdadera comunicación es inseparable de los procesos de mejoramiento educativo. Cuando las personas se comunican modifican sus representaciones y este cambio de representaciones de alguna manera se traduce en modificaciones de sus comportamientos.

● LAS PARADOJAS EN LA RELACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA (P. WATZLAWICK)

Uno de los riesgos comunicativos más importantes es el de caer en paradojas comunicacionales. Estas fueron descritas ya hace un tiempo considerable por Paul Watzlawick en su libro "Teoría de la Comunicación" (1981). La comunicación paradójica plantea en sus mensajes distintas demandas que son imposibles de cumplir porque se excluyen entre sí.

Por ejemplo, expresiones como:

- "es una obligación de los padres amar a sus hijos" o
- "es una obligación de los hijos amar a sus padres", o
- "¡Vamos! sé espontáneo de una vez....!" o "
- ¡Ya es hora de que te decidas!"

➔ **Todas ellas incluyen paradojas**

Analicemos la primera: "es una obligación de los padres amar a sus hijos". Supongamos que éste es el mensaje que un hijo da a sus padres o el mensaje de la abuela a su hijo que acaba de ser papá. Estos interlocutores estarían planteando una demanda imposible. Si un padre amara a sus hijos por obligación, en realidad no los estaría amando porque el amor es, entre otras cosas, un sentimiento y los sentimientos no brotan de la voluntad de cumplir. Si se ama para cumplir no se ama. Luego, si se hiciera caso al mandato del otro que nos obliga a amar estaríamos al mismo tiempo decepcionándolo. Se lo decepciona si se le acepta la propuesta y se lo decepciona si se la rechaza. No hay salida. No hay forma de que ese tipo de

comunicación llegue a buen puerto. Watzlawick (1981) reconoce que ese tipo de vínculo llamado “doble vínculo” puede tener como efecto la enfermedad psicológica de los que están involucrados. Para poder sobrevivir a este vínculo paradójico hay tres posibilidades: suspender el vínculo, someterse enfermizamente a él o convertirlo en tema de conversación (PNCE, 2004). La escuela por su tradición de “cumplimiento” tiende a favorecer estrategias de simulación que tienen algo de desdoblamiento de la personalidad.

La paradoja comunicacional que nosotros deberíamos evitar particularmente es imponer mandatos del cambio o de solución de conflictos. Hay que resolver la tensión entre la pertenencia al Estado con sus mandatos educativos y los procesos autónomos que siguen las personas cuando realizan un cambio verdadero.

● COMUNICACIÓN EN SITUACIÓN DE CONFLICTO GRAVE O CRISIS

Si estamos en un contexto de dificultad social caracterizado por empobrecimiento material, desprestigio, desconfianza, beligerancia, la comunicación reflejará esto. Pero también la comunicación puede reforzar o modificar los parámetros de estos esquemas de relación. El desafío es proponer entonces una comunicación alternativa en un contexto social muy conflictivo: cooperación, racionalidad y toma de iniciativa.

a. El primer desafío es no dar una respuesta reforzadora a la crisis¹¹

No reproducir la inercia que viene de los contextos sociales es una propuesta comunicativa claramente antibeligerante. La antibeligerancia en la comunicación supone dar señales claras de incluir al otro: mostrar que se puede mirar las cosas desde su lugar de locución. Dicho de una manera sencilla, ofrecer señales claras de escucha (OEI, 2005). Porque el desconocimiento de la perspectiva del otro mantiene vivos los tambores de guerra, el reconocimiento pacifica la comunicación. Reconocer las diferencias, las distancias, los conflictos entre las posiciones construye paz, hace inútil al menos la batalla por hacerse escuchar. Y, lo que es más importante, las muestras claras de escucha señalan la posibilidad de construir significados compartidos.

b. Otro desafío comunicacional en tiempos difíciles es construir credibilidad y establecer confianza.

En tiempos de crisis se desmorona la credibilidad. La crisis es un contexto de desencanto y decepción, y esto se convierte en una expectativa disminuida sobre la validez de lo que los otros pueden decirme. Peor aún, pueden implicar un juicio previo implícito sobre la no veracidad de sus intenciones. También la crisis es una oportunidad para los oportunistas (a río revuelto ganancia de pescador) que trabajan desinformando para su propio beneficio.

Señalamos algunos pasos que pueden reconstruir la credibilidad:

- **Elegir el discurso descriptivo, acercarse a los hechos.** El monto de ansiedad incrementa el oscurecimiento de la mente. Un buen discurso en medio de la crisis es una narración que haga una prolija diferenciación entre hechos y suposiciones. Poner la deliberación sobre hechos problemáticos sería un logro importante para

¹¹Nos parecen especialmente interesantes en este punto los comentarios de Senge (1990) y sus alusiones a la obra de David Bohm.

estas circunstancias. La necesidad es tan imperiosa que el discurso debe retirarse del terreno descriptivo y valorativo para concentrarse en las propuestas realistas de acción. Llevado a su extremo este discurso de hechos, problemas y soluciones tiene que eludir la trampa de encontrar atajos para salir de la incertidumbre. Concentrase en lo inmediato pero hacer visualizar los efectos de las acciones en el futuro.

- En segundo lugar, nos parece importante **que en estas circunstancias los discursos se hagan "débiles"** sobre todo cuando se proyectan al futuro como propuestas de programas de mejora. Los proyectos tienen que explicitar las limitaciones de la realidad. La decepción social no deja espacio para la omnipotencia, aunque paradójicamente también puede demandarla porque los contextos difíciles son propicios para los mesianismos. Pero, si no se desea utilizar el sufrimiento del pueblo para construir liderazgos mesiánicos, no hacer promesas imposibles de realizar.
- En tercer lugar, es recomendable acortar la distancia entre los interlocutores. Esto no es sólo algo corporal, sino que afecta al contenido del mensaje, al lenguaje utilizado y las demás prácticas comunicativas. Los interlocutores deberían aproximarse lo más posible sin confundirse. La confusión de roles genera sensación de descontrol y aumenta la ansiedad. La distancia, el enclaustramiento, el silencio excesivo, son fértiles en desconfianza.

c. Sostener el rol de autoridad. No alcanza la legitimidad de origen.

El mismo mensaje debe trasuntar idoneidad. Es necesario incluir en tiempos difíciles un espacio importante para el discurso normativo. No como deseo sino como "lenguaje performático, es decir, estableciendo con las palabras una realidad. El lenguaje de los límites es performativo porque instaura las fronteras legítimas de una institución¹². En los tiempos difíciles la incertidumbre es un costo mayor que las frustraciones. Los seres humanos no toleran la experiencia del descontrol sin límite (Hobbes, 1980). Para hacerse creíbles, estas propuestas normativas tienen que sostenerse ante las presiones para no caer en ambigüedades. Pero es indispensable que esta autoridad limitativa separese de sus interlocutores. La autoridad en esto tiempos no puede ser separación ni privilegio, está desafiada a poner límites sin aislarse.

Como lo hemos señalado más arriba, también aquí al ocuparnos de la autoridad social en tiempos difíciles, es necesario poner especial atención en evitar el aislamiento comunicativo. Evitar encerrarse en grupos homogéneos por cansancio, resignación o egocentrismo. Evitar el aislamiento, los microclimas que suelen rodear a la autoridad. Una estrategia comunicativa oportuna es la de "airear la comunicación" es decir, ponerla en contextos más amplios (geográficos: el país y el mundo, temporales: historia hacia atrás, futuro mediano y largo,...), diversificando también a los interlocutores habituales. Establecer una sana sospecha sobre los propios presupuestos sin vaciar al mensaje de significado, no "creérsela" demasiado...

d. La construcción de escenarios sociales alternativos.

Es decir, la construcción de escenarios futuros que no sean la repetición fatal de los sufrimientos del presente. Transmitir una visión objetiva que sea superadora de las disyuntivas excluyentes.

¹² Para quienes deseen consultar este tema: Jhon Austin (1971) *Palabras y acciones: Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- IIPPE Buenos Aires-UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Módulos Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Módulo 4. Argentina.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Buenos Aires: Granica.
- Pérez Gómez, A (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1988). *El Discurso de la Acción*. Madrid: Cátedra.
- Sennett Richard (1982) *La autoridad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Vattimo G. y otros (1990). *Pensamiento débil*. Madrid: Cátedra
- Watzlawick P. (1981.) *Teoría de la Comunicación*. Barcelona: Herder.

La escuela en la sociedad idealizada

● LUGARES DE LA DESIDEALIZACIÓN¹³

Descenso de las expectativas históricas

Estamos de acuerdo con aquellos que han señalado el fin de las utopías si se entiende por esto la verificación de un descenso generalizado y recorte de las expectativas históricas colectivas en la mayoría de las regiones culturales del planeta (Fukuyama, 1992)¹⁴. No estaríamos de acuerdo con la expresión si no se reconoce que la utopía es un recurso constante una categoría siempre presente en la proyección de futuros personales y colectivos.

La utopía es una idealización que proyecta en el futuro una idea como realidad deseada. En este sentido podemos hablar de una desidealización de la historia. El hombre de hoy espera menos de la historia. Por ello, está menos dispuesto a hacer sacrificios para aceptar la disciplina del futuro, es decir, los sacrificios, las inmolaciones, la austeridad en función de las promesas históricas.

Sin duda que este dato cultural actual supone un cierto achatamiento de la historia y un debilitamiento de las empresas colectivas. Hay menos expectativa sobre la novedad del futuro, se esperan menos sorpresas de la historia.

La debilidad es noticia

Por otra parte, es ya un lugar común afirmar que en esta sociedad postindustrial ocupa un lugar decisivo la información mediática. Esta capacidad informativa de los medios juega un rol importante para equilibrar y abrir los juegos de poder en esta nueva figura social. En lugar de temer a la televisión habría que celebrar su presencia y la de los medios porque hacen de contrapeso en la distribución del poder. Pero los medios informativos están sometidos a una presión competitiva muy grande: tienen "avidez de novedades" como diría Heidegger, terror a que no suceda nada.

Un lugar donde siempre hay novedades es en la privacidad de las personas. Algo que ya habían descubierto las vecinas del barrio en otros tiempos: sentadas en sus sillas veían pasar al vecindario y, con la sola observación y registro, ya tenían tema de comentario para varios días: la debilidad humana siempre produce aportes jugosos para la noticia.

Está claro que no la debilidad de cualquiera se puede convertir en noticia, sino sólo la debilidad de los personajes públicos. Y aquí hay un nuevo lugar de desidealización: la publicación de la debilidad privada de los referentes sociales. Hemos tenido abundante información sobre la privacidad de personajes políticos del mundo: el ex presidente Clinton, la tristemente desaparecida Princesa Diana, el Príncipe Carlos. Se ha denunciado fraude en los balances de empresas de enorme prestigio que cotizaban en la Bolsa de New York,

¹³ Ver la obra de Lipovetsky Gilles (1986) , *La era del Vacío*, Barcelona: Anagrama.

¹⁴ Fukuyama Francis (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

denuncias sobre obispos y arzobispos, encarcelamiento y denuncias sobre los políticos más renombrados de nuestro país y en América Latina....

Las figuras del deporte, los artistas, los jueces, los abogados, los directivos de un jardín de infantes, la policía, diputados nacionales, ministros, maestros y carteros todos son protagonistas de estas historias muchas veces no probadas pero planetariamente difundidas. Una sola de estas noticias en el mundo medieval hubieran dado que hablar durante una década inspirando mitos y leyendas. Hoy, pasados algunos meses, apenas nos acordamos de los personajes.

Sin duda que esta debilidad es provista en ocasiones por los protagonistas. En realidad, no sabemos bien si las debilidades de hoy son más abundantes que en otras épocas, pero hoy existe un mayor permiso y legitimación para convertirlas en noticias. **Hay legitimación para publicar la privacidad.**

La consecuencia: **en nuestros días no se puede presentar con rasgos idealizados ninguna función social a los niños ni a los jóvenes** ¿Podríamos publicar hoy aquellas imágenes de los viejos manuales que representaban a los ejemplares servidores públicos: el bombero, el policía, el médico?

● LA PRIORIDAD DE LOS RESULTADOS

Un tercer motivo para que la desidealización se convierta hoy en un código cultural proviene de la atención que se pone en los desempeños o "performances", en los productos, en la eficacia para alcanzar objetivos y la eficiencia en el uso de los recursos (Ball, 2000)¹⁵. Hay una preeminencia del discurso cuantitativo para describir los procesos y las actividades sociales, preeminencia seguramente pendiente de equilibrio. Pero aquí nos importa su efecto de "desmitificación" de los discursos. Se descartan los discursos valorativos, desiderativos, los discursos de la voluntad. No hay duda que esto contiene también serios riesgos y da lugar a abusos. Los números aplicados a la realidad social vienen acompañados de ideologías encubiertas e intereses. La descripción cuantitativa por su carácter abstracto tiene una tendencia deshumanizadora en la comprensión de los problemas de una sociedad. También tienen sus riesgos los discursos sólo cualitativos, valorativos, de idearios y de intenciones. Si a los números se los saca por la puerta de los discursos luego entran por la ventana de las consecuencias. Como decíamos estamos pendientes de un mayor equilibrio.

Lo cierto es que la preeminencia cultural y social del discurso de la eficiencia, el discurso cuantitativo somete a un filtro de desidealización a los discursos políticos y sociales. Algo que se percibe por ejemplo en los nuevos discursos de la izquierda tradicional en diferentes partes del mundo.

● LA MEMORIA DEL SUFRIMIENTO

Un cuarto motivo que es como una constante de los procesos de desidealización en las personas y en los grupos sociales es la experiencia del sufrimiento y del fracaso. El que

¹⁵Stephen J. Ball. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 2003, Vol. 18, No. 2, pp215-228

sufre, el que fracasa, tiende a desidealizar. Las cosas se desidealizan cuando salen mal. En este sentido el sufrimiento tiende a producir una lectura escéptica de la realidad que es la contralectura de la idealización. En ella, se retacean las afirmaciones, los compromisos y se atenúan las convicciones. Hay una reserva, una interrogación, una sospecha. El escepticismo hace honor a la inteligencia de las personas, porque supone una recuperación de la experiencia. En el escepticismo hay acumulación de experiencia y aprendizaje de los límites¹⁶. Claro que contiene dos riesgos: uno de ellos es la inmovilización del pensamiento y el otro es el traslado hacia el cinismo que hace de la dificultad para establecer juicios y convicciones un recurso para buscar sólo el propio interés y justificar la deslealtad. En consecuencia, podemos tener la hipótesis de que si existe un tono escéptico en el discurso cultural actual podrá atribuirse, entre otras cosas, a una cuota extraordinaria de sufrimiento y decepción en la historia pasada. Si pensamos que en este siglo sólo en las grandes guerras del siglo XX murieron decenas de millones de personas, no sería de extrañarse que estemos ante una sociedad desidealizada. El escepticismo es memoria del sufrimiento que de alguna manera lo recupera y valoriza. En cambio, empecinarse con las idealizaciones de décadas anteriores sería no hacer honor al sufrimiento, hacerlo estéril, no lograr que genere aprendizajes. En resumen: sufrimiento y decepción masivas son otro lugar de desidealización cultural que toma la figura del escepticismo.

● ¿EN QUÉ CONSISTE LA DESIDEALIZACIÓN?

Idealización e identidad

Sin pretender profundizar en un ángulo psicológico porque no nos compete, al tratar de entender el sentido de la idealización podemos decir al menos que ésta pertenece al campo de nuestras representaciones. La idea es una representación del mundo que no es el mundo pero que intenta describirlo para operar en él. La idealización es una representación que provoca adhesión afectiva e identificación hacia lo representado. La idealización hay que pensarla dentro del proceso de desarrollo de la identidad. Se puede idealizar a personas, tareas, grupos, situaciones de vida, épocas de la historia. En la idealización se expresa lo que yo quiero ser, hacer, en dónde estar, a qué pertenecer. Esa situación o persona idealizada se muestran inalcanzables pero la idealización nos permite un tipo de participación en ellas. La idealización es un modo simbólico de pertenencia a aquello que se ha idealizado. Por supuesto que esta historia de la idealización tiene no sólo un carácter social sino también personal y familiar y está vinculada con el desarrollo de nuestra propia identidad. Detrás de nuestro modo de ser hay algún tipo de identificación con otro y esta identificación estuvo reforzada por la idealización. La idealización es un recurso válido dentro de un proceso de desarrollo de la identidad, necesario porque refuerza la identidad y orientan proyectos. Sin ellas no habría cambios, no se emprenderían empresas difíciles, muchas cosas no habrían mejorado en la historia.

Por ejemplo, el enamoramiento genera un cierto grado de idealización que ayuda al vínculo y a la construcción de un proyecto común. También hay un "encantamiento" idealizado de los padres con sus niños recién nacidos que refuerza la identificación y facilita el tránsito por esa etapa tan exigente de los primeros años de vida.

¹⁶ Nos hemos ocupado del tema de la mirada escéptica en una obra anterior: Onetto, Fernando (1994) *Con los Valores ¿Quién se anima?* Buenos Aires: Bonum.

Claro que cuando la idealización se hace resistente, cuando es la única forma de sostener la propia identidad, entonces se convierte en un obstáculo para el crecimiento. Reconociendo la validez y la necesidad de la idealización en los procesos de las personas y las sociedades no podemos dejar de decir lo siguiente: toda idealización supone un recorte, dejar en la sombra alguna parte de la información que podría proveer aquello que se idealiza. En general dejamos en la sombra la parte de la persona o la situación que nos dificultaría la adhesión. Sus costados contraidentificatorios. La identificación se refuerza dejando afuera aquello que la limita, la pone en tensión o la contradice. En este sentido toda idealización es también una simplificación.

Veamos en un esquema muy simple los aspectos que incluyen las posibles representaciones de los otros y del mundo, a un grupo de ellos (los aspectos identificatorios) los llamamos ZAT, zona de atracción. A la otra zona de información contraidentificatoria que podríamos incluir en nuestra representaciones la llamamos ZR o zona de rechazo



ZONAS DE IDENTIFICACIÓN EN LAS PERSONAS Y LOS GRUPOS HUMANOS.

Idealización Negativa

Una forma muy tradicional de idealización es la idealización negativa, que consiste en construir una representación de la realidad que sólo incluya aspectos contraidentificatorios. Es lo que se suele llamar "demonización". Suele ser una estrategia que prepara algún tipo de violencia y es una de las tácticas de desinformación que forman parte habitual de las situaciones de guerra. La demonización del enemigo es la primera justificación de su futura destrucción.



IDEALIZACIÓN NEGATIVA

La representación personal o colectiva de un individuo o un grupo social que no puede incluir ningún aspecto identificatorio ninguna cualidad positiva, también se la puede llamar "demonización"

Idealización Positiva

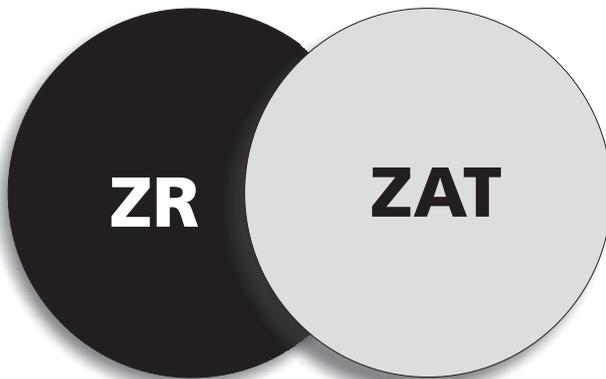
En el extremo opuesto está aquella selección de información para construir nuestras representaciones que sólo nos permite incluir los aspectos identificatorios y excluir los contra-identificatorios. Es decir sólo retenemos la zona ZAT de lo representado. Es lo que llamaríamos una idealización positiva, construye identidad por imitación. La idealización negativa sólo produciría una contraidentificación es decir identidad por negación, se subordina al modelo negativo por oposición. Así como llamamos a la anterior demonización a esta la podemos denominar idolatría.



IDEALIZACIÓN POSITIVA

Representación individual y/o colectiva de personas o grupos humanos que sólo incluye aspectos que favorecen la identificación, cualidades positivas. Se la puede llamar "idolatría"

Representación Desidealizada o Compleja



REPRESENTACIÓN DESIDEALIZADA

Representación individual y/o colectiva de una persona o un grupo humano que incluye aspectos que favorecen y desfavorecen la identificación, incluye y vincula cualidades y defectos, potencialidades y limitaciones. Más sostenible en el tiempo, mejora la calidad de las decisiones evitando la alternancia entre los extremos.

La **desidealización** es un proceso de aprendizaje que consiste en adquirir la capacidad de sostener la tensión entre los contrarios, las paradojas, las zonas en penumbras para nuestro entendimiento como precio para poder incluir los datos heterogéneos opuestos y contradictorios que nos ofrecen las personas, los grupos y otros contenidos de pensamiento (Morin 1990).

Un proceso de idealización muy común en las personas y los grupos sociales es la idealización del pasado. Hay una cierta tendencia a idealizar la juventud : "juventud divino tesoro" es una expresión muy antigua pero que hoy tiene una enorme vigencia porque los modelos estéticos están muy asociados a la juventud.

Pero en realidad, ¿fue tan insuperable nuestra experiencia de la adolescencia y la juventud como para querer volver a ella? Lo es si olvidamos la confusión, la angustia, la inseguridad.

ridad, la cerrazón que forma parte también de aquella juventud. También las tradiciones religiosas tienen tendencia a idealizar: en el cristianismo, por ejemplo, ha sido muy común el idealizar a las primitivas comunidades cristianas para contraponerlas con los desarrollos posteriores de la Iglesia. Sin embargo en los mismos textos bíblicos aparece que había en ellas conductas promiscuas como entre los cristianos de Corinto, problemas de dinero con la colecta para la comunidad de Jerusalén y había “internas” semejantes a los conflictos políticos unos a favor de Pablo y otros a favor de Pedro. Una utopía invertida consiste en idealizar el pasado, la nostalgia se alimenta de ella.

Sólo una idealización del pasado puede sostener que lo convirtamos en lugar de retorno. Si hemos aprendido algo, si tenemos mejores estrategias de vida para cuidarnos y cuidar a los otros, para valorar, más sabiduría para decidir, entonces el presente debería ofrecer mejores posibilidades que el pasado.

La idealización y la toma de decisiones

La idealización es un buen recurso para iniciar procesos de identificación. Pero la idealización no es buen recurso para el análisis de los problemas y la toma de decisiones, porque margina buena parte de la información y puede llevar a caminos sin salida o a errores repetidos. Tanto en la formulación de objetivos de logros como en las estrategias de acción para alcanzarlos no es recomendable la idealización. Una cosa es plantear objetivos desafiantes pero que incorporan la complejidad de las condiciones que los hacen posible y otra es plantear objetivos que desatienden la complejidad de las condiciones que los convierten en realizables.

La idealización en los contenidos valorativos en la escuela

En la tarea educativa hay una verdadera tendencia a la idealización. En muchas ocasiones se idealizan las teorías. Esto se hace cuando se toma a la nueva teoría como la única y se desestima todo lo previo o cuando se hacen análisis sociales que recortan y dejan afuera una parte de la situación, o en las mismas representaciones que manejamos sobre la profesión docente y las instituciones educativas. En todos estos terrenos suele haber excesos idealizadores. O, lo que es lo mismo, en general suele faltar complejidad en los análisis educativos.

En las propuestas de valores que hace la escuela se da un campo especialmente propicio para caer en idealizaciones. Hablamos de solidaridad, de honestidad, de sinceridad, pero callamos los conflictos que pueden generar estos valores con otros aspectos de la realidad, callamos los límites.

La solidaridad, por ejemplo que tiene relación con la capacidad de empatía y de comprensión cognitiva de las necesidades del otro es una capacidad de apertura a la alteridad... pero ¿qué hacer si el otro aprovecha de mi solidaridad y abusa de ella? ¿qué ocurre si la solidaridad se convierte en asistencialismo paternalista? ¿hasta dónde se pueden postergar las necesidades propias o la de las personas que nos rodean en atención a las necesidades de otros? ¿qué ocurre si las organizaciones de solidaridad se convierten en organización que generan beneficios económicos?

Lo mismo podríamos decir con la sinceridad y con la honestidad. ¿Se puede plantear el ejercicio de la sinceridad y la veracidad sin tener en cuenta los efectos que puede producir en los otros su explicitación? Si entendemos por honestidad el cumplimiento de las normas éticas ¿este cumplimiento puede hacerse sin medir consecuencias? ¿sin atender a los propios límites y las propias necesidades? ¿no es esto idealizar y simplificar? Y aquí no se trata de perder las convicciones sino de situarlas fuera del marco abstracto del pensamiento y poner las acciones en sus redes de vínculos sociales. Por lo tanto, de modo especial en el campo de las propuestas valorativas convendría ir a modelos de análisis más complejos. **El terreno de los valores no es sólo un terreno para construir identidad sino y sobre todo, uno de los lugares en dónde se originan la toma de decisiones y las acciones humanas.** Indudablemente cuando pasamos a estos modelos más complejos se percibe más la diversidad de intereses y puntos de vista en juego y se incluye el conflicto. Que estos conflictos se resuelvan incluyendo los intereses¹⁷ de todos los afectados por las decisiones y según criterios de significado y no sólo de juegos de poder(aunque esos juegos son parte determinante de las condiciones reales de comunicación) es la dirección a la que habría que encaminarse.

El docente frente a una generación desidealizada

El docente de hoy se encuentra con generaciones de niños y de jóvenes desidealizados. Por diferentes razones, como hemos visto, los referentes adultos han mostrado su otra cara no tan deseable. Hemos hablado de los referentes sociales, todos han aparecido inmersos en alguna primicia de debilidad privada. Es más difícil para el docente de hoy mostrar un solo lado de la luna. Por ejemplo, se puede hablar del principio de igualdad ante la ley pero los alumnos pueden hablarnos de jueces comprados. Podemos hablar de la honestidad pero nos hablarán de las múltiples formas de hacer dinero más rápidas que tienen los deshonestos. Se han intercambiado los roles entre adolescentes y adultos. El adulto aparece como idealizador y el adolescente como “realista”.

Todo esto invita a una mayor sinceridad en el ejercicio del rol y a una mayor complejidad a la hora de presentar contenidos en el aula.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Habermas Jürgen (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Madrid: Ediciones Península.
- Lipovetsky, Gilles (1986). *La era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Morin Edgar(1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Onetto Fernando (1994). *Con los Valores ¿Quién se anima?* Buenos Aires: Bonum.

¹⁷ Incluimos así la versión de Habermas del imperativo categórico Kantiano, aunque creemos que a la ética discursiva le cabe la objeción de poseer una matriz idealizadora sin incorporar suficientemente la noción de límite y de conflicto paradójico.

Los límites en educación

● LÍMITES E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

La escuela es una institución que algunos han encontrado semejante a las instituciones totales, las que son llamadas así por constituir mundos completos y cerrados sobre sí mismos. Los más arquetípicos son los hospitales y las cárceles.

Lo característico de las instituciones totales es que su población habita en ellas por obligación y sólo quienes los cuidan tienen la libertad de salir y de entrar (Perrenoud, 1990).

Probablemente esta comparación nos parezca un poco fuerte porque la enfermedad o los delitos no son lo que han llevado a los niños a la escuela, ni los docentes son guardiacárceles.

Si bien hay muchas diferencias entre la escuela y las instituciones totales, tienen en común una fuerte frontera de separación con el mundo exterior. La escuela tal como fue pensada por los administradores del naciente Estado nacional debía establecer una diferencia muy clara.

Existió en Francia en los comienzos del sistema educativo una clara prohibición a que las familias se acercaran a la escuela (Bauman, 2000) La escuela se estableció como institución a través de la estrategia territorial de las fronteras (Pineau, 2004).

Tal vez uno de los problemas álgidos de la escuela actual es su dificultad para delinear su propio territorio sin recurrir al levantamiento de fronteras infranqueables

La escuela tiene menos selección de entrada en su población juvenil, las familias son más invasivas no sienten el temor reverencial que antes inspiraba la escuela y la autoridad del maestro. Desde los periódicos hasta las cámaras de filmación que traen los celulares desnudan cosas que suceden al interior de la escuela. Para completar este desdibujamiento de fronteras la institución tiene dificultades para mantener lo instituido, lo normativo y delimitar bien el comportamiento aceptable diferenciándolo del que no lo es con claridad (Bauman, 2000).

Nos sentimos tensionados una vez más por la ambivalencia de las demandas sociales que le llegan a la institución del sistema educativo y de la misma sociedad. Por un lado se nos pide que hagamos una institución abierta, conectada con su entorno social, integrada a las redes virtuales, con actividades los fines de semana, con actitudes de apertura hacia las nuevas costumbres juveniles, a su cultura. Pero al mismo tiempo se reclama que la escuela retome el control sobre lo que ocurre en su interior evitando la violencia, los malos tratos, la pérdida de tiempo...en resumen levantar nuevamente los límites y diferenciar la escuela de lo que no es escuela.

● ¿CÓMO SALIR DE ESTAS TENSIONES ENTRE LOS FINES DE LA ESCUELA?

Creemos que la solución no la puede encontrar el directivo en soledad. Los muros de la escuela su frontera de identidad deben ser sostenidos por los adultos. En una visión idealista diríamos por “todos los adultos involucrados” todas las familias, todos los docentes. Lo que hace falta en realidad es un número crítico suficiente como para hacer viable esta refundación de los límites de la escuela. Límites que consisten en establecer las conductas que son aceptables y las que no en la escuela. Son necesarios acuerdos con actores escolares relevantes. Esto es parte del trabajo de un director: persuadir a un grupo suficiente de docentes, preceptores y familias para sostener su proyecto (Gallart 2006). Aunque suene poco común a nuestros oídos es necesario realizar este trabajo de micropolítica institucional, tal como lo ha señalado la sociología educativa desde hace tiempo (Ball 1988) La construcción de este consenso mínimo es una tarea a emprender. Esta construcción “política” es más importante que las fronteras excluyentes (“aquí no se hace”). La definición de la escuela hacia fuera depende de su consenso hacia adentro. El gobierno de la escuela se resuelve señalando un derrotero de objetivos que estén bien atados entre sí, no sean demasiado y tengan sentido para un número importante de actores educativos. Tal vez el secreto pase por la distinción de dos actitudes que se pueden confundir con facilidad en la interacción con otros, nos referimos a los conceptos: **separación y diferenciación**. La autoridad en nuestro tiempo tiene que estar cercana, accesible, ser menos formal pero no confundir los roles, diferenciarse. Diferenciar claramente la posición de tomar la última decisión, elegir el camino a seguir, esto no se resuelve bien por mayorías.

● LÍMITES Y SENTIDO DE LA REALIDAD

En una organización lo instituido como norma es lo que pone en juego los límites en las relaciones internas. Claro que no siempre las normas escritas son las que marcan los límites verdaderos, existen negociaciones, arreglos tácitos que hacen que haya otras reglas no escritas que pesan más. Este doble camino que algunos llamaron lo instituido y lo instituyente suele llevar a poner en crisis las normas quitándoles legitimidad y pidiendo su renovación (Poggi M. y Frigerio G.) Así que la primera preocupación es ver el nivel de legitimidad de las normas. Pero más importante que esto es siempre subrayar el **enfoque pedagógico** de su aplicación. Sostener las normas al interior de la institución enseña. Podemos pensar la realidad como aquello que resiste a nuestros deseos, es real aquello que no se doblega a mi voluntad de dominio. Esta antigua descripción juega con la oposición entre los términos voluntad-realidad (Scheler 1957) Si los adolescentes no encuentran resistencia a sus deseos, opiniones, proyectos de ningún tipo crecen en un ambiente engañoso y riesgoso de omnipotencia. La enseñanza de la legalidad es también enseñar a superar la omnipotencia y descubrir la realidad como límite al deseo.

● LÍMITES Y APERTURA A LA DIFERENCIA

Los límites enseñan a abrirse a los otros. La razón que sostiene esta afirmación se remonta a una idea muy antigua que nos lleva al encuentro de Platón. Él eligió la palabra “eidos” (aspecto) que luego asoció con “morfé” (forma) para definir la identidad de las cosas arribando a su categoría principal “la idea”. Tener figura y forma es tener identidad: lo amorfo lo ilimitado es lo que no tiene identidad. Por esto para los griegos (a diferencia de lo que será el pensamiento cristiano) el concepto de infinito era un concepto vacío.

Volviendo a los alumnos, abrirse a los límites es abrirse al contorno del propio ser y aceptar que uno no es infinito, aceptar las limitaciones no sólo como restricción sino como afirmación respecto de que se tiene una identidad. Nuestros límites nos restringen pero también son nuestra figura, nuestro estilo, nuestro lugar, y en tal sentido nos diferencia de los otros. También sucede lo mismo con el reconocimiento otorgado al otro. Reconocer al otro en su momento, en su estado de ánimo, sus tiempos, sus temores es decir sus "contornos actuales" es encontrarse con la riqueza de su realidad.

● LÍMITES Y DESARROLLO MORAL

Creemos que puede ser un aporte interesante vincular el significado educativo de los límites con la historia del desarrollo de una conciencia moral en las personas. El autor que hizo un aporte importante en este sentido fue Lawrence Kohlberg quien diseñó una tipología de recorrido moral secuenciado en dos grandes etapas con subetapas internas. Veremos que los límites tienen un lugar en esta historia de tal modo que podemos decir que quién nunca experimentó un límite externo es muy difícil que pueda construir ningún tipo de conciencia moral.

Etapa Preconvencional

● Sub-etapa: Moral del temor

Los seres humanos vamos creciendo moralmente. Esta es la etapa más temprana, más primaria. En ella, la primera moral que tenemos los seres humanos es la moral del temor. Es decir una moral donde está bien lo que la autoridad aprueba y está mal lo que la autoridad desaprueba. Criterio de autoridad. Ejemplo: si mi mamá se enoja, lo que yo hago está mal. Si mi mamá sonrío, lo que yo hago está bien. A lo mejor mi mamá se enoja cuando rompo el vidrio pero no se enoja cuando miento. En este modelo la autoridad se percibe como fuente de sanción y castigo, desafiarla es riesgoso.

Esto es parte del crecimiento moral de las personas. Es decir si una persona nunca siente temor a nada, es difícil que tenga límites. Kohlberg afirma que es imposible que tenga conciencia moral una persona que nunca tuvo respeto por alguna autoridad.

En esta etapa tan básica está propiamente el límite, porque un límite es un "no" con autoridad. El límite se dice con muy pocas letras en realidad sólo con dos: "NO". Decir "por qué no" ya es algo más que un límite, es argumentar. La autoridad se puede ejercer con un subordinado, pero también con un par, con la pareja. "No porque yo no quiero". Y si este límite no se cumple está implícita cierta sanción. "Si transgredís este límite esto se rompe". El límite siempre incluye una posible consecuencia.

● Subetapa: Moral recíproca

Esta es otra subetapa en el gran marco de lo preconvencional. ¿Cómo piensa el que tiene una moral recíproca? ¿Qué es lo que hay que hacer? Yo hago lo que el otro hace." Juancito, ¿por qué le pegaste una trompada a Ramón?" "Porque él pegó primero". Es una moral inteligente porque establece un equilibrio. Me pegó, le pego. Me presta los útiles, le presto los útiles ¿Cuál es la limitación de este criterio ético? Es un criterio sólo reactivo. El otro escribe el argumento, el relato de mi comportamiento. Si el otro es mentiroso, yo soy mentiroso.

- **Subetapa: Moral pragmática**

Esta perspectiva moral establece como criterio de acción hacer aquello que me trae más beneficios. En la sociología esto ha sido llamado acción racional. Con el comportamiento racional obtengo al menos dos ventajas: una, puedo proyectar las consecuencias de mis acciones (si yo cruzo el semáforo en rojo, me pueden cobrar una multa. Beneficio: Llego antes a mi casa. Costo: pongo en riesgo mi vida y la de otros (costo/beneficio: decisión racional).

Etapa Convencional

Esta es una etapa moral en que salimos de los procesos cognitivos individuales y empezamos a destacar el rol que tiene el ambiente social para la formación de la conciencia social. Señalo alguna de las subetapas de este gran período de la historia de la conciencia.

- **Subetapa: Moral de la expectativa social.**

“Está bien lo que queda bien, está mal lo que queda mal.” Actúo para ser aprobado por los otros. Es la moral del buen muchacho que responde a una sobreadaptación al medio. Todos y más aún los chicos, somos velocísimos para percibir qué es lo “políticamente correcto”, aunque no sea lo que yo quería. En las familias, los chicos saben lo que sus padres esperan. Por ejemplo en una familia X es muy importante llegar cansado de trabajar por la noche, entonces los chicos hacen todo lo posible para llegar cansados y sudorosos. En la familia Z hay que ser muy simpático, tener muchos amigos. Nuestros valores y prioridades institucionales son los que promueven adaptación. En muchas ocasiones, los seres humanos simulan su comportamiento no porque quieran engañar sino porque temen no ser amados.

- **Sub etapa: Moral del contrato**

Es la moral democrática. Está bien aquello que hemos decidido entre todos está mal ir en contra del voto mayoritario. Está bien respetar los contratos en los que participamos, está mal transgredir los contratos. El estilo es “cumpló porque participé, porque me consultaron, porque pude debatir y consensuar”. Dijimos más arriba que la institución escolar está sostenida por los consensos más que por los documentos. Ninguna escuela abriría sus puertas si no hay algunos “arreglos” o “consensos” que la mayoría respeta. Podemos preguntarnos por la calidad de esos arreglos. Puede existir una institución aparentemente pacífica pero sus arreglos son de baja calidad, se ha arreglado que nadie estudia, ni nadie exige, pero todos hacemos como si lo hiciéramos.

Etapa postconvencional

Esta etapa es la madurez y la culminación del recorrido Kohlbergiano. Según nuestra opinión este diseño evolutivo de progreso puede ser también uno de sus puntos débiles porque puede representar una tipología demasiado esquemática que no tenga correspondencia con la experiencia real.

La idea básica de Kohlberg es que la madurez en los límites está en el autolímite, en el autocontrol, en la convicción. *“Esto no lo hago porque estoy convencido de que no está bien. Y esto lo hago porque sé que está bien”* Y no importa si a la autoridad le gusta o no, no sé si los demás lo hacen, no sé si queda mal, no sé si me va a hacer popular, no sé qué opina la mayoría... La consistencia de la decisión está en la convicción, en los propios argumentos.

El autolímite me permite definir la **regla de oro**: “trata a los demás como te gustaría que te traten a ti, no hagas a los demás lo que no te gusta que te hagan a ti”

Otro autor, **Christopher Lasch**, escribió “La Cultura del narcisismo”. Él habla de una cultura que construye un yo ilimitado. ¿Qué quiere decir un yo sin límites? Tiene dos características: es autoindulgente y omnipotente. Autoindulgente significa que siempre encuentra explicaciones suficientes y absolutorias para sus acciones y omnipotente porque cree que lo puede todo. Esta posición narcisista tiende a ver al otro y a lo otro como una extensión de sí mismo porque así sostiene su omnipotencia. En la paternidad-maternidad los hijos aparecen como extensiones de los padres. Hay una sobre-identificación con el hijo, se lo ve como un reflejo de sí mismo tan inseparable de la imagen paterna como la figura del espejo está unida al que se contempla en él ¿Qué le pasa a una persona cuando se pone en este lugar? No puede establecer una separación entre el yo y el otro, como si el parto no acabara de producirse ¿Y esto a qué lleva? A ser sobre-protectores, porque si el otro es una parte de mí mismo no puedo tolerar su cara de desagrado, enojo, sus llantos y pataleos. Yo lloro con él, pataleo con él, no puedo diferenciar el lugar de adulto del lugar del adolescente. El otro es como está unido a mí como la mano al cuerpo. Entonces voy a hacer cualquier cosa para que no sufra, para que no llore porque soy yo el que estoy llorando. Asimismo el otro debe ser reflejo de mis expectativas, tiene que pensar como yo, ser lo que yo espero, si me decepciona pone en riesgo mi identidad el abandono será también absoluto.

● A QUÉ HAY QUE PONER LÍMITES, CUÁNDO, POR QUÉ Y CÓMO.

¿A qué poner límites?

1. Límite al deseo

Límite al deseo omnipotente: por ejemplo que un chico pueda entender que no todo lo que le gusta lo puede alcanzar, diferir el deseo es un aprendizaje. No todo se puede y no todo se puede ya, aprender a no invadir el territorio del otro con mi propio deseo.

2. Límite a la agresividad

La ira, la violencia que es dañar al otro en forma física, psicológica o moral, merecen límite. Si a mí no me gusta que me maltraten, al otro tampoco. En nuestra cultura abierta les resulta difícil entender a los chicos y chicas que no sólo es el contenido de los mensajes el que puede ser agresivo sino también los modos. Es decir, aprender a decir “por favor” y “gracias” es una manera de trabajar los modos de las relaciones humanas que a veces son más importantes que los contenidos porque hay modos no-sociables.

¿Qué no limitar?

Un director de escuela también puede excederse en los límites que coloca apoyándose en el poder real que ha acumulado. Así sucede que puedo como adulto limitar, frenar proce-

sos y potencialidades que podrían enriquecer a la institución. Hacemos una pequeña lista de lo que estaría “prohibido prohibir”

- la crítica
- las preguntas
- la originalidad de las personas
- la libertad de tomar opciones en el ámbito privado
- las creencias religiosas
- las ideologías

Creemos que la escuela está llamada a proponer con convicción los valores que la sociedad quiere transmitir a las nuevas generaciones, puede proponer valores, pero no puede imponer valores.

¿Cuándo poner límites?

Más vale pronto que tarde. Lo primero ante una conducta indeseable en la mayoría de los casos no es el límite, es la argumentación que intercambia visiones y discute. No siempre la realidad permite empezar por los argumentos, existen conductas que irrumpen de manera inaceptable e imposibilitan toda interlocución pacífica, en esas ocasiones habrá que comenzar por recordar las reglas de juego y no avanzar hasta que sean acatadas.

Todos tenemos la tentación de poner límites más tarde que pronto porque poner límites es desagradable. Hay que soportar la reacción de los alumnos. Si el límite se pone tarde se corren riesgos porque las transgresiones se van escalando.

Cuanto más pequeño más cantidad de límites se necesitan porque menor es la capacidad de cuidarse a sí mismo por esto con el paso de los años debe prevalecer una ley de economía de límites. La idea es que a medida que una persona crece haya menos límites externos porque habrá más autolimitación, menos vigilancia, más autocontrol.

¿Cómo poner límites?

Si es un límite, no se negocia. La mediación se hace al interior de los límites, lo que no se puede someter a mediación son las reglas. Las reglas se pueden cambiar si es que están mal pero las reglas no se negocian, son un límite.

Un verdadero límite no se negocia, por esto antes de ponerlo hay que pensar. Los límites deben ser consensuados entre los docentes, los directivos y las familias. Pero también es importante que el alumno no sea sólo destinatario sino sujeto de los límites para llegar al autocontrol como dijimos más arriba y para esto hay que escucharlos. Límites consensuados, sin contradicciones entre los adultos.

Límites educativos: Es imprescindible no perder de vista que hay que poner límites:

- porque el otro lo necesita y no para descargar problemas personales.
- No se ponen bien los límites perdiendo el control.
- El límite tiene por objeto los comportamientos, no las personas. Por esto se deben evitar las descalificaciones. Una cosa es decir “Juan, lo que vos hiciste está mal” y

otra cosa es decir "Juan, vos sos malo". "Juan, eso que dijiste es una falta de respeto" a decir "Juan, sos un irrespetuoso".

- No juzgar, queremos comunicar.
- Los límites funcionan mejor en privado que en público, porque si a un chico se lo está retando delante de sus compañeros tiene dos sanciones: que lo estoy retando y que le estoy haciendo pasar un papelón.
- Con equidad: si ponemos un límite tiene que ser igual para todos.

Para sintetizar presentamos el siguiente esquema organizador:

ESQUEMA	SUBESQUEMAS	MODELO DE PENSAMIENTO	ESTÍMULOS
Preconvencional	Moral del temo	La autoridad es la norma. Autoridad.	Los castigos y las sanciones.
	Moral recíproca	Reactivo. Acción. Reacción. Equilibración.	El comportamiento del otro.
	Moral Pragmática	Anticipación de las consecuencias de las acciones. Ratio entre costo-beneficio.	Conveniencia e interés.
Convencional	Moral de la expectativa social	Adaptación al medio, búsqueda de la pertenencia.	Aprobación o desaprobación social.
	Moral del Contrato	Razón participativa y comunicativa, el contrato, el acuerdo social.	Participación democrática.
Posconvencional	Ética	Universal consistencia interna, comunicabilidad, automandato.	El deber. La libertad.



● BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Elster Jon (1997) *Economics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones; y el relato autobiográfico: 'Going to Chicago'*. Barcelona: Gedisa
- Lasch, Christopher (1979), *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton.
- Lawrence Kohlberg, (1981). *The Philosophy of Moral Development, moral stages an the Idea of Justice*. Harper & Row, Publishers.
- Rovira Puig (1994). *El desarrollo de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.



3. TÉCNICAS





Indicadores de calidad de la entrevista

Los siguientes, no son indicadores que se puedan convertir en estándares y se puedan traducir a números o cantidades precisas y poner “una nota” de calificación a la entrevista. Son más bien enfoques desde dónde interrogar a la práctica de dirección escolar realizada, pensándola como una práctica de entrevista.



Tanto para el directivo, el supervisor como para su asistente ofrecemos una serie de señales indicadoras de la calidad de las entrevistas que se realicen.

☐ NEUTRALIDAD

Una primer pregunta que podrán hacerse el supervisor o el director de escuela es el nivel de neutralidad que tuvo su intervención.

Llamamos neutralidad a un lugar desde dónde hablar con el otro, un lugar de interlocución, que se caracteriza por su horizontalidad

Se establece una comunicación que no es asimétrica y jerárquica sino una comunicación simétrica y cooperativa. En este sentido, tal como lo sugieren los especialistas, se puede diferenciar la comunicación según sus propósitos. Si el propósito de una comunicación es una reflexión no se imponen como contenido de los mensajes los roles que las personas ejercen. La validez de una pregunta, de un argumento no depende del lugar jerárquico del interlocutor. El intercambio se centra en lo que se dice y no en quién lo dice.

Una entrevista de asesoramiento no establece un vínculo jerárquico. No prioriza el rol como mensaje, prioriza el contenido de los mensajes. Esto no supone que los roles se pierdan. Estos reaparecen cuando no estamos en un escenario de reflexión cooperativa sino en una deliberación que apunta a una toma de decisiones. Allí sí se planteará la cuestión de los límites de autonomía que tiene una escuela cuál es el espacio autónomo de gestión y cuál es el espacio de intersección con la gestión y los lineamientos que establece el Estado.

En una comunicación que instala un contexto y un escenario de reflexión cooperativa la neutralidad se hace importante.

¿En qué consiste la neutralidad?:

- En enviar mensajes que no impliquen toma de posición en cuestiones controvertidas.
- No dirimir las disputas.
- No establecer la última palabra.
- No calificar, aprobar o desaprobar, recomendar o reconvenir, los argumentos de los otros.

¿Por qué la neutralidad puede favorecer una reflexión cooperativa?

Porque la toma de posición en un tema de alguien que ostenta autoridad puede inhibir el análisis de ese tema y el desarrollo de perspectivas alternativas. Si el experto o el que tiene un rango de autoridad hacen saber cuál es su posición en los temas sometidos a debate, hacen juicios de valor, es muy fácil que los otros tiendan a adherir a esa posición, silencien lo que piensen o expresen opiniones oficialistas, políticamente correctas pero que ocultan su verdadera manera de pensar o de sentir.

La neutralidad no es el silencio. El mantenerse en un lenguaje en estado de interrogación y no de afirmación es mantener abierto el discurso. Aunque existen formas de interrogar que no sólo transmiten la pregunta sino también la respuesta del que interroga. Se puede hacer una pregunta que hace saber lo que es políticamente correcto. La neutralidad no sólo se registra en la literalidad del mensaje, sino también en sus connotaciones. Puede haber connotaciones no neutrales en el lenguaje corporal, en la entonación, en los silencios. Los procedimientos de la comunicación pueden ser también no neutrales: hacer que toda la comunicación sea radial y pase por la figura de autoridad impidiendo intercambios directos entre los interlocutores. No expresar las fuentes o la referencia teórica en la que el interlocutor se está apoyando dando a entender que existe una única posible referencia teórica. Censurar el acceso a otras fuentes o puntos de vista de expertos son procedimientos no neutrales.

Nos podemos preguntar si en todos los rangos de temas es posible sostener la neutralidad. Hay autores que sostienen que no, por ejemplo J. Trilla y L. Stenhouse señalan que existen valores que no son controversiales, o sometidos a discusión sino que son un mínimo común denominador de una sociedad democrática en los que es necesario tomar posición (Cortina). Un caso de estos es el de la vulneración de los Derechos Humanos. Pero si pensamos o sentimos que en la mayoría de los contenidos de intercambio con los directivos y a cada paso aparecen temas en que nuestras convicciones éticas nos obligan a tomar posición, es muy probable que hayamos caído en una extensión del terreno de las convicciones y de la ética: un fundamentalismo. Por el contrario, habría que partir del supuesto que la mayoría de las cuestiones de la convivencia que se abordan en las prácticas de relación humana en las escuelas son cuestiones que no tienen respuesta única.

□ FORMAS DE INTERROGACIÓN MÁS PERTINENTES

El arte de la entrevista es el arte de la interrogación. No hay recetas cerradas para resolver esta práctica. Como criterio general se trata de que la **forma de interrogación sea generativa**. Es decir, que dé lugar al pensamiento y la reflexión colectiva que avance sobre lo establecido, sobre lo que comúnmente se dice y se hace en una escuela.

Una interrogación generativa amplía el territorio de las representaciones, amplía las ideas, amplía las percepciones, amplía los sentimientos del equipo directivo sobre una determinada problemática. Una pregunta no generativa es aquella que se agota con una respuesta única. Una pregunta no generativa no abre otras preguntas. Por el contrario las preguntas generativas son aquellas que generan reflexión.

El parafraseo

Una forma de preguntar eminentemente neutral y que es muy pertinente para promover la reflexión cooperativa es el “parafraseo”. Ej: “si te entendí correctamente tu idea es...¿los demás están de acuerdo?” El parafraseo envía un mensaje de respeto y escucha por las ideas del otro. Al reiterarlas “traduciéndolas” al propio lenguaje se promueve la generación, la idea reiterada se hace provocativa aún para aquel que la produjo. También el parafraseo permite visualizar el camino que abre las ideas, la pregunta que se podría hacerle a una determinada posición. Esta forma de interrogación es lo suficientemente rica que puede ser la única que se utilice para generar la reflexión cooperativa.

Interrogación cualificada

No es tan importante la cantidad de preguntas que el facilitador de la reflexión grupal realice, sino más bien la relevancia la variedad de las preguntas desde el punto de vista reflexivo. La inteligencia produce diversas operaciones (L. Raths) las preguntas tienen buena calidad si generan diversos tipos de abordajes reflexivos. Señalamos algunas a modo de ilustración: preguntas que promueven la comparación de semejanzas y diferencias, preguntas que tratan de recolectar los datos y los hechos diferenciándolos de las teorías, preguntas que indagan por las teorías explicativas, preguntas que piden valoración y crítica, preguntas que generan diseños y proyectos

❑ LA DIFERENCIA ENTRE DISCUSIÓN APOLOGÉTICAS Y DISCUSIÓN REFLEXIVA

Un parámetro relevante de la calidad del encuentro reflexivo es que se hayan creado las condiciones o el clima para que legitimar las diferencias. Que estas no generen ansiedad o excesiva tensión. La presencia de discusiones y disensos es un indicador no determinante. Depende de la calidad de esas discusiones la valoración que podamos hacer de ellas. **La “discusión apologética” es una discusión defensiva.** El objetivo principal no es la búsqueda de una mejor comprensión de lo que hacemos y de encontrar un camino de cambio, sino que el acento está puesto en no ser vencido, en defender las propias ideas, el prestigio, el lugar de poder.

La discusión reflexiva es una circulación de ideas en que la diferencia del otro me da pie a mi propia reflexión, no me amenaza, me inspira. Se produce un verdadero colectivo reflexionante (D. Bohm)

❑ EL CLIMA DE CONFIANZA

El clima emocional del encuentro y del intercambio es un indicador muy rico, complejo y que merece nuestro análisis. Los diálogos reflexivos se desarrollan en un clima de confianza, no de amenaza, temor o agresividad. **¿Qué es la confianza? Una valoración positiva de aquello que no se puede constatar, “lo que no se puede ver genera seguridad y no inseguridad”** Este mundo no constatable son las intencionalidades del otro, sus sentimientos, su sinceridad, su disposición a cumplir sus promesas, su valoración de mi persona y mi capacidades. La reserva respecto de la información hace confiable al entrevistador.

□ CLASIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Hay tres formas de entrevistas:

- 1 **Entrevista estructurada:** tiene determinado de antemano los temas y las preguntas que se harán sobre esos temas.
- 2 **Entrevista semiestructurada:** tiene determinada la temática pero no las preguntas.
- 3 **Entrevista abierta:** no tiene determinado ni la temática ni las preguntas a realizar.

En nuestra experiencia habrá una temática predeterminada (la convivencia escolar) pero no las preguntas a realizar. Será entonces una entrevista semiestructurada.



□ BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Cortina, A.(1992). *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos.
- Elliot J(1997). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández L.(1998). *El análisis de lo institucional en la escuela, Notas Teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio G., Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires Ed. Santillana.
- Mallimacci V. y otros.(2006). *“Historia de vida y Métodos biográficos”* .En Vasilachis I.(coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa
- Marradi, A. y otros. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Pérez Gómez, A.(1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Morata.
- Raths L. (1971) *Cómo enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.
- Schön D. (1998): *El Profesional Reflexivo*: Madrid. Paidós



Encuesta sobre climas grupales e institucionales



Esta encuesta es una herramienta de interés para analizar en el ámbito institucional una serie de factores (reconocimiento, significado y pertenencia) que articulados de maneras diferentes dan cuenta de lo que se Respuesta institucionales a las necesidades humanas

RESPUESTA INSTITUCIONALES A LAS NECESIDADES HUMANAS¹⁸

Recomendaciones de uso

- a) La planilla incluye un elenco no exhaustivo de necesidades humanas, las describe brevemente en la columna de la izquierda y propone cuatro ítems de valoración numérica 0, 1, 2, 3.
- b) La formulación de las necesidades encolumnadas a la izquierda no tiene la forma de una interrogación, por lo tanto, es necesario producir estas fórmulas de interrogación para hacer una encuesta.
- c) Una vez producida la encuesta puede ser dirigida a docentes, directivos, alumnos/as, familias. Se recomienda que se incluyan al menos dos poblaciones diferentes para poder establecer un cruce de datos ante la misma pregunta para obtener una información más rica.
- d) Cuantificación: Se agrupan las valoraciones debajo de cada columna marcándolas con una cruz según lo que haya seleccionado cada encuestado. Cada cruz (X) vale lo que indica el casillero superior (0, 1, 2.....). Para obtener el total se multiplica el número de X por el valor indicado arriba y luego se suma horizontalmente. Por ejemplo, si hay 4 X bajo el casillero que dice "Aceptablemente", el total es = 8. Luego se suma horizontalmente: $0+2+8+6=16$

Número crítico

Para cualificar más la información conviene recurrir al concepto de "número crítico", que es el número debajo del cual el diagnóstico mostraría problemas o carencias graves. Este número, en nuestro caso, sería el número inferior a la cantidad de encuestados. Si encuestamos 100 personas, el ítem que dé 100 o menos de 100 estaría en estado crítico, porque indicaría que la suma o el promedio de las respuestas da 1 o menos de 1. Y este número (1) marca el límite porque equivale a la respuesta "Escasamente".

²¹ONETTO, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. págs.159 a 161



Expectativa Humana		No Satisfecha 0	Escasamente 1	Aceptablemente 2	Muy satisfecha 3	Total
Reconocimiento	Se conoce a los individuos como persona, no sólo como rol: alumno, profesor, padre.					
	Se ofrecen estímulos positivos cuando se acierta, mejora o se alcanzan objetivos.					
	Se acepta a las personas con sus cualidades y limitaciones.					
	Hay permiso para expresar dudas, preguntas y críticas a lo que se realiza en la institución.					
	Se favorece la expresión adecuada de los sentimientos y estados de ánimo.					
Significado	Las propuestas educativas de la escuela despiertan interés en los alumnos/as.					
	La propuesta educativa de la escuela posee un contenido significativo que podría enriquecer el saber previo de los alumnos.					
	La propuesta de la escuela genera una revisión crítica de prejuicios y creencias.					
	En la escuela hay un ambiente innovador y experimentador.					
	La escuela ofrece un rol activo de los alumnos en su propio aprendizaje.					
	La escuela tiene actitud positiva y de valoración ante los alumnos/as de hoy con sus características culturales propias.					
Pertenencia	Hay acceso libre a la información de carácter institucional.					
	Los roles en la escuela están bien definidos.					
	Los roles en la escuela encuentran respaldo y son sostenidos por la autoridad escolar.					
	Las convocatorias en la escuela son abiertas no preseleccionadas.					
	Las decisiones que afectan a todos son consultadas.					



Registro de observación



La observación nos ayuda a ejercer una segunda mirada sobre una situación concreta de trabajo y el cruce de perspectivas. Por eso la incluimos como una técnica primordial.

1. LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Observar es un acto natural y cotidiano que también puede desarrollarse de manera deliberada y sistemática como instrumento de recolección de información específica aplicada a la investigación. La observación, no es exclusivamente lo que se mira, sino lo que se interpreta de la “realidad”, y asignar significados implica reconocer que, aunque la “realidad” pueda ser la misma, los objetos de conocimientos de esa realidad pueden ser distintos según los esquemas, los saberes, y las representaciones del sujeto que conoce, es decir nos apropiamos de la realidad a través de filtros.

El observador agrega, completa y complementa, las lagunas en lo observado haciendo intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el objeto observado. Por este motivo el análisis de la propia implicación se convierte en una herramienta clave del investigador para mantener una “objetividad relativa”, dado que es imposible no implicarse y el objeto de estudio siempre será subjetivado

2. OBJETO Y TIPO DE OBSERVACIÓN

En un principio es necesario tener en claro qué se va a observar, para lo cual es importante definir algunas áreas sobre las cuales queremos recabar información. En este caso, se trata de una observación sistemática abierta que consiste en una observación y registro todo lo percibido en la realidad material y de interacción en forma intuitiva o a través de las propias reacciones emocionales y de comportamiento. Se observan los espacios y disposiciones físicas, lo que la gente dice, frases, diálogos textuales, ó reconstrucciones, lo que la gente hace, la forma en que lo hace, los climas emocionales, las propias fantasías y afectos ...

Si bien durante la observación es importante estar atentos y con percepción abierta a todos los aspectos posibles de la situación externa también debemos estar atentos a nuestra realidad interna.

También es posible que en algunas situaciones se realice una Observación dirigida. Se trata de una observación orientada a captar determinados hechos y se utiliza para recolectar información específica sobre determinados, aspectos que se desean ampliar o constatar, etc.

Por ejemplo, en la observación abierta de una reunión de supervisores, se cree advertir que un tipo de supervisores participa y otros no. El observador hace un tiempo de observación focalizada para registrar qué supervisores participan y cuáles no, luego se podría analizar si se encuentran relaciones entre uno y otro grupo.

3. INSTRUMENTO DE REGISTRO

Se aconseja utilizar hojas tamaño oficio (con formato horizontal) con la siguiente distribución de columnas

Hora	1	2
Registro de tiempo cada 10' durante los que se producen sucesos de importancia	Registro detallado de espacios, equipos, sucesos y comunicaciones y climas "externos" al observador	Pensamientos, recuerdos, afectos del observador

4. MOMENTOS DE REGISTRO

Las columnas Hora y 1 deben ser cubiertas **durante** la observación. Es conveniente, no obstante, dejar espacios entre párrafos para poder completar a posteriori.

La columna 2 será objeto de trabajo **posterior** al momento de observación propiamente dicho. Es conveniente, sin embargo, hacer algunas acotaciones, señale o llamadas que permitan la reconstrucción posterior.

El registro se hace en dos tiempos (durante la observación e inmediatamente después) pero en ambos se tomarán recaudos para poder realizar un trabajo minucioso. De él depende la riqueza posterior en el análisis.

Es posible también si se desea, agregar una **tercer columna** con comentarios, inferencias, análisis de lo observado. En esta columna nos resultaría de particular interés incluir el análisis de nuestras intervenciones, el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, la correlación con los valores que sustenta el Programa y posibles preguntas que surjan a partir de lo observado.

A modo de ejemplo...

Hora	Registro de espacios, equipos, sucesos, comunicaciones, climas "externos" al observador. 1	Pensamientos, recuerdos, afectos del observador 2
9 Hs	Llegamos a la escuela, la puerta estaba abierta. Entramos a un hall recibidor pintado de blanco sin muebles, ni cuadros, con piso de mosaico rojo. Un celador vestido con traje azul, nos viene a buscar al hall de entrada nos saluda y nos dice: " buenos días, Yo soy Marcelo, vengan todos con migo que los voy a llevar a la sala de profesores para presentarlos y después los acompaño hasta aulas" . Sin hacer comentarios nos conduce por un pasillo vacío, sin ventanas, pintado de color marrón con piso de mosaico negro y blanco. Hay manchas a lo largo de todo el pasillo.	Hay mucho silencio, la escuela parece vacía. El celador parece joven de aproximadamente 20 años, es alto mide más de 1,90 delgado y muy formal. Nos saluda muy amablemente pero parece un poco tímido. Parece un estudiante de una carrera universitaria. No se parece en nada a los celadores de mi escuela, viejas y antipáticas. Por suerte parece que todo está bien organizado porque nos están esperando. Me pregunto cómo nos vieron, El pasillo me resulta muy desagradable es largo, aproximadamente 10 metros y oscuro, el piso no pega con el color de las paredes y está sucio, con manchas aparentemente de comida ...

□ BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Onetto, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia*, Novedades Educativas. Buenos Aires,
- Silva, A (2002). *Orientaciones para la elaboración del trabajo en terreno de tutorías*. (Mimeo)
- Flick, U we (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata



Autorregistro de la práctica educativa



Esta técnica nos permite desarrollar una mirada analítica sobre la propia experiencia, la que a la vez puede complementarse con la mirada de otros actores institucionales.

❑ RECOMENDACIONES

El autorregistro es una herramienta que busca un retorno más reflexivo sobre la propia práctica profesional.

En él se unen el observador y lo observado, aquél que registra ha sido participante activo de la práctica registrada. Esto le ofrece una mayor cercanía a la experiencia vivida, pero también puede dificultar el logro de una distancia mínima para poder describir con cierta neutralidad lo acontecido y convertirlo en materia de reflexión. Por ello es necesario que el autorregistro sea cotejado con un acompañante reflexivo que apoyado en el registro escrito nos ayude a pensar.

Es importante que no medie mucho tiempo entre la realización de la práctica y su autorregistro porque éste se apoya en la memoria intelectual y afectiva para poder recoger datos significativos. Es en ayuda de este repaso de la memoria que se ofrece esta guía de los tópicos que podemos revisar en este registro realizado luego de finalizado un determinado recorte de nuestra práctica laboral.

En la página siguiente se adjunta el modelo de planilla sugerida para realizar el registro.



Orientaciones para el autorregistro	
¿Qué recuerdo como más significativo de la experiencia vivida con mis colegas (proceso del encuentro, frases, hechos, imágenes)?	
¿La participación fue distribuida o quedó concentrada en alguno o más de los presentes?	
Si tuviera que expresar cuáles fueron los sentimientos colectivos preponderantes, ¿cómo los describiría? Como director, ¿comparto esos sentimientos?	
¿Hubo momentos de tensión? ¿El grupo se mostró fracturado en bandos?	
¿Cuáles fueron los temas que se reiteraron en más ocasiones, o se desarrollaron más profundamente?	
¿El encuentro dejó temas de indagación iniciados que merecerían continuarse? ¿Percibí contradicciones en lo que se decía? ¿Hay temas que se mencionaron pero no se abordaron?	
¿El encuentro me dejó interrogantes, cuestionamientos en mi modo de trabajar como director/a?	



Preguntas que ayudan a entender: tipos de interrogación



Saber preguntar..., aprender a escuchar, son sin duda una de las herramientas básicas del diálogo entre seres humanos. Aquí les mostramos qué preguntas podemos usar para una comunicación efectiva.

☐ SOBRE EL PREGUNTAR Y LA VIVENCIA DE LOS VALORES

Nosotros estamos apostando a entender más para obrar más acertadamente y lograr mejores climas institucionales. Entender más es lograr que aparezcan nuevos significados en la experiencia o se amplíen los que ya tenemos.

Para ello ya desde antiguo se pensó que la **conversación** -que incluye la interrogación- era un medio muy potente para arribar a significados más ajustados a la realidad. A esto se llamó dialéctica (Platón). **Hacerse preguntas es un modo de vincular el saber con el no saber.** Si la pregunta es auténtica no es un recurso retórico o pedagógico, la pregunta supone un reconocimiento del no-saber. El ideal socrático de la docta ignorancia: sólo alcanza el saber el que reconoce que no sabe.

Esto implica una salida de la omnipotencia, supone una concepción particular del rol directivo. El verdadero aprendizaje consiste en aceptar esta condición dialéctica siempre abierta del saber al no saber, del afirmar al preguntar. El verdadero aprendizaje es disponerse cada vez más fácilmente con menor resistencia a aprender.

Platón se cuestiona en un momento si es más importante el preguntar o el responder. En la escuela nos han enseñado que lo más importante es la respuesta. Sin embargo, Platón dice que la pregunta prevalece sobre la respuesta. Toda respuesta cae dentro del horizonte de la pregunta, de su ámbito de significado. Lo que abre nuevos significados es la pregunta y no la respuesta.

La verdadera pregunta que viene de la experiencia de lo que nos viene sucediendo y venimos realizando, viene de lejos y va lejos. Se incluye en una tradición. Pero no es una estrategia, una herramienta, una habilidad del director como entrevistador. La pregunta que nos abrirá nuevos caminos es fruto de la conversación.

Y conversar, como dice el biólogo chileno Maturana¹⁹, (2001) es "danzar" un moverse acompasado en el que los que dialogan intercambian acciones y emociones a través del lenguaje. Y es más: "la conversación democrática constituye a la democracia.: el vivir humano se hace en el conversar.

La conversación es imprevisible. No se la puede anticipar. Se construye entre todos escuchándonos. La verdadera pregunta le habla al que la realiza. El interrogador es interrogado y hable sobre lo que a él le sucede. Nos afecta a todos. Esa pregunta se hace oír. Si no la queremos escuchar hablará a los gritos.

¹⁹ Maturana, H.(2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Chile: Edic. Dolmen.

Por esto la verdadera pregunta no surge de un cuestionario y la apertura del nuevo sentido de lo que ocurre en nuestra escuela no se puede planificar. Hay que manejar la incertidumbre.

Hay que tener en cuenta además que la conversación con otros, aunque los rumbos de esa conversación sean impredecibles, necesariamente se enmarca en un contexto. En situaciones cotidianas de trabajo, en el ámbito escolar, al entablar un diálogo con otros, (y en especial si se trata de una situación conflictiva), si la urgencia lo permite, es necesario plantearse: ¿ es un buen momento para iniciar la conversación? ¿está dispuesta la otra persona a conversar, a escucharme en este momento?¿ le interesa el tema? ¿Es el lugar adecuado?. Considerar el contexto en el que se producen las conversaciones, es un primer punto de partida para luego, sí, preguntar...

Veamos algunos tipos de preguntas:

1) Preguntas de indagación

Son preguntas que intentan establecer datos aceptablemente consolidados o señalar la necesidad de buscarlos.



¿Sabemos cuánto/s?

¿Sabemos realmente lo que sucedió?

¿Cuáles son las pruebas de las que disponemos?

2) Preguntas comparativas



¿en qué se parece?, ¿en qué se diferencia?

3) Preguntas causales, explicativas



¿por qué?

4) Preguntas interpretativas



¿qué significa?, ¿qué queremos decir cuando decimos....?

5) Preguntas proactivas

Señalan hacia nuevos cursos de acción. Inician planificación.



¿qué otras cosas podríamos hacer? ¿quién lo haría?

¿cuándo se haría?

6) Preguntas conectivas

Pretenden encontrar indicios en el discurso para reflexionar, para volver sobre ellos porque contienen lugares de indagación: advertencia de contradicciones, incoherencias, ambigüedades, negaciones, evitaciones.



¿No hay una incoherencia entre....?

¿No hay un tema que siempre mencionamos pero no abordamos?

7) Preguntas expresivas

Ofrecen sentimientos para el análisis conjunto.

 Cuando abordamos este tema yo sentí que todos nos asustamos ¿fui solo yo o alguien más sintió lo mismo? ¿por qué surge este sentimiento?
¿hay algo que presentimos, intuimos aunque no sea muy claramente y que queremos expresar?

8) Preguntas complejas

Son preguntas que recogen tensiones conceptuales y proponen al grupo sostenerlas sin suprimirlas. Muchas veces las posiciones en conflicto sostienen valores que no son una alternativa sino un dilema que hay que sobrellevar.

 “Es un valor la unidad del equipo de trabajo pero también es un valor la libertad de expresión ¿cómo podríamos sostenerlos a ambos? “

9) Preguntas ponderativas

Someten a análisis los absolutos y de las oposiciones.

 ¿Realmente podemos sostener que todos, nunca, es imposible, siempre...?

10) Preguntas de profundización

Identifican la temática generalizadora que reúne a los diversos enfoques, problemas, temas abordados.

 ¿No les parece que el tema de fondo es redefinir cuál es el rol docente?

11) Preguntas paradójicas

Es posible que con lo que hemos hecho o lo que pensamos hacer se produzcan efectos paradójicos, es decir, efectos contrarios a nuestras intenciones.

 ¿Qué efectos negativos pueden producirse si realizamos algunas modificaciones?
A pesar de que hay cosas que nos hacen sufrir, o en la que nos equivocamos ¿no está surgiendo algo positivo de esas experiencias frustrantes?

Para concluir:

Los supervisores y directores de las instituciones educativas están –por las propias características de su rol-, insertos en una trama comunicacional compleja, multi direccional por los variados interlocutores que la constituyen (padres, alumnos, docentes, otros directivos, supervisores, personal administrativo, de mantenimiento, proveedores, etc...). Así, poseer herramientas para saber preguntar-nos, y preguntar a otros, hará más fructífero el diálogo entre todos los que forman parte de la escuela, espacio de socialización privilegiado.



Autoevaluación



- Esta autoevaluación tiene como finalidad que los asistentes al curso puedan analizar qué aprendizajes han construido a lo largo de esta experiencia de formación.
- Se adjuntan planillas por función dentro del sistema educativo (supervisor, director).

I. AUTOEVALUACIÓN DEL SUPERVISOR

En la columna de la izquierda encontrará enumerados apartados con sus correspondientes subtítulos que indican en qué parte de la experiencia le proponemos que ponga su mirada autoevaluativa. Frente a cada fila horizontal que tiene una frase en primera persona (ej: “asistí a todos los encuentros...”) encontrará cuatro opciones de evaluación numeradas de 0 a 3. Coloque una cruz en la columna correspondiente de acuerdo a la valoración que usted hace de su propia experiencia. Será, entonces, una cruz por fila horizontal.

Esta evaluación será anónima. En ese sentido, la libertad y la sinceridad en sus evaluaciones serán de gran ayuda para usted mismo y para evaluar la efectividad de la propuesta de nuestro Programa.

1. Acerca de la integración al Programa	No lo logré 0	Lo hice con dificultad 1	Lo hice aceptablemente 2	Lo hice muy bien 3
Asistí a todos los encuentros realizados.				
Pude tener un rol activo y participativo en los encuentros de formación.				
Adquirí una visión clara del enfoque, los objetivos y el diseño del Programa.				
Logré comprender los marcos conceptuales propuestos.				
Pude expresar mis dudas y cuestionamientos sobre la propuesta.				
Logré un mayor acercamiento e integración con los otros supervisores.				
2. Acerca de mis aprendizajes personales				
Pude encontrar vínculos entre las propuestas e intercambios del encuentro de formación y mi experiencia personal como supervisor.				
Encontré confirmados algunos aspectos de mi práctica profesional y me siento más animado a sostenerlos.				
He llegado a la decisión de ensayar alguna mejora e introducir algún cambio en mi modo habitual de trabajo (1).				
3. Acerca de las entrevistas en las escuelas				
3.1. El encuadre				
Logré contar con un marco adecuado de tiempo y espacio para las reuniones.				
Realicé las entrevistas al equipo escolar.				
Logré que las reuniones se concentraran en la temática de la convivencia escolar.				

CONTINÚA...



CONTINUACIÓN

1. Acerca de la integración al Programa	No lo logré 0	Lo hice con dificultad 1	Lo hice aceptablemente 2	Lo hice muy bien 3
Pude mantener la distribución de roles prevista con el asistente técnico y con el equipo directivo de la escuela.				
Logré que el intercambio se hiciera con respeto y escucha mutua.				
Evité que se hicieran juicios de valor sobre las personas.				
Acepté la presencia de un asistente técnico en mis entrevistas.				
3.2. Mi desempeño como entrevistador				
Me puse en un lugar neutral sin expresar mi posición ni aprobar o desaprobado la intervención de otros.				
Utilicé un lenguaje preponderantemente interrogativo en mis intervenciones.				
Favorecí que la palabra circulara sin pasar necesariamente por mí.				
Pude formular interrogantes a partir de lo dicho por los participantes sin atarme a un cuestionario previo.				
Planteé interrogantes que mostraron incongruencias en los discursos, en las prácticas y entre discursos y las prácticas.				
Generé un clima de confianza que permitió expresar posiciones divergentes.				
Pude relacionar lo acontecido en la reunión con los marcos conceptuales conocidos previamente.				

(1) Si usted ha seleccionado en este apartado una valoración 2 ó 3 trate de identificar en cuál de estas opciones posibles de cambio usted se encuentra. Para hacerlo ponga una o más cruces en las opciones que aparecen en las columnas horizontales

Nivel o contenido de la mejora que usted visualiza como deseable	Señale con una cruz
Una mejora a nivel personal en mi propio modo de trabajo.	↓
Una mejora a nivel del equipo de supervisores del que formo parte.	
Una mejora para plantear a la gestión política.	
Una mejora en algún sector de la institución que está a mi cargo como supervisor.	
Una mejora en los modos de pensar los problemas de las instituciones.	
Una mejora en los modos de vivenciar y sentir esos problemas.	
Una mejora en los modos de intervención.	
Una mejora en los encuadres de trabajo (dedicación de tiempo, lugares o espacios físicos, distribución y definición de roles).	



II AUTOEVALUACIÓN DEL ROL DEL ASISTENTE TÉCNICO

En la columna de la izquierda encontrará enumerados apartados con sus correspondientes

subtítulos que indican en qué parte de la experiencia le proponemos que ponga su mirada autoevaluativa. Frente a cada fila horizontal que tiene una frase en primera persona (ej: “asistí a todos los encuentros...”) encontrará cuatro opciones de evaluación numeradas de 0 a 3. Coloque una cruz en la valoración que usted hace de su propia experiencia. Será, entonces una cruz por fila horizontal.

Esta evaluación será anónima. En este sentido, la libertad y la sinceridad de sus evaluaciones serán de gran ayuda para usted y para la escuela.

Indicadores operativos	No lo logré	Lo hice con mucha dificultad	Lo hice aceptablemente	Lo hice muy bien
	0	1	2	3
1. Vínculo				
Logré construir un clima de confianza y de comunicación abierta con los supervisores y directivos que acompaño.				
Alcancé una validación de mi rol de asistente por parte del supervisor.				
Alcancé una validación de mi rol de asistente por parte del director.				
Mantuve el encuadre en la distribución de roles durante la entrevista.				
2. Registro				
Logré que en el registro se diferencien los hechos de mis vivencias subjetivas dando un lugar a ambas.				
Hice un registro de hechos, discursos y relaciones que fue relevante para el supervisor y el director.				
Logré que el registro sea descriptivo evitando juicios de valor.				
Pude cumplir con el compromiso de confidencialidad pactado previamente.				
3. Entrevistas con el supervisor y los directores				
Realicé las entrevistas con cada supervisor.				
En las entrevistas pude señalar las inconsistencias internas que aparecían en el registro convirtiéndolas en preguntas enriquecedoras.				
Logré mantenerme en una postura neutral evitando tomar un rol evaluador con respecto al supervisor y al director.				



III AUTOEVALUACIÓN PARA DIRECTORES

En la columna de la izquierda encontrará enumerados los apartados con sus correspondientes subtítulos que indican en qué parte de la experiencia le proponemos que ponga su mirada autoevaluativa. Frente a cada fila horizontal que tiene una frase en primera persona (ej: “asistí a todos los ecuentros...”) encontrará cuatro opciones de evaluación numeradas de 0 a 3. Coloque una cruz en la valoración que usted hace de su propia experiencia. Será, entonces, una cruz por fila horizontal.

Esta evaluación será anónima. El valor que tendrá para su propio aprendizaje sólo podrá ser percibido por usted mismo. En este sentido, la libertad y la sinceridad de sus evaluaciones serán de gran ayuda para usted mismo.

1. Acerca de la integración al Programa	No lo logré	Lo hice con dificultad	Lo hice aceptablemente	Lo hice muy bien
	0	1	2	3
Asistí a todos los encuentros.				
Pude tener un rol activo y participativo en los encuentros de formación.				
Adquirí una visión clara del enfoque, los objetivos y el diseño del Programa.				
Logré comprender los marcos conceptuales propuestos.				
Pude expresar mis dudas y cuestionamientos sobre la propuesta.				
Logré un mayor acercamiento e integración con los otros directores.				
Logré un mayor acercamiento e integración con los supervisores.				
2. Acerca de mis aprendizajes personales				
Pude encontrar vínculos entre las propuestas e intercambios del encuentro de formación y mi experiencia personal como director.				
Encontré confirmados algunos aspectos de mi práctica profesional y me siento más animado a sostenerlos.				
He llegado a la decisión de ensayar alguna mejora e introducir algún cambio en mi modo habitual de trabajo (1).				
3. Acerca de los encuentros en las escuelas				
3.1. El encuadre				
Logré contar con un marco adecuado de tiempo y espacio para las reuniones.				
Realicé las dos reuniones en mi escuela.				
Logré que las reuniones se concentraran en la temática de la convivencia escolar.				
Pude mantener la distribución de roles prevista con el director acompañante.				
Logré que el intercambio se hiciera con respeto y escucha mutua.				
Evité que se hicieran juicios de valor sobre las personas.				
Acepté la presencia de un acompañante externo (director acompañante) en mis entrevistas.				
3.2. Mi desempeño como entrevistador				
Me puse en un lugar neutral sin expresar mi posición ni aprobar o desaprobado la intervención de otros.				
Utilicé un lenguaje preponderantemente interrogativo en mis intervenciones.				
Favorecí que la palabra circulara sin pasar necesariamente por mí.				

CONTINÚA...



CONTINUACIÓN

1. Acerca de la integración al Programa	No lo logré	Lo hice con dificultad	Lo hice aceptablemente	Lo hice muy bien
	0	1	2	3
Generé un clima de confianza que permitió expresar posiciones divergentes.				
Pude relacionar lo acontecido en la reunión con los marcos conceptuales conocidos previamente.				
Planteé interrogantes que mostraron incongruencias en los discursos expresados, en las prácticas interactivas en la escuela y entre los discursos y las prácticas.				
Pude hacer que mis interrogantes no fueran la aplicación de un cuestionario sino que se apoyaran en lo dicho por los demás.				

(1) Si usted ha seleccionado en este apartado una valoración 2 ó 3 trate de identificar en cuál de estas opciones posibles de cambio usted se encuentra. Para hacerlo marque con una o más cruces en las opciones que aparecen en las columnas horizontales.

Nivel o contenido de la mejora que usted visualiza como deseable	Señale con una cruz
Una mejora a nivel personal en mi propio modo de trabajo.	
Una mejora a nivel del equipo directivo del que formo parte.	
Una mejora en algún sector de la institución que dirijo.	
Una mejora en los modos de pensar los problemas de mi institución.	
Una mejora en los modos de vivenciar y sentir esos problemas.	
Una mejora en los modos de intervención.	
Una mejora en los encuadres de trabajo (dedicación de tiempo, lugares o espacios físicos, distribución y definición de roles).	



Consignas para el trabajo final



El tiempo para la realización de este trabajo, con vistas a la aprobación de esta propuesta de formación, será estipulado por cada jurisdicción.

I PAUTAS GENERALES

- El trabajo a realizar es individual
- Extensión : 10 hojas
- Presentación: Encarpetado. Letra imprenta

II CONTENIDO DEL TRABAJO

Parte I

Presentar una memoria de lo realizado en el curso compuesta de:

- Un portafolio que contenga: aplicación de encuesta de climas o autorregistro o heterorregistro.
- Un breve relato de las dificultades o beneficios de realizar estas experiencias.

Parte II

Un plan de extensión de la experiencia profesional para el año próximo, que exprese:

- 1 Cuál de las técnicas empleadas querría mantener en su trabajo del año próximo:**
 - Utilizar el autoregistro.
 - Utilizar el heteroregistro.
 - Ampliar la aplicación de la encuesta de climas o utilizar sus resultados.
 - Utilizar la técnica de interrogación/entrevista.
 - Mantener la experiencia de intercambio con el Director Acompañante (para el caso que se haya planteado durante el curso).
 - Mantener la experiencia del acompañante técnico en el caso de los supervisores.
- 2 En qué aspecto del desempeño de su rol o en qué sector de la institución aplicaría algunas de estas técnicas:**
 - Poder hacer memoria y pensar sobre lo vivido en el día en mi rol de director.
 - Trabajo con el equipo de conducción.
 - Encuentros personales con los docentes.
 - Encuentros con familias
 - Reuniones de personal docente.

- 3 **¿Cuáles serían los efectos esperados, los beneficios de esta experiencia en el ejercicio de su rol?**
- 4 **¿Qué puede salir mal o de manera inesperada? ¿Pueden surgir efectos no deseados? ¿Cómo podría preverlos, contenerlos y usarlos como aprendizaje?**

Datos de contacto PNCE:
Pizzurno 935 –CABA,Argentina.
Oficina 140.
Tel: (011) 4129-1391/1393
E-mail: convivenciaescolar@me.gov.ar
