

El boicot de Facundo o la institución del boicot

Norberto Boggino

Resumen

“El boicot de Facundo o la institución del boicot” constituye un caso real analizado en marco de una investigación realizada en Argentina. El trabajo gira en torno a la deconstrucción del caso a partir de diversas dimensiones de análisis desde una perspectiva compleja, con el propósito de identificar los componentes causales de la trama de producción de violencia en el espacio escolar y la propia lógica de construcción del mismo. Componentes causales que se inter-relacionan e inter-retroaccionan en el contexto de la trama del propio proceso de construcción de las prácticas institucionalizadas; y componentes causales que podrán marcar las líneas de trabajo, para plantear estrategias y/o proyectos específicos de prevención de violencia en el espacio escolar.

Palabras claves: producción – prevención – violencia – escuela

Summary

The boycott of Facundo or the institution of boycott, is a real case analyzed in context of a research conducted in Argentina. The work revolves around the deconstruction of the case from various dimensions of analysis from a complex perspective, in order to identify causal components of violence in the school space and the own logic of construction of this space. Causal components are inter-related and “inter- retroaccionan” in the context of the plot’s own process of construction of the institutionalized practices, and causal components may mark the lines of work, to plan strategies and / or specific projects to prevent violence in the school space.

Keywords: production – prevention – violence – school

1. Preliminar

El caso de referente es fruto de la investigación que realizáramos en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario) en una Escuela Pública, urbana de la pampa húmeda (Argentina). La investigación tiene como objetivos la identificación de los componentes de la trama de producción de violencia en el ámbito escolar y la construcción de alternativas de prevención de la misma. Fue realizada con criterios metodológicos cualitativos con un enfoque interpretativo. En este marco, se realizaron: observaciones de diversas actividades escolares (clases, recreos, reuniones plenarias, etc.), entrevistas a docentes y directivos con el método de exploración crítica (piagetiano), cuestionarios, y análisis de documentos (PEI, PCI¹, Proyectos Generales, Proyectos Áulicos, Libro de Actas, carpetas de planificación áulica, cuadernos, etc). Fruto de una de las entrevistas a una docente de la Escuela, recogimos el testimonio que presentamos al lector, en primer término, para el análisis y la reflexión crítica sobre el caso.

2. Estudio de caso (ec): “el boicot de Facundo o la institución del boicot”².

I

“Ese día, voy a hacer la franquicia a un sexto grado donde hay dos secciones: en una sección estaba todo bárbaro, pero cuando me voy a la otra sección, un desorden total. Ni bien entré a la sala pensé que esos chicos durante todo el año han trabajado siempre en forma desordenada, fue lo que yo pude percibir, no sé si es así. Como que todo “viva la joda...”

Teníamos que hacer un trabajo en grupito de a dos, ahí la docente hace las actividades que le deja la maestra titular y nada más. Los alumnos estaban copiando el pizarrón y este chico Facundo sentado adelante, con otro compañero, no hacía más que protestar, gritar, levantarse tirarle los pelos a uno, molestar a otro. Las chicas se quejaban: “he seño me molesta !”. Era imposible crear un clima de trabajo. ¡Imposible!

Entonces comencé a decirle: “sentáte Facundo, sentáte, calláte Facundo”. Pero él parecía no escuchar nada. Se hace el monigote con el compañero de al lado, lo empuja al compañero y éste se cae. Y bueno, ahí es donde se desató todo. Risas de acá, risa de allá, “bueno chicos así no se puede dar clases”, “es lamentable yo no pueda dar lo que me dejó la señorita pero así no se puede”.

¹ PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PCI (Proyecto Curricular Institucional).

² Relato de la Maestra Z.

Nunca antes había vivido una situación como esta. Viste que por ahí los chicos no te dan bolilla un rato, pero luego trabajan; así sí es normal.

Entonces, después que se levantó este chico, yo le dije: “mirá, si vos no querés trabajar, no trabajés, agarrá y cerrá la carpeta”. Y yo le cerré la carpeta violentamente. Para qué hice eso. Terrorífico lo que hice, no hice más que violentar al chico. Se levantó y me dijo “vos vieja c”. , “vieja loca que tenés que estar en el psiquiátrico... tomá” “Pum”.

Me dio una piña en el brazo izquierdo y me quedaron marcados los nudillos. Y yo ante esta situación, gracias a Dios, tuve las manos en los bolsillos. Me dio tanto miedo ver a ese chico, porque es medio psicópata, con los ojos brillosos, exaltado, todo colorado, potenciado diez veces más de la locura de él. Me dio tanto miedo que lo único que hice fue poner las manos en los bolsillos, digo “que sea lo que Dios quiera”.

A todo esto, con semejante situación me voy del aula, ¿qué querés que haga ahí?, enloqueció, empezó a desparramar todo, a tirar todo, se enloqueció.

Cuando yo me voy del aula, Facundo con el chico que se había caído y otro más, hicieron un complot entre ellos. Hicieron lo siguiente: agarraron la cartuchera y desparramaron todos los útiles, agarraron la carpeta de Facundo y le arrancaron hojas. En el momento en que yo me voy y pido auxilio, justo estaba V. (maestra) ahí y le digo “V. andá a llamar a la Directora y decile que venga porque un chico me pegó”.

Estábamos todas despavoridas... ¿cómo que un chico te pegó?

La Directora justo en ese momento no estaba. Estaba en un acto en el Club y no sé quién la va a buscar. Cuando vuelvo para el grado porque me pareció que no tenía que dejar a los chicos solos, me encuentro a M. (otra maestra) y le cuento lo que me pasó. Entonces M. entra al aula y dice “qué estás haciendo Facundo”. Cuando le dijo así, Facundo le responde: “vos también vieja c. porque no te vas a cuidar a tu hijo”. Cuando le dijo así, bueno... Cuando le tocó al hijo, M. le dice “cuidadito con lo que estás diciendo” y ahí empezó de nuevo: vieja c. y demás...

El chico a todo esto se escapa de la escuela, porque las puertas estaban siempre abiertas hasta ese momento, era un ir y venir, los padres iban, entraban al aula, era un lío bárbaro. Teníamos que atender a los padres en horario de clases...cualquier cosa había que hacer.

El pibe se escapa, y como vive detrás de la escuela, se va a buscar a la madre. Yo dije, bueno, que se vaya, yo no me voy a arriesgar a correrlo y que me de otra “piña”, ni loca, que se vaya y que sea lo que dios quiera, decía yo. Cuando se va, la portera le dice: “vení Facundo ¿a dónde vas?”, ... “pero vos también vieja c.” y todo el verso... “Eh cómo me vas a tratar así”. “Sí vos también tenés la culpa, yo voy a hacer echar a esa maestra... y todo el rollo”.

A los dos minutos viene el chico, entra al aula y se sienta. Luego llega la madre. Yo estaba en el aula. Estaba M. también, y le decía “esperá T. (la madre), esperá, vamos a hablar fuera del aula, esperá, no lo hagas delante de los chicos”. La madre me enfrentó, y yo a todo esto con los brazos cruzados y dije, bueno, la “ligaré” en la cara también. Se puso frente a mí y me dijo: “y vos, yegua, hija de p, qué te creés que porque no tenés hijos vos le vas a romper toda la cartuchera y la carpeta a mi hijo”. Pero yo no hice eso, le digo, vos estás muy equivocada.

A todo esto, la mamá, cuando me vino a insultar a mí, no sabía que su hijo me había pegado, porque el nene no le había contado. El nene le contó lo que yo le había hecho e inventó otra parte.

Después, la madre dice, “no te c. a palos acá porque están todos los chicos presentes, por respeto a los chicos, no por vos. Pero a la salida te espero y te mato”. Te mato decía.

Bueno, a todo esto llega la Directora, como a la media hora, cuando todo el mundo se había enterado de todo el lío, y la madre de este chico quiere hablar con la Directora. Esta se la lleva a la dirección y vaya a saber qué acuerdo hicieron entre ellas, nosotros nunca lo vamos a saber.

Luego, la Directora viene al aula, me hace dar un paso al costado, ni me consulta, y le pregunta a los chicos qué es lo que había pasado realmente. Los chicos le cuentan toda la verdad del caso como había pasado: que Facundo molestaba y todo lo demás. Y, un nene, muy educado y después apoyado por tres o cuatro nenas más, dice: “yo tengo que hacer una declaración. ¿Qué declaración le dice la directora? “Yo tengo que declarar, que cuando la señorita Z se fue, porque Facundo le pegó, junto a D. y B. (dos compañeros), los tres juntos, se pusieron en complot, desparramaron todos los útiles de Facundo, rompieron hojas de la carpeta para hacerle creer a todo el mundo, a usted señora directora y a la madre de Facundo, que eso se lo había hecho la seño, y son mentiras”. Y claro que son mentiras, si yo no le había hecho absolutamente nada de eso. Después de haber contado la versión este nene, otra nena y V. (maestra) declararon exactamente lo mismo, y se agregaron tres o cuatro chicos más que se animaron a hablar.

Bueno. A todo esto, no te imagina el dolor que tenía en el brazo, porque parecía como que me hubiesen cortado la carne. Porque este pibe tiene una fuerza, es medio grandote, loco, potenciado diez veces. ¡Imagínate!

Yo agarré y le dije “mirá N. (la Directora), yo me retiré del aula porque me parecía que me iba a volver a pegar y yo no quería que me vuelva a pegar. Yo no sé si hice bien o si hice mal, pero ahora me voy a hacer la denuncia a la comisaría”.

A todo esto ella llama al comisario, porque esto pasó más o menos a las once de la mañana y antes que nos retiremos, a las 12.15, llama al

comisario y lo cita a Facundo. Yo no estaba ni enterada. Dije, yo de acá me voy a la comisaría y voy a hacer la denuncia.

¿Quién me acompañó a la comisaría? Nadie.

¿Quién me acompañó hasta afuera de la Escuela? Nadie.

O sea, que yo salí con mi bolsito y dije bueno, acá me pegan, porque va a venir ella (la madre de Facundo) y me va a pegar, y me voy a sentir nuevamente avergonzada. Porque yo me sentía avergonzada de lo que me pasó. Y me fui, hice la denuncia, y gracias a Dios la madre no estaba.

Después de todo esto, la llamo a la señora Vicedirectora de la escuela para informar que a la una no iba a estar presente en la escuela, que tenía que dar clases en el turno tarde, porque estaba haciendo una denuncia en la comisaría. Cuando llego nuevamente a la escuela, conté lo que había pasado, que me tomaron declaración en la comisaría, etcétera.

Pasados cuatro o cinco días, vuelve la Directora de un viaje de placer que hizo durante ese fin de semana largo. Vuelve el martes o miércoles, me pregunta que había pasado. Ella me pregunta a mí. Después, creo, se lo comenta al supervisor. El supervisor le informa que hay que hacer un acta. Después todo el mundo se movilizó con actas. La Vicedirectora que obviamente, al no estar la Directora durante esos días, le corresponde estar a ella, ...no, nada que ver... no hizo nada, no estaba presente; ella no se juega por nada. Y cuando ella también tomó el teléfono para plantearle esto al supervisor, se ve que el supervisor la movió del piso y le dijo, bueno hay que hacer actas. "Que la docente declare todo lo que pasó en el aula, que el alumno declare... todo escrito. Y que conste lo que pasó con la madre también, porque entró a la escuela a agredir a la docente".

¡Era todo actas!, ir y venir. Después, cuando aparece la Directora como a los cuatro o cinco días, nuevamente a hacer actas. ¿Para qué? Para nada. Porque todo quedó ahí. Yo pensé que iba a tener una respuesta..., de alguien más, por decirte el supervisor... las actas se archivaron. Tampoco se tomó ningún tipo de medidas dentro de la escuela, ni castigos ni nada, y ya pasaron diez meses.

Facundo volvió a tener conflictos, pero con la docente titular. O sea, nada de agresión física, pero sí verbal. Como nadie le había dicho nada, él siguió yendo al comedor, nadie lo reprendió con algo, nadie lo suspendió de la escuela. El se sintió como dueño y señor de la escuela, entonces qué empezó a hacer, empezó a patotear, a pegarle a los compañeros...".

3. Componentes de la trama de producción y lógica de construcción del caso (ECF)³.

En este marco, para comprender el caso de referencia, consideramos relevante deconstruirlo e identificar los componentes de la trama de producción y la propia lógica de construcción de la escena de violencia. Y, para ello, comencemos por una primera instancia de reflexión a partir de algunas preguntas:

- ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela, en el que participan diversos actores (alumnos, docentes, madre), a partir de analizar la conducta de sólo uno de ellos (la del alumno por ejemplo)?
- ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela, analizándolo, solamente, como un acto, desconociendo el proceso de construcción del mismo?
- ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la institución, lo instituido y la acción instituyente?
- ¿Cómo analizar el caso por fuera de la mecánica del poder en la escuela y la micropolítica institucional?
- ¿Cómo analizar el caso sin comprenderlo en el marco de la normativa escolar, los procesos de socialización y la estructura de participación predominante en la escuela?
- ¿Cómo analizar el caso desconociendo las relaciones entre pedagogía y conflicto que se articulan en la institución educativa?
- ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la intencionalidad educativa de los docentes y de la propia institución?

Como se desprende de las preguntas, para analizar e interpretar el caso y para reflexionar críticamente, no basta con la información presentada precedentemente, ya que sólo refiere al hecho en el aula y a algunas acciones de los actores (Facundo, la maestra, la directora, la madre de Facundo, etc.). Comprender un caso de violencia supone conocer otros componentes que no se desprenden, simplemente, del recorte del hecho aislado. Supone deconstruir el proceso de construcción del mismo en el marco institucional y social (información que se presenta en el marco del análisis del mismo).

3.1. La institución: la acción instituyente y lo instituido

En principio, creemos necesario destacar que la crisis de la escuela en Argentina, no es sólo interna de la institución escolar sino que se halla vinculada a la crisis de las instituciones de la sociedad. La crisis institucional

³ A partir de este momento, a la escuela donde se produjo el caso la denominaremos: ECF (“*El boicot de Facundo o la Institucionalización del Boicot*”).

generalizada se inscribe tanto en las instituciones educacionales como en las demás instituciones. En este sentido, cabe señalar la inexorable relación paradójica entre lo instituido y lo instituyente en los activos procesos de institucionalización y los consecuentes procesos de socialización. Por una parte, si bien lo instituido se presenta como una “formación exterior”, inevitablemente necesita un poder instituyente. Tanto la operacionalización de lo instituido a través de proyectos y de determinadas acciones como la negación o el boicot de todo ello, tal como ocurre en la ECF donde se manifestó el caso, constituye en sí misma una actividad instituyente. Todo lo cual puede servir para cuestionar aspectos de lo instituido o para impugnarlo por parte de los agentes educativos, como por ejemplo, a través del “desconocimiento” y la consecuente “falta de implementación” de los más diversos proyectos, que se manifiesta en dicha escuela.

En este marco y con respecto al Proyecto Institucional y al Proyecto Curricular (PEI y PCI), la directora expresa: *“No tenemos PEI... en realidad hay una carpeta, pero nadie la conoce. La hizo la directora anterior... PCI, tampoco tenemos...”*.

Con respecto a las propuestas institucionales o pedagógicas, la maestra B. afirma: *“En estos seis años, propuesta que pudo haber aparecido, nunca se terminaron...”* (...) *“De lo pedagógico nada. Lo único que se hizo fue mandado de arriba, del gobierno, algo obligatorio”*. Con respecto a si hubo algún programa o proyecto de prevención de la violencia en la escuela, afirma: *“Justamente ‘encontramos’ uno de abril del 99, que ni me acordaba que se había hecho. (...) Se ha encontrado y nadie se acordaba de eso. Eso era un proyecto de juegos para los recreos, para mantener a los chicos ocupados”*. Y agrega: *“Aquí no se sanciona nada. O son pseudosanciones por ahí, sanciones que no lo son. Son pavadas, notitas, reprimendas verbales y a los gritos.”*

No pocas veces lo instituido queda desdibujado por la actividad instituyente de los agentes de la institución; pero ello se vislumbra claramente en la ECF donde no solamente “carecen” de Proyecto Institucional y Curricular, sino que según relatan los docentes y la propia directora, y se desprende de nuestras observaciones, *“cada cual hace lo que quiere”*. Se trata de una escuela con una estructura de participación donde se conjugan el *“dejar hacer”* con la conducción autoritaria, a la vez que predomina la primera modalidad. Y, todo ello, trae aparejado que se promuevan (consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente), climas grupales e institucionales que obturan la propia tarea y generan costos académicos importantes, escenas de violencia e indisciplina que atraviesan la escuela en diversos espacios y tiempos, y la formación en valores y normas sociales que, no solamente, no tienden a prevenir dichas escenas sino que, en muchos casos, las promueven.

Con respecto a la responsabilidad de los docentes en la producción de hechos violentos, la maestra M. expresa: *“no sé cómo explicarlo en realidad, pero es como que yo puedo gritar, puedo decir algo, puedo ofender, que total nadie me va a hacer nada.»* (...) *«... un docente puede realizar hechos violentos y no ocurre nada en la escuela. Lo que falla creo que es... si desde la conducción hubiera un conocimiento y puesta en práctica de los verdaderos derechos y obligaciones que tiene su rol y el rol de los docentes, si cada uno*

de los docentes conociera bien cuáles son sus derechos y sus obligaciones, ahí creo que se podrían subsanar muchísimas cosas.» (...) «Quieren conocer sus derechos, pero por ahí, muchos de los roces o de los problemas de violencia vienen por querer conocer solamente sus derechos y como no están al tanto de cuáles son sus obligaciones, entonces se ponen a criticar...» (...) «el rol del maestro está desdibujado y no pasa nada. Y algo que se trató hacer entender a los directivos, no pasa lo mismo en cuanto a la posición de poner límites para con los alumnos, el director tiene una forma y el vice tiene otra. A la vice el alumno la respeta... cambio la palabra, no es “respeto”, le temen, que es distinto. Le temen directamente al vice porque saben cómo es... (...) “Lo pedagógico «pasa por los contenidos y «el que lo pesca lo pesca y el que no... no me voy a andar matando, tengo tantas cosas por hacer...”»

Por su parte, la maestra C. expresa no conocer si alguna vez en 12 años que es docente en la escuela se resolvió algún conflicto ni que se haya aplicado algún castigo: *“...no hay sanciones, no hay reglamentos que castiguen actos de indisciplina, a nivel reglamento no hay nada... eso queda al arbitrio del docente. Cada cual hace lo que puede, lo que le parece, o que el juicio lo determina o, por ahí se mira para el costado. Porque por allí, si un alumno arremete verbalmente a un docente se ha llegado a casos extremos de que el docente mira para el costado, y eso sigue generando mayor violencia en el resto de los chicos.”*

La implícita “complicidad” entre directivos y docentes que se expresa, fundamentalmente y paradójicamente, como enfrentamientos y desautorizaciones, ha llevado a que la normativa instituida en la escuela no se lleve a la práctica (excepto ciertas normas de mínima como los horarios y determinadas actividades) y que, por lo tanto, la (re)construcción de las normas y la formación en valores se desprenda, fundamentalmente, de la actividad instituyente de directivos y docentes y, en menor medida, de los propios alumnos y padres.

La “imposibilidad” de alcanzar acuerdos institucionales (de cualquier tipo), que de hecho ocurre “desde siempre” en la ECF, deja al arbitrio de cada agente educativo la normativa con la que trabaja así como aquella que promueven y, si todo ello se conjuga con la competencia, la rivalidad y los celos profesionales entre dichos agentes, se genera un ámbito contradictorio en todos y cada uno de los espacios de formación, lo cual se ubica como uno de los componentes de importancia en la generación de violencia institucional, que se expresa cotidianamente en las modalidades de relaciones entre los agentes, en los modos de “resolución” u ocultamiento de las escenas de violencia e indisciplina, en los propios modelos que ofrece la escuela como institución y los modelos que los directivos y docentes “ofrecen” a los alumnos, etc.

3.2. La micropolítica institucional⁴. La ausencia de conducción, la resistencia de los docentes y la mecánica del poder en la escuela

Desde una mirada micropolítica (sin que se excluya el nivel de análisis macropolítico), es posible entender cómo se presentan los componentes de la trama de producción y la propia lógica de dicha producción de escenas de violencia en la ECF, paradójicamente, a partir del enfrentamiento a los mecanismos de poder y al propio poder formal. Enfrentamiento que ha llevado a neutralizar o desconocer lo instituido y que no ha generado nuevas normativas instituyentes consensuadas que tiendan a resolver y/o prevenir la violencia, sino todo lo contrario. Han generado actividades instituyentes individualistas y sin parámetros comunes a la institución ni en la institución. Es decir, de focos puntuales que respondieron a prácticas y discursos específicos en contextos menores, se fueron construyendo práctica generadoras (en tanto uno de los componentes) de escenas de violencia.

Específicamente, las relaciones de poder (por acción u omisión) han operado como otro de los componentes de la trama de producción de las escenas de violencia, al romper el tejido institucional, al desconsiderar “de plano” lo instituido, al desconocer la conducción de la escuela en el marco (simultáneo) del borramiento de las funciones pedagógicas de los directivos, al no responder a ningún tipo de acuerdos institucionales, al ocultar o invisibilizar las escenas violentas, al carecer de normativas para abordar dichos casos, al generar un clima institucional hostil (que es violento en sí mismo), al no trabajar (en general, consciente y deliberadamente en el aula, las normas y los valores.

Se trata de una situación controvertida que ha generado que no pocos niños abandonen la ECF esgrimiendo las más diversas razones, pero relacionadas con las formas de ejercer el poder por parte de la conducción de la escuela y/o de los docentes en el aula. La escuela ha dejado de ubicarse como el lugar de la ley, de la norma y promueve el “dejar hacer”.

Con respecto a los alumnos que se fueron a otras escuelas, la maestra G. relata: “... *ya tengo la respuesta. En la mayoría de los casos se han ido no porque el chico no haya sabido o porque haya repetido de grado. Lisa y llanamente el fundamento de los padres es porque, ‘me voy porque no voy a soportar que mi hija venga un día sin un mechón de pelo, o venga con el guardapolvos roto, o venga porque le han robado el libro’.* (...) *‘Yo no voy a soportar más que a mi hijo le digan maricón todos los días y todos los días venga a mi casa llorando y nadie hace nada’.* (...) *“Hay muchos chicos violentos que se dicen malas palabras, que se pegan y ‘mi hijo no puede estar cuatro horas viviendo en un ambiente así’.* Nadie se ha ido por decir, no han sabido enseñarle, mi hijo no ha aprendido. Dicen que pasa por el clima, por el entorno que se vive, porque si llega a ser medianamente, según los padres, una buena persona, como que en la escuela con ese clima que se vive el hijo se va a ir a la perdición. Para resumírtelo.”

⁴ En este ítem se tomó como referencia el trabajo realizado por Eduardo de la Vega, denominado *Los Protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad*, Mimeo, 2004.

3.3. La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización

La maestra N. dice: “Podría decir que la violencia a nivel institucional es cotidiana, como si fuera una anarquía total, por el desdibuje de roles. Se transforma en violencia cualquier actitud. La falta de una conducción... porque parece cualquier cosa menos una escuela”. Y especifica que la falta de conducción y el “desdibuje” de roles son las causantes.

La normatividad de la ECF y, por lo tanto, los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación promueven, son analizadas a partir de: la *intencionalidad* que orienta al docente; la *consistencia* entre lo que dice y hace; y la *participación y comunicación* entre los distintos agentes educativos.

En virtud de que la estructura de participación constituye una red de interrelaciones que incluye la disposición de las funciones, las formas de trabajo, los niveles de participación y los acuerdos explícitos e implícitos que sustentan las relaciones en la escuela; nos encontramos con que el carácter de la normatividad de la ECB y, por lo tanto, los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación promueven, se caracterizan –en el plano institucional- por: a) La *intencionalidad* que orienta al docente se estructura en torno al desinterés y la indiferencia por aquello que ocurre en la escuela y, particularmente, por las tareas institucionales. b) La *consistencia de su accionar* se caracteriza por la incoherencia entre lo que dice y lo que hace y por la falta de objetivos o metas congruentes y comunes; y, por lo tanto, el grado de organización institucional es muy “pobre” y está liberado a los puntos de vistas y valores particulares de cada docente. Y c) Las *formas de participación y comunicación* entre directivos y docentes y entre directivos se estructuran en torno a la falta de involucración, donde cada uno hace lo que quiere o puede.

Todo ello –referido al nivel organizacional e institucional- se articula con una estructura de participación diferente en el aula –aunque complementaria-, donde los mecanismos de los procesos de socialización se caracterizan por: a) La *intencionalidad que orienta al docente* refiere, fundamentalmente, al objetivo de cumplir con el programa. b) La *consistencia de su accionar* se caracteriza, generalmente, por conductas ambivalentes del docente y por desconocimiento de cómo abordar las escenas de violencia y la indisciplina. Y c) Las *formas de participación y comunicación de los alumnos* es, en general, formal y lineal, ya que el centro de la escena en el aula no es ocupado por el alumno sino por el contenido y la actividad que, por su parte, propone el docente.

En suma, todo ello no promueve capacidad de elegir o discernir ni la autonomía en los alumnos y, en todo caso, promueve el cumplimiento acrítico de ciertas y determinadas actividades.

3.4. La invisibilización o negación de los conflictos

Las acciones educativas predominantes en la ECF, eluden o invisibilizan las escenas de violencia. No existen ni ha existido programas o proyectos para prevenir la violencia, ni trabajo sistemático en el aula con intencionalidad educativa que oriente la formación en valores y la re-construcción de normas sociales que favorezcan una convivencia armónica. Por el contrario, se trata de acciones que generan escenarios educativos que favorece la construcción de imaginarios institucionales y sociales sobre la base de la competencia, el desinterés e, incluso, la amenaza o la ridiculización; lo cual promueve incapacidad para reconocer y resolver los problemas, obstáculos o conflictos.

En relación a las acciones que realiza la escuela como institución, ante los hechos de violencia, la Maestra F. afirma: *“Los hechos de violencia que hemos padecido el año pasado, el ante año, siempre han sido ocultos bajo la alfombra. (...) No se tratan en la escuela, no se dan a conocer al docente...”*

Según nuestros estudios⁵, los directivos y docentes consideran que las modalidades más usuales para abordar los hechos de violencia institucional o en la escuela son: el 70% negar o invisibilizar el conflicto, el 10%: castigar el conflicto, y el 30% considera que es visibilizado, pero ello se restringe, simplemente, a dialogar con el alumno.

Las acciones institucionales se apoyan en la ilusión de resolver los problemas de violencia a partir de simples conversaciones, advertencias o castigos. Lo cual expresa la negación de la complejidad de la trama de producción de los conflictos y, con ello, la negación de los propios conflictos. En este sentido, consideramos que la invisibilización de las escenas de violencia y la carencia de estrategias de prevención, constituyen otros componentes de la trama de producción de escenas de violencia institucional y en el propio escenario de la ECF, lo cual se ubica como un escenario posibilitador de conflictos.

3.5. La lógica de la simplicidad y los procesos de socialización

La violencia como todos los fenómenos humanos y sociales es fruto de un complejo inter-juego de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí y constituyen una trama, sólo a partir de la cual puede comprenderse.

El análisis de la complejidad de los fenómenos y procesos institucionales y sociales, constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en el aula y en la escuela. Supone un cambio sustancial en el pensamiento de los actores que va desde la lógica de la simplicidad hacia la lógica de la complejidad. La complejidad de la sociedad y la cultura, de las instituciones educativas y de la propia organización subjetiva de los niños

⁵ Nos referimos a la investigación denominada “Los rostros de la violencia en la escuela” que llevamos a cabo en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.

y adultos, y la diversidad que deviene de ello, no puede reducirse a análisis simples, mono-causales y lineales.

No es posible seguir pensando fenómenos y procesos sociales como la violencia desde visiones simplificadas a partir de analizar solamente, por ejemplo, las relaciones y condiciones de existencia familiares de Facundo o la propia conducta de éste o de su madre. Todo análisis implica -"grosso modo"- recurrir al menos a tres instancia de producción y resolución de la violencia en la escuela y de la escuela. Hablamos de instancias de producción y resolución porque no podemos pensar modos de resolver o de prevenir la violencia por fuera del sistema causal, a partir del cual comprenderemos cómo opera.

Tal como expresan L. Garay y S. Gezmet, todos los fenómenos humanos y sociales –como la violencia– son resultante de un inter-juego de componentes en el que básicamente interactúan: *procesos estructurales* (materiales y simbólicos), *procesos institucionales* como escenario donde las tramas de la violencia se expresan, y *procesos psíquicos* inconclusos, deteriorados o faltantes en las historias vitales de los actores de las escenas (Cfr. Garay y Gezmet, 2000).

El pensamiento de la simplicidad, predominante en los actores de la ECF, opera como uno de los componentes en la producción de escenas de violencia. Tanto directivos como docentes atribuyen como causa/s de las escenas de violencia en el ámbito escolar como en la violencia institucional, solamente, a uno o dos factores.

Congruente con lo expresado, consideramos que las Instituciones Educativas son formaciones sociales, culturales y psíquicas construidas en un juego de, al menos, tres instancias: la instancia de la sociedad como contexto de producción, la instancia de los sujetos (directivos, docentes, alumnos) como actores esenciales de la escena institucional, y la instancia institucional propiamente dicha como precedentes necesarios de toda formación institucional. No se trata de meros establecimientos ni de instituciones rígidas sino de instituciones que producen cambios, transformaciones, e instituyen a la vez que son productos instituidos. Son los dos polos de la aparente contradicción –instituido e instituyente– los que tienen que considerarse para el análisis de los fenómenos y procesos sociales, institucionales y humanos como la violencia. No obstante, la naturaleza fundamentalmente simbólica de las instituciones en la sociedad, cobra materialidad en el ámbito de los establecimientos concretos. Y, es en estos, donde trabajan directivos y docentes y donde se tiene que pensar la complejidad de fenómenos como la violencia, a partir del análisis –dentro de la escuela– desde dos vías complementarias: desde lo estructural a lo individual y desde lo singular y subjetivo a lo social. De lo contrario, podríamos realizar análisis simples y erráticos que harían caer todo el peso -sólo- en la sociedad, en la escuela, en los alumnos o en su familia.

Si partimos del análisis erróneo de las causas y procesos que producen la violencia, también serán erróneas o inadecuadas las estrategias institucionales y áulicas que implementemos.

4. Modos de operar de los docentes y directivos, y alternativas de prevención y/o de resolución de escenas de violencia en la escuela.

4.1. La intencionalidad educativa y los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa

La intencionalidad educativa en su dinámica, guía la práctica educativa del docente en estrecha relación con la toma de decisiones, con las actividades, tareas, material que selecciona y propuestas que ofrece al grupo, pues, detrás de ello, hay una valoración, hay un interés explícito o implícito de provocar ciertos aprendizajes; y, en suma, hay una intencionalidad (Cfr. Buenaventura, C, 2000: 13).

En relación a la inexistencia de acuerdos institucionales que tendían que operar como lineamientos o pautas generales para abordar la convivencia escolar en la práctica cotidiana en el aula, los directivos y docentes expresan que las causas o razones son: que *“hay acuerdos pero son insuficientes y no se respetan”*; *“se observan esfuerzos aislados por parte de los docentes para implementar pautas para una convivencia en un marco democrático”*; *“hicimos un reglamento pero es muy reciente, lo tenemos que poner en práctica”*; *“hasta el momento (febrero de 2004), c/u resolvía los conflictos con sus criterios, y existen acuerdo verbales (en su mayoría) y no se llevan a la práctica”*; *“en la práctica del aula se trata de hacer prevención de hechos violentos”*.

Con respecto a la existencia de un planteamiento institucional orientador respecto al quehacer específico en la escuela, los directivos y docentes afirman en un 66% que no existe. Las razones o causas fundamental que esgrimen para que no haya un planteamiento orientador institucional, son: *“que la directora manifiesta poco interés por lo pedagógico”*, *“que no hay gestión directiva”*, *“que no existe un proyecto institucional orientador y que no se trabaja la dimensión pedagógica y organizacional”*, *“que el equipo directivo no sabe o no desea hacerlo”*, *“que no existe equipo directivo”*, etc. Y, un 33% de ellos afirma que si existe. Por su parte, aquellos que afirman positivamente con respecto a un planteamiento orientador institucional, expresan: *“que existe pero incompleto”*, *“llega a la escuela y te dicen estos son tus alumnos”*, *“que el PEI y el PCI no están terminado”*, *“que ahora (2004) se confeccionaron pautas de convivencia, y que ello resultaría según el grado de compromiso de los firmantes”*.

En este marco y para avanzar en nuestro caso, consideramos necesario diferenciar los niveles de especificación del currículo. La normatividad específica que constituyen el marco jurídico-político (Diseño Curricular Jurisdiccional y Proyecto Educativo Institucional), no es considerada por ninguno de los docentes y directivos de la ECB. Lo cual indica que dichas formulaciones normativas que tienen que indicar la orientación axiológica, regular los comportamientos y guiar el desarrollo de una escuela como institución, están ausentes. Lo mismo ocurre con la formulación pedagógica en lo referente al PCI y a los

proyectos curriculares generales, y, por lo tanto, no existe un planteamiento orientador común del quehacer específico del aula ni de la escuela. Lo cual se relaciona puntualmente con la producción de hechos violentos, ya que no existen lineamientos de trabajo acordados, ni pautas comunes y, por lo tanto, en el aula como en otros espacios de la escuela, reina la confusión, los mensajes contradictorios y, fundamentalmente, la falta de norma.

O, en otros términos, el desconocimiento del marco jurídico-político que tiene que regir la vida escolar; la carencia de planteamiento orientador ya que la formulación pedagógica expresada en proyectos, no existe o no se implementa; la falta de conducción y la casi nula orientación pedagógica de los directivos, conjuntamente con el individualismo, la falta de compromiso con la tarea y la resistencia de los docentes; genera una práctica educativa que se orienta en los más diversos sentidos según los criterios, valores y puntos de vista de cada docente y promueve un modelo institucional organizado en torno a la falta de normatividad consensuada, que favorece la producción de hechos violentos entre directivos, entre docentes, entre directivos y docentes, entre los propios alumnos e, incluso, entre alumnos y docentes. Por lo tanto, la intencionalidad educativa de los directivos y docentes, se instala como uno de los componentes de las escenas de violencia.

La Maestra T. afirma: *“Yo he evidenciado actos de violencia desde la institución, porque hay malos tratos, no quiero decir malos tratos físicos sino verbales, gestos que para mí... entre directivos y docentes; directivos y alumno; docentes hacia padres; padres hacia docentes y directivos. Es muy común el maltrato verbal. (...). Yo como docente no lo puedo justificar”*.

4.2. Diferentes manifestaciones de la violencia y posiciones relativas entre la víctima y el victimario

Puede parecer obvio pretender analizar la agresión física de Facundo a la maestra o el violentamiento de ésta contra Facundo (al cerrar su carpeta violentamente), o las expresiones verbales de la madre de Facundo. Pero no lo es ya que expresan una caracterización de diferentes manifestaciones de violencia que tiene distintas causas, sentidos y efectos; y, para realizar una intervención adecuada es necesario hacer un diagnóstico preciso del caso.

En este sentido no es lo mismo pensar intervenciones en el marco de escenas de violencia física que de violencia simbólica. Y, dentro de las expresiones de la violencia simbólica⁶, no es lo mismo la hostilidad ejercida por la madre de Facundo, donde probablemente, haya proyectado su agresividad no aceptada como propia y su acción tenga como sentido primordial, generar

⁶ Consideramos relevante diferenciar la hostilidad de la agresión, la intimidación del acoso y otras manifestaciones de la violencia simbólica. Mientras que el sentido de la hostilidad es generar culpa y excluir al otro, también produce la propia autoexclusión de quien la produce; en cambio, la agresión es aquello que se proyecta en las conductas hostiles y hostigantes. Por su parte, la intimidación es otra forma de maltrato que procura generar miedo y que puede vivenciarse como amenaza o, si se reitera, puede generar acoso en el otro

culpa en el otro y excluirlo del ámbito; que la intimidación de la maestra hacia Facundo, como una forma de maltrato que tiende a generar miedo y que puede vivenciarse como una amenaza o un acoso y que, en esta escena, este acto violento provocó una reacción de violencia física como una expresión de rebeldía. Se trata, en todos los sucesos, de acciones descalificantes que conllevan costos académicos y psicológicos importantes.

Por otra parte, los rostros de la violencia no serán los mismos si se miran desde el lugar de la víctima que desde el *victimario*. Ahora bien ¿Quién es la víctima en el caso que estamos analizando?

“Desde la posición del victimario, la violencia sería toda aquella conducta realizada con intención de destruir, herir, coaccionar, atemorizar, a otras personas, a un grupo, a uno mismo, a instituciones u objetos considerados de valor para alguien; ya sea valor material o simbólico”. (Garay y Gezmet, 2000: 34). Abarca una amplia gama de manifestaciones que bien podrían ser las de Facundo, las de la maestra Z., o las de la madre de Facundo. Desde esta perspectiva, la violencia conlleva intimidación, hostilidad, acoso o amenaza, y siempre supone la intencionalidad de dañar, fastidiar, molestar o destruir simbólicamente al otro.

En cambio, desde la posición de la víctima, la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia de la acción violenta -en la víctima-, lo cual conlleva algún tipo de implicación de la víctima en la situación, por lo menos, a través de estrategias o conductas fallidas (baja autoestima, imágenes negativas de sí misma, relaciones poco seguras, etcétera). Por lo tanto, en este sentido, no se trata (necesariamente) de actos violentos, sino de vivencias de los sujetos que son o se sienten víctimas de violencia. Y, del mismo modo que con la posición del victimario, podrían ubicarse como víctima a cada uno de los actores de las escenas mencionadas. Razón por la cual, consideramos que necesariamente, tendrán que analizarse desde las dos miradas (que aportan datos diferentes y complementarios) y en el marco del entramado de instancias que constituyen los hechos violentos.

“Todo comportamiento violento busca someter al otro por vía de la violencia física o psicológica. Siempre tiene componentes agresivos y la intencionalidad es someter al otro al imperio del violentador” (Cfr. Garay y Gezmet, 2000: 38). Pero la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia en la víctima desde su propia subjetividad. La víctima (también) se implica en la escena de violencia.

La comprensión del caso de violencia de la ECF, según se mire desde la perspectiva del victimario o desde la víctima, es radicalmente distinta. Y, por lo tanto, las estrategias para resolver toda escena de violencia en la escuela variarán según la posición o la mirada que adopten directivos y docentes. Por ello consideramos necesario apelar a la complejidad y a la complementariedad de las perspectivas para su análisis e interpretación.

“Cuando esta diferenciación no está dada, cuando no se estudia el fenómeno antes de actuar, cuando los hechos son vivenciados como catastróficos a partir de las propias vivencias, de los propios temores adultos de sentirse amenazado, se deciden sanciones y se toman medidas guiadas por el impulso y

por demandas inmediatistas que pueden dar origen a una cadena de acciones y reacciones violentas. Los actores involucrados al no sentirse correctamente interpretados y sancionados con justicia pueden, ahora sí, reaccionar con depredación y agresiones con intención de vengarse” (Garay y Gezmet, 2000: 43).

4.3. Prevención de violencia y complejidad de los fenómenos

Como afirma Ovide Menin “todo es prevenible, cuanto menos teóricamente. De lo contrario habría que sucumbir a cierto fatalismo que por esencia es ajeno al quehacer científico contemporáneo”.

Procurar alternativas para la prevención de conflictos en el aula y en la escuela, conlleva un abordaje desde la complejidad. No es posible seguir pensando fenómenos y procesos sociales como la formación en valores, la construcción de las normas sociales, la violencia o la indisciplina desde visiones simplificadas. La complejidad de la sociedad y la cultura, de las instituciones educativas y de la organización subjetiva de los alumnos, no puede reducirse a análisis simples y monocausales.

El abordaje desde la complejidad supone (re)unir todas las dimensiones de los problemas en un tejido único que, a pesar de unir, no homogeniza, e incorpora al análisis y a la propuesta misma, no sólo los procesos estructurales, institucionales y subjetivos sino que, además, incluye las dimensiones jurídicas, políticas y legales, lo institucional y lo áulico, la normatividad escolar y la intencionalidad educativa. Pensar desde el paradigma de la complejidad supone apelar a formas de conocer e intervenir que no mutilen ni atomen lo real, que no reduzcan el todo a las partes. Nos convoca a aceptar razones diferentes a las propias y nos invita a percibir los vínculos que relacionan las ideas y los hechos.

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de escenas de conflictos o violencia en el aula y en la escuela:

- Hay que conocer *los procesos estructurales* que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores; aún cuando la resolución de los procesos estructurales escapen a las posibilidades de los directivos y docentes.
- Hay que considerar los efectos de *la violencia institucional*. Las propias características de la institución generan, no pocas veces, un ambiente de tensión y de rebelión reprimida o, específicamente, ciertos actos realizados por directivos o docentes, que tienen efectos violentos, independientemente de la intencionalidad manifiesta de violentar o no de estos.
- Hay que analizar y comprender *los comportamientos y las expectativas de los alumnos* que han cambiado notablemente en las últimas dos décadas.

Y, fundamentalmente, analizando las posibles articulaciones entre:

- *“El mundo de la vida:* que configura a los como sujetos como constructores de normas, como fuerzas instituyentes.
- *La norma:* como el discurso instituido y el poder que conlleva a institucionalizar los procesos vitales.
- *La visibilización:* como la fuerza que procura evidenciar y transparentar las tensiones, los conflictos y las formas de superarlos.
- *La invisibilización:* como la fuerza que lleva a sujetos e instituciones, a ocultar los conflictos” (Ghiso, 1998: 6).

Planteamos analizar los distintos entrecruzamientos y las articulaciones posibles entre estas instancias porque, cada una de ellas, marcarán diferentes caminos que podrán llevarnos a prevenir tensiones y conflictos, o todo lo contrario. Es muy diferente pensar nuestra práctica desde la construcción de normas y desde los procesos instituyentes (desde el mundo de vida), que desde la tradición instituida o reglada (desde la Norma). Como también es muy diferente plantear nuestras acciones desde el ocultamiento de las tensiones y conflictos, que desde la visibilización que los ubique como el motor de los posibles cambios. Así, podemos encontrar propuestas institucionales y pedagógicas planteadas desde la tradición normativa y desde la invisibilización; o propuestas institucionales y pedagógicas que asuman el conflicto como un componente dinamizador y sean pensadas desde los movimientos instituyentes de los propios sujetos, o cualquiera de las otras posibilidades combinatorias entre las cuatro instancias señaladas.

4.4. Unidad de análisis de escenas de violencia en la escuela

Los docentes y directivos podrán considerar como unidad de análisis, las tramas de relaciones y vínculos entre los sujetos involucrados en escenas de violencia, en el marco del microsistema institucional.

Dichas escenas de violencia tendrán que analizarse a partir del microsistema que se constituye fruto de la articulación causal de los procesos estructurales, institucionales y psíquicos, y en virtud del modo en que se materializan en la escuela; ya que toda intervención -institucional o áulica- opera en un campo concreto y singular de interacciones y vínculos entre sujetos y grupos. Y, es en estos microsistemas que se “organizan” y manifiestan las escenas de violencia en el ámbito escolar, desde donde se tiene que pensar la complejidad de estos fenómenos a partir de la articulación de un cúmulo de dimensiones, intra y extramuro (estructurales y coyunturales, políticas y económicas, sociales y culturales, singulares y familiares, institucionales y pedagógicas).

Si bien los problemas de conducta, la indisciplina o la misma violencia, generalmente, refieren al alumno; cuando un alumno “fracasa”, en algún sentido también fracasa el sistema educativo, la escuela (como organización y como institución), la práctica pedagógica, los procesos de socialización primarios y secundarios. Y, por lo tanto, nunca es suficiente analizar el fracaso o, con más

precisión, la violencia, desde lo meramente individual. Ni individual desde la perspectiva del alumno, ni del docente, ni de la familia.

Se trata de problemáticas complejas y polisémicas de tal modo que pueden ser pensadas o evaluadas a partir de niveles diferentes y complementarios:

- Desde la perspectiva de un Proyecto Educativo General o del propio Sistema Educativo.
- Desde la perspectiva de la escuela como institución y como organización (PEI, PCI, etc.).
- Desde la perspectiva de la práctica pedagógica.
- Desde la perspectiva de la historia singular de los actores de la escena de violencia.
- Desde la articulación causal que los componentes violentos tiene con la violencia institucional y social, con la pobreza y la exclusión, con la cultura de la transgresión, con la violencia política, económica y estructural.

Por lo tanto, las causas de la violencia deben buscarse tanto en la escuela, como en la práctica docente, en los sujetos individuales, en la familia y en el contexto, pero las unidades de análisis serán, como señaláramos, las escenas de violencia que se manifiestan entre sujetos singulares en el marco de los establecimientos escolares específicos y de las instituciones que rigen o que atraviesan a estos.

Si bien hay una diversidad de situaciones de éxito y de fracaso escolar, de disciplina e indisciplina, de sucesos pacíficos y violentos, éstos no son dos realidades únicas y contrapuestas sino que son parte del mismo proceso interactivo y, paradójicamente, se producen en el mismo marco institucional y con los mismos parámetros.

Cada escuela genera sus propios éxitos y fracasos, que a su vez no son del mismo tipo ni tienen los mismos efectos individuales y sociales; los conceptos de fracaso escolar como de violencia en la escuela son más amplios que aquello que le ocurre a un alumno o a un docente en particular y, por lo tanto, consideramos relevante preguntarnos acerca de los criterios e instancias para evaluar la producción de los hechos, las conductas de los alumnos y las causas de todo ello.

Consideramos necesario abordar la problemática desde una perspectiva institucional y partir del análisis de la situación particular en el contexto específico en el que se genere y considerar los componentes de la trama de producción y la lógica de construcción de las escenas de violencia desde una racionalidad compleja o ecológica.

No pocas veces, el primer problema probablemente lo constituya el punto de partida al considerar a los hechos o sucesos violentos como si tuvieran valor en sí mismo y al (con) fundir las causas con la misma problemática. La complejidad misma del fenómeno educativo y, particularmente, de la violencia

en el ámbito escolar, nos lleva a encontrarnos con un cúmulo de factores que se entrecruzan y constituyen una verdadera trama, sólo a partir de la cual, pueden comprenderse los casos particulares. Y, por su parte, la comprensión de casos particulares, paradójicamente, puede facilitar la comprensión de problemas generales.

Proponemos partir del reconocimiento de lo nuclear de las escenas de violencia y dejar viejas creencias pedagógicas y las modalidades de análisis simples y mono-causales, que provocan obstáculos y dificultan las posibles intervenciones y, en consecuencia, abordar los procesos de convivencia escolar como problemáticos en sí mismo y comprender, al interior mismo del aula y de la escuela, los modos singulares en que se manifiestan las situaciones de violencia en el marco del microsistema institucional y social.

Referencias

Boggino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens.

Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens.

Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario, Homo Sapiens.

Buenaventura, C. (2000). *Proyecto de Tesis de Maestría: Las intenciones educativas en la enseñanza de las ciencias sociales: un análisis de las tareas escolares en el 2do. ciclo de Educación General Básica*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

De la Vega, E. (2004). *Los Protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad*, Mimeo.

Garay, L. y Gezmet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

García Salord, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clase*. México, Siglo XXI.