



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO DE GRADO

Presentado para optar al título de:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
(SOCIÓLOGO)

Título: Violencia en la escuela: ¿paradoja e inconsistencia en la organización escolar?

Estudio de caso en el Área Metropolitana

Realizado por: Isabela Hernández Araque

Profesor guía: Lissette González

RESULTADO DEL EXAMEN:

Este Trabajo de Grado ha sido evaluado por el Jurado Examinador y ha obtenido la calificación de : _____ () puntos.

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Nombre: _____ Firma: _____

Caracas, _____ de _____ de _____

Violencia en la escuela: ¿paradoja e inconsistencia en la organización escolar?

Estudio de caso en el Área Metropolitana. Isabela Hernández Araque

La presente investigación aborda el estudio de la violencia escolar, tomando en cuenta tanto los aspectos estructurales y organizacionales de la institución educativa, como los múltiples procesos de interacción implicados en la dinámica violenta de la escuela. El propósito es el de determinar la disponibilidad de estrategias alternativas a la violencia para la resolución de los conflictos, coherentes con una escuela que tiene por finalidad formar ciudadanos democráticos, capaces de convivir en la diferencia, enmarcados en una cultura de paz y tolerancia. Para ello el estudio contempla una primera etapa exploratoria en la cual se utilizan las bases de datos levantadas por el Centro Gumilla y CECODAP en sus respectivas investigaciones sobre violencia escolar, con el objetivo de obtener un conocimiento más profundo del estado de la situación. A partir de allí se estructura una segunda etapa que pretende, a través de un acercamiento interpretativo (entrevistas en profundidad) a los actores implicados en la dinámica escolar, profundizar el conocimiento respecto a la disponibilidad y eficacia de las estrategias dispuestas a partir de la organización escolar.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, organización escolar, estrategia, resolución de conflictos.

AGRADECIMIENTOS

A mi papá y a mi mamá, a Adriana y Rodolfo, a Daniel y Raquel, a Toly y a Coqui, por ser mi apoyo incondicional en todo lo que me he propuesto en mi vida.

A Lisette, por todo el apoyo y el tiempo que nos dedicó a mi tesis y a mí.

A mis amigos que estuvieron allí para empujarme cuando lo necesité, a Carla, Tata, Ive, el Chino, Armando y María Teresa.

A todos los que de alguna forma estuvieron involucrados con la elaboración de esta tesis, a María Teresa, a Andrea, a Coqui y a Marcos.

A CECODAP, y en especial a Fernando Pereira, que estuvo siempre dispuesto a ayudarme y a conseguir los recursos que necesité para llevar a cabo esta investigación.

A los colegios que me abrieron sus puertas y a todas las personas que estuvieron dispuestas a ofrecerme su tiempo, alumnos, maestras y coordinadores que compartieron conmigo sus experiencias.

A todos... Gracias!

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	7
INDICE DE GRÁFICOS	8
RETOS Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA HOY: EDUCAR EN EL SIGLO XXI.....	9
CAPÍTULO I: VIOLENCIA EN LA ESCUELA: ¿PARADOJAS E INCONSISTENCIAS EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR?.....	12
Situación actual: Violencias de hoy. Justificación.....	12
La escuela violenta: razón de ser y paradoja. Planteamiento del problema.....	14
CAPÍTULO II: ABORDAJE SOCIOLÓGICO DE LA ESCUELA Y EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	17
De la sociología de la educación a una mirada sociológica sobre la escuela:	17
La escuela: un espacio “organizado” de “interacción”	20
La violencia en la escuela:	22
Organización escolar y violencia:	24
La escuela tradicional frente al fenómeno de la violencia:.....	30
Conflicto, convivencia y prevención:	33
Formas y mecanismos alternativos a la violencia para la resolución de los conflictos	36
Roles y prácticas profesionales en la escuela no tradicional:	38
CAPÍTULO III: CONSIDERACIONES HISTÓRICAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA: ORÍGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA.....	40
Educación en Democracia:	44
Educación Bolivariana:	47
Algunas referencias históricas sobre violencia en la escuela venezolana:	57
Violencias en escuela de hoy:.....	59
CAPÍTULO IV: ABORDAJE Y METODOLOGÍA A UTILIZAR.....	64
Acercarnos al objeto de estudio: el qué y el cómo.....	64
FASE 1: Exploratoria/Cuantitativa.....	64
1. Centro Gumilla.....	65
1.a. Sobre la data.....	65
2. CECODAP:.....	66

2.a. Sobre la data:	67
Sobre el análisis de los resultados de la Fase 1:	68
FASE 2: Explicativa/Cualitativa.....	69
¿Qué?	69
Sobre el enfoque cualitativo:	70
¿Cómo?	71
La selección de la muestra:	71
El contacto con las escuelas y la realización de las entrevistas:	72
La preparación de las entrevistas:	74
Sobre el análisis de los resultados:.....	75
Caracterización de las escuelas:	77
Observaciones adicionales:	78
El marco referencial de la presente, en el apartado acerca de	78
Esquema metodológico de las fases del estudio:	80
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS FASE 1	82
Sobre los sistemas normativos y la calidad de las relaciones:	82
Escuela metropolitana: ¿escuela violenta?.....	84
Sobre el entorno. La Comunidad:	88
Sobre el entorno. La familia:	90
Acondicionamiento de la institución educativa:	92
Conflictividad y abuso de poder:	93
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS FASE 2	98
Introducción al análisis: Algunos hallazgos sobre las formas en que se expresa la violencia en la escuela.....	98
¿Violencias que no son violencia...?:.....	103
Abordaje institucional del fenómeno de la violencia y el espacio para la estrategia individual:	109
Sobre la consistencia y legitimidad de los sistemas normativos y de sanción:	119
El cambio de paradigma, la transformación de la escuela tradicional y las nuevas prácticas profesionales del estudiante:	129
CONCLUSIONES	137

Percepción de la violencia y organización escolar	137
Escuela y comunidad	139
La asimetría del poder y el cambio de paradigma	141
Sobre los sistemas normativos	145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Fase 1. Exploratoria/Cuantitativa.....	88
Tabla 2: Fase 2. Explicativa/Cualitativa.....	89
Tabla 3: Incidencia de manifestaciones violentas según alumnos.....	93
Tabla 4: Manifestaciones de violencia entre estudiantes observadas por los maestros.....	94
Tabla 5: Incidencia de dificultades para recibir clases según alumnos y maestros.....	101

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Principales problemas de los jóvenes en el Liceo.....	69
Gráfico 2: Percepción acerca de la convivencia escolar según profesores y alumnos.....	91
Gráfico 3: Percepción de los maestros acerca de las relaciones dentro de la escuela.....	91
Gráfico 4: Incidencia de hechos violentos en el interior de la escuela según los maestros.....	95
Gráfico 5: Grado de inseguridad según distribución geográfica de Caracas.....	97
Gráfico 6: Incidencia de relaciones violentas según maestros y alumnos.....	99
Gráfico 7: Violencia de maestros hacia alumnos según maestros y alumnos.....	103

RETOS Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA HOY: EDUCAR EN EL SIGLO XXI

Si bien la capacidad de construir culturalmente, de conocer y de aprender son características universales e inherentes al hombre, los modos en que la cultura y el aprendizaje se desarrollan en cada contexto específico y entre individuos determinados, pueden ser muy diversos. Ningún proceso educativo se realiza en abstracto. La relación educativa sucede siempre entre personas concretas, en un momento histórico determinado e inmerso en una realidad cultural dada que invade todos los aspectos en que se manifiestan esas personas, y que incide de forma determinante en el hecho educativo.

El hombre es un ser-social-*identificado*: el modo en que construye, produce y se relaciona, varía de acuerdo a los contextos e historias en los cuales se desarrollan esas construcciones, producciones y vínculos (Maimone y Edelstein, 2004).

Así “los fines educativos de la sociedad no pueden ser adecuadamente entendidos cuando se los separa de las situaciones que cada época está obligada a enfrentar y del orden social para el cual ellos son formulados” de hecho, “la sociedad no modela al hombre en abstracto, sino en una sociedad dada y para esta” (Mannheim 1951, en Pereira y Foracchi, 1970, p. 70-72).

En este sentido, es de especial interés poner atención en los acelerados cambios que caracterizan los tiempos presentes e incorporarlos a la discusión en el ámbito educativo. Al desatender las transformaciones de la sociedad actual se dejan de lado temas cruciales para la juventud, la adolescencia y la niñez de estos tiempos, poniendo en peligro la comunicación entre generaciones (que necesariamente se lleva a cabo entre jóvenes/alumnos y adultos/maestros) y favoreciendo la proliferación de conflictos en la vida de la escuela.

El dinamismo y fluidez que caracterizan el ritmo de los cambios en el presente es tal, que muchas veces no han sido incorporados cuando ya nuevos cambios se superponen y se integran con aquellos, configurando nuevos contextos y nuevas realidades que suponen una redefinición en todos los ámbitos de la vida social: en lo productivo, en lo político, en lo moral, y por supuesto, en lo educativo.

La redefinición de lo educativo requerirá, de acuerdo con lo anterior, una perspectiva global, en la que el aquí y el ahora sean observados de acuerdo con criterios y categorías tomadas de lo cultural e históricamente relevante, que incorpore la consideración de los dinámicos cambios de la sociedad de hoy.

La reflexividad característica de los tiempos actuales, de la que nos habla Beck (1994) ha requerido de la mayoría de las instituciones un repensar de su actividad, de su organización y de sus objetivos que ha sido especialmente difícil de generar en el seno de la escuela por el aislamiento del mundo exterior que tradicionalmente la ha definido. Esta situación retrasa la adaptación del modelo educativo, que se muestra insuficiente para enfrentar las contradicciones y paradojas de la actualidad. (Díaz Aguado, 2005)

Como lo puntualizan Ianni y Pérez (1998), en la mayoría de los casos la organización institucional y los lineamientos que guían la vida de la escuela se sustentan en modelos provenientes de la primera mitad del siglo pasado que contienen prácticas sociales insostenibles hoy. La consideración de esta forma de desconexión entre los rígidos modelos de interacción utilizados por la escuela y los modos de relación vigentes en la sociedad actual, puede ser clave para la comprensión de muchos de los conflictos que se generan en el interior de la institución educativa.

Se hace necesario un cambio cualitativo en el modelo de interacción escolar y en la forma de construir y transmitir el mensaje educativo. Se debe privilegiar el diálogo y la confrontación de las ideas para fortalecer lazos en lugar de profundizar las brechas entre una generación adulta, formada para una sociedad que ya no existe, y los jóvenes que se insertan en la nueva realidad.

Ahora bien, para lograr tal cosa es necesario reconocer que el propio saber de la institución educativa es insuficiente y que una mirada centrada en parámetros de observación parciales y excluyentes paraliza la verdadera transformación. Es necesario reconocer que el entendimiento y comprensión de los niños y jóvenes acerca del fenómeno educativo tiene mucho que aportar a la reflexión. Llevar el debate al centro de la escuela implica dar la palabra a sus actores naturales y establecer con ellos vínculos en vez de lugares de ruptura e incomprensión.

Por otro lado, ya que los significados tienen siempre un carácter histórico: cambian y se modifican constantemente; quienes los definen son sujetos diferentes y lo hacen a partir de interacciones constantes y cambiantes con los elementos, sucesos y grupos que los rodean (Maimone y Edelstein, 2004), es imperante entonces que la reflexión sea también permanente y que esté prevista como tal dentro de la organización escolar.

Paradójicamente en el presente de la modernidad reflexiva, lo esperable e incluso deseable dentro de las formas organizativas, es precisamente que el cambio sea permanente y que la transformación se mantenga, (Beck, 1994). La escuela como institución debería ser capaz

de dar consecución a esta forma de “institucionalización del cambio” y hacer frente a la demandas y a las necesidades de sus propios miembros, que se renuevan también de forma constante.

Por supuesto, es necesario incorporar a la discusión los rasgos culturales y las características propias del entorno. En este caso haría falta poner atención en la situación actual de la sociedad venezolana y hacer especial énfasis en las características y contextos en que se desarrolla la vida de las escuelas en las cuales se centra el interés.

La escuela siempre se verá profundamente afectada por las crisis que afligen a la sociedad en la que habita. Las crisis económicas, políticas, sociales, etc., inciden directamente en la vida escolar.

La sociedad venezolana de finales de S.XX y principios del XXI, es una sociedad caracterizada particularmente por graves problemas de violencia. “En ciudades como Caracas, y en general en el territorio venezolano, sentir miedo [se convirtió] en una condición de la vida cotidiana de los ciudadanos (Briceño-León, Ávila y Camardiel, 2009. p. 130), y la calle se presta como escenario para las más diversas acciones de criminalidad, haciendo del venezolano “un caso excepcional en la historia reciente del crimen y la violencia” (p.28).

En este escenario, como lo señalan Romero y Rujano (2009), la reproducción de un patrón cultural de aprobación de la violencia contribuye también a la desestructuración de formas pacíficas de relacionarse en los espacios de socialización, entre los que se podría agregar a la escuela.

En este sentido, los rasgos culturales y del entorno se constituirán como una herramienta disponible dentro de los procesos educativos y de formación, para facilitar distintas formas de relacionarnos que van afectar de forma directa en temas relacionados con la convivencia escolar e institucional, condicionando los vínculos personales que se establecen en su interior.

De acuerdo con lo anterior, la situación de violencia en la sociedad venezolana no puede, de ninguna forma, pasar desapercibida cuando el fenómeno que nos ocupa es el de la violencia escolar. Sin embargo, la escuela debe ir más allá y constituirse como un lugar en el que sea posible construir formas alternativas de relacionarse (ya no violentas), debe ser capaz de proporcionar un ambiente que favorezca la proliferación de vínculos armoniosos entre sus miembros y que facilite los procesos de aprendizaje y formación para la construcción de ciudadanía.

CAPÍTULO I: VIOLENCIA EN LA ESCUELA: ¿PARADOJAS E INCONSISTENCIAS EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR?

Situación actual: Violencias de hoy. Justificación

A grandes rasgos, la violencia es un fenómeno complejo y multifacético cuya comprensión se nos presenta como un reto sumamente difícil y delicado, y sin embargo muy pertinente de acuerdo con el panorama que se vive actualmente en Venezuela. En los últimos años, el país ha experimentado un incremento sustancial en los índices de criminalidad y violencia. Las cifras de muertes por homicidios, por mencionar el más evidente indicador de violencia, son ascendentes y así lo evidencian los reportes provistos por los distintos entes oficiales encargados.¹

Como lo hace notar la socióloga Verónica Zubillaga (2007), la última década del siglo pasado estuvo caracterizada por un vertiginoso repunte de violencias en las interacciones cotidianas del caraqueño, íntimamente relacionado con el profundo deterioro de las condiciones de vida, con la intensificación de las desigualdades sociales y de la exclusión, con la crisis de las instituciones legitimadas para la administración de justicia y la resolución de conflictos, así como con la pronunciada conflictividad política que se experimenta ya entrado el presente siglo.

Esta violencia, que Zubillaga (2007) caracteriza como social, urbana y armada, se expresa contundentemente en el aumento de las cifras de criminalidad, en las que se destaca particularmente el exceso de muertes violentas originadas por armas de fuego.

Sin embargo, a pesar de la visibilidad del problema y de la ineludible evidencia del fenómeno en nuestra sociedad, las manifestaciones de la violencia son muchas y muy complejas. Cada vez más nuestro país se convierte en un escenario donde la violencia se hace presente en la cotidianidad de la vida y se banaliza hasta convertirse en un componente natural del día a día, posibilitando el desarrollo de una cultura de la violencia en la que la agresión y la muerte se convierten en rasgos aceptables del comportamiento, y en la que se incorpora el miedo como un valor básico para la sobrevivencia. (Ponte, 2007)

¹ La Estadística Delictiva del Ministerio de Justicia y la División de Estadística del Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminológicas, CICPC, reflejan claramente esta realidad en su *Informe anual de la Situación de los Derechos Humanos* del Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos, PROVEA (Provea, 2006), según el cual, la tasa de muertes por homicidio, ha llegado a duplicarse en el período comprendido entre 1995 y 2005.

Existen por supuesto sectores más susceptibles que otros de ser víctimas del fenómeno de la violencia, que “no se encuentra igualmente distribuida ni geográfica, ni socio-demográficamente” (UCV & CECODAP, 2005. p. 4). La población de niños, niñas y adolescentes es particularmente vulnerable, sobretodo en los sectores más populares de la sociedad, donde se presentan altos niveles de tolerancia y aceptación a la violencia y donde ésta se muestra de forma manifiesta y contundente, pero también de formas latentes en los distintos escenarios y ambientes en que se desarrolla su vida.

Según el reporte presentado por las Naciones Unidas (2007), la nuestra “es una de las regiones más violentas del mundo. Millones de niños en nuestro continente viven en el miedo de ser víctimas de la violencia en su casa, en la escuela y en las calles” (p. 3), así como desde las instituciones y las figuras de autoridad.

Comenzando en el hogar, los niños, niñas y adolescentes de los países latinoamericanos están sobreexposados al fenómeno de la violencia. Ya sea como testigos o como víctimas directas, ellos la experimentan como algo que muchas veces ya ha sido normalizado en su vida cotidiana, y que se ha incorporado culturalmente como estrategia de crianza dentro de la dinámica familiar y social, situación esta que repercute en su socialización y en su comportamiento futuro fuera del ámbito familiar.

Desde diferentes canales y de diferentes formas, la violencia se legitima y se va estableciendo como forma cultural. También a través de la televisión, de los medios de comunicación social y el Internet se difunde la violencia y se instala en la dinámica social que experimentan los niños, niñas y adolescentes. (Universidad Metropolitana, 2008).

Luego, de forma mucho más contundente aún, las calles se constituyen como un escenario en el que los niños y jóvenes se convierten frecuentemente en víctimas de la violencia; sobre todo en los sectores más empobrecidos de las áreas urbanas, donde muchas veces se convierten también, por la dinámica misma de esa violencia, en los victimarios o perpetradores del acto violento.

Como lo resalta Zubillaga (2007), abandonado y desamparado, el joven del barrio es muchas veces sometido a la dinámica de su comunidad. La profusión de los tráficos ilegales y de las armas de fuego, configuran un entramado de relaciones caracterizadas por un estado de animosidad masculina que traduce en el conflicto armado, en una violencia letal.

En este sentido, el caso venezolano presenta un panorama particularmente preocupante; existe una importante sobre-exposición de niños y jóvenes a la violencia, en tanto víctimas o victimarios, que los empuja muchas veces sin escapatoria, a participar de su juego. La impunidad, la delincuencia y los enfrentamientos entre bandas cobran a diario las vidas de miles de niños y jóvenes. (UCV & CECODAP, 2005)

La violencia ha alcanzado los diferentes escenarios en que se desarrolla la vida del venezolano. Así también la escuela, lugar que no escapa de este repunte de violencia, se constituye como un espacio en el cual los niños y jóvenes están expuestos a ella.

Según el Estudio sobre la Violencia contra los Niños, Niñas y Adolescente en Venezuela (2005), presentado por la UCV y CECODAP a las Naciones Unidas, esta exposición a la violencia en la escuela ha ido en aumento, reportándose cada vez con mayor frecuencia casos de agresión en el interior de la misma, ya sea por los compañeros o por los mismos maestros.

Cada vez más se normaliza la violencia, que llega ya a formar parte de la dinámica socialmente aceptada del día a día en las instituciones educativas. El desarrollo de la violencia en la escuela es una situación que se ha hecho notoria en los últimos años y que nos debe preocupar de manera particular, tomando en cuenta la magnitud del fenómeno, pero también su significación.

La escuela violenta: razón de ser y paradoja. Planteamiento del problema

Enmarcada en este contexto de conflictividad y violencia se instala la escuela, espacio por excelencia a través del cual el niño se incorpora a la sociedad y comienza a interactuar con la misma fuera del ámbito familiar (Cerezo, 2006). En ella cada vez más tiende a reproducirse la violencia que vive el resto de la sociedad venezolana, mostrando un recrudecimiento que ha puesto en peligro la integridad física y psicológica de todos los integrantes de la comunidad educativa (Arellano, 2007).

Ante esta situación, dirá Arellano (2007) “el sistema educativo, con estructuras estereotipadas, parece petrificado para dar respuesta al fenómeno” (p.2), constituyéndose como otro escenario más en cual los niños y jóvenes se verán expuestos a la violencia, como víctimas o victimarios.

La escuela es el lugar en el que se materializan de forma sistemática una serie de condiciones que han sido preparadas por el todo social para estimular en el individuo actitudes y

comportamientos cónsonos con los patrones preestablecidos socialmente como deseados, garantizando así su adecuada incorporación al grupo o sociedad (Querino, 1968, en Pereira y Foracchi, 1970), y aún así sigue siendo, paradójicamente, un lugar en el que se reproduce la dinámica violenta.

En la escuela se pone de manifiesto la forma más evidente de educación intencional, instruida y programada, que debe garantizar la transmisión de un determinado patrimonio cultural (valores y pautas de comportamiento), dando así continuidad a la vida del grupo. (Querino, 1968, Id.)

La educación y a la vez la escuela, pueden y de hecho sirven a un patrón de interacción y de organización social dominante, (sea cual sea...democrático o autoritario), como técnicas sociales destinadas a crear un tipo ideal de ciudadano (Mannheim, 1951. Id). Así, toda educación implica una orientación y una intencionalidad determinada, que estarán en última instancia relacionadas con los ideales y valores dominantes de la sociedad, en un tiempo y espacio dados.

Por supuesto, esto es así también para el sistema educativo venezolano, y así se reconoce de forma explícita en la Ley de Orgánica de Educación (2000)².

Sin embargo la escuela de ninguna manera escapa al repunte de la violencia en nuestro país. Cada vez más incrementa la exposición de los niños a la violencia en este ámbito por parte de los propios compañeros, maestros y figuras de autoridad, atentando contra su fin último y razón de ser (Ponte A, 2007).

Por supuesto que tomando en cuenta la situación de violencia que se vive actualmente en el país, un primer acercamiento a este fenómeno nos llevará a pensar en la violencia escolar como el resultado de la violencia general en que vive la sociedad, como un reflejo de esa realidad que confrontamos en los sucesos concretos de violencia que cada vez con más frecuencia y contundencia atentan contra la vida y seguridad de los venezolanos en general.

No obstante, en un esfuerzo por comprender y por hallar soluciones coherentes y efectivas, hemos de ir un poco más allá y hurgar en la dinámica propia de la escuela, en su ordenación, así como en los significados que están allí implicados y que configuran de alguna manera esa dinámica violenta. Es entonces así como se llega a la siguiente cuestión:

² Según lo expuesto en las disposiciones fundamentales de la ley (Art. 3), la educación venezolana ha de fomentar (entre otros) valores de tolerancia y respeto necesarios para una convivencia pacífica en una sociedad justa, libre y democrática, valiéndose de la creación de una conciencia ciudadana

¿Cuál es la percepción de las partes constitutivas del universo escolar, en cuatro escuelas del Área Metropolitana, acerca de la disponibilidad, consecución y eficacia de estrategias alternativas a la violencia, propuestas a partir de la organización escolar?

El reto consiste pues en indagar acerca de la propuesta que presenta la escuela frente al fenómeno de la violencia, y determinar la existencia de mecanismos privilegiados en la dinámica escolar, que representen caminos alternativos a la violencia para la resolución de la natural conflictividad que ha de presentarse en el día a día de la vida escolar.

En esta línea de ideas, un primer objetivo para este estudio sería determinar la existencia de mecanismos institucionalmente propuestos por la escuela a sus integrantes, para la resolución de conflictos por vías alternativas a la violencia.

Para ello se intentará, (1) dibujar el panorama actual de la dinámica escolar con atención al fenómeno de la violencia y sus manifestaciones cotidianas, según los agentes que allí interactúan, a partir de un estudio realizado para escuelas del área metropolitana ubicadas en el Municipio Sucre y en el Municipio Libertador respectivamente. (En total 112 escuelas, entre públicas y AVEC). (2) Analizar las acciones de control que la escuela y el docente implementan para el manejo de los conflictos en climas escolares violentos y determinar su eficacia en 7 escuelas del área metropolitana, ubicadas en los Municipios Libertador y Baruta. (3) Determinar la disponibilidad y utilización de estrategias propuestas desde la organización escolar y contenidas en el ámbito institucional para la resolución de conflictos por vías no violentas; y (4) determinar la percepción tienen que las partes acerca de la consecución y eficacia de esas estrategias propuestas por la escuela, ambos en un estudio de caso para cuatro escuelas ubicadas en el área metropolitana.

CAPÍTULO II: ABORDAJE SOCIOLÓGICO DE LA ESCUELA Y EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

De la sociología de la educación a una mirada sociológica sobre la escuela:

Así como cualquier análisis científico, toda consideración sociológica ha de pasar necesariamente por una primera etapa de delimitación del objeto de estudio. Establecer aquello que será estudiado y determinar su pertinencia desde la perspectiva sociológica, será siempre un punto de partida para el investigador en esta disciplina.

Al intentar delimitar la educación como objeto de estudio de la sociología nos encontramos con una diversidad de perspectivas y enfoques que se han desarrollado en este respecto y que, si bien han enriquecido el conocimiento ampliando sus horizontes, lo han hecho también más complejo, y han colocando al investigador en una encrucijada de decisiones relacionadas con los aspectos teóricos y metodológicos a tomar en cuenta, necesarias para la delimitación de cualquiera que sea su interés.

Un primer nivel de análisis a partir del cual se puede tomar en cuenta la educación como objeto de estudio para la sociología, es el nivel macro-sociológico, que pone el énfasis en la influencia que la estructura ejerce sobre la actuación de los agentes sociales.

Desde este punto de vista, viene a ser la sociedad la que establece los objetivos y la orientación de la educación, generando climas y proporcionando los medios a través de los cuales se llevará a cabo el proceso educacional. Se reconoce la educación como un proceso social que responderá siempre, ya sea tomando en cuenta sus fines o de acuerdo con los métodos que utilice, a necesidades sociales.

Este nivel de análisis, que Pereira y Foracchi (1970) van a llamar también nivel socio-cultural, centra así su atención en el carácter social del proceso educacional y en su significado como sistema de valores sociales que han de ser transferidos de generación en generación. De hecho, el sentido del proceso vendrá entonces a concretarse en la imposición que logren las generaciones adultas sobre la generación inmadura.

En esta línea de ideas, según diría Durkheim (1922, en Pereira y Foracchi, 1970, p.27-38), la educación tiene que ver con una

(...) acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social [y] tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el cada niño particularmente se destine (p. 33)

Es decir, se reconoce la imposibilidad de determinar un ideal universal de educación, tomando en cuenta que cada sociedad posee concepciones del hombre, valores y patrones de acción que le son específicos, y sin embargo, este enfoque hará énfasis en el hecho de que es siempre a través de la educación, que esas concepciones, valores y patrones (diferentes en cada sociedad pero independientemente de cada una de ellas) llegan a ser comunes a todos sus integrantes. En este sentido, parece posible hablar de una teoría general de la educación que responde al estudio de la misma desde un ángulo social.

Durkheim (1922, Íd.) va a reconocer entonces en todo individuo, independientemente de su procedencia, la coexistencia de dos seres. Un ser individual en el cual se materializan estados mentales relacionados con el ser en sí mismo y con su propia psicología; y un ser social en cual se configurarán los sistemas de ideas, costumbres y sentimientos, que son en él expresión del grupo, y que por supuesto no son parte de su herencia biológica, ni vienen configurados de forma orgánica.

Es en el ser social donde se incorpora el sistema de representaciones que ordenan en el individuo los ideales de bueno y malo, de disciplina y de ley, que permiten a la sociedad prolongar su existencia. Agregando al ser egoísta y asocial un carácter de vida social y moral y transmitiendo las aptitudes necesarias para convivir con el resto del colectivo, la educación ha de constituir en el individuo ese ser social.

Este viene a ser el fin de la educación, que se convierte entonces en un medio a través del cual la sociedad “renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia” (Guerrero, 1996) y hace posible cierta homogeneidad que le es necesaria para perpetuarse.

Así, como la llamará Mannheim (1951, Id.), la educación es una técnica social, es un medio del cual la sociedad se vale para hacer coincidir la conducta humana con los parámetros de interacción y organización social vigentes.

Desde esta perspectiva, la educación responderá siempre, en medios y en fines, a los parámetros establecidos por la estructura social total, de manera que toda transformación social que afecte la vida colectiva, traducirá en cambios y transformaciones en los métodos y formas educativas. Así, las formas en que se configura el sistema escolar, como institución a través de la cual se lleva a cabo la educación de forma sistemática y organizada, así como su dinámica, constitución y funcionamiento, responderán a los parámetros establecidos por la sociedad política y se irán transformando y evolucionando según esta lo haga.

Ahora bien, una segunda tendencia para el estudio sociológico de la educación, viene a ser el nivel de análisis micro-social, que pone el foco de interés en las interacciones que ocurren entre individuos que actúan de forma voluntaria e independiente de las disposiciones sociales.

La crisis de los metarrelatos y de los modelos interpretativos universales, y la desconfianza hacia explicaciones totalizantes, traen de la mano un interés renovado por estos enfoques micro-sociales.

Desde esta perspectiva, la sociología de la educación viene a ocuparse específicamente de la vida social que se desarrolla en el interior de la escuela, poniendo énfasis en el papel que desempeñan los actores sociales (alumnos, maestros, directivos, etc.) en situaciones determinadas y tomando en cuenta la dimensión subjetiva de la acción que ellos realizan.

A diferencia entonces del nivel de análisis macrosocial, el modelo interpretativo reconoce autonomía a los actores sociales, cuyo comportamiento no estará del todo determinado por el sistema social, ya que la interacción tiene lugar entre individuos impregnados de sus propias subjetividades que son capaces de interpretar la situación y que de ninguna manera responden mecánicamente ante cada una de ellas.

En la sociología de la educación, este enfoque interaccionista se ocupará entonces del fenómeno educativo en términos de los procesos que tienen lugar en la escuela, a la que se reconoce como un sistema social independiente, con una estructura interna propia y patrones culturales que muchas veces son diferentes a los del resto de la sociedad. (Brookover, 1955 en Pereira y Foracchi 1970, p.63-69)

Según Brookover (1955, Íd.), la sociología de la educación viene a ser entonces una disciplina que se encargará del “análisis de los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educacional” (p. 64), haciendo énfasis en las relaciones humanas que tienen lugar en el interior de sus escuelas.

Ahora bien, llevando al extremo estas posturas y acentuando la polarización expuesta, podremos darnos cuenta de que ambos abordajes en su máxima expresión terminan por mutilar las realidades que intentan observar.

Un nivel de análisis intermedio a través del cual se puedan conciliar las dos posturas expuestas anteriormente, viene a ser un enfoque que reconoce la importancia que tanto la acción como la estructura tienen, considerando que su influencia va a ser siempre recíproca.

La profundización sociológica de las direcciones mencionadas, en la medida de lo posible, permitirá un análisis más amplio del sistema educacional dando lugar a una comprensión holística del fenómeno.

Así, como propone Fernando Azevedo (1951, en Pereira y Foracchi, 1970. p.111-120), la Sociología de la Educación se ocupará de lo que él ha dado en llamar las situaciones educacionales: “sistemas de relaciones, funciones y valores determinados en y por la enseñanza, que se manifiestan principalmente en la escuela, entendida no solo como institución, sino como grupo social complejo en determinado contexto social” (Id. p.113)

La escuela: un espacio “organizado” de “interacción”

Se reconoce en la escuela una unidad social con vida propia en la que el alumno presentará tipos específicos de comportamiento, definirá posiciones y papeles y propiciará formas de asociación, sin dejar de lado que éstos están relacionados con las estructuras en las cuales se inscribe su acción.

En este sentido, la sociología de la educación se ocupará del análisis de la vida social compleja que se desarrolla en la escuela, tomando en cuenta que en ella se reflejan tanto los valores y la estructura de la sociedad (a través de su organización formal), como una multiplicidad de posibles situaciones y comportamientos determinadas por las subjetividades implicadas en los procesos interactivos que se llevan a cabo en su interior.

Un enfoque como este hace énfasis, como lo diría Tyler (1996), en que “incluso el modelo interaccionista [radical] parece necesitar alguna noción de coherencia institucional” (p. 98), ya que de lo contrario tendría que aceptar que las reglas y las pautas que rigen en la vida escolar, se crean y se producen de nuevo en cada interacción, en cada encuentro.

Al hacer énfasis en la importancia que tiene la situación en la cual se realice la interacción se “realza [paradójicamente] la importancia de la estructura y la organización, no solo como fundamento estático, sino como el principal recurso de la estrategia individual.” (Id., p. 110).

Como lo explica Tyler (1996), existe una relación entre la estructura formal y las experiencias vividas, existen lazos a partir de los cuales se unen órdenes articulados y formas de experiencia en la vida escolar, dando lugar a diferentes formas de estrategia y mecanismos de negociación que dan fundamento a la idea de escuela como organización, basándose en los significados e intenciones de sus miembros.

Sin embargo, se reconocerá también que las situaciones escolares no vienen preestablecidas a partir de la estructura, existen diversas posibilidades que tienen que ver con la especificidad de los encuentros y con la interacción de las personas, y aún así esas situaciones estarán configuradas dentro de un marco dado: se construye y se transforma a partir de un contexto.

Ahora bien, cuando hay desconexión entre la estructura formal y la experiencia vivida y los objetivos individuales tienen poco que ver con los objetivos formales de la escuela, la propia organización escolar estará generando condiciones que favorecen la proliferación de conductas desviadas. Así, las diversas características de la organización escolar, se relacionarán con diferentes formas de comportamiento. Esto es lo que gran parte de la bibliografía revisada dará en llamar un enfoque ecológico, que incorpora al análisis las características del contexto social y del clima institucional para dar razón acerca de ciertos comportamientos.

Pasa a ser clave la variable ambiental para explicar los resultados escolares al hacer una lectura de la organización desde su capacidad para responder a las legítimas expectativas de sus miembros: se evalúa el clima de la institución educativa en la medida en que este se constituye como un factor que explica (aunque no determina) la proliferación de determinadas conductas (Onetto, 2004).

Parece entonces insuficiente un análisis acerca del problema de la desviación y en particular de la violencia en la escuela, que excluya la perspectiva organizacional que da lugar a diferentes estrategias en la vida escolar.

Esas estrategias, que vienen a ser pautas de actos específicos y repetibles escogidos y mantenidos en relación lógica entre sí para atender a determinados objetivos, son una poderosa

herramienta que nos permite relacionar la estructura de la organización con el motivo individual (Taylor, 1996).

Cuando los objetivos privilegiados por la organización escolar no son cónsonos con el objetivo del grupo o individuo, difícilmente se unificarán los esfuerzos en una misma dirección, generando conflictos frente a los cuales la escuela convencional no es capaz de responder de forma creativa (a esto se hará referencia más ampliamente en un próximo apartado), propiciando diferentes formas de violencia.

Se reconoce entonces que el fenómeno de la violencia está determinado por condiciones sociales específicas y por contextos que la propician, pero sin desconocer que su dinámica se lleva a cabo entre sujetos que interactúan entre sí, cuyas particularidades también estarán involucradas en la relación social violenta que se establezca entre ellos.

Ahora bien, en este punto haría falta especificar lo que el presente estudio entenderá como violencia escolar antes de extendernos en la explicación acerca de las relaciones que se pueden establecer entre la organización escolar y los contextos o condiciones sociales que pueden estar propiciando esa violencia que se puede manifestar de múltiples formas.

La violencia en la escuela:

Por la multiplicidad de factores que influyen sobre ella, la diversidad de formas en que se puede manifestar, los distintos niveles desde los que se le puede observar, por el dinamismo con el que se revela, así como por las particularidades que ella presenta en las relaciones sociales que la privilegian, la violencia es un fenómeno sumamente complejo y difícil de descifrar.

Definir linealmente el problema de la violencia es una tarea, no solo complicada, sino además insuficiente. Como lo apuntan Abramovay y Rua (2005), el mismo término violencia puede presentar múltiples significados. “Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (en Chesnais, 1981; Dupaquier, 1999), que cubren también una definición generalista, y que incluye muchas situaciones (...).” (p. 55) De esta manera las diferentes expresiones de violencia se pueden presentar desde las formas más leves de infracción o daños materiales, hasta la letalidad y la eliminación del otro, dando como resultado realidades totalmente diferentes, que por supuesto resultan de violencias distintas.

En todo caso, a pesar de la gran complejidad que acompaña al término parece existir un punto a partir del cual se puede llegar a un consenso de base que tiene que ver con la connotación negativa que se otorga siempre al mismo, así como el carácter de agresión con el que se le relaciona. De acuerdo con esto, Abramovay (2005) considerará como punto de partida para la definición del concepto, “que todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional- dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado un acto de violencia.” (p. 56)

Al llevar el fenómeno al ámbito escolar, nos encontraremos por supuesto con una incongruente realidad: una escuela que ha de “crear ambientes de aprendizaje creativos para construir conocimientos sanos emocionalmente y comprometidos con el desarrollo del niño y del joven” (Rodríguez, 2008); el espacio generalmente reconocido como un lugar de interacción protegido para la consecución de tal fin, se convierte en un escenario en el que la violencia se reproduce haciéndola incompatible con su propia razón de ser.

“La violencia escolar es [así] un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico) así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)” (Abramovay, 2005. p. 56)

Haría falta destacar, y esto se desprende de la definición de violencia que vimos más arriba, que las formas en que esta se presenta tanto a un nivel social más general, como en la escuela, se pueden diferenciar en un primer nivel de análisis en dos escalas: la relacionada con lo que Arellano (2007) llamaría una “violencia directa”, cara a cara, en la que la agresión (física, psicológica o moral) se materializa como medio para la resolución de las desavenencias entre las partes interactuantes. Luego, una violencia “indirecta” o como la llamará Abramovay (2005) *violencia institucional y simbólica*, implicada en las relaciones de poder que se establecen en el universo social y, más específicamente, en el escolar. Esta es una violencia estructural que ya ha sido incorporada al sistema.

A partir de esta jerarquía de violencias, este fenómeno puede ser ampliamente comprendido y diversificarse de múltiples maneras, reconociendo la infinidad de variables y de contextos que la atraviesan y que acompañan al individuo en la situación, dando lugar a diferentes tipos y manifestaciones de violencia dentro de la escuela.

Así podemos distinguir también, una violencia en la escuela, una violencia contra la escuela y una última violencia de la escuela, de acuerdo con las formas en que se presente y con los actores que estén implicados en ella.

En primer lugar la violencia en la escuela, que tiene que ver con la violencia directa “cara a cara” que se menciona anteriormente, puede adquirir la forma de agresiones físicas, psicológicas o morales, a través de la intimidación, el acoso, las acciones descalificantes o la propia violencia física, ya sea entre alumnos, docentes o terceros, dentro de la institución educativa.

Luego, la violencia contra la escuela, que se expresa a través de acciones destructivas y de depredación del mobiliario, de los útiles y de las propias instalaciones, así como a través del abandono y de un pobre mantenimiento de las mismas, que ha de estar al cargo, no solo del personal asignado para esa tarea, sino también de los maestros y alumnos que conviven diariamente en ese espacio físico.

Por último, la violencia de la escuela relacionada con la violencia *institucional o simbólica* que señala Abramovay (2005), es una forma de violencia que se ejerce desde la institución educativa, y que puede ser en ocasiones, el origen de otras formas de violencia como las mencionadas anteriormente.

En la presente investigación se hará énfasis precisamente en ésta forma de violencia que puede estar contenida en las formas de organización escolar previstas por la institución, en la medida en que pueda estar generando o no, otro tipo de violencias.

Organización escolar y violencia:

A partir de lo anterior, se comienza a esbozar entonces una posible relación entre las situaciones de violencia en la escuela y la organización escolar. De hecho, como veremos, algunas de las características de la organización como la conocemos se constituyen como potenciales fuentes generadoras de malestar, y en algunos casos de diferentes formas de violencia.

En este sentido, una de las características particulares de la organización escolar que llama especialmente la atención de Onetto (2004), tiene que ver con las asimetrías inherentes al proceso educativo.

Como lo expone el autor, por la forma en que se organiza y el orden en que se configuran las relaciones que tienen lugar en su interior, la escuela es un lugar impregnado de asimetrías que

siempre pueden constituirse como factores de riesgo para el abuso. Como en cualquier otro entorno, las asimetrías en la escuela pueden ser fuente de discriminación, manipulación y violencia cuando no son administradas de forma adecuada.

Por supuesto que la asimetría forma parte necesariamente de la vida escolar. Siempre habrán diferencias de edad, saber, rol, poder, etc. en las relaciones dentro del ámbito escolar y de hecho han de ser asimetrías deseadas en la medida en que sean complementarias con la razón educativa: orientar, proteger, enseñar.

Sin embargo, es necesario que los integrantes del universo escolar se hagan conscientes de esas asimetrías evitando darlas por sentado, de manera de contener el potencial abuso y reducir al mínimo de forma organizada, las condiciones de riesgo de violencia que las acompañan.

Desde la institución deben existir formas preventivas ante los riesgos contenidos en las asimetrías de la escuela, así como la posibilidad de poner límites (normas) previstos desde la propia organización escolar, allí donde se lleva a cabo la relación educativa.

Por otro lado, la convivencia en la escuela (como en otras instituciones) implica muchas veces un alto nivel de renuncia personal que tiene que ver con la multiplicidad de relaciones interpersonales que tienen lugar en su interior. Muy diversas pueden ser las interacciones dentro de la escuela que además pueden adquirir varias direcciones recíprocas entre sus integrantes. Así, para asegurar la convivencia la escuela se ve en la necesidad de regular los intercambios a través sistemas de normas y sanciones, que siempre generarán formas de malestar, al requerir de los actores algún grado de renuncia personal.

De esta situación tampoco podría escapar la escuela. Es más, los actores institucionales, así como la institución (materializada en su organización) están unidos por vínculos de mutua “necesidad” donde cada parte es condición de la existencia de la otra, conformando un entramado de prácticas e interacciones que siempre requerirá algún tipo de regulación. De hecho, los sujetos al relacionarse conforman grupo, y es precisamente el grupo el que posibilita la realización de la organización, que se concreta en la posibilidad de llevar a cabo acciones en común, así como de poder cumplir -o no- los objetivos organizacionales. (Ianni y Pérez, 1998).

Vemos pues, que de lo anterior se deriva una concepción de la convivencia que implica un sentido impositivo y de la que resultan formas de malestar que pueden traducir en conflictos, luego en violencia.

Por otra parte, si bien la escuela, los vínculos que allí se generan, las distintas formas de organización y de ejercicio del poder, determinan en alguna medida la convivencia, también se constituyen en contenidos con sentido, que tienen función educativa en sí mismos, al punto que pueden transmitir mensajes con tanta eficacia como los contenidos pedagógico-didácticos mismos (Ianni y Pérez, 1998). La tarea es entonces modificar ese abordaje de la convivencia como hecho impositivo y asumirla como una construcción desde las propias formas contenidas en la organización. (Sobre el tema se profundizará en el apartado *Convivencia, conflicto y prevención*).

Vemos entonces que existe también una relación educativa que no se lleva a cabo entre individuos, sino que sucede en términos grupales e involucra esto que Onetto (2004) ha llamado “enseñantes colectivos”, que se insertan directamente en la cultura institucional y que, como veremos, guardan relación con su organización.

A través del enseñante colectivo se transfiere un saber, se transfiere un cúmulo de ideas, de reglas, normas, prácticas y valores que se constituyen como elementos de la organización escolar, tomando en cuenta que el factor humano es también constitutivo de esa organización. Sin dejar de lado la multiplicidad posible con respecto a ese factor humano y las miles de particularidades que pueden existir allí, se ha de reconocer que existen algunas necesidades y expectativas que son compartidas entre los integrantes de la escuela, y que también es necesario tener en cuenta para comprender sus comportamientos. Allí donde la respuesta institucional no se corresponde con las expectativas individuales y grupales, surgen comportamientos destructivos.

Al relacionar entonces la actividad conjunta y organizada de la institución educativa con las expectativas humanas de sus miembros, al evaluar la consistencia normativa de los contratos y la calidad de los procesos así como de las metodologías de enseñanza previstas, se podrían obtener explicaciones acerca de diversos comportamientos.

Para ello el enseñante colectivo puede ser una eficaz herramienta. Varios pueden ser los enseñantes colectivos que se conformen en el universo escolar, sin embargo se tomarán solo tres de las figuras planteadas por Onetto (2004) que pueden ser de utilidad más adelante con fines explicativos.

(a) Las prácticas profesionales, a través de las cuales se constituyen los diferentes oficios en una secuencia de acciones que se estratifican, conformando estrategias acerca de cómo se ejercen los diferentes roles (estudiantes y profesores por ejemplo) en contextos reales de desempeño. Esas estrategias establecen la práctica, dan la pauta para cierto orden en las acciones y

se constituyen como transmisores de valores, como “prácticas cristalizadas de enseñar y aprender con fuerte contenido valorativo” (Onetto, 2004, p. 17).

Es fundamental hacer énfasis en este aspecto de las prácticas profesionales como mecanismos a través de los cuales se transmiten valores. Como los concibe Onetto (2004), los valores refieren a los “deseos de los seres humanos convertidos en objetivos, prioridades que hacen de orientadores de la acción y de las elecciones que hacen las personas” (p.20) y en este sentido están íntimamente relacionados con las estrategias que las personas utilizan para responder a sus necesidades y para relacionarse con su entorno.

Por supuesto, todo planteamiento axiológico se sitúa en el plano de lo ideal y no en el plano de la conducta real desarrollada, incoherencia esta que se manifiesta en la desconexión entre el pensamiento (lo cognitivo) y la acción (lo comportamental), sin embargo a través de las actitudes de enseñanza y aprendizaje, en las actitudes cotidianas, a través de las prácticas profesionales y en general en la cultura de las instituciones, se transmiten de hecho valores.

En todo caso, las prácticas profesionales refieren, no a la forma en que está previsto que se lleven a cabo los roles y las relaciones entre los actores, sino a la forma en que esto realmente sucede, paradójicamente muy relacionada con la estructura y la organización, que recordando a Tyler (1996) “se constituyen no solo como fundamento estático, sino como el principal recurso de la estrategia individual”. (p.110)

Luego, Onetto (2004) hablará de (b) las reglas constitutivas de los vínculos, que tienen su lugar directamente en la acción. Como lo veíamos anteriormente, la interacción impregnada de subjetividades que se establece entre los individuos, por única que sea, nunca llega a establecerse de forma anárquica, siempre existen reglas que le dan sentido y que configuran ese vínculo. En la interacción se aceptan o no, se ponen o no en acción esas reglas permitiendo diversas formas de relacionarse entre los miembros de la institución. En todo caso, cuando los valores que ponen en acción esas reglas se desconectan de los valores que desea fomentar la escuela, o cuando esas reglas simplemente son contrarias a los reglamentos explícitos de la institución educativa, se pueden estar abriendo espacios para la proliferación de conflictos y luego, de conductas desviadas y violentas.

La posible desconexión entre aquello que la escuela valora y lo que valoran sus actores puede ser fuente generadora de conflictos, tomando en cuenta que los valores se constituyen como criterios de juicio de la realidad que se convierten en guías para la acción. Esto que podríamos

llamar, de acuerdo con De Brouwer (1999), conflictos de valor surge en el caso de que las diferencias axiológicas sean tales que impliquen la imposibilidad de acuerdo.

La consideración de las prácticas profesionales y de las reglas constitutivas de los vínculos así entendidas, puede ser de utilidad a la hora de descifrar los mensajes vehiculados en las relaciones que se establecen entre los actores institucionales más allá de los contenidos pedagógicos, y así dar a conocer aquello que los actores entienden que está siendo aprendido y enseñado, con atención (en este caso) en temas de convivencia y de resolución de conflictos.

Por último tomaremos en cuenta (c) las normas, en cuya legitimación, vigencia y sistema de sanciones, se ponen en acción valores compartidos y se confirma la consistencia de los objetivos organizacionales con las expectativas individuales. Por supuesto, las normas (como se mencionaba anteriormente) constituyen elementos impositivos y restrictivos de la realización personal, también generadores de distintas formas de conflicto que se potenciarán en la desconexión entre esos objetivos y expectativas.

En este sentido, el foco de preocupación estará puesto precisamente en la legitimación y validez de esas normas y nunca en su eliminación. Las normas son inherentes a cualquier tipo de organización ya que hacen posible que las instituciones cumplan su función en un doble carácter: imponer/obligar y ofrecer seguridad haciendo previsibles los comportamientos, definiendo lo que se espera de cada rol, y delimitando funciones y tareas.

Ahora bien, ese carácter impositivo contiene en sí mismo una contradicción entre los fines educativos (formar individuos respetando y promover la individuación) y las condiciones de existencia de la escuela, que por tratarse de una organización niegan esa individuación generando conflicto.

Junto a las normas y en aras de su legitimación deben existir entonces factores que equilibren esta relación de sacrificio personal y lo hagan conveniente al individuo. Estos factores pueden ser el sentido de pertenencia, el sentimiento de protección, el bienestar general, etc., que pueden resultar del cumplimiento de las normas.

En la medida en que la institución esté provista de una organización que le permita configurar climas con estas características, tendrá posibilidades de afrontar y resolver el conflicto partiendo de la satisfacción de las necesidades e intereses de los individuos, que estarán dispuestos a cumplir con lo establecido dada la correspondencia entre sus expectativas y los objetivos de la organización. (Ianni y Pérez, 1998)

Por supuesto, esta conexión entre expectativas y normas no es suficiente por sí sola para garantizar su cumplimiento. Las normas deben ir acompañadas de un sistema de sanciones que adquiere su status en el contexto social/institucional en el que se aplica. Donde hay norma debe haber sanción, y donde hay institución debe haber norma.

Así, la legitimidad de la norma y de la sanción, están dadas por la institución que las elabora, las acepta, las aplica, y controla su incumplimiento, cuando ésta logra su debida contextualización. Es por esto que deben existir procedimientos de revisión y mecanismos de regulación que se generen periódicamente para verificar la consistencia del régimen de normas y sanciones y evitar desconexiones generadoras de conflicto y potenciales generadoras de violencia.

Por otra parte, nuevamente el factor humano viene a jugar un papel importante cuando intentamos relacionar los sistemas normativos con las prácticas escolares, así como con las reglas constitutivas de los vínculos. Una “normativa encerrada en sí misma [y] homogénea, (...) es “realizada” por población heterogénea, en un encuentro que se caracteriza habitualmente por tensión entre disposiciones abstractas y la tarea específica” (Ianni y Pérez, 1998, p. 117). Así surge la escuela singular, donde la estructura normativa está sujeta a la posibilidad de resignificación por parte de los actores, dando como resultado prácticas heterogéneas (que no refieren a lo previsto, sino a lo acontecido).

En la medida en que sujetos estén implicados en las prácticas educativas (esto es, siempre), elementos relacionados con otros aspectos de su vida (familia, religión, historia en la institución, historia particular, etc) modificarán esas prácticas y conformarán la escuela real, en donde lo normativo puede ser resignificado, dejando un margen de libertad respecto a la acción institucional, que se inscribe en la “estructura informal”, definida por Frigerio (1989, en Ianni y Pérez, 1998), como “conjunto de comportamientos, relaciones y estrategias no previstas en la estructura formal y que surge del interjuego dinámico de los actores” (p. 117), que deja espacios para la actividad creadora por medio de la interpretación y de la significación que los actores utilizan para desenvolverse en la institución, esto refiere nuevamente a las prácticas profesionales.

Así, la consideración de la actividad conjunta y organizada de la institución educativa en relación con las expectativas humanas de sus miembros, así como de la consistencia normativa de los contratos y la calidad de los procesos y las metodologías previstas por la organización, pero atravesadas también por los individuos que llevan a cabo la relación educativa, serán claves en el

presente estudio para dar cuenta de la aparición de climas escolares que favorecen -o no- la proliferación de conductas desviadas y violentas.

La escuela tradicional frente al fenómeno de la violencia:

La escuela como institución debe asegurar en la medida de lo posible un ambiente que favorezca la proliferación de relaciones armoniosas entre sus miembros y que facilite los procesos de aprendizaje y formación.

La violencia perturba de manera muy particular el ambiente escolar, pues además de ser un factor que afecta el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, ella contribuye de vuelta a configurar “un ambiente escolar hostil [que] perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración)” (Abramovay, 2005. p. 53) y que dificulta el aprendizaje.

Así, escuelas caracterizadas por ambientes violentos (ya estén relacionados con factores externos, ya con factores internos de la misma escuela), han de asumir el compromiso de responder ante el problema para poder hacer frente a la demanda social que constituye su razón de ser. Y no se trata de eliminar definitivamente el conflicto de la vida de la escuela. Como veremos mas adelante en apartado dedicado al tema, conflictos siempre existirán en las instituciones, y es que precisamente, el grado de salud institucional no esta dado por su ausencia, sino por la forma en que cada institución los reconoce y los afronta, y por la manera en que pueda darles solución. (Ianni y Pérez, 1998)

En este sentido apuntará Díaz-Aguado (2005) a una gran carencia por parte de la escuela tradicional de condiciones de protección frente a los factores de riesgo de la violencia, “como modelos sociales positivos y solidarios (...), contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar” (p. 19), así como “modelos para la resolución pacífica de los conflictos [y] normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia” (p.26).

Así, la organización escolar tradicional, rígidamente estratificada, falta de vitalidad, con poca capacidad de controlar y de modificar conductas, pero al mismo tiempo autoritaria e incapaz de admitir las diferencias, es una organización generadora de conflictos que favorecen la proliferación de la violencia. (Tyler, 1996)

Según Díaz-Aguado (2005) la escuela tradicional se manifiesta muchas veces de formas incoherentes frente a la violencia. La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, el tratamiento tradicional de la diversidad (actuando como si no existiera) y el apoyo implícito a la violencia producto de una insuficiente respuesta frente a ella, contribuyen con su reproducción y dificultan su superación.

En esta misma línea de ideas Abramovay (2005) nos referirá la necesidad de “crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras en que se expresa la violencia” (p.62), y las también diversas formas en que se le puede manejar, y más que todo prevenir. Ofrecer alternativas y ampliar las estrategias vitales: facilitar el acceso a la experiencia de lo valorado pensando la institución escolar como organización, desde las expectativas de sus miembros. Mirar la escuela no desde las expectativas que la sociedad tiene sobre ella, sino desde las expectativas humanas de las personas que interactúan en ella. (Onetto, 2004)

Lo anterior refiere precisamente a una contextualización de los sistemas normativos vigentes (normas) que permita superar la desconexión que existe entre los rígidos modelos de interacción utilizados por la escuela tradicional y los modos de relación vigentes en la sociedad actual y dentro de la misma institución educativa (reglas constitutivas de los vínculos), dando lugar a formas alternativas de estrategia individual que constituyan una secuencia de acciones en la que se privilegien formas no violentas de desempeñar los diferentes roles en la vida escolar (replanteamiento de las prácticas profesionales).

Por otro lado, se hace necesario observar las acciones de control ejercidas a través de las prácticas docentes y dispuestas por las instancias administrativas del universo escolar en sistemas normativos, para comprobar su efectividad no solo a un nivel inmediato (interrupción del acto violento) sino verificar más allá de esto la consecución de un verdadero cambio cognitivo y emocional, que implique un aprendizaje acerca de las alternativas disponibles para la resolución de conflictos por vías pacíficas, (Rodríguez, 2008) y traduzca en un cambio verificable en las formas constitutivas de los vínculos (es decir en la acción) y en las formas de desempeño del rol, en este caso por parte del alumnado.

Se hace necesario pues, siendo que docentes y alumnos son todos ellos gestores del ambiente institucional y constructores de las relaciones humanas que los involucran, observar las reglas constitutivas de los vínculos que tienen lugar en la acción, así como las prácticas

profesionales, tanto de docentes como de alumnos, siendo conscientes de las asimetrías anteriormente mencionadas, según las cuales, las responsabilidades y las cargas se reparten de formas desigual entre docentes y alumnos.

Las acciones de control centradas en el castigo y en medidas punitivas (típicas de escuela tradicional), dejan de lado el crecimiento y la profunda reflexión que deben acompañar los procesos de aprendizaje, convirtiéndolos en última instancia en pura retórica y en práctica discursiva disociada de la acción. Poco se hace al atacar el problema con inmediatez; si el aprendizaje no es incorporado el problema seguirá estando presente y seguirá manifestándose como muestra de la incapacidad de la escuela para resolverlo.

Así como lo señala Arellano (2007) y la mayor parte de la bibliografía disponible al respecto, el énfasis está puesto en el predominio de las medidas coercitivas y de sanción para resolver los conflictos.

De hecho en este sentido dirá Díaz-Aguado (2005), la escuela tradicional

estuvo estructurada en torno a tres principios que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia antes de llegar a la adolescencia; la obediencia incondicional al profesorado; y el currículo oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, alumno, compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio [y] en la sumisión, que entraban en contradicción con los valores que la escuela pretendía construir (p.30).

Los mecanismos privilegiados para la resolución de los conflictos en este tipo de ordenación son insuficientes para la prevención de la violencia y dejan de lado la posibilidad de estrategias alternativas disponibles a partir del ámbito organizativo. Al neutralizar el acto agresivo acentuando el castigo, sin modificar los contextos en los que se produce y al negar la complejidad de los fenómenos asociados a las violencias se dificulta la comprensión del fenómeno y se limita enormemente su prevención.

Para construir ambientes aptos para la sana convivencia y así prevenir la violencia, el acento debe estar puesto en lo educativo y en lo formativo que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana de la vida escolar, puesta en acción a través de las reglas constitutivas de los vínculos.

Esto no implica, claro está, la eliminación de las sanciones, que junto con las normas deben trabajar en función de la construcción de sistemas de convivencia institucional fundamentadas precisamente en la prevención. Se trata de cambiar la perspectiva y pasar del temor a ser castigado, a la reflexión y la transformación.

Se hace entonces necesario que la escuela se adapte como contexto educativo a los cambios sociales del presente “estructurando las relaciones y las actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir” (Díaz-Aguado, 2005, p.30).

Se trata de la “caída de la disciplina centrada en el autoritarismo y en las normas impuestas, propiciando la construcción colectiva de las normas y el desarrollo de la autonomía, de modo que tengan cabida los diferentes y las escuelas se vayan transformando en instancias pluralistas, lugares de negociación y de genuinas democracias” (Pérez Esclarín, 1999, p. 72), donde el conflicto reciba un tratamiento renovado y abierto a propuestas alternativas, producidas en el seno de la escuela misma y gestionadas por sus protagonistas.

A través de estos procedimientos de participación y reflexión compartida se puede orientar también hacia el favorecimiento de una representación de la violencia que ayude a combatirla, rompiendo con sus mecanismos de transmisión y estableciendo vínculos sociales armoniosos que ayuden a desarrollar expectativas sociales alternativas a la violencia, transmitiendo habilidades para el manejo y solución de los conflictos por vías no violentas.

Esto es, abordar el problema de la violencia desde una perspectiva preventiva, adaptar la escuela a las exigencias actuales, modificando las condiciones ambientales y sociales que favorecen la violencia y operar sobre ellas para construir estrategias de prevención basadas en la convivencia.

Conflicto, convivencia y prevención:

Este apartado pretende puntualizar algunas cuestiones relativas al conflicto y a la convivencia como forma de prevención que ya han sido mencionadas tangencialmente en

diferentes momentos de este recuento teórico y cuya relación merece ser desarrollada con un poco más de detenimiento.

En primer lugar, la aparición del conflicto en las relaciones humanas es un hecho que parece ser inherente a su naturaleza. Diferir en intereses, en aspiraciones y en objetivos muchas veces incompatibles (o por lo menos percibidos como tales) forma parte de la interacción humana y de la complejidad que signa los procesos de interacción que se construyen recíprocamente, haciéndonos pensar en el conflicto como un elemento consustancial al hombre como ser social. (Arellano, 2007)

En este sentido, como lo señala Arellano (2007), cualquier intento por eliminar definitivamente el conflicto de las relaciones sociales, parece un intento no solo innecesario e insuficiente, sino simplemente inútil.

Dentro del ámbito de la escuela la situación puede llegar a ser aún más compleja. Caracterizada por la multiplicidad de intercambios que tienen lugar en su interior, la escuela se ve en la necesidad de regular ampliamente las relaciones, demandando de los individuos mayores niveles de sacrificio personal en aras del bienestar colectivo. Sin embargo, este balance no siempre resulta positivo, como sostiene Ball (1989, en Ianni y Pérez, 1998) “una organización, en tanto institución está constituida por individuos que se agrupan para lograr un objetivo común, pero no siempre existe consenso acerca de cuáles son esos objetivos de la interacción. En la realidad existen diversidad de metas entre los diferentes actores de una institución, lo que implica la posibilidad de conflicto” (p. 118) que puede traducir luego en distintas formas de violencia.

Habida cuenta de esto, toda institución debe aspirar y de hecho lo hace, a algún grado de convivencia. La existencia misma de la institución está condicionada por la capacidad que ésta tenga de organizar sistemas en los cuales sea posible convivir. Allí donde existe institución, existe siempre algún tipo de organización que comporta valores, normas, sanciones, tradiciones y costumbres, que se mezclan para hacer posible alguna forma de convivencia.

Así, la convivencia en un sentido impositivo siempre existirá donde haya institución y organización, y siempre implicará algún grado de malestar que traducirá en la proliferación de conflictos.

El reto es precisamente superar esta modelo de convivencia que se conforma como hecho inevitable y que genera malestar, para configurar sistemas de convivencia entendida como una

construcción, en donde la organización misma contenga las formas de manejar el conflicto antes de que se generen las expresiones de violencia. Esto es prevenir.

Por otra parte, el conflicto caracterizado por el dinamismo de la confrontación que lo origina, no puede ser considerado como un momento puntual y estático, sino más bien ha de ser entendido como un proceso, (nace, crece y se transforma) que desencadenará o no (dependiendo del tratamiento que se le dé) manifestaciones violentas. (Arellano, 2005). Dado ese dinamismo característico del conflicto, las formas de resolución planteadas difícilmente responderán a una acción puntual o a una decisión concreta, y aún así pueden (y deben) estar previstas en la organización escolar.

De lo que se trata es de dar cabida en la organización al desarrollo de procesos motivacionales y de interacción social que fomenten la construcción de la convivencia y propicien ambientes escolares no violentos.

Este nuevo abordaje del conflicto que lo transforma para el desarrollo de habilidades de convivencia, ha de pasar necesariamente por la revisión de los mecanismos previstos en la organización escolar para la resolución de esos conflictos, ya que las diferentes formas de organización que pueden caracterizar a la escuela se constituyen en contenidos con sentido, que tienen una función educativa en sí mismas y que condicionan en alto grado los sistemas de convivencia y el clima institucional.

A su vez, los actores institucionales aparecen en las situaciones organizacionales, acomodándose o resistiéndose, según sean satisfechas sus propias expectativas, colaborando o no, con la edificación de esos espacios de convivencia en construcción. “Las organizaciones tendrán distinta posibilidad de afrontar el malestar y/o resolver los conflictos de acuerdo con el grado de satisfacción de las necesidades e intereses de sus integrantes” (Ianni y Pérez, 1998, p. 39). Es decir, la relación funciona de ida y de vuelta entre los actores y la organización/institución para la construcción de la convivencia.

Vista así podemos decir que la convivencia (como construcción) es prevención. “Construir la convivencia, [construir] un sistema de convivencia, en la medida en que reduce el malestar propio de lo humano, es una manera de (...) hacer prevención” (Ídem, p. 12) y de generar condiciones que favorezcan la proliferación de relaciones armoniosas entre los integrantes de la institución educativa.

Formas y mecanismos alternativos a la violencia para la resolución de los conflictos:

Si bien los conflictos son inherentes al funcionamiento de la escuela como institución y por tanto no podemos deshacernos de ellos, al ser abordados de forma negativa (desvalorizando los canales de comunicación, que suelen ser verticales y muy jerarquizados, y negando su existencia) pueden desgastar y entorpecer la actividad específica de la escuela y generar violencia.

Partiendo de esta preocupación, la escuela debe ocuparse de incorporar a través de su gestión institucional, en la propia organización escolar, formas y mecanismos de resolución de conflictos alternativos a la violencia, que consigan su expresión en las prácticas profesionales y en las reglas constitutivas de los vínculos, a través de sistemas normativos coherentes y cónsonos con las expectativas de los miembros de la institución educativa.

En general, el género de los métodos, medios y modalidades de resolución de conflictos, tiene un basamento esencialmente democrático y está relacionado con la apertura de espacio a procesos en los cuales los sujetos incorporan a través del aprendizaje en la cotidianidad preferencias a partir de las cuales gestionar soluciones no violentas a los conflictos que se les presentan. (Arellano, 2007).

Se proponen entonces la mediación y la negociación, como habilidades en las que habría que entrenar a los miembros de la escuela, de acuerdo con los roles que cada uno desempeña, para que aprendan a asumir las situaciones de conflicto sin dañar a otros, sin recurrir a la violencia.

Por supuesto, el desempeño de roles conlleva una cuota de poder legitimado por la autoridad que si bien supone un monto de coerción, no imposibilita la gestión de los conflictos a partir de negociaciones, sino que implica mas bien que los actores pongan en juego su cuota de poder dentro del espacio de autonomía con que ejercen su rol y que aprendan a hacerlo de formas no violentas a través del aprendizaje cotidiano.

Esto es precisamente, proveer y proveer de espacios de autonomía a las prácticas profesionales, proporcionando a los actores estrategias contenidas en la organización escolar, que les permitan establecer la práctica en un orden estratificado de acciones que privilegie las formas no violentas de resolución de conflictos. Por supuesto, este orden en las acciones tendrá un fuerte

contenido valorativo, en la medida en que son precisamente las preferencias valorativas las que podrán en acción diversas formas de relación entre los actores sociales.

De lo anterior se desprenderá entonces la importancia de establecer sistemas normativos que se legitimen en el consenso y que pongan en vigencia valores compartidos y coherentes con formas de acción (en las que se establecen los vínculos y las prácticas profesionales) alternativas a la violencia, entre ellas la negociación y la mediación antes mencionadas.

Ahora bien, la negociación, como lo señala Garrido (2007), viene a ser un proceso en el cual las partes involucradas, que ejercen un control recíproco, logran llegar a un acuerdo mutuo en una relación ganar-ganar. Es un proceso en el cual los actores interactúan con el objetivo de obtener algo del otro, a cambio de ceder algo; es la resolución de una diferencia a partir de un acuerdo (Arellano, 2007) mediante pactos concertados cuya posibilidad de existencia debe estar dispuesta en los contenidos de la organización.

Así, las diferentes posibilidades de resolución de conflictos a partir de la negociación dependerán, entre otros, de la cultura institucional, del carácter de lo normativo y de los estilos de conducción de la vida escolar reflejados en la acción y en la estrategia individual que se puede derivar de esa organización. Vistos así, los mecanismos de resolución de conflictos pueden ser evaluados a partir de la gestión institucional, que puede actuar negando el conflicto, o más bien, visualizándolo como inherente al funcionamiento de la escuela, donde la resolución es una elaboración que parte del reconocimiento de la diversidad de intereses. Esto es una ordenación de la gestión a partir de la concepción de la escuela como una cuestión de concertación.

Para lograr el desarrollo y la incorporación de las habilidades de negociación y mediación referidas, se hace entonces necesario modificar los contextos de aprendizaje configurados por la escuela tradicional, reforzando las condiciones de protección frente a los factores de riesgo de la violencia, a través de una escuela más democrática, más inclusiva y menos autoritaria. El objetivo en este sentido, es educar sujetos autónomos, capaces de analizar las situaciones que se les presentan y de actuar frente al conflicto a partir de un abordaje creativo que les permita reconocerse como gestores del conflicto, pero al mismo tiempo como parte de la solución; sujetos capaces de actuar y de relacionarse autónomamente de formas pacíficas.

Distintos tipos de organización y cultura escolar, pueden o no, fomentar este tipo de habilidades, que promueve el manejo de estrategias que buscan dar solución a los conflictos

cuando todavía se encuentran en sus primeros estadios, dando como resultado relaciones ganar-ganar al generar contextos que favorezcan el diálogo y el intercambio de ideas.

Esto es una manera de afrontar la aparición de los conflictos sin gestionar su represión, sino mediante la solución de las causas que los generan (Bulton 1990, en Arellano 2007). No se trata entonces de evitar o contener la aparición del conflicto, sino más bien de relacionarlo con el desarrollo de habilidades y destrezas de convivencia, que permitan afrontarlo y abordarlo de manera positiva. Se trata nuevamente de construir convivencia.

Al facilitar la construcción de ambientes adecuados para el aprendizaje y el desarrollo de una buena comunicación entre los actores, la convivencia como construcción se transforma en la base para la gestión de los mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, como son la mediación y la negociación.

Aprender a resolver conflictos según lo descrito en ambientes hostiles, en el marco de familias y comunidades violentas, pero además en el marco de una escuela tradicionalista, que poco fomenta la creatividad, la diversidad y la autonomía, parece bastante difícil. Se hace necesario abrir la mirada a una transformación de la escuela, a una transformación de esos contextos de aprendizaje que posibilite el desarrollo dinámico del conocimiento, así como la incorporación de habilidades y destrezas para la convivencia como construcción.

Roles y prácticas profesionales en la escuela no tradicional:

Tanto alumnos como docentes se constituyen como gestores del ambiente institucional y son constructores de las relaciones humanas que los involucran. De acuerdo con esto, es pertinente revisar con especial atención la correspondencia entre los roles que han de desempeñar docentes y alumnos con respecto a sus prácticas profesionales de hecho, tomando en cuenta por supuesto, la asimetría en las cargas y responsabilidades relacionadas con la gestión del ambiente escolar, siendo las más aquellas que recaen sobre el rol del docente.

El papel del docente en este proceso de transformación de la escuela y de reconstrucción de los patrones a partir de los cuales los estudiantes se relacionan (reconstrucción de las reglas constitutivas de los vínculos) es fundamental y debe ir tomado de la mano de una reflexión profunda acerca del rol tradicional del docente, pero también del rol tradicional del estudiante,

que permita un acercamiento y una interacción a partir de la cual replantear nuevos significados. (Arellano, 2007)

Así, se propone una práctica educativa mucho más participativa y democrática, que tome en cuenta a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y en donde el docente fungirá como mediador entre el objeto de conocimiento y el alumno, que estará en la capacidad de traspasar ese nuevo conocimiento por su propio pensamiento y de debatir sus ideas en intercambios y discusiones abiertas, donde se redundará en la construcción de nuevas estructuras de significados.

En este intento por generar alternativas a la violencia a partir de la construcción de la convivencia para un manejo más dinámico de los conflictos, la tarea del docente será precisamente, contribuir en la conformación de contextos y ambientes en los que se genere ese clima de intercambio y de discusión (debates, foros, discusiones en grupo, etc.) donde los alumnos sean capaces de generar sus propios procesos de aprendizaje (a partir de nuevos conocimientos, pero también a partir de sus propias experiencias) para encontrar soluciones a sus conflictos sin recurrir a la violencia. Es un proceso en cual se reconstruye permanentemente el conocimiento, a partir de la interacción entre alumnos y docentes.

Ya no se trata entonces del maestro-policía, controlador, ni de la escuela coercitiva y represiva, sino de una renovada experiencia de aprendizaje. “Debe lograrse la conexión e interacción entre la nueva información presentada al participante, en este caso relacionado con el conflicto y las formas de abordarlo y el conjunto de nociones, ideas y conceptos existentes en su estructura mental, que bajo la mediación del facilitador desarrollará una nueva conformación de significados (...) donde la importancia radica en el nuevo significado construido y en la comprensión alcanzada de los nuevos conceptos.”. (Arellano, 2007, p. 23)

CAPÍTULO III: CONSIDERACIONES HISTÓRICAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA

Al hablar de educación en Venezuela se suele comenzar por la fundación hispana: la etapa de la conquista (con las misiones y los procesos de evangelización) y de la colonia (con la fundación de la Universidad de Caracas, de las escuelas de primeras letras y de los colegios nacionales). Por supuesto, existieron anteriormente formas no sistematizadas e informales de transmisión de prácticas sociales de larga data, a través de las cuales las sociedades aborígenes prehispánicas pasaron por generaciones el conocimiento de oficios, artes y habilidades de producción material y espiritual, que Uslar Pietri (1989) reúne bajo la categoría de “pedagogía aborígen”. Sin embargo, el surgimiento de la educación escolar caracterizada por su intencionalidad y sistematicidad, provista de una organización institucional no llegará a Venezuela sino hasta el establecimiento de las instituciones coloniales previstas para ello desde el Imperio Español, destinadas a atender exclusivamente a las élites económicas y políticas de la época: los hijos de los blancos criollos y autoridades españolas. La escuela de la época estuvo entonces marcada por su carácter elitista y clasista, en una sociedad de castas. (Saavedra, 2000)

A finales de la colonia, la penetración de las ideas de la Ilustración del S. XVIII y la conformación de una minoría ilustrada en las élites caraqueñas, trae consigo la conciencia de una profunda deficiencia en el sistema de educación colonial que tiene en cuenta tanto los aspectos teóricos, (bases filosóficas, educación como fenómeno individual y social) como los aspectos aplicados (objetivos, estructura y prácticas escolares) del fenómeno.

Existe un interés renovado por la educación y la escuela en tanto bases y futuro soporte del recién fundado sistema republicano, en donde el conocimiento será reconocido como la raíz de un comportamiento social bueno conforme con el nuevo ideal de ciudadano. En este sentido, la educación entendida como recurso indispensable al individuo y a la sociedad viene a ser considerada como la primera de todas las utilidades públicas que ha de proveer el Estado y como tal ha de estar controlada y supervisada por el mismo.

Los ideólogos de la oligarquía conservadora de la época encuentran a la educación una finalidad política y social íntimamente relacionada con la necesidad de reestablecer el orden y de calmar ánimos en tiempos de agitaciones bélicas y violencia. La educación habría de ser consecuente con el logro de la paz y el equilibrio social, bajo la creencia de que la difusión de la

instrucción redundaría en la disminución de la criminalidad y el vandalismo, luego en la estabilización del sistema.

Ahora bien, al remover el lente conservador, que nos muestra una escuela generadora de orden y de paz social, tendremos la visión de una escuela coercitiva, que concentra el ejercicio eminente de funciones represivas que le otorga directamente el Estado, y que atribuye la intranquilidad y la inestabilidad política y social a una supuesta predisposición moral negativa del pueblo que debía ser educado en la aceptación de sus deberes dentro de las estructuras socioeconómicas existentes. (Carvajal, 1997)

Por otro lado, a pesar de las tantas ideas renovadas acerca de la educación y de la preocupación por los aspectos técnicos del aprendizaje, la práctica pedagógica siguió siendo la tradicional, dominada por los métodos memorísticos escolásticos, con contenidos librescos, escasamente vinculados con las demandas de la sociedad contemporánea de la época. (Saavedra, 2000).

Luego, con el triunfo del liberalismo, sigue dominando una concepción elitesca y aristocratizante de la educación cada vez más influenciada en la segunda mitad del siglo por las corrientes de pensamiento positivista, según las cuales, sería la educación científica la que facilitaría el desarrollo de una actitud positiva frente al progreso, garantía para las instituciones, base para la estabilidad y fuente de prosperidad. Bajo esta visión tecnocrática de la educación, se creará el Ministerio de Instrucción Pública, a través de cuyo representante llega al Congreso el primer planteamiento global de organización de la enseñanza, vista como un conjunto relacionado de niveles, como un verdadero sistema escolar.

Ahora bien, el centro de interés de la Reforma se localiza en el nivel elemental, luego que se establezca por primera vez en el país la obligatoriedad de la instrucción primaria, a través de un sistema de escuelas públicas gratuitas. Para 1870, por decreto firmado por el Presidente de la República, Gral. Guzmán Blanco, el gobierno asume la tarea de la educación como un asunto de Estado, labor que solo será retomada en este sentido hasta 1946 y cuya realización no se verá consumada hasta los años 70, un siglo después. (Rojas, 2001)

Finalmente, una de las batallas de la educación liberal de la época tiene que ver con el debate librado entre los aspirantes a una educación exclusivamente pública y los defensores de la escuela privada. Muy diversas opiniones al respecto caracterizaron la discusión que parece encontrar una respuesta ya para 1897, cuando se hará explícita la distinción entre la instrucción

pública, sostenida por las retas de la nación, y la privada, que podía ser impartida por particulares a domicilio, o en establecimientos creados para tal efecto, primordialmente religiosa, dejando libertad a los padres de decidir el orden de ideas en el que se educaría sus hijos. (Bigott, 1997).

Sin embargo, así como el liberalismo positivista de finales del siglo anterior se preocupó especialmente por el fomento de la cultura y de la vida intelectual de la nación (Fernández-Heres, 1981), la iniciativa se pierde en los 36 primeros años del siglo XX, período durante el cual los regimenes dictatoriales (en especial el del General Gómez) otorgan muy poca importancia a la tarea educativa como factor relevante para el progreso de la nación.

El aumento de la matrícula durante la época es prácticamente nulo si se le compara con el crecimiento de la población. Sin embargo, vale la pena destacar de acuerdo con lo señalado por Carvajal (1997) que no parece ser una actitud de absoluta desidia la que guía al gobierno frente al hecho educativo. La gestión educativa del período parece más bien ser cónsona con los criterios que han de guiar la materia educativa en un sistema escolar bajo el control de un régimen autoritario. Se diseña la arquitectura de la educación y se redacta una legislación para disciplinar y ordenar todos los aspectos de la vida de la escuela. Siendo así que no solo fue escasa la oferta educativa y por lo tanto muy limitado el acceso a la misma, sino que además esta funcionó de forma autoritaria y represiva.

Por último, los movimientos científicos y culturales, así como las tendencias literarias y artísticas en este régimen vigilante y coercitivo consiguieron pocas posibilidades de difundirse, dejando al país en un atraso importante respecto a los avances del exterior, configurando un cuadro de deterioro y menoscabo de la vida intelectual de la nación.

Luego con la apertura democrática a partir de 1936 y durante los próximos 20 años, la educación venezolana sufrirá cambios muy radicales de acuerdo con la heterogeneidad de climas que signaron la vida política de la nación.

En 1936, con la muerte del dictador se produce un cambio importante en la posición que el Estado adopta frente a la sociedad. López Contreras muestra un Estado que comienza a exteriorizar sus funciones y en el que las instituciones dejan de ser de control para pasar a ser instituciones de servicio.

Esta nueva cara del Estado que toma el servicio público como función principal y se preocupa por la negociación y la satisfacción de las demandas sociales, reconocerá como una de

las más sentidas necesidades y por tanto de sus más apremiantes deudas para con la sociedad la necesidad de una educación de mejor calidad.

En 1936, la política educativa hubo de enrumbarse por dos vías: la creación de nuevos institutos y escuelas, y el perfeccionamiento técnico de procedimientos y de métodos que permitiesen una educación extendida a los diversos sectores de la sociedad, haciendo énfasis sin embargo, en la necesidad de instruir a una élite que se convirtiera luego en sólido soporte e impulso para el resto de la sociedad. (Id. 1936)

Sin embargo, a pesar de este cambio de actitud por parte del gobierno, dado el clima de inquietudes sociales y políticas bajo el signo de este nuevo orden de cosas, los jóvenes y algunos otros sectores aspiran y exigen mayor celeridad en los cambios, la efervescencia política penetra la escuela y rompe con la pretendida neutralidad que debía existir en la misma, desencadenando problemas de violencia y atropellos (Fernández-Heres, 1981).

La propuesta de construcción de un nuevo orden político se ve seriamente amenazada por el desacuerdo reinante respecto al ritmo y velocidad que debía caracterizar a ese proceso de democratización y de esta situación conflictiva no escapa el sector educativo. A través de la juventud y de la vanguardia política de la época, la conflictividad alcanza la escuela y la universidad, en donde se enfrentan diferentes filiaciones políticas.

La situación se revierte en materia educativa, cuando luego del golpe cívico-militar de Octubre del 45, el gobierno acelera el paso de la transformación del sistema educativo y retoma la idea guzmancista del Estado Docente incluyendo en la Constitución del 47 el concepto de una educación democrática, obligatoria y gratuita. (Rojas, 2001)

Durante la época, más que todo a partir de la sanción del Decreto 321, la pugna existente dentro del sector educacional rebasa su propio marco y trasciende para ocupar la totalidad del escenario de la vida nacional. Este decreto, (que hacía una contundente diferenciación entre la educación privada y pública, y que incluía numerosas desventajas para la escuelas privadas, en su mayoría católicas, frente a los liceos públicos), colma la capacidad de tolerancia de la Iglesia y de muchos otros sectores de la sociedad, sobre todo los más conservadores, que al sentirse frontalmente atacados reaccionan en manifestaciones y disturbios que obligan al gobierno a dar un paso atrás (Fernández-Heres, 1981). Este conflicto es de acuerdo con muchas de las reflexiones que se han hecho al respecto del momento histórico, uno de los factores que más fuertemente influenciaron en el resquebrajamiento del amplio apoyo que inicialmente había

recibido el régimen por parte de la sociedad en general. El consenso de los diversos factores de la sociedad fue desarticulándose hasta configurar nuevamente un cuadro de conflictividad que desembocaría en la ruptura definitiva de los apoyos más significativos para el régimen.

Una vez más en este agitado período, se produce en la vida política del país una ruptura que por supuesto afectará contundentemente el devenir de la escuela y de la educación. El golpe de estado de 1948 y la consiguiente instauración de una Junta Militar en el país traerán consigo el repentino desmontaje del orden institucional democrático recientemente articulado y así un cambio importante en el signo que se había venido imprimiendo al desarrollo de la educación.

A partir de la Junta Militar se hablará en el país de un Nuevo Orden Docente de acuerdo con cuya ideología se regiría la educación en el régimen. El acento estará puesto entonces en la disciplina, el orden y el respeto, elementos considerados esenciales en la conducción de una educación dirigida al progreso y al bien mayor de la nación.

En este período la escuela se mostró del todo deficitaria en su capacidad de inclusión de la pluralidad y de la diversidad social, bajo un esquema que solo podía funcionar a partir de la aceptación acrítica del modelo impuesto por la ideología del régimen.

Por otro lado, el presupuesto destinado al sector educativo, en comparación con aquél que se utilizó para la construcción de obras públicas y estructura vial, es insignificante, y es una muestra del lugar que la educación popular ocupó durante estos diez años de régimen dictatorial.

Educación en Democracia:

Como lo comenta Fernández-Heres (1983), una de las ideas que mayor acogida tuvo en los tiempos que siguieron a la caída del régimen de Pérez Jiménez, cuando se comenzaba nuevamente a instalar la democracia en el país, fue la idea de que una buena educación que posibilitara la emancipación intelectual del pueblo y que arraigara en el mismo valores democráticos, se constituiría como el más grande obstáculo contra el peligro de nuevas dictaduras militares. En este sentido la prioridad de cualquiera que fuera el gobierno sucesor debía ser necesariamente el fomento de una buena educación.

Sin embargo, aunque se avanza en algunos aspectos, en otros los logros son más bien deficientes. Se trabaja con planes viejos y se encuentra resistencia en los elementos tradicionales educativos del país. Hubo un crecimiento violento respecto a la cantidad de planteles educativos, pero las fallas fueron serias en materia de prosecución escolar y la preparación de los

promovidos es bastante deficitaria e inconsistente con la realidad económica y social. Así, el problema educativo venezolano deja de ser de cantidad y se convierte en un tema de calidad. La fundación de escuelas, la creación de universidades y el fácil acceso a la educación media se muestran insuficientes para caracterizar una política educativa. Se pone de manifiesto la importancia del sentido y el espíritu que se imprime a la educación.

En el período de Betancourt (59-64) llegamos a ser “millonarios escolares” y aún así el problema educativo no se vio ni medianamente resuelto pues hubo una fuerte carencia respecto a la calidad de la enseñanza. Estos problemas cualitativos solo se intensificarán en el segundo período de vida democrática con Raúl Leoni (64-69) a partir del incremento explosivo de la matrícula escolar, que agrava las inconsistencias en el sistema mostrando la deficiente preparación de los docentes y las fallas persistentes en el curriculum, la descoordinación y la anarquía en las instituciones del estado que prestan un servicio deficiente y costoso. (Fernández-Herez, 1983)

Por otro lado, la educación impartida es memorística e informativa y no se corresponde con sus propios fines, ya que por su orientación, planes y programas, no forma para la vida y deja de lado las necesidades reales. Los programas sobrecargados de contenido no permiten al profesor organizar y profundizar en la materia ni permiten al alumno asimilar los conocimientos. Se hace énfasis en la información más que en la formación. (Id, 1983)

Así se constituye un sistema educativo incoherente donde no existe una correlación vertical ni horizontal deseable entre los distintos niveles, un sistema inflexible e indiferenciado que no ofrece alternativas atractivas a las distintas capacidades e intereses y que está sometido a iguales disposiciones para todas las circunstancias de regiones e individuos. Es además un sistema selectivo que aunque pretende garantizar la igualdad de oportunidades, por las características de sus esquemas evaluativos y de promoción permite únicamente la calificación de aquellos que pueden soportar el costo de formación, filtrando el resto.

Ahora bien, en el período siguiente, el presidente Rafael Caldera (69-74) reconocerá la necesidad de un cambio radical respecto a las políticas educativas pasadas y propondrá una modernización del sistema de acuerdo con la premisa de que el educando es un sujeto dinámico que debería poder encontrar en el sistema canales y contenidos que organicen y estimulen constructivamente dicho dinamismo. (Fernández-Herez, 1983)

Por otro lado, de acuerdo con el autor, durante el período nace el proyecto de conformación de una comunidad educativa en la que participen de manera conciente y responsable padres, maestros y estudiantes, en la orientación de la vida de los planteles.

Finalmente una de las metas primordiales de este proyecto modernizador tiene que ver con la Política de Pacificación que fue bandera de este gobierno en varios aspectos de su gestión. En materia de educación se reconoce la necesidad de calmar los ánimos insurreccionales que dañan las universidades y los planteles de educación media para generar un ambiente de paz en el cual se pudiera realizar un trabajo educacional más fecundo. Se procura entonces dar un lugar estable al ideal de paz utilizando procesos de formación y mecanismos pedagógicos que permitan cultivarlo.

Sin embargo, esta propuesta modernizadora no tiene mayor consecución en el período presidencial siguiente, en el que Carlos Andrés Pérez plantea una Revolución Educativa que contempla nuevamente la modificación estructural del sistema educativo incluyendo medidas administrativas, académicas y sociales. Se plantea la descentralización de las decisiones y de la operación educativa, así como la reorientación y redireccionamiento del alumno hacia estudios diferentes del bachillerato clásico. El problema entonces fue la falta de previsión e implantación de los ajustes adecuados, que hicieron imposible el éxito de una revolución que obligó a cambios administrativos disonantes con la ley vigente y con el presupuesto disponible. La calidad de la educación sigue siendo deficitaria y el sistema entra en crisis, dando paso a los gremialismos politizados y a la inestabilidad, producto de una actitud de inconformidad e insatisfacción respecto a los modos y logros educativos. (Fernández-Heres, 1983)

Esta inestabilidad seguirá prolongándose en los períodos que siguen, afianzada por condiciones sociales, culturales y económicas que caracterizan la mayoría de la población del país y que entorpecen la consecución del éxito escolar.

Aunque se mantiene la idea de garantizar la paz escolar y de incentivar la participación activa de los diferentes integrantes de la comunidad educativa, resaltando las ventajas de la asociación y de la responsabilidad común para crear condiciones favorables al desarrollo personal e intelectual del educando, la crisis del sistema persiste. Desequilibrios, fallas y tensiones agobian la normalidad del proceso educativo. La conducta de padres, maestros, alumnos y dirigentes no se corresponde con el nivel deseado de responsabilidad y el clima de trabajo dista de ser el clima de paz requerido. Se producen paros en la escuela y hechos de

agresión física y material, se intensifican los hechos de violencia que tienden a interrumpir con frecuencia los años lectivos y las autoridades responden con la presencia cada vez más notable de los cuerpos de seguridad pública en las proximidades de los planteles educativos.

De esta forma, Venezuela entra a la década de los 90, con un sistema educativo cada vez más deficitario. Según la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, que en su Proyecto Educativo para la Modernización y la Democracia reconoce algunas de las fallas de las que adolece el sistema, los índices de ausentismo, la repitencia y el retraso escolar son cada vez mayores (situación que se agrava en los sectores de más bajos recursos), cada vez más se profundiza la inconsistencia entre las exigencias del desarrollo científico y tecnológico con respecto a los contenidos de la educación y se carece de un mensaje coherente con los propósitos de formación que constituyen la razón de ser del proceso educativo. (Rojas, 2001).

Tal es el cuadro que obtenemos de un sistema educativo nacional cuyos problemas prácticamente anulan los esfuerzos gubernamentales que al parecer son cada vez más escasos y menos acertados. El problema educativo que había sido asumido como una contradicción entre cantidad y calidad, (privilegiando a la primera sobre la segunda) es manejado con tal desacierto que a finales de los 90 se exhibe un sistema escolar, no solo malo, sino también pequeño en la relación con la demanda derivada del crecimiento demográfico de la población (Jáuregui 1999, en Rojas 2001).

El sistema escolar público evidencia entonces una regresión caracterizada por el déficit de aulas y maestros, el incremento de las cifras de niños y jóvenes que no trabajan, ni estudian, la reducción del gasto educativo (producto del déficit presupuestario), las crecientes cifras de analfabetismo, la burocratización excesiva de la estructura del Ministerio de Educación que absorbe el presupuesto educativo (situación esta que se agrava ante la cultura clientelar, demagógica y corrupta), y por último, el atraso en métodos, procedimientos y modelos educativos, pedagógicos y didácticos. (Rojas, 2001).

Educación Bolivariana:

En 1998, con la vasta aceptación y el consiguiente triunfo del proyecto político presentado por Hugo Chávez Frías y su consolidado en la aprobación de la constitución de 1999, se conforma una coyuntura que pone en tela de juicio casi todos los aspectos de la vida social y política del país.

En este proceso que el Ministerio de Educación y Deportes (2004) reconocerá como un proceso de tránsito hacia la refundación de la República, perviven elementos de ruptura y continuidad con respecto a los pasados cuarenta años de vida democrática, que se verán reflejados en las reformas emprendidas en materia educativa, y que darán lugar en distintos momentos a polémicas de diferente intensidad en el seno de la sociedad civil.

El gobierno bolivariano, al considerar la educación como un área estratégica a partir de la cual llevar a cabo los procesos de transformación social y cultural de la República (Id., 2004), se plantea la profundización de una reforma en el sistema educativo a través del fortalecimiento del papel del Estado y la asunción del Estado Docente como doctrina rectora.

Frente a las profundas deficiencias que habían marcado al sistema educativo durante la década de los noventa, en 1999, a través del Proyecto Educativo Nacional (PEN) se planteó la necesidad de una reforma estructural que permitiera corregir los desequilibrios del sistema que según sostenía el Proyecto, habían mantenido a la escuela en un piso de injusticia y de exclusión social.

Se perfila la reestructuración del sistema a partir de dos líneas fundamentales: cobertura y calidad, a las que se da consecución (entre otras) a través de la refundación de las escuelas y liceos, en Escuelas y Liceos Bolivarianos, que buscan dar con una transformación de la escuela tradicional y el nacimiento de la nueva escuela. (Ministerio de Educación y Deportes, 2004)

Esta nueva concepción introduce un redireccionamiento del enfoque de los planes de estudio, que pretende dejar de lado las corrientes conductistas del aprendizaje dominantes en décadas pasadas, ampliando la concepción de los programas con criterios menos rígidos. En este sentido, se propone la inclusión de las nuevas tendencias pedagógicas: el constructivismo, una concepción holística de la educación y bloques de contenido y evaluación cualitativa.

El nuevo currículum tendrá entonces como base ese “constructivismo social”, según el cual los niños y niñas elaboran su propio conocimiento a partir de sus experiencias anteriores y tomando en cuenta su propio bagaje cultural, al tiempo que el adulto o maestro actúa más que como transmisor del conocimiento, como mediador en el proceso de aprendizaje.

Se promueve también un modelo de atención educativa integral que permita no solo el ingreso, sino la permanencia, prosecución y culminación del alumno en la escuela. Modificando las condiciones de fragmentación del sistema, que tienden a obviar la esencia de cada uno de los momentos de la vida y del desarrollo por los que pasa el educando, se busca dar continuidad al

proceso educativo a través de una concepción holística del ser humano en desarrollo, localizado y territorializado, como una unidad compleja e integral.

De acuerdo con las “Políticas, programas y acciones” del Ministerio de Educación y Deporte (2004), lo que se pretende es el nacimiento de un nuevo modelo de estructura educativa que permita dar continuidad a los procesos, supeditando el enfoque administrativista al enfoque pedagógico, en donde además se hace fundamental la progresividad y la coherente articulación de los ejes del aprender: aprender a conocer, a saber y a hacer, pero también aprender a convivir y a ser ciudadano, de acuerdo con cada una de las etapas del desarrollo del niño o adolescente.

En esta misma línea de ideas, el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001), en apartado dedicado al “Equilibrio Social” contempla dos perspectivas básicas para evaluar la calidad de la educación. Por un lado, la calidad formal relacionada con el desarrollo de capacidades técnicas y científicas, así como el aprendizaje de contenidos y de herramientas para la vida; y por el otro lado, la calidad política vinculada al desarrollo y empoderamiento de valores de democracia solidaria, participativa y protagónica, que den lugar a una construcción de ciudadanía.

Finalmente, la nueva escuela se plantea también como espacio del quehacer comunitario en donde la propia comunidad se constituye como factor de control social. En este sentido, la educación bolivariana se referirá a la necesidad de una escuela abierta, reflexiva y constructiva que debe instalarse en amplia relación con la comunidad, favoreciendo la apertura de espacios para su participación y para la construcción conjunta de la ciudadanía. (Ministerio de Comunicación e Información, 2005)

Ahora bien, al plantear esta reestructuración del sistema educativo y proponer el renacimiento de una nueva escuela que viene a transformar la escuela tradicional de acuerdo con principios y valores consagrados en una nueva constitución, parece necesaria una transformación de la legislación vigente en materia educativa.

Así, en el 2001 la Comisión de Educación, Cultura, Deporte y Recreación presenta a la Asamblea Nacional un Proyecto de Ley Orgánica de Educación que según su propia exposición de motivos surge como respuesta ante el profundo cambio consolidado en el marco jurídico nacional con la aprobación y ratificación en referéndum aprobatorio de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Este proyecto de ley se presenta como parte de un proceso de transición en el campo de lo educativo, como una herramienta a través de la cual el Estado pueda regular la educación entendida como un proceso integral y permanente que afecta a la persona humana. Para ello, el proyecto parte de una reinterpretación de la tradición jurídica del país en materia educativa, a la luz de las nuevas condiciones históricas, de los adelantos en el ámbito internacional (acuerdos internacionales) y de los avances en materia de ciencias pedagógicas. (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 2001).

Sin embargo, el proyecto de ley aprobado por la Asamblea en primera discusión en 2001 no es el proyecto discutido nuevamente en la Asamblea para la aprobación de la ley en 2009. El nuevo proyecto utilizado y luego aprobado, sería el elaborado y presentado a la Asamblea Nacional por los Ministros Héctor Navarro (Educación) y Luis Acuña (Educación Superior), y aún así algunas ideas fundamentales se mantienen.

De acuerdo con el nuevo proyecto y la nueva ley, el Estado Docente es la expresión rectora del Estado en educación en cumplimiento de su función indeclinable, y como tal debe garantizar entre otras, los planes, programas, proyectos y actividades que aseguren a todos la igualdad de condiciones y oportunidades, así como también la promoción de la participación protagónica de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (Ley Orgánica de Educación, 2009. Art. 5), para ello, el Estado ejercerá, a través de sus órganos competentes en materia educativa, la rectoría en el Sistema Educativo Nacional (Id., Art. 6).

La educación es concebida dentro de esta ley, como un proceso de formación integral, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, en el cual se promueve la construcción social del conocimiento, la integralidad y la preeminencia de los derechos humanos, así como la formación de nuevos republicanos para la participación activa, conciente y solidaria en los procesos de transformación social e individual. Así también, prevé la apertura del sistema educativo a las diferentes corrientes del pensamiento, con una didáctica centrada en procesos que tienen como eje la creatividad, la innovación y la investigación, de manera que sea posible adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes. (Ley Orgánica de Educación, 2009. Art. 14)

Así, la ley establece entre los fines de la educación: el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su soberanía y su ciudadanía, el desarrollo de una nueva cultura política basada en la participación protagónica, en la democratización del saber y

en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, el fomento del respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz y respeto a los derechos humanos, así como el desarrollo de la capacidad de abstracción y pensamiento crítico con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia. (Íd., Art. 15).

Hasta aquí el consenso entre los representantes de los diferentes sectores de la sociedad parece bastante amplio. Aún los sectores más críticos de la oposición han demostrado estar de acuerdo con la utilización del humanismo social y de los idearios bolivariano y robinsoniano como fundamento de un sistema educativo plural, abierto, inclusivo y respetuoso de todas las corrientes de pensamiento, de la diversidad de intereses y de los derechos humanos.³

Sin embargo, en muchos otros sentidos la ley carece de consenso en el seno de la sociedad civil. Paradójicamente, una de las principales fuentes de polémica suscitadas a partir de la promulgación de esta ley, fue precisamente el cierre de espacios destinados a la participación *protagónica* de los diversos sectores de la sociedad involucrados directamente en el hecho educativo (Asociaciones de Padres y Representantes, Asambleas de Educación, Universidades, la Conferencia Episcopal Venezolana, la Cámara Venezolana Privada de la Educación, los partidos políticos, etc.) en la formulación de propuestas y en la discusión de planteamientos con respecto al nuevo proyecto de ley presentado en 2009.⁴

³ “Se establece que la educación se fundamenta bajo los idearios bolivarianos y robinsonianos, y lo más importante: que es plural y abierta a todas las corrientes del pensamiento” (Periódico Luz. Carvajal, L. 12-08-2009 a las 16:19:25). “Reiteramos la importancia de algunos puntos [incluidos en el proyecto de ley orgánica 2009]: el derecho y la responsabilidad de la familia en la educación de los hijos (...), el papel rector del Estado, compartido con toda la sociedad, en la garantía de este derecho para todos y en la supervisión de su efectivo cumplimiento, de acuerdo a las leyes; la necesidad de promover una educación que sea integral, promotora de vida y transformadora de la sociedad”. (Conferencia Episcopal Venezolana, 12-07-2009)

⁴ Apenas un mes antes de la aprobación de la ley, el presidente de la Cámara Venezolana de Educación Privada Octavio Delamo, dijo desconocer el texto del proyecto de ley, tras la modificación que le hicieran la comisión de la Asamblea y el ministro Navarro (Unión Radio, 2009/07/17 08:42 a.m.). Seis días antes de la aprobación de la ley, el arzobispo de Caracas manifestó que el proyecto de ley era una propuesta nueva (distinta de la aprobada en 2001) y desconocida por la sociedad venezolana. (Informe 21, por La verdad, en Agosto 11, 2009). Ya en 2005, el directivo de la Asociación Civil Asamblea de Educación, Leonardo Carvajal, quien participó en la elaboración del proyecto aprobado en 2001, expresó su preocupación por la falta de claridad acerca de cuál sería el proyecto a utilizar para la segunda discusión (Mora, C., 12-08-2009 en Excelencia Educativa en Acción). Por otra

Así también, la inclusión de los Consejos Comunales en la vida interna y externa de los planteles educativos, que como corresponsables en la educación tienen potestad para la formación, ejecución y control de la gestión educativa (Ley Orgánica de Educación, 2009. Art. 18), fue un tema que generó polémica en los sectores de oposición. A pesar de no ser nueva la preocupación por establecer relaciones consistentes entre la escuela y su comunidad para evitar el aislamiento y la desconexión con respecto a las necesidades del entorno (idea que ya había sido considerada y ampliamente compartida anteriormente), el nuevo papel que toman los Consejos Comunales ha sido criticado por el amplio rango de acción que se les otorga con respecto a la gestión de la vida escolar.⁵

En todo caso, aún cuando la crítica fue bastante fuerte con referencia a estos y algunos otros temas fundamentales (la autonomía universitaria y la educación privada y clerical, por ejemplo), parece existir una base ampliamente compartida (por lo menos por los voceros de los diferentes grupos de intereses involucrados directamente en el hecho educativo) en lo que respecta al rol de la educación en la formación y en la construcción de ciudadanía, a la inclusión de las nuevas corrientes pedagógicas, y a la ampliación del concepto de dignidad humana dentro del proceso educativo, entre otras.

De hecho, estas ideas no son originales en la Ley Orgánica aprobada en 2009. Como se vio más arriba, muchos de los puntos son el reflejo de la inclusión de los idearios promovidos, al menos en la teoría, desde los planes, proyectos y programas elaborados por el gobierno a partir

parte, Carvajal dijo no haber tenido acceso al texto de ley sino tres días antes de haber sido aprobado, sin el consenso de la sociedad civil. (Mosquera, M. 16-08-1009 en Semanario La Razón). La Federación Nacional de Padres Representantes se pronunció a través de su presidente Nancy Hernández de Martín, con respecto a la falta de claridad acerca del proyecto a utilizar para la aprobación de la Ley Orgánica de Educación. (Noticiero Digital, por *La Verdad* en Junio 23, 2009)

⁵ La ley “habla de la participación de los consejos comunales en el proceso de formación, evaluación y coordinación educativa, antes constituidos hace apenas cinco años, sin capacidad ética y moral como para intervenir así en el sistema educativo nacional” (Periódico Luz. Carvajal, L. 12-08-2009 a las 16:19:25). La forma en que han sido incluidos los Consejos en la vida de la escuela “es inviable, pues supone un nivel de organización social comunitaria inexistentes en el país, por otra parte, se basa en el supuesto de una capacidad técnica e intelectual de los Consejos Comunales para incidir de manera efectiva en maestros, profesores y alumnos, en los planteles educativos, las evaluaciones, el proceso de aprendizaje, la adquisición de conocimientos científicos de los Consejos [inexistentes](...)” (Venezolanos en línea. Luzardo, A. 14-08-2009 a las 12:36)

de 1999, e incluidos también en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (2001), consensuado en aquel momento inclusive, por los sectores que hoy se opusieron a la promulgación del nuevo proyecto.⁶

Es decir, se podría decir que más allá de las tendencias políticas de unos y otros, existe un consenso bastante extendido (que ciertamente no siempre es manifiesto) alrededor de las bases (ya no de las formas) sobre las que se debe erigir el sistema educativo, mas que todo entre los representantes y voceros de los diferentes sectores involucrados en el hecho educativo (lo que sucede en el seno de la escuela, en la cotidianidad entre maestros estudiantes, padres y comunidad no responde necesariamente a las declaraciones y “consensos” construidos por dichos voceros y representantes). Este acuerdo refiere, como se ha recalado mas arriba, a la educación como un proceso integral, plural, abierto a todas las corrientes de pensamiento, respetuoso de los derechos del niño y del adolescente y de los derechos y de la dignidad humana de todas las personas involucradas, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social con la participación activa del sujeto, atravesado por sus experiencias y por sus propios conocimientos.

Sin embargo, más allá de este consenso “teórico” y mas aún, de este nuevo carácter de legalidad que adquieren dichas corrientes tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2009), se plantea la interrogante acerca de cuál ha sido su verdadera aplicación en la última década durante la cual se ha intentado implementar, desde un punto de vista práctico (como se ha hecho referencia más arriba) en todos los planes, proyectos y acciones emprendidas por el gobierno nacional desde 1999 (particularmente en la refundación de las escuelas en escuelas bolivarianas).

Lo que se plantea de fondo allí es precisamente la transformación de la escuela tradicional y de una organización escolar rígidamente estratificada y autoritaria, para abrir el espacio al estudiante a la participación y construcción de sus propios procesos de formación y de aprendizaje. Haría falta entonces verificar su consecución y el impacto real que ha tenido en la

⁶ “El proyecto aprobado por unanimidad en primera discusión en la Asamblea Nacional, en agosto del 2.001, fue un ejemplo de diálogo y entendimiento, digno del mayor encomio”. (Conferencia Episcopal Venezolana, 12-07-2009)

vida de la escuela la promulgación de tales ideas, y en este caso por supuesto, con especial atención en temas de violencia y de convivencia escolar.

En este sentido luce necesario tomar en cuenta las implicaciones que ha tenido la sanción de la Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente en el año 2000, tomando en cuenta que su propuesta de base esta direccionada precisamente en la misma línea teórica que se ha venido exponiendo.

La LOPNA (2000) (en todo lo que refiere al sistema educativo) ha sido pensada para dar con una transformación sustancial la dinámica de la vida escolar. Al modificar de manera radical las formas en que se desempeñan los roles de estudiantes, maestros, directivos, así como también, las normas que rigen la vida de las instituciones escolares, la LOPNA supone una transformación de la dinámica escolar. Nuevamente, haría falta plantear la interrogante acerca de la consecución real que esta idea de base ha tenido en la cotidianidad de la escuela, y cuáles han sido las consecuencias de tal aplicación. Sin embargo, antes de continuar, se agregan algunas consideraciones al respecto de esta Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente.

La concepción del niño como sujeto de derecho y la formulación de la LOPNA (2000):

En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba un tratado internacional que profundiza, a lo largo de sus 54 artículos, en temas relacionados a los Derechos del Niño haciendo énfasis en la necesidad de proporcionarles una asistencia y protección especiales de acuerdo con la vulnerabilidad que caracteriza su condición.

Este tratado o Convención sobre los Derechos del Niño, que encuentra su origen en la Declaración de Ginebra (1924) y más adelante en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1958) (en donde se incluyen ya de forma implícita los derechos del niño), reconoce el derecho que todas las personas menores de 18 años tienen a ser protegidas, a desarrollarse y a participar activamente en la sociedad, reconociéndolas como sujetos titulares de derecho, que al mismo tiempo tienen responsabilidades y obligaciones apropiadas a su edad y a su madurez (UNICEF, 2008).

Habiendo aceptado las normas de la Convención, los Estados Partes están obligados a armonizar sus leyes y a ajustar sus políticas y prácticas a lo establecido en el acuerdo, absteniéndose de tomar cualquier medida que pueda impedir el pleno disfrute de los derechos

enunciados en el mismo. Para ello, la Convención ofrece un marco ético y jurídico común que debe servir como directriz para la formulación de programas y de medidas dirigidos a proteger a niños, niñas y adolescente, según lo previsto en el pacto.

A partir de la suscripción de Venezuela a la Convención comienzan a tomar especial preponderancia los temas de la niñez y la adolescencia en la agenda de gobierno, que debe asumir el compromiso de adecuar el marco legislativo nacional a las disposiciones consensuadas. (CECODAP, 2008)

En este proceso se vienen a constituir entonces las bases sobre las cuales se asienta la posterior formulación de la Ley Orgánica de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA, 2000) y de algunas otras iniciativas desarrolladas en paralelo o anteriormente, con base en la doctrina de Protección Integral.

Por supuesto, la suscripción y ratificación de la Convención y la consecuente aprobación de esta ley refieren a los primeros pasos que se han tomado en el país en materia de derechos del niño, insuficientes por demás para garantizar su goce pleno y efectivo.

En este sentido, ha sido difícil incorporar el manejo práctico de la ley (que afecta directamente al sistema educativo) muchas veces por falta de comprensión con respecto a su alcance transformador, en contextos en los cuales no han sido internalizados los fundamentos o han sido interpretados como una amenaza a su normal funcionamiento. (Ponte, 2007)

En primer lugar, vale la pena destacar que durante toda su primera década de vigencia (2000-2009), este nuevo marco legal se ha remitido a una Ley Orgánica de Educación que no ha sido modificada desde el año 1980. Por supuesto allí se ha generado una disociación que ha puesto trabas a una fluida aplicación.

Sin embargo, más allá de esto la LOPNA, y en general esta nueva concepción del menor como sujeto de derecho, toca de manera muy particular la vida de la escuela y viene a modificar su dinámica, transformando los sistemas normativos tradicionales e imponiendo alteraciones en la forma en que se disponen los roles de profesores y alumnos en la cotidianidad del universo escolar, y en este sentido ha generado todo tipo de resistencias.

Al redefinir la figura del niño y dotarlo de derechos como la participación libre, activa y plena en la vida escolar, la libertad de expresar sus opiniones y de difundir sus ideas sin previa censura y la facultad de ejercer personalmente la defensa de sus derechos ante cualquier persona

o instancia (LOPNA, 2000. Art. 57), se rompe con el viejo paradigma del niño sumiso, mero receptor de conocimientos, cuya intervención en su propio desarrollo es pasiva y casi residual.

Se deja atrás la concepción del niño incondicionalmente obediente y se busca fomentar un espíritu crítico que le permita construir el conocimiento a partir de sus propias experiencias y respetando su identidad cultural, fomentando además el valor de la tolerancia, frente a la homogeneidad de la escuela tradicional.

Asimismo se modifican y se regulan también las formas de gestionar la disciplina escolar según las disposiciones de esta ley. Según la LOPNA, la disciplina escolar debe ser administrada de acuerdo con los derechos, garantías y deberes antes mencionados, modificando de forma sustancial lo planteado a partir de la escuela tradicional en materia de disciplina.

Se establece la obligación por parte de las escuelas e instituciones educativas, de disponer de reglamentos disciplinarios claros a los cuales todos los niños y adolescentes deben tener acceso y sobre los que tienen que estar oportunamente informados. Por otra parte, la aplicación de cualquier sanción (que debe estar prevista en dicho reglamento de acuerdo con la gravedad de la falta), debe ser precedida por el derecho a opinar y el derecho a la defensa, y luego de haber sido impuesta cualquiera que sea la sanción, se debe garantizar la posibilidad de impugnarla ante una autoridad superior e imparcial. (LOPNA, 2000. Art. 57)

Se prohíben explícitamente las sanciones corporales, así como las colectivas, y el retiro o expulsión de un niño o adolescente de la escuela solo se puede imponer por las causas expresamente establecidas en la ley. (Id, 2000)

En todo caso, como podemos extraer de las ideas anteriores la LOPNA replantea las formas en que se establecen las relaciones dentro del universo escolar y modifica las rígidas estructuras típicas de la escuela tradicional, replanteando también las formas en que deben ser ejercidos los roles de alumnos y maestros respectivamente.

Por supuesto, un vuelco tan drástico como este ha despertado en algunos sectores de la sociedad cierta resistencia. La Ley ha sido interpretada muchas veces por maestros y personal administrativo como una traba casi insuperable a la hora de impartir disciplina, que ayuda a generar caos en el universo escolar pues rompe con las estructuras e impone escasas o ningunas limitaciones al comportamiento del niño, que comienza a desconocer todo tipo de reglas.

No pocas veces se ha relacionado el repunte de los problemas disciplinarios y del mal comportamiento, así como de las violencias de la escuela, con esta Ley que parece promover una

educación laxa y permisiva y que además deja al docente en una posición de casi absoluto desamparo frente a la familia y frente al niño.

Ciertamente la protección que la LOPNA ofrece a la familia, al niño y al adolescente ha sido muchas veces tergiversada y utilizada como mecanismo para eximir las sanciones derivadas del incumplimiento de los deberes correspondientes por parte de los alumnos y de los representantes.

Sin embargo, este modo de proceder bajo el amparo de la Ley tiene ver con una incorrecta interpretación de la misma que desvirtúa su utilización como un instrumento para orientar a los niños y adolescentes hacia una vida (en este caso educativa) más estable, y lo convierte en una herramienta jurídica amenazante para las instituciones educativas y para los maestros.

Parece entonces necesario en materia educativa que más allá de la promulgación de la Ley se desarrolle un manejo práctico de la misma en todo lo que toca al sistema educativo, de manera de que se pueda comprender su alcance, y obtener resultados óptimos a partir de la internalización de sus fundamentos. Parece necesario reinterpretar la Ley como una herramienta a partir de la cual se enmarca y se da legalidad a la vida en los ámbitos formativos y de socialización, para asegurar un óptimo proceso formativo a niños y adolescentes.⁷

Algunas referencias históricas sobre violencia en la escuela venezolana:

En la exposición anterior vemos cómo la escuela y el sistema educativo en general han estado fuertemente influenciados desde sus inicios por las turbulencias políticas y sociales que han caracterizado la vida del país desde el nacimiento de la república.

Como dice Fernández-Heres (1983), la escuela ha sido una caja de resonancia, siempre sensible a las vibraciones del cuerpo social y se ha visto afectada en diferentes momentos por violencias muchas veces externas a ella.

Desde el S XIX, caracterizado por tendencias belicistas y constantes guerras, la violencia encuentra espacio en la escuela como fenómeno con características muy particulares. Los

⁷ Algunas de las reflexiones plasmadas en este apartado, son el resultado de una observación participante realizada en talleres que realizara CECODAP en Marzo de 2009 para la proposición de soluciones planteadas por docentes de escuelas con problemas de violencia.

continuos enfrentamientos dañaban por supuesto la marcha regular de los planteles educativos, pero además se instaló en su interior, cuando se consideró incluso conveniente llevar a las aulas el adiestramiento para el uso de armas (Id, 1983)

Durante el siguiente siglo, el fenómeno de la violencia en la escuela seguirá existiendo, por supuesto, bajo formas diferentes y con distintas características. Así, varios momentos de nuestra historia contemporánea han marcado nuestra escuela con hechos de violencia, algunos de los cuales llaman particularmente la atención.

En 1936, con la caída de Juan Vicente Gómez y la moderada apertura democrática del gobierno de López Contreras, la efervescencia general penetra la escuela a manos de los grupos más vanguardistas, rompiendo con el principio de neutralidad política y generando un clima de conflicto y de violencia. Luego en 1946, a partir de las diferencias originadas por la pugna entre el gobierno, la Iglesia Católica y algunos otros sectores de la sociedad sobre el Decreto 321, la escuela se ve nuevamente invadida por un ambiente de conflictividad que da cabida a la violencia. (Íd., 1983)

En 1958, a partir del Pacto de Punto Fijo los ánimos insurreccionales comienzan a gestarse desde algunos sectores de la juventud de izquierda y poco a poco se infiltran en la Universidad y en los planteles de educación media. En 1969, con la política de Pacificación de Rafael Caldera, se hace reconocimiento explícito por parte del gobierno del grave daño que estas violencias infiltradas generan en el seno de la escuela y de la necesidad de tomar medidas que garanticen la paz escolar y así, un ambiente apto para la realización de la tarea educativa.

Finalmente el problema de la violencia en la escuela se agudiza en la década de los 90, cuando la crisis del sistema desborda su propia capacidad y la hace nuevamente escenario de distintas formas de violencia. Para ese momento, como lo reconocerá Fernández-Heres (1983) la violencia es precisamente el aspecto que agota la escuela, que se constituye como factor condicionante de un sistema educativo que ha tenido que sobrevivir sobre un piso histórico sumamente complejo.

Entre los agentes que actúan como aceleradores de la violencia, según señala el autor, están los continuos conflictos gremiales que perturban el normal funcionamiento de la escuela a través de paros, manifestaciones y muchas veces de agresión hacia maestros y hacia las instalaciones escolares. La permanente incidencia de violencia que interrumpe con frecuencia el

año académico, es expresión de la inconformidad e insatisfacción de algunos sectores de la sociedad frente a los logros y a los modos educativos.

Por otra parte, la violencia es al mismo tiempo potenciada por los tantos impactos que el país recibió en el orden sociocultural, económico y político, que durante los últimos 40 años del siglo mantuvieron altísimos índices de pobreza y marginalidad (Fernández-Heres, 1983).

La conducta de la población más joven se mantuvo en un ambiente de tensión y de rebeldía que se fue agravando para dispararse en los noventa, cuando el deterioro sostenido de las condiciones de vida de la población, la profundización de la desigualdad y de la exclusión social, y el progresivo descalabro de los cuerpos de seguridad, nos llevó a una escalada de violencias sin precedentes en las interacciones cotidianas (Zubillaga, 2007), que por supuesto condiciona también el ambiente de nuestras escuelas.

La crisis del sistema educativo se alimenta entonces de múltiples factores provenientes del propio cuerpo social que penetran la escuela y afectan su funcionamiento, haciendo cuesta arriba cualquier iniciativa para mejorar la calidad del servicio.

La violencia es uno de los factores que en mayor medida ha entorpecido la marcha y evolución de nuestro sistema educativo. Como vimos, fueron muchos los planes que a lo largo de la historia se derrumbaron por la presencia en mala hora, de un hecho de violencia; y a pesar de que cada vez se hace más explícita la necesidad de fomentar ambientes de paz y convivencia para el sano desenvolvimiento del trabajo educativo, ya para la década de los noventa el problema solo se habrá multiplicado, mostrando nuevas dimensiones y mayor complejidad.

Violencias en escuela de hoy:

La sociedad venezolana de finales de S.XX y principios del XXI, es una sociedad caracterizada particularmente por graves problemas de violencia. “En ciudades como Caracas, y en general en el territorio venezolano, sentir miedo [se convirtió] en una condición de la vida cotidiana de los ciudadanos (Briceño-León, Ávila y Camardiel, 2008. p. 130), y la calle se presta como escenario para las más diversas acciones de criminalidad, haciendo del venezolano “un caso excepcional en la historia reciente del crimen y la violencia” (p.28).

A su vez, este escenario de inestabilidad social generalizado es acompañado por clima de alta conflictividad política “donde se verifica la expansión de un *discurso de guerra* por parte de

hombres en posiciones de poder (...) en un país que comienza a perfilarse como intensamente fragmentado” (Zubillaga y García, 2009, p. 252).

En este escenario, como lo señalan Romero y Rujano (2009), la reproducción de un patrón cultural de aprobación de la violencia contribuye también a la desestructuración de formas pacíficas de relacionarse en los espacios de socialización, entre los que se podría agregar a la escuela.

Esta situación se intensifica de manera particular en la escuela de sectores populares. Allí las experiencias de violencia se hacen mucho más frecuentes, gracias a la creciente exposición de niños y jóvenes a las violencias de la calle que penetran e invaden la vida del recinto escolar. La escuela es entonces también un ámbito que ha sufrido los repuntes de la violencia, con el agravante de la proliferación de casos cada vez menos aislados de presencia de armas y agresiones por parte de compañeros y maestros (De Roux, 1994; Cardia, 1997, en UCV & CECODAP, 2005).

La posesión de armas blancas y de fuego utilizadas en la escuela/liceo para tramitar los conflictos, otorga poder a sus portadores y sirve como mecanismo a través del cual se impone el respeto entre pares. (CECODAP, 2005)

A pesar de que la violencia es ya un hecho cotidiano en la vida de la escuela venezolana, los registros e investigaciones dedicadas a definir las características del fenómeno son insuficientes. En este sentido, será de suma utilidad rescatar los resultados del estudio realizado por el Observatorio de Derechos Humanos de la UCV, en conjunto con CECODAP.

El estudio identifica a la escuela como espacio en el cual cada vez más prolifera la violencia, desvirtuándola y poniéndola en entredicho desde su capacidad para configurar espacios seguros de socialización para los jóvenes y niños.

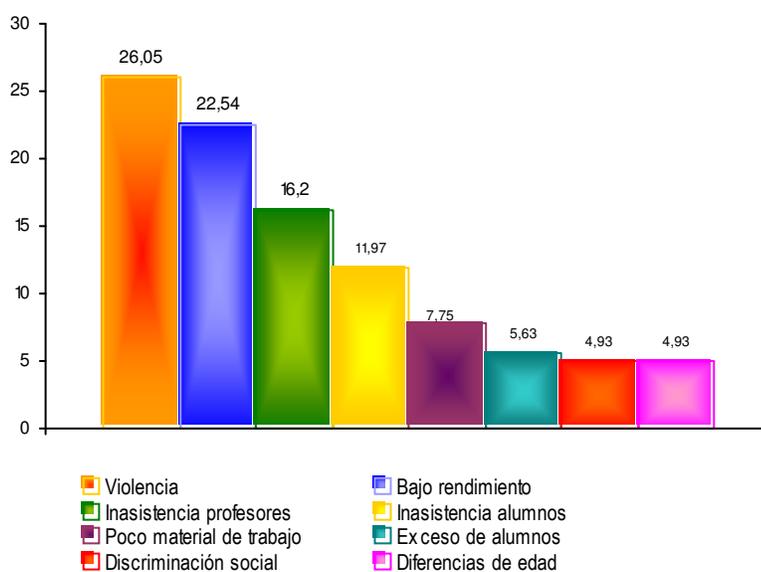
Múltiples son los factores de riesgo y los mecanismos que acompañan a las expresiones de violencia en la escuela, que se manifiesta de formas variables e incluso muchas veces sutilmente solapada. En este sentido, ya no se puede hablar de violencias que circundan los espacios de la escuela y que la tocan tangencialmente desde su exterior, sino de violencias que se gestan en su propio seno.

Muchas son las referencias que hacen los jóvenes en sus relatos sobre episodios de violencia *dentro* de la escuela/liceo, que impactan de manera significativa su desempeño e incluso su permanencia dentro del sistema educativo. Según lo evidenciado en los relatos,

incluso la deserción escolar guarda hoy relación con las dinámicas violentas que tienden a excluir a los jóvenes de los escenarios escolares.

En este marco contextual y según los instrumentos aplicados a la población estudiada, la violencia es identificada por los jóvenes como el principal problema que enfrentan dentro de la escuela/liceo (Ver gráfico n° 1), y aún así, de acuerdo con lo observado en la fase piloto del estudio, la tendencia por parte de los representantes y directivos de los centros educativos, es todavía hacia la identificación de la violencia como un factor externo a la escuela que no les atañe de manera particular.

Gráfico 1.
Principales problemas de los jóvenes en el liceo



Fuente: Observatorio de Derechos Humanos Cañicito (2003), en Estudio sobre la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes. Observatorio de Derechos Humanos y CECODAP (2005)

Paradójicamente, según las estadísticas recogidas por la Defensoría de CECODAP entre Enero y Julio de 2002, el mayor porcentaje de casos de maltrato denunciados a través de la organización corresponde con un 38,5% a maltratos en el ámbito escolar. Ahora bien, una doble interpretación puede surgir de esta evidencia.

Por un lado se puede entender como el reflejo de un aumento positivo en los niveles de conciencia que han sido adquiridos por niños, niñas y adolescentes respecto a su derecho a no ser maltratados y a denunciar el maltrato cuando este ocurre. Es decir, se le identifica como indicador de una forma positiva de desnaturalización de la violencia en el ámbito escolar por parte del estudiantado.

Sin embargo, desde la perspectiva del profesorado y de los cuerpos directivos, esta forma de empoderamiento por parte de los alumnos tiene consecuencias antagónicas a la buena marcha de la dinámica escolar: el docente se siente amenazado por esta nueva beligerancia del alumno (que modifica radicalmente la disposición de las asimetrías de poder en la escuela) y la considera como un factor que daña las relaciones de respeto docente-estudiante, obstaculizando el orden, la disciplina y el cumplimiento de normas dentro del aula.

Ambas partes (alumnos y profesores) identifican entonces elementos de violencia en las relaciones que se establecen entre ellos.

De acuerdo con algunas de las ideas suscitadas en conversaciones con niños y adolescentes en grupos focales (CECODAP & UCV, 2005), existe la tendencia por parte de algunos profesores a enfatizar la distancia con sus alumnos, viciando las asimetrías y estableciendo esquemas autoritarios, a los que ellos, plenamente concientes de ser sujetos de derecho y con base en criterios de igualdad, reaccionan empleando mecanismos a su vez violentos.

En este sentido, según concluye el estudio, la sobrevivencia de la escuela tradicional altamente jerarquizada, donde los niños son vistos como sujetos incompletos, que más que construir el conocimiento han de recibirlo como verdad irrefutable por parte de sus maestros y profesores, restringe las capacidades creativas de los niños y jóvenes y pone trabas a la construcción de relaciones armoniosas dentro de la escuela.

Por último, se pudo identificar un agravante más con respecto a la situación de las asimetrías en el poder, que se ve impactada (al igual que en muchos otros ámbitos de la vida nacional) por la situación política. Los relatos muestran también evidencia al respecto de la forma en que las preferencias políticas y partidistas de los profesores, frente a las profesadas por los padres y representantes, influye también en las relaciones y en la calidad del trato que recibe el alumno por parte de aquellos. Esta situación ha sido asociada por los propios estudiantes con

situaciones de violencia por parte de los adultos y de sus mismos pares, que en determinados momentos descargan tensiones y presiones originadas en este caso en la situación política.

CAPÍTULO IV: ABORDAJE Y METODOLOGÍA A UTILIZAR

Acercarnos al objeto de estudio: el qué y el cómo.

En el presente estudio se dividirá el proceso de investigación en **dos fases** a partir de las cuales se podrá abordar el tema de estudio desde diferentes perspectivas metodológicas, explicadas con más detalle en el siguiente apartado, para así profundizar en el conocimiento del fenómeno.

Tomando en cuenta la dimensión temporal de la investigación, que pretende observar y conocer una variedad de escenarios, situaciones y perspectivas en un momento determinado para hacer una pintura del estado de la problemática, el estudio se definirá como uno transeccional y descriptivo.

FASE 1: Exploratoria/Cuantitativa

Esta fase exploratoria ha sido pensada para responder a la necesidad de contextualizar el estado de la situación de la violencia en la escuela del Área Metropolitana de Caracas, tomando en cuenta que la bibliografía y la investigación en el área son bastante escasas. A partir de este primer acercamiento al objeto de estudio ha sido posible echar luces sobre un fenómeno relativamente desconocido hasta el momento, a partir de las cuales sentar las bases y determinar prioridades en la investigación durante la fase posterior.

Para la realización de esta fase se propuso la utilización de dos fuentes de información: la data recolectada por el Centro de Investigación y Acción Social de la Compañía de Jesús en Venezuela, Centro Gumilla, durante la realización de su estudio sobre la Violencia en las Escuelas del Distrito Metropolitano (2009); y la base de datos levantada por CECODAP (Centro Comunitarios de Aprendizaje), para su estudio (inconcluso) sobre la Violencia escolar en Venezuela, Situación actual y perspectivas (2008), con el objetivo de conocer la situación de la violencia en la escuela y de recoger estrategias para el mejoramiento de la convivencia en los centros educativos.

1. Centro Gumilla

“Violencia en las Escuelas del Distrito Metropolitano” fue planteada con el objetivo de examinar las manifestaciones de violencia en escuelas públicas y privadas del Distrito Metropolitano y se llevó a cabo a partir de la información recolectada en dos puntos específicos del área: la Parroquia Sucre del Municipio Libertador, cuya muestra estuvo comprendida por 31 planteles públicos y 13 planteles suscritos a la AVEC (Asociación Venezolana de Escuelas Católicas), para un total de 44 planteles en Catia; y la Parroquia Petare del Municipio Sucre, donde se incluyeron 44 planteles públicos y 14 planteles suscritos a la AVEC, para un total de 58 planteles en el área de Petare. El tamaño final de la muestra fue entonces de 102 planteles dentro de los cuales se distribuyó un instrumento de encuesta entre 826 alumnos de 11 a 18 años (de sexto grado a primero de diversificado), y 716 personas entre personal docente y administrativo.

En total se aplicaron 1542 encuestas, con instrumentos diseñados de acuerdo con cada uno de los grupos de población.

De esta primera base de datos, de acuerdo con lo verificado preliminarmente en los instrumentos utilizados, se puede obtener una descripción de la situación general de la violencia así como de las manifestaciones que esta presenta en el ámbito de la escuela. El objetivo sería, dibujar el panorama actual de la dinámica escolar con atención en el fenómeno de la violencia y sus manifestaciones cotidianas, según los agentes que allí interactúan, de acuerdo con los resultados obtenidos para los Municipios Libertador y Sucre del Área Metropolitana.

Las variables a tomar en cuenta para la consecución de este primer objetivo serán:

- Manifestaciones de violencia.
- Influencia del entorno.
- Relaciones de poder.
- Ambiente escolar

1.a. Sobre la data.

Con respecto a la sistematización y presentación de los datos por parte de Centro Gumilla es necesario hacer notar que la extensión y profundidad de los análisis y de la discusión de los

resultados de la investigación, se vieron bastante limitados y no llegan, ni medianamente, a explotar el potencial explicativo que ha podido tener una fuente de datos como la construida por el equipo de investigación, tomando en cuenta el formato en que fue proporcionada la información. La data fue organizada por preguntas en un bloc de notas que muestra los totales para cada una de las repuestas seleccionadas por colegio y por edad, y solo en algunos casos se incluyen cruces con las respuestas de otras preguntas.

La utilización de algún paquete estadístico no solo habría facilitado enormemente el manejo de los datos sino que además habría abierto un abanico de opciones para un análisis mucho más profundo de los resultados.

Ahora bien, luego de examinar los instrumentos utilizados de acuerdo con los intereses de la presente investigación y de esta primera fase específicamente, fue seleccionada la información que podía ser de utilidad y luego analizada a la luz del marco teórico referencial presentado ya en páginas anteriores.

Así, un primer hallazgo se presenta en términos de un conocimiento descriptivo acerca de la situación general de la violencia en la escuela del área metropolitana y nos da una idea acerca de sus manifestaciones.

2. CECODAP:

La segunda fuente de información a la que se tendrá acceso en esta primera fase del estudio será la base de datos levantada por CECODAP (Centros Comunitarios de Aprendizaje), con el objetivo de conocer la situación actual de la violencia escolar y de recoger estrategias para el mejoramiento de la convivencia en los centros educativos.

Para levantar su base de datos CECODAP utilizó una muestra total de 6 planteles educativos distribuidos de la siguiente manera: 4 planteles públicos y 2 privados en el Municipio Libertador, y 1 privado en el Municipio Baruta.

La población que participó en el estudio estuvo comprendida por alumnos y maestros, a quienes se aplicaron instrumentos diferenciados de acuerdo con las características de cada grupo y con la información que de cada uno se pretendió obtener.

La distribución de las encuestas entre los alumnos por grupos de edad, se hizo de la siguiente manera:

Estudiantes:

1era etapa (1ero, 2do y 3er grado) 61 estudiantes

2da etapa (4to, 5to y 6to grado) 165 estudiantes

3era etapa (1er año, 2do año, 3er año) 109 estudiantes

Diversificado (4to y 5to año) 43 estudiantes

Total de estudiantes encuestados: 378

Maestros/as y Profesores/as:

Educación Primaria 16

Educación Secundaria 3

Total de maestros y profesores encuestados: 19

Total de personas encuestadas: 397

De esta segunda base de datos se obtendrá información acerca de las siguientes variables:

- Calidad de las relaciones dentro de la escuela.
- Manifestaciones de violencia.
- Sistemas normativos.

2.a. Sobre la data:

En este punto es necesario mencionar algunas deficiencias que fueron observadas tanto en la formulación del instrumento, como en la aplicación del mismo en algunos de los grupos de la población encuestada, a partir de las cuales se tomaron algunas decisiones sobre la marcha del análisis de los datos.

En primer lugar, sobre todo para el grupo de estudiantes de primero y segundo grado, el instrumento parece ser demasiado largo y a veces muy complejo. La mayoría de los alumnos en dichas etapas no terminaron de llenar la encuesta (de los de segundo grado no terminó ninguno) y en muchos casos contestaron de forma incongruente y confusa, marcando opciones contradictorias o marcando más de una respuesta.

De acuerdo con lo anterior, se ha decidido excluir a la población de primero y segundo grado, ya que la información obtenida es poco confiable.

Luego, no todas las preguntas del instrumento fueron utilizadas en el análisis. De acuerdo con los intereses de esta investigación y con los objetivos planteados para la primera fase, solo será utilizada una sección del instrumento diseñado por CECODAP. (De esta sección también han sido excluidas algunas de las preguntas, ya que presentan problemas en su formulación, son confusas o están mal redactadas)

Algunos de los casos no fueron incluidos en la base de datos (que se reconstruyó y se sistematizó en SPSS para este estudio, a partir de las encuestas que CECODAP proporcionó en físico), pues presentaban inconsistencias.

Sin embargo, a pesar de los problemas metodológicos que pueda presentar la base de datos, se consideró pertinente incluirla en el estudio ya que es una fuente de información que (tomando en cuenta las deficiencias) nos puede proporcionar una idea general acerca de temas que son de especial interés en la presente investigación.

En primer lugar, la base de datos nos permitirá tener una idea acerca de la **calidad de las relaciones** que tienen lugar en el seno de la escuela, desde la perspectiva de los estudiantes. Luego, acerca de las **manifestaciones de violencia** (de ser que estas existan) que según estudiantes y maestros ocurren en la dinámica escolar, y con qué frecuencia. Y por último, de forma superficial, acerca del conocimiento, legitimidad y percepción de efectividad de los **sistemas normativos** establecidos en la institución educativa. Para ello, las preguntas incluidas en el análisis se han agrupado en tres sets, cada uno de los cuales responde a las variables mencionadas.

Sobre el análisis de los resultados de la Fase 1:

El análisis de los datos ha sido organizado por segmentos, cada uno de los cuales se constituye como un factor que se ha considerado guarda relación con el fenómeno de la violencia escolar, así como con el tema de la convivencia en la escuela.

Las reflexiones del apartado respectivo no pretenden ser concluyentes, sino que se plantean como guías para dirigir la comprensión del fenómeno en la segunda etapa de la investigación, y dejan propuestas abiertas a ser indagadas en investigaciones futuras.

FASE 2: Explicativa/Cualitativa

¿Qué?

En un segundo momento de la investigación, se maneja un abordaje interpretativo de la situación plateada a partir del cual se pueda profundizar en los hallazgos preliminares de la primera fase. A través del acercamiento al objeto de estudio se pretende observar y descifrar el escenario en el cual se sucede cotidianamente la dinámica de la violencia en la vida escolar, así como a las personas que en él interactúan, tomando en cuenta cómo se organizan sus relaciones (prácticas profesionales y reglas constitutivas de los vínculos), cuáles son sus expectativas frente a la escuela y cuál su percepción (factor humano) de efectividad frente a las estrategias (organización) que ofrece la escuela (de ser que éstas existan) respecto a la violencia, para finalmente verificar su correspondencia con los sistemas normativos (normas) institucionalizados en la organización escolar.

Se plantea una aproximación que tome en cuenta la red de significados que se tejen entre los sujetos implicados en la dinámica educativa signada por la violencia, razón por la cual hemos de acudir a la percepción de este fenómeno por quienes fungen, de una situación a otra, bien como víctimas, como victimarios o como testigos de actos violentos (alumnos y maestros), así como a la percepción de aquellos encargados de administrar el control y que de alguna manera de ordenar las relaciones a partir de las cuales se organiza la escuela, privilegiando formas de relacionarse y sancionando determinados comportamientos (maestros y personal administrativo).

Aunque pueda parecer paradójico dar un tratamiento interpretativo al problema de la violencia (que pone atención en las posibilidades inherentes a cada encuentro), tomando en cuenta la situación de las reglas y de las estructuras organizacionales de la escuela, se ha de aclarar que dichas preocupaciones surgen desde sus orígenes, precisamente de las corrientes interpretativas de la sociología. La “preocupación por los límites, la estructura y el orden aparecen a partir del estudio de los detalles del mantenimiento de las reglas en la vida cotidiana en la escuela” (Taylor, 1996, p. 123), institución donde predominan y proliferan las estructuras formales. Lo que se intenta es precisamente, pensar la escuela como organización desde las

expectativas de sus miembros, comprender las formas de estrategia, significado y negociación que dan cierto fundamento a la idea de la escuela como organización, con base en los significados e intenciones de sus miembros.

Esta forma de acercarnos a la realidad nos permitirá dibujar un retrato detallado acerca de las formas en que los diferentes actores de la situación escolar interpretan el fenómeno de la violencia, cuáles son los significados subjetivos que atribuyen a su acción y que dan sentido a su mundo, y determinar en qué medida la organización escolar, que por supuesto depende en gran parte de la gente y de sus fines, se materializa como instrumento de control a través del cual la escuela logra, o no, dar consecución a su razón de ser.

Este tipo de abordaje nos permitirá también acercarnos al conflicto que naturalmente surge de la diversidad de fines individuales a partir de los cuales la gente actúa, muchas veces en disonancia con los fines de la organización y determinar si existe alguna correspondencia entre esos fines individuales y los fines de la organización, si los actores legitiman o no los valores implicados en la acción organizativa.

Sobre el enfoque cualitativo:

En todo caso, a pesar de que se ha perfilado el interés de la investigación y se ha orientado el curso de la misma con base en la revisión bibliográfica previa, se ha de tener en cuenta que a diferencia de lo que sucede con los diseños de investigación altamente estructurados, en la investigación cualitativa se han de abrir los sentidos a la aparición de formas emergentes que en el transcurso del estudio puedan reorientar el enfoque. Las conjeturas iniciales se van transformando para dibujar nuevas hipótesis que pasan a ser el nuevo foco para la búsqueda de información, delineando las posibles estructuras explicativas que finalmente se puedan convertir en conclusiones teóricas (Martines, 1998).

Así, el orden sistemático posible para este tipo de investigación es “el orden de la realidad que emerge del proceso de investigación” (Martines, 1998), cuidando la contextualización de los datos y orientando ecológicamente el estudio.

Como lo aclara Rusque (1999), la investigación cualitativa sitúa en un lugar preponderante el contexto de descubrimiento, durante y después de la recolección de datos: las preguntas, las hipótesis, las variables y las categorías de observación no son generalmente predeterminadas o formuladas antes de la investigación. (p. 153)

¿Cómo?

Por supuesto, la elección del método de investigación a utilizar debe estar determinada por los intereses de la investigación, por las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas implicadas en la misma. En la presente (de acuerdo con los criterios enunciados por Taylor y Bodgan, (1994)) , donde los resultados están relacionados con una multiplicidad de escenarios y personas difícilmente accesibles por otras vías, donde se pretende dar cuenta de experiencias humanas subjetivas y donde se tiene con un interés relativamente definido, se han de utilizar las entrevistas a profundidad.

Se tendrá entonces acceso a diversos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno de la violencia en la escuela, a través de entrevistas en profundidad realizadas a alumnos, maestros y personal administrativo de la escuela, que permitan a partir del encuentro directo con los informantes dirigir una comprensión acerca de sus perspectivas, con respecto a sus experiencias, así como con respecto a las situaciones (lo que sucede y el modo en que sucede) tocadas por la interacción con el otro e influenciadas por el contexto en el cual se inscriben.

La selección de la muestra:

Por supuesto, la población relevante que se tomó en cuenta de acuerdo con los intereses y limitaciones de la investigación, involucra a los diferentes actores del universo escolar, a saber, alumnos, docentes y personal administrativo de las escuelas incluidas en el estudio.

Originalmente se intentó llevar a cabo el campo de la investigación con estudiantes en edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, y con profesores de los niveles correspondientes a esos rangos de edad. Sin embargo, por las resistencias que se presentaron, no fue posible obtener el acceso a los Liceos en donde se atiende desde el sector público a esta población. Por esta razón se entrevistaron niños de los dos últimos niveles de educación primaria (5to y 6to grado), en edades comprendidas entre los 11 y los 13 años.

Ahora, en la selección de las escuelas se incluyeron cuatro centros: dos públicos (una con una problemática de violencia manifiesta, otra sin problemas de violencia detectados), luego dos privados (con las mismas características antes mencionadas), con el fin de establecer

comparaciones que nos permitan cierto nivel de generalización, reconociendo por supuesto las limitaciones contenidas en este tipo de investigación.

Según lo expuesto, la selección de los informantes se hizo entonces a partir de un muestreo teórico, donde el criterio para la selección fue la medida del potencial explicativo que cada caso tenía para ayudar en el desarrollo de las comprensiones teóricas sobre el segmento de la vida social que se pretende estudiar, de acuerdo con los intereses de la investigación (Martines, 1998).

Así también, el tamaño de la muestra estuvo determinado por el “punto de saturación” según el cual, llegado cierto momento, cualquier información adicional, ya habría dejado de aportar algún ningún tipo de conocimiento nuevo a la data recolectada.

Finalmente el tamaño total de la muestra resultó ser de 18 entrevistas, distribuidas entre maestros (8), alumnos (8) y personal administrativo (2).

En este punto vale la pena rescatar un posible sesgo que presentó la muestra utilizada. Siendo que todas las instituciones han participado, en mayor o menor medida en actividades diseñadas por CECODAP para la promoción de una convivencia escolar no violenta, es posible que la información recibida haya modificado en cierto modo la percepción de los actores escolares, sensibilizándolos al respecto de temas de violencia escolar.

El contacto con las escuelas y la realización de las entrevistas:

Tras la revisión del directorio de contactos que facilitó CECODAP se hizo una selección de escuelas, tomando en cuenta los siguientes criterios:

La situación de violencia en cada escuela, que se determinó de acuerdo con los motivos expuestos por cada institución para su participación en la actividades ofrecidas por CECODAP, fueran estas preventivas o correctivas.

Según fueran públicas o privadas, se seleccionaron dos y dos atendiendo a las tentativas diferencias organizacionales que cada tipo de institución pudiera tener.

Según la situación geográfica, se escogieron locaciones afines con el fin de controlar tanto como fuese posible, las variables externas al interés del estudio. En este sentido, se intentó contactar escuelas ubicadas en sectores similares de acuerdo con el nivel socio-económico de sus pobladores. Finalmente, tras las dificultades de conseguir instituciones dispuestas a abrir sus

puertas a un estudio como este se consiguieron escuelas en Caricuao (escuela bolivariana), Catia (colegio privado), 23 de Enero (escuela pública) y Prados de María (colegio privado).

Otra variable que se intentó controlar fue el tamaño de las escuelas o colegios según fuera el caso. Se trabajó con salones de tamaño similar y con niveles de no más de 2 secciones cada uno. Sin embargo, normalmente las instituciones públicas están divididas en escuelas (educación básica y primaria) y liceos (educación media y diversificada), a diferencia de los colegios privados, que casi siempre incluyen todos los niveles desde el maternal hasta el 2do de diversificado. Por esta razón, los colegios incluidos en la muestra son más grandes que las escuelas, una de las cuales (la escuela bolivariana) había incorporado ya los tres primeros niveles de la educación media.

Una vez hecho el acercamiento con la persona de contacto entre CECODAP y la institución, se siguieron los canales que cada escuela previó (bastante informales en la mayoría de los casos) para la consecución del trabajo.

Las personas de contacto pusieron a disposición a cualquiera de los alumnos o maestras (solo en una de las escuelas públicas esto no fue posible, y se realizaron las entrevistas tomando en cuenta la disponibilidad de las maestras) de los niveles seleccionados, por lo que se escogieron uno y uno de cada nivel de forma aleatoria (los muchachos sí fueron escogidos todos de forma aleatoria).

Las entrevistas a los alumnos se realizaron en su mayoría en el patio de recreo vacío, durante la hora de clase, (opción que se consideró mejor que hacerlo en horas del recreo o en la sala de profesores, como también se propuso). En el caso de las profesoras, las entrevistas se realizaron en el salón de clases vacío, durante la hora del recreo largo o en las horas de trabajo administrativo. En el caso del personal administrativo, se hizo en las oficinas de dos de las coordinadoras de disciplina.

La duración de las entrevistas fue de 45 minutos a una hora aproximadamente, tomando en cuenta las limitaciones de horario en la escuela. Antes de comenzar con el contenido específico de la entrevista, se advirtió a los informantes que las entrevistas permanecerían anónimas, y que la información proporcionada sería estrictamente de carácter confidencial.

La preparación de las entrevistas:

Para la realización de las entrevistas se elaboró un directorio de temas planteado de acuerdo con los objetivos e intereses de la presente investigación. Este directorio sirvió durante la entrevista como una guía semiestructurada y flexible que permitió mantener la conversación dentro de los límites del interés del estudio, pero dejando espacio a la aparición de esas “formas emergentes” que en algunos casos pudieron reorientar la dirección de la conversación, y que dieron lugar a la incorporación de algunos tópicos en entrevistas posteriores.

Esas líneas temáticas se movieron alrededor de las dimensiones planteadas en el estudio para observar la realidad dada. A saber: las prácticas profesionales, las reglas constitutivas de los vínculos y las normas, agrupadas bajo la categoría más amplia de “enseñantes colectivos” (Onetto, 2004).

Como se refirió en el apartado dedicado a la organización escolar y la violencia, a través del enseñante colectivo se transfiere un saber, se transfiere un cúmulo de ideas, de reglas, normas, prácticas y valores que se constituyen como elementos de la organización escolar, tomando en cuenta que el factor humano es también constitutivo de esa organización.

Al relacionar entonces la actividad conjunta y organizada de la institución educativa con las expectativas humanas de sus miembros, al evaluar la consistencia normativa de los contratos y la calidad de los procesos así como de las metodologías de enseñanza previstas, se podrían obtener explicaciones acerca de diversos comportamientos. Para establecer esta relación se utilizarán como herramientas, tres de los enseñantes colectivos propuestos por Onetto (2004):

1. Las prácticas profesionales: estrategias a través de las cuales se establece la práctica y se da la pauta para cierto orden en las acciones y se constituyen como transmisores de valores, como “prácticas cristalizadas de enseñar y aprender con fuerte contenido valorativo” (Onetto, 2004, p. 17). Las prácticas profesionales constituyen los diferentes oficios en una secuencia de acciones que se estratifican, conformando estrategias acerca de cómo se ejercen los diferentes roles (estudiantes y profesores por ejemplo) en contextos reales de desempeño.

Las prácticas profesionales refieren, no a la forma en que está previsto que se lleven a cabo los roles y las relaciones entre los actores, sino a la forma en que esto realmente sucede, paradójicamente muy relacionada con la estructura y la organización, que recordando a Tyler

(1996) “se constituyen no solo como fundamento estático, sino como el principal recurso de la estrategia individual”. (p.110)

2. Las reglas constitutivas de los vínculos: tienen su lugar directamente en la acción. Como lo veíamos anteriormente, la interacción impregnada de subjetividades que se establece entre los individuos, por única que sea, nunca llega a establecerse de forma anárquica, siempre existen reglas que le dan sentido y que configuran ese vínculo. En la interacción se aceptan o no, se ponen o no en acción esas reglas permitiendo diversas formas de relacionarse entre los miembros de la institución.

La consideración de las prácticas profesionales y de las reglas constitutivas de los vínculos así entendidas, pueden ser de utilidad a la hora de descifrar los mensajes vehiculados en las relaciones que se establecen entre los actores institucionales más allá de los contenidos pedagógicos, y así dar a conocer aquello que los actores entienden que está siendo aprendido y enseñado, con atención (en este caso) en temas de convivencia y de resolución de conflictos.

3. Las normas: pautas en cuya legitimación, vigencia y sistema de sanciones, se ponen en acción valores compartidos y se confirma la consistencia de los objetivos organizacionales con las expectativas individuales. Las normas constituyen elementos impositivos y restrictivos de la realización personal, también generadores de distintas formas de conflicto que se potenciarán en la desconexión entre esos objetivos y expectativas.

Sobre el análisis de los resultados:

Una vez hecha la transcripción de las entrevistas, los documentos fueron importados a un software (QRS NVivo) especialmente diseñado para el análisis en investigaciones con metodología cualitativa.

Básicamente la herramienta permite clasificar la información creando nodulos o categorías en los que se agrupan los datos extraídos de las entrevistas para concentrar los testimonios por segmentos, de acuerdo con las necesidades de la investigación. Una vez clasificada la información, las categorías pueden ser jerarquizadas para obtener “árboles de nodulos” que permiten hacer conexiones entre las categorías y entre las ideas.

Utilizando éstas entre otras herramientas ofrecidas por el software, se llegó a la construcción de las categorías que siguen, a partir de las cuales serán ordenados los resultados y presentados en el análisis.

- ¿Violencias que no son violencia...?
- ¿Te cuento algo? Algunos hallazgos sobre las formas en que se expresa la violencia en la escuela.
 - Abordaje institucional del fenómeno de la violencia y el espacio para la estrategia individual.
 - Sobre la consistencia y legitimidad de los sistemas normativos y de sanción:
 - La transformación no dirigida de la escuela y el nuevo papel del estudiante: del alumno obediente al cuestionamiento de la autoridad.

En la presentación de los resultados se hace constante referencia a segmentos extraídos de los testimonios obtenidos en las entrevistas en profundidad para sustentar el análisis de dichos resultados. Para contextualizar el testimonio según la escuela y el rol del entrevistado, se especifica al final de la cita con un código que responde a la siguiente leyenda:

PU o PR: para identificar las escuelas según sean públicas (PU) o privadas (PR).

PU1-PU2 y PR1-PR2: para identificar las entrevistas que corresponden a una misma institución.

M o A: para diferenciar maestras de alumnos.

M5-M6 y A5-A6: para identificar a alumnos y maestras según sean de un nivel o de otro (5to y 6to grado)

Por ejemplo:

Son agresivos, sobretodo agreden psicológicamente a sus compañeros (...)
se convierten en violentos para ser aceptados. **PR1M5**

El código que se anexa al final de la cita quiere decir que fue extraída de una entrevista que realizada en la escuela **PR**ivada número **1**, a una **Ma**estra de **5to** grado: **PR1M5**

Caracterización de las escuelas:

PR1:

El colegio PR1 es una institución educativa inscrita en el Ministerio del Poder Popular para la Educación, de naturaleza privada, católica y subsidiada por el Estado venezolano a través de la AVEC (Asociación Venezolana de Educación Católica) que atiende los niveles de educación inicial, básica y media diversificada.

Se encuentra ubicado en la zona popular de Lomas de Urdaneta, Catia, Municipio Libertador del Distrito Capital. De acuerdo con la encuesta aplicada por la unidad educativa a docentes, alumnos y representantes, así como con las planillas socioeconómicas de los representantes del colegio, la población que allí se atiende se ubica como clase media baja.” (Proyecto Educativo Integral Comunitario, 2009-10)

PR2:

El colegio PR2 es una institución privada sin fines de lucro y de escasos recursos económicos, inscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación subsidiada por él a través de la AVEC (Asociación Venezolana de Educación Católica), y se encuentra ubicada en Prados de María, Parroquia Santa Rosalía, Municipio Libertador del Distrito Capital.

La institución ofrece servicios educativos desde el 3er nivel de educación inicial hasta 9no grado de la 3era etapa de educación básica, en el marco de la filosofía de la Escuela Católica y de los lineamientos curriculares del Ministerio, a niños y jóvenes de familias de bajos recursos.

PU1:

El PU1 es una Unidad Educativa Nacional inscrita en el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Se encuentra ubicada en la Parroquia 23 de Enero del Municipio Libertador, en el Distrito Capital.

Ubicada en este sector popular, la PU1 atiende una población de clase media baja y clase baja, perteneciente en su mayoría a la comunidad circundante, y ofrece sus servicios en

educación inicial y básica, en dos turnos (mañana: 7:00 am. a 11:30 am. Y tarde: 1:00 pm. A 5:30 pm.)

PU2:

La PU2 es una Escuela Básica Bolivariana ubicada en el UD-3 en la Parroquia Caricuao del Municipio Libertador. Caricuao es una parroquia bastante poblada del sur oeste de Caracas en la que encuentran residencia más que todo personas de los estratos medio y medio-bajo, sectores de la población a los que atiende la escuela bolivariana PU2.

Esta institución pública cuenta con los niveles de Educación Inicial (Maternal, I, II, III etapas) y Educación Básica (I, II y III etapas), incorporada recientemente.

Observaciones adicionales:

El marco referencial de la presente, en el apartado acerca de La concepción del niño como sujeto de derecho y la formulación de la LOPNA (2000), incluye algunas reflexiones basadas en la observación participante en varias de las actividades y talleres organizados por CECODAP para la promoción de la convivencia no violenta en la escuela, que sirvieron también para orientar los análisis en las etapas posteriores.

Entre las actividades realizadas se encuentran:

- Coloquio Creciendo Juntos: ¿Cómo lograr una convivencia escolar sin violencia? La actividad contó con la participación de un psicólogo y un abogado, como facilitadores, para luego hacer una puesta en común a partir de las intervenciones de maestros y personal administrativo de las instituciones que asistieron.

A partir de una metodología vivencial, del abordaje de casos específicos, fue posible relacionar los aportes teóricos de los expertos con los aportes de los participantes, extraídos de su experiencia personal y profesional.

- Taller de disciplina, ley y violencia escolar dictado por la presidente del Consejo Municipal de Derechos del Niño, Niña y Adolescente (CMDNNA) de la Alcaldía de Baruta. Al

final del taller se abrió el espacio para que maestros y personal administrativo plantearan sus dudas y sus problemáticas.

Las observaciones realizadas en estas actividades fueron documentadas en un block de notas que luego serviría como guía para orientar el análisis y reconocer los puntos en que la presente investigación hará énfasis.

Esquema metodológico de las fases del estudio:

Tabla 1: Fase 1 Exploratoria/Cuantitativa

	Fuentes		Variables	Objetivos
Fase 1: Exploratoria/ Cuantitativa	Centro Gumilla	Municipio Sucre: - 44 escuelas públicas - 14 escuelas AVEC Municipio Libertador: - 31 escuelas públicas - 13 escuelas AVEC Total: 112 planteles en el área Metropolitana	-Manifestaciones de violencia. - Influencia del entorno. - Relaciones de poder. - Ambiente escolar	Dibujar el panorama actual de la dinámica escolar en el área metropolitana, con atención en el fenómeno de la violencia y sus manifestaciones cotidianas, según los agentes que allí
	CECODAP	Municipio Libertador: - 3 escuelas públicas - 1 escuelas privadas Municipio Baruta: - 1 escuela privada	- Calidad de las relaciones dentro de la escuela. - Manifestaciones de violencia. - Sistemas normativos	Analizar las acciones de control que la escuela y el docente implementan para el manejo de los conflictos en climas escolares violentos y determinar su eficacia.

Tabla 2: Fase 2 Explicativa/Cualitativa

	Criterios para la selección de la muestra	Objetivos
Fase 2: Explicativa/ Cualitativa	De acuerdo con los análisis de los resultados de la primera fase del estudio, se seleccionarán a través de un muestreo teórico 4 escuelas del área metropolitana: 2 escuelas privadas (una con problemas de violencia y otra sin problemas de violencia) y 2 escuelas públicas (con los mismos criterios anteriores).	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar la disponibilidad y utilización de estrategias propuestas desde la organización escolar y contenidas en el ámbito institucional para la resolución de conflictos por vías no violentas. - Determinar la percepción tienen que las partes acerca de la consecución y eficacia de esas estrategias propuestas por la escuela o más bien, contenidas en su organización. - Verificar la consistencia entre la actividad conjunta de la escuela desde su organización (consistencia normativa y efectividad de los procesos) y las expectativas que al respecto tienen los actores.
	Dimensiones para el estudio	
	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas profesionales: a través de las cuales se constituyen los diferentes oficios en una secuencia de acciones que se estratifican, conformando estrategias acerca de cómo se ejercen los diferentes roles de estudiantes y profesores en contextos reales de desempeño. Esas estrategias establecen la práctica, dan la pauta para cierto orden en las acciones y se constituyen como transmisores de valores, como “prácticas cristalizadas de enseñar y aprender con fuerte contenido valorativo” (Onetto, 2004, p. 17). - Reglas constitutivas de los vínculos: son reglas que se aceptan o no, se ponen o no en acción en la interacción, posibilitando distintas formas de relacionarse. - Normas: pautas en cuya legitimación, vigencia y sistema de sanciones, se ponen en acción valores compartidos y se confirma la consistencia de los objetivos organizacionales con las expectativas individuales. 	

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS FASE 1

Sobre los sistemas normativos y la calidad de las relaciones:

La convivencia en la escuela (como en otras instituciones) implica muchas veces un alto nivel de renuncia personal que tiene que ver con la multiplicidad de relaciones interpersonales que tienen lugar en su interior. Muy diversas pueden ser las interacciones dentro de la escuela que además pueden adquirir varias direcciones recíprocas y varios matices dependiendo de los términos en que se lleven a cabo. En todo caso, la buena convivencia no es un hecho que se puede dar por sentado dentro de la escuela, y por ello la institución se ve en la necesidad de regular los intercambios, a través de normas y sanciones, generando muchas veces distintos grados de malestar.

Aún así, de acuerdo con los datos recabados, tanto estudiantes como maestros parecen tener una concepción bastante positiva de la convivencia y de las relaciones interpersonales dentro de sus centros educativos, así como del funcionamiento de los sistemas normativos en el interior de sus escuelas.

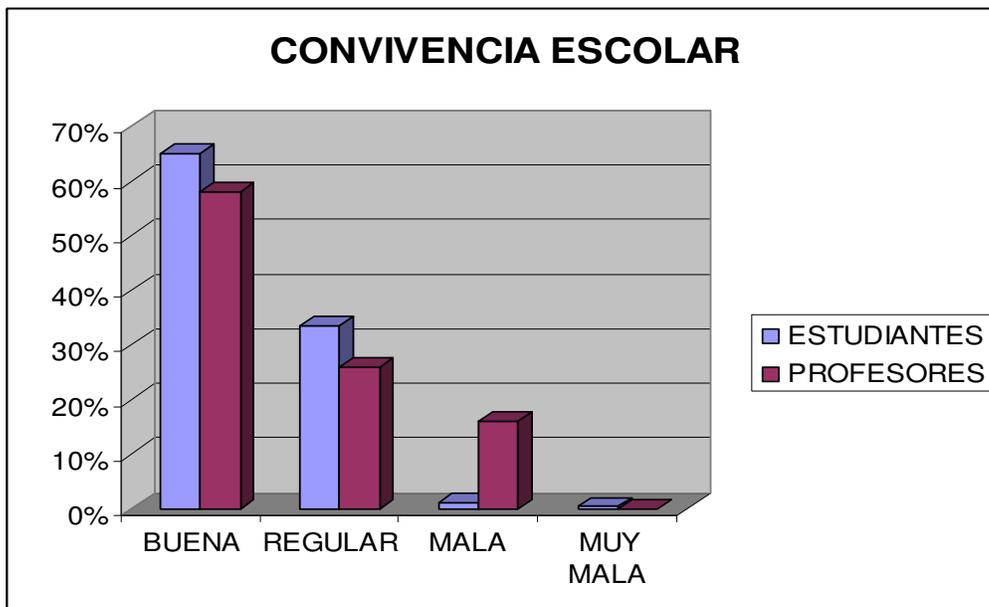
Según las respuestas obtenidas de las encuestas realizadas a la población estudiantil, el 91% dice conocer y comprender las normas de su centro educativo y de su salón. El 81% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las normas aplican a todos por igual, y el 87% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las normas son justas.

De acuerdo con el 65% de los estudiantes incluidos dentro de la muestra, la convivencia en su centro educativo es buena o muy buena (la casi totalidad del resto consideró que era regular, tan solo 1,5% consideró que era mala o muy mala); y las relaciones entre los estudiantes son también buenas (35%) o muy buenas (44%). Luego, el 89% considera que es apreciado por sus compañeros y que tiene una buena relación con sus maestros.

Parece entonces generalizada una idea positiva acerca de la convivencia escolar y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela según los estudiantes encuestados.

Así también, los resultados que arrojan las encuestas realizadas entre los maestros, dan la idea de una convivencia de calidad entre los actores del universo escolar: el 58% de los maestros considera que la convivencia en la escuela es buena o muy buena (tan solo el 16% consideró que era mala y nadie consideró que fuera muy mala).

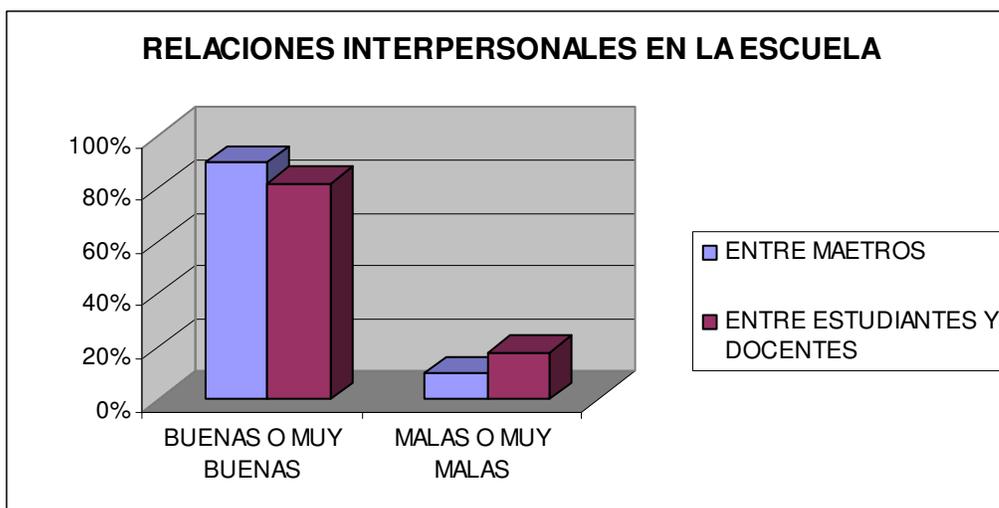
Gráfico 2: Percepción acerca de la convivencia escolar según profesores y alumnos.



Fuente: CECODAP. Elaboración propia.

El 90% dijo estar de acuerdo con que las relaciones entre maestros son buenas o muy buenas, y el 82% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las relaciones entre estudiantes y docentes son buenas.

Gráfico 3: Percepción de los maestros acerca de las relaciones dentro de la escuela.



Fuente: CECODAP. Elaboración propia.

Se comparte pues en general, la concepción de una convivencia deseable entre maestros y estudiantes. De hecho, el 93% de los alumnos dice sentirse a gusto en su escuela.

Ahora bien, cuando vamos a las cifras recabadas acerca de temas de violencia y sus manifestaciones en la escuela, la evidencia parece ser contradictoria. Una escuela que se percibe como un lugar agradable en el que se establecen relaciones de calidad entre sus actores, es al mismo tiempo un espacio en el que tienen lugar múltiples manifestaciones de violencia. A continuación se dará cuenta de las cifras recaudadas que hacen referencia a esas expresiones de violencia en el ámbito escolar.

Escuela metropolitana: ¿escuela violenta?

Según muestra la evidencia, como testigos, como víctimas o como victimarios, los jóvenes del área metropolitana experimentan la violencia en el seno de sus escuelas. De acuerdo con la información recabada por el Centro Gumilla (2009), del total de los estudiantes encuestados, un 73% dice haber presenciado actos de violencia, tanto física (79%) como verbal (88%), y dice haber participado en alguna pelea (81%).

Esto quiere decir, para ser más ilustrativos, que en un salón imaginario de 40 personas, 23 dicen haber presenciado actos de violencia física, y 26 dicen haber presenciado actos de violencia verbal. Más aún, en ese mismo salón, de las 29 personas que habrían dicho haber presenciado algún acto de violencia (física o verbal), 24 dirían haber sido participes de alguna pelea. De ese grupo, 7 habrían dicho haber sido golpeado anteriormente, 6 lo atribuirían a conflictos entre grupos y 12 dirían haberlo hecho luego de un enojo.

Tabla 3: Incidencia de manifestaciones violentas según alumnos

INCIDENCIA	PORCENTAJE DE ALUMNOS
Actos de violencia	73%
Actos de violencia física	79%
Actos de violencia verbal	88%
Participación en peleas	81%
Conoce estudiantes con armas	19%
Conoce estudiantes que roban	46%

Fuente: Centro Gumilla. Elaboración propia.

Por otro lado, las cifras que revela el personal administrativo y docente son consistentes con la información recabada entre los estudiantes.

El 68% de los encuestados han tenido que enfrentar situaciones de violencia física (83%) o verbal (89%) entre los estudiantes. El 64% tiene conocimiento de rencillas, juegos de pelea (37%) y peleas originadas por conflictos grupales (24%); y el 16% de los profesores contestó que en alguna de las peleas, los estudiantes poseían algún tipo de arma (cuchillos, botellas, pistolas). De hecho, el 19% (es decir, casi 8 de cada 40) de los estudiantes dice tener conocimiento de otros estudiantes que llevan armas al plantel.

Luego, el 46% de los estudiantes entrevistados aceptó conocer a estudiantes que roban a otros estudiantes. Según el 24% esto ocurre constantemente, y de acuerdo con el 71% ocurre ocasionalmente. Así también, el 63% de los maestros reconoció estar al tanto de la ocurrencia de robos entre estudiantes. (Si entendemos que el robo es una forma de agresión, podríamos decir también que es una forma de violencia)

Tabla 4: Manifestaciones de violencia entre estudiantes observadas por los maestros.

INCIDENCIA	PORCENTAJE DE MAESTROS
Violencia entre estudiantes	68%
Violencia física entre estudiantes	83%
Violencia verbal entre estudiantes	89%
Violencia por rencillas	64%
Violencia por juegos de pelea	37%
Violencia por conflictos grupales	24%
Conflictos que han involucrado armas	16%
Robos entre estudiantes	63%

Elaboración propia. Fuente Centro Gumilla

Luego, de forma consistente con los resultados obtenidos por CECODAP (2008), según la evidencia un 75% de los estudiantes están al tanto de la ocurrencia de hechos violentos en el interior de sus centros educativos. De ese 75%, el 20% concuerda en que esos hechos de violencia se han manifestado a través de agresiones verbales, 22% en que se trata de agresiones físicas y el 52% dijo que se trata de agresiones tanto físicas como verbales.

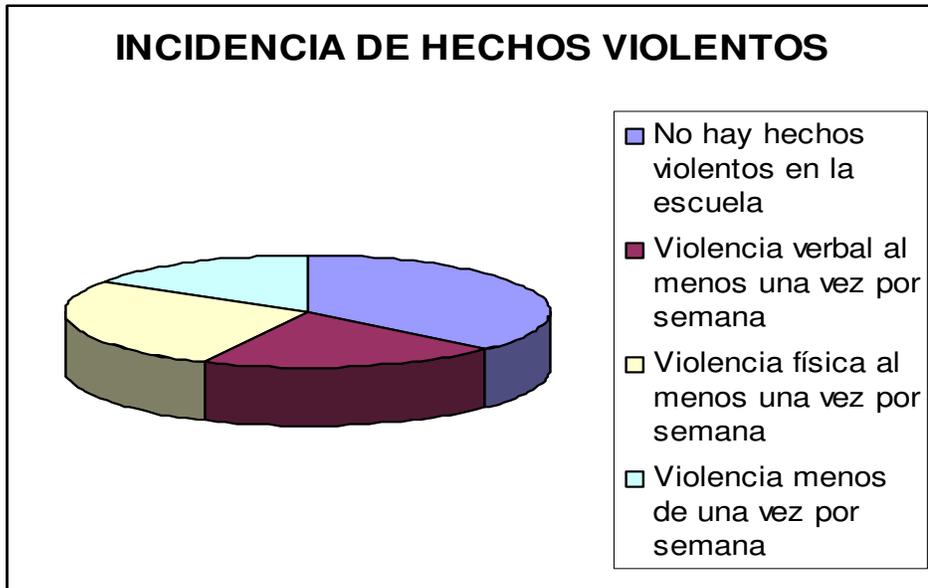
Luego, de acuerdo con el 25% estas agresiones ocurren a diario, y de acuerdo con el 56% ocurren al menos una vez cada 15 días. El 46% dijo haber sido víctima de esos hechos de violencia en conflictos que involucraron armas de fuego (4%), armas blancas (5%) o golpes con algún tipo de objeto (13%), al menos una vez al año.

El 20% dijo ser víctima de golpes o empujones, el 23% de insultos y el 12% de robos al menos una vez por semana.

Por otra parte, del 75% que dijo tener conocimiento de hechos de violencia en su escuela, el 31% reconoció haber fungido como victimario. De ellos, el 2,8% dijo haber participado alguna vez en conflictos con armas de fuego (3%) y armas blancas (4%). El 16% dijo haber golpeado con algún objeto y el 15% ha dado golpes o empujones al menos una vez por semana. El 7% dijo haber robado al menos una vez al año.

Por último, los maestros también expresaron algunos datos relevantes con respecto a las manifestaciones de violencia en la escuela: según los resultados el 63% de los maestros dijo tener conocimiento de hechos violentos en el interior de la escuela, de los cuales el 75% dijo que éstos ocurrirían al menos una vez por semana a través de agresiones físicas (58%) y verbales (42%).

Gráfico 4: Incidencia de hechos violentos en el interior de la escuela según los maestros.



Fuente: CECODAP. Elaboración propia.

Ahora bien, por supuesto la violencia perturba de manera muy particular el ambiente escolar, pues además de ser un factor que afecta el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, ella contribuye de vuelta a configurar un ambiente escolar hostil que daña las relaciones entre las personas que componen el universo escolar.

Idealmente la escuela debe constituirse como un lugar en el cual la persona pueda desarrollarse y aprender a relacionarse de formas alternativas a la violencia, extendiendo luego esos vínculos armoniosos más allá del contexto escolar; aprendizaje este que se construye no solo desde la abstracción de las ideas que se ponen a disposición del joven a partir de los contenidos escolares, sino más que todo, a partir de la experiencia y uso de esas formas pacíficas de relacionarse.

Sin embargo, cuando nos vamos a la evidencia nos encontramos con una escuela que, ya sea por influencias del entorno, ya por dinámicas que se generan en su propio seno, no logra

constituirse como ese espacio en el cual el joven experimente plenamente la construcción de una convivencia pacífica. De acuerdo con las cifras presentadas los estudiantes están de alguna forma en contacto con la violencia dentro de los contextos escolares (inclusive están al tanto de la existencia de armas en el interior de sus escuelas), y aún así, un 93% de la población entrevistada dice poder desplazarse sin ningún temor dentro del plantel. Lo anterior nos puede dar pistas acerca de la familiaridad con que se percibe el tema de la violencia en el interior de la escuela.

De hecho, al contrastar las cifras expuestas en estos dos apartados iniciales, parece posible hablar de una contradicción en el seno de la escuela en lo que respecta a la convivencia escolar y a las manifestaciones de violencia.

Una escuela signada por la violencia en las relaciones entre sus miembros que a su vez es percibida como un lugar caracterizado por la buena convivencia y las buenas relaciones entre sus integrantes, parece estar mostrando la cara de una escuela cuyos miembros de alguna forma legitiman esas formas violentas de relacionarse, al no reconocerlas como perjudiciales para su cotidianidad. La violencia existe, pero no altera la buena marcha de la vida escolar de manera particular.

Se evidencia una normalización de la violencia, que al parecer pasa a formar parte de la dinámica socialmente aceptada en el día a día de la institución educativa.

Ahora bien, ¿cuál es la raíz de esa violencia y de qué manera encuentra asidero dentro de la institución educativa?, son interrogantes sobre los que habría que indagar con mayor profundidad para obtener respuestas satisfactorias. Sin embargo, en los apartados que siguen, se intentará exponer algunos de los factores que parecen estar en juego y que abren líneas de pensamiento a partir de las cuales emprender el camino hacia el entendimiento del fenómeno, complejo y atravesado de múltiples elementos.

Sobre el entorno. La Comunidad:

Desde un enfoque ecológico, se han de incorporar al análisis del fenómeno las características del contexto social, de manera de dar cuenta de las influencias que el entorno puede estar ejerciendo sobre la dinámica y sobre el ambiente escolar.

Ciertamente la sociedad caraqueña en general se ha visto sacudida de forma contundente por el repunte de violencias que se ha experimentado en los últimos años. Sin embargo, haría falta

hacer énfasis en la situación particular de las zonas en que se encuentran ubicadas las escuelas incluidas en el estudio, para tener una idea más clara acerca las influencias particulares que puede estar ejerciendo el entorno sobre las relaciones que se establecen en el interior de estas escuelas. De hecho, según el informe “Victimización y percepción de seguridad en el Distrito Metropolitano de Caracas” (2007), publicado por la Alcaldía de Chacao, las zonas en que se encuentran ubicadas las escuelas incluidas en la muestra (todas menos Petare), se encuentran precisamente entre las zonas mas inseguras de Caracas. En el gráfico que sigue se pueden observar las cifras (en porcentaje) de las víctimas de delito ordenadas por zonas en el Distrito Capital, que se utilizaron como indicadores para ubicar dichas zonas entre las más inseguras del Área Metropolitana:

Gráfico 5: Grado de inseguridad según distribución geográfica de Caracas.



Fuente: Alcaldía de Chacao. Elaboración: Infografía El Nacional.

Es esperable, que la situación geográfica de las escuelas seleccionadas para el estudio tenga alguna repercusión en la vida de dichas instituciones en temas de violencia y convivencia escolar.

Así, vemos que según lo que se pudo extraer al respecto de las bases de datos elaboradas por el Centro Gumilla, del 68% de los profesores que consideraron tener dificultades para dar clases al menos ocasionalmente, un 31% lo atribuye, entre otros, a problemas de inseguridad. Así también, del 63% de los alumnos que consideraron tener problemas para recibir clases, el 22% lo atribuyó a este problema.

Por otro lado, el 18% de los estudiantes y el 23% de los maestros, conocen casos de estudiantes que pertenecen a una banda de malandros. Incluso el 10% de los estudiantes dijo conocer a otros estudiantes que venden drogas dentro del plantel, y el 20% dijo conocer a estudiantes que las consumen (27% en el caso de los estudiantes de 9no grado y 1er año diversificado).

La evidencia anterior (dentro de las limitaciones de la data disponible) nos habla de la forma en que las dinámicas externas a la vida de la escuela, dinámicas propias de la vida de la comunidad en que estas escuelas se insertan, se cuelan en la vida de la institución y modifican sus dinámicas propias.

La escuela se muestra entonces permeable a las influencias del entramado de relaciones violentas que se establecen fuera de ella.

Por supuesto, es esperable que esto suceda ya que difícilmente la escuela se constituirá como un espacio cerrado a las influencias de su entorno. De hecho, es deseable que la escuela se mantenga vinculada a la realidad del espacio que la circunda, (de lo contrario sería una escuela descontextualizada), sin embargo es necesario que al hacerlo, ofrezca también mecanismos de protección frente a los riesgos que contiene tal vinculación.

Sobre el entorno. La familia:

Así también, las influencias que ejercen el hogar y el entorno familiar sobre el comportamiento de niños y jóvenes parecen penetrar en el interior de la escuela dando la pauta en ocasiones para establecer formas violentas de relacionarse.

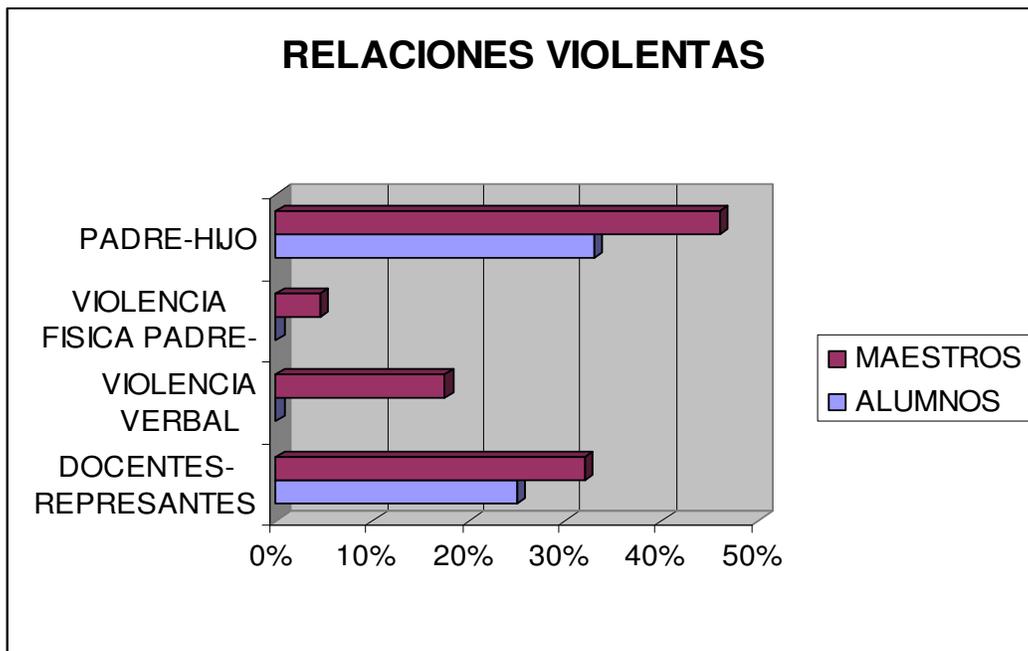
De acuerdo con reporte presentado por las Naciones Unidas (2007), los niños de nuestra región ya han normalizado muchas veces la violencia que ocurre en la cotidianidad de su hogar, pues ha sido incorporada culturalmente como estrategia de crianza dentro de la dinámica familiar, sobre todo en los sectores más populares. Por supuesto, la forma en que se configuran las

relaciones en el interior del hogar, repercute en la socialización y en el comportamiento futuro de los niños y jóvenes fuera del ámbito familiar, y tendrá un impacto importante en las formas de relacionarse que adoptan dentro de la escuela.

Al irnos a la data recaudada por el Centro Gumilla (2009), constataremos que el 33% de los estudiantes y el 46% de los maestros dijeron estar al tanto de casos de violencia entre representantes y alumnos, y de ese 46%, el 10% dijo que se trataría de agresiones físicas, el 38% que serían agresiones verbales y el 50% apuntó agresiones tanto físicas como verbales.

Luego, el 25% de los alumnos, así como el 32% de los docentes, reconocieron la existencia de relaciones violentas entre representantes y docentes.

Gráfico 6: Incidencia de relaciones violentas según maestros y alumnos.



Fuente: Centro Gumilla. Elaboración propia.

Nuevamente, dentro de las posibilidades que ofrece la data, es posible reconocer el signo de la violencia en las relaciones que se establecen entre padres e hijos, representantes y docentes, y que pueden estar condicionando también la forma en que se constituyen los vínculos entre los actores del universo escolar. De hecho, las prácticas profesionales en el contexto educativo (al igual que en otros contextos) se llevan a cabo entre sujetos impregnados de elementos

relacionados con otros aspectos de su vida: su familia y su historia particular, etc., que modificarán esas prácticas y conformarán la escuela real.

Así, la exposición de niños y jóvenes a la violencia en el seno de su hogar y desde las figuras-modelo que son sus padres, podría estarse convirtiendo en una forma de condicionamiento negativo en la vida de la escuela, que entorpece la construcción de una convivencia pacífica en la escuela.

Sin embargo, para poder establecer una relación en este sentido haría falta ahondar más en el entendimiento de esta faceta del fenómeno.

Acondicionamiento de la institución educativa:

Por otro lado, las condiciones en que se desarrolla la vida de la escuela también pueden afectar su dinámica con relación a la convivencia y a las relaciones que se establecen en su seno. Cuando la buena marcha de las actividades cotidianas de la escuela se ve interrumpida, sea por razones internas o externas, se están generando condiciones que pueden intervenir de forma negativa en la construcción de ambientes aptos para una sana convivencia, desde la cual prevenir la violencia

De acuerdo con la información recabada entre las escuelas incluidas en la muestra, un 13% de los alumnos concuerdan en que constantemente se han presentado dificultades para recibir clases, y un 55% dice que esto ocurre ocasionalmente (es decir, un 68% reconoce la ocurrencia de dificultades, al menos ocasionales, para recibir clases). Entre los tipos de dificultades que se han presentado, los estudiantes reconocieron la existencia de problemas entre estudiantes (41%), problemas de inseguridad (22%) e inasistencia de los profesores (40%).

Tabla 5: Incidencia de dificultades para recibir clases según alumnos y maestros.

DIFICULTADES PARA RECIBIR CLASES	ALUMNOS	MAESTROS
Al menos ocasionalmente	68%	63%
Debido a problemas entre estudiantes	41%	34%
Debido a problemas de inseguridad	22%	31%
Debido a inasistencia de los profesores	40%	40%

Fuente: Centro Gumilla. Elaboración propia.

Igualmente los profesores y el personal administrativo reconocen la ocurrencia de situaciones que dificultan el normal funcionamiento de las actividades de clase. Un 63% concuerda en que esto ocurre al menos ocasionalmente por problemas entre los estudiantes (34%), por inseguridad (31%) y por inasistencia de los mismos profesores (40%). Inclusive, un 16% de esos profesores reconocieron haber faltado ocasionalmente a clases por causas no justificadas.

Lo que se evidencia en las cifras anteriores es una carencia por parte de la escuela de condiciones de protección frente a los factores de riesgo de la violencia. Allí donde falta la escuela, está quedando un vacío que podría convertirse en asidero de conflictos, luego de violencia.

Yendo más allá, sería incluso deseable lograr que la misma escuela proporcionara esas condiciones de protección a través de contextos de ocio, grupos de pertenencia constructivos y adultos dispuestos a ayudar (Díaz-Aguado, 2005), en los cuales el niño y el joven encuentren el espacio para la construcción de una convivencia pacífica. Por el contrario, la inasistencia del profesorado y las trabas de cualquier índole que se puedan presentar al normal funcionamiento de la escuela, generan situaciones que potencian la proliferación de los conflictos, y que disminuyen las posibilidades de que éstos sean abordados positivamente de formas alternativas a la violencia, dejando al niño y al joven desprovisto del adulto-guía y del refugio pacífico de la escuela.

Conflictividad y abuso de poder:

Por supuesto, no se trata de eliminar definitivamente el conflicto de la vida de la escuela sino de dotar al joven de las herramientas necesarias para abordarlo de formas no violentas. En

este sentido, el docente juega un papel fundamental, ya no como policía/vigilante, sino como orientador y guía.

Esta claro que tanto alumnos como docentes se constituyen como gestores del ambiente institucional y son constructores de las relaciones humanas que tienen allí lugar. Sin embargo, así como las cuotas de poder se encuentran repartidas de forma asimétrica entre los actores, así también las cargas y responsabilidades relacionadas con la gestión del ambiente escolar se encuentran repartidas de forma diferenciada.

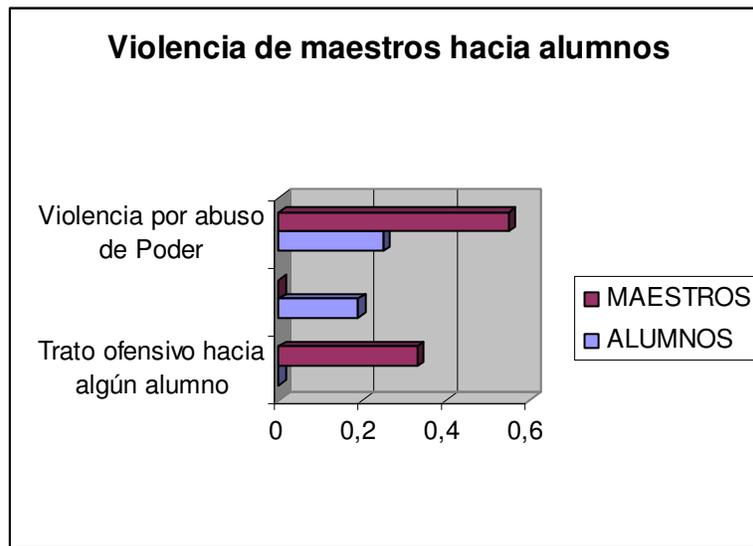
Las asimetrías de la escuela están relacionadas con el contraste de edades, saber, rol, etc., que son inherentes a las relaciones entre la población que en ella hace vida y son deseables en la medida en que sean complementarias con la razón educativa: orientar, proteger, enseñar. (Onetto, 2004)

Por supuesto, la asimetría se puede constituir también como un factor de riesgo de abuso del poder y de violencia, así como un factor potenciador de otros tipos de violencia, si el riesgo no es contenido de forma conciente.

De acuerdo con los estudiantes consultados, del 73% que dice haber presenciado actos de violencia, el 25% reconoce que ésta se manifestó (entre otras) bajo alguna forma de abuso de poder. De hecho, un 19% de la población total dice haber recibido tratos ofensivos por parte de algún profesor (esto es, en un salón de 40 personas, 8 estudiantes).

E inclusive, un 30% de los maestros reconocieron tener conocimiento de agresiones hacia estudiantes a través de sanciones académicas (34%) y de agresiones verbales (21%), por parte de sus colegas; y el 33% de los que dice haber contestado mal ocasionalmente a alguno de sus estudiantes por causa de un enojo (53%).

Gráfico 7: Violencia de maestros hacia alumnos según maestros y alumnos.



Fuente: Centro Gumilla. Elaboración propia.

Vemos pues, que la relación entre profesores y estudiantes está, en alguna medida, signada por la agresión; por lo que podría presumirse que desde esa relación, se ponen en acción mecanismos que potencian de vuelta la proliferación de actitudes violentas.

Para construir ambientes aptos para la sana convivencia y así prevenir la violencia, el acento debe estar puesto en lo educativo y en lo formativo que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana de la vida escolar, puesta en acción a través de las reglas constitutivas de los vínculos, que tienen lugar precisamente en la acción (de agresión o no). De hecho, esas mismas situaciones cotidianas se constituyen en contenidos con sentido, que tienen una función educativa en sí mismas y que condicionan en alto grado los sistemas de convivencia y el clima institucional.

Así, las cifras de agresión por parte de los profesores hacia los estudiantes son significativas no solo desde el punto de vista de su consecuencia inmediata (malestar o molestia por parte del estudiante), sino que condicionan también de forma negativa el aprendizaje y la construcción de la convivencia desde la experiencia.

Por supuesto esta deficiencia proviene del seno mismo de la escuela. El maestro, sea agresor u orientador, es el rostro más evidente que la institución muestra a sus estudiantes, y las asimetrías no son solamente de poder, sino también de responsabilidad. Es decir que en la gestión

del ambiente escolar las cargas recaen en mayor medida sobre el docente/adulto/figura de autoridad.

En las cifras anteriores vemos entonces cómo la escuela se muestra inconsistente tomando en cuenta su razón de ser, y rompe con la representación básica que de ella se tiene según el valor social: la de un refugio pacífico. (Abramovay, 2005)

Sin embargo, planteada desde este único punto de vista, la discusión es parcial, ya que frente a las asimetrías y el abuso del poder por parte de las figuras de autoridad, se podrían colocar las consecuencias latentes que ha traído la modificación en la concepción de los roles y de las estructuras tradicionales de la escuela.

Al pasar (aunque fuera solo desde la teoría) del maestro policía - poseedor de la verdad, al maestro orientador – falible; del alumno como receptor pasivo de la información, al alumno constructor de sus propios conocimientos - inquisitivo, las relaciones que se establecen entre ambos actores sufren también un cambio, que no necesariamente traduce de forma directa en la transformación esperada: una vivencia de lo aprendido: la experiencia de una buena convivencia.

El 41% de los profesores entrevistados dice haber recibido ocasionalmente tratos ofensivos por parte de sus estudiantes, y el 37% de los profesores que ocasionalmente han contestado mal a sus estudiantes, dicen haberlo hecho después de ser agredidos verbalmente.

Cifras como estas nos hablan entonces de un cambio en la ejecución de los roles de estudiantes como habían sido entendido tradicionalmente, que distan de ser los esperados.

En una ordenación en donde no cabe la posibilidad de un intercambio de ideas y de una construcción conjunta (entre estudiantes y profesores) del saber, (como lo había sido la ordenación tradicional), mucho menos cabría el alumno que agrede y desafía a las figuras de autoridad. Así, la ruptura con el viejo paradigma del niño como un mero receptor de conocimientos, parece haber calado ciertamente en las formas en que los alumnos ejercen su rol dentro de la escuela, pero dando como resultado una configuración de relaciones entre docentes y alumnos, que es contraria a la esperada: pacífica.

Paradójicamente, aún cuando se comienza a ver una modificación en las formas de llevar a cabo el rol de estudiante, tomando en cuenta esta beligerancia por parte de jóvenes y niños frente a las figuras de autoridad, todavía un 34% de los alumnos entrevistados consideró que la solución a los problemas de violencia y convivencia en la escuela, tenían que venir, entre otros, por la vía de la intensificación de las medidas disciplinarias (mayor rigidez de las normas y de las sanciones) y

de la vigilancia. Esta inconsistencia podría estar haciendo referencia a que el cambio no ha sido consciente, ni ha sido dirigido a conseguir unos fines específicos.

Mas allá de informar, haría falta formar. Allí donde el profesor que ha sido formado para trabajar con el alumno sumiso, se encuentra con un alumno en pleno uso de su derecho a cuestionar la autoridad de su profesor (en el mejor de los casos de forma respetuosa) se generan conflictos, que difícilmente será posible abordar de una forma positiva. Como se vio, ambas partes (alumnos y profesores) identifican elementos de violencia en las relaciones que se establecen entre ellos. Haría falta verificar la disponibilidad de herramientas, propuestas desde la escuela, para manejar de una forma positiva el cambio de paradigma y la consecuente modificación de los roles de estudiantes y profesores y convertir ese cambio en un elemento potenciador de la buena convivencia escolar.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS FASE 2

Introducción al análisis: Algunos hallazgos sobre las formas en que se expresa la violencia en la escuela

Entre los relatos que surgieron de las entrevistas, tanto maestros como alumnos hicieron referencia a situaciones de su vida escolar en las que se expresa de alguna forma la violencia, ya sea verbal o física.

Es pertinente tomar en cuenta dichos relatos, de manera que sea posible contextualizar la situación de violencia de las escuelas incluidas en la muestra y tomarlos como referencia para el análisis de los resultados que se presentará en los próximos apartados.

En primer lugar, en todas las escuelas visitadas y en casi todas las entrevistas llevadas a cabo, surgió la referencia a la violencia, aunque en algunas de forma más abierta que en otras. En general, las maestras de la escuela privada se mostraron más relajadas en este sentido y la información surgió de forma más natural. En el caso de las maestras en el sector público, si bien hubo múltiples referencias a situaciones que involucraron hechos violentos (que como se verá son violencias incluso más acentuadas), ellas dieron más vueltas al asunto antes de ponerlo sobre la mesa.⁸ (A este tema se hará referencia en el apartado ¿Violencias que no son violencia...?, del próximo apartado)

Bueno mira, ahorita tengo un grupo que a nivel de violencia es bastante grave. Ellos vienen así desde que están en preescolar, entonces buenos se ha ido trabajando, se ha ido a orientación y todo eso, pero si llegan a 6to grado y llegan a mi con un alto nivel de violencia verbal y de violencia física. PR1M6

⁸ Puede tener que ver con un intento por resguardar el prestigio de la institución. Nótese que en la escuela pública PU2, ambas maestras hicieron notar con curiosidad y extrañeza el haber sido escogidas para participar en la investigación, tomando en cuenta que sus grupos eran los mejores de sus respectivos niveles, desde el punto de vista de la disciplina y la convivencia.

Yo creo que estas son generaciones más agresivas. (...) Son agresivos, sobretodo agreden psicológicamente a sus compañeros (...) se convierten en violentos para ser aceptados. PR1M5

Sus juegos...generalmente una patada, un golpe...pero es imitando a estos modelos, estereotipos chinos que nos están vendiendo en televisión (...) doy la patada, de repente no fue para marcar un sitio específico, sino una patada con otra intención y termina en...genera una pelea. Pero..., “no profe estábamos jugando”, cuando tu les llamas la atención, “no profe, estábamos jugando”...pero el juego termina en una pelea. PU2M5

Sí, a las niñas les encanta pegarles a los varones. Este...por ejemplo, un varón les llega a decir algo y ellas en vez de decirle verbalmente, “no te metas conmigo”, ellas van directamente a pegarle a los varones. PU2M6

Aún más acentuada que esta fue la relatada por PU1M5.

Bueno, yo tengo un muchachito que yo desde el año pasado que no era alumno mío...imagínate lo fuerte que era...siempre lo observe y siempre tuve como ese miedo de que “ay, que no me vaya a tocar a mí”. Y mira, salí premiada, yo veía que... la primera etapa está de aquél lado....4to, 5to y 6to están de este lado...y yo veía cómo de repente las maestras lo agarraban...porque si se metían con él por x...como suele pasar en toda escuela, o se metían con su hermano, que creo que tiene un hermano, entonces él se ponía rojo como un tomate, y la forma de demostrar la rabia es cayendo a golpes y había que agarrarlo.

...Pero de tenerlo agarrado contra la pared en el sentido de que si te suelto me matas al otro muchachito...

... son niños que te sacan cualquier cantidad de caracteres a nivel de conducta, que para uno es totalmente inesperado...ha sido muy, muy fuerte porque a veces son agresivos, ¿sabes? PU1M5

Varias fueron las referencias que en esta entrevista (PU1M5) surgieron con respecto a las personalidades y a los caracteres agresivos de los alumnos del salón, cada uno con sus especificidades, algunos con más intensidad que otros.

A diferencia de ella, la maestra de 6to grado (PU1M6), en esta misma institución apuntó una violencia más que todo verbal entre los integrantes de su grupo.

No hay convivencia dentro del aula, hay muchas peleas, sobretodo en lo que es la parte de las niñas, ellas buscan agredirse verbalmente de cualquier forma, hasta diciendo la palabra más mínima, ya ellos consideran eso una agresión...

...Agredir verbalmente sobretodo, sus agresiones son más que todo verbales...PU1M6

Sin embargo, al observar algunas de las anécdotas de PU1A6, alumno de este mismo salón, se notan rasgos de violencia, más allá de una violencia verbal. Por ejemplo:

Hay un niño en el salón que es puro peleá...discute y pelea y le toca la cara a uno. Entonces bueno, hay dos grandes en el salón que son yo y un niño llamado Lino. El y yo somos los mayores, él tiene 13 y yo tengo 13, yo estaba allá en el muro ese, y él llegó y nosotros estábamos jugando normal y el vino y le tocó la cara y el otro le metió un puño (...), eso fue ahorita, en este recreo. PU1A6

En general los niños se mostraron más espontáneos revelar anécdotas con contenidos violentos que han tenido lugar en su vida escolar. Cabe destacar también que los niños provenientes de escuelas públicas se extendieron mucho más en relatos con fuertes contenidos de violencia física.

Pero mi furia...por ejemplo, una vez yo liberé tres cuartos de mi furia y

me puse rojo y entonces espanté a uno de 6to cuando estaba en 4to, andaba caminando hacia él y el salió corriendo...eso fue cuando tumbaron y me rompí la rodilla pero igual corría, aunque me saliera sangre.

Por ejemplo, esta cortada me la hice y todavía caminaba....esto fue hace una semana. Bueno a mí no me duele tener cortadas y esas cosas.

¿Te digo algo? ¿Te digo cuál es uno de los amiguitos más injustos del salón? Luisca, porque una vez le lanzó una piedra a un niño y le rompió la cabeza y me culpó a mí y me dejaron 4 semanas sin recreo...eso fue bastante injusto.

... ¿Paz y amor?, ¿quién dice eso? ¿los de 6to? Porque esos sí que fastidian. Porque hay, los de 6to....son los más malos, fastidian a todos...por ejemplo, nos lanzaban piedras todo el tiempo cuando estábamos en 4to, pero yo era bueno esquivando.

...Los castigos serían dos días sin recreo o un día sin recreo...por ejemplo, dos semanas sin recreo que es lo que dejan a uno cuando le rompe la cara a alguien. Pero esto es en 4to, cuando estaba en 4to, ahí lo único que hacía era pelear con los demás, entonces me dejaron tres semanas sin recreo.

PU1A5

E: ¿Y has visto expresiones de violencia dentro de la escuela?

Sí, de los liceistas que tienen un problema que si algo, que si la novia, no sé...ellos sí van a casa de la directora. Ellos se insultan se pegan y hacen de todo...

...En la escuela pasada, yo una vez estaba....estábamos los de 2do contra los de 4to, que digo 3ero contra 4to, yo en ese colegio estaba en 3ero. Estábamos ahí todos con una peleadora contra los de 4to, pero eso fue una peleadora que empezó de la nada, osea, un niño empezó contra otro, y ahí empezamos todos los de nuestro salón contra los del otro salón. Y a mí fue el que me agarró el más malo del otro salón, que tenía una hojilla de esas de sacapuntas y me quería cortar la vena del cuello. Yo salí corriendo y me metí en la fuente. Hasta que yo salí con los pantalones...los zapatos,

todo mojado...y el niño estaba molesto conmigo porque yo había corrido...

En este colegio cosas como esas no las he visto, aunque hubo una vez que pasó eso que un niño del liceo, de camisa azul, con otro niño ahí de segundo año, escondieron una pistola dentro del monte a la hora de entrada. Entonces una señora los vio y ahí fue cuando la señora, como se sabía el teléfono de la escuela, llamó a la escuela a decir que había sido el niño. PU2A5

Sin embargo, en las escuelas privadas también hubo referencias con respecto a hechos de violencia física.

Cuando uno está en el salón, están las niñas y uno tumba al otro, se pone ahí a quejarse y se hace una locura ahí. A veces los tumban, se pelean con puños...fuerte pues. Eso fue en 4to grado, que hubo un lío entonces viene un niño y le pega al otro con un golpe fuerte y lo mandaron a firmar el libro y la profesora lo mandó a conversar sobre lo que pasó y todo eso, pero eso no sirve de mucho, porque se siguen peleando...

E: ¿Y tu consideras que había violencia ahí?

No, eh, bueno sí. A veces se caen a golpes y no fue sin culpa. Aunque bueno, hay algunos que le pegan a otros pero sin culpa, a veces se empujan o lo tropiezan y a veces se caen, entonces uno le pega al otro y se forma un lío. PR1A5

E: ¿Tú has visto que haya violencia en tu salón?

No... todos se tratan bien...bueno, a veces tenemos las peleas y eso, pero... muy poco, muy poco. Nos llevamos bien...más que todo se agreden verbalmente...que si estamos hablando y entonces “no! No hables!” y el otro “no, pero yo quiero hablar” y así, gritándose y tal (...) bueno, en el recreo a veces sí se pelean y se pegan...pero yo no estoy ahí.

Hay unos que esa es su actitud...son buscapleitos. PR1A6

También tiran sillas. Cuando la profe no está empiezan todos a correr y a pelear. El otro día partieron un vidrio. Entonces estaba un niño y cuando lo tiró casi le da en la cabeza. Lo estaban empujando y se partió el portalápiz de la maestra. PR2A5

La violencia afecta en gran medida la vida de la escuela y se constituye como un factor que entorpece sus actividades cotidianas, daña las relaciones de las personas que interactúan en ella, y dificulta su acción educativa y formativa.

En este sentido, la escuela debe mostrarse sensible frente a la violencia que ocurre en su interior, y poner a disposición desde su organización, mecanismos a través de los cuales sea posible transformarla, pero sobre todo prevenirla.

En el capítulo que sigue, se verá la íntima relación que se establece entre la percepción que los diferentes actores tienen al respecto del fenómeno de la violencia (hasta aquí lo que se ha apuntado ha sido meramente descriptivo), y la voluntad organizacional de generar tales mecanismos.

¿Violencias que no son violencia...?:

Interpretar el fenómeno de la violencia, es un ejercicio abierto a una multiplicidad de variantes y de situaciones que pueden dar como resultado diferentes realidades. Inclusive, el propio término violencia puede presentar, según sea entendido y contextualizado, múltiples significados. “Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (en Chesnais, 1981; Dupaquier, 1999), que cubren también una definición generalista, y que incluye muchas situaciones (...).” (p. 55)

Así, la violencia se puede expresar de maneras muy diferentes (desde daños leves hasta la eliminación del otro y la muerte), dando como resultado realidades totalmente distintas, que resultan de violencias también distintas. Incluso, al intentar relacionar el fenómeno de la violencia con el tema de la convivencia e intentar identificar las formas en que el primero afecta a la

segunda, se hacen aún más explícitas las diferentes interpretaciones que se pueden hacer del mismo fenómeno en diferentes contextos.

Se verá de qué forma la comprensión del fenómeno de la violencia desde el marco de una realidad y un contexto específicos, en este caso el de la escuela de sectores populares en el Área Metropolitana de Caracas, pasa también por la interpretación que sus propios actores hagan del mismo, dando como resultado realidades distintas.

De hecho, de acuerdo con los hallazgos podríamos ir más allá y hacer una distinción entre la percepción de las maestras acerca de la relación que se establece entre el fenómeno de la violencia y el tema de la convivencia escolar, según pertenezcan a instituciones públicas o privadas. Unas y otras dotan dicha relación de perfiles diferentes y la ubican dentro de su realidad de formas distintas.

A pesar de que en general parece haber conciencia de las dificultades que presenta la construcción de una convivencia de calidad en el seno de la escuela, (de hecho todas las maestras hacen referencia explícita a dichas dificultades) en el caso de las maestras del sector público parece haber una percepción que tiende a ser más bien positiva acerca de la convivencia entre los alumnos de su grupo específicamente:

E: ¿Cómo es la convivencia en su salón?

Bueno ahorita siento que es bastante buena en el sentido de que ya he hecho muchos sacrificios, mucho esfuerzo para tener la confianza de ellos...de los niños. Al principio fue un poquito fuerte, pero nos vamos conociendo y yo me he ido ganando la confianza de ellos. PU1M5

E: ¿Cómo es la convivencia en su salón?

Este año ha sido increíble. Los muchachos tranquilos, no se han visto peleas fuertes, que tengamos que estar separando muchachos porque se están agrediendo, nada. Y todas estamos diciéndonos, oye, ¿qué es esta pasando en la escuela que no hay tanta agresividad? PU2M6

E: ...¿Y otro tipo de actitudes que usted haya detectado y que afecten las relaciones entre ellos?

Mira, yo no he observado casos severos acá, en este salón en particular... simple defensa, de repente viene un niño de otro grupo y le pega una patada o le despega un golpe al otro...pero hasta ahí, se está haciendo una campaña para que no respondan con la misma moneda (...). Casos de violencia como tal no, no te puedo decir que son violentos, son hiperactivos, habladores, como todo muchacho. PU2M5

E: ¿Cómo considera que es la convivencia en su salón?

Bueno mira, este es un grupo que llevo conociendo desde hace mas de 10 años, la gran mayoría de los niños aquí están desde preescolar y he visto los cambios a través de cada uno de los salones. Yo creo que la mejoría que ellos muestran tiene que ver mucho en cuanto a las estrategias que usamos los docentes dentro del salón para la convivencia entre ellos mismos...

...La relación de este grupo en general es muy buena. Ellos con sus demás profesores, en este caso los profesores de educación física son buenos, buenos.

E: ¿Y peleas con los alumnos de otros niveles?

No, muy poco. Digamos mis alumnos no lo hacen, porque por ejemplo aquí hay primera etapa, segunda y tercera etapa, entonces ellos están divididos, pero cuando se encuentran con esos niños ellos evitan meterse con ellos, los respetan...

...Conmigo especialmente tienen relación como maestra, como amiga, como mamá, como hermana, tienen relación como mucho, primero, no sé si es porque vivo muy cerca de la institución y todos me conocen. Segundo porque les brindo la confianza (...). PU1M6

A pesar de la referencia que se hace en algunos casos con respecto a las dificultades que se pueden presentar en la convivencia diaria, que también las hay, todas las maestras entrevistadas del sector público tienden hacia una valoración positiva de las relaciones con y entre sus alumnos, y de los términos en que se lleva a cabo la cotidianidad dentro de sus

escuelas.

Ahora bien, esta valoración positiva parece inconsistente cuando entrada la conversación comienzan a surgir los relatos de sucesos específicos, así como de tendencias generales (como los observados en el capítulo anterior), que hacen referencia a distintas formas de agresión y de violencia. Es decir que al preguntar directamente acerca del tema de la convivencia y más que todo acerca de la violencia parece haber resistencia a reconocerlo como un problema que ataca directamente la dinámica escolar y que la modifica de forma perjudicial.

En general, el término violencia parece estar siendo interpretado como demasiado fuerte para describir las relaciones que tienen lugar entre los actores de la escuela, aún cuando las entrevistas de los alumnos, pero también las de las mismas maestras, contienen anécdotas y relatos con claros rasgo de agresión y de violencia.

E: ...¿Y a nivel de agresiones entre ellos?

No. Agresiones sí no hay.

E: ¿Tampoco a nivel verbal? (venía de hablar de las agresiones verbales entre varones y niñas)

Eso sí no lo hay porque desde un principio dictamos las normas en el salón y yo no permito, que es lo que se ve normalmente en el área estudiantil, que las niñas tienden a pegar a los hombres. Sí, a las niñas les encanta pegarles a los varones. Este...por ejemplo, un varón les llega a decir algo y ellas en vez de decirle verbalmente, “no te metas conmigo”, ellas van directamente a pegarle a los varones.

De hecho yo tengo a mi hija aquí en sexto grado y ella tiene esa conducta y yo se la ando corrigiendo todo el tiempo. O sea no sé si es un jueguito entre ellos, o sea, qué pasa allí, no? Habría que analizar eso, pero lo de ella es eso, un varón le dice algo, por ejemplo “mira, fea”... qué se yo, y ellas en seguida van a golpearlo. Claro, no con esa agresividad, no? Pero sí van a pegar. PU2M6

De alguna manera se tiende a justificar las expresiones de violencia que tienen lugar en la cotidianidad y a restarles importancia en la gestión de la convivencia escolar. Parece que la

violencia en momentos determinados se interpreta como algo, si bien no deseable, al menos comprensible, normal.

E: ¿Cómo es la convivencia en el salón?

Bueno, afortunadamente mi grupo es muy, muy tranquilo. Tengo casitos tu sabes, de repente por defensa propia...golpes, o sea alguien que molesta en un momento determinado. Pero, mi grupo es bastante tranquilo y organizado....PU2M5

Como apuntaría Díaz-Aguado (2005) la escuela, en este caso a través de sus maestras, se manifiesta muchas veces de formas incoherentes frente a la violencia. La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales y el apoyo implícito a la violencia producto de una insuficiente respuesta frente a ella contribuyen con su reproducción y dificultan su superación.

Ahora bien, la situación que se presenta en el caso de las escuelas privadas parece ser de una mayor sensibilización por parte de las maestras con respecto a la utilización de la violencia y de la agresión en la dinámica diaria, sobretodo tomando en cuenta que los relatos y anécdotas que contienen elementos de violencia (tanto de alumnos como de maestras) son menos contundentes que en el caso de la escuela pública.

En general, hay un reconocimiento mucho más explícito y conciente acerca de las dificultades que afrontan en el día a día tanto los maestros como la institución educativa, para la construcción de una convivencia armónica y sin violencia.

E: ¿Cómo es la convivencia en su salón?

Bueno mira, ahorita tengo un grupo que a nivel de violencia es bastante grave. Ellos vienen así desde que están en preescolar, entonces buenos se ha ido trabajando, se ha ido a orientación y todo eso, pero sí llegan a 6to grado y llegan a mí con un alto nivel de violencia verbal y de violencia física. Se ha ido trabajando, incluso el PEIC (Proyecto Educativo Integral Comunitario) del colegio se titula más o menos así, se titula “ruta hacia la mejor convivencia”, porque nos damos cuenta de que el niño cada día que pasa se vuelve cada vez más violento. Debido a muchas cosas, nosotros

incluso en el salón hemos hecho discusiones, hemos hecho debates (...).

PR1M6

E: ¿Cómo considera usted que es la convivencia en su salón?

Oye, la verdad es que es difícil. Hay mucha discriminación entre los alumnos y competencia entre ellos mismos. No son muy tolerantes, se meten con sus compañeros...hay mucho chalequeo. Yo creo que estas son generaciones más agresivas. Claro eso también tiene que ver con lo que ellos ven afuera, ellos son el reflejo de lo que ven afuera. Son agresivos, sobretodo agreden psicológicamente a sus compañeros (...) se convierten en violentos para ser aceptados. PR1M5

E: ¿Cómo es la convivencia en su salón?

Bueno mira, realmente es un poco difícil, y sin embargo tomando en cuenta mi experiencia en otras escuelas yo creo que hasta cierto punto es buena. Claro, uno siempre aspira que sea lo mejor y hasta ahora sinceramente no lo he logrado. PR2M6

Se observa sin embargo también cierta conciencia acerca de una situación relativamente favorable que la escuela privada está en condiciones de ofrecer, frente a los factores de riesgo que amenazan desde la comunidad (comunidades identificadas como peligrosas e inseguras) a los niños de la escuela, así como frente a la violencia incluso más acentuada que ataca a las instituciones públicas; y en ese sentido se valora la convivencia como “mejor con respecto a lo que podría ser”.

Esto se pudo observar también en las conversaciones sostenidas con las personas de contacto. Coordinadora de pastoral y coordinadora de disciplina respectivamente, muestran una evidente preocupación por los problemas de violencia y agresión que se pueden presentar en la dinámica de la convivencia en sus escuelas, y sin embargo, reconocen la situación de relativa ventaja en que se encuentra sus escuelas, con respecto a otros centros educativos del sector.

Así, la preocupación por ofrecer una escuela más segura sigue siendo explícita en las escuelas privadas visitadas. En este sentido, si bien en la escuela pública también se consideran dentro de la dinámica diaria mecanismos para la resolución de conflictos de formas no violentas, su utilización está mucho más sistematizada en la escuela privada, que tiende a ofrecer dichos mecanismos desde su propia organización.

La asistencia a talleres, la incorporación de ayudar profesional (legal, psicológica, pedagógica, etc.), el trabajo en conjunto por parte del personal administrativo con su equipo de maestros, etc., es mucho más sistemático en la escuela privada; en donde se observa un umbral de aceptación de la violencia significativamente más bajo que en la escuela pública.

Así, ese mayor nivel de sensibilización frente a la problemática de la violencia en la convivencia escolar, parece apuntar al mismo tiempo a la concreción de mayor cantidad de iniciativas y planes propuestos desde la organización para transformar de forma positiva la construcción de la convivencia escolar. (Esta diferencia entre instituciones públicas y privadas con respecto a los mecanismos y estrategias dispuestos desde la organización escolar para enfrentar los problemas de violencia y de convivencia en la escuela, será desarrollada con detalle en un próximo apartado. Ver apartado 6.3).

En todo caso, lo que es de hacer ilustrativo en este segmento es precisamente la forma en que el fenómeno de la violencia queda abierto a la interpretación de los actores, que lo ubican dentro de su realidad con diferentes connotaciones, muchas veces guardando una relación con el contexto en que se inscribe esa realidad, dando como resultado abordajes diferentes del fenómeno (incluso abordajes institucionales distintos) desde cada una de esas realidades.

Abordaje institucional del fenómeno de la violencia y el espacio para la estrategia individual:

Si bien se ha de considerar que los actores de la vida escolar, de acuerdo con características que les sean propias como individuos, pueden presentar tipos específicos de comportamiento, definir posiciones y papeles que propician a su vez distintas formas de asociación y de relación, se ha de considerar también la relación que dichos comportamientos y elecciones guardan con respecto a las estructuras en las cuales se inscribe su acción.

Al hacer énfasis en la importancia que tiene la situación en la cual se realice la interacción se “realza [paradójicamente] la importancia de la estructura y la organización, no solo como fundamento estático, sino como el principal recurso de la estrategia individual.” (Tyler, 1996: p.

110). A partir de esa relación entre la estructura formal y las experiencias vividas se entrelazan ordenes articulados y formas de experiencia en la vida escolar, que traducirán en diferentes formas de estrategia y que dan fundamento a la idea de la escuela como una organización, tomando en cuenta los significados e intenciones de sus miembros, que construyen y transforman a partir de un contexto.

De esta manera, la forma en que es interpretado el fenómeno de la violencia en la escuela, en este caso por parte de directivos y maestros (que influirá por supuesto la percepción de los alumnos), de acuerdo con el contexto en que se le observe (escuela pública o privada), va a tener una repercusión directa, tanto en las estructuras (mecanismo o iniciativas institucionales para la prevención de la violencia) como en la estrategia individual (la forma en que cada actor afronta la ausencia – o disponibilidad – de dichos mecanismos).

Se podría pensar entonces, que esa mayor sensibilidad frente al fenómeno de la violencia por parte de las instituciones públicas (percepción) que se expuso anteriormente, puede ser uno de los motores que conducen a una mayor sistematización de iniciativas institucionales para la prevención de la violencia y la construcción de la convivencia.

En este sentido, la preocupación por parte de las instituciones privadas visitadas es evidente. La consecución de las líneas de acción propuestas en los talleres de CECODAP y ajustadas a la realidad y contexto de cada una, se pudo observar tanto en sus respectivos PEICs⁹ (Proyecto Educativo Integral Comunitario), repensados y orientados a la construcción de una buena convivencia escolar, como en la puesta en acción de iniciativas muy puntuales:

PR1:

Comisiones escolares:

Comisión principal: están conformadas por los delegados y subdelegados de cada salón. Se encargan de velar por el cumplimiento de las normas de convivencia del aula, y el trabajo de las comisiones conoce y soluciona conflictos a su alcance

Comisión de comunicaciones: se encargan de informar acerca de las actividades a realizar en el aula o la escuela, de elaborar carteleras y participan en el periódico escolar

⁹ Ver 6.4. *Sobre la consistencia y legitimidad de los sistemas normativos y de sanción.*

Comisión de deportes y recreación: se encarga de establecer colectivos deportivos entre los estudiantes, promover actividades deportivas y recreativas, colaborando con el departamento de educación física.

Comisión de ambiente: se encarga de promover actividades de respeto, recuperación y concientización sobre el cuidado de del ambiente, del aula y las áreas comunes en el colegio.

Comisión de cultura y valores: se encarga de colaborar con las celebraciones de efemérides y colabora con la sociedad bolivariana para promover el respeto de los símbolos patrios y de los valores.

La ruta del buen trato y el pasaporte escolar: a partir de un diagnóstico levantado por los maestros en cada salón de primaria, se obtuvieron los resultados a partir de los cuales se logró la programación de los ejes transversales utilizados para trabajar la ruta del buen trato.

Se fijó un día para entregar los pasaporte, se mandó a hacer el sello, y hay una guía de indicadores que utilizan los maestros para otorgar los sellos en el pasaporte.

Como parte de la misma iniciativa de la ruta al buen trato se esta construyendo periódicamente un mural en función de los valores a trabajar en cada etapa del año.

PR2:

Introducción del año escolar. En la introducción al año escolar se dan a conocer a los alumnos sus deberes y derechos, según lo especificado en las leyes correspondientes, y se les informa acerca de las normas de convivencia del colegio. En ese momento los alumnos tienen un espacio en el cual pueden someter a consideración algunos de los artículos, y participar de la reelaboración del manual de convivencia. Tras ser considerado por la coordinación y revisado por los abogados, el material se lleva al distrito para su aprobación.

Buzón del buen trato: se encuentra colocado en la entrada del colegio para que cualquier persona que lo desee (alumnos, maestras, personal obrero o administrativo), se puede acercar y colocar una nota de reconocimiento y felicitación a alguna otra persona, por una buena acción en específico o

por una actitud en general de buen trato hacia los demás. Los reconocimientos se leen en público frente a toda la escuela en el acto de la mañana.

Patrulleros escolares: todos los años los alumnos escogen dentro del salón a su patrullero escolar. Los muchachos hacen una pequeña exposición en la que explican a sus compañeros qué es lo que hace el patrullero, y se escogen a alguno con buena disciplina, para que ayuden a velar por la buena marcha de la vida escolar durante las horas del recreo.

Pasaporte para el buen trato: la escuela está participando actualmente en la campaña de CECODAP “Pasaporte para el buen trato: para la prevención del castigo físico y humillante”. Se ha hecho ya la sensibilización del equipo directivo, luego de representantes, docentes y alumnos. Se ha involucrado al grupo brigada ecológica para que dé impulso a la campaña.

Se ha comenzado por preparar un diagnóstico de la situación.

Todos los días en el acto cívico de la mañana, se hace alguna lectura sobre el valor que se va a trabajar en la semana y se entrega a los docentes las carpetas con el material (los pasaportes) para que los alumnos vayan registrando sus acciones de buen trato, tanto en la familia como con sus compañeros.

En sintonía con esto se prepara el mural del buen trato, en donde dependiendo de la época del año se van colocando fotos de los muchachos y su familia, con mensajes relacionados con un tema en específico (el abrazo en familia, la navidad, etc.)

El material de CECODAP también ha sido reproducido por la escuela y ha sido entregado a los padres en la escuela para padres.

Tanto maestros como alumnos hicieron referencia constante a estas propuestas provenientes de la propia organización escolar.

Se ha ido trabajando, incluso el PEIC del colegio se titula más o menos así, se titula “ruta hacia la mejor convivencia”, porque nos damos cuenta de que el niño cada día que pasa se vuelve cada vez más violento (...).

Ahorita están haciendo una dramatización del abrazo en familia y ellos mismos están ayudando a organizar todo. El padre me dijo “organízalo en

tu salón” (...) Yo tengo que hacer eso después del recreo, hago una lista para ver quiénes quieren, para integrarlos en la obra. (...) En sexto grado les toca la dramatización, y en los salones de los pequeños, ellos tienen diferentes actividades. Entonces tú ves allá al fondo, ellos tienen diferentes trabajitos que ellos han hecho sobre el abrazo en familia. De alguna u otra manera eso ayuda, ayuda bastante a que la relación de la familia, los niños, la relación de la familia-escuela mejore.

E: ¿Y de dónde proviene esta iniciativa?

Bueno, del colegio...por eso tenemos un PEIC que es el que nos conlleva a hacer todo este tipo de actividades, para que nos solidifiquemos en una sola pues. PR1M6

Tenemos un programa de formación de la fe que viene siendo como el paralelo al proyecto integral que realizamos en el aula, se integran uno con otro. Ambos se realizan en el aula, y yo creo que eso nos ayuda a reforzar los valores, les fomenta ese despertar de valores que ellos tienen. Lo bueno que yo siento en este colegio es que como que tenemos que ir más allá en la formación, la coordinadora de disciplina, la hermana Marisela, nos apoya en eso. PR2M6

E: ¿y como funcionan esos patrulleros?

Nosotros nos ponemos de acuerdo entre nosotros mismos sobre quién va a cuidar qué área y hacemos el horario, y después nos dan 5 min., después del recreo (...). Cuidamos los salones y vemos que no haya carreras en el recreo. (...) Cada año hacemos una exposición para explicar qué hacemos y nos escogen en el salón. PR2A6

E: ¿y qué es lo que hacen en esas comisiones?

Bueno, por ejemplo la del ambiente, es que se reúnen y recogen la basura y la botan. La de deporte, es que coordinan cuando son las cosas del

deporte, que si cuando nos van a dar deporte y eso. Eso ayuda mucho, para que la gente bote las cosas en la basura... PR1A6

De distintas formas se intenta ofrecer a los alumnos vías para la participación en la vida escolar, más allá de las actividades manifiestas correspondientes a la condición de estudiante, como asistir a clases, cumplir con las asignaciones y aprender los contenidos formales. Se intenta involucrar a los alumnos en actividades que les permitan formar parte de la gestión de su convivencia, se ofrecen alternativas a la estrategia individual desde la organización de la institución.

Por otro lado, estas actividades proporcionan al estudiante contextos para el ocio y grupos de pertenencia constructivos, que pueden ser considerados como factores de protección frente a los factores de riesgo de la violencia.

Así también se ofrecen alternativas y se amplían las estrategias a los maestros, tomando en cuenta la necesidad abrir espacios también a la autonomía allí donde ejercen su autoridad directamente: el aula.

Así, si bien las iniciativas organizacionales ciertamente prestan un marco a partir del cual el maestro puede adoptar las estrategias disponibles desde la institución, existe también un margen dentro del cual es posible desarrollar la estrategia individual, adecuándola a la situación particular de cada aula y de cada grupo.

Nosotros estamos en formación permanente y tenemos autonomía en nuestras aulas (...). Claro, trabajamos en la misma línea del PEIC, pero todo se trabaja con los niños y los representantes para ponerlo a tono con el aula, incluyendo la participación de los niños. De las normas generales sacamos las normas del aula y cada maestro propone su dinámica dentro de su salón. Primero lo hicimos con los alumnos y luego con los padres, y ellos mismos negociaron los correctivos (...).

El PEIC lo ajustamos al proyecto del aula y lo trabajamos con valores. Yo por ejemplo tengo mi pirámide de valores, la tenemos pegada a la pared, y estamos haciendo referencia a ella todo el tiempo...

...Para el mes de Diciembre vamos a tener también el intercambio de regalos...yo siento que eso como que ayuda con la integración del salón.
PR1M5

...Debido a muchas cosas, nosotros incluso en el salón hemos hecho discusiones, hemos hecho debates (...). Hay bastante agresión en las relaciones entre ellos. Las estamos trabajando, yo estoy haciendo actividades para que esta parte de la violencia cese y las buenas relaciones se vayan estimulando (...). Me tocó primero hacer esa parte, una parte exploratoria a ver de dónde venía eso (...) y lo primero que hicimos fue buscar la solución, discutimos el tema, (...) después de allí yo trate de llevar la dinámica de tal manera que salieran a aflorar todas sus cosas y se hizo de una manera muy bonita. Luego de eso se hizo otra actividad, de que ellos tenían que escribir una carta a un compañero con el cual no comparten, no con el que siempre anda con él, y al día siguiente que se continuó con la dinámica ellos entregaban la carta, se daban un abrazo, a un compañero que tu nunca le has dado un abrazo, (...) muchos se sorprendieron porque recibieron hasta 5 cartas. Entonces ellos “cónchale, el que nunca me habla, el que nunca me ve, el que nunca estudia conmigo” ...Hicimos también encuentros de desayunos compartidos por grupos con la maestra, dividimos el salón y un día le tocó a unos y luego a otros (...). Tenemos que continuar trabajando. Nuestra comunicación ahorita es mucho más fluida, que antes no pasaba...pero ya nos estamos conociendo mejor... PR1M6

Este margen de libertad a la estrategia individual, por supuesto, es deseable, y tiene que ver con esa “estructura informal”, que define Frigerio (1989, en Ianni y Pérez, 1998), como un “conjunto de comportamientos, relaciones y estrategias no previstas en la estructura formal y que surge del interjuego dinámico de los actores” (p. 117), y que deja espacios para la actividad

creadora por medio de la interpretación y de la significación que los actores utilizan para desenvolverse en la institución.¹⁰

La maestra reconoce la problemática específica de su grupo, las carencias y fortalezas del salón, y las trabaja según su diagnóstico inicial. Allí se verifica el desarrollo de estrategias individuales, se verifica la flexibilidad del educador en el ejercicio de la profesión con atención a la realidad concreta del educando, del centro educativo, del contexto cultural y social, así como en las necesidades concretas a las que debe dar respuestas.

Por supuesto, este tipo de iniciativas por parte de los maestros existe también en la institución pública. Ahora, lo que sucede en la escuela pública es precisamente que frente a la carencia de mecanismos alternativos a la violencia disponibles desde la organización institucional, el espacio queda abierto a los maestros para desplegar su creatividad y desarrollar en la medida de sus posibilidades estrategias a través de las cuales enfrentar los problemas de convivencia en el aula.

En este sentido, la gestión de los conflictos y de la convivencia queda casi en su totalidad de parte del maestro, que no recibe un apoyo sistemático por parte de la escuela.

E: ¿Esa persona que te asesoró en este caso, de qué manera está ella en contacto con la escuela? ¿Cómo se contactó?

Bueno surgió la inquietud porque estábamos viendo los juegos agresivos en los recreos y vino ella porque ella observaba desde afuera como representante, cómo se jugaban, desde una patada en el trasero durísimo y eso era un juego. Y ella dice “no, no podemos seguir en esto”. Se creó en un círculo de lección docente...no estábamos todavía el horario completo de 1 a 3, entonces después de la 1 nos metimos varios días en un taller intensivo con ella, para ir cambiando eso.

E: ¿Y eso fue una iniciativa de quién?

¹⁰ Allí es precisamente donde tienen lugar las prácticas profesionales a través de las cuales se constituyen los diferentes oficios en una secuencia de acciones que se estratifican, conformando estrategias acerca de cómo se ejercen los diferentes roles (estudiantes y profesores por ejemplo) en contextos reales de desempeño. Esas estrategias establecen la práctica, dan la pauta para cierto orden en las acciones y se constituyen como transmisores de valores, como “prácticas cristalizadas de enseñar y aprender con fuerte contenido valorativo” (Onetto, 2004, p. 17).

De la representante viendo. Ella habló con la directora, la directora le pareció...porque estaba haciendo en ese momento justamente un postgrado de agresividad a nivel de tercera etapa, entonces le pareció bien...

...particularmente a este niño que tuve el año pasado que era muy agresivo, le dije a la representante que para el momento de la inscripción yo necesitaba el informe del asesor a la que lo estaba llevando, de las entrevistas con el psicólogo, le pedí un informe de los cambios que había tenido el niño y de lo que ella, esa psicólogo, esa asesora de conductas de adolescente decía que recomendaba para trabajar en este caso con él. Nunca me ha llegado el informe de la señora, no sé si le habrá llegado a la profesora que lo inscribió en 6to...

...Yo trato de normar esas primeras semanas de clases, trato de poner los puntos sobre las ies, y ya cuando se presenta un caso, yo los agarro, conversamos, hacemos como ese rincón pues...el juez de paz escolar. De acuerdo a las lecturas que he hecho, el juez de paz tiene que ser un adulto. Yo debo escuchar las inquietudes y entre dos o los que estén involucrados en el acto, tratamos de buscarle solución.

E: ¿Y esa iniciativa de utilizar jueces de paz es personal?

Claro, cada quien lo va a bordar de acuerdo a su necesidad. Cada maestro tiene su forma de trabajar. PUM5

... Si es un conflicto que se me escapa de las manos, acudo a la directora del plantel, entonces la directora se encarga de hablar con el niño, o conmigo de repente. La directora que está ahorita es muy comunicativa, la que estaba antes no. Antes yo solucionaba mis problemas yo sola porque sabía que no contaba con el apoyo de la directora, ahorita no, cualquier problema yo sé que se lo puedo contar a la profesora Daniela y me va a ayudar, ella me aconseja, llama al niño, si hay que llamar al representante, se llama al representante.

...De hecho a esta amiga mía que trabaja en la LOPNA yo le he dicho, “por qué no vienes a mi escuela y le hablas a los niños”...

... E: ¿Ha tenido algún acercamiento con la LOPNA...algún taller al que haya asistido?

No. Tengo entendido que hacen muchos talleres, pero da la casualidad que cuando hay esos talleres, he estado de reposo, o no he asistido por x motivo...no nos mandan a todas...mandan a un grupo nada más, y no he asistido a talleres como tal de la LOPNA, pero sí tengo una compañera que trabaja allí y ella me comenta, mira “haz esto,” “cuídate de esto”...PU2M6

E: ¿Y cómo manejan ese tipo de situaciones?

Bueno mira, pidiéndole a Dios que nos dé también sabiduría porque, uno tiene que cuidarse... o sea como él puede estar violento en una circunstancia...Entonces bueno comenzar hablando con él, o sea, lo que veía antes de que él me tocara a mí. “ven acá, quédate tranquilo, no te pongas así”.

...Cuando llegué...es lo que te digo, yo siento que...porque cada maestro tiene un estilo, porque...la catirita...la maestra que estaba antes en la dirección, ella también tiene un estilo, uno se compenetra mucho con el alumno, ¿entiendes? ¿Qué pasa? Ellos saben lo que a su maestra no le gusta que hagan...

Los cursos para conocer mejor las leyes, la LOPNA y eso aquí no te puedo decir si los hacen porque como te digo tengo solamente año y medio. Pero sí existen cursos de todo eso...lo que pasa es que particularmente yo he tenido una crisis económica y tú sabes que casi siempre hay que autofinanciarlo y no he tenido la oportunidad. Desde que llegué aquí no he hecho ninguno, pero sí tengo entendido que los hacen y nos han reunido, nos pasan la información y nos avisan para que vayamos. PU1M5

Como se puede observar, las maestras de la institución pública intentan en la medida de sus posibilidades de generar mecanismos a través de los cuales enfrentar los problemas de convivencia dentro de sus salones e incluso dentro de sus instituciones, de formarse en determinadas áreas de conocimiento y de buscar la ayuda externa de profesionales y especialistas, sin embargo, este tipo de iniciativas parecen provenir casi exclusivamente de la voluntad particular de cada una de ellas.

En este sentido, se podría decir que los incentivos son mínimos por parte de la institución pública, para que los maestros continúen con su formación y crecimiento profesional, e incorporen a la vida de la escuela formas renovadas de enfrentar los problemas que se presentan a la convivencia escolar.

Sobre la consistencia y legitimidad de los sistemas normativos y de sanción:

Por supuesto, donde quiera que existan, las normas constituyen elementos impositivos y restrictivos de la individualidad y de la realización personal, que se pueden convertir en fuentes generadoras de malestar y de conflicto. Sin embargo, para asegurar la continuidad de la institución en los términos de una convivencia deseable las normas son absolutamente necesarias: las normas ofrecen seguridad, ellas hacen previsibles los comportamientos, definen lo que se espera de cada rol y delimitan funciones y tareas.

En este sentido, la preocupación de la escuela tendrá que ver, más que con su eliminación, con la legitimación de los sistemas normativos (y de las sanciones correspondientes, derivadas de su incumplimiento) por parte de la comunidad educativa, pues en esa legitimación se expresa la consistencia de los objetivos de la organización con respecto a las expectativas individuales de sus miembros, y en ella se vehiculan valores compartidos en el seno del universo escolar.

Al asumir con conciencia la restricción que impone la norma, (con conciencia, y no por temor a la sanción correspondiente) se pone en evidencia un valor que es compartido entre el individuo (que cumple la norma pues valora lo que se logra al hacerlo) y la escuela (que impone la norma precisamente porque valora lo que asegura su cumplimiento), se ponen en evidencia valores en común.

En la medida en que la institución esté provista de una organización que le permita configurar climas con estas características, tendrá posibilidades de afrontar y resolver los conflictos partiendo de la satisfacción de las necesidades e intereses de los individuos, que estarán

dispuestos a cumplir con lo establecido dada la correspondencia entre sus expectativas y los objetivos de la organización. (Ianni y Pérez, 1998)

Lograr esta situación ideal es, por supuesto, sumamente difícil pues la escuela se ve en la situación de lidiar con las expectativas y necesidades de un universo de individualidades, cada uno con sus propias características. Sin embargo, como institución la escuela debe conseguir e incorporar los mecanismos que le permitan establecer un sistema mínimo de valores, que respete y haga posible la realización de una diversidad de valores individuales, con respeto y tolerancia.

Nuevamente el factor humano viene a jugar un papel importante cuando se intenta relacionar los sistemas normativos con las prácticas escolares, así como con las reglas constitutivas de los vínculos. Una “normativa encerrada en sí misma [y] homogénea, (...) es “realizada” por población heterogénea, en un encuentro que se caracteriza habitualmente por tensión entre disposiciones abstractas y la tarea específica” (Ianni y Pérez, 1998, p. 117). Así surge la escuela singular, donde la estructura normativa está sujeta a la posibilidad de resignificación por parte de los actores, dando como resultado prácticas heterogéneas (que no refieren a lo previsto, sino a lo acontecido).

Hasta aquí la situación se muestra ya suficientemente compleja, pero más aún, se podría decir que esta conexión entre expectativas y normas no es suficiente por sí sola para garantizar su cumplimiento. Las normas deben ir acompañadas además de un sistema de sanciones que adquiere su status en el contexto social/institucional en el que se aplica.

Así, la legitimidad de la norma y de la sanción, están dadas por la institución que las elabora, las acepta, las aplica, y controla su incumplimiento, cuando ésta logra su debida contextualización. Es por esto que deben existir procedimientos de revisión y mecanismos de regulación que se generen periódicamente para verificar la consistencia del régimen de normas y sanciones y evitar desconexiones generadoras de conflicto.

La consideración de la actividad conjunta y organizada de la institución educativa en relación con las expectativas humanas de sus miembros, así como de la consistencia normativa de los contratos y la calidad de los procesos y las metodologías previstas por la organización, pero atravesadas también por los individuos que llevan a cabo la relación educativa, son entonces claves para evaluar el desempeño de la institución en materia organizacional.

Ciertamente las instituciones incluidas en el estudio mostraron, unas de forma más sistemática que otras, una preocupación por facilitar mecanismos de participación a través de los

cuales tomar en cuenta las propuestas de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la formulación de reglamentos y normas de convivencia escolar.

Por supuesto, tomando en cuenta las asimetrías de poder y de responsabilidad inherentes a la vida escolar, de acuerdo con el rol, la edad, el saber, etc., se mostró la pretensión incluir a padres, maestros, alumnos y directivos en la construcción de sus sistemas normativos.

Según lo que se pudo indagar a través de las personas de contacto en cada una de las escuelas estudiadas, la preocupación existe con diferente intensidad en cada escuela, por generar espacios en los que sea posible tomar en cuenta a los distintos sectores de la comunidad para la formulación de sus normas (más adelante se verá en qué tradujo esa preocupación en cada una de las escuelas visitadas).

Independientemente de su condición (fueran públicas o privadas) las escuelas mostraron estar al tanto de la necesidad de sintonizar los reglamentos de la institución con las expectativas de sus miembros.

En este punto es necesario tomar en cuenta también, que la realización de este tipo de actividades es una propuesta que está contenida en los lineamientos propuestos para el PEIC¹¹ (Proyecto Educativo Integral Comunitario) de cada escuela, y cada escuela tiene la obligación de ajustar sus reglamentos internos.

En todo caso, cuando sí surgieron nuevamente diferencias notables en la organización, fue al distinguir las escuelas privadas de las públicas tomando en cuenta los resultados de dichas actividades.

Para ambas escuelas privadas, el resultado de las actividades para la formulación de los reglamentos de la escuela alineados con el PEIC, habían sido ya sistematizados y reproducidos para su difusión.

Escuela Privada #1 (PR1):

Se tuvo acceso inmediato al Manual de Convivencia Escolar y Comunitario, con fecha Septiembre de 2009 y al Proyecto Integral Comunitario Curso Escolar 2009-2010.

¹¹ ¿Para qué sirve el PEIC? Desde un punto de vista operativo, el proyecto de educación institucional permite la construcción de una escuela colaboradora, producto del establecimiento de un lenguaje común para el desarrollo de una planificación por parte de los actores educativos; una escuela con identidad institucional.” (Ministerio de Educación y Deportes, 2005)

El PEIC se tituló “Transitando la Ruta del Buen Trato”, y fue el resultado de una elaboración colectiva entre alumnos en edades entre los seis y los dieciocho años, representantes y docentes quienes llevaron la organización de las sesiones de trabajo durante cuatro días de Septiembre de 2009, como actividad pedagógica de inicio de curso, con la participación de dos representantes del consejo comunal correspondiente.

El PEIC de la escuela incluye también una matriz FLOA (fortalezas y limitaciones, oportunidades y amenazas) del plantel, realizada por el colectivo en reflexión participativa, que se utilizó para determinar los problemas prioritarios a intervenir, y sus posibles soluciones.

El problema más significativo, identificado a través de la matriz fue precisamente la “imitación de comportamientos inadecuados en alumnos y alumnas evidenciados en el incumplimiento de las normas de convivencia...” y en consecuencia el objetivo general del proyecto fue “desarrollar actividades pedagógicas, organizativas y socioeducativas, participativas que permitan integrar al alumnado y sus familiares en la misión que propone el colegio durante el período escolar 2009-10”. (PEIC, 2009-2010)

Luego de exponer los objetivos específicos para cada área (pedagógica, organizativa y socioeducativa), se exponen los resultados esperados y la programación de actividades propuestas, que incluye para cada actividad, la meta, el qué, el cómo, el quiénes y la fecha.

Tanto el Manual de Convivencia Escolar y Comunitario como el PEIC del colegio fueron revisados y aprobados por expertos en materia legal.

Escuela Privada #2 (PR2):

En el caso del colegio # 2, se tuvo acceso, también inmediato, al Proyecto Educativo Integral Comunitario y al reglamento interno disponibles a través de la página Web del colegio.

El reglamento interno prevé su revisión anual a través de un proceso de reforma que “debe promover y garantizar la participación activa y la más amplia consulta de los integrantes de la Institución, entre ellos alumnos, alumnas, padres, madres, representantes, responsables, docentes y personal directivo, administrativo y obrero”, entrando en vigencia tras su aprobación y firma por parte de: la Supervisora Jefe del Distrito Escolar #1, la Directora, una representante del personal docente, una representante del personal administrativo, una representante del personal obrero, el

Presidente de la Sociedad de Padres y Representantes y la Presidente de la Organización Estudiantil.

Por otra parte, el PEIC, se presenta como el fruto de la reflexión grupal de todos los integrantes de la comunidad educativa a través de la actividad de mesas tituladas “La Escuela que somos” que se realizó al inicio del Año Escolar, donde los participantes expresaron “lo que somos, lo que tenemos y lo que esperamos lograr”.

Así también se incluye la identidad institucional, la visión, misión y valores de la institución, y la metodología a utilizar, en una matriz FODA (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), con la respectiva planificación estratégica de las actividades a realizar durante el año escolar.

Escuela Pública # 1:

Al no tener el reglamento interno disponible, la escuela solo estuvo en posición de proporcionar una circular que se hace firmar a todos los representantes y alumnos al momento de su inscripción, titulada “Acta de Acuerdos para la Convivencia Armónica”, en la cual se establecen los compromisos que representantes y alumnos asumen con la escuela.

En la circular se establecen el horario escolar, el uniforme diario y el uniforme de educación física, así como algunos de los deberes de representantes y alumnos. Llama la atención el énfasis que se hace en la puntualidad y en la buena presencia personal. De todas las obligaciones apuntadas para los alumnos, solo dos de ellas no refieren al tema y son: respetar los derechos de los demás compañeros y cumplir con sus deberes.

Si bien la escuela cuenta con un reglamento interno, su difusión parece no ser la adecuada. Uno de los factores que juega en contra en lo que respecta a este tema, es la falta de recursos. En general, la escuela hace lo que puede con lo que tiene, y eso incluye la falta de recursos para la reproducción del material informativo.

Escuela Pública # 2:

En este caso, la escuela tuvo a la mano el “Reglamento Interno Vigente sin Incorporaciones”. Es decir, según comentó la directora, luego de haber realizado actividades organizadas en mesas de trabajo en las que se incluyó a los diferentes actores de la comunidad educativa para discutir el reglamento y aportar ideas desde los distintos sectores (incluida la comunidad circundante a través de los consejos comunales), hacía falta incorporar los resultados de la actividad al reglamento.

Al parecer la falta de recursos es nuevamente un factor que retrasa la buena marcha de este tipo de actividades.¹²

Por supuesto, ambas escuelas públicas cuentan también con sus respectivos PEICs a los cuales no se tuvo acceso.

En todo caso, al observar lo anterior, se hacen bastante evidentes las diferencias con respecto a la organización escolar de la escuela pública frente a la escuela privada. La sistematización alcanzada en la segunda es mucho mayor a nivel institucional.

Ahora bien, una segunda perspectiva desde la que se pueden observar los sistemas normativos, con su respectivo sistema de sanciones, es a partir de la forma en que se conjugan con las prácticas profesionales, allí donde tienen lugar las reglas constitutivas de los vínculos.

En este sentido se hará énfasis en la dinámica que se desarrolla dentro del aula con atención a la forma en que se establecen los sistemas normativos en su interior y la forma en que se legitiman -o no- en la acción esas normas.

En primer lugar, es evidente al menos desde el discurso, la intención de las maestras de generar espacios dentro del aula en los cuales los alumnos tengan la palabra para una construcción “democrática” de los sistemas normativos que regirán la vida del grupo.

Maestras y alumnos fueron consistentes al describir los procedimientos a través de los cuales fueron establecidas las normas de convivencia de sus salones de clases. Cada profesor se ocupa de generar dinámicas a principio del año escolar, en las cuales los alumnos proponen y discuten las normas y sanciones que dirigirán la dinámica del aula, con la guía del profesor.

E: ¿Sabes quién creó las normas para tu salón?

¹² Fue necesario incluso pagar por la reproducción del material para poder tener acceso a él.

Nosotros mismos. La profesora nos dividió en grupos de 6 y la profesora nos dio una hojita y teníamos que escribir cualquier cosa sobre las normas del salón, y entre nosotros mismo al final cuando ya tengamos todos, ahí la profesora ayudaba a elegir cuál se quedaba. PR1A6

E: ¿Quién hizo las normas del salón?

¡¿Quién más?! ¡La profe!... Aunque bueno, también nosotros colaboramos votando por las bromas. Por ejemplo, quién votaba por respetar a los demás niños...entonces uno levantaba la mano y ponían rayita, rayita, rayita. Entonces al final cuando ya todos votaron, ponían la cantidad de que cada uno votó. PU1A5

Yo trato de normar esas primeras semanas de clases, trato de poner los puntos sobre las íes (...).

E: ¿Y quién elabora esas normas?

Todos, en consenso. La primera semana, elaboramos las normas y de ahí yo lo paso a un pliego de papel bond y lo pegamos de la pared. PU2M5

Ellos y yo las elaboramos el primer día de clases, nos sentamos y yo les dije “ustedes van a decir qué normas de convivencia vamos a tener en clases”. “ustedes son los que dicen, ustedes son los que dicen si quieren todo el día estar parados caminando y hacer lo que ustedes quieran o si establecemos normas, y ellos me comentaron y yo las escribí en el pizarrón, no? ...

E: ¿Y con respecto a las sanciones?

Yo llevo un libro de actas. O sea, yo tengo un cuaderno que le digo el libro negro a ellos donde se registran las conductas inadecuadas de los niños o el incumplimiento de alguna de las normas. Y ellos las normas las copiaron en su cuaderno, las firmaron y las firmaron sus representantes. PU2M6.

En todos los salones de los que se tuvo referencia, de acuerdo con maestras y alumnos, se generaron este tipo de actividades a través de las cuales los alumnos fueron involucrados en la elaboración de sus propias normas de convivencia.

Sin embargo, al abordar el tema de las sanciones y de los mecanismos de resolución de conflictos dentro del aula se presentaron inconsistencias entre las referencias que hicieron alumnos y maestras de un mismo salón, e incluso en las referencias de una misma persona.

Mira, muy poco se aplica aquí la sanción, porque aquí buscamos es de mejorar la condición del niño, no de empeorarla. Entonces yo no voy a lograr nada con expulsarlo días, con mandarle a escribir yo no sé cuántas líneas, mandar a llamar a su representante, cuando esas son soluciones que podemos tratar dentro del aula. PU1M6

...E: ¿Y tu qué crees que hubiera hecho ella si le decían?

Los fuera castigado a los dos. Haciendo caligrafías..."no debo irrespetar al compañero y no debo pelear".

E: ¿Esas son las sanciones?

Bueno, nos ponen caligrafías cuando hablan tanto parados o están discutiendo o peleando...PU1A6

Se les llamó la atención, que cómo era posible, la directora les dijo que había que sancionarlos, porque toda situación como esa debía hacerse rectificar y que no se podía premiar. Pero, o sea acciones no negativas, sino que si hice algo malo realmente...como siempre con mucho respeto porque bueno, con tanta LOPNA con tanta cosa...ya uno no puede hacer nada!. PU1M5

E: ¿Y las sanciones?

Los castigos serían dos días sin recreo o un día sin recreo...por ejemplo, dos semanas sin recreo que es lo que dejan a uno cuando le rompe la cara a alguien. Pero esto es en 4to, cuando estaba en 4to, ahí lo único que hacía era pelear con los demás, entonces me dejaron tres semanas sin recreo.

E: ¿Y qué aprendiste durante esas tres semanas?

Psst, nada....solamente controlé mi rabia de entonces.

...Ella tranquila y normal, pero cuando nosotros nos portamos mal ella se pone dura. Por ejemplo si hay unos niños peleando, comienza a gritar y los deja una semana sin recreo. Pero igualito se siguen comportando igual.

PU1A5

Tenemos nuestro rincón de la paz que todavía no lo he montado porque tengo mi cementerio de mesas allá y bueno cuando ellos se sienten afectados por algo ellos me buscan a mi como mediador. La vez pasada hablamos de juez de paz escolar, entonces ellos me buscan a mí para mediar y buscar la alternativa (...).

...Ya cuando se presenta un caso, yo los agarro, conversamos, hacemos como ese rincón pues...el juez de paz escolar. De acuerdo a las lecturas que he hecho, el juez de paz tiene que ser un adulto. Yo debo escuchar las inquietudes y entre dos o los que estén involucrados en el acto, tratamos de buscarle solución. PU2M5

E: Tengo entendido que ustedes en el salón tienen un rincón de la paz. ¿En qué consiste ese rincón?

En realidad nunca hemos realizado esa broma pero sí está el rincón de la paz que es del lado donde nos sentamos nosotros. No porque seamos nosotros sino porque yo me imagino que se sientan un grupo de personas ahí...los que se llevan peor, y no sé, se vuelven amigos. Pero nunca hemos hecho esa broma.

E: ¿Y cómo solucionan las cosas cuando se les presentan problemas entre ustedes?

Bueno, la profesora dice que....osea, nosotros sí lo solucionamos, pero como a la semana empezamos otra vez con las cosas.

...E: ¿Y para cada norma que no se cumple, hay una sanción?

No, no, no....las mismas sanciones cuando nos portamos mal...que si dejarnos sin recreo, o no bajar para la cancha. PU2A5.

Por ejemplo, está la norma: “Evitar interrumpir la clase durante los momentos en que la maestra este dando la teoría, el contenido”. Entonces yo estoy hablando y suponte, tú estás molesto, entonces la sanción es que al día siguiente te vas a quedar 5 min. sin receso, haciendo una actividad asignada y luego te vas a bajar al recreo. Y el recreo para ellos es...sagrado! Igual que el deporte, la educación física, todo eso...entonces cuando se recuerda la sanción número 8, eso es rapidito, la modificación de conducta es ahí rápido. Entonces siempre se anda recordando...

... No se manipula con la sanción, evito eso, ¿Por qué? Porque entonces no estamos haciendo nada, o sea tenemos que estar entonces todo el tiempo amenazando. Un niño no puede vivir toda la vida amenazado, él tiene que adquirir su responsabilidad, las responsabilidades de los actos que van haciendo día a día. PRIM6

A nivel discursivo se muestra por parte de las maestras un interés por incorporar a la dinámica del aula mecanismos a través de los cuales sea posible una construcción colectiva de las normas y las sanciones, así como de lugares de negociación y de genuinas formas de participación, al estilo de lo que propone Pérez Esclarín (1999). Sin embargo, la sanción utilizada allí donde tiene lugar realmente la acción, parece seguir obedeciendo a los lineamientos de la escuela tradicional. Al neutralizar y sancionar de forma mecánica el acto agresivo, se niega la complejidad asociada a la agresión y se dificulta su prevención.

E: ¿Y cómo se solucionan esos problemas?

Bueno, le decimos a la profesora y la profesora llama a su representante o le pone una nota, o una asignación que hacen en el recreo, en el salón...haciendo caligrafías: “debo portarme bien en clases” y eso...

A ti te parece que esa sanción es una buena forma de aprender una lección?

Sí, sí creo...porque a nadie le gusta quedarse en el salón solo copiando...entonces uno analiza...”yo quiero estar en el recreo con mis

amigos” y lo que quieres es portarte bien para salir al recreo y jugar con tus amigos. PR1A6

Lo anterior muestra entonces una disonancia entre el discurso y la acción, pues no ha habido realmente un cambio de perspectiva. De lo que se trata es de modificar el abordaje del comportamiento agresivo y pasar del temor a ser castigado a la reflexión y la transformación. Se trata de poner el acento en lo educativo y en lo formativo.

Se requiere ciertamente una contextualización de los sistemas normativos vigentes, pero también de los sistemas de sanciones, que permita superar los rígidos modelos de interacción. Se trata de poner la atención en las acciones de control ejercidas a través de las prácticas docentes [y dispuestas por las instancias administrativas del universo escolar en sistemas normativos] para comprobar su efectividad no solo a un nivel inmediato (interrupción del acto violento) sino verificar más allá de esto la consecución de un verdadero cambio cognitivo y emocional, que implique un aprendizaje acerca de las alternativas disponibles para la resolución de conflictos por vías pacíficas, (Rodríguez, 2008) y traduzca en un cambio verificable en las formas constitutivas de los vínculos (es decir en la acción) y en las formas de desempeñar cada rol.

Al parecer, la escuela se encuentra en un momento de tránsito entre la escuela tradicional y la *escuela nueva*. A nivel discursivo se puede evidenciar conciencia con respecto a la necesidad de un cambio, pero al observar la acción, ciertas prácticas parecen estar demasiado arraigadas. En este sentido, se podría decir que la escuela se encuentra en una etapa de transformación, que se tocará desde otra perspectiva en el siguiente apartado.

El cambio de paradigma, la transformación de la escuela tradicional y las nuevas prácticas profesionales del estudiante:

Luego de haber hecho la respectiva revisión bibliográfica acerca de la ordenación de la escuela tradicional, de los mecanismos contenidos en ella para enfrentar los problemas de violencia y de convivencia escolar y de las expectativas que recaen sobre los roles de estudiantes y maestros en este tipo de ordenación, es posible establecer una comparación con la situación de dichos aspectos en la escuela actual.

Si bien es cierto que en la escuela actual perviven todavía muchas de las características de la ordenación tradicional (algunas de las cuales ya han sido referidas), ciertamente muchos de los elementos de la *nueva escuela*, están disponibles, en parte desde la propia organización de la escuela, en parte desde la interpretación que los actores hacen y expresan a nivel discursivo, acerca de lo que su realidad escolar debería ser.

La información acerca de ese cambio de paradigma con respecto a la figura del niño en la sociedad, en la escuela y dentro de su propio proceso de aprendizaje, aunque no necesariamente de forma sistemática y clara, ha estado disponible tanto en el ámbito educacional como en la sociedad en general, abriendo los sentidos de quienes participan en dicho ámbito, y sensibilizándolos en distintos grados y de distintas formas frente a ese cambio.

Nadie parece dispuesto a poner en duda hoy en día o por lo menos a expresarlo abiertamente, que el castigo físico e inclusive el castigo humillante es una práctica obsoleta e inaceptable dentro del ámbito educativo de la escuela (no así en el hogar).

Se nota también una progresiva aceptación del niño como partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje (no ya como una figura pasiva) y comienza a acceder de distintas formas a espacios que anteriormente le habían sido negados: discusiones para la formulación de los reglamentos escolares y de las normas de su salón, canales para la expresión de sus opiniones, etc. entre otras cosas porque se califica al niño de hoy en día como un niño esencialmente diferente al niño de otros tiempos, que debe ser abordado necesariamente de una forma distinta.

El acceso casi ilimitado a la información a través de los medios de comunicación, al Internet, la radio, la televisión, el celular (información muchas veces con altos contenidos violentos), junto con una conciencia tácita de ser sujetos de derecho y el permanente cuestionamiento de la autoridad, los convierte en sujetos diferentes de “la niña que yo fui” o de “los niños de mi época”.

...Hay veces que saben unas cosas....que yo te voy a ser sincera, que yo no conozco y abordan unos temas, que uno los conoce pero que uno no los estudia profundamente porque no va, pero ellos sí te lo estudian por curiosidad.

...Yo pienso que el niño que uno tenía antes es muy diferente al niño que tenemos ahora. (...) Aquel niño de hace 15 años no tenía una computadora

en su casa. No había Internet, o sea, eran los hogares muy privilegiados que podían tener una computadora. Ahorita así sea en el Cyber Café... al niño se le ha abierto el campo de la información y a poderse comunicar y a tener hasta amigos en otros lugares del mundo. PR1M6

Esta nueva forma de “ser niño” ha traducido al mismo tiempo en una transformación en las formas en que se ejerce el rol de estudiantes, ha habido una modificación radical de las prácticas profesionales, según habían sido entendidas formalmente dentro de la organización de la escuela tradicional.

Muchos son los contenidos de los relatos, que expresan ese desafío y muchas veces también un irrespeto hacia la autoridad en que ha traducido esta nueva figura del “niño de hoy”.

...De repente te contestan mal, y yo les digo “bueno, pero así se le responde a la maestra?”, y te salen con que... “bueno, pero quién eres tú? Tu eres igualita que cualquiera”. PU2M5

Agresividad entre ellos no tanto, sino agresividad con el docente. Como que la disposición hacia el docente. Están como a la expectativa, así como que “equivócate pa’ que veas como te denuncio...”

...Imagínate los años que tengo yo dando clases..., antes el niño era más obediente, más respetuoso con el docente. Yo siento que ahora no ven al docente como esa figura “oye, la profesora!”, ya no hay ese respeto sobre el docente...yo creo que también a raíz de la LOPNA. PU2M6

Están todo el tiempo a la defensiva, no toleran que se les llame la atención por nada...siempre se sienten agredidos...a la defensiva. PR1M5

...Niños que salen en horas que no son horas de clase y entonces tienen la capacidad y el permiso de ser autosuficientes (...) tienen como quien dice el permiso o la autoridad ellos mismos de ser autosuficientes. Entonces

claro, cuando llegan acá...eso se ve acá, son como autoritarios, prepotentes...

...Una de las características que traía este grupo es que no había una disciplina dentro del aula. Si por ejemplo alguien se paraba y quería decirle algo al compañero...ese compañero se paraba y “mira tu!”, y si la maestra estaba explicando algo, se paraban de todas formas (...). Eso lo hemos ido trabajando...!pero era!...que si aquel le dio la gana de cantar, cantó duro y no le importó que estaba la maestra, imagínate tu!

...Con decirte que fue tan fuerte el año pasado que hasta problemas de masturbación en la clase hubo, ¡en la clase! Ese día yo no vine porque se me había enfermado mi hija y estaban con una maestra suplente (...) Ellos tenían pesado guardar el secreto, porque la que estaba era una suplente que al parecer no supo manejar la situación...PU1M5

Incluso en los relatos de los muchachos es explícito un permanente cuestionamiento de la autoridad de sus maestros y de los adultos en general.

Entonces, cuando nos regañaron la profesora nos mandó una tarea que era, por lo menos, “qué norma incumpliste?”, “a quién le fallaste?”, y como yo sabía que todos iban a poner “a mi profesora” entonces yo dije “a mí mismo, por la imprudencia que cometí al saber que me podía caer y salir perjudicado, incumpliendo la norma de mi institución” (...) ¿Por qué me tienen que poner a decir a quién le fallaste?...ni que ella fuera dios.

...Hay uno que siempre se la pasa fastidiando a la profesora, que es Castillo, pero todas nos la llevamos bien con la profe...no es ninguna fastidiadera así que aahhh! No, sino que Capote empieza a remedar a la profesora, si la profesora habla, o sea, está explicando la clase y Castillo se queda pegado diciendo una palabra. Por lo menos, la profesora está explicando: “2 + 2 son 4”, y Capote “y entonces?”, “y entonces”, “y entonces?” y se queda pegado así. PU2A6

Hay veces que le faltan el respeto a la profesora. La profe dice que si trajo un trabajo y le dicen “no, porque no quise” y los mandan a la dirección...
...Ya nos adaptamos a ella, pero hay un niño que le cae mal y entonces le voltea los ojos, saca el cuaderno y cruza los brazos... PR2A5

Es evidente el desafío de la autoridad y el uso (muchas veces tergiversado) que los muchachos hacen de sus derechos, y una de las referencias permanentes por parte de las maestras con respeto a este, fue la LOPNA.

A pesar de que en general se reconoce que la LOPNA no es mala *per se* y que tiene una razón legítima de ser desde el punto de vista de los derechos del niño y de los términos en que se debería llevar a cabo la relación educativa, hubo mucha crítica frente a sus consecuencias (sobretudo durante los primeros años de vigencia).

Bueno, en un tiempo cuando estaba nuevecita, no te voy a negar que hasta yo misma decía “pero bueno, uno no puede ni, ni nada con los muchachos porque les teníamos miedo, y hasta los mismos representantes en un tiempo se lo tomaron como un arma, de acusar a la maestra cuando hace algo que no debe hacer. PU1M5

La LOPNA nos tenía así...nos tenía amarrados. Que si tú haces esto, te vamos a aplicar esto porque vamos a hacer un procedimiento acá...coye no, y muchas veces por no tener el conocimiento nos hacía que nos aplicáramos el harakiri. PU2M5

...En la escuela tradicional [es la forma en que se refieren a la escuela no bolivariana] donde yo estaba, tu gritabas...o sea, hay momentos en que tu tienes que gritar, porque tu le dices al niño “por favor, cállense” “por favor, cállense a la segunda” y a la tercera siempre va el grito, entonces “profesora, no me grite porque la voy a denunciar en la LOPNA”. Este, “bueno, yo conozco mis derechos, me voy para la LOPNA”, o sea, siempre defendiéndose con su LOPNA. PU2M6

Sin embargo, a pesar de que ese rechazo por la ley, según ellas mismas reconocen se dio más que todo durante los primeros años de su vigencia, de alguna manera se le sigue percibiendo como una amenaza a la autonomía de rol de los maestros y como un cuestionamiento de su legítima autoridad.

O sea, para el docente igual no es algo que te va a gustar, porque yo considero que si tú sabes hacer tu trabajo, respetas tu trabajo, no hay necesidad de eso. PU1M5

Mira, yo no he tenido problema con la LOPNA, pero a mi particularmente no me gusta para nada desde que inventaron esa ley. Ahora el niño todo es amenazar con la LOPNA (...) eso antes no existía y eso de verdad lo que hizo fue traer más indisciplina.

...Pero sí se nota que el niño y el representante tomaron la LOPNA para su beneficio, o sea, para su derecho, no para ver sus deberes., y entonces se ha visto mucho...he conocido muchos casos de representante y alumnos que han ido a denunciar a la maestra en la LOPNA, yo creo que ahorita la LOPNA es para denunciar al docente, pero que un docente vaya a denunciar a un representante o a un alumno, no conozco ningún caso...

...A cada momento había una denuncia de un alumno a un compañero. Inclusive a la fiscalía llevaron a una profesora...PU2M6

Pareciera que ese rechazo, que podemos llamar un rechazo parcial (tomando en cuenta que al menos a nivel discursivo se acepta la legitimidad de la ley), tiene también que ver con una falta de información, que aún después de diez años de promulgada la ley, sigue existiendo en el contexto en el que debe ser aplicada. En este sentido, surgen nuevamente diferencias entre la escuela privada y la pública: el desconocimiento y la falta de información es mayor en la escuela pública, que como vimos en secciones anteriores carece de mecanismos para la difusión de este tipo de información entre maestros y alumnos.

Yo siento que al principio se tomó de una manera como que muy...no en todas las escuelas, pero en otras como que faltó mucha orientación, para ubicar cuál era la posición que debíamos tomar, entender lo que son las situaciones de los niños y lo que es la comunidad en general. PU1M5

... Hay mucha discriminación. De hecho a esta amiga mía que trabaja en la LOPNA yo le he dicho, “por qué no vienes a mi escuela y le hablas a los niños, porque ellos siempre creen que la LOPNA es para ellos, para su defensa, pero por qué no les dices que la LOPNA también puede defender al docente” y ella dice “ay no Julia, no tenemos tiempo”. Ah! Pero sí tiene tiempo cuando un representante va a denunciar, de venir al colegio y atropellar a un docente. PU2M6

O sea, sé que claro, que la LOPNA es el organismo que vigila y protege al menor y tanto sanciones para los maestros, más que todo para los maestros, e igualmente para los representantes del alumno. Pero tengo entendido que la LOPNA lo que hace es más que todo apoyar al muchacho. Muchas veces pues...es lo que en verdad he oído, porque muchas veces uno repite como el loro y o sea no es lo debido, me gusta siempre hablar con mi propia experiencia. PR2M5¹³

Los muchachos distorsionaron mucho la información. Los padres y los niños hicieron muy mala interpretación de la ley y se ampararon en ella. Pero eso se ha ido trabajando y ellos ya no la usan para amenazar.

...Los maestros también tienen la culpa cuando los ridiculizan y los irrespetan. Los niños muchas veces se ponen violentos por culpa de nosotros mismos, lo importante es concientizar en este sentido. PR1M5

¹³ Si bien este extracto es de una maestra de escuela privada, haría falta agregar aquí que la maestra entró a la institución ya comenzado el año escolar y no pudo participar de la Introducción al año escolar, prevista por la escuela PR2, entre otras cosas para dar a conocer la ley. Es decir, que su falta de información viene de escuelas anteriores.

Las diferencias con respecto a la interpretación que las maestras hacen de la ley en el sector privado se relacionan claramente con una mayor disponibilidad de la información, que les proporciona la escuela de forma más sistemática que en la institución pública, y frente a esa carencia se ven en la necesidad de abordar la falta de información según sus posibilidades individuales.

En este caso ella está asignada al distrito. Afortunadamente el distrito nos queda bajando, o sea está relativamente cerca. Cuando la vemos en el portón que viene a traer al niños...”necesitamos preguntarte algo”, y ella busca su tiempito dentro de la agenda, dentro de sus ocupaciones, la verdad es que así nos ha dado muy buenos resultados. Pero no iniciativa de la escuela, de vamos a contactar a tal persona o vamos a buscar un personal apto para que nos diga qué es lo que vamos a hacer...PU2M5

No. Tengo entendido que hacen muchos talleres, pero da la casualidad que cuando hay esos talleres, he estado de reposo, o no he asistido por x motivo....no nos mandan a todas...mandan a un grupo nada más, y no he asistido a talleres como tal de la LOPNA, pero sí tengo una compañera que trabaja allí y ella me comenta, mira “haz esto,” “cuídate de esto”...PU2M6

La referencia a esta situación que se presenta con respecto al tema de la LOPNA, es ilustrativa de las formas en que la escuela se encuentra aún (desde distintos aspectos: a nivel organizacional, desde la perspectiva de sus actores y desde sus prácticas) en un proceso de cambio y en un momento en el que todavía perviven elementos de la escuela tradicional y de la *nueva escuela*, que muchas veces se mezclan, se solapan o chocan con diferentes intensidades, según los contextos en que se observe el fenómeno (escuela pública o escuela privada)

CONCLUSIONES

Percepción de la violencia y organización escolar:

Entre los hallazgos de la primera fase de la investigación se pudo evidenciar una forma de banalización de la violencia en la escuela, que la incorpora a su dinámica como un elemento que no la perturba de manera particular. Tanto estudiantes como maestros muestran una concepción bastante positiva de la convivencia y de las relaciones interpersonales dentro de sus centros educativos, así como del funcionamiento de los sistemas normativos en el interior de sus escuelas, que parece pasar por alto las múltiples manifestaciones de violencia a las que ellos mismos hacen referencia. Una escuela que se percibe como un lugar agradable en el que se establecen relaciones de calidad entre sus actores, es al mismo tiempo un espacio en el que tiene lugar la violencia de distintas formas.

Así, nos encontramos con una escuela que, ya sea por influencias del entorno ya por dinámicas que se generan en su propio seno, no logra constituirse como un espacio en el cual el joven experimente plenamente la construcción de una convivencia pacífica, y en donde más aún la violencia se convierte en una manifestación esperada e incluso normal en la vida cotidiana.

Estudiantes y maestros experimentan la violencia en el seno de su propia escuela sin reconocer, al menos aparentemente, la contradicción que contiene dicha experiencia y sin identificarla como un elemento perjudicial para la construcción de su convivencia. Una escuela signada por la violencia en las relaciones entre sus miembros que a su vez es percibida como un lugar caracterizado por la buena convivencia y las buenas relaciones entre sus integrantes, parece estar mostrando la cara de una escuela cuyos miembros de alguna forma legitiman esas formas violentas de relacionarse, al no reconocerlas como perjudiciales para su cotidianidad. La violencia existe, pero no altera especialmente la buena marcha de la vida escolar.

Ahora bien, a través de los hallazgos de la segunda fase de la investigación, fue posible ahondar en el conocimiento acerca de la percepción que los actores tienen de la violencia en su escuela y de la forma que en la vinculan con sus sistemas de convivencia; relación esta que se presenta con características particulares para cada tipo de escuela, se trate de instituciones públicas o privadas, afectando además su organización con respecto a las formas en que desde ella se aborda el tema de la violencia.

La escuela pública, tanto en su organización como a través de sus maestras, da muestras de una banalización de la violencia que se deja ver en una insuficiente respuesta hacia ella. A pesar de que en general parece haber conciencia de las dificultades que presenta la construcción de una convivencia de calidad en el seno de la escuela, parece haber también una percepción que tiende a ser más bien positiva acerca de la convivencia, y que desatiende las manifestaciones de violencia, a las que tanto maestras como alumnos hacen referencia. En este sentido, de alguna manera se tiende a justificar las expresiones de violencia que tienen lugar en la cotidianidad y a restarles importancia en la gestión de la convivencia escolar; de hecho, parece que algunas expresiones de violencia pueden ser interpretadas incluso como algo, si bien no deseable, al menos comprensible y normal.

Por el contrario, la situación que se presenta en el caso de las escuelas privadas consultadas parece ser de una mayor sensibilización por parte de las maestras así como de la institución en su totalidad, que se expresó no solo a través de las entrevistas, sino que se expresa además en las iniciativas y propuestas contenidas en la organización escolar, dispuestas para abordar el fenómeno de la violencia desde una perspectiva incluso preventiva.

Según se pudo observar, el abordaje institucional que se haga del fenómeno de la violencia desde el marco de una realidad y un contexto específico pasa por la interpretación que sus propios actores hagan de esa violencia. El motor de la voluntad organizacional, con respecto al fenómeno de la violencia en la escuela, está relacionado con el umbral de aceptación de los actores que hacen vida en la institución con respecto a esa violencia. Es decir, en la medida en que los actores reconocen el fenómeno como un factor dañino y perjudicial para la buena marcha de su vida en la escuela, son más propensos a tomar medidas para prevenir su utilización y transformar la convivencia en una construcción pacífica.

Lo anterior se evidencia en la amplia respuesta institucional que muestran las escuelas privadas utilizadas en la segunda fase, en las que se mostró una preocupación mucho más explícita y abierta acerca del fenómeno de la violencia, tomando en cuenta las formas en que afecta la convivencia y la vida de la escuela.

Por otra parte, así como se ofrecen mecanismos propuestos desde la organización escolar para gestionar los problemas de violencia y convivencia escolar, las escuelas privadas también mostraron espacios de autonomía para el ejercicio del rol de profesor, desde los cuales es posible desplegar la estrategia individual, adecuándola a la situación particular de cada aula y de cada

grupo. Estos espacios se constituyen como una oportunidad para la actividad creadora por medio de la interpretación y de la significación que los actores utilizan para desenvolverse dentro la institución y desempeñar su rol.

Lo que se notó en el caso de la escuela pública fue que estos espacios para el desarrollo de la estrategia individual son incluso más amplios, pues la estrategia surge precisamente frente a la carencia de mecanismos alternativos a la violencia disponibles desde la organización institucional. Desprovistos del apoyo sistemático de la escuela, el espacio queda abierto a los maestros para desplegar su creatividad y desarrollar en la medida de sus posibilidades estrategias a través de las cuales enfrentar los problemas de convivencia en el aula y en la escuela.

En este sentido, vale la pena apuntar que la formación docente que ofrece las escuelas públicas consultadas a sus maestros en lo que respecta a temas relacionados con el abordaje de conflictos y con formas preventivas de abordar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, queda sujeta a las voluntades y posibilidades individuales de cada uno de ellos. Estas instituciones carecen de incentivos y de una oferta consistente que proporcione los recursos al maestro, para continuar con su formación y crecimiento profesional, e incorporar a la vida de la escuela formas renovadas de enfrentar los problemas que se presentan a la convivencia escolar.

Escuela y comunidad:

Por supuesto, es esperable que la situación geográfica de las escuelas seleccionadas tenga alguna repercusión en la vida de dichas instituciones en temas de violencia y convivencia escolar. En ese sentido se pudieron evidenciar en la primera etapa de la investigación, las influencias de los entornos empobrecidos y violentos en que se sitúan las mismas, que mantienen una vinculación directa o indirecta con la violencia que tiene lugar en la escuela.

Tomando en cuenta las limitaciones de la data, en la primera fase se pudieron identificar algunas formas a través de las cuales las dinámicas externas a la vida de la escuela, dinámicas propias de la vida de la comunidad en que estas escuelas se insertan, se cuelean en la vida de la institución y modifican sus dinámicas propias, como por ejemplo a través de la presencia de armas, drogas y de “malandros” en el interior de las escuelas. Es decir, la escuela se muestra permeable a las influencias del entramado de relaciones violentas que se establecen fuera de ella.

Como se ha dicho anteriormente, es esperable que esto suceda ya que difícilmente la escuela se constituirá como un espacio cerrado a las influencias de su entorno. De hecho, es deseable que la escuela se mantenga vinculada a la realidad del espacio que la circunda ya que de lo contrario sería una escuela descontextualizada, sin embargo es necesario que al hacerlo, ofrezca también mecanismos de protección frente a los riesgos que contiene tal vinculación, y allí la escuela parece estar mostrando insuficiencias.

Por otro lado, las condiciones en que se desarrolla la vida de la escuela también pueden afectar su dinámica con relación a la convivencia y a las relaciones que se establecen en su seno. Cuando la buena marcha de las actividades cotidianas de la escuela se ve interrumpida, sea por razones internas o externas, se están generando condiciones que pueden intervenir de forma negativa en la construcción de ambientes aptos para una sana convivencia, desde la cual prevenir la violencia.

En este sentido, de acuerdo con la primera fase de la investigación la escuela se muestra carente de condiciones de protección frente a los factores de riesgo de la violencia, pues allí donde falta la escuela, está quedando un vacío que podría convertirse en asidero de conflictos, luego de violencia.

Yendo más allá, sería incluso deseable lograr que la misma escuela proporcionara esas condiciones de protección a través de contextos de ocio, grupos de pertenencia constructivos y adultos dispuestos a ayudar (Díaz-Aguado, 2005), en los cuales el niño y el joven encuentren el espacio para la construcción de una convivencia pacífica. Por el contrario, la inasistencia del profesorado y las trabas de cualquier índole que se puedan presentar al normal funcionamiento de la escuela, generan situaciones que potencian la proliferación de los conflictos, y que disminuyen las posibilidades de que éstos sean abordados positivamente de formas alternativas a la violencia, dejando al niño y al joven desprovisto del adulto-guía y del refugio pacífico de la escuela. Aunque esta no es una relación que puede quedar sentada dada la insuficiencia de los datos, parece pertinente traer a colación la deficiencia para ser estudiada con mayor profundidad en oportunidades futuras.

Ahora bien, tomando en cuenta los resultados de la segunda fase, se puede agregar que esos mecanismos de protección ciertamente existen, pero funcionan con distintos grados de sistematización y de efectividad en cada escuela. De hecho, en la escuela pública en donde funcionan con menor regularidad, siguen existiendo, muchas veces porque como mencionábamos

anteriormente esos mecanismos también pueden surgir de la estrategia y de la creatividad individual.

Ahora, en las escuelas privadas consultadas en la segunda fase, en donde se mostró una conciencia de esa posible penetración negativa de comunidades muy problematizadas por la violencia y la inseguridad en la escuela, se mostró también el sentimiento de estar en una posición relativamente privilegiada que les permite ofrecer esos factores de protección frente a los riesgos de la violencia contenidos en la comunidad, y frente a la violencia que ataca a otras escuelas del sector. Es decir, que en relación con la posición de otras escuelas equivalentes se puede decir que gozan de una posición de ventaja, y aún así la preocupación es evidente por parte de las autoridades por gestionar los problemas de violencia y agresión que se puedan presentar en la dinámica de sus escuelas, de formas pacíficas. Es más, podríamos decir que esa preocupación, mucho menos explícita en la escuela pública, es la principal ventaja de la que goza la escuela privada, pues precisamente la que moviliza la voluntad institucional en materia de violencia.

En este sentido, la escuela privada está en condiciones de ofrecer factores de protección frente al fenómeno de la violencia, a través de las múltiples actividades que se ponen a disposición de los estudiantes y de sus familias desde la organización escolar, se abren los espacios y se ofrecen contextos para llenar los momentos de ocio y se dispone de grupos de pertenencia en los cuales desplegar la estrategia individual de formas alternativas a la violencia y construir de forma conjunta.

Así, los estudiantes encuentran espacios en los cuales participar de la vida escolar más allá de las actividades que corresponden estrictamente al rol de estudiantes, como asistir a clases, cumplir con las asignaciones y aprender los contenidos formales, y ciertamente las manifestaciones de violencia son mucho menos acentuadas, como lo vimos en el análisis de resultados en la escuela privada.

La asimetría del poder y el cambio de paradigma:

Según se pudo observar durante la primera fase de la investigación, allí donde el adulto-guía debería dar la pauta para establecer relaciones pacíficas entre los integrantes de la escuela, se pudo identificar también el signo de la agresión y de la violencia bajo formas explícitas o solapadas de abuso de poder. Podría presumirse entonces que desde esa relación (maestro-

alumno), se ponen en acción mecanismos que potencian también de vuelta la proliferación de actitudes violentas.

Para construir ambientes aptos para la sana convivencia y así prevenir la violencia, se debe hacer énfasis en lo formativo que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana de la vida escolar, puesta en acción a través de las reglas constitutivas de los vínculos, que tienen lugar precisamente en la acción (de agresión o no). De hecho, esas mismas situaciones cotidianas se constituyen en contenidos con sentido, que tienen una función educativa en sí mismas y que condicionan en alto grado los sistemas de convivencia y el clima institucional.

Así, las cifras de agresión por parte de los profesores hacia los estudiantes observadas en esa primera fase, son significativas no solo desde el punto de vista de su consecuencia inmediata, que puede traducir en malestar o molestia por parte del estudiante, sino que están condicionando también de forma negativa el aprendizaje y la construcción de la convivencia desde la experiencia.

Por supuesto esta deficiencia proviene del seno mismo de la escuela. El maestro, sea agresor u orientador, es el rostro más evidente que la institución muestra a sus estudiantes, y las asimetrías no son solamente de poder, sino también de responsabilidad. Es decir que en la gestión del ambiente escolar las cargas recaen en mayor medida sobre el docente/adulto/figura de autoridad.

En las cifras y en la data se observa entonces cómo la escuela se muestra inconsistente tomando en cuenta su razón de ser, y rompe aquella representación básica que de ella se tiene según el valor social: la de un refugio pacífico. (Abramovay, 2005)

Sin embargo, la anterior constituye sólo una cara de la moneda, una de muchas facetas que puede mostrar la realidad de las relaciones que tienen lugar en la escuela. Ciertamente la evidencia habla de agresión desde las figuras de autoridad, pero también habla de una modificación en las formas de ejecutar los roles como habían sido entendidos en la escuela tradicional, que puede traducir también en agresión desde la posición de los estudiantes.

En una ordenación en donde no cabe la posibilidad de un intercambio de ideas y de una construcción conjunta del saber entre estudiantes y profesores, como lo había sido la ordenación tradicional, mucho menos cabría el alumno que agrede y desafía a las figuras de autoridad. Sin embargo, la ruptura con el viejo paradigma del niño como un mero receptor de conocimientos, parece haber calado en las formas en que los alumnos ejercen su rol dentro de la escuela, pero

dando como resultado una configuración de relaciones entre docentes y alumnos diferente de la esperada.

De acuerdo con los hallazgos de la segunda fase podríamos hablar de una nueva forma de “ser niño”, que ha traducido al mismo tiempo en una transformación en las formas en que se ejerce el rol de estudiantes, y en una modificación radical de las prácticas profesionales, según habían sido entendidas formalmente dentro de la organización de la escuela tradicional. En parte esta transformación ha traducido en un desafío de la autoridad y en el uso tergiversado por parte de los estudiantes de sus “nuevos derechos” como una herramienta para amenazar a la autoridad y justificar el incumplimiento de los deberes que derivan de su rol. Esto tiene que ver en parte con que, la información acerca de un cambio de paradigma con respecto a la figura del niño en la sociedad, en la escuela y dentro de su propio proceso de aprendizaje, ha estado al alcance de los actores del universo escolar de forma poco sistemática e insuficiente.

Una de las cuestiones que se repitió en este sentido fue la tendencia a relacionar esta transformación del rol de estudiante con una mala interpretación y utilización de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNA), por parte de alumnos y representantes. Sin embargo, vale la pena agregar que la interpretación que tanto las autoridades escolares (maestros, coordinadores, directiva extendida) como los muchachos hacen de la ley, se ha ido modificando con el tiempo, de acuerdo con la disponibilidad -o ausencia- de información de calidad.

Ahora bien, no es de extrañar que haya surgido esta referencia a la LOPNA, porque en general la ley y esta nueva concepción del menor como sujeto de derecho, tocan de manera muy particular la vida de la escuela y vienen a modificar su dinámica, transformando los sistemas normativos tradicionales e imponiendo alteraciones en la forma en que se disponen los roles de profesores y alumnos en la cotidianidad del universo escolar, generando todo tipo de resistencias.

Al redefinir la figura del niño y dotarlo de derechos como la participación libre, activa y plena en la vida escolar, la libertad de expresar sus opiniones y de difundir sus ideas sin previa censura y la facultad de ejercer personalmente la defensa de sus derechos ante cualquier persona o instancia (LOPNA, 2000. Art. 57), se rompe con el viejo paradigma del niño sumiso, mero receptor de conocimientos, cuya intervención en su propio desarrollo es pasiva y casi residual, y se modifica de manera significativa el deber ser de la actividad escolar.

Se deja atrás la concepción del niño incondicionalmente obediente y se busca fomentar un espíritu crítico que le permita construir el conocimiento a partir de sus propias experiencias y respetando su identidad cultural, fomentando además el valor de la tolerancia, frente a la homogeneidad de la escuela tradicional.

En este sentido, en las escuelas privadas consultadas donde se proporciona de forma más sistemática este tipo de información, se notó una mayor aceptación de la razón de ser de la ley que en la institución pública, donde frente a la carencia información las maestras se ven en la necesidad de abordar el tema según sus posibilidades individuales, unas con más éxito que otras.

Ahora bien, a pesar de que en general se reconoce que la LOPNA y de este nuevo paradigma, no es mala *per se* y que tiene una razón legítima de ser desde el punto de vista de los derechos del niño y de los términos en que se debería llevar a cabo la relación educativa, hubo mucha crítica frente a sus consecuencias (sobretudo durante los primeros años de vigencia). Y aunque ese rechazo por la ley, según ellas mismas reconocen se dio más que todo al principio, de alguna manera se le sigue percibiendo como una amenaza a la autonomía de rol de los maestros y como un cuestionamiento de su legítima autoridad. Podríamos hablar entonces de un rechazo parcial de la ley, tomando en cuenta que al menos a nivel discursivo se acepta su legitimidad, que tiene también que ver con una falta de información que aún después de diez años de promulgada la ley, sigue existiendo en el contexto en el que debe ser aplicada.

Se podría decir que la referencia a esta situación que se presenta con respecto al tema de la LOPNA, es ilustrativa de las formas en que la escuela se encuentra aún, desde distintos aspectos: a nivel organizacional, desde la perspectiva de sus actores y desde sus prácticas, en un proceso de cambio y en un momento en el que se conjugan elementos de la escuela tradicional y de la *nueva escuela*, para conformar la escuela actual.

La escuela actual ciertamente ha dejado de ser una fotografía de la escuela tradicional. Si bien aún perviven elementos que hacen referencia a la ordenación típica tradicional, múltiples elementos de una escuela nueva y diferente se conjugan allí para dar como resultado un cambio, que no necesariamente refiere al cambio previsto por las corrientes democratizantes de la gestión escolar.

De acuerdo con lo anterior, la escuela transita por una etapa crisis o de transformación en la que se conjugan elementos que lucen contradictorios entre sí, y que muchas veces se mezclan, se solapan o chocan, con distinta intensidad dependiendo de la calidad de la información de la

que los actores dispongan para incorporar esos nuevos elementos de formas coherentes. Donde la información es escasa y mala, la transformación ha traducido en un cambio negativo de los roles, tanto de estudiantes, como de profesores, en lo que respecta a la construcción de una convivencia pacífica y respetuosa.

Sobre los sistemas normativos:

Aunque unas de forma más sistemática que otras, todas las instituciones incluidas en la muestra, mostraron una preocupación por facilitar mecanismos de participación a través de los cuales dar la palabra a los diferentes sectores de la comunidad educativa en la formulación de reglamentos y normas de convivencia escolar. Sin embargo, la sistematización y reproducción de los resultados de dichas actividades, mostró nuevamente las diferencias en la efectividad de la organización entre las escuelas privadas y las escuelas públicas incluidas en el estudio, que fue mucho mayor para las primeras.

Ahora bien, más allá de los mecanismos previstos por la institución para la participación de los diferentes actores de la escuela en la formulación de sus propias normas de convivencia, se evidencia a nivel del discurso por parte de las maestras, la intención de incorporar a la vida del aula mecanismos y prácticas a través de los cuales sea posible no solo una construcción colectiva de las normas y las sanciones, sino también de lugares de negociación y de genuinas formas de participación para autogestionar la convivencia.

Sin embargo, se evidenció también una disociación entre el discurso y la práctica. En el contexto real de desempeño el maestro parece desprovisto de recursos pedagógicos que le permitan poner en acción esas prácticas participativas y constructivas.

Así también, la sanción utilizada allí donde tiene lugar realmente la acción, parece seguir obedeciendo a los lineamientos de la escuela tradicional, incompatibles por demás con las prácticas participativas y constructivas mencionadas. Se neutraliza y se sanciona muchas veces de forma mecánica el acto agresivo, negando así la complejidad asociada a la agresión y dificultando su prevención. No se ha modificado realmente el abordaje del comportamiento agresivo, que debe pasar del temor a ser castigado a la reflexión y la transformación, acentuando la formación y el aprendizaje. Esta situación se presenta muchas veces porque el maestro se ve desprovisto en la práctica de herramientas renovadas para confrontar la agresión.

En este sentido, parece estar mucho más claro lo que *no se debe hacer*, de lo que *se puede hacer*. Nadie parece dispuesto a poner en duda hoy en día o por lo menos a expresarlo abiertamente, que el castigo físico e inclusive el castigo humillante es una práctica obsoleta e inaceptable dentro del ámbito educativo de la escuela. Se nota también una progresiva aceptación del niño como partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje, ya no como una figura pasiva, y comienza a acceder de distintas formas a espacios que anteriormente le habían sido negados: discusiones para la formulación de los reglamentos escolares y de las normas de su salón, canales para la expresión de sus opiniones, etc. entre otras cosas porque se califica al niño de hoy en día como un niño esencialmente diferente al niño de otros tiempos, que debe ser abordado necesariamente de una forma distinta.

Sin embargo, es absolutamente necesario que la transformación de la escuela se lleve a cabo bajo una dirección mucho más sistemática, donde todos los miembros de la comunidad escolar, estudiantes, maestros, personal administrativo y padres y representantes, tengan acceso a una información de calidad que permita encaminar el cambio hacia una relación educativa de calidad y hacia una construcción de la convivencia en la escuela entendida como una forma de prevención de la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2005) Violencia en las escuelas: un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación No. 38. Págs 53-66.

Arellano, N (2004) El conflicto y el tercer lado. Consultado el 21-3-2009 de la World Wide Web: <http://alainet.org/active/7324&lang=es>

Arellano, N (2004) La violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos. Cuaderns Digitals No. 48. Consultado el 21-3-2009 de la World Wide Web: http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=386&Itemid=1

Arellano, N. (2007) La violencia escolar y la provención del conflicto. Revista Orbis/Ciencias Humanas, Año 3. No 7. Págs. 23-45.

Arellano, N. (2005) Programa de formación docente en la provención de conflictos en la escuela. Cabimas. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Azevedo, F (1951) Sociología Educacional, en Pereira y Foracchi, 1970. p.111-120. Buenos Aires: El Ateneo

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, (2009) Ley Orgánica de Educación. Sitio de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Consultado el 08-11-2009 en la World Wide Web: http://www.asambleanacional.gob.ve/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=89&gid=257

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, (2001) Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Caracas: Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. Consultado el

08-11-2009 en la World Wide Web:
http://ulaweb.adm.ula.ve/ula_sea/Documentos/Normativa/Nacional.PDF

Banco Mundial (2006/07) World Data on Education 6th Edition. International Bureau of Education. Consultado el 20-10-2009 en la World Wide Web
http://www.oei.es/pdfs/Venezuela_datos2006.pdf

Beck, U, Giddens, A. y Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity Press.

Bigott, L (1997) Ciencia positiva y educación popular. Segunda mitad del S.XIX, en Rodríguez (1997), p XX-p.XX. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Briceño-León, R. Ávila, O y Camardiel, A (2009) Inseguridad y violencia en Venezuela - Informe 2008- Caracas: Editorial Alfa.

Briceño-León, R. Ávila, O y Camardiel, A (2009) El temor a ser víctimas, en Briceño-León, Ávila y Camardiel (2009). p. 130-139. Caracas: Editorial Alfa

Brookover, W (1955) A Sociology of Education, en Pereira y Foracchi (1970), p.63-69. Buenos Aires: El Ateneo

Carvajal, L (1997) Los Hechos. Educación venezolana entre 1830-1848, en Rodríguez (1997), p XX-p.XX. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Carvajal, L (1997) Dos notas sobre educación y política en la Venezuela gomecista, en Rodríguez (1997), p XX-p.XX. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Cerezo, F. (2006) La violencia en las escuelas. Madrid: Pirámide.

CECODAP (2008) La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Caracas: Ediciones El Papagayo

Cohen, L y Manion, L. (1990) Métodos de Investigación Educativa Madrid: Editorial La Muralla.

Díaz-Aguado, M (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla Revista Iberoamericana de Educación. No 37. Págs 17-47.

Durkheim, E (1922), La Educación como Proceso Socializador: función homogeneizadora y función diferenciadora, en Pereira y Foracchi (1970), p.27-38. Buenos Aires: El Ateneo

Fernández-Heres, R (1981) La Instrucción de la Generalidad: historia de la educación en Venezuela. 1830-1890. Caracas: Ministerio de Educación.

Fernández-Heres, R (1983) Educación en Democracia: historia de la educación en Venezuela. 1958-1983. Caracas: Ediciones del Congreso de la República.

Guerrero, A (1996). Manual de Sociología de la Educación. Madrid: Síntesis.

Hernández, R (1998) Metodología de la Investigación México: McGraw-Hill.

Ianni, D. y Pérez, E. (1998). La Convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Buenos Aires: Paidós.

Kane, J (2007) Violence against children in the countries of Latin American. Suecia: United Nations

Lasherás, J (1997) Ideas pedagógicas en Venezuela a finales de la Colonia, en Rodríguez (1997), p XX-p.XX. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Luzuriaga, L (1950) Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Losada.

Maimone, M y Edelstein, P (2004). Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires: Editorial Stella.

Mannheim, K (1951) La Crisis de la Sociedad Contemporánea, en Pereira y Foracchi (1970), p. 257- 274. Buenos Aires: El Ateneo.

Mannheim, K (1951) La Educación como Técnica Social, en Pereira y Foracchi (1970), p. 70-72. Buenos Aires: El Ateneo.

Martines, M (1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Editorial Trillas.

Ministerio de Comunicación e Información (2005). La Educación Bolivariana Caracas: Colección Temas de hoy. Consultado el 21-10-2009 en la World Wide Web: <http://sala.clacso.org.ar/gsd/collect/chavez/index/assoc/HASH0147.dir/doc.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes (2004). La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes. Consultado el 21-10-2009 en la World Wide Web: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2006/d_297_29.pdf

Ministerio de Educación y Deportes (2004). Escuelas Bolivarianas: avance cualitativo del proyecto. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte. Consultado el 21-10-2009 en la World Wide Web: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2006/d_297_30.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007). Sistema educativo bolivariano. Caracas: Dirección General de Currículo. Consultado el 21-10-2009 en la World Wide Web: <http://www.upel.edu.ve/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/SistemaEducativoBolivariano.pdf>

Navarro, H (2001). Aspectos propositivos del Proyecto de Educación Nacional (PEN) Analítica.com Consultado el 20-10-2009 en la World Wide Web <http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/5913190.asp>

Onetto, F (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pereira, F. (2008). La Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes. Caracas: Ediciones El Papagayo, CECODAP.

Pereira, L y Foracchi, M (1970). (Compiladores) Educación y sociedad. Ensayos sobre Sociología de la Educación. Buenos Aires: El Ateneo.

Ponte, A (2007) Informe alternativos ante el comité de los derechos humanos. Venezuela: Red por los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en Venezuela.

Perdomo, C (2001). Paradojas e inconsistencias teóricas del Proyecto de Educación Nacional (PEN). Revista Controversia, nº 12, Enero-Marzo. pp. 105-110.

Ponte, A (2007) Informe alternativo ante el comité de los derechos del niño. Coalición de organizaciones y particulares convocados por la Red por los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes en Venezuela.

Querino, J. (1978) Formas del proceso Educativo, en Pereira y Foracchi (1970), p. 55-62. Buenos Aires: El Ateneo.

República Bolivariana de Venezuela, (2001). Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. Consultado el 25-10-2009 en la World Wide Web: <http://www.mpd.gob.ve/pdeysn/pdesn.pdf>

Rodríguez, A. (2008) Análisis de las acciones de control ejercidas por los docentes de escuelas públicas venezolanas ante manifestaciones de violencia escolar. Ponencia presentada en la XV Jornada Anual de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas.- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, 20-24 Oct.

Rodríguez, N (1997) Temas de Historia de la Educación en Venezuela. Desde finales de S XVIII hasta el presente. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Rojas, R (2001) El Estado Docente en el debate constituyente y constitucional venezolano. (1946-1999). Consultado el 20-08-2009 en la World Wide Web <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/o-paises/Venezuela/Ponencia%20Estado%20Docente.doc>

Romero, M, Romero A y Rujano, R (2009) Normas y valores de la violencia en Venezuela, en Briceño-León, Ávila y Camardiel (2009). p. 229-243. Caracas: Editorial Alfa.

Rusque, A. (1999). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas: Fases UCV-Vadell.

Saavedra, L (2000) Ensayo sobre Historia de la Educación en Venezuela. Consultado el 19-07-2009 en la World Wide Web http://www.uft.edu.ve/postgrado/omega_digital/OD_marzo2006/descargables/ENSAYO_HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20VENEZUELA.pdf

Stambouli, A (2002) La política extraviada. Una historia de Medina a Chavez. Caracas: Colección, Fundación para la Cultura

Trejo, W (2001). Ley orgánica de educación enmarcada en los derechos humanos. Mérida: Educere, n° 014 Jul-Sep. pp. 221-224.

Tartar, E. (2008) Prevenir y tratar la violencia en la escuela. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Taylor, S y Bodgan, R (1996). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación España: Paidós.

Tyler, W. (1996) Organización Escolar. Madrid: Ediciones Morata.

UCV & CECODAP (2005) Estudios sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes en Venezuela. Informe al experto independiente de la Secretaria de las Naciones Unidas Venezuela. Caracas: Autor.

UNICEF (2008). Convención sobre los Derechos del Niño Portal Unicef. Consultado el 20-10-2009 en la World Wide Web: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Uslar Pietri, A (1989) De una a otra Venezuela. Caracas: Monte Ávila Editores.

Zubillaga, V. (2007) La culebra: Una mirada etnográfica a la trama de antagonismo masculino entre jóvenes de vida violenta en Caracas. Caracas: AKADEMOS.

Zubillaga, V y García-Ponte, M (2009) El discurso de guerra y la muerte de jóvenes varones en Venezuela, en Briceño-León, Ávila y Camardiel (2009). p. 251-273. Caracas: Editorial Alfa.