

Violencia y exclusión en la infancia: una experiencia escolar en la ciudad de La Plata

Florencia Soledad Godoy, Franco Iribarren, Brenda Ruscitti y María Victoria Zaina

iribarrenfranco@hotmail.com

Universidad Nacional de la Plata

Argentina

Resumen

El siguiente trabajo tiene como temática principal la convivencia y la problemática de la violencia en el contexto educativo, analizado a partir de un caso particular: una conflictiva de exclusión surgida en un curso de 26 alumnos de entre 11 y 12 años. La metodología seleccionada para su elaboración consta del exhaustivo análisis del material recolectado fruto de La Práctica Profesional Supervisada, la cual tuvo lugar en la Escuela Secundaria N°13 de la ciudad de La Plata. Componen dicho material dos entrevistas a docentes del curso, una observación áulica y las reseñas de dos talleres con temática de convivencia. Con respecto al marco teórico, a partir del enfoque socio-cultural, el acento estará puesto en la posibilidad de reflexionar acerca de la convivencia y la violencia a partir de una aproximación ya no centrada en el alumno aislado del contexto escolar. Esto último respondería más bien a un modelo educativo tradicional, mientras que nuestra intención es hacer un abordaje situacional de las problemáticas que atraviesan a la escuela en la actualidad. Se toman, en esta línea, los aportes de Meirieu, Bleichmar, Zelmanovich y Micó para realizar una lectura teórica de la experiencia con este curso, y posibilitar el surgimiento de nuevas perspectivas de análisis.

Palabras clave: violencia; infancia; escuela; exclusión.

Abstract

The main purpose of this report is to study the school coexistence and the problematic of violence in educational context, analyzing from a particular case: an

exclusion conflict emerged in a class of 26 students between 11 and 12 years old. The selected methodology for its elaboration consists of an exhaustive analysis of the collected material from the “Supervised professional practice (PPS)”, which took place in “Escuela Secundaria N°13” from the city of La Plata, Buenos Aires. The material is composed of two interviews to the teachers of the class, a classroom observation and the reviews of two workshops with the theme of school coexistence. In regards to the theoretical framework, based on the social-cultural approach, the emphasis will be on the possibility of reflecting about school coexistence and violence based on an approach that is no longer focused on the student isolated from the school context. This last thing would respond rather to a traditional educational model, while our intention is to make a situational approach to the problems that the school goes through nowadays. In this line, the contributions of Meirieu, Bleichmar, Zelmanovich and Micó are taken to make a theoretical reading of the experience with this course, and to enable the emergence of new perspectives of analysis.

Keywords: violence; childhood; school; exclusion.

Introducción

Este trabajo surge a partir de una experiencia particular que tuvimos como estudiantes en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educacional.

Dentro de éstas prácticas, correspondientes a la materia Psicología Educacional, pudimos realizar un acercamiento a la escuela secundaria N°13 de la ciudad de La Plata. Se nos dio la posibilidad de analizar sus particularidades como institución, la lectura de las problemáticas que realizaban algunos de sus actores, y específicamente, la dinámica grupal de un curso concreto: 1°A. Durante este encuentro cara a cara con la realidad tangible de las problemáticas escolares actuales, y a partir del posterior análisis realizado, concluimos que podía llegar a ser valioso realizar un recorte de cierto fenómeno que observamos en el curso estudiado, para poder releerlo y repensarlo desde nuevas perspectivas, reconociendo la riqueza de aquel material. Para finalizar, es pertinente aclarar que los nombres de todos los actores fueron cambiados, para resguardar sus identidades.

Violencia en el aula: el material recolectado

A partir del material recolectado decidimos realizar un recorte que gira en torno a una problemática particular: situaciones de violencia y exclusión en el curso del 1ºA, conformado por 26 niños de entre 11 y 12 años. Tomando los aportes de Meirieu (2008), entendemos por violencia a “todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto”. Con él, entendemos además que “la violencia no es un fenómeno inicialmente escolar, es un fenómeno social”.

La problemática que aislamos fue mencionada por las dos docentes entrevistadas y por el preceptor, y a su vez, también tuvimos la oportunidad de presenciarla en el marco de los dos talleres que realizamos allí. El conflicto primordial para estos agentes era que uno de los alumnos, Andrés, era rechazado por sus compañeros y compañeras y, en caso de tener que juntarse a realizar alguna actividad, “nadie quería hacer grupo con él”.

El tema surgió espontáneamente cuando entrevistamos a dos de las docentes del curso: ambas nombraron a Andrés sin que nosotros hubiéramos dirigido la pregunta, y el tema además tuvo recurrencia al charlar informalmente con el preceptor. Una de las docentes expresaba de él que “tiene ese problema de vínculo tan fuerte” y que sus compañeros “no lo quieren. No quieren hacer grupo con él” (Docente María); la otra docente, Vanesa, expresaba que una de las principales problemáticas del aula es “(...) el constante intento de llamar la atención de Andrés, y las respuestas de los compañeros que son terribles” y que “hay un conflicto de todo el grupo con Andrés. No sé si te contó la otra profe, que un día trajo un cuchillo (...) Trajo un cuchillo un día, los padres se quejaron, a partir de ahí el grupo lo dejó afuera. La abuela vino a hablar conmigo. No sabes bien qué le pasa porque él dice una cosa y por ahí... Pero, lo que tiene este grupo es que lo apartaron”... El preceptor también menciona el evento con el cuchillo, sucedido a principios del año, y lo vincula con lo que determinó los eventos de exclusión para con Andrés, aunque menciona que fue un intento de “llamado de atención” por parte del alumno.

Sumado a esto, pudimos presenciar este fenómeno nosotros mismos al momento de realizar talleres de convivencia en el aula: la cuestión principal giraba en torno a que algunos de sus compañeros y compañeras lo agredían física y verbalmente, empujándolo y diciéndole insultos. Al momento de armar grupos para realizar las

actividades, las dificultades se pudieron ver desde el primer taller. Sin embargo fue durante el segundo taller, en el que se posibilitó que los alumnos eligieran sus grupos, en el que se remarcó el hecho de violencia en el aula para con este alumno: la totalidad de los compañeros de Andrés se rehusó a integrarlo a los grupos armados, y una de sus compañeras incluso corrió a Andrés de su lugar, empujándolo, agarrando sus cosas y llevándolas a otro banco mientras le decía “Acá no”.

Luego de observar al grupo e interactuar pudimos notar que la dificultad no incluye únicamente a Andrés, sino que también se da en el grupo en general. Como mencionamos antes, en el primer taller se pudieron ver dificultades ya que cuando la propuesta fue hacer grupos al azar, juntándolos según el color de caramelo que le había tocado a cada uno, se vio una incomodidad general al tener que relacionarse con compañeros con quienes en general no lo hacían. De hecho durante el desarrollo de este taller, muchos alumnos decidieron irse de sus grupos y rearmar un nuevo grupo emergente en el que no se ocupaban de las consignas, y al preguntarles porqué lo hacían, expresaban que se habían ido porque no se llevaban bien con los compañeros/as de sus grupos.

Además del caso específico de Andrés, pudimos observar otras situaciones de violencia o exclusión dentro del mismo curso. El caso de Celeste es ejemplo de esto, una niña a la que excluían porque otras compañeras que habían hecho grupo con ella habían esparcido el rumor de que tenía mal aliento. A diferencia de Andrés, a quien sus compañeros y compañeras agredían y molestaban, a Celeste solo la ignoraban: se sentaba sola y nadie le hablaba. Una docente expresaba al respecto: “siempre Andrés intenta llamar la atención pero porque está muy solo. Y no solo le pasa a él, hay otra chica que la dejan sola también. Pero ella es más callada”. Para este caso en particular nos parece interesante retomar las palabras de Bleichmar: “la crueldad no es solamente el ejercicio malvado sobre el otro, sino que es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro”. Sí, podemos decir que el caso de Andrés llama más la atención y se hace notar inmediatamente cuando uno ingresa al aula de 1A, pero eso no significa que la problemática en torno a Celeste sea menos violenta o excluyente.

Por otro lado, otra situación de violencia, visiblemente naturalizada, sucedió al final del segundo taller. Luego de haber reflexionado conjuntamente sobre lo que significa

la convivencia y finalizar las consignas, nos encontramos con que los alumnos nos habían notificado que la hora terminaba 10 minutos antes de lo pactado, pero no era así. Durante ese tiempo extra se produjo una situación caótica, en la que muchos se tiraban cartucheras o ‘jugaban de manos’ y terminaban en el piso.

Sin embargo, no podemos afirmar que las posiciones de los alumnos frente a la violencia fueran totalmente inamovibles, y esto lo pudimos ver gracias a algunas de sus respuestas a las actividades de los talleres realizados en el aula. Durante el segundo taller, por ejemplo, propusimos una actividad en la cual los alumnos debían completar el final de una historia. En el relato un niño llamado Juan debía atravesar un sinfín de obstáculos para poder llegar a la escuela y aún así sus compañeros lo molestaban, porque no estaban enterados de su situación. Inmediatamente después de leer la historia tres de los cuatro grupos de los alumnos del curso identificaron al personaje de la historia con Andrés. El grupo en el que no sucedió esto era, justamente, en el que este alumno estaba integrado. Los finales de la historia que se armaron en todos los grupos coincidieron en la idea de ayudar al personaje, pedir disculpas o aceptarlo tal cual es. Aunque no es deseable que toda la conflictiva grupal se vuelque sólo en un alumno desde la mirada de sus compañeros, podemos considerar valioso el hecho de que hayan podido vincular aspectos del relato ficticio con su realidad concreta, y quizás así abrir vías para una reflexión que sea aplicada a la vida diaria del aula. Otro aspecto a destacar fue que al final de este taller, algunos alumnos empezaron a utilizar la palabra ‘respeto’ de nuevas formas a las situaciones del aula que iban surgiendo, mostrando así que el concepto no sólo era meramente comprendido a nivel abstracto. También consideramos valiosa una interacción que se dio entre Andrés y una de sus compañeras, en el marco de la cual pudieron conversar genuinamente de cosas que tenían en común, y durante la actividad del relato la compañera pudo decirle, de forma respetuosa, qué aspectos le molestaban cuando tenía que hacer grupo con él.

Es interesante señalar, por último, que en lo observado las situaciones de violencia se daban exclusivamente entre alumnos, y por lo contrario la relación del grupo con las docentes entrevistadas y con el preceptor era muy buena, y se vio una buena dinámica de trabajo durante la observación áulica de una clase en el 1ºA. También el vínculo de los alumnos con nosotros al momento de realizar los talleres fue muy ameno: fuimos muy bien recibidos, y curiosamente todos los coordinadores tuvimos

muy buenos intercambios con Andrés, quien por iniciativa propia se interesaba en contarnos acerca de sus proyectos a futuro, y en preguntarnos a cada uno por ejemplo qué opinábamos de la legalización del aborto, y se interesaba por aspectos de nuestra carrera.

Unidades de análisis y marco conceptual

En el encuentro con el material, pudimos recortar de las entrevistas a las docentes que en general ambas adjudicaban la problemática en relación a Andrés a su situación familiar extraescolar. Una de ellas expresaba que “Andrés no tiene ningún problema académico, el aprobó la materia conmigo. (...) Ponele cuando charlamos de vez en cuando dice cosas que sabe. El problema es... afectivo”. También adjudicaba sus comportamientos a un intento de “llamar la atención” porque “está muy solo”. La otra docente nos comentaba más explícitamente las peripecias de su relación con su madre, padre y abuela, y mencionaba que tenía un ‘problema de vínculo’ muy fuerte.

Al analizar esto, notamos que desde estas perspectivas se tiende a reducir el problema a condiciones meramente individuales (afectivas) o familiares del alumno, considerado de forma aislada, y sin hacer referencia al contexto escolar. Siguiendo una línea crítica a perspectivas más clásicas, consideramos que podría ser muy valioso un cambio de enfoque que evite caer en esta “falacia de abstracción” del contexto escolar (Baquero). Es por ello que decidimos conceptualizar la problemática recortada desde una unidad más amplia, desde ese conjunto concreto y particular de alumnos y docentes que se da en el 1°A que trasciende la mera suma de individualidades y que se da en un contexto específico que es determinante: el de esa escuela platense. Las acciones de Andrés y sus compañeros, los modos de vincularse, la representación que tienen de él y la que él tiene de sí mismo no serían las mismas si se dieran en otro grupo o con otros docentes. Las conceptualizaciones se construyen en coparticipación, más allá de que cada uno puede representarlo de cierto modo singular. Existe un rol que decanta en el cotidiano de la escuela y este no se debe a las características intrínsecas de Andrés, sino a su lugar en el grupo y como parte del grupo. Es deseable, por ello, poder tomar perspectiva y tener en cuenta los múltiples atravesamientos de la problemática evitando que la pregunta

acerca de por qué se comportan de ese modo quede suspendida, o sustituida por una etiqueta cuya formulación es del tipo: “fulano/a es así”. (Micó, 2007). Siguiendo esta línea, por lo tanto, decidimos enfocar nuestras lecturas teniendo como referencia los enfoques socioculturales que surgen a partir del denominado ‘Giro contextualista’ en las concepciones sobre el aprendizaje, ya que cuestionan la dicotomía sujeto-objeto para poder sumar al recorte también a los instrumentos mediadores, el objeto/objetivo, la comunidad, la división de trabajo, y las reglas de ese grupo, todos en interacción y mutua interdependencia, conformando un todo irreductible y heterogéneo: la acción como Unidad de Análisis (Erausquin, D’Arcangelo, 2013). En cuanto al tema de la violencia en el aula, tomaremos principalmente aportes de Micó (2007), Meirieu (2008), Bleichmar (2008) y Zelmanovich (2008).

Algunas posibles lecturas conceptuales

En primer lugar, y para ordenar la exposición conceptual, pasaremos revista del despliegue temporal de la situación áulica tal como la encontramos, para poder dar cuenta de la rigidez de ciertos roles asumidos en el grupo. En esta línea, lo primero que capta nuestra atención es el hecho de que Andrés y sus compañeros se conocen desde Marzo del corriente año, lo cual da cuenta de la celeridad que adquirió el proceso de exclusión. En otras palabras, el período de tiempo que separa el inicio de clases, el evento del cuchillo y la problemática vigente es muy corto, y por lo tanto cabe preguntarse si hubo tiempo para reflexionar. A esto se suma lo expresado por el vicedirector, en tanto que hubo fallas en la sistematización de talleres, espacios destinados al trabajo grupal de las diversas problemáticas que atraviesan a la institución. Por lo tanto, se vislumbra aquí un primer factor que obstaculiza la restitución de Andrés al grupo: la falta de un tiempo, circunscripta a un espacio institucional para pensar acerca del problema que interpela a todos y cada uno de los que conforman dicho grupo. Sostenemos, junto con Micó (2007), que “la vida cotidiana de la escuela siempre debe esforzarse para hacerle lugar al pensamiento, y se entiende su resistencia, pues justamente aquel tiene el propósito de usufructuar lo cotidiano, con el objeto de encontrar en lo habitual las condiciones de producción de lo novedoso”. Es por ello que resaltamos el efecto que podría producir en los alumnos la puesta en marcha del debate, la reflexión, el sentido

crítico, tal como lo testimonian las producciones de los talleres de convivencia. Así, consideramos que un factor clave en esta problemática gira en torno a “convertir la convivencia en una práctica reflexiva”. (Mico, 2007)

Dicho efecto nos lleva a ponderar el papel que juega, a nuestro entender, otro factor que dificulta la restitución de Andrés al grupo: la ausencia de un discurso que nombre la situación de violencia gestada en el aula. A partir de la naturalización del maltrato, tal como destaca una de las docentes, vemos de qué manera opera la falta de una voz que habilite el diálogo entre pares, dando lugar a la negación y la consecuente invisibilización del problema: esto se ve por ejemplo en que ambas docentes evitaban trabajar en grupo en sus clases para que no surja la situación de exclusión de Andrés, sin embargo esto mismo es de alguna forma un intento silenciar el problema, sin solucionarlo.

No obstante, lejos estamos de esperar una solución de carácter lineal, unívoca, como podría ser la imposición de un modo de pensar el asunto por parte de los agentes institucionales hacia los alumnos. La tarea de la escuela se plantea intentando que se entienda que “la prohibición de la violencia no es un capricho del adulto” (Meirieu, 2008). Pero esto no es algo simple porque no es únicamente “ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia. Capaces de poder articular su individualidad con el conjunto” (Bleichmar, 2008). Para ello es necesario apostar por la participación activa de los alumnos en la construcción de sus subjetividades e ideales, por darles la oportunidad y los espacios para que logren obtener un sentido de responsabilidad sobre sus propias acciones frente al otro semejante. Dar lugar a que se crean responsables de crear estrategias para una mejor convivencia. Y esto se puede lograr sólo si ellos mismos entienden por qué vale la pena lograr una buena convivencia con qué fin, para qué, en qué los beneficiaría, es decir, si entienden la finalidad de las actividades y llegan a una “apropiación participativa” de estas ideas (Rogoff citado en Baquero, 2001). Lo que recurre en el material, a partir de las situaciones de violencia mencionadas, es la falta de una ética en el sentido que conceptualiza Bleichmar (2008), que “siempre está basada en el principio de semejante, es decir, en la forma en que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro”. Pero, como se dijo antes, esta no se crea por imposición, sino que para ello los alumnos

tienen que ser participantes, que entiendan el fin de la actividad, y no la vean como una mera obediencia a un deseo externo, caprichoso, de un adulto, que sólo facilitaría su dar clases.

A partir de aquí, se abre el campo de las intervenciones dirigidas a promover la construcción de nuevas formas de pensar y actuar con el otro. Siguiendo a Bleichmar, podemos dar cuenta de que “estamos frente a formas de subjetividad que no se ajustan a las del pasado, por lo que hay nuevas formas en las que se ejerce la violencia que vienen a cuestionar a la escuela como dispositivo moderno”. Esto se puede ver en el hecho de que los alumnos de hoy en día están atravesados por la tecnología y las redes sociales, y aunque esta puede ser una herramienta facilitadora, también puede significar una nueva vía de violencia desde el anonimato, como destacaba el vicedirector. Sin embargo afirma la autora que “la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad”. (Bleichmar, 2008)

Pero para llevar adelante dicha función, resulta de suma importancia retomar la palabra de los alumnos, en tanto que desconocer sus posiciones frente a la exclusión de Andrés conduciría a una negación del problema nuevamente, aunque esta vez de modo encubierto. En consecuencia, los alumnos deberían encontrarse con la problemática orientados fundamentalmente hacia la adopción de nuevas pautas de relación con el otro. La garantía de dicha orientación debería encarnarse en la/s figura/s de autoridad que son soporte del marco normativo de la institución. Insistimos en el carácter bidireccional que comportan los intercambios imaginados aquí, dado que la ley, tal como lo propone Meirieu, es algo que “permite discutir pero no es discutible”. El autor conceptualiza la ley a nivel antropológico, y una de sus caras es la suspensión de la violencia. Asimismo, asevera que “la escuela es una institución que se construye como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana. Es un lugar donde los chicos tienen que descubrir la ley, no construir la ley; ellos no deben hacerla, sino descubrirla. (...) y la prohibición de la violencia que consiste en hacerlo todo para que las soluciones privilegiadas sean aquellas que no van por el lado de la agresión física o psicológica” (Meirieu 2008). Siguiendo esta línea, podemos señalar aquí la significatividad que tiene el rol del docente en el conflicto de este curso. En el caso de las dos docentes entrevistadas, nos encontramos con algunas estrategias valiosas frente a la violencia: por ejemplo

María interviene, ante la fuerte pelea de dos alumnas, con una estrategia innovadora en la que les pide que se expresen y digan ‘cómo se sienten’. Aquí se puede leer un intento de metabolización pedagógica de conflictos (Meirieu, 2008), ya que se permite ‘ponerle límite al acto de violencia en el que están muchos alumnos’ pero de forma que ‘ese pasaje no se viva como la prohibición de expresarse’, sino que se busca un dispositivo pedagógico para que puedan expresar lo que quieren decir con violencia, pero con otro registro’ (en este caso escritura, dibujos, utilización de emojis).

No obstante y a pesar de lo valioso de esta estrategia, la violencia en el aula persiste. Aunque ambas docentes se las arreglaban bien para dar sus respectivas clases, en los dos casos había cierta dificultad para crear vías duraderas de solución a la violencia en el aula. ¿A qué puede deberse esto? Tomamos los aportes de Zelmanovich para esclarecerlo:

“Nadie aprende si no sabe que hay otro que sabe más, a quien respeta, que considera que tiene un lugar diferente. Esta es una cuestión. La asimetría es necesaria. Ahora qué asimetría es necesaria hoy, lo que nos indican las investigaciones que estamos haciendo, es que apelar a los mismos métodos de antes no sirve. La única manera de viabilizar esta asimetría es creando herramientas para que la agresividad se pueda tramitar por las vías de la cultura, el arte, el deporte. Y tomarse el trabajo de que a los chicos les interese, llegar a ellos con cosas nuevas, diferentes, en donde puedan canalizar sus impulsos, de todo tipo. O sea, la asimetría funciona, pero siempre con las herramientas de la cultura en la mano”.

Si tenemos en cuenta la rapidez de los cambios tecnológicos y sociales de nuestro mundo, se puede entender que quizás la persistencia de la violencia tenga que ver con una caída de los roles adultos referentes, que tienen dificultades para encarnar “una promesa de porvenir” (Meirieu, 2008) para chicos que ven en ellos el pasado más que el futuro. Al decir de Bleichmar (2008) “la violencia es producto de dos cosas: por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas, y por el otro, la falta de perspectiva de futuro”.

Aquí sin embargo conviene recordar la posición de una de las docentes, Vanesa, que señalaba como valiosa la posibilidad de funcionar como ‘modelo’ para los

alumnos: “una vez un director me dijo una vez una cosa, es que nosotros para los chicos somos el ejemplo a seguir de hombre o mujer más cercano”. Es justamente esta postura que consideramos deseable, ya que para poder posicionarse como guías, y no dictadores, ante las situaciones de violencia, los agentes institucionales tienen que lograr ser adultos significativos (Micó, 2007) para los alumnos. No se puede pensar en la escuela como un lugar con actores neutrales, ajenos y no implicados entre sí, que van meramente a desplegar artefactos técnicos para transmitir conocimientos, sino que es necesario conceptualizarla como un lugar de encuentro en el que el docente y los otros actores deben implicarse para poder a su vez lograr que los alumnos se impliquen, que se arriesguen a escuchar, en principio porque lo que se dice viene de un adulto significativo. “Se aprende porque uno cree en la palabra del otro”. (Meirieu, 2008) Así, consideramos acertado dicho modo de concebir su labor, siempre y cuando se respeten ciertos montos mínimos de distancia, de asimetría en la relación con el alumno.

Si pasamos ahora a analizar la problemática de violencia desde el rol ocupado por los alumnos del curso, es destacable que, como se mencionó antes, en la actividad del segundo taller acerca de un relato ficticio de reflexión, tres de los cuatro grupos identificaron al personaje principal con Andrés, sin poder dar cuenta de sus propias implicaciones en la problemática. En este punto nos atrevemos a brindar la hipótesis de que en la persona de Andrés se consuma la figura de “chivo expiatorio”: Frente al conflicto generalizado que atraviesa al grupo en su totalidad, Andrés actúa como vía de escape. Es decir que funciona como depositario de la problemática grupal, cancelando la posibilidad de que sus pares puedan cuestionarse sus propios comportamientos para con él y entre ellos. En el plenario grupal, al escuchar los finales de historia de todos los grupos, Andrés exclama ‘Yo soy Juan’, refiriéndose al personaje principal de la historia, y confirmando así este hecho. Creemos que es importante redirigir la problemática hacia todo el grupo, y no reducirla a ser característica sustancial de un alumno aislado.

Conclusiones

Consideramos importante resaltar que nuestro enfoque tuvo por intención ir más allá del reduccionismo al y del sujeto, en este caso evitar personificar las conflictivas de

este curso en la figura de Andrés, y en cambio poder resituar la unidad de análisis en el contexto escolar y en todos sus agentes. En esta línea, situamos a la escuela como lugar productivo del éxito y del fracaso escolar. Esto se plasma en el material analizado, en el caso de Andrés porque tanto las docentes como algunos de sus compañeros lo sitúan como conflictivo por el hecho de no poder responder al ideal escolar de quedarse callado, quieto y obediente. ‘No se queda quieto’ (María) y al hacer grupos ‘no lo sabe manejar... Empieza a hacer ruido, a tirar papeletos, a levantarse.’ (Vanesa). Aquí se sitúa esta característica como una imposibilidad propia del alumno, en vez de reposicionarla en el contexto de los requerimientos que son convenientes y valorados por el criterio (arbitrario, histórico, y no “natural”) de la escuela moderna. Como bien postula Baquero (2001), “Lo diverso o heterogéneo puede ser entendido como un enemigo a combatir o como un funcionamiento primitivo aún no desarrollado, o bien, por el contrario, como un funcionamiento idiosincrático a preservar según contextos de uso o identidad de los sujetos”. En el caso de este alumno, por ejemplo, se pudo situar en los talleres y la observación áulica que, aunque se le dificultaba responder al uso de herramientas mediadoras convencionales como la escritura, y posicionarse de modo heterónomo y pasivo, mostraba un gran interés por algunos temas (por ejemplo al preguntarnos por la legalización del aborto o contarnos de su proyecto de estudiar forense). Así, al reposicionar los fenómenos, podemos ver cómo este alumno, y otros compañeros (por ejemplo una alumna que constantemente intervenía en la observación áulica y fue ignorada por la docente) no se adaptan a la posición de docilidad, heteronomía, que la escuela sitúa como su ideal superior de progreso (y en paradoja con sus propios objetivos de producir alumnos autónomos) quizás porque en sus vivencias cotidianas esta actitud no es útil ni eficaz. La dificultad, entonces, no es intrínseca a ellos, sino sólo leída como tal en el contexto del dispositivo escolar moderno.

Más allá de todo lo que pudimos observar sobre violencia y conflictos de convivencia en el grupo, también fue posible recortar algunos indicios de que los alumnos estaban abiertos a reflexionar sobre la problemática. Y si creemos que esto fue posible, es porque ésta escuela de alguna forma logra ponerse en el lugar de ‘conformadora de subjetividades’ (Bleichmar, 2008) y da lugar a la capacidad de recuperar las preguntas que surgen de los alumnos, por ejemplo posibilitando los espacios de talleres a partir de sus inquietudes (esto lo expresa el vicedirector) y su

participación en los acuerdo de convivencia; y por otro lado porque los alumnos en algún punto logran tener una cierta ‘confianza en el otro’, en este caso los docentes, con quienes tienen buen vínculo, y nosotros como talleristas: “se aprende porque uno cree en la palabra del otro” (Meirieu, 2008). En esta línea, resaltamos una vez más la importancia del rol de los docentes y otros agentes institucionales de posicionarse como modelos de referencia de los alumnos, como guías para que se apropien participativamente de la idea de una ‘ética del semejante’, y no simplemente la sigan por imposición o por mera ‘moral pragmática’.

Algunas de las construcciones conjuntas surgidas en los talleres de convivencia, que mencionamos antes, nos permiten pensar que estos alumnos quizás, de alguna forma, comenzaron a poder registrar algo del orden de lo que Bleichmar (2008) llamaría, ‘la ética universal respecto de la función del semejante’, relacionado con la forma con que se define el universo de ese semejante. Esto es vital, según la autora, para la ‘construcción de legalidades’ en el marco de la escuela, que se relaciona directamente con la producción de subjetividades que aprendan conocimientos con sentido, en respeto y confianza mutua. A pesar de que no vimos efectos inmediatos de los talleres en los alumnos (por ejemplo, teniendo en cuenta la escena del final del segundo taller en la que muchos chicos comenzaron a pegarse y jugar de manos), podemos retomar una idea de Meirieu (2008): “Nunca debemos olvidar que tenemos un poder enorme, aun cuando el alumno no cambie de comportamiento ante nuestros ojos. (...) Creo que aunque no seamos testigos inmediatos porque lo inmediato no prende, tenemos que darles a los chicos esas pequeñas cuotas de esperanza que los habiliten. Finalmente, hay que darles el tiempo para que esto se construya”.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2001). “Cap. 1. Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción”. “Cap. 6. Contexto y aprendizaje escolar”. En R. Baquero & M. Limón, *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, pp. 39-51; pp.163-180. Bernal: UNQ.

Bleichmar, S. (2008). “La construcción de legalidades como principio educativo”. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, pp. 23-69. Buenos Aires: Noveduc.

Erausquin, C. & D'Arcangelo, M. (2013). *Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos*. (Ficha de Cátedra). Libro de Cátedra EDULP. En prensa.

Meirieu, P. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*, pp. 93-107. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Micó, G. (2007). "Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar". En Schujman, G. y Siede, I. (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Zelmanovich, P. (2008, 8 de mayo) *Violencia y malestar en la escuela*. Recuperado de

<http://www.catedralibre.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=161&Itemid=83>