

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Niños con problemas de conducta y/o aprendizaje :
un rostro de la violencia institucional

Martín Costa Arnábal
Tutora: Nilia Viscardi

2013

Contenido

RESUMEN:	3
TEMA:	7
PREGUNTA PROBLEMA:	7
OBJETIVOS:	8
Objetivo General:	8
Objetivo Particular 1:	8
Objetivo Particular 2:	8
Objetivo Particular 3:	8
Objetivo Particular 4:	8
Objetivo Particular 5:	8
MARCO TEÓRICO:	8
LA VIOLENCIA ENTRE ROSTROS Y PROCESOS.	8
¿VÍCTIMA O VICITIMARIO?	15
LA IDEOLOGÍA DOMINANTE ENTRE LO NORMATIVO Y LA REALIDAD ESCOLAR	17
DENTRO DEL AULA	19
METODOLOGÍA:	21
Cronograma del trabajo de campo.	25
ANÁLISIS:	26
Lo importante es el camino. La violencia y los conflictos como procesos.	26
Los “NPCA” más que una cuestión intuitiva.	28
La escuela en la actualidad. ¿Rígida o flexible?	29
Varias miradas un solo problema ¿cuánto abrirse al “afuera”?	31
Del dicho al hecho: Distancias entre actores del sistema educativo y la cotidianeidad.	33
Impulsos personales: una cara del desamparo docente.	36
La tríada pedagógica: Autoridad, Trabajo y Comunicación.	39
“Aparte de enseñar lo curricular, todo lo pedagógico, acá se enseñan hábitos.”	43
Aspectos previos a una situación de violencia institucional.	46
¿A problemas nuevos soluciones nuevas?	49
Elementos claves frente a un conflicto con un NPCA.	51
Reflexiones entre frustraciones y posibilidades.	53
ANEXOS:	56
ANEXO CD:	59
BIBLIOGRAFÍA:	60

RESUMEN:

Este trabajo surge de la preocupación por identificar determinadas situaciones conflictivas que se presentan en las escuelas entorno a los “niños con problemas de conducta y/o aprendizaje” y comprender como responde la misma frente a dichos conflictos. De este modo fue que se constató que a veces su respuesta se desencadenaba en acciones de *violencia institucional*. Su importancia radica en la vinculación con problemas del sistema educativo y en que puede ser la antesala de otras violencias que tienen más notoriedad, que aquejan la vida escolar y que constantemente están en el tapete como la violencia física o la verbal.

Para identificar y comprender cómo ciertas situaciones trascienden de un mero conflicto con “NPCA” a situaciones de *violencia institucional* se pretendió sacar a luz -en base a entrevistas y observaciones- aquellos elementos que hacen a las escuelas y su funcionamiento. Es decir, elementos que nos ayuden a comprender los contextos, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño y motivaciones que intervienen en los roles de los principales actores responsables.

El espíritu de este trabajo no fue llegar a conclusiones absolutas, sino analizar y reflexionar sobre plausibles caminos que ayuden a prever situaciones de *violencia institucional* o al menos intentar controlar o encauzar algunos conflictos escolares. Y así contribuir a un proceso de discusión en pro de la reorganización de sistema educativo, pero principalmente entorno aquellos niños que se considera que sufren las peores consecuencias por las falencias del sistema educativo.

FUNDAMENTOS Y ANTECEDENTES:

Muchas veces cuando se piensa en violencia escolar se habla de hechos, fenómenos y procesos que refieren a diferentes problemas sociales, institucionales o relacionales. Confundiendo debajo de un mismo abanico distintos conflictos que se producen en las escuelas, sin diferenciar actores y/o tipos de escuelas. Lo cual hace pertinente que se disocien los procesos que se producen dentro de la escuela y analizar cuales elementos refieren propiamente a su accionar.

Hasta el momento no se tiene conocimiento de ninguna investigación sociológica que comprenda a la escuela pública en la ciudad de San José de Mayo o que refiera a algún aspecto de cómo se desarrolla la vida escolar en dicha ciudad ni mucho menos sobre la *violencia institucional*. Por tanto para esto será necesario diferenciar e identificar el tipo de respuestas que va desarrollando la escuela según la situación, ya que la violencia aquí se la considera relacional. En caso que no se considerase así se caería en una idea de *violencia institucional* que implicaría aspectos de la violencia simbólica, la física, la verbal, la sexual u otras; por ende no permitiría identificar y entender a la *violencia institucional* como un fenómeno divisible.

La investigación deberá ver cómo se organizan los centros educativos para que las trayectorias escolares de los “niños/as con problemas de conducta y/o aprendizaje” se mantengan dentro de lo que sería “socialmente aceptado”; es decir -desde la óptica de los docentes- para obtener trayectorias escolares “normales” en su alumnado.

La *violencia institucional* en las escuelas como problema social es sustancial. Su comprensión y explicación desde el punto de vista sociológico nos proveerá no solamente del entendimiento de cuáles son sus actores relevantes y cómo interactúan entre sí, sino que nos permitirá saber sobre falencias y/o fortalezas del marco normativo y práctico de nuestro sistema educativo. No va ser aquí dónde se explique la relevancia que tiene la escuela pública para el desarrollo de cualquier aspecto de la sociedad; ya sea por la cantidad de niños que comprende, por su misión de

homogeneizar ciertos conocimientos, valores e identidad como nación o incluso por intentar mitigar situaciones de pobreza y más, factores que la hacen clave en muchos aspectos.

Por tanto es necesario comprender de qué manera la escuela articula sus prácticas en la cotidianidad de los niños/as para comprender a la *violencia institucional* y evitar confundirla con otros procesos. Si bien ellos son inherentes a la vida escolar, provienen del contexto y no de la institución aunque no sean independientes entre sí. En parte el concepto “niños/as con problemas de conducta y/o aprendizaje” (“NPCA”) es consecuencia de estas confusiones, es un rótulo que se le adjudica a ciertos niños/as por no cumplir con los cánones deseados por la escuela.

Hasta ahora las políticas y/o herramientas que se toman a nivel de Primaria no se han centrado en la violencia institucional sino más bien en esos procesos inherentes, que influyen en la vida escolar obviamente, pero que no son el quid de la cuestión aquí. Por ejemplo, muchas de éstas políticas se trazan dando por hecho que es “natural” la existencia de “NPCA” cuando en realidad el problema a veces tiene como principal responsable al accionar de la escuela y ello no se cuestiona.

La confusión de fenómenos y procesos no sólo oculta falencias del sistema educativo sino que crea una especie de ilusión óptica, pues se considera que los problemas que tienen como protagonistas a dichos niños son atacados pero no es así. Esto sucede, por ejemplo, con el Sistema Integral de Protección a niños, niñas y adolescentes contra la Violencia (SIPIAV) trazado por I.N.A.U. o el Mapa de Ruta publicado por el Consejo de Educación Primaria para prevenir, identificar y actuar en las situaciones de maltrato y/o abuso sexual. En ambos casos se plantean herramientas para identificar y actuar en determinadas situaciones con ciertos niños/as, pero en realidad refieren a factores externos a las normativas y prácticas de la escuela o el tipo de interacción que se produce dentro de ella. En estos casos se mistura con aspectos de la violencia doméstica pero también sucede con otras herramientas y problemas sociales, teniendo como factor común el no atacar o cuestionar accionares de la institución.

Los antecedentes en torno a la violencia escolar son variados y muy valiosos para lo que se propone aquí, pero es justo decir que hasta el momento ellos carecen de una mirada específica en determinados accionares de la escuela y su repercusión en un segmento del alumnado que es estigmatizado. Cuando, a mi entender, estos segmentos no sólo representan -en gran parte- la materialización de las principales falencias del sistema educativo escolar, sino que son piezas claves para mejorar al sistema educativo.

En las investigaciones que tienen puntos de contacto con los objetivos que se quieren alcanzar no se ha encontrado uno que utilice el concepto de *violencia institucional* enfocado en un segmento del alumnado, a los sumo sí pero de forma parcial en el relacionamiento maestro-alumno. No obstante, en la investigación sobre las representaciones sociales y las prácticas educativas en escuelas públicas uruguayas, en la tesis de Maestría en Sociología en la UdelaR de *Laura Barceló* (“Violencia Escolar, Representaciones Sociales y Prácticas Educativas”), se encuentran variables que hacen a dimensiones y conceptos que se pretenden recurrir en este trabajo como violencia institucional, violencia simbólica de *Bourdieu* o incivilismo de *Debarbieux* entre otros.

Pero la investigación de *Barceló* se centra en la interacción entre maestra y alumno en las escuelas públicas de Montevideo, mientras que este trabajo se centra en cómo responde la escuela a través de su marco normativo y práctico en la interacción con su alumnado y en especial con una parte del mismo. Aquí puntualmente lo que se va a realizar es un trabajo en algunas escuelas públicas de San José y con distintos formatos, no buscando algún tipo de representatividad estadística, sino realizar un abordaje lo más integral posible en el sentido de obtener una

heterogeneidad de discursos y experiencias. Siendo esto también en cierta medida algo alternativo a lo encontrado por tratarse en una ciudad del interior.

Por otra parte, un trabajo de Viscardi y Marrero, "*Usando el espíritu crítico: aspectos institucionales, curriculares y culturales de la educación media uruguaya en la perspectiva de sus estudiantes*", aborda de forma más cabal al problema de la violencia en el sistema educativo, examinando y aportando como los mecanismos sistémicos contribuyen a mantener y a reproducir fenómenos que suelen visualizarse como externos a la institución. Sin embargo su población objetivo son los liceales y también está enfocado desde la interacción profesor-alumno y la resistencia de éste último a ciertas prácticas que se intentan imponer.

Marrero en su trabajo titulado "*La Violencia que toleramos*" plantea como es importante entender que no toda violencia deber ser concebida en términos de manifestación, sino que puede ser entendida como un mecanismo para mantener determinadas relaciones de jerarquía. Indicando así que no todo conflicto es violencia. Será parte de este trabajo establecer cuando un conflicto está siendo funcional al sistema educativo escolar o cuándo está siendo una situación de *violencia institucional*, por ende, intencionalmente disfuncional a los objetivos de la escuela.

No son casuales ciertas situaciones de violencia que aquejan a la sociedad o a una escuela, tal como plantea Viscardi en "*Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones*", hay conflictos sociales que tienen por detrás una fuerte vinculación con el sistema escolar, lo cual hace necesario analizar los procesos conflictivos ya que éstos estructuran a los centros educativos y las realidades sociales con las que interactúan.

Norberto Boggino en su trabajo sobre "*Como prevenir la violencia en la escuela*" aborda distintos tipos de violencias como productos de un interjuego en el que interactúan diversos elementos, entre ellos están los conflictos y la *violencia institucional*. El autor enfatiza sobre los contenidos de normatividad escolar, cómo éstos se traslucen en la cotidianeidad y lo enfoca principalmente desde la práctica de los maestros. A su vez intenta analizar cómo es la estructura de los centros educativos pero sin llegar a establecer qué tipo de interacción y lógica hay entre las normas, las prácticas y las situaciones escolares de los niños; simplemente las define.

En el trabajo mencionado de Barceló se desprende que la normatividad escolar presenta falencias, en el mismo se explica que hay un espacio vacío en el sistema educativo en cuanto al margen de maniobra en las prácticas educativas que tienen los inspectores, directores, maestros u otros agentes responsables. Lo cual conduce a pensar que dicho vacío si se lo vincula al fenómeno de la *violencia institucional* tenga -lógicamente- ciertos efectos sobre los niños/as, pero que principalmente nos hable de porque se produce o no dicha violencia. O sea, desde este trabajo se presume que, al existir dicho vacío, se pueden generar ciertas situaciones con decisiones arbitrarias, abusos de poder, desconocimiento de consecuencias o procedimientos ineficaces. Todos efectos no deseados, o al menos, no aspirados por el sistema educativo escolar; por ende haciendo imprescindible que dichas situaciones sean estudiadas.

Lo mencionado hasta aquí no hace más que plantear la necesidad que desde la sociología se intente abordar trabajos un poco más allá de un vacío normativo y su vinculación frente a los conflictos. Es importante intentar comprender cuando un conflicto con cierto niño es funcional o no a los objetivos de la escuela, pero sobre todo si su resolución implica un hecho de *violencia institucional*. De esta manera no sólo se podrá evitar situaciones de violencia sino que se podrá canalizar ciertos conflictos en la vida cotidiana de las escuelas de forma tal que la trayectoria escolar de los niños sea la deseada y esperada por todos.

JUSTIFICACIÓN:

Es relevante investigar el proceso educativo escolar para comprender la sociedad que vivimos y deseamos. Para saber en qué consiste este proceso es necesario saber qué tipo de experiencias de vidas se tejen en nuestras instituciones educativas. Lo que sucede allí tiene un alto impacto en el proceso formativo y en la manera de ver la vida que tendrán los sujetos. A su vez en ésta instancia el papel de los adultos -que controlan las instituciones- se acrecienta, sus acciones promueven o inhiben determinadas conductas, formas de discriminar, el interés por ciertas actividades, posicionándolos como actores claves.

Por lo tanto desde el campo sociológico es preciso analizar cómo se estructura la realidad escolar entorno a los "NPCA", pero para esto hay que observar la interacción de sus normas y prácticas desde la óptica de los agentes responsables de las escuelas. La relevancia de ellos radica en que son quienes hacen regir la normatividad y las prácticas en el proceso educativo. De tal modo y con una visión dialéctica de asunto es plausible alcanzar un diagnóstico sobre las interacciones entre los conflictos y la *violencia institucional* que afectan la trayectoria escolar de los "NPCA".

Si bien las escuelas son un lugar de encuentro entre los niños y los agentes responsables, en dónde se configura un entramado de relaciones sociales a partir de la función educativa, el significado de las interacciones que allí se realizan está condicionado por diversos fenómenos sociales que cortan la realidad del centro, como por ejemplo la violencia.

La violencia es un fenómeno que se extiende a todos los ámbitos sociales e institucionales y que genera preocupación. Basta hablar con Maestras que relatan situaciones violentas dentro de las escuelas o a la salida y entrada de las mismas, juegos practicados por los niños/as en los recreos que implican violencia física, como también las cifras de niños/as que son víctimas de violencia doméstica, etcétera; todos hechos que nos denotan dicha preocupación.

A veces este fenómeno corta la realidad de los centros educativos como algo que proviene y depende exclusivamente de la intimidad de la familia o de determinada situación externa la escuela, se presenta como un hecho ajeno a la institución. Sin embargo no siempre dichas situaciones de violencia competen únicamente a ese elemento externo, es relevante comprender y explicar si las escuelas producen y reproducen la violencia o aspectos de la misma.

Un aspecto de ellos es el fenómeno de la *violencia institucional*, que en cada contexto adquiere su dinámica particular y aún más si se lo encuadra en el proceso escolar, ya que son muchos los fenómenos y procesos que intervienen e influyen en el mismo. La forma en que se manifiesta no tiene que ser necesariamente visible o tangible ni menos percibida por el niño/a, pero si no se conceptualiza a la *violencia institucional* y se investiga los elementos en los que se materializa ella no será visible.

Algunos aspectos en los que se puede cristalizar la *violencia institucional* son: la tasa de repetición, la deserción escolar, la derivación, el ausentismo, problemas de comunicación u otras formas posibles a investigar a través de cómo se organiza y responde la escuela frente a ciertos conflictos. Es decir, esta violencia "no tangible" posiblemente sea un factor explicativo de prácticas llevadas a cabo en las escuelas y, por qué no, del ocultamiento de falencias en el proceso educativo. En dónde a veces se argumenta la resolución de un conflicto adjudicando la culpabilidad a factores externos a la escuela, cuando tal vez enfrentadas de otra forma no repercutirían negativamente en ciertos aspectos, ya sean del aprendizaje, el ausentismo, la indiferencia o la derivación del niño/a a otra escuela entre algunos ejemplos a imaginar.

Hay elementos que exceden a la *violencia institucional* de las escuelas, se los confunde como parte de ella y a su vez contribuyen a la imposición jerárquico-organizacional, a la aceptación de determinados roles y status, a una división del trabajo, a una lógica patriarcal, a las relaciones de género, a la reproducción de diferencias individuales y sociales. Pero ellas son “inherentes” a la vida social como a la vida escolar, lo cual le genera un desafío muy grande a la escuela para encontrar respuestas a las diversas situaciones que vive y desigualdades que recibe. Comprender cómo la escuela desarrolla sus acciones desde el ángulo de la *violencia institucional* permitirá vislumbrar una parte de por qué las trayectorias escolares son o no las esperadas en el proceso educativo.

Muchas veces ese desafío que enfrenta la escuela de “recibir desigualdades” si no lo logra salvar se tergiversa en estigmatizaciones del alumnado, ya sea por el contexto del que proviene el niño/a o por determinados comportamientos del mismo o hasta por las nuevas “costumbres”, confundiendo así fenómenos y procesos. Por tanto no alcanzar una comprensión cabal de los aciertos y errores del proceso educativo en su relacionamiento con el alumnado, puede llegar a reproducir ciertas desigualdades o hasta profundizarlas.

La violencia escolar puede adquirir una diversa cantidad de contenidos y sentidos, por ende es necesario comprender y explicar una parte de ésta: la *violencia institucional*. Ello permitirá reconocer enclaves de cómo los centros educativos transmiten saberes o comportamientos. Claro que la *violencia institucional* por sí sola no es un factor explicativo de una situación y su desenvolvimiento, pero en conjunto con otros elementos puede explicar por qué se resuelven los conflictos con “NPCA” de determinada forma u otra. Por tanto la interacción en la vida escolar de los “NPCA” observada desde los conflictos será el centro necesario de esta investigación.

Es importante comprender y establecer experiencias que nos denoten de la vida de las escuelas y los agentes que constituyen a las mismas, tanto en las prácticas como en las representaciones que tienen de sí mismos y los otros. De tal forma se logrará comprender algunos procesos generales y regulares entorno a conflictos con “NPCA” que se vinculan con la *violencia institucional* y que conforman y estructuran al proceso educativo. Pues al ser la violencia un fenómeno relacional, entender los procesos generales y cotidianos entorno a dichos conflictos hará comprender cómo y por qué se desarrollan los mismos y con ciertos niños/as.

TEMA:

La *violencia institucional* en escuelas públicas y su repercusión en los “niños/as con problemas de conducta y/o aprendizaje”.

PREGUNTA PROBLEMA:

¿De qué forma se desenvuelve la *violencia institucional* en escuelas públicas entorno a la vida escolar de los niños/as visualizados “con problemas de conducta y/o aprendizaje”?

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Identificar los conflictos que competen a las escuelas públicas urbanas de San José y los “niños/as con problemas de conducta y/o de aprendizaje”, para indagar qué elementos de las normas y prácticas escolares conforman a la *violencia institucional*, de qué forma y por qué.

Objetivo Particular 1:

Establecer en la estructura organizacional de la escuela los conflictos, sus agentes relevantes, los “niños/as señalados con problemas conductuales y/o de aprendizaje” y los respectivos roles en la vida de la institución.

Objetivo Particular 2:

Establecer y evaluar de qué forma los agentes relevantes de la escuela perciben las normas y prácticas de la misma y cómo responden frente al conflicto con un “niño/a con problemas de conducta y/o aprendizaje”.

Objetivo Particular 3:

Observar y examinar la percepción que tienen los agentes relevantes de la escuela frente al fenómeno de la violencia y cómo ellos la vinculan con lo externo a la escuela.

Objetivo Particular 4:

Definir si es posible delimitar un rostro de la *violencia institucional*, tanto en sus contenidos, sentidos y formas.

Objetivo Particular 5:

Esclarecer si el rostro de violencia institucional difiere según la escuela, el tipo de conflicto, de qué forma y por qué.

MARCO TEÓRICO:

LA VIOLENCIA ENTRE ROSTROS Y PROCESOS.

Si bien la violencia puede adquirir distintos rostros dependiendo del escenario, la misma siempre supone de un objeto, un sujeto y una pretensión. Es en esta situación relacional entre un agente y un destinatario en dónde se generan marcos de expectativas, situaciones en dónde uno espera del otro, y viceversa, un determinado comportamiento. Pero cuando dichas expectativas no se enmarcan en lo esperado por uno u otro es que se puede hablar de violencia o al menos de un conflicto. Si bien es muy genérico y abstracto decir que todo aquello que se encuentra por fuera del marco de expectativas sea violencia, vale señalar que la violencia es constitutiva de todo tipo de orden que impere en una institución o en la sociedad.

El desajuste de expectativas en el accionar de los sujetos es previo a la situación de violencia, pero al ser conceptualizable permite comprender y analizar si es una situación de violencia o no y de qué tipo. Para esto no basta con centrarse en la acción del sujeto y su expectativa, ya que hay una concatenación de hechos exógenos al mismo que son necesariamente objetivables. También hay que tener presente -tal como lo plantea T. Parsons en su libro “El Sistema Social”- que todos los sujetos siempre están motivados por una tendencia a obtener la mayor gratificación posible. Se podría decir que es como el “*leitmotive*” de los sujetos en sus accionares. Lo cual nos facilitará la comprensión del por qué sobre la posición que ocupan los sujetos que interactúan, así como sus expectativas, motivaciones y los significados que le atribuyen a lo que les rodea y realizan.

Otro elemento importante a considerar para comprender una situación de violencia es la *gratificación*, pues ella es el contrapunto a la frustración, la cual siempre está en relación a las expectativas de los individuos. Las expectativas están estructuradas bajo un eje de coordenadas normativas y culturales compartidas -al menos- entre aquellos actores que son “regulares y

recurrentes". Esta idea -que es de *Parsons*- vale tanto para la sociedad como para la institución escuela, que remite a un concepto también importante de él, la "cataxis".

Según *Parsons* la tendencia a la *gratificación* es en un proceso de transferencia que realiza el individuo del valor de una cosa hacia otra ("cataxis") y lo hace para mantener al sistema en equilibrio. Pero esto sucede luego de que el sujeto evalúa las normas regulativas y los valores culturales que son quienes le establecen en gran medida las expectativas y si los deseos son gratificados o no. Es así que cuando las expectativas en la interacción están desfasadas ante un lado y otro se genera un conflicto. En palabras de *Parsons*, si las expectativas no conciben con la forma en que se gratifica al sujeto se produce un desequilibrio en el sistema, que conduce a que haya un comportamiento desviado.

"Un estado establecido de un sistema social es un proceso de interacción complementaria de dos o más actores individuales, en el que cada uno de ellos se ajusta a las expectativas del otro o los otros, de tal manera que las reacciones del alter a las acciones del ego son sanciones positivas que sirven para reforzar sus disposiciones de necesidad dadas, llenando así sus expectativas dadas." (Parsons, T.: 473; 1984)

La violencia es producto de un interjuego de dimensiones diferentes que se complementan, por lo tanto, la misma no es posible comprenderla en su complejidad sino se observan -al menos de forma superficial- algunos aspectos aledaños a la misma. Lo cual hace preciso enmarcar el análisis de la *violencia institucional* en las escuelas en: procesos estructurales, procesos institucionales y procesos interpersonales; de forma tal que se pueda identificar y comprender los principales elementos y sus funciones que hacen al fenómeno en cuestión.

En este trabajo la *violencia institucional* será central, entendida como el accionar de la institución que está por fuera de lo esperado por el otro agente con el que interactúa y que al mismo tiempo dicho accionar no se enmarque en otro tipo de violencia que la *institucional*, pudiendo ser la *simbólica*, la *estructural*, la *cotidiana*, la *física* u otra.

Antes de desarrollar la *violencia institucional* es importante esclarecer, brevemente, que tipos de violencias existen o se han identificado y a qué refieren las mismas. Si bien dicha violencia es central en la organización de la vida cotidiana de las instituciones, ya que tiene una íntima vinculación con el *poder* y lo que conlleva el mismo, primero es necesario delimitar al concepto desde lo que no es para no confundir fenómenos y procesos.

P. Bourgois en su trabajo titulado "Guatemala Violencia Desbordada" establece central al concepto "violencia", planteando que la misma actúa en un continuo como organizadora en distintas esferas de la vida, siendo poco reconocida como tal y con un poder de transformación que la vuelve invisible y hasta mal interpretada. Es por ello que él se enfoca en tres procesos de la violencia que son relevantes e invisibles y contribuyen a la comprensión de la violencia cotidiana y otras como la institucional. Ellos son: la *violencia estructural*, la *violencia simbólica* y la *violencia normalizada* (Bourgois, P.: 30; 2009). Pese a ser categorías teóricas es de fato que en los hechos estos procesos se entremezclan, no obstante es pertinente identificar por separado de forma tal que nos permita comprender las vinculaciones con las violencias que se hacen visibles.

El autor establece, en el caso de la violencia *estructural* (su origen conceptual es dado por J. Galtung), que ella es moldeada por instituciones, relaciones y campos de fuerza; pese a no ser central para este trabajo es importante señalarla y tenerla presente. También establece a la violencia *simbólica* como un proceso e indica que es acuñada por P. Bourdieu en el sentido de cómo

ciertos sectores de la sociedad dan por sentado determinadas relaciones que afirman el *status quo* y legitiman ciertos discursos. La tercera violencia que dice necesario comprenderla como un proceso es la *normalizada*, iniciada por *Sheper-Hughes* con su idea de violencia cotidiana y que básicamente remite a como se normalizan o hacen indiferentes ciertas prácticas brutales.

La importancia de estas violencias al igual que la *violencia institucional* -además de lo mencionado párrafos atrás sobre su poder organizador-, es por lo que plantea *P. Bourgois* de que ellas son invisibles pero visibles a través de otras manifestaciones más empíricas; Ya sea la *violencia física, la interpersonal, la doméstica* o hechos concretos de la cotidianeidad llamados de otra forma. Lo cual es afín con la idea que manejan otros autores (*P. Bourdieu* y su trabajo sobre la violencia simbólica o *M. Foucault* con su concepto de *poder*) sobre procesos que determinan y estructuran a la realidad pero que operan por debajo.

Otro elemento muy importante para comprender la *violencia institucional* es establecer las relaciones de *poder* dentro de la institución, ellas no son el evento en sí, son una *emergencia*, pero configuran a las situaciones y estructuran las acciones; en este sentido *M. Foucault* plantea que las instituciones deben analizarse a partir de las relaciones de poder y no a la inversa. Lo cual implica que la *violencia* no puede ser el punto de partida del análisis, ella es la emergencia de un proceso. Es desde la identificación de elementos y actores que hacen a una situación, que refieren a una determinada *relación de poder*, que alcanzamos la comprensión de una situación de *violencia institucional*.

"Regresemos a la definición del ejercicio del poder como una manera en que unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros. Así, lo que sería propio de una relación de poder es que ésta sería un modo de acción sobre acciones. Es decir, las relaciones de poder se encuentran profundamente arraigadas en el nexo social, y no constituyen "por encima" de la sociedad una estructura suplementaria con cuya desaparición radical quizá se pudiera soñar."
(Foucault, M.: 17; 1998)

Así como el *poder* y/o la *violencia* no están por encima de la sociedad sino que la configuran, hay otros fenómenos de la actualidad que envuelven y determinan a éstas, aunque son poco visibles pero necesarios de contemplar. Uno de ellos es el *proceso civilizatorio*, al cual *N. Elías* lo entiende como la transformación del comportamiento y de la sensibilidad humana en una dirección determinada y que no es con un plan previo pero sí es con un "orden" en particular. Los individuos en dicho proceso tienen un cambio en los hábitos psíquicos (*Elías, N.: 1994*), en dónde se han vistos obligados a tener un comportamiento más diferenciado, más regular y más estable, que se trasluce en distintos aspectos de las instituciones.

Si bien *N. Elías* se remonta estudiar el proceso civilizatorio desde el S. XVII y basándose principalmente en la sociedad francesa, hay tendencias que él observó que siguen latentes y son pertinentes de considerar para esta parte del hemisferio. Uno de ellos es el aparato de *autocoacción psíquica* y como se ha tornado decisivo para el hábito de cualquier individuo, siendo también para la forma, sentido y contenido de la violencia. Antes era principalmente el Estado quien con determinados accionares lograba coaccionar a los individuos, pero esto se ha ido reduciendo y generando un efecto colateral: fortalecer otras formas de dependencia y vinculación entre los individuos, entre ellas fue la tendencia a la "autoeducación".

Los cambios en los comportamientos de los individuos no sólo intervienen en las escuelas, sino que también en los procesos y fenómenos que cortan la vida escolar. Es por ello que para

observar y analizar el sentido, la forma y el contenido de la violencia no bastan con comprender los procesos estructurales, institucionales e interpersonales. Pues éstos nos permitirán analizar los objetivos racionales del fenómeno, *la violencia institucional*, que son para justificar los mandatos y prohibiciones de la institución. Pero observar el *proceso civilizatorio* nos trae a colación elementos - como la autoeducación- que están por fuera de este trabajo y es bueno considerarlo ya que antecede a los objetivos racionales de la *violencia institucional*.

E. Durkheim tiempo antes observó algo similar a lo que describe N. Elias en el *proceso civilizatorio*. Pues observó que los cambios en la *sociedad moderna* no sólo se traslucen en las instituciones, sino que hay algunas que son claves (como la escuela) para inculcar lo que para él es central, *la moral*. Él plantea que en la *sociedad moderna* hay una individualización de los sujetos, la cual se da por una mayor *división del trabajo* e influye en la *moral* que se pretende inculcar. A su vez ésta va de la mano con las expectativas de los sujetos y el tipo de nexos que se generan entre ellos, produciéndose así la *solidaridad orgánica*.

Por tanto la forma de comprensión y la aprehensión de las reglas sociales, basadas en dicha *moral*, tiene un actor clave que es la escuela. La misma lleva adelante su actividad entre una *solidaridad mecánica* (por semejanzas) y una *solidaridad orgánica* (por diferencias o necesidad) que juegan a mantener un equilibrio social dentro de la escuela pensando en “el afuera”. Si hay una ruptura o crisis del equilibrio ello se deberá a la ausencia o debilitamiento de las reglas *morales* y/o las reglas jurídicas, que en términos de Durkheim es por la falta o debilitamiento de la *moral*. Pero por sobre todo dará lugar a un conflicto que puede o no terminar en una situación de violencia.

Es claro que la escuela es un instrumento dinamizador del *proceso civilizatorio* o la *sociedad moderna*, contribuyendo así a la configuración de los fenómenos que se producen en ella como la *violencia*. Sin embargo la escuela no es un fin en sí misma, es un medio funcional al “orden” civilizatorio. La misma junto con otras instituciones coadyuvan a dicho *proceso* y a su vez este les determina pautas para sus respectivos desenvolvimientos. Hay que considerar que existe un manto de incertidumbre sobre el fin de la *civilización*, el cual resulta ser una paradoja y una disyuntiva para la escuela. Pues la escuela se presenta como un fin pero en realidad es un medio que no puede precisar con claridad para qué fin es más que para “normalizar” dijera Foucault. Pese a ello ha habido un intento de transformación (“adaptación”) y re-organización de la escuela según el “orden” que impere y los cambios que se den en el *proceso civilizatorio* para así mantenerse legítima y vigente frente a la sociedad.

La escuela como la cárcel, los hospitales, la policía y otros son instrumentos del Estado que resultan de la acumulación de tendencias centrífugas del *proceso civilizatorio* según N. Elias. La *individualización*, la *división del trabajo* conllevan a la constitución de órganos centrales que administran aspectos del comportamiento humano, ya sea la salud, la *violencia*, la educación u otros. Lo importante aquí es como ello repercute en la transformación de los comportamientos y por tanto de la agresividad y su contención; pues los individuos están más obligados a reprimir impulsos y sus conductas dependen más de las normas y leyes. Es aquí que entra en juego otro elemento importante, el *miedo*.

Dicho elemento coarta al *proceso civilizatorio*, a la *violencia institucional*, pero por sobre todo al comportamiento de los individuos según N. Elias. Por tanto es preciso “retrotraernos mentalmente a los fundamentos del miedo que moviliza a los miembros de esta sociedad y, sobre todo, a los guardianes de las prohibiciones, obligándoles a regular su comportamiento.” (Norbert, E.: 1994; 527) Pues el *miedo* es un elemento clave para comprender los comportamientos tanto en

la sociedad como en las escuelas, ya que el mismo es una vía de unión de los individuos, en palabras de Elías, “es una vía a través de la cual fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales”. (Norbert, E.: 1994; 527)

“El motor de esa transformación civilizatoria del comportamiento, como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red racional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia.” (Norbert, E.: 528; 1994)

Concebir a la violencia como una categoría nos permite comprender el orden, el conflicto y la interacción en una determinada situación, la misma es base del sistema social, político y económico en que vivimos. Como ya se dijo ella puede adquirir diferentes rostros, ya sea uno más estructural que se materializa por ejemplo en fenómenos sociales como la denegación de los derechos de los niños/as o de las mujeres, el hambre o el racismo u otros más tangibles como la *violencia física o domestica*. Hay una infinidad de hechos y procesos que hacen a la sociedad actual y son necesarios de tener presentes para estudiar la *violencia*. Pues la *violencia* no es un hecho aislado ni tiene un solo rostro, es constitutiva de las instituciones y sus procesos.

Pese a que no se vaya a analizar los *procesos estructurales, institucionales e interpersonales* es preciso identificarlos y diferenciarlos, para definir con nitidez al rostro de la *violencia institucional*. Es decir, *violencia* como fenómeno en las escuelas se puede hacer muy difusa, tanto la función en sí misma de una escuela hasta una carencia en materiales pueden ser visto como distintas *violencias*. Es así que se pierde de vista al rostro de la *violencia institucional*, se lo entremezcla con elementos de los *procesos estructurales e institucionales* u otros fenómenos que, sí influyen en la *violencia institucional*, pero obstaculizan la visualización del fenómeno con claridad. En muchas situaciones se llama por violencia a hechos que en realidad son problemas de otra índole o simplemente se mete dentro de la bolsa *violencia escolar* a cualquier conflicto o tipo de violencia. Lo cual repercute en que no sólo no se comprende con claridad la situación sino que tampoco es posible adjudicar las responsabilidades justas a los agentes para poder solucionar los conflictos o problemas.

Por ende el rostro de la *violencia institucional* se debe ver conociendo y comprendiendo a los *procesos estructurales* pero siempre sin olvidar dos cosas: a la institución central de este trabajo, la escuela; y que dicho proceso nos interesa por la fuerza de determinados fenómenos globales que influyen y provocan que las instituciones no se mantengan rígidas, se adapten y cambien, ya sea en las normas y/o en las prácticas, en lo colectivo y/o individual. Garay y Gezmet contemplando esto definen a las instituciones educativas diciendo que ellas son “*formaciones sociales, culturales y psíquicas construidas en un juego de, al menos, tres instancias: la instancia de la sociedad como contexto de producción, la instancia de los sujetos como actores esenciales de la escena institucional, y la instancia institucional (propia de dicha) e inter-institucional, como precedentes necesarios de toda formación institucional*”. (Garay y Gazmet: 2000)

A las escuelas se le presenta el desafío de cambiar con la rapidez que lo realizan otras instituciones como la familia, los medios de comunicación, las necesidades laborales, cuestiones de género o hasta las pautas de consumo cultural. Si bien algunas instituciones educativas han sido más rígidas frente a estos cambios, la mayoría de ellas en algo han cambiado, por ende la *violencia institucional*, ya sea en los contenidos, los sentidos y/o en las formas en que se manifiesta, también lo hizo. No es posible pensar que las formas de coaccionar de las escuelas de hace un tiempo a esta

parte sean las mismas, o que el comportamiento de los agentes responsables sea invariado aunque hayan coyunturas estructurales e institucionales que cambiaron y cambian rápidamente. Es plausible pensar que la *violencia institucional* ha cambiado o está cambiando en su forma de expresarse, su sentido y su contenido.

Dichos cambios influyen en los accionares de las escuelas, ya que ellas no sólo tienen como función transmitir determinados saberes comunes e inculcar pautas y valores -supuestamente- homogeneizados en la sociedad y compartidos por la mayoría. Sino que a veces -en parte como consecuencia de los cambios coyunturales- detrás de estas funciones también tienen que llevar adelante prácticas de asistencialismo, de contención psíquica, de control social, de poder y hasta legitimación del prestigio propio y ajeno. Si bien esto es a través de su "justicia", la justicia escolar, que permitió y permite llevar lejos el sistema de gratificación/sanción, es así que ella alcanza cierta distribución de roles y funciones de los individuos en el espacio escolar. Lo cual se hace señalando las desviaciones, jerarquizando cualidades y recompensas, permitiendo ascensos y castigos, haciendo retroceder o degradar lo que no está dentro de lo que se espera.

La escuela desempeña un papel central en la socialización y prolongación de modos de convivir, pensar y concebir el mundo, da lugar al sentido de pertenencia y la conformación de identidades, como así también a la exclusión y a la alienación. Por todo esto es menester concebir a la escuela y sus implicancias en todas sus facetas, en caso de no comprenderse de manera integral cualquier análisis en torno a ella puede quedar trunco. La diversidad de aspectos en los que repercute el accionar de la escuela hace que la violencia pueda expresarse a través de distintas facetas, ya sea en los actos de sus agentes responsables (directores, maestros, etc.) hacia los niños y/o demás agentes, como en los sistemas de evaluación, la interacción entre los niños, el clima institucional, la forma en que se organiza el centro educativo o hasta la forma de relacionarse con el barrio en el que se encuentra.

Como ya se dijo los distintos conceptos de violencia pueden llegar a solaparse. Intentar diferenciarlos en ciertas situaciones puede terminar siendo una cuestión semántica y poco útil si es que se piensa en el análisis de la *violencia institucional* en una escuela. Pero parte del desafío aquí es justamente ese, intentar diferenciarlos para mejorar el análisis de ciertas situaciones escolares que imposibilitan una trayectoria escolar "normal" o esperada por la escuela. Vale decir un factor no menor en todo esto, que menciona *Viscardi* en el primer informe del proyecto de Convivencia de A.N.E.P., es la percepción de la *violencia* que se tiene, pues ella pasa por la capacidad de dominar la *violencia*. De lo cual se puede deducir que mejorar la comprensión de la *violencia* aumenta las posibilidades de dominar dicho fenómeno o al menos comprender los factores que influyen en el empoderamiento de unos y otros.

Consecuentemente con ello es que *Bourdieu* plantea que todo poder de *violencia simbólica* es aquel que "*logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (...)*" (*Bourdieu, P.: s/f; 18*). De este modo condice con las líneas expuestas arriba y con la idea de *Foucault* que el poder no reprime sino que normaliza, siendo más anónimo y funcional en la sociedad disciplinaria. En cierta medida a través del disciplinamiento se busca no anular la individualidad, la estrategia es la normalización caracterizada por el encierro y vigilar los desviados (*Foucault, M. "Vigilar y Castigar*), pues la disciplina es un tipo de poder que se ejerce invisiblemente. Es por ello que los dispositivos de poder constituyen una red de aparatos que producen y regulan hábitos y prácticas que por medio de las instituciones disciplinarias como la escuela estructuran el terreno social.

La *violencia institucional* es menos perceptible que la *violencia física* y al mismo tiempo pensable como el trasfondo de lo que se trasluce en una agresión física. Su rostro refiere más a la cultura de la institución en sí, su forma de organizarse y actuar; de cómo responde por ejemplo frente a un conflicto cuando la actitud del niño/a no es la esperada.

Si se quiere ver de forma cronológica puede plantearse que la *violencia simbólica* le da lugar a la *violencia institucional*, pero en algunas situaciones puede ser difícil definir cuando pasa de ser una, a ser la otra. Pues ¿hasta dónde la conducta no esperada de un niño/a en un centro educativo y la forma en que se responde ante dicha situación por parte de la/el maestra/o refiere a un hecho de *violencia simbólica* o *institucional*? El centro educativo como institución porta pautas de comportamiento y valorativas que trascienden a él, ya sea en el modelo de que es un niño/a o en cómo debería ser y su comportamiento, o cuáles son los instrumentos legítimos para llevar adelante el proceso educativo. El docente que aplica cierto instrumento de sanción ¿responde a una cuestión de una pauta valorativa que impera en la sociedad o a una que es propia de la institución? Allí radica parte del trabajo, intentar definir cuando el accionar de un centro educativo se enmarca en una situación de *violencia simbólica* o en un accionar particular del centro educativo que violenta al niño, es decir, en un hecho de *violencia institucional*.

Otra distinción pertinente es entre violencia escolar e indisciplina, ya que ésta última refiere concretamente a la relación pedagógica en el marco de las prácticas institucionales, mientras que la violencia escolar puede ir más allá de la institución en sí, puede trascender a la misma. Originándose en procesos subjetivos, alimentándose “de representaciones y significaciones imaginarias a partir de la construcción subjetiva (psíquica) y se manifiesta a partir de desencadenantes específicos en el marco de la institución escolar.” (Boggino, N.: 2007) Se trae a colación tal distinción porque -además de su practicidad para el análisis en las interacciones en los centros educativos- nos provee de una concepción distinta, de cómo no todo lo que se dé fuera del marco de expectativas “deseado” en el centro educativo es un hecho de *violencia institucional*.

La idea de *violencia escolar* -que manejan muchos autores- abarca una gama muy amplia de violencias y posibles rostros, yendo de la más tangible como lo es la *violencia física* hasta la menos tangible como lo es la *estructural*. Debido a la pretensión de concentrar el estudio en las prácticas y normas que refieren puntualmente a la escuela es que hay que realizar más puntualizaciones de conceptos linderos o complementarios a la *violencia institucional*, como el caso de “*incivilismo*”.

Según Debarbieux, las *violencias antisociales* y *antiescolares* conforman el “*incivilismo*”, concepto que también engloba a la *indisciplina* aunque no utilice éste término. Pero en la medida en que se las hace más invisibles por no buscar apalear a las mismas o ya sea por el hecho de querer resguardar a la escuela o considerar que son hechos poco relevantes, lo que se hace -y cada vez más-, es caer en situaciones de *violencia institucional*. Factores exógenos como el contexto familiar o socioeconómico del cual proviene el niño/a puede implicar que entren en colisión determinadas pautas valorativas con el centro educativo, lo que puede traslucirse en una actitud de “*incivilismo*”. Esto no implica que se deba a un error en el tipo de normatividad y/o práctica del centro educativo, groseramente se podría decir que es por un choque cultural. Pero si el centro educativo no intenta diezmar dicho choque y hace como si nada sucediera, lo que estará logrando será ocultar una situación antisocial o antiescolar y así alimentar la *violencia institucional*.

De lo recién expuesto se desprende la importancia de la inserción del centro educativo en el barrio y sus procesos y en los contextos de dónde provienen los niños/as que concurren al mismo. Tavares dos Santos hace referencia a un coloquio que dio Debarbieux en dónde se plantea que es

primordial para erradicar la violencia escolar que los centros educativos se inserten en el barrio y en los lazos sociales; ya que éste fenómeno de la violencia tiene variables macrosociológicas como el prolongamiento de la adolescencia, el miedo al desempleo, los nuevos modelos familiares, las crisis de identidad entre los maestros y los alumnos, todos hechos que están en la base de los conflictos y cortan fuertemente a la *violencia escolar*. (Tavares dos Santos: s/f)

Por último continuando con la línea de razonamiento de demarcar que es qué, se hace pertinente distinguir entre *hostilidad* y *agresividad*, ya que los efectos y consecuencias de un caso y otro pueden alimentar una situación de *violencia institucional* o no. La *hostilidad*, según Boggino, suele darse entre sujetos que están unidos por un vínculo importante, como puede ser el de dos alumnos que compiten por ocupar un determinado lugar de status en la clase, por ende pasando a ser adversarios, y/o lo mismo entre un alumno y el/la maestro/a, pero ese adversario es sobre el que se proyecta la agresividad no aceptada como propia (Boggino, N.: 2007). Por lo tanto es así que se confunden acciones de hostilidad con acciones de agresividad, pudiendo decirse que la hostilidad es un mecanismo de defensa, mientras que la agresividad no tiene porqué.

¿VÍCTIMA O VICITIMARIO?

Una mirada no menor en esto de la *violencia institucional* y sus variables, si es que se quiere aportar en las soluciones del problema de la violencia institucional en los centros educativos, es la de entender desde que posición se está parado cuando pensamos en ella, si es en la del victimario o en la de la víctima. Es fundamental mirar ambas posiciones y a su vez diferenciar entre las víctimas.

Una situación plausible de ser *violencia institucional* con disímiles víctimas puede surgir tras el mero hecho de enviar deberes domiciliarios a todos los niños y exigirles por igual. Es decir, si una maestra le exige a sus alumnos que traigan los deberes hechos de su hogar porque sino no tendrán recreo o porque directamente afectará su futura evaluación académica, puede que tenga distintas consecuencias en los niños. Pues en el transcurso de la vida escolar de un niño X, que no tenga motivación fuera de la escuela para hacer los deberes, ésta práctica puede suponerse que influya en fomentar un sentimiento de frustración, marginación, conducta antiescolar u otro efecto no deseado. Mientras que otro niño Y, que en su casa sí tenía esa motivación, no es castigado y seguramente sea premiado. Presentándose así una situación de *violencia institucional* diferenciable según el tipo de victimario; El *conflicto* -que puede generarse a raíz de enviar deberes domiciliarios- no es sanado de forma ecuánime, básicamente por no distinguir entre víctimas.

Esto nos da una muestra clara de cómo la escuela puede violentar al niño que no tiene motivación “afuera” si utilizan las mismas herramientas de premio y castigo con todos. Con lo que se intenta llegar por medio del ejemplo, reitero bien simplista, es que no sólo basta ubicar víctima y victimario, sino también que importa -y mucho- que tipo de victima estamos hablando.

Es trascendente diferenciar entre las víctimas como así también lo es entre quién es el actor que está ejerciendo la violencia. En este trabajo casi siempre es un mismo victimario, la escuela (o sistema educativo en su defecto), pero pueden ser distintos actores los que actúen “en nombre de la escuela”. Para esto antes es conveniente intentar comprender como es la lógica y la estructura de la escuela que hacen al sistema educativo y el accionar de dichos actores.

Argyris pese a tener una mirada no del todo propicia para una escuela, por su carácter más afín a otro tipo de institución, describe distintos niveles dentro de una organización (Argyris, Ch.: 1979) que nos puede vislumbrar sobre posibles lógicas de la estructura de una escuela. De forma resumida y comenzando jerárquicamente desde abajo hacia arriba nos encontramos con una

maestra que tiene a su cargo una clase de niños. En dónde dicha maestra tiene en el escalafón de arriba a la directora del centro escolar, ésta última tiene encima a una inspectora que tiene a su cargo varios centros escolares y ella a su vez tiene que responder a una inspectora departamental. Tal descripción de los distintos actores es muy escueta y simple, ya que entre medio de dichas relaciones jerárquicas pueden existir técnicos de apoyo, auxiliares que son a veces muy importantes en la vida del centro escolar o mismo una comisión de padres. Pero de todos modos nos permite acceder a una noción vaga de cómo es la estructura y quien responde ante quién.

Según *Argyris* en los niveles más inferiores se haya más la apatía, la indiferencia o el no compromiso. Pese a ser adjetivos fuertes, no se pretende tomarlo literalmente sino más bien como *tipos ideales*. Lo que se quiere plantear aquí es que a medida que se observa en los niveles más inferiores dicha actitud podría ser más plausible de encontrarse. Lo cual no quiere decir que los identifique 100% o que sean todos así y mucho menos que sea de forma consciente o intencional. De la misma manera si ascendemos en el escalafón en teoría vamos a encontrarnos con actores más afines al conformismo, la desconfianza o la incapacidad para aceptar nuevas ideas y temor asumir riesgos (*Argyris, Ch.: 1979; 145*).

Argyris nos plantea que en los niveles inferiores hay una menor productividad por pérdidas de tiempo o un ritmo de trabajo más lento. A su vez estos son "supervisados" por sus superiores que restringen la misma a algunos aspectos, básicamente aquellos que son importantes para que no haya dificultades mayores; no obstante, la conducta antiproduktiva está presente en todos los niveles, la diferencia es que se manifiesta de distinta forma según el nivel. La incertidumbre o inseguridad a la hora de tomar una decisión es una muestra de ineficacia (*Argyris, Ch.: 1979; 145*). Lo relevante de esto es comprender que en todos los niveles aparecen conductas que van en contra de los objetivos del centro educativo y, que al mismo tiempo, están constituyendo a las prácticas que hacen al mantenimiento del sistema interno de la escuela como también a la interacción con el contexto en que se encuentra.

Luego de que se institucionalizan dichas conductas, ya sea por medio de la práctica o la normatividad o ese proceso dialéctico, se comienzan a desarrollar nuevas actividades entorno a ellas que sirven para proteger y conservar a las anteriores. Este circuito de conductas, según *Argyris*, reduce la posibilidad de que circule una información fidedigna, ya que el error que se encuentre puede surgir como una actividad entorno a otro error en el funcionamiento del sistema o la escuela. Al ser carente la información fidedigna comienza haber hechos distorsionados en los canales de comunicación, que a su vez repercuten en que los actores responsables de las situaciones deban protegerse. Una medida que ejemplifica esto es, en los niveles inferiores, recurrir al mecanismo de defensa por medio de su sindicato o en los niveles superiores por medio de informes. En ambos casos son instrumentos correctores, que mal usados, pueden estar empeorando el funcionamiento, tanto por no reconocer los problemas como por tener un comportamiento más defensivo que constructivo.

Pese a que sea adecuado o no esta estructura conceptual para una escuela y si dicho circuito sucede o no, el mismo es bueno contemplarlo como un esquema para evaluar la eficacia o ineficacia de la escuela. El contenido, la forma y el sentido de la *violencia institucional* e identificarla desde los conflictos dependerá fuertemente de que tan cerrado sea dicho circuito. Si bien las escuelas tienen muchas prácticas y normativas que se basan en su propia experiencia y decantan en ciertos circuitos, muchas otras surgen por cuestiones ajenas a la voluntad de la escuela.

LA IDEOLOGÍA DOMINANTE ENTRE LO NORMATIVO Y LA REALIDAD ESCOLAR

En la socialización secundaria de los niños la escuela es un actor muy importante, vale decir que dicha etapa está estrechamente vinculada con la socialización primaria que reciben los mismos. Por tanto la normatividad de la escuela es algo complejo de elaborar y por sobre todo de conjugar y aplicar en la realidad cotidiana de los niños.

Antes de adentrarnos en los aspectos normativos es bueno plantear que el proceso de socialización se fundamenta en los mecanismos catéticos de socialización (*refuerzo-extinción, inhibición, sustitución, imitación, identificación, defensa y ajustamiento, etc.*) (Parsons, T.: 1984) y nos ayudan a comprender por qué se producen desajustes de expectativas. Debido a que en el aprendizaje se internalizan valores y pautas de comportamiento que facilitan el cambio (*sustitución de catexis*), es decir, que el niño consiga la gratificación o en caso contrario, una respuesta positiva frente al mecanismo de control social que evita la desviación, es decir, la ruptura del equilibrio del sistema. Sólo puede entenderse de esta manera si hay una cierta interrelación entre el socializando y el actor que está siendo socializado.

En el *sistema de la personalidad* hay resistencias que se van venciendo mediante se desarrolla la vida escolar, ello está institucionalizado, pero el sistema educativo tiene que motivar y ayudar a que se produzcan esos cambios en el *sistema de la personalidad*. La escuela en dicho proceso no sólo influye sobre las gratificaciones, sino que también en las expectativas, la tolerancia a las frustraciones, el cambio de objetos y sus significados, etc. Por tanto es clave comprender cómo se estructura la escuela para lograr producir cambios en los niños.

Un esquema de análisis interesante y que facilita la comprensión de los aspectos normativos de un centro educativo es el que presenta Boggino, clasificando el funcionamiento de la escuela en tres categorías. Primero el *marco jurídico-político*, o sea, las leyes y decretos por los que se rige el centro educativo; que normalmente se encuentran en “términos ideales”, serían como deberían de ser las normas y valores que imperen dentro de la escuela. Una segunda categoría son los *proyectos institucionales y curriculares*, que son aquellas ideas y líneas de acción más relativas al centro educativo en particular, ajustadas al barrio, a los niños/as que concurren a la misma y los maestros/as. Y una tercera categoría, no por ello menos importante, es la *práctica pedagógica*, que también hace al funcionamiento del centro educativo, es decir, a las estrategias didácticas que están sujetas a la cotidianeidad de las prácticas. (Boggino, N.: 2007)

La normatividad de una escuela no es susceptible de ser analizada sino se realiza un control lógico de cómo se desempeñan los roles de los agentes que hacen al funcionamiento del mismo. Para esto Bourdieu plantea un esquema de relaciones lógicas que funcionan íntimamente interconectadas y nos son útiles, pues desde ellas podemos abordar la realidad de un centro educativo y la forma en que se desenvuelve la violencia institucional a partir de un conflicto.¹

Según Bourdieu “*toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.*” (Bourdieu, P.: (s/f); 19) Hecho que en una escuela sucede desde el primer momento en el que se entabla una relación de comunicación pedagógica en dónde se impone, o al menos se intenta, inculcar cierta arbitrariedad cultural que responde a determinado modelo. No está de más decir, ni se peca de ingenuo, que lo que se logra o intenta imponer corresponde en última instancia a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y pedagógicos) de las clases dominantes.

¹ Bourdieu habla de violencia simbólica, pero en este trabajo los conceptos de violencia simbólica y violencia institucional se considera que pueden llegar a estar solapados y por ende manejarlo así no se considera inapropiado.

Si se piensa en términos de clase o ideología dominante también hay que pensar que los efectos de ella no son los mismos en todos los niños que concurren a la escuela. Imaginemos que al menos son dos tipos de niños los que concurren a una escuela, donde unos provienen de clases sociales más afines a la ideología dominante y otros más distantes de ella; es posible pensar que los efectos de la ideología dominante (materializada en parte en las prácticas y la normatividad educativa) serán al menos dos. Puede presuponerse que el efecto producido por éstas en los niños provenientes de una clase social más afín a la ideología dominante sea la elaboración de una identidad social; Mientras que en los niños provenientes de clases sociales más distantes a la ideología dominante el efecto sea más bien un cambio de la identidad social (Pérez, M.; 2000), invocando así a un conflicto y tal vez a una situación de *violencia institucional*.

Es interesante observar cómo se presentan las normativas y prácticas educativas entorno a los tipos de escuelas, ya sean las de contexto crítico, las “normales” o las de tiempo completo, entre algunas de las posibles. Si se observa la diferencia entre ellas y cómo se pretende elaborar o imponer una identidad, contemplando en algunos casos a la comunidad en que está inserta y el origen de los niños que concurren allí, las observaciones seguramente sean aún más interesantes.

Por ejemplo, una escuela de tiempo completo puede que pretenda elaborar una identidad social con herramientas que atienden más las diferencias entre los niños que concurren a la escuela y así elaborar una identidad social. Sin embargo lo que se intenta en última instancia es evitar que haya un cambio social brusco, al menos para ese niño que proviene de una clase social menos afín a la ideología dominante. Vale aclarar que el fin último de cualquier escuela siempre ha sido naturalizar determinados valores impuestos por una clase dominante. Observar y relacionar las prácticas y normas educativas de los distintos formatos escolares puede traslucir que entre ellos sean diferentes los medios que se utilizan aunque todos tengan un fin básico en común.

Esto hace necesario pensar por qué canales se da el vínculo entre la ideología dominante con las prácticas y normativas educativas, lo cual nos lleva de nuevo a *Bourdieu* y su planteo sobre un canal: el acto de comunicar. La *violencia simbólica* se produce en gran medida desde el acto de comunicar, lo cual implica que si la acción pedagógica logra inculcarse (comunicarse) es porque no está apareciendo en su completa verdad el poder de la arbitrariedad cultural, siendo esto lo que hace posible -en parte- su imposición.

A su vez la acción pedagógica tiene como condición necesaria para ejercerse como tal a la autoridad pedagógica (*Bourdieu, P.: (s/f); 26*). Pues ella hace que se presente a la forma de comunicarse -y sus contenidos- como un derecho legítimo de imposición por parte del sistema educativo, pero la violencia simbólica no reside sólo en la comunicación, también está en la acción pedagógica. La cual permite imponer y controlar que se cumpla la arbitrariedad cultural por medio de sanciones socialmente aprobadas y/o garantizadas. Sin embargo muchas veces lo que estaba socialmente aprobado, socialmente dejó de ser así, pudiendo suceder que el centro educativo no logre encontrar nuevas formas de sancionar e inculcar sus propósitos. Lo que podía estar garantizado como método de sanción puede que ya no, o puede que el método que garantiza el imponer algo no esté legitimado socialmente pero de igual forma se utilice. Incurriendo, posiblemente, en un caso u otro, en una situación de *violencia institucional*.

Pensar en la acción pedagógica implica pensar en el trabajo pedagógico, el cual es en el transcurso de un tiempo que según el centro educativo dependerá su duración, pero a través del mismo se genera un hábitus que es el producto de una interiorización de normas y prácticas que

pretende inculcar dicha escuela. El concepto de *habitus* de *Bourdieu* permite vincular la posición del sujeto en la estructura social y como el mismo la interioriza, en palabras del autor sería:

"(...) sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales".
(Bourdieu, P.: 1988; 170)

Los sistemas de esquemas de *P. Bourdieu* permiten pensar cómo las variables enteramente exógenas al centro educativo se articulan con la *violencia institucional*, las mismas a veces son asociadas de forma directa con la violencia, ya sea la situación socioeconómica (pobreza, marginalidad, etc.), la composición familiar (uniparental, huérfano, etc.), las experiencias de exclusión social, el maltrato, la violencia doméstica u otras, que pueden estar presentes en la realidad de los niños como de los maestros y hacen a sus *habitus*.

DENTRO DEL AULA

Para hablar de la *violencia institucional* en las escuelas no basta con mirar la interacción que tienen ellas con ciertos agentes, también es preciso observar como interaccionan esos agentes entre sí. Visto desde *G. Simmel* sería práctico concebirlos como círculos sociales, los cuales conforman a la identidad, al comportamiento y a la vida de la escuela.

Lo que se pretende por medio del *trabajo pedagógico* puede colisionar o ser fuertemente determinado por uno de esos círculos sociales con los que interactúa. Por ejemplo, la escuela ejerce su *autoridad pedagógica* a través del exigir a los niños realizar un deber domiciliario, pero ello puede implicar un problema, ya que para eso el niño necesita cierto contexto que le promueva realizarlos y no todos lo tienen. Si la escuela no considera esta realidad y no acciona de forma diferencial según un contexto o algún otro tipo de diagnóstico, en base a los círculos de pertenencia u otros factores, puede que violente al niño.

Observar el cruce de círculos que no sean estrictamente entre el del agente y el destinatario de la situación de violencia puede aportar un punto de vista importante, uno de ellos es comprender la lógica de interacción en un aula. Para esto la idea de *E. Riviere* (complementaria a la de los círculos de *G. Simmel*) de observar cómo el mundo interno de los sujetos, a través de su relacionamiento con los objetos (que serían la estructura compleja conformada por el sujeto), el objeto y la mutua interrelación en los procesos de comunicación y aprendizaje que configuran a la situación grupal (*E. Riviere: Web*), nos permitiría comprender aquellos comportamientos en el aula que están por fuera del marco de expectativas o que intervienen en ciertos conflictos.

Ese mundo interno del que habla *E. Riviere*, dónde interactúan relaciones y objetos, que se van realimentando y van condicionando las características del aprendizaje del sujeto, trasluce como va desarrollándose el comportamiento del mismo dentro de una escuela y por ende como se vinculan con los conflictos. Vale aclarar que los cambios posibles son sólo a través de la praxis (o el *trabajo pedagógico*) ya que es allí que algunos objetos dejan de ser algo en sí y pasan a ser algo para sí, a lo que el autor llama *apropiación instrumental*, concepto no menor, ya que nos puede

proveer de la comprensión de elementos conductuales en la interacción dentro de la escuela o de los sentidos de pertenencia o la identidad.

"(...) todo aprendizaje es aprendizaje social, aprendizaje de roles. Lo que se internaliza en ese proceso de apropiación de la realidad son funciones, las que pueden ser descritas en formas de roles en situación";
(E. Riviere: Web)

En términos de G. Simmel es la objetivación de la subjetividad, es la conformación de los círculos sociales que interactúan con la escuela, tanto con las normas como con las prácticas.

Yendo un poco más allá de concepto de aprendizaje de E. Riviere, es adecuado plantear la idea de grupo, es decir, la articulación de las representaciones internas de los sujetos en un tiempo y espacio que van configurando una situación grupal.

"(...) que está sustentada por una red de motivaciones y la misma por un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles. (...) situación grupal es el instrumento más adecuado para ese aprendizaje de roles (aprendizaje social) en el que consiste la internalización operativa de la realidad."
(E. Riviere: Web)

No se trata sólo de la incorporación -o inculcación según como se vea-, sino de qué forma se realiza, y es ahí que entra en juego la *violencia institucional*, la forma en que se utiliza la *autoridad pedagógica* el centro educativo y su articulación con los grupos y/o roles existentes dentro de él.

Para lograr estudiar de mejor forma todas las interacciones que intervienen en el fenómeno de la violencia, es pertinente tener una visión del grupo o el *círculo social* según la pertinencia. Es entender que si un sujeto no logra encontrar un rol, o liderar al grupo, posiblemente intente liderar o encontrar un rol en otro, lo cual puede repercutir en su forma de interactuar. E. Riviere considera que alguna tarea de manera explícita o implícita el sujeto va a tener, la diferencia entre estos autores puede radicar en dónde se establece la frontera del grupo o el círculo.

En muchos casos las conductas que se encuentran por fuera del marco de expectativas de la escuela pueden ser apaleadas o prevenidas de forma distinta según las herramientas que se tengan. Un centro educativo con un formato de "tiempo completo" puede pensarse y decirse que para evitar o canalizar determinadas conductas implementa -en su *trabajo pedagógico*- más instancias pedagógicas que le den respuesta a ciertas necesidades de los niños/s. El poner una mayor cantidad de actividades curriculares puede ser una solución y acción preventiva de ciertos conflictos. Véase así a los talleres de expresión artística o plástica, las actividades en conjunto con los padres, instancias deportivas, informática, etc. Algunas de estas acciones son lindas a una lógica de una educación integral y claramente a una concepción diferente de la educación.

La situación actual de las escuelas es muy diversa entorno a las herramientas que cuentan pero es de suponerse que las mismas igual sean insuficientes. Desde A.N.E.P. e I.N.A.U se han propuesto trabajos como herramientas para ayudar a comprender y evitar la *violencia*. Aunque ellos no refieren específicamente a la *violencia institucional*, los mismos son colaboraciones conceptuales del problema y guías para cómo deben actuar los agentes responsables; pero principalmente, traslucen como lo visualizan al problema de la *violencia*.

Desde el protocolo elaborado para la intervención de situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes (SIPIAV) de I.N.A.U. se presentan cuatro rostros de la misma: la *violencia física*

que es “toda acción, omisión o patrón de conducta que dañe la integridad corporal de una persona”; la violencia psicológica o emocional, “que está dirigida a degradar o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una persona, mediante la humillación, intimidación, aislamiento o cualquier otro medio”; la violencia sexual que es “toda acción que imponga o introduzca comportamientos sexuales a una persona mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, manipulación, amenaza o cualquier otro medio; y el cuarto rostro de la violencia lo definen como *patrimonial*, que es hacia todo tipo de objeto tangible. Todos estos rostros de violencias, que se diferencian en el objeto y el medio, son los conceptos desde dónde se propone prevenir, identificar y actuar contra la violencia. Puede sumársele a éste protocolo el Mapa de Ruta, que está basado en él y se presenta como herramienta para el accionar en los centros educativos, el mismo fue elaborado por el Consejo de Educación Primaria.

METODOLOGÍA:

Este trabajo se posicionó desde el paradigma cualitativo por considerar que a través de ésta corriente y sus respectivas metodologías las posibilidades de obtener información serían mayores. El abordaje del trabajo de campo fue principalmente exploratorio, teniendo como punto central la identificación de los conflictos que involucraban “NPCA” y el recoger información de forma cabal sobre éstos y/o aspectos aledaños. No se pretendió representatividad estadística, el fin fue obtener una representatividad teórica sobre el estado de situación de la *violencia institucional* con los “NPCA” en las escuelas públicas urbanas de San José.

La primera etapa del trabajo metodológico fue “preparar el terreno”. Lo cual consistió, por un lado, en elaborar los guiones de entrevista en base a tres dimensiones fijadas desde el marco teórico, que también sirvieron de insumo para las observaciones participantes. Dichas dimensiones fueron: las decisiones políticas de Primaria (formatos, programas, cursos, etc.), la organización escolar (estructura de funcionamiento, motivaciones, estrategias, etc.) y el rol de sus principales actores (docentes, “NPCA” u otros).

Por otro lado se realizó un relevamiento de información -investigaciones y trabajos que referían a la temática- en dependencias públicas (principalmente A.N.E.P. e I.N.A.U.). Posteriormente se tuvo una entrevista con la jefa departamental de Primaria a modo de tener un mapeo de la situación, que también sirvió de insumo para la elaboración de los guiones de las entrevistas y comenzar a decidir cuáles iban a ser las escuelas para realizar el trabajo de campo. Allí también se intentó saber cuál era la población de centros educativos en San José, sus características, los criterios de clasificación que utilizaba C.E.I.P. y su organigrama.

En dicha entrevista se supo que cada inspector zonal tiene a su cargo diferentes escuelas con diversos formatos y programas. En el departamento de San José los inspectores de zona son ocho divididos entre: Escuelas Comunes, Escuelas de Práctica, Escuelas de Educación Inicial y Escuelas de Educación Especial. Las cuales en conjunto con las Escuelas rurales hacen a un total de 110 escuelas en todo el departamento albergando a 10.103 niños.²

Todo esto hizo necesario realizar un recorte con las escuelas que se iba a realizar el trabajo de campo; el cual se basó en la accesibilidad tanto al local escolar como al cuerpo docente y la obtención de cierta diversidad de experiencias y discursos. Las escuelas rurales no se consideraron dentro del universo debido a que los programas escolares, los contextos, la composición de clases y

² Según información de la web del C.E.I.P., www.ceip.edu.uy

varios aspectos más, relevantes, distan demasiado de las urbanas como para trabajar con ambas modalidades. Por tanto de las 110 escuelas públicas del departamento hay 47 de ellas que son catalogadas como urbanas y 16 de éstas son situadas en la ciudad de San José de Mayo.

Se decidió que las escuelas parte del trabajo serían las pertenecientes a la ciudad de San José de Mayo pero distintas entre sí, tanto es sus formatos como en los programas que participaban. De tal modo se conseguiría diversidad con las poblaciones de alumnado y docentes, como con los contextos escolares posibles de encontrar; pues formatos y programas -en teoría- están correlacionados con poblaciones de alumnado y contextos socio culturales.

Un último paso en esta primera etapa ("preparar el terreno") fue la realización de una entrevista con una inspectora zonal, designada por la inspectora departamental, para fijar cuales serían las escuelas a trabajar y así coordinar una breve reunión con los directores de las mismas para informar en que iba a consistir el trabajo de campo. De aquí surgió que -en principio- trabajando con cuatro escuelas se tendría una aceptable diversidad de formatos y programas.

Es preciso aclarar dos puntos. Uno es, que si bien desde Primaria al Tiempo Completo se lo considera un *programa*, aquí se concibió que fuera un tipo de *formato*, debido a que *programa* refiere principalmente a ciertas actividades que se desarrollan en la escuela y *formato* a un modelo de estructurar la vida escolar. Y el otro punto es en relación a la Convivencia, pues éste en la página web del C.E.P. no aparece como *programa* pero desde inspectores, directores, técnicos y maestros se habló del mismo como tal.

En base a esto los *formatos* seleccionados fueron: de Tiempo Completo, Común y de Contexto Socio Cultural Crítico (C.S.C.C.). Entre los programas existentes de Primaria (Escuelas Disfrutables, Convivencia, A.PR.EN.D.E.R., Educación Sexual, Maestros Comunitarios y Alimentación Escolar) se seleccionaron todos menos A.PR.EN.D.E.R. Pues no se tuvo conocimiento que alguna escuela participase del mismo pese a que desde la web oficial del C.E.I.P. se planteaba su existencia, posiblemente fuese porque era un programa precoz en la época que se realizó el trabajo de campo (de Octubre a Diciembre del 2011). El motivo por el cual se seleccionaron dos escuelas de Tiempo Completo fue que, tanto en sus contextos como en la antigüedad de existencia, ellas distaban entre sí -según la inspectora zonal- lo suficiente como para suponer que la diversidad de experiencias y discursos sería más rica y la comprensión del funcionamiento del formato también.

De este modo las escuelas en dónde se trabajó quedó conformado así: dos escuelas de Tiempo Completo siendo una de ellas también de contexto crítico (no quiere decir formato de C.S.C.C.), una escuela Común y una de C.S.C.C. La de Tiempo Completo con contexto crítico participaba del programa de Maestros Comunitarios y Convivencia; la otra escuela de Tiempo Completo también participaba del *programa* de Convivencia y tenía una modalidad que no era un *programa* pero implicaba un cambio sustancial en la vida escolar ya que implicaba dos docentes por grupo, esto era el *Ingles por inmersión*. La escuela con formato C.S.C.C. hasta el año anterior había participado del *programa* de Escuelas Disfrutables, vale puntualizar que el mismo es rotativo cada dos años. En cuanto a la escuela Común participaba de los *programas* que eran transversales a todas las escuelas del trabajo de campo, es decir, Educación Sexual y Alimentación Escolar.

En base a la información relevada en esta primera etapa se terminaron de establecer los guiones de las entrevistas que se utilizaron luego. Previo aplicar las mismas se presumió que podía llegar a ser necesario realizarlas en una Escuela Especial, pero ello no fue viable ni necesario. En parte porque después de terminar con las cuatro escuelas se consideró que era suficiente

información y no era necesario entrevistar en la Escuela Especial debido a que apunta a otros objetivos.

La segunda etapa implicó la aplicación de las entrevistas con guión. El punto de partida fueron los inspectores de cada una de las escuelas seleccionadas en la etapa anterior y luego los directores de dichas escuelas. A medida que se fueron realizando las entrevistas se fue identificando los maestros a entrevistar, basándose la selección de ellos en la identificación de algún "NPCA" o, en su defecto, de un grupo visualizado como conflictivo en que ellos fuesen los responsables. En las escuelas que existía algún trabajo con un técnico, maestro comunitario o de apoyo, luego de entrevistar al docente se los entrevistaba a ellos.

El criterio de comenzar por los de "mayor grado" de jerarquía en Primaria y luego continuar con los de "menor grado" se basó en el hecho de que a priori no era posible identificar los "NPCA" ni tampoco este era el único objetivo. Previamente se consideraba, basado en los objetivos, que primero era necesario tener una comprensión de cómo funciona la escuela en particular para luego intentar comprender como interactuaba la misma con sus protagonistas. Lo cual implicó que se siguiese el orden recién expuesto.

Realizada una entrevista se reveía el encare de la siguiente y así sucesivamente. Por tanto durante el desarrollo de las entrevistas se fueron incorporando interrogantes al cuestionario, las cuales surgían de las propias entrevistas y a veces no se enmarcaban explícitamente en las dimensiones trazadas previamente pero de algún modo contribuían a las mismas.

El cese de ellas era determinado por la saturación teórica, siendo ello el "...momento en el que el contenido (...) ya resulta previsible y no enriquece significativamente el corpus, con lo que se detiene la recolección." (Oxman, C. 1998: 10) Cuando se alcanzó la saturación teórica, en relación a todas las escuelas, se había realizando veinte entrevistas entre las cuatro escuelas, implicando inspectores, directores, maestros y técnicos.³ Un aspecto de las entrevistas fue que se intentó, con paciencia, generar una confianza con el entrevistado y ser polifacético o versátil en relación a quien se tenía enfrente o el contexto en el que se realizaba. Pues la información dependió en gran medida de que tan bueno haya sido el entrevistador.

Si bien se estableció una serie de preguntas en relación a las variables y éstas en función de las dimensiones, el orden y la cantidad de las mismas no fueron rigurosos, varió según el entrevistado y el contexto en el que se daba. Es decir, los guiones con preguntas fueron un apoyo para el entrevistador, ya que no se les presentó a los entrevistados de manera explícita, sino que la manera de plantearlas y el orden dependió estrictamente de cómo se desarrollaba la entrevista. El fin de esta modalidad era que se consiguiese mantener un discurso continuo en dónde el entrevistado se expone en sus respuestas.

Las entrevistas con guiones fueron una metodología correcta y coherente con los objetivos del trabajo, la misma nos permitió acercarnos a las realidades de los agentes pero sin olvidar la existencia de máscaras y situaciones "artificiales" que se podían presentar a través de los discursos. Lo cual podía darse debido a que en los procesos comunicacionales está en juego el cumplimiento de las expectativas del alter. Si bien ello podía ser una limitación, la estrategia cualitativa no dejó de ser la más conveniente y pertinente para comprender los significados, motivos y construcciones del sentido común de los distintos agentes. (Schutz, A. 1974: 60)

³ Ver en anexo I cuadro sobre docentes, edad, sexo, antigüedad, año que son docentes, capacitación, lugar, etc.

Las entrevistas tuvieron el fin de comprender⁴ de forma cabal la atribución de significados por parte de los distintos actores sociales a las dimensiones ya establecidas. Es decir, se intentó abordar la realidad intersubjetivamente generada, tanto en el carácter más “ontológico” por parte de los agentes relevantes sobre los aspectos que hacen a la *violencia institucional* y los “NPCA”, como en el sentido que se le atribuye al funcionamiento del sistema escolar y su entorno.

Una herramienta que se utilizó en las entrevistas fueron las preguntas proyectivas, en las cuales se le planteaba una situación hipotética al entrevistado y desde la misma se intentaba relevar cierta información referente, en principio, a una variable o el manejo de ciertas situaciones detectadas en el propio discurso.

La tercera etapa metodológica consistió en realizar *observaciones participantes* de algunas instancias que se desarrollaron en dichas escuelas e incluían a los “NPCA”, las cuales se establecieron luego de evaluar someramente la información recabada en las entrevistas. La postura del observador fue teniendo claro que los significados sociales no son inherentes a las actividades ni las instituciones. Los sentidos son conferidos por los sujetos en las interacciones sociales.

Si bien con todos los directores se manejó la posibilidad de realizar observaciones dentro del aula y en ningún caso hubo una negativa, se entendió con éstos y los maestros que se distorsionaría mucho la dinámica del aula y no sería productivo para la investigación. Pues la idea era revelar aspectos cotidianos sin que el observador influyese. No obstante se entendió que la herramienta era necesaria de aplicarla al menos de modo exploratorio en los recreos y si se revelaba algún aspecto que sugiriese necesaria una *observación participante* dentro del aula se haría.

Esto último no sucedió, las *observaciones participantes* en los recreos o fiestas de fin de año el observador se colocó en lugares dónde se tuviese una perspectiva visual amplia pero con cierto disimulo de su presencia. De cualquier modo el observador no pasaba desapercibido y hasta en algún caso fue explícito que su presencia modificaba el comportamiento de los docentes.⁵

Entre todas las escuelas se realizaron trece instancias de *observación participante*, de las cuales tres fueron frustradas debido a que no se encontraba el o los “NPCA”. Ello fue debido a que no se avisaba que día se iba a realizar la misma, simplemente se le comunicaba al director/a que un día en la semana se iba a concurrir a un recreo en dónde estuviese uno de los grupos de los niños identificados como “NPCA”. En dos de las cuatro escuelas se concurrió a la fiesta de fin de curso pero no se realizaron memos de la misma.

La dinámica de las observaciones era en primer lugar realizar una descripción del lugar físico en el que se estaba, la hora, los actores que estaban presentes y un mínimo recuento de cómo estaba el lugar antes de que comenzara el recreo (en algún caso se llegó ya comenzado el mismo). Luego de comenzado se describían las actividades que se realizaban, sea juegos u otras, pero siempre intentando percibir eventos, entendiendo por ello algo que estuviese por fuera del marco de lo esperado, tanto por el observador como por los actores.

Pese a intentar realizar descripciones en general sobre las interacciones que tenían lugar siempre se buscó identificar aquellos niños que era visualizados como “NPCA”. El la mayoría de los casos no se sabía previamente cuáles eran éstos niños, por tanto cuando estaba por finalizar el recreo se procedía a preguntar al docente o director si el “NPCA” era el que durante la observación se presumió que era. En muy pocas ocasiones fue acertada la presunción.

⁴Comprender es en el sentido de “...captación interpretativa del sentido de la acción (...) conexión de sentido en que se incluye a una acción...” (Weber, M. 1944: 7)

⁵ Ver en anexo 2 memos sobre observaciones participantes detallando lugar, hora y comportamientos.

En la segunda y tercera etapa -entrevistas y observaciones- se escuchó a los sujetos y sus respectivos discursos, entendiendo que por medio de éstos los actores reproducían y producían -consciente o inconscientemente- las estructuras y acciones sociales. En otras palabras, su realidad social, la manera en que los sujetos llevaban adelante en lo que refiere a su vida cotidiana y su vida en el centro educativo en relación a los conflictos ligados a una situación de *violencia institucional* con los “NPCA”. Vale decir que aquí se era consciente que se encontraba latente la posibilidad de reproducir elementos constitutivos o característicos de sus mundos finitos de sentido. Ya sea en su forma de hacer como de pensar, tanto la significación que le atribuyeron a determinada actividad dentro del aula como fuera de la escuela.

Una herramienta que no se tenía planificada pero que se utilizó fue la grabación de audio de una instancia de asamblea en un aula. La misma surgió debido que el programa de Convivencia implica la evaluación entre el docente y los alumnos, si bien no se negó la participación en dicha instancia tampoco hubo una invitación de profeso. Por tanto desde un docente se planteó la posibilidad de grabar la asamblea a lo cual se accedió.

La cuarta etapa del trabajo de campo preveía realizar entrevistas a los “NPCA” y algún actor de su núcleo familiar pero ello no fue posible. Las principales dificultades fueron la necesidad de conseguir una autorización de los responsables del niño, el planteo de varios docentes sobre la dificultad para acceder a ellos, el temor a profundizar una estigmatización y la consideración de que la investigación de todos modos sería productiva sin dicho discurso. No obstante se hizo una prueba piloto con un solo niño identificado como “NPCA” por los docentes, pero la misma fue muy forzada, el entrevistador no consiguió un discurso fluido del niño y se lo vio incómodo, provocando ello que se desistiera de entrevistar a otros “NPCA”.

Cronograma del trabajo de campo.

	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1er etapa metodológica	X	X			
2da etapa metodológica			X	X	
3era etapa metodológica				X	X
4ta etapa metodológica					X

ANÁLISIS:

Lo importante es el camino. La violencia y los conflictos como procesos.

El análisis de esta investigación tiene como leit motiv establecer un diálogo constante con el marco conceptual pero sin limitarse al mismo, permitiendo así incluir nuevos conceptos o problematizaciones diferentes a las ya planteadas. Tal flexibilidad y apertura se sustenta en la idea que el análisis en una investigación cualitativa está presente en todo momento, tanto cuando se plantea el problema de investigación como cuando se realiza el trabajo de campo.

Antes de comenzar es necesario tener presente que el conflicto es la génesis de la *violencia institucional* y si bien son conceptos diferentes “conflicto”, “problema” y *violencia institucional*,

ellos se confunden en la vida escolar. Por tanto con el análisis se buscó problematizar aspectos de la vida escolar que hacen a los conflictos que involucran “niños con problemas de conducta y/o aprendizaje” (“NPCA”) y plausiblemente sean situaciones de *violencia institucional*. Así de este modo hacer visible a dicha violencia y esclarecer cómo, cuando y por qué se produce la misma.

Los conflictos los podemos definir como un desajuste de intereses o expectativas cuando interaccionan dos o más agentes, sean personas como instituciones. Pero esto es habitual en cualquier orden de la vida ya que los conflictos -al igual que los acuerdos que surgen de ellos- estructuran el vivir en sociedad, en familia o en la escuela. Por tanto aquí el quid de la cuestión radica en entender por qué se dan los desacuerdos. Claro que no siempre la responsable es la escuela, a veces los motivos son ajenos a su voluntad, pero la *violencia institucional* no se trata sólo de voluntades o intenciones sino también de responsabilidades y posibilidades.

No fue la idea individualizar uno a uno los conflictos que se desenvuelven en situaciones de *violencia institucional* ni tampoco hubiese sido productivo para comprender como se desarrolla dicha violencia. La clave estaba en lograr establecer tipos de conflictos o los niveles en que se daban, siempre y cuando, fuesen plausibles de desenvolverse en *violencia institucional*.

El ahondar en un conflicto se basaba en la presunción de que la escuela tuviese una cuota de responsabilidad en los motivos del desacuerdo o por su persistencia en la vida escolar de los “NPCA”. Sin embargo hubo conflictos que salieron a luz en el análisis y no durante la entrevista, ya que a la hora de analizar cierto problema planteado en los discursos se logró entrever que era una situación de *violencia institucional*, conduciendo ello a indagar en el conflicto de origen.

Durante el análisis no se presentará ningún tipo de significación atribuida por parte de los “NPCA” hacia prácticas o cualquier otro elemento de la escuela, debido a que no fue posible recabarla en el trabajo de campo. Por tanto los conflictos y las situaciones de *violencia institucional* se remiten a los discursos docentes⁶, las observaciones y el análisis.

La escuela como institución es victimaria cuando no alcanza los objetivos curriculares por responsabilidad propia. Por tanto no es preciso obtener el discurso de la víctima para identificar una situación de *violencia institucional*, basta con observar e investigar si los objetivos se alcanzan.

Cuando hablamos de objetivos me refiero a que la escuela debe brindar todo lo que este a su alcance para que los niños realicen una transición, año a año, que implique la adquisición tanto de conocimientos académicos como de aptitudes para vivir en sociedad. A veces esto se ve impedido por fuerzas mayores a la escuela o por errores del sistema que no se consiguen corregir. Por tanto se buscó sacar a luz los elementos que conducen a hacer invisible a la *violencia institucional*.

Para divisar estos elementos se analizará a los conflictos desde tres niveles distintos, más allá de que algunos se entremezclan en más de un nivel. En una primera instancia será desde los procesos estructurales relativos al sistema escolar y todo lo que refiere a factores llamados como provenientes de “afuera” de la escuela y la respuesta de ésta última. Luego serán en el marco de los procesos institucionales y todo lo que refiere a la organización interna de las escuelas y su interacción con el alumnado. Por último serán analizados los conflictos puntuales y sus derivaciones desde los procesos interpersonales, focalizándose tanto en los grupos como en los “NPCA”.

Los conflictos son cortados y coartados por los tres procesos, acá el desafío principal es, primero, identificar y analizar por separado cómo se desarrollan los conflictos que involucran “NPCA” desde los distintos procesos. En segundo lugar, dilucidar como es que se conjugan a la hora de desarrollarse las situaciones de *violencia institucional* y finalmente plantear unas breves

⁶ Se entiende por docente a Inspectores, Directores, Maestros y Técnicos.

reflexiones. Todo esto será en base a elementos referidos a cuatro subdimensiones que subyacen a dichos procesos: la organización escolar, el rol docente, las decisiones políticas provenientes de Primaria y los mecanismos de motivación.

Para la investigación se tuvo un universo de 15 escuelas urbanas públicas en la ciudad de San José de Mayo, distribuidas en 5 zonas cada una de ellas bajo la responsabilidad de una Inspectora de Primaria, estando a su vez todas ellas supeditadas al mando de la Inspectora Departamental. Dentro de la ciudad hay una escuela Especial pero ella se consideró fuera del universo -al igual que las rurales y urbanas de otras localidades del departamento- para acotar el trabajo de campo.

Dicho trabajo comenzó con una reunión con la Inspectora Departamental en dónde se le explicó en qué iba consistir la investigación. Allí solicitó que era necesario obtener una autorización del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) y que ella fuese informada de los resultados de la investigación antes que sean publicados en algún lugar. Posteriormente se inició el trámite en CEIP en Montevideo el cual llevó la espera de 3 meses sin tener claro los motivos de la demora. Tras ir sucesivas veces a la dependencia del CEIP -donde se pidió la autorización- en un momento se contestó que ya había sido enviada la misma a Primaria en San José. Luego de verificado esto se comunicó que la Inspectora Departamental había designado a una Inspectora Zonal como responsable de coordinar en qué escuelas se iba realizar el trabajo de campo. Ésta, luego de ayudarme a escoger las escuelas, coordinó una breve reunión con los Inspectores y Directores de las escuelas escogidas para explicarles de forma personalizada en qué iba constar la investigación.

Para la elección de las escuelas los criterios fueron tres: primero, la accesibilidad a la escuela, entendiendo por ello que no se tuviese mucha resistencia del cuerpo docente a colaborar con la investigación y que la presencia del investigador no entorpeciese demasiado el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela. Segundo, modalidad de la escuela, es decir que dentro de las categorías que existen en Primaria las escogidas fuesen diferentes entre sí. Tercero, que la escuela haya o esté participando del programa de convivencia de Primaria. En un comienzo fueron tres escuelas las elegidas, una "Común", una de "Contexto" y una de "Tiempo Completo", pero como ésta última además de su formato era partícipe del programa de convivencia, se optó por buscar otra escuela de la misma modalidad pero que no participara del programa. Con la idea de poder indagar de mejor forma tanto sobre el formato como el programa de convivencia.

Luego se continuó con las entrevistas que insumieron entre inspectores/as, directores/as, maestros/as y técnicos que se realizaran un total de veinte entrevistas.

Los "NPCA" más que una cuestión intuitiva.

La tipificación de un sector del alumnado denominado "niños con problemas de conducta y/o aprendizaje" en parte tuvo como fin identificar aquel alumno que se consideraba como más problemático para la escuela y nos hablara de falencias en el sistema educativo.

Si bien podría haberse planteado la investigación -por ejemplo- sobre aquellos niños que tuvieron cierta calificación, fueron repetidores, derivados o que son agresivos, se consideró que de ese modo se podría haber dejado de lado a niños con otro tipo de problemas (dentro de lo académico o lo conductual) que previamente no fuesen tipificables y sí importantes como problema para la escuela. En definitiva los principales problemas de los "NPCA" (problemas que también son de la escuela) tanto de hecho como en sus consecuencias, serán aquellos que consideren los agentes responsables.

Según los docentes los “NPCA” no siempre existieron o al menos antes tenían otras características. Tal opinión se mantenía en los casos que eran docentes “novatos” como en los “más antiguos” y se sustentaba principalmente en las experiencias personales.

La tipificación “NPCA” no es solamente para identificar ciertos niños, sino que su utilización en el trabajo metodológico nos facilitó, en primer lugar, apreciar la visualización desde el cuerpo docente sobre cómo debe ser un niño. Lo cual permitió -a la hora de analizar- comprender la concepción del docente sobre la escuela como institución, sus funciones, cómo debe actuar, que virtudes y culpas le tocan, sus necesidades, es decir, insumos que hacen al funcionamiento del sistema educativo. Por ende, elementos que conforman la *violencia institucional* o al menos a ciertas situaciones con determinados niños que son tipificables como un rostro de la misma.

En todas las escuelas fueron identificados varios niños como problemáticos (“NPCA”) para la vida escolar, sin embargo por el carácter exploratorio de la investigación, sumado a la cuestión de acotar trabajo de campo, se centró la atención en algunos. Su selección constó en prestar atención en los discursos del inspector y director si había recurrencia en nombrar a un niño o si respondía a la pregunta si existía algún “NPCA” en la escuela. Identificado el “NPCA” se realizaba una entrevista a su docente/s responsables y, en caso de ser demasiados “NPCA” en distintas clases, se conversaba con el director/a para seleccionar a uno. Teniendo como criterio obtener diversidad en las edades y tipos de problemas, por ende también en los grupos y maestros de la escuela.

Entre las cuatro escuelas del trabajo de campo se abordaron nueve grupos que implicaron entrevistar a diez docentes. Ello sucedió porque en algunas modalidades de escuela son dos docentes por grupo (sucedio en dos grupos) y en otro caso coincidió que un docente tenía un grupo en la mañana y otro en la tarde. Obstante ello a éste último se le entrevistaba por el grupo en el que estaba el “NPCA”. En definitiva, de esos nueve grupos se entrevistaron docentes de cuatro 2^{dos}, un 3^º, dos 4^{tos}, un 5^º y un 6^º año. Un docente de los 2^{dos} fue entrevistado porque también era de un 4^º año en donde sí había un niño identificado como “NPCA” pero no así en dicho 2^º.

En algunos grupos eran muchos los niños identificables como “NPCA”⁷ por tanto durante la entrevista se trataba de identificar a uno o dos máximo, que sobresaliesen para realizar alguna pregunta un poco más focalizada. De los ocho grupos abordados en seis había al menos un “NPCA” que sobre salía entre todos como el más problemático. En los dos grupos que no se pudo identificar un “NPCA” en particular fue porque el cuerpo docente no lo logró divisar, pero igual se consideró realizar la entrevista al docente por algunos problemas que habían sucedido en el grupo y lo hacían “diferente” al resto según su director/a. De los seis “NPCA” dos eran niñas y tenían 10 años de edad, en el caso de los varones eran dos de 8 años, uno 10 años y otro de 11 años.

Es importante recordar que la identificación de un “NPCA” tiene como génesis un conflicto de intereses, o al menos de expectativas, entre la visualización del docente sobre determinado aspecto y lo que realmente sucede en la práctica escolar. El comenzar las entrevistas por aspectos más genéricos de la educación y desde allí ir hacia conflictos puntuales del sistema educativo permitió, a la hora de contrastarlos con los conflictos identificados entorno a “NPCA”, que se observase si existía un camino entre los conflictos y lo que emergía como problema.

Se concibe que un conflicto puede conducir a diferentes problemas, por ende todo problema en última instancia es reducible a un/os conflicto/s en particular. Si se logra comprender de manera integral al proceso que conduce un conflicto en un problema las soluciones serán más sustentables.

⁷ Vale hacer el *mea culpa* de que ello podría ser por la generalidad con la que se preguntaba sobre un “NPCA”.

La escuela en la actualidad. ¿Rígida o flexible?

La escuela pública intenta combinar los cambios de su entorno con su misión educativa, pero la visualización de los cambios como la forma de hacerlo no es la misma en todas las escuelas y todos los docentes, por ende sus conflictos tampoco.

En primaria hay una clasificación de las escuelas que se basa en la conceptualización de sus realidades según ciertos elementos⁸ y así se determina el formato o el tipo de fortalecimiento que precisa. Sea un programa estratégico (Maestros Comunitarios, Escuelas Disfrutables, Convivencia, Educación Sexual, etc.), con un proyectos a nivel Departamental (ejemplo, "Para pintar mi pueblo") o cursos de capacitación (de convivencia, de tiempo completo, etc.) que apuntan a mejorar la misión educativa y el relacionamiento de la escuela como ente lequía con la sociedad.

El rol que tiene la escuela pública para las personas varía de muchas formas tal como varían los motivos por los cuales van a la escuela los "NPCA", los docentes y parte de la misión educativa. No obstante hay un marco de expectativas que es compartido por todos aunque en ocasiones haya conflictos⁹ que trascienden dicho marco y pasan a ser situaciones de *violencia institucional*.

Se observó como generalidad que la escuela intente dar respuestas a las diversas situaciones que se presentan por fuera de ese marco de expectativas. En algunos casos con la coerción estatal o social resulta suficiente para alcanzar una solución al conflicto, pero cuando no es así, es ella quien se ve como la principal responsable de no encontrar la salida según varios docentes. Lo cual es una visualización creciente en la sociedad y cada vez más difícil de sobre llevar para ellos.

Es difícil sólo por las dimensiones de los problemas de ese "afuera" refiriéndose a *"problemáticas que traen de la casa (...) que tiene que ver con lo emocional, con la distorsión familiar, con la inestabilidad que tienen en la casa."*(Camelia), sino también por las posibilidades materiales que la escuela tiene para reaccionar y/o prever los cambios que se producen en el "afuera" e influyen en su vida cotidiana.

Varios docentes¹⁰ conciben que la escuela no logra acompasar los cambios de ese "afuera" de una forma eficaz. Tal como lo planteaba Orquídea *"la escuela todavía es muy rígida"* sin embargo planteaba tener claro que *"a medida que cambia la sociedad también nosotros tenemos que ir acompasando esos cambios"*, haciendo referencia a la propuesta educativa. A su vez los programas o cursos impartidos desde Primaria no logran dar abasto o al menos cubrir las expectativas de una parte de los docentes entrevistados.

Se podría pensar a priori que el conflicto es debido a la situación de la escuela y desde dónde se paran los docentes para realizar su discurso, pero esto no fue así. En casi todos se percibió que los recursos para enfrentar ese "afuera" y mejorar el "adentro" no eran suficientes, indistintamente la escuela que observemos; aunque tiene sus mutaciones y acepciones según la escuela y la historia que hay por detrás. Paradójicamente en aquellas con un "clima de convivencia" más ameno, en dónde la *violencia simbólica* disimula más la fuerza de su poder, es tanto el énfasis que se hace en que el origen de los conflictos está en el "afuera", como en aquellas escuelas que han llegado a tener situaciones de violencia extrema. El común denominador como culpable de que se generen conflictos fue casi siempre la misma institución: La Familia.

⁸ A dichos elementos no se pudo acceder por medio de las entrevistas aunque informalmente se hizo mención que en algunas de ellas se basaban en el contexto de la escuela, nivel socioeconómico del alumnado, los monitores educativos, informes, etc.

⁹ Se concibe que un conflicto no necesariamente tiene que ser un problema, pero para que haya un problema es condición necesaria que haya habido conflicto.

¹⁰ Se entiende por docente tanto a Inspectores, Directores como Maestros.

Cuadro 1.

M_ Yo considero que hoy por hoy tendría que haber mucho más trabajo en el sentido de remodelar a la familia de lo que es su función de socialización primaria porque los gurises no tienen límites, no tienen sentido de la responsabilidad y hay valores que están faltando, se están desmoronando vos lo ves, como son la honestidad, la solidaridad, la empatía todo ese tipo de cosas como que se desdibujan un poco. Yo me choco en el día a día vos ves que a los niños les inculcan que son los mejores o diferentes a los otros, a no juntarse con aquel, eso se enseña mucha discriminación en la casa, conforme no hay tiempo para tratar otras cosas, esas cosas que sí los separan a los unos de los otros, se ve que están re bien arraigadas en nuestra sociedad porque es lo que se ve en los gurises en el día a día. (Hortensia)

Los docentes visualizan que esa ruptura del estereotipo “familia” origina los cambios en las reglas de juego y es en parte la principal explicación que encuentran a los conflictos que generan problemas en la escuela, ya que manifiestan que hay una mayor diversidad de realidades entre los niños. En la mayoría de los casos lo dicen de forma explícita pero no siempre deducen que esto deba influir en el tipo de relacionamiento que tenga la escuela con el “afuera”. Lo importante y lógico que aquí se desprende es que al diversificarse las realidades también lo hacen las necesidades prioritarias de los niños a satisfacer. Por tanto es importante cuestionar si el formato escolar y/o la formación de magisterio cambian acorde a las necesidades y/o realidades.

“Por ejemplo el tema de la integración de gürises con capacidades diferentes a la clase, en magisterio no te dan formación ninguna y yo he tenido síndrome de Down, niños con desajustes de carácter, cosas así, que vos reaccionas realmente por ensayo y error que aprendes o si tenes tiempo de moverte y a quién recurrir.” (Hortensia)

La visualización de que “El tema es que estamos tan bombardeados de tanta problemática, ese afuera que está llegando adentro que te desborda” (Amapola) y que ellas son muy diversas es un elemento clave. Las estrategias, sea un programa, capacitaciones o un formato, tienen su razón de ser satisfacer ciertas necesidades de los niños y al mismo tiempo encausarlos en el tipo de trayectoria escolar pretendido por Primaria. Sin embargo se observó que muchas veces no es posible satisfacerlas, en particular la de los “NPCA”.

Uno de los motivos encontrados cuando se fracasa con dicho propósito es que no alcanza con planificar una estrategia en base a los tipos de diversidades existentes y cómo ellas conviven con la cotidianidad escolar; lo crucial es la forma en que se lleva adelante la estrategia. Se entrevistó que en la práctica hay falencias en su ejecución, a modo de ejemplo la inconveniencia de que algunos programas estratégicos sean de corto tiempo (2 años), o que la capacitación a docentes para llevar adelante los mismos se realice a una pequeña parte de ellos. Es decir, aunque los proyectos en su concepción sean buenos no siempre son así en su ejecución, como así tampoco el nivel de crítica, ya que lo normal en los discursos fue encontrar culpas del “afuera” y no en el mismo tenor para con el funcionamiento de los programas.

Los fenómenos ajenos a la escuela como la descomposición familiar, la pérdida de ciertos valores, los cambios en los canales de comunicación, etc., los docentes los perciben como inmodificables desde la escuela debido a sus magnitudes. Esto nos habla de cierto escepticismo y de una deslegitimación del rol transformador de realidades que tiene la escuela. Lo cual sea un elemento que tal vez potencie los conflictos con un “NPCA”.

"E_ ¿Cómo crees que es vista la escuela?"

A_ A veces es vista como un lugar donde los niños vienen a pasar un rato... (...) acá la escuela está vista como el niño que viene a estar 6 horas y media, pero no les importa si vienen a aprender o no aprender. (...) está visto como que la escuela tiene que ser psicólogo, tiene que darle la comida, que esté bien alimentado, que esté cuidado, por supuesto que lo tenemos que cuidar pero no es lo principal, lo principal es que el niño aprenda (...)." (Entrevistador y Aloe)

Varias miradas un solo problema ¿cuánto abrirse al "afuera"?

Desde los docentes se percibió que muchas veces se habla de integrar cuando en realidad algunas de las prácticas que se llevan adelante refieren más bien a incluir. Esto no es un juego de palabras, en la teoría como en la práctica no es lo mismo integrar que incluir. Una cosa es trabajar en conjunto con los niños de la escuela, la comunidad, para que la misma sea un lugar disfrutable y productivo para su aprendizaje y otra presumir que se adapten a las normas de la escuela tal y como está. En caso de intentar integrar siempre se tendrá la posibilidad de rever lo acordado mientras que si se piensa en términos de inclusión la consecuencia en caso de fallar es la exclusión.

Aunque haya discrepancias sobre la durabilidad o efectividad de los programas de Primaria o la forma en que se implementan, existen algunos que son claramente con un perfil más integrador. Por ejemplo los cursos de convivencia o el programa escuelas disfrutables, donde lo principal a resaltar es que han dado resultados positivos en términos prácticos y en particular con los "NPCA".

"Da resultados a largo tiempo, cosas que vas... que van mejorando a medida que pasa el tiempo, la forma de enfrentar los conflictos hemos ido aprendiendo todos a buscar el dialogo, acuerdos, acuerdos con los chiquilines a través de las asambleas viste, se hizo un reglamento de convivencia que lo redactaron los chiquilines." (Margarita)

Con estas herramientas se intenta que los niños se sientan parte de la escuela, lo cual es un intento de generar y compartir un marco de expectativas, es decir, una forma de generar acuerdos frente a un conflicto con un "NPCA". Pues de este modo se logra establecer reglas de juego consentidas por todos para llevar adelante los conflictos de forma organizada y al mismo tiempo intentar prevenir que los mismos deriven en situaciones de *violencia institucional*.

"Lo que pasó puntualmente con Fulanito/a fue que se enojó mucho, mucho, mucho, y agarró a uno del cuello, que lo tenía para matar, entonces cuando los separaron en ese tironeo, sí, puede haber sido que lo apretaran, que lo sacaran fuerte, y se enojó mucho, mucho, salió para afuera y empezó a tirar piedras a la escuela, que también uno se pone a pensar que también habla del enojo hacia la escuela, el enojo a los adultos que tampoco en ese momento no lo pudieron sostener de otra manera." (Gardenia)

Varios actores comprendían o tenían un discurso proclive a que los contenidos de la educación deben trascender a lo "tradicional" (matemática, idioma español, geografía, etc.), siendo ello una concepción que flexibiliza la postura de la escuela. Habla de que el aprendizaje que se aspira no es sólo académico, sino también de aptitudes para la vida que permiten conseguir otro tipo de acuerdos y no sólo con los niños sino también con ese "afuera". Las *herramientas estratégicas* como las asambleas, coordinar con los padres ciertas actividades o cualquier medida que apunte a integrar, son formas de definir acuerdos entre el "afuera" y el "adentro" e intentar trascender los lazos de la escuela con el "afuera" de los niños.

Casi siempre se escuchó un discurso abierto a encontrar caminos con el “afuera” pero en la práctica no fue tan así, muchas veces para encontrar esos caminos se vio que se dependía de una propuesta concreta por parte de Primaria o de las cabezas directrices, quedando los discursos en una intención. No obstante ello, vale decir que los discursos docentes o sus prácticas proclives a una apertura están coartados por el sistema educativo y su organización.

De cualquier modo tras varios fracasos en la búsqueda de caminos integradores los impulsos se diluían y su principal motivo era no encontrar una respuesta del “afuera”.

“Y a veces te desmoraliza, porque vos prepara una clase abierta, o prepara algún trabajo, invitas a los padres y te vienen tres, por ejemplo, eso para la maestra es desmoralizante, porque uno trabajó todo el año.” (Laurel)

La cita habla de dos cosas, primero que muchas veces no se encuentra una herramienta que motive a los docentes o que sea efectiva para llevar adelante esas intenciones de apertura, ya sea porque no se tienen los recursos o porque se está equivocando en los caminos. Y segundo, nos habla de cómo se visualiza desde los docentes un muro entre la relación escuela-niño con el resto, y que a medida que se intenta romperlo y se fracasa se hace más grande.

Esto incide en el tipo de conflicto que se produce en la escuela, en el tipo de problemática en que se puede desenvolver el mismo y las posibilidades de encontrar una solución en conjunto con ese “afuera”. Si se encuentran respuestas “dentro” y “afuera” lo que se hace es compartir, objetivos, optimizar recursos humanos y materiales, legitimar roles y funciones. Por tanto la apertura es clave para organizar determinados conflictos y prever situaciones de *violencia institucional*. Pues no se debe olvidar que las escuelas son por esencia un punto de encuentro de la comunidad, dónde el intercambio social también hace a su función y por ende ello actúa sobre el ingreso o no de ideas y/o prácticas.

Frente al principal problema de ese “afuera”, que es “la familia” según los docentes, las posibilidades de apertura e injerencia no son visualizadas de igual modo, por tanto las posibilidades de obtener buenos resultados tampoco lo serán. Ya que hay casos en que el grado de apertura es importante como el de *Malva* pero en otros como el de *Aloe* hay cierta resignación.

Cuadro 2.

“Yo pienso que la educación tiene que ser compartida, no sólo la escuela, como que los padres... los niños acá están 4 horas, están más tiempo en su casa no, entonces me parece que tiene que ser algo que vaya de la mano, familia-escuela me entendes. Este año había mucho de los padres como co-educadores a mí me parece bárbaro, como en las reuniones de padres que les expliqué, que les explicas como vas a trabajar ciertos temas, les expliqué que ellos tienen que saber ciertas cosas porque la educación ha cambiado”. (Malva)

El principal conflicto que se genera en que existan grandes diferencias de posturas sobre la apertura que deba tener la escuela es en la dificultad de ejecutar correctamente el mismo programa estratégico o práctica integradora. Debido a que el programa será llevado adelante por sujetos que parten de concepciones y expectativas disímiles frente a situaciones similares.

“E_ ¿Por dónde crees que estaría entonces la solución?”

A_ Y yo pienso que en la escuela no sé si estaría la solución, se podría hacer algo, se puede trabajar un poco más con la familia pero no sé cómo, no sé de qué manera.(...)”

Es difícil por el medio, porque acá se trata de que vengan, de que colaboren, pero siempre son los mismos, siempre vienen los mismos a colaborar, en las reuniones siempre son los mismos que vienen, los mismos padres, a colaborar también, es difícil.”

(Entrevistador y Aloe)

No es posible definir qué tan bueno o tan malo sean estas diferencias pero se estima, al menos por dos motivos, que siempre va ser mejor que los responsables de llevar adelante las políticas de Primaria tengan acuerdos básicos. Por un lado porque dichas diferencias influyen en la productividad de las medidas estratégicas, pues frente a los primeros obstáculos éstas siempre estarán en vilo de ser en vano o más proclives a que se desista de ellas. Si ese “afuera” viene más diversificado (según docentes), lo cual implica más diversidad de conflictos y se le suma diversidad de posturas dentro de la escuela, las posibilidades de encontrar acuerdos serán aún más difíciles.

Un segundo motivo -enraizado al anterior-, es que las diferencias en las posturas también hablan de diferencias en las expectativas entre docentes. Frente a determinadas situaciones sucede que las expectativas de la escuela como ente y las del docente no son las mismas, provocando así un conflicto de intereses. Lo cual hace entendible que existan diagnósticos disímiles ante un mismo tipo de conflicto, dando lugar a que las soluciones pasen a ser más dependientes de la arbitrariedad del docente que del sistema educativo.

Del dicho al hecho: Distancias entre actores del sistema educativo y la cotidianeidad.

Para comprender algunas de las lógicas dentro de Primaria es preciso entender que el sistema educativo impone sus significados no sólo en los niños, sino que también en los docentes y de forma diferente según el cargo. Por mayor poder de aislamiento que tengan de los problemas vistos como del “afuera” ellos no pueden ser ajenos y le influyen de una forma u otra. No sólo en su trabajo docente, sino también en sus visiones sobre el sistema educativo y su cotidianeidad.

Sin generalizar, en las entrevistas se notó como aquellos docentes que tenían un discurso “menos comprometido” hacia el funcionamiento de la escuela, normalmente hacía mucho tiempo que estaban en la misma. Podría pensarse que esta postura era en parte por escasez de los recursos materiales y humanos o la no visualización de cambios desde el sistema educativo en sus propuestas, pero ello no fue así. Todos los docentes reconocían una mejora en los recursos (principalmente materiales) y cambios en el funcionamiento del sistema con nuevos programas estratégicos. De igual modo en los discursos se notó que estos no alcanzaban para acompañar los cambios en los niños y su “afuera” y los conflictos que surgían de dichos cambios.

Esto tiene como contra cara los mecanismos de control y estimulación del sistema educativo. Ellos nos pueden explicar -en parte- la postura “menos comprometida”, pues la forma de supervisión es un elemento importante en pro de la eficacia y/o mayor productividad. El que sean supervisados en algunos aspectos y en otros no, hace que se presenten situaciones antiproductivas.

Se observó que hay aspectos de los mecanismos de control que se consideran inoportunos o una pérdida de tiempo y generan conflictos. Varios docentes interpretan que el sistema está más interesado en cumplir requisitos “formales” que en atender cómo se desarrolla la vida escolar, mejorarla y satisfacer las necesidades reales.

Situaciones como éstas sacan a luz como el marco *jurídico-político* a veces dista demasiado de la realidad educativa o al menos de lo esperado por los docentes provocando conflictos. Llegando a violentar institucionalmente a los maestros/as, exigiéndoles procedimientos que según ellos son contra productores para el desempeño de la docencia y que en cierta forma los desmotiva. Pero

también es así para el alumnado, pues ellos son evaluados en claves que muchas veces poco tienen que ver con su desempeño y necesidades.

Cuadro 3.

"Y a veces cuando te mandan hacer pruebas y vos tenes que mandar resultados de la evaluación diagnóstica, de la de fin de año y una en el medio, tenes que enviar a la inspección unas planillas completadas con indicadores que te mandan ellos. Cuando en realidad tú indicador por un tema de coherencia lo tenes que construir tú en base a como tú te apropias del programa y de acuerdo a la realidad de tú clase puede llevar esos conceptos al aula. Entonces terminas enseñando en una clave y evaluando en otro idioma para responder los criterios a los indicadores que ellos precisan o diseñando pruebas que no se condicen con tu metodología del año porque se tiene que condecir con esos indicadores. La mitad de las veces terminas haciendo unas pruebas que son válidas para vos y otras que son validas para los otros o una traducción de los datos que muestre tu visión del grupo, si es positiva o negativa que más o menos se traduzca en cifras positivas o negativas para ellos, o sea, mentir." (Hortensia)

En teoría el sistema educativo utiliza esto como insumo para sus programas educativos, para evaluarse a sí mismo como sistema y mejorar. Por lo tanto aquí es posible establecer cómo se crea un conflicto entre docentes y el sistema y se pasa a una situación de *violencia institucional*. Pues se le impone al docente una modalidad que no condice con su cotidianeidad en cuanto a las trayectorias escolares deseadas. En consecuencia tampoco se condice con la idea que la evaluación del alumnado permita su mejora y así también se lo violenta institucionalmente al niño.¹¹

Aquí no se intenta determinar el grado de institucionalización de prácticas "conflictivas", no obstante fue posible observar como en los discursos las mismas son asumidas e incorporadas por los docentes independientemente de la antigüedad, la calidad en la que estén en la escuela o el grado de acuerdo que tenga con el sistema de control. El problema es que el sistema recoge resultados inexactos y el hecho de concebirlas o que sean poco productivas generó y genera nuevas prácticas asociadas a la forma de realizar la evaluación de los docentes y el ejercicio de la docencia. Por ende sucede que algunos realizan la evaluación por el mero hecho de cumplir, otros la hacen a medias tintas o trabajan ciertos aspectos académicos sean o no necesarios para los niños. Y es así que se institucionalizan prácticas "conflictivas" que remiten a rostros de la *violencia institucional* ya que no se le brinda al niño lo que necesita, una correcta evaluación.

"(...) Es una pérdida de tiempo me parece, para mí que lo puedo aprovechar en buscar material para los niños, que lo estoy perdiendo en otra cosa sólo para que lo vea, me parece que tenemos que dedicarle más tiempo a ellos que al papeleo, que a mí no me sirve. Capaz que le sirve a otro pero a mí no y a la enseñanza tampoco." (Aloe)

Las prácticas descriptas hasta aquí nos enseñan que hay un conflicto en el "papeleo" que se transforma en un problema, básicamente por los aspectos en que son evaluados y la forma. Pero el "papeleo" también trasluce cómo se continúa con la idea hegemónica de tratar de homogeneizar al alumnado desconociendo las diversas realidades y de este modo violentando la vida escolar de los niños que no encajan en tal concepción de la educación, es decir, los "NPCA".

La mayoría de las prácticas institucionales asociadas a la evaluación del alumnado y la docencia son vistas por los docentes como algo que le quita lugar al *trabajo pedagógico*, o mejor dicho a la *acción pedagógica*. Son prácticas que generan conflictos que conducen a situaciones de

¹¹ Ver cuadro A en anexo, "desilusión sobre el funcionamiento del sistema educativo e institucionalización de prácticas".

violencia institucional ya que no se cumple con lo necesitado por los niños. Ellos manifiestan que si las mismas fuesen productivas para el trabajo docente no lo sentirían como algo que les quita tiempo y permitiría que el mismo sea un espacio de reflexión y construcción de lo pedagógico.

La idea de rever y trabajar los formatos escolares o ciertos programas estratégicos se escuchó más en los niveles superiores de Primaria, así mismo se pudo entrever que en algunos casos dichas ideas estaban ajenas a lo que sucedía en la práctica o al menos de los discursos de los niveles inferiores. Un ejemplo de esto era en el funcionamiento de algunos programas como el de “convivencia” o el planteo de diseminar el formato de *tiempo completo*. Ya que se argumentaba a favor que -en sus concepciones- permitían desarrollar ciertas áreas que ayudan al aprendizaje de los niños de forma más integral y que de otra forma muchos de ellos no podrían desarrollar.

Pero por otro lado algunos docentes argumentaban (principalmente de escalafones inferiores) que hay escuelas con formato tiempo completo en dónde los recursos humanos escasean, provocando que la labor docente se convierta en algo muy complicado y más aún si se trata de una escuela de tiempo completo. Debido a que esto se transforma en una puerta de entrada a que la vida escolar se plague de conflictos, generados en gran medida por el formato y su ejecución, ambos de responsabilidad exclusiva del sistema educativo.

De igual manera sucedía con programas estratégicos porque su duración no permitía que se implantara correctamente el mismo o su adecuación a la vida escolar estaba distante. Llegando a casos en dónde se pensaba que “*Esta escuela, yo te digo, que si la transformáramos a especial, serían pocos los niños que se irían; mira que hay muchos niños con problemas de aprendizaje.*” Aloe.

Lo importante es observar como la disyuntiva entre las posturas sobre aspectos claves del sistema educativo (formatos y programas) conducen a cuestionamientos de todo tipo y genera un manto de incertidumbre sobre cual es el camino a seguir. Pero no obstante ello, se continúa desarrollando la vida escolar como si lo que se hace es lo correcto y no se violentase a ningún niño, en vez de evaluar realmente las necesidades y actuar, con convicción y en consecuencia.

La discusión entorno al formato de *tiempo completo* mostró discrepancias que no se limitan sólo a recursos, su uso y adecuación, sino también al papel que debe jugar la escuela en la interacción en el “afuera” de la “familia” y la sociedad. Pues de no tener claro esto son aún más los conflictos en puerta y las posibilidades que se tienen de violentar al niño.¹²

Estos cuestionamientos sobre la pertinencia de un formato o un programa estratégico es un elemento relevante para comprender como un conflicto con un “NPCA” puede detonar en una situación de *violencia institucional*. Pues dicho cuestionamiento genera incertidumbre, lo cual es uno de los elementos que hace de entre telón para ese pasaje hacia una situación de *violencia institucional*, debido a que dificulta la toma de decisión frente a ciertas situaciones conflictivas.

El sistema educativo violenta a los niños cuando el formato o programa no se condice con los recursos destinados o se encuentra alejada de la necesidad cotidiana de los “NPCA” por la incertidumbre de si es pertinente o no. Siendo así el sistema quien genera un conflicto que se transforma en un problema que violenta -institucionalmente- a los “NPCA”.

Impulsos personales: una cara del desamparo docente.

Se observó que las diferencias entre docentes sobre el apertura de la escuela, la pertinencia de formato y programas como los conflictos entorno a todo esto son -en parte- producto del interjuego entre los roles docentes y el funcionamiento del sistema educativo. Si bien los docentes

¹² Ver cuadro B en anexo sobre “cuestionamientos al formato tiempo completo”.

hacen al sistema aquí se decidió intentar trabajarlos por separado, ya que tal distinción estaba presente en algunos discursos. De esta forma se encontró elementos que, por un lado esclarecen las diferencias entre docentes sobre los porqués y las soluciones de los conflictos y, por el otro lado, cómo es que el sistema educativo no logra encausar dichos conflictos.

En lo que refiere a las diferencias entre las posturas docentes hay un elemento recurrente: la *deslegitimación del rol docente*. Aunque está presente hace mucho tiempo, de igual modo fue un elemento reiterado en los discursos y emparentado con las posturas sobre el tipo de apertura que debe tener la escuela y en qué grado. La deslegitimación proviene principalmente del “afuera” y lo relacionan con otros elementos referidos a decisiones políticas de Primaria y su organización.

En casi todas las entrevistas se percibió que la vocación del docente era clave, pero muchas veces la misma estaba desgastada por el tipo de motivación que el sistema les brinda. En otros casos se vio que la capacitación también influye, repercutiendo ambas cosas en muchas de las prácticas que se realizan en la escuela. Pese a visualizar como fructíferas ciertas herramientas pedagógicas o el trabajo con técnicos, éstas a veces pierden un poco su valoración debido al desgaste que sienten los docentes y por lo tanto el ejercicio de ellas no es igual. La desmotivación proviene de la conjunción del “afuera” con las *herramientas pedagógicas* y el *apoyo de técnicos*, lo cual se hace notar más a la hora de enfrentar ciertos problemas cotidianos con niños o padres.

Cuando los docentes intentan recurrir a técnicos por temas entorno a los “NPCA”, para que les asesoraren o colaboraren con el *trabajo pedagógico*, dicen no contar muchas veces con ellos o al menos en la forma que pretenden. También se planteó que cuando trabajan algunos temas si tuviesen cierta *herramienta pedagógica* (ej. huertas orgánicas) o *apoyo técnico* (ej. psicólogo) se podría mejorar el *trabajo pedagógico* o inclusive evitar algún conflicto con un “NPCA” que deriva en una situación de *violencia institucional*.

El utilizar otras *herramientas pedagógicas* también está sujeto al tiempo que tengan para acceder a ellas y estudiarlas, lo cual se dificulta por el tiempo y la motivación de hacerlo. Frente a conflictos con NPCA e intentar contenerlos dentro de un marco de expectativas, si no se accedía a dichos elementos (*herramientas y/o técnicos*), se dificultaba el trabajo y se desmotivaban por sentirse desbordados. Posibilitando ello que se incurra en situaciones de *violencia institucional*.

Por ejemplo, si un docente requiere de un diagnóstico para mejorar o comprender como trabajar con el niño o realizar ciertas actividades extra curriculares para desarrollar determinados aspectos, pero siempre que lo intenta se frustra, llega un momento en el que no lo intentará más.

Cuadro 4.

“(…) Primero talleres, por el contexto y eso, al niño no le hace bien estar las ocho horas con el mismo maestro, son ocho horas de corrido, (...) capaz que un problema también es ese, que el maestro llega tan cansado y que no motiva de otra manera al niño, puede ser una causante de que esté cansada, si no estás tan cansada te dan ganas. Todo parte por la motivación, nos tiene que motivar a nosotras y nosotras ahí, sintiéndote motivada, motivas al niño, es toda una cadena, (...). Pasa que a los maestros nos tienen desprestigiados, hacen lo que quieren adelante de nosotros, porque ellos saben que te vas a quejar a la Inspección, ¿y a quién respaldan? a los padres.”

(Magnolia)

Pero además de desgastar a los docentes se deslegitima a las *herramientas* en sí. Sin embargo no se percibió que los docentes y Primaria no valoricen las *herramientas pedagógicas* (ajenas a lo curricular) como al *trabajo con técnicos*. A través de los diversos planes estratégicos (diversificar formatos escolares, implementar programas de apoyo, huertas orgánicas, etc.) se apunta a mejorar

las herramientas pedagógicas y el trabajo con técnicos. El aspecto relevante es la intensidad y forma como se proponen estos planes; ya que ellos tienen buenos resultados pero su implantación a veces tiene consecuencias no deseables y que influyen en la (des)motivación docente.

La capacitación de docentes influye en que las prácticas educativas se lleven adelante de forma eficaz pero implica tener un sistema que motive a los mismos. Pues ellos sienten afectado su rol por el tipo de apoyo que reciben, ya sea con programas, capacitaciones o *técnicos de apoyo* y la perdurabilidad de los mismos. Esto a veces depende de que la escuela participe de cierto programa y no de la necesidad de la misma. En los casos que son maestras con pocos años de experiencia ellas sienten afectado su rol por la organización y motivación/promoción del sistema educativo.

Cuadro 5.

M_ Hice un curso en el CAF (Centro Agustín Ferreiro), pero me tocó por una maestra que no pudo ir, porque no había muchas oportunidades de suplentes, siempre tienen que ser efectivos, ese es un tema de Primaria.”

E_ ¿Por qué te gusta más tiempo completo que lo otro?

M_ En realidad el sueldo, no te voy a mentir, se busca el sueldo. Pero soy joven, no tengo compromiso, no tengo hijos ni nada, tengo tiempo para dedicarle 8 horas más las horas en tu casa.”

E_ ¿Te interesa seguir haciendo cursos?

M_ Sí, cómo no te va a interesar, tenés que progresar, pero pasa que te limitan si no sos efectiva.”

(Entrevistador y Magnolia)

La falta de personal técnico fue algo latente en todas las escuelas del trabajo, ya sea por falencias en la adecuación del formato, por falta de recursos, como por la profundización de ciertos programas. Pero lo central es que manifestaron la necesidad o al menos que mejoraría el nivel educativo si contaran con *apoyo de técnicos* (Psicólogos, Trabajadores Sociales, etc.) de forma más asidua. Lo cual permitió vislumbrar varios conflictos a raíz de esto y que se traducían en situaciones de *violencia institucional*, teniendo como victimarios tanto a docentes como a niños.

En Primaria de San José existen dos cargos para Psicólogo/a y dos para Trabajador/a Social, por tanto la preocupación por ese apoyo técnico desde Primaria existe, pero por otro lado un cargo de Psicólogo estuvo -y tal vez continúa- vacante (al menos estuvo un año) y ello no sucede por primera vez. En cuanto a los cargos de Trabajadores Sociales recién en el 2010 lograron ser ocupados luego de unos años vacantes.

Esto tiene sus explicaciones principalmente en las decisiones políticas de Primaria y su capacidad ejecutiva. Lo que se pretende trayéndolo sobre la mesa es ver un hecho de ineficacia y al mismo tiempo un conflicto que implica una situación de *violencia institucional*. El sistema tiene una estructura -en teoría- preparada para trabajar con técnicos y no logra capitalizar dicha posibilidad, pero a su vez los docentes tienen conocimiento de esto, lo que es decir que el sistema educativo adquiere una lógica que va en contra de lo esperado por los docentes y necesitado por alumnos.

Por tanto el sistema deja de disimular su poder ante los docentes y alumnos, ya que “fuerza” a que se desarrolle la vida escolar sin ese apoyo que espera y necesita el “NPCA”, consolidando así una práctica frente a un conflicto que pasa a ser una situación de *violencia institucional*. Hay necesidades que tienen los “NPCA” que la escuela podría satisfacer o al menos ayudar a encontrar ciertas soluciones y no lo hace.¹³

¹³ Es preciso decir que algunos docentes ponían en cuestión si la escuela debe cubrir dichas necesidades. De cualquier modo aquí se consideró que sí.

Se observó que la forma en que se usa el *apoyo técnico* también genera ciertos conflictos que acaban derivando en situaciones de *violencia institucional*. Un ejemplo fue con el programa de Escuelas Disfrutables, ya que consta en teoría del trabajo de un equipo multidisciplinario¹⁴, pero por razones no del todo claras ha funcionado en algunos casos con el Psicólogo por un lado y el Trabajador Social por el otro; sin concretar así la idea del trabajo multidisciplinario.

Mismo en el equipo de técnicos de Primaria, pese haber consultas entre ellos, no se visualizó un trabajo en conjunto y focalizado, pudiendo hacer esto que los respectivos roles de dichas funciones sean menos efectivos y más pesados de desempeñar. Lo cual al mismo tiempo desgasta a la herramienta y el no optimizarla posibilita que los esfuerzos se diluyan con más facilidad.

Por tanto el sistema educativo institucionaliza prácticas que no logran dar un andamiaje aceitado al trabajo de forma multidisciplinar, obstante ello el sistema encuentra formas de generar parches para esas fallas. Ante situaciones dónde se requiere el apoyo de técnicos y no se cuenta con ellos se recurre a técnicos de otros centros educativos (Caif's, Centros neuro-psicológicos, etc.). Produciéndose ahí un nuevo conflicto según los docentes, ya que es excesivo el tiempo que manejan los mismos para las devoluciones de sus informes y la modalidad en que lo realizan. A lo cual se le suma la inconveniencia de que la escuela pasa a depender de los impulsos personales de los docentes para obtener una evaluación que permita comprender de mejor forma la realidad de un "NPCA" y actuar sobre ella.

Cuadro 6.

E_ ¿Y el intercambio...? Pero no logro terminar de entender ¿te parece bueno que sea más fluido el tipo de contacto, de intercambio que tenés con los profesionales...?

H_ Me parece bueno, me parece que tendría que ser un poco más fluido, en los casos que es fluido realmente sirve, a mí que me manden informes una vez al año de cómo es el niño no me sirve. Porque me lo está mandando un equipo multidisciplinar que observa al niño sólo mano a mano o en dinámicas con 3 o 4 niños en un aula con X características con X propósito Y a mí muchas veces no me orienta lo que va pasar con ese niño en la clase, entonces si fuéramos más yo que sé... cada dos meses o una cosa así."

(Entrevistador y Hortensia)

A medida que más se institucionalizan estas prácticas se forma una calesita, no se resuelve el problema de fondo y se hace un sistema cada vez más cerrado, es decir más difícil de modificar. De esta forma la escuela continua sin poder encontrar solución a los problemas que la aquejan entorno a los "NPCA" que provienen de un mismo conflicto: la dependencia de técnicos ajenos a Primaria y/o a voluntades de docentes. Cuando en teoría con ciertos programas tendría que hacerse un trabajo multidisciplinario planificado y que no se hace.¹⁵

A través de las entrevistas y en consecuencia con lo anterior fue inocultable la conveniencia del trabajo multidisciplinario de forma coordinada, pues ya de forma descoordinada se observaron buenos resultados.

"Trabajo en redes es muy importante, es muy bueno, porque tenes distintas visiones viste y eso te ayuda a comprender más la situación de los chiquilines a veces viste y a intervenir, ver como intervenir en la familia, por ejemplo para que vengas asiduamente a la escuela."

(Margarita)

¹⁴ http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=1277&Itemid=533, visto 27/03/2013

¹⁵ Ver cuadro C de anexo sobre "sistema que desmotiva a docentes".

Las consecuencias de que sea arbitraria la forma de proceder en algunas situaciones que involucren “NPCA” es que se desgasta al cuerpo docente y deja supeditada la solución del problema a la voluntad del mismo. Cuando en realidad dicha solución debería ser provista por Primaria, sea a través de una mejor organización escolar o con decisiones políticas más eficaces. Al mismo tiempo esta cuestión arbitraria para encontrar soluciones por parte de los docentes también esclarece porqué hay distintas visualizaciones sobre el funcionamiento de Primaria y sus soluciones.

No se trata de sugerir que el trabajo con técnicos la escuela lo haga de forma solitaria, pero sí que frente a la necesidad de trabajar con técnicos, si no es posible que sean de Primaria, se institucionalice de forma estratégica mecanismos de acción en red y que no queden supeditadas las soluciones a impulsos personales como pasa actualmente.

Lo expuesto hasta aquí, además de referir a la organización y gestión escolar, está estrechamente ligado a la legitimación y motivación de los docentes, pues ellos son las caras que más ve el “afuera”. Las prácticas dependientes de impulsos personales conducen al desgaste docente, a la mala organización, a la no optimización de recursos y a la ausencia de un sistema que respalde a los docentes frente conflictos con “NPCA”. Todo esto es capital para evitar situaciones de *violencia institucional*. Pues el no encontrar una solución a los conflictos -en parte- hace que los “NPCA” no tengan la trayectoria escolar esperada y que los más hostigados y señalados como responsables sean los directores y los maestros. Mientras que no sucede de igual manera con el sistema escolar o los principales responsables de su funcionamiento.

La tríada pedagógica: Autoridad, Trabajo y Comunicación.

El sistema educativo está embretado en una doble condición que le influye y a veces lo coarta en sus prácticas. Pues por un lado está sometido a reglas de juego provenientes del “afuera”, como los códigos de comunicación, los tiempos de trabajo, los núcleos familiares, las actividades sociales o los hábitos; factores que podrían resumirse en pautas culturales y condiciones socioeconómicas. Pero al mismo tiempo es responsable de definir las reglas de juego en su terreno sin que ellas disten demasiado de las provenientes del “afuera” y contribuyan a mejorar ese “afuera”. Aunque en teoría las diferencias entre unas reglas y otras no deberían pasar de meros conflictos, se observó que esto en la vida escolar no siempre es así.

Antes de continuar es preciso dejar bien en claro un punto, la distinción entre *herramienta pedagógica* y *apoyo técnico*. *Herramienta pedagógica* es aquello extra curricular, lo cual puede ser actividades con el barrio, el tipo de comunicación o alguna institución aledaña o talleres, clases de plástica, canto, huertas orgánicas, danza u organizar actividades que no apuntan estrictamente a lo “académico”, como una asamblea del alumnado. Ellas buscan resultados a largo plazo en otros aspectos del niño pero ayudan al desempeño de éste en la vida escolar.

Cuando se habla de *apoyo técnico* es referido puntualmente a un técnico (psicólogo, trabajador social, psicomotricista, psicopedagoga, etc.) que trabaja con el “NPCA”. O sea que si un psicólogo trabaja con todo un grupo sobre sexualidad en este caso actuará como una *herramienta pedagógica* y no como *apoyo técnico*, pues no se focaliza en un niño. Tal distinción tiene como base la observación en el tipo de interacción que se llevaba adelante en las escuelas con los técnicos y la visualización en los discursos docentes de la función del mismo en la vida escolar.

Para comprender como se desenvuelven los conflictos con “NPCA” es útil manejar el concepto de *dispositivos de poder* de Foucault, pues encontramos que una clave está en si los *instrumentos de poder* logran disimularse o no. Es decir, si la escuela logra alcanzar sus objetivos

con los “NPCA” sin que en el proceso educativo los conflictos generen la ruptura de *situaciones pedagógicas* y estas lleguen a tornarse en situaciones de *violencia institucional*.

En un principio y enmarcándonos en la teoría de P. Bourdieu se observó que para lograr “disimularse” o evitar la ruptura de una *situación pedagógica* se dependía al menos de tres aspectos claves de la *acción pedagógica*: la *autoridad pedagógica*, el *trabajo pedagógico* y la *comunicación pedagógica*. La desregulación de la *situación pedagógica* puede leerse desde el desajuste de uno de estos aspectos, tal como sucede con la *autoridad pedagógica*.

Cuadro 7.

“(…) yo me acuerdo en mi escuela del respeto que le teníamos a los maestros y mismo la familia también, que siempre se ha dicho, “bueno, si la maestra te dijo eso por algo será”, y hoy en día no, hoy en día te cuestionan, vienen y nos encaran a nosotros “¿por qué le dijimos eso al niño?”. ¿Por qué quedó sin recreo? por ejemplo...

Como que vienen a cuestionar las decisiones que tomamos, cuando eso antes no pasaba, antes la familia le decía, “bueno, por algo la maestra te habrá dicho eso, por algo te habrá dejado sin recreo”. En general le creen por ahí al niño, lo que les dice el niño, o siempre hay padres que defienden al niño, tienen otra visión del niño, porque es su hijo o su hija, cuando en realidad en la escuela ese niño no se porta tan bien.” (Jazmín)

La deslegitimación del rol docente está ligada a la *autoridad pedagógica*. Algunos docentes manifestaron que frente a reclamos del “afuera” se respetaba más por parte del sistema educativo dicha palabra que la de ellos. Lo cual les quita autoridad frente al “afuera” y como contra cara tiene el empoderamiento del “afuera” sobre el *accionar pedagógico* de la escuela. “(…) es una tristeza realmente, que no tenemos mucho apoyo de Primaria, como que se tiene más en cuenta la opinión de los padres que a nosotros, ningún amparo, y te dejan frita adelante de los padres.” (Magnolia)

Cabe señalar que en todas las entrevistas se ratificó la idea de que el sistema educativo continúa teniendo su potestad legal y cierta legitimidad de su autoridad frente a la sociedad. Lo importante aquí es la falta de *autoridad pedagógica* que sienten los docentes, si bien la visualizan como proveniente del “afuera” también se la adjudican al sistema educativo. De ésta manera ellos asumen una posición de dependencia y víctima, pues las fallas del sistema educativo les hace vulnerables frente al “afuera” y en particular con los “NPCA”.

En los discursos siempre estuvo implícito que la resolución de conflictos con “NPCA” depende en exceso de la estructura jerárquica. En caso de demorar la resolución se conduce hacia una pérdida de *autoridad pedagógica*, que es contraproducente para los objetivos de la escuela y acarrea consigo que el conflicto se transforme en una situación de *violencia institucional*.

La falta de *autoridad pedagógica* puede hacer invisible una situación de *violencia institucional* con un “NPCA”. Pues el docente que carece de ella tal vez obtenga cierto desarrollo de la vida escolar pero no va legitimar su mensaje pedagógico, es decir, alcanzar los objetivos de la escuela.

Esto no implica necesariamente que sea una situación de *violencia institucional*, pero cuando persiste dicho conflicto en el *accionar pedagógico* y no se cumplen los objetivos debido a que los intereses de un lado y otro colisionan impidiendo legitimar el mensaje, la situación pasa a ser de *violencia institucional* ya que la escuela no cumple con su función por ineficiencia propia. Ella es la principal responsable de encontrar una salida al conflicto generado por un fallo en cualquier aspecto pedagógico, son sus objetivos y es quien tiene el conocimiento del *accionar pedagógico*.

Por otro lado para entablar una *comunicación pedagógica* fluida los docentes necesitan cierta experiencia. Por tanto es preciso una formación acorde a la realidad que les va tocar enfrentar y al mismo tiempo una constante adaptación a los cambios que se les van presentando

Cuadro 8.

"(...) yo veo con mucha tristeza que se están perdiendo cosas a nivel de lo que es la familia, que la gente le dedica poco tiempo a los hijos, no los escucha, porque lo ves porque ellos no están acostumbrados a escuchar y están acostumbrados a que no los escuchan, porque ellos vienen y te hablan aún cuando no los escuchas y saben que no puedes escucharlos. Vienen te ladran lo que te tienen que decir y quedan como que ta! Y ahí ves como ellos están acostumbrados a que cuando se expresan no los escuchan. Y bueno es un poco lo que pasa, he superado un montón de problemas de conducta en el grupo, hemos superado, pero el tema de hablar y escuchar eso les sigue costando y eso tranca otro montón de cosas porque es la base en una clase." (Hortensia)

En los discursos docentes se observó una autocrítica en cuanto al tipo de *comunicación pedagógica* que ellos podían desarrollar, si bien los conflictos tienen su cuota parte en el "afuera", están íntimamente ligados a aspectos pedagógicos y por ende a fallas del sistema educativo. Igual se entiende que los conflictos por comunicación se "confabulan" con diversos aspectos y que claramente hay algunos que refieren a un estilo de comunicación del "afuera" muy distinto al que los docentes dicen que debe ser o están capacitados para manejar.

Cuando se habla de *comunicación pedagógica* no hay que remitirse al lenguaje y la escritura, sino a formas de expresar, canalizar y materializar, que van desarrollando los "NPCA" acorde a un tiempo y un *habitus* dado. Para ello es necesario una formación docente constante y una estructura del *trabajo pedagógico* acorde al contexto que les toca vivir. Pero muchas veces se vio que ambos factores no concordaban con las necesidades de la escuela y sobre todo con la de los "NPCA".

Lo cual hace plantear una disyuntiva sobre el desarrollo de algunos conflictos en el *accionar pedagógico* y sus soluciones, si el camino es a través de la formación que reciben los docentes o es por medio de la estructuración con la cual se realiza el *trabajo pedagógico*. Entre ambos es en gran medida que se logra o no inculcar la arbitrariedad cultural pretendida por Primaria, en otras palabras, el correcto desenvolvimiento del *accionar pedagógico* con los niños en cuestión.

La estructura social con la que interactúan las escuelas es muy diversa y las *herramientas de trabajo pedagógico* no son efectivas ni suficientes para trabajar con ese "afuera". Si bien un cambio en la estructura pedagógica implica sí o sí un cambio en la formación docente, se observó que la clave está en ajustar el desfasaje entre ambas, para que de esa manera haya una *comunicación pedagógica* fluida que repercuta en la legitimación de la *autoridad pedagógica*.

Cuadro 9.

"(...) Realmente vos sentís que a veces no estás atendiendo ni a unos ni a los otros ta, lo que me ha dado a pensar que tendría que estar estructurada diferente la escuela, que hubieran espacios comunes en dónde los niños podrían estar integrados y otros espacios en dónde se diversificaran las propuestas pero no por el mismo docente porque no te puedes partir en 45 mil y que hubiera realmente atención para todos así sí estarían integrados." (Hortensia)

Los desajustes o fallos en aspectos del *accionar pedagógico* se plasman en los tres elementos que le componen (planteados por P. Bourdieu), pero el *trabajo pedagógico* y las *herramientas de comunicación pedagógica* (que hacen a la comunicación) son claves a la hora de acoplar el *accionar*

pedagógico con el “afuera”. Lo interesante aquí es que sin importar en que aspecto de la tríada pedagógica se falle, el culpable siempre es el mismo, el docente, y la víctima también, los niños.

Cuadro 10.

C_ “(...) *está desvalorizado el rol del maestro, creo que la escuela como institución está bien vista por la sociedad, el que no está tan bien visto o tan valorizado creo que es el docente.*

(...)

E_ *¿Pero en qué cosas se ha visto que cambió? ¿Cómo se está desvalorizando al maestro o se desvalorizó?*

C_ *Yo no lo digo solamente en esta institución, lo digo en general. A mí me parece que está desvalorizado desde el sueldo, creo que ya el reconocimiento económico que no se le hace al maestro habla y dice mucho. Me parece también que muchas veces sentís un comentario, “¿quién te lo dijo?, ¿la maestra?, deja que yo voy a hablar”, me parece, no es que lo haya vivido yo, lo veo en general, lo ves en el día a día, viste, “no sé para qué quiere la maestra que vaya”, cuando yo creo que en la época nuestra: “¿la maestra dijo?, ¿dijo que te portabas mal?”, te oían, hoy no escuchan la palabra de la maestra, me parece a mí como que se ha desvirtuado un poco.”*

(Entrevistador y Clavel)

El trabajo pedagógico se encuentra supeditado en gran medida a la formación en magisterio de los docentes y los diferentes insumos que van adquiriendo mediante su experiencia laboral. Pero en el desarrollo de su actividad laboral se enfrentan a situaciones para las que no están preparados a manejar didácticamente o que tal vez no deberían estarlo o no se puedan trabajar. El hecho es que sí suceden estas situaciones y las trabajan de manera arbitraria.

De los tres elementos que conforman las *situaciones pedagógicas* lo más relevante en el imaginario docente para explicar los conflictos con “NPCA” que se desencadenan en situaciones de *violencia institucional* son aquellos en relación a la *autoridad pedagógica*.

Para identificar y analizar, cómo y porqué, se generan determinados conflictos con los “NPCA” es necesario evaluar -además de la estructura del *accionar pedagógico* de P. Bourdieu- tres elementos que se han mencionado al pasar y son el “puente” para que un conflicto se desenvuelva en una situación de *violencia institucional*. Ellos son: el *apoyo técnico*, la *capacitación docente* y las *herramientas de comunicación pedagógica*.

Si un docente tiene en el aula un “NPCA” que necesita una atención especializada pero el sistema no le provee de los técnicos necesarios o no le permite derivarlo a una escuela especial, allí el mismo está, además de contribuyendo a la ruptura de la situación pedagógica, violentando a los docentes, al “NPCA” que necesita cierto tipo de atención y a sus compañeros.

Cuadro 11.

“El problema es el niño, por supuesto, tiene desajuste de conducta y además es un niño para estar en una escuela especial. (...) Como no hay lugar en la escuela especial está acá las 8 horas, que en realidad él debería, consideramos nosotras, estar medio horario, porque es demasiado las 8 horas para él. Pero justamente para que ese niño no esté en la calle, no ande en la calle, malos pasos digamos, está acá en la escuela, pero el tema es que nosotros, en lo que es la clase, que nosotros tenemos una clase grande, son 30 niños, muchas veces en la clase se complica.” (Magnolia)

En las entrevistas no fue visualizada la derivación como una práctica habitual, pero es justo decir que en esto puede influir el hecho de que la escuela especial en San José tiene sus cupos completos y por tanto ello se dificulta. También vale aclarar que para las derivaciones es preciso un informe técnico el cual no es fácil de obtener según algunos docentes.

La ruptura de la *situación pedagógica* según algunos docentes implica que a veces sea lo mismo que los “NPCA” estuviesen allí o en una plaza. Pues las pautas de comportamiento no se ajustan en casi nada a lo esperado dentro de una escuela. Lo interesante es que señalan como muchos padres envían a sus hijos a la escuela “por que sí” o para recibir cierta prestación social del Estado, pero no señalan con el mismo ahínco las fallas en el *accionar pedagógico*.

Pasando en limpio, no basta con los tres elementos claves de la tríada pedagógica (*trabajo, comunicación y autoridad*) para comprender las *situaciones pedagógicas* y sus conflictos con “NPCA”. Pues el *tiempo de trabajo pedagógico* y las *herramientas de comunicación pedagógicas* son claves para adecuar el *accionar pedagógico* a la necesidad del alumnado. Pero si se observaba un poco más a fondo se vislumbraban otros tres aspectos que son el “puente” entre un conflicto con un “NPCA” y una situación de *violencia institucional*: el *apoyo técnico*, la *capacitación docente* y las *herramientas pedagógicas*.

Aunque esté todo entrelazado en lo que refiere al proceso institucional y lograr mantener situaciones pedagógicas, es bueno establecer una estructura y sus funciones para garantizar el trabajo, la comunicación y la autoridad pedagógica. Para ello es clave adecuar éstos a la coyuntura con la que interactúa la escuela a través de identificar y mejorar los *vehículos conductores*: el *tiempo de trabajo pedagógico* y las *herramientas de comunicación pedagógica*; que sin *apoyo técnico, capacitaciones docentes y herramientas pedagógicas* es inviable realizar por ser los medios.

“Aparte de enseñar lo curricular, todo lo pedagógico, acá se enseñan hábitos.”

En casi todos los discursos docentes se manifestó que las necesidades actuales no son las mismas entre los niños, sino que en muchos casos distan demasiado entre sí y de las posibilidades de satisfacerlas que tiene la escuela; por tanto obtener trayectorias escolares “normales” en todos a través de un mismo camino no es posible. Al punto tal que en algunos niños que lo central no era trabajar el aprendizaje curricular, sino trabajar aspectos ajenos a lo curricular, considerados como básicos para la convivencia en la escuela, es decir, trabajar lo básico del “*habitus*”.

Cuadro 12.

(...) ellos se identifican más con un maestro, es la relación con el maestro. La Directora sabe que le he dado buen relacionamiento con él, la madre chocha de la vida con el muchacho, era trabajoso, han hecho pila de cosas buenas, Fulanita dice que el niño venía y comía abajo de la mesa, tenía esa costumbre, no traía ropa interior, orinaba afuera, atrás de las puertas, todo eso ¿quién se lo corrigió?, acá en la escuela, porque eran hábitos que él tenía, aparte de enseñar lo curricular, todo lo pedagógico, acá se enseñan hábitos también, porque no es nada más que escuela, a nosotros nos pagarían por enseñar y Fulanita todo eso lo corrigió, el año pasado tenía todo eso(...)
(Magnolia)

Se observó que la idea homogeneizadora de la enseñanza Primaria está latente en el *accionar pedagógico* lo cual complica para diversificar caminos. Igual hay medidas paliativas para diezmar las diferencias que se presentan entre los niños pero ellas no son suficientes y muchos docentes plantearon sentirse desbordados en ciertas situaciones y en particular con los “NPCA”.

Un aspecto preocupante que se manifestó era los perjuicios que provocaba al resto de los alumnos el conflicto con el “NPCA” (sea porque molestaba, gritaba, golpeaba, no atendía o lo que fuese), pero también se observó que si no influía en el resto del grupo el conflicto no era tan preocupante. Siendo esto un ejemplo de un conflicto que se torna en una situación de *violencia*

institucional, pues si se lograba hacer que el “NPCA” no influya en la dinámica del aula éste no preocupaba tanto a los docentes, más allá de que se logre inculcar las cuestiones académicas o no.

“ (...) lo he tenido sentado conmigo para ayudarlo para que trabaje más, ahora ta, dejo que por lo menos trabaje con algún compañero para que este, no va aprender nada, no aprendió durante los 6 años, 5 años, no sé cuanto fue que estuvo ta, trato de que por lo menos se mantenga, trate de hacer los trabajos. “ (Girasol)

Se podría decir que el victimario es el docente de turno pero no es así, es la escuela como institución, por no brindar una solución para integrar al niño a la vida escolar e inculcar los aprendizajes que necesita para integrarse a la sociedad como se desearía. Habitualmente en los conflictos con “NPCA” se manifiesta que la escuela hace lo que puede, se da por naturalizada la situación y el niño va transcurriendo en la vida escolar como si fuese él un problema y que lo ideal es hacerlo pasar desapercibido.

En la mayoría de los conflictos con “NPCA” los docentes asumen como inmodificable esos *habitus* que se le inculca en el “afuera”, pero más allá de ser así o no, con una postura del docente “positiva” se puede prevenir una situación de *violencia institucional* si bien ello sea desgastante.

Cuadro 13.

“(...) yo trato de ser muy respetuosa con los padres, pero de hacerles notar cuáles son sus responsabilidades, porque lamentablemente si desde el hogar no se imparten ciertas cosas mi trabajo es imposible, porque terminamos los maestros enseñando lo que tendría que haber enseñado la familia, entonces en secundaria se termina enseñando lo que se debería haber enseñado en primaria y los gurises que logran terminar el liceo y quieren comenzar estudios terciarios fracasan y están terriblemente frustrados. Y pasa es un hecho, incluso fracasan en el liceo, salen de la escuela y... esa sensación de fracaso genera exclusión y eso es lo que me parece más horrible.” (Hortensia)

En parte lo que determina si es una situación de *violencia institucional* no es el conflicto que se da por el *habitus*, sino la postura que asume la institución frente a la distancia del “NPCA” del canal esperado por ella. Por tanto focalizarse en el “*habitus*” como “el problema” oculta vacíos en el sistema educativo a la hora de encontrar soluciones a los conflictos con “NPCA”.

Un primer indicio de ello fue que no se percibió una posición concreta entre los entrevistados sobre el rol de la escuela con dichos niños. Si bien en líneas generales todos actúan dentro de determinado “protocolo”, sucede que ante la misma situación unos consideran que se tiene que actuar de una forma y otros de otra. Por ende para dilucidar de qué forma juega el “*habitus*” de los “NPCA” en la transición de un conflicto a una *situación de violencia institucional* siempre es necesario considerar las *herramientas* con las que cuenta escuela y la utilización de las mismas.

La concepción de que la función de la escuela no es sólo enseñar lo curricular o al menos que con ello no alcanza para obtener trayectorias escolares “normales” fue un aspecto relevante. Sin embargo en los discursos no se vio un acuerdo básico o claro sobre cuál debería ser la función de la escuela en los aspectos extra curriculares. Sin saber si esta postura de los docentes refiere a un proceso individual o grupal, o si es por la experiencia, lo relevante es la necesidad de rever el rol de la educación, en particular, del *accionar pedagógico* y hasta dónde acoplar ciertos *habitus*.

Fue reiterado en los discursos docentes escuchar la necesidad de cambios para encausar la vida escolar en un camino que hiciese más llevadero a la misma pero a la hora de visualizarlo se hacía difuso. Se planteaban problemas desde la formación en magisterio, hasta incongruencias en

la forma en que se implantaban algunas herramientas o programas para apalear las diferencias con las que llegan los niños a la escuela.

“Me parece que parte de la formación que hemos tenido, yo antes me ajustaba a lo curricular, y cuanto más aprendiera el niño yo me creía mejor maestra, que el niño iba a saber más, creo que también formarlo un poco en eso otro ahora, que el niño necesite de otros apoyos, que es tan valioso les enseñamos adentro como afuera de la escuela, que hay que rescatar el contexto de él para que puedan aprender otras cosas.” (Clavel)

Los conflictos con “NPCA” que exigen prácticas “extra académicas” se separan en dos escenarios. Uno si se concibe que las mismas no hacen al *accionar pedagógico*, por tanto no se actúa en pro de resolver el conflicto y se hace lo mínimo indispensable deslindándose de responsabilidades. Y otro escenario, que sí conciben que las exigencias para resolver el conflicto con el “NPCA” le compete a la escuela y se intenta buscar una respuesta. Si no la encuentra es importante no olvidar observar si la escuela cuenta con los recursos necesarios para ello.

Más allá de los escenarios se observó un elemento clave para evitar que el conflicto se desenvuelva en una situación de *violencia institucional*: la voluntad docente¹⁶. Esto se evidenciaba más en aquellos casos que se concebía que las exigencias “extras” eran parte *accionar pedagógico*, pues normalmente eran trabajar entorno a aspectos básicos de los “*habitus*” de los “NPCA”. Pero en los casos que no habían herramientas la escuela también terminaba violentando al niño porque no alcanza con la voluntad docente y era su responsabilidad proveerlas.¹⁷

Las variaciones en cuanto a la voluntad docente no se vio que fuesen tanto en relación al formato escolar sino más bien a lo que se dijo: los recursos. Por ejemplo, una escuela de tiempo completo que debería tener en su cotidianidad ciertas actividades al no tenerlas hace muy desgastante la labor del cuerpo docente. Pero en aquellas escuelas mejor organizadas, entendiéndose por mejor una planificada distribución de roles, más dotadas de recursos, etc., los maestros manifestaban que era menos pesado llevar adelante sus clases. Al punto tal que en algunos casos los “NPCA” llegaban a ser visualizados líderes positivos.¹⁸

En teoría el alumnado de las escuelas de tiempo completo es con un nivel cultural, económico y social más bajo que en otras. Argumento en el cual se basaron varios docentes para decir que en dicho formato escolar sucede más cantidad de conflictos extra curriculares con “NPCA”. Pero estos conflictos se observó que no son inherentes a dichas escuelas, sino que sucede en todas. Sin embargo cualquier escuela que no cuente con los recursos apropiados para que el niño tenga una trayectoria escolar “normal”, la posibilidad de que sea un “NPCA” se ve potenciada. Y ni que hablar que allí se violenta institucionalmente a todo el alumnado.

Si el cuerpo docente de una escuela de tiempo completo tiene *apoyos técnicos* y una infraestructura acorde a su formato se manifestó que se logra mejorar el nivel académico, apalea diferencias y hacer menos desgastante la labor docente. En otras palabras combinar de mejor forma los “*habitus*” de los niños con el *accionar pedagógico*.

Difícilmente desde magisterio se pueda dar una formación que prepare al docente para todo lo que va tener que afrontar en las escuelas, ni tampoco que sea plausible contar siempre con

¹⁶ Se entiende por “voluntad docente” no sólo las “ganas de” sino el accionar en aspectos que no refieren directamente a lo curricular.

¹⁷ Ver cuadro D de anexo sobre “responsabilidades extras”.

¹⁸ Ver cuadro E de anexo sobre “NPCA” líder positivo.

técnicos o que los conflictos se den siempre dentro de los marcos de expectativas. Como tampoco que la escuela pueda solucionar todos los conflictos, pero en las situaciones de desborde, en dónde se linda con la *violencia institucional*, se percibió que el argumento del “*habitus*” (como lo “aprendido afuera”) legitima un discurso miope. Habilitando a dar por sentado que si el “*habitus*” del NPCA choca con el *accionar pedagógico* son inválidas las posibilidades de transformar la realidad escolar del niño. Lo cual coloca a la escuela frente algunos conflictos como más permisiva de acabar violentando a docentes y niños.

Aspectos previos a una situación de violencia institucional.

Así como los docentes asocian que el gran responsable de muchos problemas en la escuela es el “afuera”, es que está latente la idea de que aquellos niños con mayores problemas en el “afuera” tienen mayores problemas dentro de la escuela. Si bien ésta idea tiene cierto acervo cultural y hay investigaciones en dicha línea, se observó que ello también implica -a veces- el no cuestionamiento de algunos procesos institucionales e interpersonales. Pues se ocultan aspectos relevantes y previos a una a situación de violencia institucional, vinculados -en parte- al transportar de manera directa elementos del “afuera” a la escuela sin considerar aspectos y procesos del sistema educativo en sí.

Sin saber si la hostilidad es provocada en mayor o menor medida por el propio sistema o el “afuera” ella es percibida como un aspecto importante en el proceso institucional e interpersonal, pues en varios de los discursos docentes, cuando se identificaban los conflictos en dónde se involucraban a los “NPCA” el concepto de *hostilidad* estaba presente. A su vez los docentes visualizan la *hostilidad* acrecentada en todos los niños en general, pero principalmente la focalizan en los “NPCA” y su principal explicación está en el “afuera”.

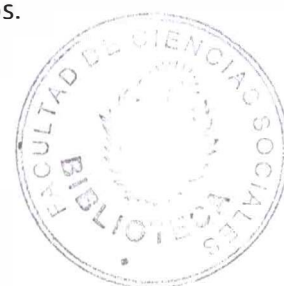
Lo cual conduce a marcar dos aspectos: el primero es sobre la teoría de la *hostilidad*. La misma es un mecanismo de defensa y posiblemente a los “NPCA” la arbitrariedad cultural de la escuela les provoca un choque con la suya, recurriendo así a posturas defensivas en pro de sus aprendizajes fuera de la escuela y de ese modo preservar su identidad. Un segundo aspecto refiere a que los docentes a veces infieren que si el niño tiene ciertos problemas “afuera” va tener problemas similares en la escuela, lo cual condice con la explicación de que el problema está en el “afuera” y que el “*habitus*” es muy relevante para la vida escolar. También se percibió que con *apoyo técnico* o estrategias didácticas la *hostilidad* no conducía necesariamente a un conflicto.

“Da resultados a largo tiempo, cosas que ves... que van mejorando a medida que pasa el tiempo, la forma de enfrentar los conflictos hemos ido aprendiendo todos a buscar el dialogo, acuerdos, acuerdos con los chiquilines a través de las asambleas viste, se hizo un reglamento de convivencia que lo redactaron los chiquilines.”

(Margarita)

En las escuelas parte de este trabajo se pudo ver que las que más conviven con la *hostilidad* cuando no pueden encausarla a través de distintas actividades o con *apoyo técnico* o cierta *herramienta pedagógica*, ellas son más propensas a que se generen conductas antiescolares o situaciones de violencia física o verbal en y con los “NPCA”. Jugando así un papel importante la *hostilidad*, pero principalmente poniendo aún más en juego varios elementos del *accionar pedagógico*, la *organización escolar* y los recursos materiales y humanos.

038708



Cuadro 14.

"Lo que pasó puntualmente con Fulanito fue que se enojó mucho, mucho, mucho, y agarró a uno del cuello, que lo tenía para matar, entonces cuando los separaron en ese tironeo, sí, puede haber sido que lo apretaran, que lo sacaran fuerte, y se enojó mucho, mucho, salió para afuera y empezó a tirar piedras a la escuela, que también uno se pone a pensar que también habla del enojo hacia la escuela, el enojo a los adultos que tampoco en ese momento no lo pudieron sostener de otra manera, no sé; esa situación también llegó a Inspección, porque no fue una pavadita. (...) El tema que el conflicto es como inherente, al estar con otros, entonces imagínate 8 horas, sin otro tipo de actividades, siempre con la misma maestra y siempre con las mismas cosas." (Gardenia)

Otro aspecto interviniente e importante que se observó en algunos conflictos fue la composición del grupo de pares del "NPCA" dentro de la escuela y cómo sus roles adquieren ciertas características en las dinámicas grupales. Haciendo necesario que los docentes articulen las conductas de éstos con la lógica del "afuera" del niño, pues ella también hace a la formación del "habitus" del "NPCA". En los distintos formatos escolares se observó que para obtener cierta trayectoria escolar con los "NPCA" es preciso contemplar conflictos específicos que se presentan únicamente con ellos, en dónde influye la propuesta pedagógica, el grupo y el afuera del niño. Pero caso a caso las situaciones adquieren una especificidad determinada, que es posible comprenderla si se consideran los elementos del *accionar pedagógico*, de la *organización de la escuela*, "el afuera" del niño y el rol docente.

Estos elementos son los que le dan sentido, forma y contenido a la *violencia institucional*, nos posibilitan comprender y actuar sobre los conflictos con "NPCA". Las miradas de los entrevistados y sus conflictos escolares están focalizados en aspectos meramente conductuales. Conciben que las acepciones que pueda tener el rol en los conflictos del "NPCA" en última instancia es determinado por el "afuera" del mismo y que la escuela tiene poco poder de injerencia en los conflictos.

El grupo es un elemento importante a considerar para la resolución de conflictos, pues se observó que el rol del niño varía en parte por el grupo. Ya lo planteaba E. Riviere sobre las situaciones grupales diciendo que están sustentadas por "(...) una red de motivaciones y la misma por un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles (...)" y que a su vez la "(...) situación grupal es el instrumento más adecuado para ese aprendizaje de roles (aprendizaje social) en el que consiste la internalización operativa de la realidad" (E. Riviere: Web). Por tanto los conflictos con "NPCA", si bien conciben los docentes que son fuertemente coartados por los problemas conductuales, tienen otro aspecto interviniente e importante: el grupo.

E_ ¿Es repetidor?

A_ No, lo pasaron, por extraedad, o sea, por el problema de conducta mismo no se puede quedar en la misma clase, porque además, nosotros tenemos que mirar que en esos grupos, si se queda por ejemplo con otro grupo anterior hay que ver qué nenes hay en ese grupo que también pueden unirse con él. Porque hay a veces grupitos que se van formando de niños que es peor." (...)

(Entrevistador y Aloe)

Lo conductual es disociable del aprendizaje pero sólo en términos abstractos, a la hora llevar adelante el *accionar pedagógico* indefectiblemente van de la mano, lo cual es comprendido y manifestado por los docentes. Pero cuando hablan de los conflictos con "NPCA" siempre centran la mirada en los aspectos conductuales, concibiendo que ello es algo "limitante" para desarrollar determinada trayectoria escolar y no tan así una debilidad o problema del sistema.

Aunque lo conductual y el aprendizaje curricular son aspectos difíciles de disociar en los discursos se percibió que sí realizaban dicha distinción, pues los docentes se focalizaban en los esfuerzos por lograr una determinada conducta para después trabajar el aspecto curricular. Sin embargo no se observó tanto esfuerzo por trabajar ese aspecto conductual como algo que es parte del aprendizaje curricular y cuando se realizaba se lo consideraba “extra” a su función docente.

Algunos docentes manifestaron que tras demasiados intentos de encarar ambas cosas tuvieron que desistir dedicar tanto esfuerzo a lo conductual por sentir que era en vano o simplemente que no les correspondía; pues su función es el aprendizaje curricular que no incluye el aprendizaje “conductual”.

“Lo que pasa que yo creo que la escuela tiene que tender a mostrarle que hay otras formas de resolver las cosas, que de pronto sí podemos venirnos enojados de afuera, y generalmente en la escuela explotan, entonces ahí me parece que está bueno buscar el espacio de resolverlo de alguna manera.”
(Gardenia)

Se percibió que los conflictos que detonaban en *situaciones de violencia institucional* los docentes identificaban un origen conductual y no tanto de aprendizaje. Esto debe interpretarse contemplando que algunos conciben la función de su rol en la escuela y el de la escuela en la sociedad como desvirtuado o que dista demasiado de lo que debería ser.

Lo importante aquí es que el motivo de los conflictos no es el problema conductual en sí del “NPCA”, sino el señalar que la tarea que realizan no es la que deberían, por tanto cualquier medida a tomar va ser considerada por fuera de lo esperado por los docentes.

“No venimos a solucionarle esos problemas, venimos a enseñar, pero sin embargo está visto como que la escuela tiene que ser psicólogo, tiene que darle la comida, que esté bien alimentado, que esté cuidado, por supuesto que lo tenemos que cuidar pero no es lo principal, lo principal es que el niño aprenda, pero ellos no vienen a preguntar la enseñanza del niño, no se interesan.”
(Aleo en relación al “afuera”)

En algunos casos se explicitó y en otros se percibió que muchos docentes no están capacitados para esas tareas que refieren más a lo conductual. A veces cuando el docente concibe que los aspectos conductuales debieran ser adquiridos por el niño previamente y no sucede así, la situación se agrava. En dichos casos hay una situación de desborde y por qué no, de impotencia.

Cuadro 15.

“A_ (...) Trato por lo menos de mostrarle que uno le está enseñando modales, pero ta, no te contesta, igual, aunque no me conteste le sigo hablando, tratando de buscarle la forma amable, que vea que acá en la escuela encuentra lo que no encuentra quizás en la casa, porque en la casa son todos agresivos, se pegan; todo eso contó la madre.” (...)

E_ ¿Y él pasa bien cuando viene?

A_ Yo pienso que sí, cuando anda muy agresivo, hoy por lo menos que tomó la medicación, bueno, hoy se calmó; muchas veces está sólo, la madre se va a trabajar y quizás no le da la medicación, porque está con el padre y el padre no se la da, ese día ya (...)”
(Entrevistador - Aloe)

Estas situaciones provocan que se incurra en la aceptación (o naturalización) de ciertas medidas de contención, como por ejemplo, el uso de medicamentos (proveído por los padres) o que el “NPCA” no esté mucho tiempo en el aula. Estos caminos fueron manifestados como asiduos para lidiar con conflictos con “NPCA” ya que permitía trabajar aspectos del aprendizaje curricular.

La escuela y sus docentes no pueden ser la solución a todos los problemas de los “NPCA” como así todos los conflictos de estos niños en la escuela no son debido al “afuera”. Sin embargo se percibió que los medios para llevar adelante la vida escolar son buscando un fin claro (obtener trayectorias escolares “normales”) pero desestimando algunos aspectos (*hostilidad*, grupo, entorno, roles, funciones, etc.) que intervienen y son parte del camino que conduce a dicho fin.

¿A problemas nuevos soluciones nuevas?

Se visualizó una idea entre los docentes de que hay problemas nuevos porque hay conflictos nuevos. El quid de la cuestión no es solo saber si son nuevos o no, sino también si se dan por aspectos externos a la escuela o si ella es parte de la generación de conflictos que desencadenan en situaciones de *violencia institucional*.

Normalmente la escuela aunque no cuente con ciertos recursos (materiales, técnicos, etc.) prosigue las tareas curriculares intentando integrar a los “NPCA” a la vida escolar esperada por el sistema, pero al faltar recursos la integración depende más de impulsos personales o situaciones azarosas que se den dentro del aula. Se observó que si el “*habitus*” del “NPCA” es muy distante del accionar de la propuesta pedagógica la escuela termina apostando a incluir y no tanto a integrar.

Esa distancia es un factor de explicación a la visualización de nuevos y diversos problemas entorno a los niños en general, que antes no existían o al menos no eran tan diversos y profundos como dicen que es ahora. A los conflictos con “NPCA” se les hace un énfasis en lo conductual, llegando al grado de ser problemas de conducta que normalmente también incurren en problemas de aprendizaje, pero no es visualizado en el sentido contrario.

Que los principales conflictos con “NPCA” sean vistos primero como conductuales y luego de aprendizaje tiene varias lecturas. Una es que sea así por las posibilidades -que sienten- que tienen de modificar dichos conflictos de conducta; pues, puede pensarse que ven más plausible solucionar los conflictos con el aprendizaje y no tanto los de conducta con “NPCA”.

“ (...) , tengo un caso específico que él pide, con respecto a esta escuela viste que están los comentarios, es una cosa de maestras viejas que no me gusta, etiquetan a los niños, los niños no funcionan de la misma manera con los distintos maestros. “Uh, mirá que Fulanito pide, es bravísimo”, me decía toda la escuela, conmigo es espléndido, a veces me da vergüenza decirlo.”

(Magnolia)

Esto va de la mano con una visión más inclusiva que integradora, ya que los docentes son capacitados principalmente para encontrar soluciones a conflictos académicos y también porque está más naturalizada la idea en el cuerpo docente de que su rol es ajustar un poco la conducta sí, pero fundamentalmente que el “NPCA” aprenda lo curricular. Posiblemente no sea tanto por no poder afrontar los problemas de conducta de forma eficaz, sino por no contar con recursos (*herramientas pedagógicas o apoyo técnico*) que le permitan enfrentarlos y también que no hay una costumbre de recurrir a técnicos. Otra lectura es que el tema conductual lo ven directamente relacionado con las vivencias que tienen “afuera” los niños, por tanto es un tema bastante alejado de su poder de injerencia.

Una tercer lectura posible radica en que los conflictos con “NPCA” por aspectos de conducta que desencadenan en situaciones de violencia institucional se deben a que el encare de las propuestas pedagógicas son pensadas para problemas de antes y no los actuales.

Cuadro 16.

"(...) Realmente vos sentís que a veces no estás atendiendo ni a unos ni a los otros ta, lo que me ha dado a pensar que tendría que estar estructurada diferente la escuela, que hubieran espacios comunes en dónde los niños podrían estar integrados y otros espacios en dónde se diversificaran las propuestas pero no por el mismo docente porque no te podes partir en 45 mil y que hubiera realmente atención para todos así sí estarían integrados. Danza, plástica, música, los recreos, pudieran tenerlos juntos pero después lo que es curricular darle a cada uno lo que puede lograr ¿no? y poderlos atender. Porque sino en dónde vos los atiendas y les hagas trabajos distintos ese niño tiene que estar 20 minutos esperando para iniciar su tarea a que vos termines con el resto de la clase. Entonces ahí se generan distorsiones."

(Hortensia)

En base a la reflexión del docente podría pensarse que el cambio tiene que ser bastante radical para prevenir situaciones de *violencia institucional*. Pero a la hora de observar la estructura organizacional del sistema educativo en San José se notó que los problemas muchas veces tienen como origen conflictos a raíz de errores organizativos y ejecutivos.

La estructura de los centros educativos para su funcionamiento y trabajo con los "NPCA" está compuesta por, en sentido jerárquico de mayor a menor, una inspectora zonal, luego director/a y finalmente maestro/a. Un actor muy relevante para el trabajo con dichos niños son los técnicos de Primaria y otros centros. En cuanto a los auxiliares no se percibió en ninguna de las escuelas que fuesen agentes relevantes en relación a los "NPCA", sin embargo sí lo eran para el funcionamiento de la escuela y sobre todo en los formatos de tiempo completo.

Desde inspección se brinda el apoyo -en los casos necesarios- de dos psicólogos y dos trabajadores sociales aunque en la práctica los mismos no trabajan de forma conjunta. Estamos hablando de que esta cantidad de técnicos podría ser adecuada para las cuatro escuelas que fueron parte del trabajo de campo y algunas más, pero con certeza que cuatro técnicos para todas las escuelas urbanas del departamento es insuficiente.¹⁹ Todavía más si pensamos que los técnicos trabajan de forma separada al no ser cuando se presentan situaciones puntuales.

En las escuelas dónde se presentaban los mayores conflictos con los "NPCA" el papel de los directores era más relevante a la hora de buscar soluciones en conjunto con maestros, la familia y los técnicos. En la mayoría de los casos las soluciones eran abordando al conflicto desde varios ángulos, de forma multidisciplinar y para esto el rol del director como articulador era crucial.

En la mayoría de los casos se recurre al apoyo técnico cuando el problema ya está consumado y no tanto para prevenir, es decir, se trabaja sobre el conflicto cuando ya se desató.

Cuadro 17.

E_ ¿Por un tema de formación?

C_ No, porque creo que no tenemos la costumbre, no porque no veamos que sería ideal, creo que nos acostumbramos las maestras a que el recurso es el maestro, creo que ese es un problema que tenemos de formación nosotros, tratamos de solucionarlo nosotros y que quede acá. Pero hoy en día nosotros contamos con psicóloga, entonces a veces me parece que nos cuesta tener en cuenta, decirle "ah, mirá que nos pasa tal y tal cosa", me parece que lo hacemos en casos extremos, y ahí nos acordamos "pero si tenemos la psicóloga", todavía no hemos asimilado el hecho de que contamos con un equipo, porque también hay asistente social de la Inspección, creo que somos un poco reacias a ese tipo de cosas."

(Entrevistador y Clavel)

¹⁹ Estamos hablando de 1641 niños según el resumen Estadístico Anual correspondiente a diciembre 2010. Fuente DEE del CEI. http://www.cei.edu.uy/archivos/planeamiento_educativo/estadistica2011/Matriculados_dicembre_10.pdf

De todo esto se intuye que el sistema educativo no tiene necesariamente que realizar grandes cambios estructurales para trabajar sobre los conflictos con “NPCA” que desembocan en situaciones de *violencia institucional*, sino que tal vez con algunas modificaciones organizativas en los centros escolares se puede estar mejor preparado para trabajar los nuevos conflictos y así no trabajar tanto sobre las nuevas soluciones a los nuevos problemas.

Elementos claves frente a un conflicto con un NPCA.

La variación en el rol de los “NPCA” y sus posibilidades de ser violentados institucionalmente aparte de estar supeditada a la vocación y formación del docente, lo está a las *herramientas pedagógicas* con las que cuenta la escuela (actividades extra curriculares o “formales”) y el *apoyo de técnicos* para trabajar con ellos. Estos tres ejes son bisagras para encausar su vida escolar dentro de lo esperado por la escuela. El nudo del problema no radica en el tipo de formato escolar sino cuanto se cuenta con estos elementos.

Las consecuencias en los distintos formatos escolares en relación a los “NPCA” no son iguales. Se observó que en el formato de *tiempo completo* el no contar con *herramientas pedagógicas* es más crítico que no contar con *apoyo técnico*, pues es el doble de tiempo que están docentes y alumnos en la escuela en relación a las otras. Por ende seguramente haya más situaciones de conflicto que deben ser encauzadas dentro de un mismo marco de expectativas. Por tanto hay menos *herramientas pedagógicas* para más conflictos.

Mientras que si el formato de una escuela es de *contexto crítico* -y todavía de tiempo completo- el no contar con *apoyo de técnicos* o *herramientas pedagógicas* presenta situaciones aún más críticas, debido a que el alumnado de estas escuelas vive posiblemente situaciones socioeconómicas más complicadas que las de otros formatos.

Esto no es una ecuación matemática, es una observación de cómo la carencia de un eje (*herramientas pedagógicas*, *apoyo técnico*, *vocación* y *capacitación docente*) posiblemente tenga consecuencias diferentes en una escuela que en otra dependiendo del formato y su población. Pero principalmente nos ayuda a delimitar las distintas líneas que hay en las escuelas y que un conflicto con un “NPCA” pase a ser una *situación de violencia institucional*. Es decir, dependiendo de cómo se desarrollen estos tres elementos son las posibilidades que tienen las mismas de trabajar los conflictos que se le presentan con “NPCA”.

Sin ánimo de ponderar fue perceptible que dichos elementos están muy supeditados a la potencialidad del docente, aunque el mismo por sí sólo no puede evitar que un conflicto trascienda a una situación de *violencia institucional* en relación a un “NPCA”.²⁰

Hay diferencias dentro de las *herramientas pedagógicas*, pues actividades dentro del aula como el trabajo en subgrupos o las asambleas ya mencionadas, que difieren de otras porque intentan adaptarse a la diversidad del grupo, lo que hacen es intentar integrar; mientras que las otras *herramientas pedagógicas* tienen como supuesto que el alumnado es igual e intentan incluir.

Para mejorar la *vocación* y *capacitación* que puedan tener los docentes es clave la utilización de *herramientas pedagógicas* que se adapten a la diversidad y para eso también es clave la gestión del *tiempo pedagógico*. Esto influye en el desgaste docente, lo cual repercute en la motivación, en el tiempo disponible para capacitarse y en el encare que se tiene frente a un “NPCA” y su entorno.

Cuando se habla de capacitación no hay que pensar sólo en cursos, el hecho de tener un técnico o una maestra de apoyo o un/a estudiante de magisterio, trabajando relativamente a la par

²⁰ Ver cuadro F en anexo sobre “estrategias del docente para llevar adelante una clase con un “NPCA””.

del docente o realizando determinadas actividades extra curriculares, se divisó que es una forma de capacitar y mejorar la docencia. No sólo porque mejora las condiciones para el aprendizaje curricular, sino porque permite que los docentes conciban distintas dimensiones para trabajar con todos los niños y principalmente con los “NPCA”.

Es muy diversa la realidad de un grupo y pese a todo intento o capacitación que tengan los docentes ellos no pueden llegar a todos los niños de forma razonable, por tanto aquí entra la importancia de trabajar con técnicos y ciertas *herramientas pedagógicas*.

La idea y práctica de que es preferible que un “NPCA” pase desapercibido a que sea inquieto para así aparentar una supuesta trayectoria escolar normal o no enfrentar cierto conflicto es la situación de *violencia institucional* más habitual y más invisible. No obstante será de cada caso en particular estudiar si es debido a carencias y dificultades de elementos pedagógicos o si es por mal uso, ya sea de *herramientas pedagógicas*, la *capacitación docente* o el *apoyo técnico*.

Cuadro 19.

E_ ¿Y cómo te influye en el resto, a la hora de diseñar una clase, en el aula, el ambiente escolar?
M_ Según como venga, es difícil, tenés que buscarle alguna actividad diferente porque no podes; lees un cuento pero, viste que él está haciendo chistes y mira para allá, no te atiende, dispersa a los otros, únicamente que vos lo trates de entusiasmar con el tema. Por ejemplo que estaba leyendo un cuento y era de las cometas, en el momento ahí prestó atención porque se ve que le gustaban las cometas, entonces prestó atención, en ese momento que yo hablé de la cometas, entonces lo agarré por ahí, estaba sentado en la ventana, porque ni siquiera se sienta a veces en el banco, sentado en la ventana.
E_ ¿Y no podes...?
M_ No, ¿con qué?, no, imposible, y si le exigís mucho una cosa, no porque te agrede o te hace cualquier cosa, tenés que suavecito y dejarlo ahí más o menos, mientras no te distorsione mucho, pero dejarlo; ta, estaba sentado en la ventana pero estaba bien, no estaba agrediendo a nadie, (...).
(Entrevistador y Aloe)

No hay que perder la perspectiva que las situaciones emergentes son consecuencia de una cadena de conflictos que comienzan en los procesos estructurales, pasando por los institucionales y terminan en los interpersonales. El sistema violenta a la escuela, ella violenta a sus responsables y ellos a los “NPCA”.

Si las propuestas pedagógicas pudiesen ser contemplativas de todos los niños ahí se podría hablar de que se intenta integrar y no que a veces si se le emboca trabajar un tema que es de interés para el “NPCA” se lo incluye. En otras palabras se podría hablar que si desde la escuela se cuenta con las medidas necesarias para que un conflicto no desencadene en una *situación de violencia institucional*, la misma carecerá de responsabilidad o al menos ellas serán menores y las posibilidades de integrar dicho niño al sistema escolar mayores.

Reflexiones entre frustraciones y posibilidades.

Siempre que se preguntó por los “NPCA” ellos eran inmediatamente identificados sin tener que adentrar mucho en explicaciones sobre qué tipo de niño se hacía referencia. En la mayoría de las situaciones dónde estos eran partícipes tenían un protagonismo habitualmente negativo. Lo relevante de su rol era como potenciaban o inhibían diversas situaciones en el transcurso cotidiano del aula. Esta descripción es válida para los distintos formatos de escuela, pero de cualquier modo dentro de las aulas el rol del “NPCA” dependía en gran medida de la capacidad del docente.

A la hora de identificar cualquier tipo de conflicto con un “NPCA” el mismo era vinculado de una forma u otra al “afuera”. Si bien antes del trabajo de campo se consideraba al “afuera”, no era imaginable que fuese a tener tanta relevancia en los discursos docentes. El mismo también fue un argumento fuerte a la hora de explicar la desmotivación que a veces sentían.

Los problemas de organización afectan el encare de los conflictos con “NPCA” pero se observó un problema aún mayor: la concepción de cuál debe ser el rol docente y de la escuela ante éstos. Provocando ello que algunos accionares estuviesen por fuera de lo esperado o necesitado por los “NPCA” generándose así situaciones de *violencia institucional*. El origen de la mayoría de los conflictos eran, o porque los docentes en algunos casos concebían que realizaban trabajos que no correspondían a la función de su rol, o porque aunque concibiesen que sí les correspondía no estaban preparados o no contaban con las herramientas necesarias para alcanzar una solución. Por lo tanto en los conflictos plausibles de traspasar a una *situación de violencia institucional* resultaba relevante: los docentes, su capacitación, su vocación, las *herramientas pedagógicas* y el “afuera”.

Un denominador común entre los discursos docentes fue la carencia del *apoyo técnico* pese a que no se reclamó con gran intensidad y se observó que es clave para lidiar con los conflictos con “NPCA”. Lo cual era agravado porque la estructura del sistema educativo -en teoría- cuenta con el recurso pero no le es provisto y cuando sí lo es, se hace de mala forma.

Se consiguió percibir tres rasgos posibles del rostro de la *violencia institucional* que también la delimitan y a su vez son los canales por dónde se plasma, ellos son: la *vocación y capacitación docente*, las *herramientas pedagógicas* y el *apoyo técnico*. Aspectos que tienen su particularidad en remitir a cuestiones del sistema educativo en sí y no tanto del “afuera” como planteaban los docentes. En los discursos se partía de una visualización de que los conflictos y la violencia son problemas originados principalmente por el “afuera”, lo cual obstaculizaba las posibilidades de identificar a la *violencia institucional* y, por sobre todo, de hacer una reorganización a nivel interno.

Se manifestó una preocupación por el empoderamiento que está teniendo el “afuera”, lo cual está estrechamente ligado a la deslegitimación que también dicen sentir y a su vez implica que también afecte la capacidad de respuesta frente a los conflictos con “NPCA”. Pues las prácticas que llevan adelante en la escuela cada vez son más una cuestión repetitiva que productiva, por tanto la institución no consigue adaptarse a esa “nueva realidad” proveniente del “afuera” e incurrir en situaciones de *violencia institucional* por no prestar la atención que realmente precisa el “NPCA”.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes sobre el sistema escolar vale resaltar que hay una sensación de soledad. Más allá de que objetivamente sea o no así, si el docente, siente que está siendo violentado por el sistema escolar, las consecuencias serán tan reales como si objetivamente fuese así. Es decir, sus ganas y posibilidades de responder se verán afectadas.

Otro punto a marcar es que la *hostilidad* está más latente en aquellas escuelas dónde se falla en el tipo de *herramienta pedagógica* que se utiliza, las capacidades y forma de trabajo de los docentes o en el trabajo con técnicos. Debido a que estos son los instrumentos que tiene la escuela para acoplar el “habitus” del “NPCA” a lo esperado para que se dé una trayectoria escolar normal.

También se observó como entendible que en algunas escuelas haya más acciones *hostiles* que en otras, pues los elementos en relación a la organización interna conducen a ineficacias del funcionamiento y a la posibilidad de la escuela de aislarse del “afuera”. Aunque no es responsabilidad exclusiva ni de docentes ni del “afuera”, se notaron problemas de autoridad que inhibían las posibilidades de acción frente a los conflictos con “NPCA”.

Se identificó como aspecto importante dentro de las *-herramientas pedagógicas-* para evitar que un conflicto con un “NPCA” se desenvuelva en una situación de *violencia institucional* a la *comunicación pedagógica*. A veces las herramientas eran utilizadas estratégicamente, se pensaban básicamente para unos pocos niños pero se presentaban de igual modo a todo el grupo, lo cual no quitaba que también se obtuviesen resultados positivos con los niños que no eran la principal motivación para utilizar dicha herramienta. Por ende los resultados no eran los mismos en todos los niños, en algunos reforzaba y en aquellos que tienen formas de comportarse que no es la esperada por la escuela se los intentaba hacer partícipes integrándolos, permitiéndoles crear en conjunto los marcos de expectativas.

Sin embargo la idea prevaleciente entre los docentes es que muchas veces no pueden interceder en los conflictos con “NPCA” sin que terminen, consciente o inconscientemente, en situaciones de *violencia institucional*. Pues visualizan que el origen es el “afuera”, algo lejano a ellos y por ende las soluciones también lo son. Sumado a esto es necesario marcar que si su formación es para trabajar sobre conflictos que se generan en el aprendizaje curricular, es lógico que hagan hincapié en los conflictos conductuales como problemas, ya que es el aspecto más lejano a su formación y capacidad de solucionar.

Por otro lado el aspecto conductual es más cercano al trabajo con técnicos, ya sean psicólogos, trabajadores sociales, psiquiatras, psicopedagogas, etc., que manifestaban necesitar. Sin embargo estos no se han logrado utilizar de forma preventiva, sino más bien para actuar sobre el conflicto o directamente sobre la situación de *violencia institucional*.

La estructuración del funcionamiento del sistema educativo a veces tampoco colabora para mejorar el abordaje de los conflictos que se generan con los “NPCA”. Algunos docentes plantean lo dificultoso que es encarar una clase de 30 chiquilines con necesidades tan diversas y dificultades tan variadas, en dónde a veces las dificultades son provocadas o acentuadas por el sistema educativo. Ya sea -entre algunos ejemplos- por la falta de *apoyo técnico* para trabajar con “NPCA” o por los “papeleos” que tienen que hacer sobre dinámicas del aula.

Si el sistema fuese más laxo (sin perder una estructura organizacional) en algunos de los aspectos mencionados, la dinámica del aula podría adaptarse mejor a la diversidad de necesidades de los “NPCA”. Pues existe un desfase entre lo esperado por los docentes y lo que provee (o exige) la estructura del sistema para llevar adelante la vida escolar; Por ende también se da con lo necesitado por los “NPCA” de la escuela y así se producen situaciones de *violencia institucional*.

Es preciso remarcar que los docentes en el *accionar pedagógico* y su interacción con los “NPCA” manifestaron que la *autoridad pedagógica* era el área en dónde se les dificulta más su tarea docente. Pero se percibió que esta situación se producía principalmente por dificultades en aspectos referidos al *trabajo pedagógico* y la *comunicación pedagógica*.

La disociación entre temas conductuales y de aprendizaje curricular cortó todos los discursos docentes, sin embargo estos no van de la mano según ellos. También se observó que así no se permite evaluar -o al menos cuestionar- si la propuesta para el aprendizaje curricular es adecuada para los “NPCA”, y por qué no, cuestionarse si la escuela no es una co-generadora de conflictos y por tanto su percepción sobre el origen del conflicto sea equivocada.

La capacidad de respuesta de los docentes frente a los conflictos con “NPCA” está supeditada a si considera que el conflicto le compete a su rol o no y de que forma. Lo cual se observó que tiene otros orígenes además de la falta de discusión y resolución sobre la función de la escuela con estos niños. Lo importante fue identificar el poco margen de maniobra que dicen sentir los docentes

frente a dichos conflictos con “NPCA”, pues muchas veces su principal explicación radica en elementos del sistema propiamente dicho y no del “afuera”.

La *violencia institucional* se hace tangible a través de los distintos elementos que se han sacado a luz, pero para que ella se de tiene que haber una falla o falencia en su funcionamiento que conduce a no alcanzar los objetivos trazados para con los niños y sus necesidades. Por tanto la etiqueta de “NPCA” no existiría si no fuese por esos errores del sistema. Los problemas con los que proviene en niño del “afuera”, que se utilizan en la mayoría de los casos para dicha etiqueta son, circunstancias muy importantes sí, pero que de no existir dichos problemas del sistema educativo éstos sería niños con problemas familiares, niños con problemas de alimentación, niños de situaciones de pobreza, etc., pero no niños con problemas de conducta y aprendizaje. Siendo así que los “NPCA” son un rostro de la *violencia institucional*.

Por más que se identifiquen los conflictos con “NPCA” y su desenvolvimiento en la vida escolar, si no hay una vigorización de los caminos que pretenden ser alternativos, pero que por sobre todo se alejan de la lógica “es culpa del otro”. Por más que se mejoren las *herramientas pedagógicas* o el trabajo con técnicos, los conflictos continuaran desbordando en situaciones de *violencia institucional*. Pues en aquellos discursos y prácticas dónde se pretende profundizar caminos nuevos hay una lógica de trabajo distinta, que parte de las particularidades hacia las generalidades y no en sentido inverso como ha sido tradicional en la educación y que hasta el momento ha presentado problemas preocupantes.

ANEXOS:

TABLAS:

Nº 1

Seudónimo	Sexo	Edad	Ant. Esc.	Ant. Prim.	º en Primaria	º de Clase	Cap.	Lugar
Gardenia	Fem.	50	3	10	Técnico	X	SÍ	Sala Part.
Lavanda	Fem.	48	1	26	Inspectora	X	SÍ	Primaria
Picus	Fem.	53	11	31	Directora	X	SÍ	Sala Dir.
Magnolia	Fem.	30	2	4	Maestra	2º	SÍ	Sala Dir.
Aloe	Fem.	41	1	18	Maestra	5º	SÍ	Sala Dir.
Clavel	Fem.	37	2	12	Técnico	X	SÍ	Sala Doc.
Amapola	Fem.	50	1	25	Inspectora	X	SÍ	Primaria
Tilupan	Fem.	45	1	25	Directora	X	SÍ	Sala Dir.
Laurel	Fem.	32	3	7	Maestra	2º	SÍ	Salón
Jazmín	Fem.	31	1	5	Maestra	2º	NO	Salón
Hortencia	Fem.	29	1	8	Maestra	4º	SÍ	Sala Doc.
Glicina	Fem.	30	2	4	Maestra	4º	SÍ	Salón
Tilo	Fem.	54	1	32	Inspectora	X	SÍ	Primaria
Margarita	Fem.	55	6	35	Directora	X	SÍ	Sala Dir.
Azalea	Fem.	40	3	20	Maestra	2º	SÍ	Comedor
Girasol	Fem.	25	1	1	Maestra	6º	NO	Comedor
Orquídea	Fem.	47	3	24	Inspectora	X	SÍ	Primaria
Camelia	Masc.	41	5	16	Director	X	SÍ	Sala Dir.
Acacia	Fem.	26	1	2	Maestra	4º y 2º	SÍ	Salón
Malva	Fem.	45	14	24	Maestra	3º	SÍ	Sala Dir.

Nº2

OBS.	LUGAR	HORA	DURACIÓN
1	Recreo	10:30-11hs	30 min.
2	Recreo	10:30-10:45hs	15 min.
3	Recreo	10:30-11hs	30 min.
4	Act. Fin cursos	10:15-11:30hs	1hs 15min.
5	Recreo	10:30-10:40hs	10 min.
6	Recreo	10:30-11hs	30 min.
7	Recreo	10:30-10:40hs	10 min.
8	Recreo	15:00-15:10hs	10 min.
9	Act. Fin cursos	9:15-10:15	1 hs
10	Recreo	10:05-10:30hs	25 min.
11	Recreo	10:00-10:30hs	30 min.
12	Recreo	10:00-10:30hs	30 min.
13	Recreo	10:00-10:05	5 min.
Total			350 min.

CUADROS:

Cuadro A.

H_ *Me desilusionan cosas del funcionamiento del sistema, yo que sé, de repente es más importante la parte burocrática que lo que aprenda un chiquilín.*

E_ *¿Cómo por ejemplo qué?*

H_ *Y muchas exigencias, el tema de la planificación, que por ejemplo yo considero que es un instrumento de trabajo personal que me tiene que servir a mí y que no lo tengo que hacer en función a lo que los inspectores quieren. Pero la realidad es que la tengo que hacer funcional a lo que las inspectoras quieren porque ta, te lo piden así, te lo ven, yo que sé, yo para mí que... hubo dos años que me desviví por hacer las cosas como ellos querían pero hoy por hoy las hago si a mí me sirve (...)*
(Entrevistador y Hortensia)

Cuadro B.

"(...) me parece que en la medida que nosotros le posibilitemos al niño estar más horas en la escuela está menos horas con su familia. Tal vez vos me decís que la familia no está, pero ¿qué es lo primero?, entonces me cuestiono si es una solución tenerlos tanto tiempo en una escuela mientras la familia hace no sé qué o si hay otra forma de que la familia se haga cargo.

Me parece que el tiempo en sí en el niño necesita estar, claro lo ideal sería tener una familia bien constituida, que tenga sus cosas, su ambiente, su lugar, cosa que eso se despersonaliza mucho en un ambiente de escuela. Después la experiencia de tiempo completo habría que revisarla porque parece que se ganara en tiempo pero el tiempo pedagógico es escaso, (...), está tan segmentada la jornada que no sé si el tiempo que realmente tiene un docente para hincarle el diente a un concepto o a un contenido le da. Me cuestiono eso, por eso digo me parece que habría que revisarlo..."

(Amapola)

Cuadro C.

"E_ *¿No hay un sistema de motivación?*

M_ *Exacto. Yo escucho a las chiquilinas, no estoy en este régimen de 8 horas, pero siento que están muy desgastadas, ellas están agotadas, están cansadas, te viven diciendo "yo cuando estaba 4 horas era más feliz, podía hacer otras cosas, trabajaba con más fuerza, ahora estoy muerta, estoy cansada", te dicen, llega el miércoles, el jueves, y es como que realmente están deseando que termine la semana, y eso me parece que es clave, porque si sos maestro, sos uno de los líderes del salón, entonces que vos te sientas que realmente estás desganado, cansado, agotado; están dando señales."*
(Entrevistador y Clavel)

Cuadro D.

E_ *Decime ¿Ha cambiado, todo esto que me contabas ahora, las experiencias que has tenido y todo, ha cambiado tu forma de impartir la docencia?*

M_ *Sí.*

E_ *¿De qué forma? Para bien, para mal, lo ves que ha cambiado...?*

M_ *Ni para bien ni para mal, lo que yo tuve que aprender fue a preservarme intacta, porque realmente hay muchas cosas que son desmoralizantes y dos por tres te cuesta y te afecta hasta la salud, temas de gastritis cosas así, te afectan más que soy una persona muy idealista. Justamente primero que viví el choque de toda la teoría que me impartieron y ver la realidad era completamente diferente, segundo, ver la realidad de que para miles de cosas que no te prepararon son las que más te van a exigir. Por ejemplo el tema de la integración de gúirises con capacidades diferentes a la clase en magisterio no te dan formación ninguna y yo he tenido síndrome de Down, niños con desajustes de carácter, cosas así, que vos reaccionas realmente por ensayo y error que aprendes o si tenes tiempo de moverte y a quién recurrir.*

(Entrevistador y Hortensia)

Cuadro E.

"Es que es un niño divino para trabajar, para hablar, para todo, pero llega un momento en que por cualquier cosa se saca, no sé, viste cuando decís no sé en qué momento en que lugar ni porque pero como que se sacó y ya está. Pero o sea, como decía la profesora de gimnasia, está bien que sea líder nato, pero como que uno lo tiene que conducir a que lo haga bien entendes, no los influya para mal (...)"

(Acacia)

Cuadro F.

E_ *¿Te pasa de decir mañana voy hacer tal cosa pero no puedo por esto, lo tengo que hacer así por Fulanito/a?*

H_ *Sí, sí. Me pasa. Llega un momento que pienso así sí.*

E_ *¿Y con Menganito/a?*

H_ *No y con él/ella son decisiones más simples, a lo hora de hacer la fila trato de que los que pegan mandarlos de últimos ta, si son cosas que piensas en la organización, pero no al diseñar un tipo de actividad, con fulanito/a me pasa más, que pensar que hago.*

E_ *Así que te influyen bastante estos gurises en el tema de la planificación.*

H_ *Sí influyen. Y te influyen que a veces vos planificas para un día y ellos vienen espectacular y la planificación de un día te la devoraron en 4 horas y otras veces para llevar a cabo la planificación de dos días estas toda la semana porque según como estén ellos."*

(Entrevistador y Hortensia)

BIBLIOGRAFÍA:

- Boggino, N. (2007): *"Como prevenir la violencia en la escuela"* Cap. Los rostros de la violencia. Ed. HomoSapiens.
- Bourdieu, P. (s/f): *"La reproducción"*
- Bourdieu, P. (1988): *"La distinción"*. Ed. Taurus, Madrid.
- Debarbieux, E. et all. (1999): *"La violence en milieu scolaire."* Tome 2. e désordre des choses. Ed. ESF, Paris.
- Etkin, J., Schvarstein, L. (1992): *"Identidad de las organizaciones – invarianza y cambio."* Ed. Piados, Buenos Aires.
- Elías, N. (1994): *"El proceso de la civilización."* Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, M (1998): *"El sujeto y el poder"*. Revista mexicana de sociología, Vol. 50, Nº 3, (jul-set 1998), pp 3-20. : <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>, visto 27/03/2013
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000): *"Violencia en las escuelas, fracaso escolar"*. Ed. Universidad de Córdoba.
- Laura Barceló: *"Violencia Escolar, Representaciones Sociales y Prácticas Educativas"*
- Marrero, A. (1995): La violencia que toleramos en Cuadernos de Marcha, pág. 57-62.
- Parsons, T. (1984): EL SISTEMA SOCIAL. Ed. Alianza, Madrid.
- Riviere: [http](http://)
- Simmel, G. (1977): EL CRUCE DE LOS CÍRCULOS SOCIALES. Revista de Occidente alianza, Madrid.
- Schutz, A. (1962): EL PROBLEMA DE LA REALIDAD SOCIAL. Ed. Amorrortu, Buenos Aires
- Tavares dos Santos (s/f) Formato web: A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827108>, visto 27/03/2013.
- Viscardi y Marrero: *"Usando el espíritu crítico: aspectos institucionales, curriculares y culturales de la educación media uruguaya en la perspectiva de sus estudiantes"*. XXV International Congress of the Latin American Studies Association
- Viscardi, N. (1999) Violencia en el espacio escolar: prácticas y Representaciones. Estudio de caso en dos liceos montevideanos. Tesis de Maestría. UDELAR. Montevideo.
- Viscardi, N. (2011): *"CONVIVENCIA"* Promoción de Convivencia Saludable, Primer Informe de Actuación, Fundamentos Teóricos.
- A.N.E.P./MECAEP (1999) Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. Copygraf S.R.L. Montevideo.
- A.N.E.P. (2007) Situación de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes. MAPA DE RUTA en el ámbito escolar.
- I.N.A.U. (2007) Protocolo de intervención para situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes.