

XVII Encuentro. Estado de la Investigación Educativa

EDUCACIÓN Y POBREZA. ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Práctica docente y violencia escolar en el Nivel Polimodal. Un estudio cualitativo sobre una escuela declarada bien cultural en la ciudad de Mendoza

María Teresa Lucero (Dir.). Lía Stella Brandi (Co-dir.). Miriam Quinteros. Silvia Sosa. Laura Lepez. Graciela Martins de Abreu. Silvina Bresca. Eduardo Mantovani.

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias de la Educación. Mendoza. (mtlucero@arnet.com.ar)

Cuerpo del trabajo

Objetivos

General

- Construir un conocimiento crítico y relevante que ligue las tramas más profundas de la violencia escolar (las luchas de poder, los intereses en juego, las contradicciones y las desigualdades) con las condiciones macroestructurales, más la búsqueda de modelos pedagógicos alternativos.

Específicos

- Elaborar una descripción densa que de cuenta del contenido y las formas de la violencia escolar en relación con las Prácticas Docentes, desde la perspectiva de los actores institucionales: docentes, alumnos, equipos de conducción y padres, sin perder de vista las condiciones socioinstitucionales y contextuales en las que acontecen.
- Analizar e interpretar las estrategias y acciones institucionales, diseñadas y emprendidas por la escuela para resolver las situaciones de violencia escolar, en relación con las representaciones sociales que poseen los actores institucionales, el mandato fundacional, el modelo pedagógico y los estilos instituciones que las escuelas construyen.

- Conceptualizar las lógicas del comportamiento violento en las escuelas y construir un conocimiento relevante que permita la elaboración de alternativas pedagógicas orientadas a resolver situaciones definidas por la agresión, el hostigamiento, el maltrato y la intimidación en escenarios singulares.

Vinculación de la investigación con el tema del XVII Encuentro

El referente empírico de nuestra investigación es una escuela de EGB3 y Polimodal de la ciudad de Mendoza. Está situada en pleno centro de nuestra capital pero su población escolar proviene, en general, de distintas zonas de la periferia o zonas de pobreza urbana. Son alumnos de sectores populares, provenientes de clase media – baja y baja, con un 70% de padres desocupados. La escuela está entre las últimas de la provincia en rendimiento escolar.

Los directivos, docentes y preceptores caracterizan a los estudiantes como chicos que no han logrado las competencias mínimas, básicas, ni siquiera las más simples. *“Estos chicos, dicen, no manejan las operaciones matemáticas básicas, ni los textos más simples. Tienen un nivel muy bajo. No saben escribir, no saber hablar”*. Supuestamente estas carencias responden a los contextos en los que transcurre la vida de los alumnos. El Director nos dice, en una entrevista, *“¿por qué no los mandan a las escuelas que tienen más cerca?. Porque quieren sacarlos de ese ambiente. .. Pero nos traen el ambiente a la escuela”*.

Marco Teórico

Nuestro marco teórico está constituido por los desarrollos más recientes de la pedagogía crítica. Las categorías básicas con las que trabajamos: experiencia estudiantil y cultura popular; una perspectiva crítica de las Prácticas Docentes; la violencia como expresión de un proceso de desinstitucionalización de los marcos colectivos.

Experiencia estudiantil y cultura popular¹

La Pedagogía Crítica demanda tener en cuenta las experiencias de los estudiantes como un componente cultural en el desarrollo de una teoría de la enseñanza y de la política cultural (Giroux, Mc Laren, Appel, Willis). En esta línea, los pedagogos críticos han intentado analizar la enseñanza como una lucha entre formas particulares de vida. Desde este punto de vista, “ser escolarizado” se analiza como parte de un complejo juego ideológico contradictorio, de procesos materiales mediante el cual se da la transferencia de experiencias. En suma, la enseñanza se entiende como parte de la producción y legitimación de las formas sociales y subjetivas y dentro de las relaciones de poder y significados que pueden posibilitar o limitar las capacidades humanas para el reforzamiento personal y social.

También demandan que se preste atención a las formas con que los estudiantes llevan a cabo elaboraciones afectivas y semánticas como parte de su esfuerzo por regular y dar significado a sus vidas. Esto señala la importancia de incluir una cultura popular para desarrollar la comprensión de la manera en que los estudiantes elaboran formas particulares de práctica social.

Aparece como problema la constitución de subjetividad, en la que es un elemento importante la producción de significados, las elaboraciones emocionales y la producción de satisfacciones. Desde el punto de vista crítico, la producción de significados y la producción de satisfacciones están constituidas por quiénes son los estudiantes, la imagen que tienen de sí mismos y cómo constituyen una visión particular de su futuro.

La cultura popular es un espacio con carga afectiva e ideológica múltiple. Pero no es solo un espacio de lucha y acomodamiento, sino un terreno cultural de la vida cotidiana en

¹ La experiencia es aquello que nos pasa en nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras representaciones, nuestros sentimientos, nuestros intereses. Su revalorización supone dignificar y reivindicar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo. (Jorge Larrosa. 2006)
La cultura popular no es comprendida como tradición o experiencias individuales sino que surge de las condiciones materiales de vida y se configura en las prácticas sociales, en un proceso de apropiación desigual de los bienes culturales (García Canclini. 1995)

el cual la producción y la subjetividad pueden ser vistas como un proceso pedagógico cuyos principios son políticos.

La constitución de la subjetividad con base en la cultura popular se constituye en eje de nuestro análisis.

Una perspectiva crítica de las Prácticas docentes

En la Pedagogía Crítica, las prácticas docentes tienen un significado social, histórico, político y profundamente ético. Suponen el compromiso para realizar la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad, la ciudadanía. Profundamente críticas con la educación que produce sumisión y desigualdades, destruyendo los vínculos sociales. Desarrolladas con la conciencia de la educación como instrumento de transmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.

La violencia como expresión de un proceso de desinstitucionalización de los marcos colectivos.

Entendemos que el estudio de la violencia en la escuela requiere tener en cuenta la no separación entre las posiciones objetivas y las dimensiones subjetivas de la vida social. Hoy las instituciones ya no son lo que eran. Esto tiene que ver con el agotamiento del Estado de Bienestar, como metainstitución que daba sentido. Agotado este Estado ¿Qué son las instituciones?.

En tiempos del Estado de Bienestar, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias / homogeneizadoras. La vida individual y social transcurre en organizaciones como la familia y la escuela entre otras. Estas instituciones apoyan al Estado y ese apoyo les da sentido. Sin el Estado de Bienestar, las instituciones disciplinarias ven alteradas su consistencia, su sentido, su propio ser. También ven afectadas las relaciones entre sí (escuela – familia), porque como

afirma Lewkowicz, “el suelo que sostenía ese vínculo se desintegra. Es el paso del Estado al Mercado, lo que implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones. Estas se fragmentan y la fragmentación es el rasgo dominante”².

En este marco, se manifiesta la subjetividad desgarrada. Es la subjetividad mercantil, caracterizada por la velocidad, sustitución, inmediatez.

En el pasaje del Estado al Mercado, el soporte subjetivo de la organización social ya no es el ciudadano producido por las instituciones disciplinarias sino el consumidor instalado por los artefactos del mercado.

El desvanecimiento del Estado como instancia articuladora de la vida en sociedad y la emergencia del mercado como práctica dominante inauguran un campo problemático inédito.

En esta línea de pensamiento, se constituyen como referentes para nuestro trabajo, dos investigadoras argentinas: Silvia Duschatzky y Cristina Corea. Dan cuenta de las experiencias subjetivas de chicos de sectores populares transitadas en un suelo de declive institucional. Son chicos que habitan la periferia de la ciudad de Córdoba y que asisten a escuelas urbano – marginales. Las autoras desarrollan la hipótesis de que los chicos que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad en situación entre las que destacan los ritos, las creencias, el choreo y el faneo como territorio de fuerte constitución subjetiva.

Metodología

Nuestro proyecto se encuadra en el enfoque interpretativo, orientado preferentemente en las líneas cualitativas y dentro de ellas el enfoque etnográfico. El modo de abordar el objeto de estudio nos permite describir tanto los significados particulares que los actores involucrados le otorgan a la violencia como las condiciones socio – institucionales en que se desarrollan.

² Lewkowicz, I., Cantarelli, M. , Grupo Doce. Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad .

Supuestos

- En la escuela aparecen múltiples y diversas formas de violencia escolar como expresión de la crisis del modelo pedagógico dominante y la crisis social, económica y cultural de la sociedad actual.
- La “indisciplina” tiene contenido y forma (igualmente importantes y a menudo inseparables el uno del otro), tienen un qué y un cómo que varían según el contexto en el que se inscriben y se presentan de modo complementario al vacío de la clase; es decir, la indisciplina de los alumnos se constituye de modo relacional y dialéctico con la propuesta pedagógica en la clase.
- Como rasgos particulares del contenido del sentido común de los alumnos, aparece con insistencia en sus relatos el ”como si” o los juegos de simulación en la escuela, la falta de credibilidad y la crisis de la autoridad docente, la ansiedad del presente y la aprehensión del futuro en sus proyectos de vida.

- Durante este año, hemos realizado trabajo de campo: especificación del referente empírico, definición de las unidades de análisis , actores, escenarios, prácticas, fuentes documentales y técnicas de recolección de información

- ***Especificación del referente empírico*** . Está representado por una escuela de nivel polimodal de jurisdicción provincial, declarada bien cultural en la ciudad de Mendoza.

La elegimos por varios motivos: a) Se han dado en esta escuela algunos hechos de violencia que han trascendido a la comunidad, b) La escuela ha sido declarada patrimonio cultural de la provincia, c) es una escuela que convoca a sectores populares (Clase baja y media baja en opinión de los directivos), d) Tiene un contexto socio cultural diverso e) La población escolar proviene en general de distintas zonas de la periferia o zonas de pobreza urbana. e) Miembros del equipo de investigación han realizado tareas de intervención pedagógica, f) La entrada al terreno accesible

porque nos conocen y por la cercanía , lo que facilita el traslado de los miembros del equipo de investigación.

- **Definición de las unidades de análisis , actores, escenarios, prácticas, fuentes documentales y técnicas de recolección de información (Anexo, pág.11 / 12)**

Conocimientos generados

En el desarrollo actual de la investigación, vamos reconstruyendo algunas tramas conceptuales que, “a modo de pistas” van orientando y reorientando el trabajo, a partir de nuevos interrogantes.

- Los directivos de escuela reconocen dos grupos diferentes en la población escolar: 8° y 9° , que “son los chicos que vienen de los barrios “pobres” . Dicen *“Ellos vienen con una cultura adquirida, por supuesto en los ámbitos en los que viven. Con el tiempo la escuela logra modificar algunas cuestiones pero después, por la fuerza del medio en el que viven, se pierde”*.

Interpretamos que los chicos no tienen discernimiento para diferenciar un ámbito doméstico de un ámbito institucional. ¿Qué pasa con lo aprendido en la escuela?

También aluden al problema de la violencia escolar, que significan como violencia verbal, instalada en 8° y 9°.

¿Qué pasa con la violencia en el nivel polimodal? Son chicos que provienen de una clase social empobrecida. ¿Desaparece la violencia verbal que los directivos, desde sus propios significados, instalan en 8° y 9°? Nos preguntamos ¿Adquiere otras formas? ¿Son otros chicos? ¿Qué dicen ellos?

Al reconocer solo “la violencia verbal “ ¿quedan eximidos de responsabilidades de la problemática de la violencia los directivos, docentes y preceptores?

“La violencia explota afuera. Se produce en la escuela pero explota afuera . En la plaza , a esa plaza le haríamos colocar el muro de Berlín”. *“La violencia se genera en la escuela pero explota afuera*. Esto lo expresa la Regente en una entrevista. Nos preguntamos ¿Es la acción de sofocar la violencia a la que llaman

contención social? (Los directivos nos han comentado que la escuela es considerada como la institución que más contiene a los alumnos). ¿Por qué el muro de Berlín a la plaz?

Probables aportes a la toma de decisiones

En primer lugar, el saber construido servirá para que los actores involucrados en la investigación dimensionen cualitativamente el problema de la violencia en la escuela y participen en la realización de programas de acción institucional, comprometidos con los sectores más afectados por este problema. En segundo lugar, será un aporte para diseñar alternativas educacionales orientadas a la resolución pacífica de los conflictos a través de procesos de negociación que contemplen los intereses de todos los sectores por igual. Asimismo el conocimiento construido contribuirá a enriquecer los estudios que se llevan a cabo en los organismos de planeamiento educativo provincial y que sirven de base para la toma de decisiones en políticas de nivel medio.

Bibliografía consultada

Autores varios. Etnografías contemporáneas. UNSAM. Buenos Aires. 2005.

Averbuj, G., Bozzalla, L. (comp.) Violencia y escuela. Propuesta para comprender y actuar. Aiqué. Bs. As. 2005.

Duschatzky, S (Comp.) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós. Bs. As. 2005.

Duschatzky, S., Corea, C. Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. 2005.

Geertz, C. Lda interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona. 2003.

Gravano, A. Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida humana. Espacio. Bs. As. 2003.

Giroux, H. Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. México. 1997

Isla, A., Miguez, D (Comp.) Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa.. De las Ciencias. Bs. As. 2003.

Lewkowicz, I., Cantarelli, M., Grupo Doce. Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Altamira. Bs. As. 2003.

Olmedo, F. Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Noveduc. Bs. As. 2006-09-18

Redondo, P. Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Bs. As. 2004

Skliar, C. ¿Y si el otro no estuviera?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Bs. As. Miño y Dávila. 2004-

Segato, R. Ldas estructuras elementales de la violencia. Ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As. 2001.

Socolinsky, N. La disciplina en el aula: ¿un callejón sin salida?. Aique. Bs. As. 1889.

Svampa, M. Desde abajo. La transformación de las identidades sociales. Biblos. Edit. Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs. As. 2000

ANEXO

TRABAJO DE CAMPO

Unidades de Análisis	Actores	Escenarios	Prácticas	Fuentes Documentales	Técnicas de recolección de información
Clases	Docentes y Alumnos	Aulas	Enseñanza	Planificaciones y Evaluaciones	Observación Registro etnográfico Entrevista ocasional
Actos escolares	Personal Directivo. Docentes. Alumnos. Preceptores. Personal Administrativo. Invitados	Salón de Actos. Patio	Celebraciones	Glosas y discursos	Observación sistemática. Registro etnográfico. Entrevistas ocasionales.
Reunión de preceptoras	Preceptoras	Preceptoría	Recreativa. Interacción social	Régimen de convivencia. Cuaderno de amonestaciones. Actas.	Observación sistemática. Entrevistas semiestructuradas. Registro etnográfico.
Reunión personal directivo	Director. Vicedirectora. Regente	Dirección Preceptoría	Deliberativa	Régimen de convivencia	Observación sistemática. Entrevista semiestructurada

					Registro etnográfico.
Reunión de profesores	Profesores	Salas de profesores	Recreativo. Interacción social	Régimen de convivencia.	Observación sistemática. Entrevista. Registro etnográfico
Reunión del personal de orientación con padres .	Psicopedagoga. Trabajadora social. Psicólogo	Aula	Deliberativa	Actas	Observación sistemática. Entrevistas. Registro etnográfico