

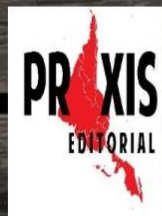
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

"Las sociedades hablan de maneras diferentes; lo hacen mediante lenguajes múltiples, no necesariamente verbales, que las instituciones registran, traducen y modifican" Eva Giberti

La violencia como exceso y su carácter social

La(s) violencia(s) nos atraviesa(n), hoy, a todos. De uno u otro modo. La escuela no está aislada de los vaivenes socioculturales ni económicos de su tiempo histórico. Estos dos puntos confluyen: la violencia social atraviesa (pero no necesariamente condiciona ni se replica) en las escuelas, aquí y ahora. Distintos actores comprometidos con la educación deben intervenir. Y muchas veces... lo hacen.

Anticipemos la tesis que compartiremos en este texto: la violencia no es innata, no hay una predisposición 'genética' a ser violento. Distinto de ello, en nuestro recorrido fuimos pensando la violencia como un exceso (o más de uno). Esto nos lleva a postular que atañe no a una condición intrínseca del sujeto sino a un acto (Kaplan, 2013). Y avanzando un paso diremos que **no existirá la violencia por fuera de las interacciones sociales: demanda de sujetos que la ejerzan (o que no lo hagan)**. Así, las prácticas violentas tanto como aquellas que no lo son impulsarán el bien-estar o el mal-estar de todos aquellos que viven en comunidad. Concebimos como

punto de partida que hábitos, emociones y vínculos son, en mayor o menor medida, influenciados (insistamos: no determinados) por las tramas de las violencias presentes y las herencias de las violencias pasadas⁶⁸. Estas tramas se tejen en un 'entre' que reúne la historia -huella del camino recorrido- y la experiencia singular -momentos de apropiación y significación- del aquí y ahora. Esta temporalidad vivida y a su vez en tránsito nos vuelca hacia lo por-venir; aquello que nos trasciende y que tanto tiene que ver con el acto pedagógico: lo que se transmite, lo que se hereda y, por supuesto, lo que de ello transforman las nuevas generaciones. Es por ello que insistimos tanto en la necesidad forjar y cuidar en las escuelas aquellas practicas de no-violencia que permitan sostener vínculos más sanos y perdurables, dentro y fuera de sus muros.

De un tiempo a esta parte -sin poder situar taxativamente fecha y lugar- los hechos violentos con epicentro en los colegios y sus inmediaciones parecerían ser cada vez más habituales. La sociedad en su conjunto parece haber tomado nota: en las escuelas hay (mucho) violencia. En todos los niveles, en las grandes ciudades y en los pueblos más alejados.

Pero así y todo nos preguntamos: *¿podemos hablar de un tipo específico de violencia que se enraíce con la escuela en tanto que 'institución social'?*

Para ensayar una respuesta primero debemos recordar que la violencia que aparece en las escuelas constituye un problema social⁶⁹ que no puede pensarse –mucho menos abordarse ni

⁶⁸ Mucho se ha escrito y dirimido acerca de la influencia que han tenido décadas de dictaduras y autoritarismo en todo el continente latinoamericano, por citar un caso paradigmático.

⁶⁹ Al respecto, recomendamos el spot "La violencia escolar no existe" producido por Fundación

resolverse- únicamente situándonos en el interior de las aulas, en los pasillos de los colegios, en la sala de profesores o en la dirección de tal o cual establecimiento (Kaplan, 2014, Steindl, 2014; Auyero y Berti, 2013). Esta cuestión, que parece obvia para muchos, no es menor.

Cuando se trata de atender una urgencia concreta, puede ocurrir que se pierdan de vista los contextos que desencadenan, habilitan o coadyuvan a que esa situación singular (ahora urgente) se presente y se tomen medidas que posterguen transformaciones más profundas y, sobretudo, duraderas, apegados a lo imperioso de poner fin al hecho en sí que, por supuesto, es una necesidad válida (Díaz, 2014).

Supongamos que un alumno acudiera a la escuela con un cuchillo y en un recreo amenazara a un compañero con lastimarlo. La institución lo sancionara y las cosas quedasen allí. Se les informaría a los padres u otro adulto responsable del niño de lo sucedido y punto. De este modo se disiparía, por ejemplo, la oportunidad de tomar la situación como eje de una elaboración colectiva de la maestra junto al grupo de alumnos acerca de los peligros de llevar un 'arma blanca' a la escuela, los desafortunados problemas que puede provocar y el hecho de que no está bien atemorizar a otro de ese modo. Además se pasaría por alto el preguntar/se que llevó a ese niño a concurrir a clase con ese utensilio doméstico: desatención del hecho como síntoma de algún problema que podría ser personal o familiar (Janin, 2002). Esta escena nos permite reflexionar sobre los riesgos de naturalizar las situaciones de violencia que, no siendo ya supuestas como 'excepcionales', no entran en terreno de debate y análisis por parte de quienes tienen responsabilidades en la educación; dicho esto sin desconocer ni

dudar de la crisis en la que se encuentra hoy la autoridad pedagógica (Greco, 2007; 2012; Antelo y Aleu, s/f) ni el desborde y la soledad en que trabajan muchos docentes, directivos, psicopedagogos y otros profesionales de la educación y la salud que no hallan marcos institucionales que puedan contenerlos y por ende que se tornan ineficaces para alojar los sufrimientos de unos y otros y tramitar algún tipo de reparación. Si estuviera determinado de una vez y para siempre lo que está bien y lo que no lo está y, ante una falla en el "sistema", se activase un protocolo arbitrado para situaciones "anormales", se impusieran medidas disciplinarias -que podrían ser correctas y necesarias pero no suficientes- y se pudiera continuar, en el ejemplo descripto, con la vida escolar como si tal cosa, estaríamos negando una parte de la realidad. O dicho de otro modo: podríamos llegar a extraviar la oportunidad para una transformación que, aunque parcial, sería muy importante y constituiría un acto concreto de prevención a futuro.

Cómo reaccionar ante una situación conflictiva es algo que vuelve sobre los pensamientos de los adultos una y otra vez. Qué decisión tomar frente a un episodio de agresión entre compañeros forma parte de la llamada "crisis de autoridad". Cómo ejercer responsablemente dicha autoridad (del adulto frente al niño) sin caer en un autoritarismo solapado que todos pretendemos superado y resguardado en la memoria colectiva de aquello que no queremos que vuelva *Nunca más*; cómo poner límites o resolver eficazmente una situación de exceso sin caer en otras tantas conductas que 'violentan' nuestros vínculos con los adolescentes y nos distancian de ellos... son algunos de los interrogantes más importantes que encontramos en las escuelas, hoy.

Es por ello que el objetivo de estas páginas -sustentado en el trabajo cotidiano que desplegamos en capacitaciones y

asesoramientos- es visualizar la necesidad de instituir intervenciones posibles para la gestión de cada situación puntual pero con el acento puesto en generar marcos estables para una convivencia social legitimada por la práctica y perdurable en el tiempo; incluso trascendiendo los actores e institucionalizando aquellas buenas prácticas. La idea es ver qué tipo de estructuras de confort son necesarias para gozar de vínculos sanos entre docentes, alumnos y sus familias. La expectativa está puesta en lograr que los episodios de violencia, agresión, maltrato, exceso sean cada vez más aislados y que las condiciones materiales y simbólicas en las que niñas, niños y adolescentes viven, se educan y críen sean cada vez mejores. Incluso que la escuela pueda ser un lugar de resguardo, de contención, un espacio que ayude a transitar y a aliviar el peso de un problema cuando aparece o una preocupación cuando se manifiesta aunque se trate de algo que esté ocurriendo fuera del ámbito educativo y que a un alumno/a le genere inquietud, tristeza, ansiedad, etc. (y esto más allá y más acá de las leyes que obligan a los docentes a denunciar situaciones de abuso o maltrato por parte de familiares o adultos externos a la escuela hacia sus alumnos).

En las urgencias y emergencias se nos impone la premisa de tomar medidas pero también encontraremos allí -con la irrupción de aquello que es problemático- los hilos de una trama más sutil y compleja sobre la que podemos intervenir y estamos convocados a ello.

La violencia no es 'novedosa'

Aunque la percepción pueda indicar lo contrario, la violencia *en/de/hacia las escuelas* no es una novedad. La filósofa Esther Díaz (2014) indica que "la enseñanza sistemática siempre fue

violenta. 'La letra con sangre entra' no es una sentencia inventada en la modernidad, sino una que viene desde la antigüedad..." ya que "desde entonces una de las tecnologías de poder de los maestros ha sido el látigo, como puede verse en los museos de Europa. Y es sabido que ya los pedagogos griegos y romanos golpeaban a sus alumnos...". No todo tiempo pasado fue mejor: hoy ya no es legítimo que un maestro golpee a un alumno; de hecho es contrario a la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y aprobada por el Congreso de la Nación Argentina al año siguiente, con rango constitucional⁷⁰.

La violencia ha existido siempre: cambian los protagonistas que la ejercen, sus formas, legitimidades y esquemas de fuerzas.

Medios y violencia

A pesar que comprobamos los orígenes de la violencia en las instituciones de enseñanza formal en un pasado muy lejano, si hiciéramos una encuesta en el Paseo de la Reforma con la simple pregunta: *¿Tú crees que la violencia en las escuelas es cada vez mayor?*, es seguro que la amplia mayoría respondería con un SI rotundo. Ahora, si luego preguntáramos acerca de la relación entre esos hechos y los fenómenos actuales que atraviesan nuestras sociedades (desde los inmigrantes sirios repelidos por Europa hasta los 43 estudiantes desaparecidos hace un año en Ayotzinapa-México) no todos encontrarían una ligazón aparente.

⁷⁰ En el artículo 19º de la Convención se indica que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".

Con todo, peleas entre vecinos, enfrentamientos entre "barras bravas", personas que golpean o asesinan a sus parejas por celos, cámaras que capturan imágenes de ladrones en pleno asalto, ciberacoso que terminan con el suicidio de un adolescente, la descalificación entre referentes políticos... son solo algunas de las manifestaciones de violencias cotidianas que nos atraviesan como sociedad y están en las pantallas de TV a montones. Cada hecho de agresión, intimidación o maltrato que sucede a lo largo y a lo ancho del planeta tiene prensa: minutos de aire en radio o TV, caracteres a disposición en el diario de mañana y, lo que reproduce exponencialmente los hechos en tiempo real, portales y Redes Sociales en las que todos podemos ser agentes multiplicadores de 'noticias' sobre malestares de nuestra época, lo cual saca a relucir, en definitiva, la capacidad humana de querer algo distinto ("no-violento", al decir de Gandhi y volveremos sobre esto) ya que muestra aquello con lo que nos indignamos pero, que en el mismo gesto, implica curiosear en las penurias que le ocurren a otro, ese morbo digitalizado que todos quieren negar y muchos tienen (¿tenemos?).

El filósofo francés Michel Serres (2012) nos dice que los jóvenes "están formateados por los medios de comunicación, difundidos por los adultos que de manera minuciosa han destruido su facultad de atención reduciendo la duración de las imágenes a 7 segundos y el tiempo de las respuestas a las preguntas a 15, según cifras oficiales [de la TV francesa]; medios en los que la palabra más repetida es 'muerte' y la imagen más representada la de los cadáveres". ¿Nos sobresalta que la palabra más mencionada -estadísticamente hablando- sea *muerte* en la nación que simboliza en el inconsciente colectivo la fraternidad, la libertad y la igualdad entre los hombres? No estamos hablando de un país autoritario y cruel. En Francia,

cuna de la democracia, se muestran más cadáveres que rosas en el *prime time* de la televisión abierta⁷¹.

Esto es así al punto que nos asombramos cuando un medio masivo de comunicación utiliza un espacio central para mostrar soluciones y no únicamente problemas, cuando transmite experiencias de resolución pacífica de conflictos o proyectos que favorecen la vida comunitaria. En la mayoría de los casos, en cambio, la (de)generación de lo noticiable llega a un punto máximo cuando se trata de episodios de violencia que involucran (ya sea como víctimas o victimarios) a niños, niñas o adolescentes... el relato puede llegar al extremo de lo inimaginable.

La violencia que irrumpe en los ámbitos socio-educativos es sin duda visibilizada a través de los medios de comunicación pero no única ni primordialmente *abordada* por ellos. La muestran descarnadamente (cuanto más, mejor), la repiten, la exacerban. Mas no hay un intento sostenido de buscar un abordaje a la altura que la problemática concierne. El tratamiento es superficial y es superada (borrada) una tragedia con otra, sin solución de continuidad (aunque la tenga).

Sí es cierto, entonces, que hoy en día los excesos y las violencias que acontecen en las escuelas adquieren una visibilidad pública creciente; y no es menos alarmante que provocan desasosiego en los profesores y maestros que creen no estar preparados para afrontar dichas cuestiones que exceden su formación; situaciones 'extracurriculares' que comprometen seriamente el aprendizaje, la socialización en las aulas y generan mucho malestar en el personal (Medina, 2006). Se trata,

⁷¹ Esto sin desconocer el atentado terrorista contra la revista satírica Charlie Hebdo ocurrido en París el 7 de enero de 2015 que re-situó la pregunta sobre si quedan espacios públicos exentos de este tipo de violencias extremas.

como decíamos, de tramas complejas (y muchas veces dolorosas) de violencias cotidianas que afectan los vínculos de la comunidad educativa en su conjunto y que no están cabalmente representadas en TV Azteca ni en CNN en Español (y muy probablemente está bien que así sea). Es decir, las violencias que impactan en las escuelas son mucho más y otra cosa que lo que muestran los medios masivos de comunicación (como todo, con honradas excepciones).

La violencia no responde a una única causa

Hasta hace no muchos años, la violencia en las escuelas se relacionaba con causas específicas como: patologías de salud mental (tanto de las víctimas como de los agresores), consumo problemático de sustancias legales (por ej. alcohol) e ilegales (por ej. drogas), delincuencia juvenil, entre otros (Guemureman y Daroqui, 2001; Inchaurreaga, 2014; Menéndez Benavente, 2006; Miguez, 2009). En el último tiempo, se ha ido consensuando en distintos ámbitos (investigación, organismos públicos, profesionales de la educación y la salud) la definición de la violencia que atraviesa las escuelas como un fenómeno *multicausal* que requiere una contextualización socio-histórica y un abordaje preventivo y de intervención integral, que involucre a toda la comunidad educativa: funcionarios, directivos, docentes, agentes sociales y de salud, padres y alumnos (Furlán, 2010; Gallo, 2009; Kaplan, Ob. Cit., Noel, 2009). En este punto, es necesario diferenciar lo que podríamos denominar como "violencia escolar" (aquella que es propia de los establecimientos educativos y se relaciona con las jerarquías, burocracias, etc.) de la "violencia en las escuelas" (Brener, 2014; Kaplan A., 2014; Brawer, 2009). No es menor la implicancia (o no) de las familias de los estudiantes en el quehacer educativo de sus hijos, nietos, hermanos. Cuanta mayor es la ausencia de la

familia, más alta es la posibilidad de que los niños desconozcan sus límites y limitaciones y que sus comportamientos se tornen más problemáticos; coadyuvados por escenarios materiales y simbólicos de alta vulnerabilidad y riesgo social (Coronado, 2014, 2012; Di Segni Obiols, 2002).

Seguimos a especialistas como Noel y Álvarez que distinguen entre: 'violencia hacia la escuela', 'violencia en la escuela' y 'violencia de la escuela'. Y aclaran que solo a esta última se la podría consignar específicamente como 'violencia escolar'. Sin embargo, "la expresión 'violencia escolar' es habitualmente utilizada en forma indiscriminada para las tres dimensiones, sin importar si la escuela es blanco, escenario u origen de la violencia, lo cual no sólo es un error analítico grave sino que sobredimensiona la responsabilidad de la escuela, culpabilizándola por omisión de todo lo que ocurre en ella" (Noel y Álvarez, ob. cit.).

Proponemos pensar la violencia en las escuelas en términos amplios, sin reduccionismos ni tipificaciones que llevan a equívocos y reproducen la violencia antes que repararla (Onetto, 2014b). Al respecto, escribíamos en una publicación destinada a psicólogos que "La manipulación del 'caso' [de agresión entre dos alumnos, por ejemplo] apunta a la simplificación, personalización y narrativización de los fenómenos sociales. Las imágenes que inundan las pantallas presuponen la posibilidad de literalizar los asuntos públicos, distanciándonos del pensamiento crítico que requiere de procesos de simbolización y abstracción que son reemplazados por representaciones estereotipadas y pervertidas de la realidad social" (Kaplan, ob. cit.).

Los medios de comunicación, por sus lógicas enunciativa y comercial, asisten a la reproducción de la violencia más que a

proponer esquemas de reparación. Creemos que hay sobrada bibliografía que se ha ocupado de hacer investigación-denuncia de este "vicio" del sistema en donde la ética o la valoración del semejante valen bastante menos (o nada) en comparación con las ganancias de mostrar el sufrimiento del Otro: "La información de lo que está sucediendo en otra parte, llamada 'noticias', destaca los conflictos y la violencia –'si hay sangre, va en cabeza', reza la vetusta directriz de la prensa sensacionalista y de los programas de noticias que emiten titulares las veinticuatro horas- a los que responde con indignación, compasión, excitación o aprobación, mientras cada miseria se exhibe ante la vista" (Sontag, 2005: 27).

Y entonces nos preguntamos, azorados: ¿qué pasa cuando las cámaras se van? Quedan los sujetos intervinientes frente al desamparo, la impotencia y la falta de respuestas.

Acuse de recibo: algo hay que hacer

Del mismo modo que los medios masivos de comunicación y la opinión pública (o quizá por ello mismo) se "inquietaron" por los hechos de violencia en las escuelas (lo llamen de tal o cual manera y lo representen exageradamente o no), también los funcionarios públicos han decidido, de un tiempo a esta parte, tomar cartas en el asunto poniendo en vigor leyes, resoluciones, protocolos o guías para intentar abordar -desde distintas ópticas y con distintos argumentos- la cuestión de la violencia, los conflictos y la complejidad de lo social en la escuela. La política pública educativa en Argentina se ha traducido en instrumentos que abordan la problemática de la violencia desde distintas acepciones, manifestaciones o consideraciones. No hay un discurso único sobre qué se entiende, en el Estado, por violencia en las escuelas ni cómo se debe intervenir. Antes bien nos

topamos con un conjunto discursivo (Verón, 1996) que toma para sí la potestad de indicar a docentes y directivos cómo orientar la gestión en las instituciones y la práctica en las aulas con el objetivo de reducir la incertidumbre sobre no saber qué hacer cuando el desborde, el maltrato, la agresión, los gritos o los puños invaden los espacios de socialización infanto-juvenil en los que en otros momentos históricos la tecnología del látigo y la ideología del terror eran suficientes para que niños con las cabezas rapadas y niñas con sus cintas argentinas (Sarlo, 1997) se pararan al lado de sus pupitres y dijieran a coro: "Buenos días, Señorita".

Vamos a compartir a continuación algunas consideraciones fundamentales extraídas de una investigación⁷² acerca del discurso del Estado Argentino sobre qué debe hacer (y que no) la escuela ante casos de violencia, maltrato, abuso o excesos que involucren a actores de la comunidad educativa -sean docentes, alumnos, padres, auxiliares u otros- que encontramos desplegado en una serie de guías y protocolos que sugieren intervenciones y/o indican los pasos a seguir cuando situaciones de violencia suceden (o son conocidos) en los establecimientos educativos. La formalización de este tipo de iniciativas es reciente: la más antigua de las guías provinciales consultadas data de 2007 y en 2014 se ha distribuido una Guía Federal en toda la Argentina⁷³.

⁷² La investigación, de mi autoría, se titula "Violencia en/de/hacia las escuelas. Un análisis de las guías y los protocolos de intervención en situaciones complejas de la vida escolar" concluida en febrero de 2015 (mimeo).

⁷³ El documento elaborado a nivel nacional fue denominado "*Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*", editado por el Ministerio de Educación de la Nación, y aprobado por el Consejo Federal de Educación. Fue diseñado "federalmente con el fin de ofrecer a las y los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas".

Sabemos que varios países han concretado o están en vías de hacerlo iniciativas de orden similar incluso en colaboración con ONGs y otras instituciones que dedican su tarea a la promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Prácticas de no-violencia

En la Fundación Sociedades Complejas venimos desarrollando en las instituciones educativas el concepto de prácticas de no-violencia que creemos podría ser considerado como un principio rector para la prevención y la intervención en la problemática que nos convoca. En las Guías analizadas en nuestra investigación aparece tímidamente. La idea de *no-violencia* considera la posibilidad de lograr transformaciones políticas y sociales sin necesidad de emplear la violencia, pero no niega su latencia. En la práctica, implica desarrollar protestas 'simbólicas' y actos de cooperación. Su principal referente fue Mahatma Gandhi (1869-1948) y luego inspiró la lucha de Martin Luther King Jr. y la comunicación no-violenta de Marshall Rosenberg (2006). En el protocolo de la provincia de Neuquén, leemos a propósito de la denuncia que debiera realizar un docente por un hecho de maltrato infantil ocurrido fuera de la escuela:

"Es importante que esta acción [la denuncia del docente] sea parte de un procedimiento institucional, transmitiendo así un mensaje claro respecto de la no-violencia y respeto por los derechos de niños, niñas y adolescentes".

Aquí se coloca en un espacio constructivo una norma y se la resitúa (la denuncia) como un hecho pedagógico. Como decíamos anteriormente, no sirve de mucho que una vez

resuelta la urgencia, la vida escolar continúe como si tal cosa pues de esa forma el paradigma punitivo hegemonizará las relaciones interpersonales en la escuela y no se estará haciendo ninguna apuesta ni por la convivencia ni por la construcción de vínculos sanos sostenibles en el tiempo. "Te portas mal, te sanciono" sería el *leitmotiv* de la posición que se rige por la amenaza y el miedo. Allí no hay una moral sobre obrar bien sino solo la carga colocada en el castigo que nos hace reprimir un impulso violento por temor. Una psicóloga especialista en vínculos familiares en la presentación de su libro llamado *¿Por qué es tan difícil ser padres hoy?* aseguró que "el castigo es el fracaso del límite"⁷⁴.

Entonces, la escuela será una institución 'alerta' pero que no descuidará, según la normativa lo indica, su misión primordial que es pedagógica y no de vigilancia. Puesto que esa vigilancia se estaría ejerciendo, en última instancia, sobre la red de relaciones del niño, niña o adolescente *externas* a la escuela (familiares, entre otros). O sea, no nos estamos refiriendo a la vigilancia, el control o el castigo al "alumno" cuyo cuerpo será disciplinado por la escuela que es un dispositivo para tal fin; sino a aquella vigilancia que excede esas operaciones - cuestionadas, cuestionables o no- y que la instituyen en un centro de control "a favor de la infancia" (y no piensa a los niños, niñas y adolescentes en singular que, reiteremos, son sujetos *de y con* derechos).

⁷⁴ Nos referimos a Messing, C. (2012): *¿Por qué es tan difícil de ser padres hoy?*. Buenos Aires: Noveduc. La presentación de la obra se realizó en abril de 2012 en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en La Rural.

La voz de los chicos

Hay otras dos cuestiones que se revelan como salientes y tienen que ver con los testimonios que prestan los alumnos. Las guías nos instan a *escucharlos* y *creerles* como condición de posibilidad que sostiene desde lo discursivo una accionar adulto que respete sus derechos. Que se insista una y otra vez en el deber de los adultos de confiar en lo que dicen y brindarles un espacio especial para poder expresarse hace más palpable tanto discursiva cuanto programáticamente un derecho (ley) que no por ser repetido por muchos, o aún repetido muchas veces, ha sido llevado a la práctica hasta hoy. Sin duda, uno de los contenidos más trascendentes de la Convención Universal de los Derechos del Niño es que en su artículo 12º inc. 1 establece el derecho de los niños a ser escuchados y a manifestar su opinión libremente, siempre de acuerdo con su madurez y posibilidades. En este sentido, Figueredo indica que en los procesos judiciales "es obligación de quienes tiene el deber de escuchar, el tomar las precauciones necesarias para atender al marco en que el niño se manifiesta".⁷⁵

La justicia va tomando nota del niño como sujeto de/con derecho/s, la educación también. No es suficiente, pero en otras épocas en que los maestros estaban habilitados para pegar a un niño, hubiera sido impensado que el ser escuchados tuviera fuerza de ley. Y que el (in)consciente colectivo aceptara de buena gana que niños, niñas y adolescentes tienen voz...⁷⁶.

⁷⁵ Figueredo, Ana del Carmen: "Derecho del niño a ser oído y participar en los procesos judiciales" (s/d). Fuente:

www.juscorrientes.gov.ar/informacion/publicaciones/publicaciones.php

⁷⁶ La tentación de escribir "tienen voz y voto" me lleva a una digresión: en la Argentina está vigente desde 2012 la llamada "Ley del voto joven" que habilita a las personas de

Esto no quiere decir que efectivamente sean escuchados siempre o por todos los adultos a los que se acercan, pero sí que van mutando las concepciones que otrora los negaban como sujetos y les obligaban a vestir pantalones cortos hasta no "entrar en la adultez". Las marcas de la niñez asumen hoy otros ropajes.

La expresión como acto pedagógico

Aquellas acciones que impulsan y sostienen espacios para la expresión de las ideas y los sentimientos son indisociables del acto pedagógico. El ejercicio de la palabra, la posibilidad de expresarse (aún -o sobre todo- cuando lo que deseen manifestar los alumnos sea su disconformidad con dichos o decisiones de los docentes) es en sí mismo un hecho educativo, en el sentido que permite conocer al otro y a uno mismo. Acercarme como adolescente a lo que me pasa y a lo que le pasa al otro es sustancial para prevenir el desborde. Esto no implica que todas las violencias puedan dirimirse a través del diálogo; muchas veces otros procesos son necesarios. Por ejemplo, la mediación es una estrategia de intervención para la resolución de los conflictos que se fomenta en muchas ocasiones. Hay momentos en que los usos de la palabra marcan los bordes de lo que se puede y lo que no; imprimen el sentido de libertad al establecer un límite.

Personas, grupos e instituciones que creen (y fomentan) la palabra y el diálogo empoderan a sus actores y se abren un camino hacia prácticas de no-violencia. Corea (2004) recuerda que "Martín Buber decía que el mundo crea en nosotros el

16 y 17 años a ejercer su derecho al voto en las elecciones (Ley Nacional de Ciudadanía Argentina N° 26774).

espacio donde recibirlo" pero que seremos cada uno de nosotros los que definamos el modo en que le damos lugar al mundo. Dicho de otra forma: la semióloga Corea define la subjetividad como "la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo" (ob. cit.). Diremos pues que si esas operaciones están atravesadas por la palabra y el diálogo, los dispositivos escolares en los que nos desempeñamos podrán ser algo más y otra cosa que normalización, disciplina, violencia, distancia... o silencio. Reformulando la frase de Giberti (2011) que inaugura la introducción de este trabajo, cuando las instituciones hablan lenguajes de emancipación, inclusión, libertad y respeto... las violencias, no siendo silenciadas, se hacen evidentes. Y al ser(nos) evidentes nos imponen intervenir en ellas. Quizá el mérito (aunque relativo por sus formas y objetivos) de poner en la agenda pública algunas escenas de violencia por parte de los medios de comunicación sea que, tanto en el nivel gubernamental como en las instituciones educativas en su conjunto, la violencia cada vez podrá ser menos silenciada.

Referencias

- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Antelo, E. y Aleu, M. (s/f). Autoridad. Acción y autonomía. Recuperado en febrero de 2015 de: <http://goo.gl/z4kWeV>
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Buenos Aires: Katz Editores.
- AA.VV. (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: ONE, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado en diciembre de 2014 de: <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Blaya, C. y otros (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. En *Revista de Educación*, 339, pp. 293-315.

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc. Trabajo original publicado en 2008.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. Texto original publicado en 2004.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2001). *La niñez ajusticiada*. Buenos Aires: Del Puerto.

Ford, A. (1994). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. México: Tusquets.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI. [Versión iBooks].

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En *Obras Completas - Volumen XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Furlán, A., Pasillas Valdez, M., Spitzer, T. y Gómez Nashiki, A. (Comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Giberti, E. (Coord.) (2011). *Prácticas para asistir y defender a niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Programa Las Víctimas con las Violencias.

Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.

Janin, B. (2002). Las marcas de la violencia, los efectos del maltrato en la estructuración subjetiva. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 33/34, 149-171.

Kaplan, A. (2013). Escuelas violentas...¿o violentadas?. *Revista Novedades Educativas*, 275, 6-7.

Kaplan, A. (2014). Ni buenos ni malos: nos/otros y las violencias. Aportes desde el campo de la comunicación y la cultura. *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXXIX, 429, 21-24.

Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.) (2014a). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos*. Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.) (2014b). *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*. Buenos Aires: Noveduc.

Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía*. Buenos Aires: Noveduc.

Menéndez Benavente, Isabel (2006). *Adolescencia y violencia: ¿crisis o patología?* [versión electrónica]. Asturias. Recuperado en enero de 2015 de: www.galanet.eu/dossier/fichiers/adolescencia_y_violencia.pdf

Noel, G. [et. al.] (2009). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – UNSaM.

Noel, G. y Álvarez, M. (s/f): *Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado en diciembre de 2014 de: <http://goo.gl/AkG9B1>

Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido*. Buenos Aires: Noveduc.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no-violenta*. Buenos Aires: Gran Aldea.

Salazar Vargas, C. (1995). La definición de política pública. *Revista Bien Común*, vol. 18, 209, 47-52.

Sarlo, B. (1997). Cabezas rapadas y cintas argentinas. *Revista Prismas*, 1, 187-1991.

Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.

Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.

Steindl, N. (2014). ¿Qué subyace a los episodios de violencia? *Debate sobre el hostigamiento*. Buenos Aires: Sociedades Complejas. Recuperado en enero de 2015 de: <http://goo.gl/LPFcUZ>

Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa. Texto original publicado en 1988.