

VIVENCIAS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA INDAGAR E INTERVENIR EN CONVIVENCIA Y VIOLENCIAS EN ESCUELAS.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2017). *VIVENCIAS COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA INDAGAR E INTERVENIR EN CONVIVENCIA Y VIOLENCIAS EN ESCUELAS* (Tesis de Licenciatura). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/610>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/cEe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Índice

<u>Agradecimientos</u>	2
<u>Planteo del Tema-Problema</u>	2
<u>Marco Teórico</u>	3
La escuela como escenario educativo	3
Violencias y convivencia	5
La vivencia como unidad de análisis	6
Estructuras de inter-agencialidad	7
Figuras de intervención y modelos mentales situacionales	8
<u>Breve Estado del Arte</u>	11
<u>Objetivos</u>	12
<u>Metodología</u>	13
<u>Desarrollo</u>	14
La institución en cuestión	14
¿Violencias en plural? Intervenciones sobre la violencia en la escuela	15
La vivencia como unidad de análisis de la construcción de convivencia	19
Para una reflexión final: Conducta ética y Educación (Vygotsky, 1926)	22
<u>Conclusiones</u>	24
<u>Bibliografía</u>	27
<u>Anexos</u>	31
Crónica de la devolución	31
Devolución	33

Agradecimientos

A todos los sujetos que participaron –de manera directa o indirecta– en la realización de este trabajo.

Planteo del Tema-Problema

La *vivencia* es una de las últimas unidades de análisis planteadas por Lev Vygotsky, uno de los fundadores del Enfoque Histórico-Cultural, que brinda fundamentos a la perspectiva crítica en la Psicología Educativa. Luego de plantear al *significado* de la palabra (Vygotsky, 1985) como la unidad de análisis fundamental en la articulación entre el lenguaje y el pensamiento humanos, sus desarrollos conceptuales derivaron en la conclusión de que el pensamiento verbal tiene tanto un componente intelectual como uno afectivo, y que los dos son indisolubles, no pueden pensarse como separados. La *vivencia* es justamente esa unidad afectivo-intelectual, y debe ser considerada como unidad de análisis para el estudio del desarrollo del sujeto en relación con su contexto.

Esta Tesina pretende hacer un aporte a la indagación de la problemática de la historización y el tratamiento de situaciones de “violencias” en la escuela, así como también un aporte a la construcción de convivencia en escenarios escolares. La realización de este trabajo se desprende de uno anterior, realizado en equipo entre *psicólogos en formación y formadores*, en la Práctica de Investigación “*Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado*”. En el segundo cuatrimestre de 2016 se trabajó, en ese marco, con una escuela secundaria de Avellaneda, realizándose entrevistas, observaciones de clase, encuestas, cuestionarios y un taller de dos encuentros con los estudiantes de un curso, tratando las temáticas de violencia y convivencia en la escuela. Se propone tomar a la vivencia como unidad de análisis y ponerla a trabajar en la indagación, comprensión y construcción de la convivencia en escenarios escolares, utilizando para ello el trabajo realizado en forma grupal durante ese cuatrimestre y recientemente, en forma individual, a través de la devolución como intercambio reflexivo con actores educativos de la institución.

Marco Teórico

La escuela como escenario educativo

Pensar la escuela como un escenario educativo implica plantearla como un lugar en donde una gran diversidad de actores trabajan en conjunto con un objetivo en común: la enseñanza y el aprendizaje. Para acercarnos a la escuela en este sentido elegimos pensarla como un *dispositivo* (Agamben, 2015), y abordarla en su realidad concreta como un *Sistema de Actividad* (Engeström, 2001), de acuerdo con los desarrollos de la Teoría Socio-Histórico-Cultural.

Un dispositivo se define como “*cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes*” (Agamben, 2015). Es una red establecida entre elementos, “*un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo*” (Agamben, 2015). Los dispositivos surgen ante la emergencia de una necesidad en un determinado momento histórico, tienen una función estratégica concreta y se encuentran siempre inscritos en relaciones de poder. Pensar la escuela de este modo, nos permite abordarla en tanto red de relaciones entre elementos, con una función concreta: producir desarrollo y aprendizajes, y a la vez entenderla como un lugar en el cual se ponen en juego relaciones de saber y poder. En este escenario, la escuela se plantea como un dispositivo que es externo y a la vez interno a los sujetos, y que los atraviesa, generando procesos de subjetivación y desarrollo.

Para la teoría socio-histórico-cultural, las actividades humanas son de naturaleza colectiva, –a diferencia de las acciones, que no exceden la esfera de la intencionalidad y la conducta individuales– y se hallan estructuradas en torno a sistemas de actividad (Engeström y Cole, 2001). Entendemos que la escuela tiene un modo de organización que le es propio, y para nuestro análisis nos servimos de los desarrollos de la teoría histórico-cultural iniciada por

Vygotsky (1978), que planteó originalmente en los años 1920 y 1930 que toda actividad humana está esencialmente mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. Ello es luego retomado por Leontiev, que propuso a la Actividad como unidad de análisis del desarrollo (1978, 1981), lo que a su vez continúa hasta la actualidad Yrjo Engeström (2001-2009). Engeström retoma los desarrollos de Leontiev y propone la reformulación de los componentes de la Actividad en un Sistema de Actividad. Este Sistema debe ser pensado, en la *tercera generación de la teoría*, en su relación con otro Sistema de Actividad, en tanto la articulación entre ambos debe ser capaz de construir o producir un objeto común.

En su *tercera generación*, la *teoría de la actividad* se basa en cinco principios: 1) Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado hacia objetos, visto en su red de relación con otro sistema de actividad es tomado como unidad mínima de análisis; 2) La *multivocidad* de los sistemas de actividad: un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses; 3) La *historicidad* de los sistemas: los sistemas toman forma y se transforman a través de largos períodos de tiempo; 4) El rol central de las *contradicciones* como fuentes de cambio y desarrollo: las contradicciones no son problemas ni conflictos, sino tensiones estructurales que se acumulan a lo largo del tiempo en y entre los sistemas de actividad; 5) La posibilidad de *transformaciones expansivas* en los sistemas de actividad: los sistemas atraviesan ciclos relativamente largos de transformación cualitativa. A medida que se agravan las contradicciones, los individuos comienzan a cuestionar y problematizar las normas establecidas, lo que a veces lleva a visiones y esfuerzo de cambio colectivo (Engeström, 2001).

Utilizamos también la categoría de *comunidad de prácticas*, definida como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (Wenger, Mcdermott y Snyder, 2002). En la misma dirección, los desarrollos posteriores de Bárbara Rogoff (1997, en Baquero, 2001 p. 172) retoman el concepto de *comunidad de prácticas* para concebir el aprendizaje dentro de una “*comunidad de aprendizajes*”, lo que evita poner el acento en la transmisión-adquisición de conocimiento, y propone hacer foco en la búsqueda

de responsabilidad y autonomía por parte de los miembros de la comunidad en la gestión de los procesos de aprendizaje y su conversión/transformación como personas, a través de la *apropiación participativa*, en el seno de las prácticas e interacciones que conforman dicha comunidad.

Violencias y convivencia

Se torna necesario desde nuestro abordaje hablar de “las violencias” en plural en las escuelas, y no de “la violencia” escolar. Entender la violencia de este modo implica alejarse de una perspectiva que la piensa como una cualidad inherente a los individuos, y en cambio la considera una cualidad relacional “*asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas y institucionales*” (Kaplan, 2009, p 1). Para esto retomamos la diferenciación de Kaplan realizada entre violencia *en, de, y hacia* la escuela (Kaplan, 2006; 2009), como así también la diferencia que la autora establece entre violencia, transgresión e incivilidad. Violencia remite a las violaciones de la ley con uso o amenaza de utilización de fuerza física; las transgresiones dan cuenta de los comportamientos contrarios a las regulaciones institucionales, y las incivildades se refieren a las faltas a las reglas de la buena convivencia. En línea con esto, Kaplan plantea que la violencia en la escuela “*irrumpería cuando no opera la palabra como reguladora de los conflictos que son constitutivos de las relaciones de poder; al respecto, la violencia será más probable en la medida en que la palabra se torne imposible*” (Kaplan, 2006, p 23).

Para abordar la construcción de convivencia en las escuelas, nos servimos de los aportes de María José Rodrigo (Rodrigo, 1997), que trabaja la construcción del conocimiento escolar. La autora plantea que las personas construyen su conocimiento en escenarios socio-culturales, que incluyen “*un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, [...] “negocian” una representación compartida del contenido de las mismas*” (Rodrigo, 1997, p 4). La convivencia supone un proceso de construcción conjunta entre actores, que actúan negociando significados. Para pensar este proceso de construcción resultan asimismo significativos los desarrollos de Phillippe Meirieu (2008). El autor plantea que la

ley, como mediadora de la construcción de convivencia, se descubre en un proceso de construcción, a través del cual se comprende que la prohibición de la violencia no es *“ni un capricho del adulto, ni una elección arbitraria de la institución, sino que es condición misma de nuestra existencia, y de la existencia de la sociedad en la que nos encontramos inmersos”* (Meirieu, 2008). Sin embargo, el autor afirma que es necesario que se les den herramientas a los alumnos para que puedan limitar la violencia y hallar una vía no violenta de resolución de problemas. Siendo la escuela un lugar de postergación del pasaje al acto, y no el lugar de producirlo, es esto lo que permite encontrar otras soluciones, y a partir de allí discutir, si bien no la ley, las reglas y normas de la institución. Asimismo, también retomamos los aportes de Silvia Bleichmar (Bleichmar, 2008) que muy acertadamente sitúa a la escuela como productora de subjetividades, y apunta a la construcción de legalidades, subrayando la necesidad de intervenciones con sentido subjetivante en la escuela.

La vivencia como unidad de análisis

La vivencia como unidad de análisis es una de las últimas unidades de análisis propuestas por Lev Vygotsky. El autor plantea que en la relación del sujeto con su ambiente y el desarrollo que se va produciendo en los diferentes ambientes en los que el sujeto crece y habita, se pueden ubicar como factores esenciales del desarrollo sus **vivencias** –en la traducción del ruso, suele aparecer “experiencias emocionales”– (Vygotsky, 1934). Esas vivencias (*perezhivanie*) que emergen ante cualquier situación o aspecto del ambiente, determinan el tipo de influencia e inherencia estructurante que el ambiente tendrá del desarrollo de un niño. Por lo tanto, no son los factores desencadenantes del ambiente y/o sus características intrínsecas lo que determina cómo influenciarán en el curso de su desarrollo, sino que son *“los mismos factores refractados a través del prisma de las vivencias del niño”* (Vygotsky, 1934) lo que determinará el futuro de su desarrollo. Bajo esta lógica, para analizar la influencia del ambiente, es necesario no sólo tener en cuenta las características de éste, sino también las características del niño, y para

esto, la vivencia (*perezhivanie*) puede ser tomada como unidad de análisis, ya que en ella nos encontramos con “*la indivisible unidad de características personales y situacionales, que son representadas en la vivencia*” (Vygotsky, 1934). De este modo, el ambiente no es visto como algo estático sino cambiante y dinámico, que influye en y dirige el desarrollo. A su vez, el niño en su desarrollo cambia, se transforma, así como también se transforma su relación con el ambiente, y éste empieza a tener una influencia diferente sobre el niño, a medida que él expande su mente y sus emociones, y sus potencias se tornan actuales.

A los fines del presente trabajo, que intenta delimitar la vivencia como unidad de análisis para el estudio de la construcción de convivencia en escenarios educativos, resulta necesario atender a otros desarrollos teóricos.

Estructuras de Inter-Agencialidad

En primer lugar, destacaremos los desarrollos de la Teoría de la Actividad acerca de los *niveles de interagencialidad*. Según Engeström (1997, en Daniels, 2003; Engeström, 2001), la inter-agencialidad se define como “la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre agentes involucrados en contextos de práctica” (Dome y Erausquin, 2015). Según el autor pueden distinguirse tres niveles de estructuras de inter-agencialidad: *coordinación*, *cooperación* y *comunicación reflexiva* (Capelari y Erausquin, 2013). En la *coordinación*, los agentes desempeñan papeles prescritos cada uno de ellos con objetivos diferentes fragmentados o disociados unos de otros, y sólo unificados a partir de un guión pre-establecido y externo a ellos, de la actividad del sistema. En la *cooperación*, los agentes se acercan unos a otros para compartir un problema para resolverlo mejor y, dentro de los límites del guión preestablecido, intentan compartir perspectivas y desarrollar objetivos comunes, de modo de resolver problemas de maneras negociadas y consensuadas, aunque sin cuestionar el guión, las tradiciones y/o las reglas del sistema. En la *comunicación reflexiva*, en cambio, los agentes re-conceptualizan su propia organización e interacción. En este tercer nivel de inter-agencialidad, los agentes problematizan los objetos de la actividad, el

guión, y la interacción entre los diferentes actores y agentes, a través de la *reflexión sobre la acción*. La diferencia entre la cooperación y la comunicación reflexiva es que mientras en las estructuras de cooperación, la reflexión es *en la acción*, en la comunicación reflexiva se produce la formación de estructuras inter-agenciales de comunicación y reflexión *sobre las prácticas*, que promueven una revisión de las bases del funcionamiento y del sentido de la práctica, para hacer posible una transformación de la misma. En este sentido, como señalan las autoras “*sólo una activación de contextos de descubrimiento, de práctica y de crítica, por parte de sujetos colectivos, en la propia actividad académica, puede generar redes de co-construcción capaces de trascender el encapsulamiento de las instituciones educativas*” (Capelari y Erausquin, 2013).

Figuras de Intervención y Modelos Mentales Situacionales

En segundo lugar, recuperamos el trabajo realizado en el marco de los Proyectos de Investigación mencionados en el Estado del Arte. A través de éstos, pudieron establecerse diferentes *Figuras de Intervención* de los Agentes Psicoeducativos (AP) frente a las problemáticas de violencias en las escuelas (Erausquin, Basualdo, Dome et al., 2011; Erausquin, Dome, Robles, López et al., 2012), mediante el análisis de las respuestas de dichos AP a los Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas administrados en Cursos de Posgrado UBA y del Distrito XI del Colegio de Psicólogos de Provincia. De Bs. As. (Erausquin, 2009). Esas figuras son tres, y se articulan con los *niveles de inter-agencialidad* que define Engeström (1997; 2001). Para esos análisis se retomaron los aportes conceptuales de María José Rodrigo (Rodrigo, 1993; 1997; 1999) acerca de los *modelos mentales situacionales* (MMS), en este caso, de los AP que abordan problemas de violencias en escuelas, sobre la base de la definición de los MMS como:

“*una síntesis de las experiencias de dominio frente a las demandas de la tarea, articulada con las intenciones del sujeto en relación con el objeto, los conocimientos y las creencias previas, así como el intercambio y negociación de sentidos con otros actores en el escenario de la actividad*” (Erausquin et al., 2012, p. 313).

La primera de estas figuras es la del *trabajo encapsulado*. En esta modalidad de intervención, los agentes “*organizan, en sus narrativas, el enfoque de la situación-problema, pero los diferentes aspectos de la hermenéutica no resultan articulados ni mediados por el desarrollo de la intervención profesional*” (Erausquin et al, 2012; p. 319). Así, la intervención se realiza por lo general con un objetivo único, y sobre un individuo descontextualizado, su inter-agencialidad es propia de la estructura de coordinación y la reflexión es en la práctica o desde la práctica misma. La segunda figura es la del *trabajo en equipo*, en la que los diversos agentes “*construyen estructuras representacionales enriquecidas por articulaciones y mediaciones*” (Erausquin et al, 2012; p. 320). Las intervenciones, en esta figura, sostienen el enfoque de los problemas en unidades de análisis sistémicas/ dialécticas de tramas intersubjetivas, atravesadas por dilemas y conflictos éticos, y los resultados están mediados por el tipo de herramientas utilizadas, y vinculados a la inter-agencialidad. Sin embargo, la agencia queda situada dentro del equipo actuante, y la intervención no siempre deja marca en el trabajo áulico, ni alcanza siempre el trabajo de los docentes. La tercer y última figura es la del *trabajo en consulta*, y en ella los agentes enfocan el problema “*en su complejidad y perspectivismo, con apertura a la articulación interdisciplinaria, y multidireccionalidad causal con encadenamiento recursivo*” (Erausquin et al, 2012; p. 320), las acciones y decisiones son co-construidas con otros agentes, y el modo de historizar el problema se vincula con la especificidad de la disciplina y su articulación con otras, en especial con el trabajo docente y la dimensión pedagógica. En estas última dos figuras, el trabajo en equipo y el trabajo en consulta, la inter-agencialidad es de cooperación y de comunicación reflexiva, con reflexión en y desde la práctica, en menor grado en el trabajo en equipo, y en mayor grado en el trabajo en consulta.

En tercer y último lugar, tomamos los desarrollos de Harry Daniels acerca de las *mediaciones implícitas* (Daniels, 2015). En su artículo “Mediación: una expansión de la mirada socio-cultural”, el autor destaca el concepto de *mediación*, en tanto “*permite dar cuenta de una manera no determinista de la forma en que los artefactos mediadores sirven como instrumento para que los individuos actúen sobre –al mismo tiempo que son*

actuados por– factores sociales, culturales e históricos” (Daniels, 2015, p. 36). La *mediación* es una idea central en Vygotsky, retomada por James Wertsch (2007), que distingue en la obra de Vygotsky una idea de mediación tanto explícita como implícita. Las mediaciones explícitas implican el uso de artefactos tanto físicos como psicológicos, que median la acción humana para facilitar el objetivo de la actividad. Las mediaciones implícitas, en cambio “*no necesitan ser introducidas de manera consciente en la acción [...], son parte de un flujo comunicativo en curso que es puesto en contacto con la acción [...] y confluyen con otras formas de la acción orientada hacia una meta*” (Wertsch. en Daniels, 2015; p. 38). Así, Wertsch afirma que el desarrollo de la acción mediada incluye una transición dinámica desde una apreciación mínima del significado y la función de la mediación, hacia niveles de sofisticación de la misma cada vez más altos. Además, también puede suceder que una mediación sea invisible para algunos, por estar en una determinada posición, y sea visible para otros, que abordan la actividad desde otra posición en el sistema y en el discurso. Esto quiere decir que el grado visibilidad de una mediación depende de las posiciones diferenciales de los actores en el sistema y en el discurso. En palabras de Wertsch “*debido a la naturaleza efímera de estas formas implícitas de mediación, generalmente son invisibles al observador común, y por lo tanto es más difícil hacerlas objeto de la reflexión consciente o de la manipulación*” (Wertsch en Daniels, 2015; p 39). Daniels reconceptualiza desarrollos de Bernstein (2000), que plantea que las *mediaciones semióticas implícitas* actúan en el discurso común del día a día, mediando disposiciones mentales, tendencias a responder a situaciones de cierta manera, y creencias sobre el mundo en el que nos movemos, así también como sobre los fenómenos, ya sean estos considerados “naturales” o “culturales”. El autor afirma que las mediaciones implícitas pueden servir para analizar las posiciones que los diversos actores sociales pueden tomar en un campo de práctica social determinado.

Breve Estado del Arte

Esta tesina se inscribe en una serie de trabajos que vienen tratando la temática de situaciones de violencia y convivencia en las escuelas, abordadas en su relación con las perspectivas de los actores escolares, los significados construidos y sus intervenciones en relación a las mismas. Los proyectos de investigación que anteceden a este trabajo son los proyectos UBACyT “*Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto*” (2008-2011); “*Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología*” (2012-2014); “*Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica*” (2012-2015). Y el trabajo de la tesina se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT Trienal, Acreditado y Subsidiado por SECYT, denominado “*Apropiación Participativa y Construcción de Sentidos en Prácticas de Intervención para la Inclusión, la Calidad y el Lazo Social: Intercambio y Desarrollo de Herramientas, Saberes y Experiencias entre Psicólogos y Otros Agentes*” (2016-2018) todos dirigidos por la Profesora Magister Cristina Erausquin. Y la Tesina surge como corolario de una indagación llevada a cabo durante la cursada de la Práctica Profesional y de Investigación “*Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado*”.

Como resultado de estos proyectos, se han escrito diversos trabajos que permitieron construir *figuras de intervención profesional* (Dome, López, Confeggi, 2012) y detectar *dificultades en la historización de los problemas de violencia* (Erausquin, Dome, López, Confeggi, De Negri, Villanueva 2009). En trabajos siguientes (Erausquin, Dome, Robles, López, 2012; Dome, López, Confeggi, 2012) se describieron *formas de manifestación y génesis* de las situaciones de violencias en las escuelas. Del mismo modo, en la Tesis de Maestría en Psicología Educativa de la Mg. Carolina Dome, se analizaron *formas de implicación docente* en los problemas de violencia, modelizando sus

perspectivas sobre las intervenciones y la toma de decisiones ante situaciones de violencias en escuelas, en el contexto de *talleres de reflexión sobre la práctica docente*. Todo este proceso posibilitó construir categorías de análisis e instrumentos de recolección de datos que formaron parte de un trabajo que se presentará en el *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, que tendrá lugar en Noviembre y Diciembre de 2017, en coautoría con Tutores y Alumnos de la Práctica de Investigación (Dome et al., 2017, en prensa), y que esta Tesina recupera para abordar la problemática.

Objetivos

Objetivo general:

- Definir la vivencia como unidad de análisis para la indagación e intervención en la construcción de convivencia en escenarios escolares.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar a la convivencia como una construcción conjunta entre actores educativos diferentes: alumnos, directivos, orientadores, docentes.
- Relacionar posicionamientos e intervenciones de los actores educativos en relación con la convivencia y la violencia en la escuela, con las vivencias que expresan y los significados y sentidos que emergen de su práctica.

Metodología

En concordancia con los trabajos realizados en los proyectos mencionados, el tipo de estudio realizado es exploratorio-descriptivo, asumiendo como enfoque metodológico la perspectiva etnográfica, que integra análisis cuantitativos con análisis cualitativos. Con un *enfoque situado*, el trabajo sigue la lógica de la reflexión epistemológica en el sentido propuesto por Vasilachis (2009). Esto implica que el investigador debe reflexionar tanto sobre su marco teórico como sobre su investigación empírica. En este sentido la reflexión epistemológica:

“está presente en la actividad cotidiana del científico cuando intenta resolver problemas originados en su investigación, aunque la lleve a cabo sin darle este nombre al plantearse interrogantes, acerca de las particularidades de los sujetos, situaciones, acontecimientos, procesos que analiza, acerca de las características de los métodos con los que accederá a ellos, acerca de los conceptos que habrá de aplicar y, entre otros, acerca de las teorías que perfilan el contenido semántico de esos conceptos, acerca del alcance o de las restricciones de las teorías legitimadas como tales y acerca de la necesidad de verificar o de crear teoría” (Vasilachis, 2009, p 45).

Como parte del trabajo realizado en la práctica, se llevaron a cabo entrevistas, cuestionarios y observaciones a los distintos agentes educativos de una Escuela Secundaria de gestión pública con orientación en Artes ubicada en la Provincia de Buenos Aires, para obtener información sobre las perspectivas y significados que construyen acerca de la violencia y la convivencia en la escuela. La muestra analizada está compuesta por directivos, docentes, no docentes y alumnos de la escuela secundaria elegida. Por último, se realizó una devolución como intercambio reflexivo con la escuela en cuestión, en relación con el trabajo realizado allí por los psicólogos en formación y formadores, un taller de dos encuentros que se llevó a cabo con los estudiantes de un curso, y se relevaron los cambios que se implementaron en la escuela en dicho período.

Desarrollo

La institución en cuestión

La escuela en la que se realizó el trabajo de indagación está ubicada en una zona “vulnerabilizada”, en la acepción que retoma F. Terigi (2014), al sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el partido de Avellaneda. La institución cuenta con un número de alrededor de 250 alumnos, la mitad de ellos ha repetido año o dejado los estudios en algún momento. El rendimiento académico en la escuela es bajo, y los directivos señalan que algunos alumnos tienen problemas graves con la lectoescritura. El establecimiento cuenta con 8 aulas, un S.U.M, un comedor, un salón de radio, y además cuenta con una huerta. La escuela tiene orientación en Artes Visuales, y es de jornada extendida, por lo que en algunos horarios se encuentran el ciclo inferior y superior cursando al mismo tiempo. Además de las materias curriculares, se realizan talleres fuera del horario escolar, como el taller de radio, que se da de lunes a sábado, o el taller de candombe, que se da los sábados. También la escuela tiene articulaciones con extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires, y de la Universidad de Avellaneda. En lo que va de este año, se comenzó a realizar una articulación con un C.E.S.A.J. que queda cerca de la escuela, que permitiría el reingreso de los alumnos que dejaron la escuela en 4to año, y a la vez se comenzó a utilizar un cuaderno donde los docentes pudieran dejar por escrito sucesos que consideren relevantes en sus clases (por lo general remitidos a “situaciones concretas”). El cuaderno se encuentra en la dirección y está a disposición de directivos y docentes.

Tanto el equipo directivo como el Equipo de Orientación Escolar están al tanto de las situaciones personales de los alumnos en su gran mayoría, y cumplen tanto un rol organizacional de las actividades de la escuela en función de los espacios con los que cuentan, como un rol asistencial, que es incluyente y personalizado, y que tiene un fuerte acento en que los alumnos permanezcan en la escuela, más allá del rendimiento escolar. Esto por lo general tiene que ver con el modo de trabajo de la escuela, que realiza sus actividades en relación con constantes “emergentes”, que surgen en el día a día. Dichos emergentes requieren la búsqueda de solución por parte de los docentes y/o

del equipo directivo, que muchas veces actúan más allá de sus funciones y roles establecidos para resolver estas situaciones. La escuela cuenta con un estatuto de convivencia propio, realizado en conjunto entre directivos, docentes y alumnos.

¿Violencias en plural? Intervenciones sobre la violencia en la escuela

El trabajo realizado en la Práctica de Investigación tuvo como objetivo principal indagar las perspectivas de los agentes educativos acerca de la violencia, y de las formas de intervención ante ella. En relación a esto, pudo ubicarse, a través de las entrevistas, que la violencia apareció en casi todos los casos como algo perteneciente al contexto social y familiar extra-escolar, que no forma parte de la escuela, y que aparece como una irrupción, siendo algo ajeno a lo pedagógico y a la vida escolar, algo que interrumpe la clase. Se destacaron más que nada, expresiones de la violencia que tienen que ver con agresiones físicas e insultos, por lo general atribuidas a, o en relación con los alumnos. En este punto, desde la perspectiva de Kaplan, podría ubicarse que lo que aparece nombrado principalmente como violencia podría ser leído en este caso más como *transgresiones e incivildades*, en el sentido de “comportamientos contrarios a las regulaciones institucionales” en el caso de las transgresiones, y de “faltas a las reglas de la buena convivencia” en el caso de las incivildades, que como situaciones propiamente de violencia, que implicarían “violaciones de la ley con uso o amenaza de utilización de fuerza física” (Kaplan, 2006; 2009). En la distinción que Kaplan formula y ya hemos enunciado, podríamos ubicar este tipo de conflictivas como violencia en la escuela.

Otra dimensión de la violencia en la escuela, que recorrimos y pensamos a partir de observaciones, entrevistas y cuestionarios, podemos ubicarla en los *determinantes duros* (Trilla, 1985), que hacen de la escuela una “escuela” como dispositivo de la modernidad, y el currículum, en tanto selección de un arbitrario cultural, con el cual se llevan a cabo las clases, apuntando a un modelo “esperado” de alumnos, a un conjunto homogéneo de sujetos, sin tener en cuenta su singularidad, su contexto social, sus intereses. Sin embargo, con

lo que en realidad se encuentra el docente es con un conjunto heterogéneo de sujetos, con expectativas propias, y sin disposición a ser homogeneizados, más bien con disposición a ser reconocidos en tanto sujetos. Esta dimensión de la violencia que se ejerce desde la escuela –desde casi todas las escuelas– la llamamos *Violencia Simbólica* (Bourdieu, 1985), e implica un doble mecanismo de reconocimiento de un orden simbólico dominante y legítimo, y de desconocimiento de que este orden es impuesto en tanto dominante. Esta es la dimensión que ubicamos como violencia de la escuela, constitutiva de la misma en tanto institución que intenta guiar los comportamientos de los sujetos. La violencia que la escuela imprime en los sujetos, a raíz de sus determinantes duros, la selección del currículum, y la imposición de un orden dominante, retorna sobre los sujetos de la institución, poniéndose en juego también en las situaciones de violencia en el aula. Las intervenciones de los docentes, sus posicionamientos, si bien no malintencionados, a veces actúan como disparadores de situaciones de violencia, de acuerdo con lo señalado por algunos agentes. Este tipo de violencia, es un tipo de *mediación implícita* (Daniels, 2015), invisible, invisibilizada, velada, que tiene efectos en las prácticas cotidianas escolares, en la toma de posición de los actores, y en el modo que tienen de intervenir cuando se encuentran con situaciones sorpresivas que salen del marco del guión establecido para la práctica escolar. En esta línea, la violencia de la escuela, en el sentido propuesto por Kaplan, es decir, la violencia propia de la escuela por su condición de dispositivo (Agamben, 2015) escolar, no aparece evidenciada en el discurso de los actores escolares.

Apareció también como resultado del proceso de indagación que, dentro de la institución –y considerando a la escuela en su totalidad como un sistema de actividad– (Engeström, 2001), pudieron ubicarse al menos dos subsistemas funcionando, que se corresponden con la esfera directiva y el equipo de orientación, por un lado, y la comunidad docente, por el otro, cada uno con sus respectivas prácticas. Estos dos subsistemas diferenciados y en interacción dentro de la escuela en su conjunto, comparten su comunidad de referencia, sus reglas y mantienen una división de trabajo pertinente, pero sin embargo, sus objetivos son diferentes y aparecen desbalanceados, cobrando más peso

para los docentes la tarea pedagógica, y para los directivos y el equipo de orientación, la tarea de inclusión de los alumnos en la escuela y evitar la deserción. Si bien los agentes que componen ambos subsistemas plantean herramientas en común, (consideran “la palabra” como herramienta fundamental para resolver los conflictos); la calidad y cualidad de las intervenciones se diferencia entre un sistema y otro, y, lo que es fundamental, no emergen espacios para el encuentro, el intercambio reflexivo, y la apropiación recíproca de la polifonía y la multivocalidad existentes, que el equipo de indagación sí pudo vivenciar, visibilizar y analizar.

Lo que pudo ubicarse a través de la realización de los cuestionarios y las entrevistas, fue que las intervenciones que se realizan para el tratamiento de las situaciones de violencia se ubican, desde los niveles de inter-agencialidad planteados por Engeström (Engeström et al, 1997), *entre un primer y un segundo nivel de inte-ragencialidad*: entre la *coordinación*, que implica la toma de decisiones de acuerdo a un guión establecido por la institución, y cuya figura de intervención profesional correspondiente (Erausquin et al, 2010) es el *trabajo encapsulado*, en serie, es decir, repetición de la misma intervención una y otra vez, sin posibilidad de reflexión sobre la misma entre el grupo de agentes; y la *cooperación*, que implica relaciones informales entre agentes, autonomía y metas individuales, con la construcción ocasional de un problema común, siempre dentro de los límites establecidos por el guión previo y externo, y la resolución de las problemáticas de manera negociada. La figura de intervención en violencias en escuelas que corresponde a este nivel es la de *trabajo en consulta* (Erausquin et al, 2010), que se da por afinidad y en pequeños grupos. Cuando se interrogó acerca de la posibilidad de un espacio de construcción conjunta entre los agentes escolares, al momento de la indagación no se habían podido realizar plenarios, y lo que algunos agentes señalaron fue que las reuniones que se hacían con los docentes tenían una dimensión “catártica”, más que de *reflexión sobre la práctica*.

En la *devolución* –entendida como intercambio reflexivo– que se hizo a la escuela –y con el equipo directivo–, un cuatrimestre después de que se haya realizado el trabajo de indagación, y en el taller de dos encuentros con los alumnos realizado por el autor de la Tesina en equipo con otros estudiantes y

docentes, en el transcurso de la Pdel, lo que se destacó fue la necesidad de un trabajo con los docentes, en plenarios o en jornadas en los que se puedan reunir agentes/actores de la institución para discutir sobre los problemas que surgen en el aula. La necesidad que surge es la de alcanzar un tercer nivel de inter-agencialidad, la *comunicación reflexiva*, que implicaría la posibilidad de que los docentes y los directivos/E.o.E. puedan construir un problema en común, re-conceptualizando su propia organización y sus intervenciones, abriendo la posibilidad de problematizar y realizar un cambio en sus objetos, metas y guiones. Este nivel implicaría una *reflexión sobre la acción*, y la figura de intervención que le corresponde (Erausquin et al, 2010) es la de *trabajo en equipo y trabajo en consulta*. De todos modos, y como se mencionó, al momento de la indagación la escuela no realizaba plenarios, por lo que los docentes y el equipo directivo no tenían un espacio donde poner a trabajar estas cuestiones, lo que se evidenciaba en el trabajo en consulta y por afinidad.

En relación a esto y junto con su idea de niveles de inter-agencialidad, Engeström (1997) destaca la importancia de la generación de *herramientas para el “desacuerdo”*, que permitan capitalizar la experiencia del desacuerdo inter-profesional, y enfatiza la importancia de herramientas “orientadas a futuro”, en el sentido de *“prácticas y/o instrumentos que no sólo atienden a las necesidades de trabajo inmediatas, sino que sugieren medios para expandir el aprendizaje y la práctica, así como motivan la innovación continua”* (en Sannino, 2013), cuestión que retomamos en el siguiente apartado.

De acuerdo con lo planteado por C. Dome (Dome, 2015) en su Tesis de Maestría, lo que emerge en las intervenciones de los docentes en general ante situaciones de violencia en escuelas, es el desborde que producen en el *trabajo encapsulado* (Engeström, 1997) en el aula. En sus palabras:

“las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los profesionales suelen responder con apremio e inmediatez, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide realizar acciones indagatorias como parte de una historización del problema que profundice antecedentes y causas, o bien permita formular hipótesis que orienten cursos de acción” (Dome, 2015)

Sin embargo, lo que pudo verse a lo largo de todo el proceso de indagación, fue que en la escuela se llevaban a cabo un importante conjunto de acciones dedicadas específicamente al tratamiento de la violencia en la escuela, y a la construcción de legalidades, que no estaban establecidas explícitamente en el código de convivencia y que se salían del guión y de los roles establecidos normativamente en la escuela. Este tipo de acciones se daban en conjunto y co-construidas con agencias extra-escolares: el servicio local, un hogar, una escuela de oficios. También se destacó la creación de un estatuto propio de convivencia en conjunto con docentes y alumnos, así como la realización de talleres de huerta, candombe y radio.

A pesar de ello, esas acciones y/o actividades, singularmente importantes, no aparecían visibilizadas en el discurso de los docentes como algo significativo, constituyendo así lo que surge un *segundo tipo de mediación invisible o implícita* (Daniels, 2015) y no apareciendo como un aporte para la construcción de una *comunidad de prácticas* en el sentido que le da Rogoff (1997), en relación con hacer foco en la búsqueda de responsabilidad y autonomía por parte de los miembros de la comunidad en la gestión de los procesos de aprendizaje. En esta línea, y de acuerdo con las proposiciones de la tercera generación de la Teoría de la Actividad, que plantea como unidad mínima de análisis dos sistemas que podrían construir un objeto común, vale preguntarse lo siguiente:

¿Qué herramientas mediadoras podrían ponerse en juego para facilitar, en el desarrollo en el tiempo del sistema, la construcción conjunta de un objeto común entre los sistemas?

¿Qué se necesita para alcanzar un tercer nivel de inter-agencialidad?

¿Cómo visibilizar o potenciar estas mediaciones “invisibles”?

La vivencia como unidad de análisis de la construcción de convivencia

¿Por qué insistir en la idea de unidades de análisis para pensar la intervención en situaciones de violencia, o en este caso, para la construcción

de convivencia? Siempre que se realiza una intervención, se la define en relación con un objeto específico. Puede ser éste el “alumno violento”, puede ser una “situación concreta”, como suelen nombrarse en la escuela las situaciones de emergencia de la violencia en el aula, puede hablarse también de una “situación-problema”. En cada uno de estos recortes se pone en juego una concepción diferente del problema y/o de la situación. En palabras de Erausquin *“para pensar la intervención [...] en la escuela es necesario cuestionarnos previamente qué unidad de análisis tiene, desde qué recorte de la problemática en cuestión dicho agente ha pensado su praxis”* (Erausquin, 2013). De este modo, se vuelve necesario retomando lo propuesto por la autora:

“hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del conjunto, sin vulnerar lo esencial del mismo. La unidad de análisis, entonces, hará referencia al recorte que permitirá abordar determinado fenómeno, recorte de la realidad que sea lo suficientemente abarcativo para no vulnerar las características del mismo, pero a su vez no tan amplio que no nos permita pesquisar la problemática en cuestión” (Erausquin, 2013)

Otra de las cuestiones que se plantearon en la devolución a la escuela en relación con esto, fue la de tomar una herramienta que habían comenzado a utilizar para registrar las “situaciones concretas” o conflictivas con las que los docentes se encuentran en el aula, y hacer la sugerencia de que se pueda dejar registrado algo de la vivencia del docente frente a la situación. Este cuaderno, antiguo cuaderno de actas de la institución, se puso en funcionamiento luego del proceso de investigación y la realización del taller con el curso, pero antes de la devolución realizada a la escuela.

Si afirmamos que la vivencia es una unidad afectivo-intelectual, entonces la idea del registro vivencial implica que se pueda dejar asentado algo desde la perspectiva del docente como sujeto, incluyendo el componente emocional, y dando una versión algo más contextualizada de la situación. A medida que se vayan dejando asentadas diversas situaciones en un mismo cuaderno, al que los docentes puedan volver luego, y pensar cómo podrían haber actuado de manera diferente, se debería poder ir transformando su manera de

intervención. A su vez, utilizando este cuaderno como insumo en las jornadas de reflexión colectiva sobre la práctica, este cuaderno podría devenir una herramienta mediadora fundamental para *darle una vuelta diferente* al tratamiento de las situaciones de violencia en la escuela.

Esta idea se apoya teóricamente en la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 2001), más precisamente en el tercer principio de la teoría, que afirma la *historicidad de los sistemas*. Esto quiere decir que los sistemas toman forma y se transforman a través de largos períodos de tiempo. La idea del cuaderno y el registro vivencial de situaciones es una “herramienta orientada a futuro” (Sannino, 2013) que permita, a partir de la acumulación de situaciones, y del posterior trabajo sobre ellas por parte de los agentes en reuniones de reflexión sobre la práctica, co-construir nuevas intervenciones y nuevos sentidos sobre las situaciones, que les permitan alcanzar un tercer nivel de inter-agencialidad, y superar el trabajo encapsulado en el aula.

Por otro lado, también se sugirió la idea de la inclusión de un cuaderno al que los alumnos puedan tener acceso para el registro de situaciones en las que consideren que se produjo una injusticia por parte del docente, y que puedan dejar asentadas estas situaciones en el cuaderno mismo, siempre dentro de la lógica de la relación pedagógica docente-alumno. Esta idea, bien recibida por parte de los directivos, pero que aún no fue implementada, se apoya en la idea de la vivencia como unidad de análisis, que le da título al presente trabajo.

Como se mencionó, las vivencias de los sujetos en relación con su contexto tienen un papel fundamental en el curso de su desarrollo. No se trata de las características de los individuos ni las características de su contexto tomadas de un modo aislado; lo que tiene importancia en el desarrollo es la interpretación que hacen los sujetos, en relación con las experiencias emocionales (vivencias) que surgen en la interacción entre el sujeto y su contexto. La implementación de un cuaderno para que los alumnos puedan dejar asentado allí su punto de vista frente a las situaciones que surgen a diario en la escuela, y que consideran injustas, o prefieren dejar asentadas por algún motivo en especial, siempre dentro de la lógica de la relación pedagógica

alumno-docente, –es decir, allí no puede escribirse “cualquier cosa”–, tendría, según nuestros planteos, un *efecto subjetivante* (Bleichmar, 2008), de construcción de legalidad, y de fortalecimiento de la relación docente-alumno. Así, también de acuerdo con lo que plantea Meirieu (2008), la utilización del cuaderno funcionaría como una herramienta que permitiría postergar el pasaje al acto, y construir la convivencia en un proceso inscripto dentro de la relación pedagógica.

Para una reflexión final: Conducta ética y Educación, en Vygotsky, 1926

En su escrito *Conducta Ética* (1926), Vygotsky se plantea el problema de la educación moral desde el punto de vista de la psicología. Allí, define la ética como *“como cierta forma de conducta social que fue establecida y evolucionó en el interés de las clases gobernantes, y es diferente para clases diferentes”* (Vygotsky, 1926), y afirma que la educación moral coincide con la moral de clase que guía a la escuela. En el contexto en el que se encuentra Vygotsky, el de la revolución rusa y de la crisis de la moral burguesa, el autor plantea tres puntos que los “pedagogos de la conducta moral” deben afrontar. Primero: *“notar la negación de las raíces absolutas y supra-empíricas de la moral, o de cualquier moralidad innata de los sentimientos”* (Vygotsky, 1926; p. 2). De esto se desprende la conclusión de que la conducta moral es pasible de ser educada por medio del “ambiente social”, como cualquier otro tipo de conducta. Segundo: *“se necesita un arrojio revolucionario, no una visión mojigata de las cosas, con objeto de discernir qué está sucediendo, cuál es su genuino significado y saber cómo rechazar [eso] que hasta hace poco todos creían ser dogmas morales inamovibles”* (Vygotsky, 1926; p. 2). Sin embargo, la amoralidad total, la ausencia de toda restricción, nos regresaría a la satisfacción instintual irrestricta: *“el hecho de que los instintos deben ser restringidos inevitablemente, y adaptados a nuevas condiciones en el mundo, constituye la condición esencial de la educación”* (Vygotsky, 1926; p. 2). Por esto, lo que el autor afirma, en 1926, es que frente al caos incierto de la moral, es necesario reconocer los estándares morales que han sido la base de la conducta social del hombre, y acostumbrarse al espíritu de la época.

Tercero: *“La verdad y la capacidad invencible de encarar la realidad frente a los ojos, en las más difíciles y confusas circunstancias de la vida, es la primera demanda de la moralidad revolucionaria”* (Vygotsky, 1926; p. 3). Frente al cuestionamiento de los valores y la moral tradicional, los educadores de la moral se ven enfrentados con los objetivos concretos de entrenar a los adultos de la siguiente época, de la siguiente generación, de acuerdo con el papel histórico que les toca jugar.

En relación a esto, el autor señala la futilidad de “enseñar” la moral, y de dar sermones. En esta línea, dice que todo intento de educación moral al dar un sermón, deben ser vistos como fútiles, y que la moral “debe constituir una parte inseparable de la educación como un todo en sus mismas raíces, y actúa moralmente quien no se percata de que actúa moralmente”, de modo que nos percataríamos de ella como se hace con la salud, que la notamos cuando se altera. La educación moral en el sentido de sermonear, o de sancionar, carece de sentido según Vygotsky, por tres razones.

Primero, porque se carece de certeza respecto del suceso respecto del cual se ejerce el castigo. Segundo, porque al basarse en la ausencia de libertad, crea *“un cuadro totalmente falso de los valores morales al asignar a la virtud moral un tipo de riqueza, despertando la autoestima y una actitud despectiva hacia todo lo que está mal”* (Vygotsky, 1926; p. 5). Tercero, porque al describir lo que está mal, estamos creando por efecto de la consciencia, la inclinación a realizar el tipo de actividades etiquetado como transgresión. Decirles a los alumnos “no hagas esto porque está mal”, tiene el mismo efecto que impulsarlos a realizar la acción. Entonces, lo que plantea el autor, es que incluir a los alumnos en ambientes que fomenten nuevas formas de interactuar con la gente, que se adapten a sus condiciones de existencia, es una herramienta fundamental en la educación moral. También afirma, osadamente:

“así como la conducta criminal en general, en los niños ésta no del todo apunta hacia un bajo desarrollo integral del individuo. Al contrario, a menudo una ofensa señala cierta fuerza, la capacidad de rebelarse, una libertad considerable y la capacidad de sentimientos poderosos, y la capacidad de desear y lograr mucho” (Vygotsky, 1926; p. 7).

Y plantea dos puntos causales fundamentales en el “desbalance moral” del niño: 1) No hay un hogar, *“lo que constituye un hecho de gran significado social y, en su verdadero sentido, es comparable con la ausencia de toda educación social, esto es, todo lo necesario para el desarrollo de reacciones adaptativas al medio ambiente”* (Vygotsky, 1926; p. 7);

2) Señala el problema de niños muy dotados, que no pueden hallar salida a su energía en las pautas ordinarias de conducta: *“Las gentes con grandes pasiones, que logran grandes hazañas, que poseen fuertes sentimientos, incluso gente con grandes mentes y fuerte personalidad, rara vez destacan por ser buenos niños o niñas”* (Vygotsky, 1926; p. 7).

Finalmente, señala que la conducta moral no debe basarse en la prohibición externa, sino en una restricción interna, convirtiéndose la conducta moral en la verdadera naturaleza de la persona, y promulgándose ésta con libertad y sin esfuerzo, siguiendo la idea de que la voluntad del niño es su mejor maestro. A su vez, señala la importancia de la relación colectiva entre compañeros de escuela, la importancia de la construcción de lazos, y de poder producir algo en común, como ideal para la educación libre, que, si bien nunca será completamente libre, será *“tan libre como pueda dentro de las limitaciones de todo un programa educativo y dentro de las limitaciones del entorno social”* (Vygotsky, 1926; p. 10).

Conclusiones

Para concluir, retomaré los siguientes interrogantes, planteados por Mercedes D’Arcángelo y Cristina Erausquin en su texto *“Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos”* (2013), esbozando algunas propuestas tentativas a partir de la reflexión y análisis precedentes:

1) ¿Qué instrumentos mediadores se ponen en juego en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje? Creemos que la utilización de un cuaderno en el cual puedan dejar asentadas experiencias conflictivas los

estudiantes como actores educativos – además del que ya ha empezado a utilizarse con los docentes -, y hasta donde se abra la posibilidad de incluir dichas experiencias conflictivas, ayudaría al proceso de construcción de convivencia, y al fortalecimiento de la relación pedagógica. La utilización del cuaderno como *mediación visible* para el tratamiento de la violencia en la escuela, actuaría de esta manera contrarrestando la *mediación invisible o impensadamente invisibilizada* de la vivencia de los alumnos en la experiencia pedagógica, y en el desarrollo en el tiempo del sistema de actividad, dando lugar a la *multivocalidad*, potenciando y generando aprendizajes de manera directa e indirecta.

2) ¿Cómo es la división de tareas entre los agentes –docentes, directivos, agentes psicoeducativos? ¿Existen espacios de co-construcción y reflexión sobre la propia práctica que permitan intercambiar experiencias y saberes? Esta cuestión se destacó de manera fundamental en la devolución a la escuela, si bien el objetivo de la misma fue centrarse en las potencialidades de la institución para ayudar a expandirlas. La necesidad imperante de contar con espacios de construcción conjunta entre actores deviene fundamental a la hora de pensar y construir modos de intervenir para tratar la violencia en la escuela, de modo que se pueda superar el trabajo encapsulado y centrado sobre individuos. A su vez, la división de tareas, y la escisión de la vivencia que se encontró en la escuela producto de esto, puede ser reconstituida mediante el trabajo conjunto entre actores, de modo que a través de experiencias compartidas, y construcción de sentidos nuevos, algo de lo vivencial ingrese a lo pedagógico. En este orden de las cosas, también puede situarse otra cuestión relacionada con las *mediaciones invisibles* en el sentido que señalado anteriormente. La división de tareas propia del trabajo institucional, produce que los diversos actores tengan visiones distintas de la actividad, y esto resulte en la invisibilización de mediaciones fundamentales y potenciales para el tratamiento de la violencia y la construcción de la convivencia en la escuela. En relación con esto, puede señalarse que en una entrevista que se tuvo con el vicedirector, posteriormente a la devolución hecha a la escuela, éste señaló la necesidad de realizar una reunión, en articulación con docentes y profesionales, que permita poner a trabajar el taller de radio desde todas las materias, desde lengua hasta matemática, potenciando así el valor del taller,

cuestión que permitiría incluir la vivencia de los alumnos en la relación pedagógica, a la vez que se practica la lecto-escritura.

3) ¿Qué reglas regulan el quehacer del docente y de los alumnos en el aula? ¿Existen espacios de interacción entre pares? ¿Qué forma adopta la interacción docente-alumno? En relación a esto, la inclusión del cuaderno y el trabajo con el mismo debería convertirse en una mediación que actúe como reguladora de la relación docente-alumno. En la devolución que se realizó a la escuela, una idea que aportó la directora para la implementación del cuaderno a los alumnos fue la selección de alumnos que actúen como encargados de curso, y que mediaten las demandas de sus compañeros para plasmarlas de esta manera en el cuaderno.

4) ¿Podríamos potenciar el proceso de aprendizaje incluyendo de alguna manera novedosa a la comunidad, de manera tal que pudiese involucrarse de una manera significativa? Este es el punto más difícil de tratar en las escuelas. De algún modo podría decirse que siendo el contexto parte intrínseca del desarrollo de los alumnos, la comunidad se incluye de por sí en la relación pedagógica, esté visibilizada o no como tal por los actores. De todos modos, las actividades y talleres que se realizan en la escuela son una herramienta potencialmente valiosa en este sentido, y por eso se los destacó en la devolución. Siendo la comunidad un elemento constitutivo de los Sistemas de Actividad, su inclusión en lo pedagógico sería fundamental para el aprendizaje, de manera que el contexto y la situación de la comunidad sea incluida en la propuesta pedagógica docente. Sin embargo, la constante emergencia de situaciones conflictivas en la escuela, tornan necesario que sean tratadas, y que se dificulte la capacidad de comenzar a empezar la inclusión de la comunidad en lo pedagógico, y que sin embargo, es tan fundamental para el aprendizaje.

Bibliografía

- Agamben, G. (2015) ¿Qué es un dispositivo? En *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Editorial Anagrama.
- Baquero, R. (2001) Contexto y aprendizaje escolar, en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. (163-180). Bernal: UNQ.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Capelari M y Erausquin C. (2013). Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socio-Culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en Universidades de Argentina y Méjico. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 10 (2013) 92-101.
- Cole M. y Engestrom Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Daniels H (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, Vol. 28(2) 34–50 [Trad. Esp. Mediación: Una expansión de la mirada socio-cultural. Documento de uso interno. Facultad de Psicología. UBA] Diciembre 2015
- Dome, C; López, A; Confeggi, X (2012). Perspectivas de Agentes Psicoeducativos ante diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas. Aprendizaje situado en contexto y modalidades de intervención. // *Jornadas Internacionales del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE)*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires

•Dome, Carolina; Erausquin, Cristina (2015) Agencias, Significados y Aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en las escuelas, *Anuario de Investigaciones, XXII*. 107-118. [Fecha de consulta: 17 de octubre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944011>>

•Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work, en Cole, Engetröm y Vasquez (comps.) *Mind, Culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press.

•Engestrom Y. (2001) Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki (Traducción interna de Larripa M. 2008).

•Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Dome, Carolina, López, Ariana, Confeggi, Xoana, & Robles López, Nicolás. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario de investigaciones*, 18, 181-198. Recuperado en 1 de Octubre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100020&lng=es&tlng=es

•Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., & Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica. *Anuario de investigaciones*, 19 (1), 311-328.

•Erausquin, C., & D'Arcangelo, M. (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. *Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.*

•Erausquin C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata*. Editorial de la Universidad de La Plata. 0556-6274

•Erausquin C., Sulle A., García Labandal L. (2016) “La Vivencia como Unidad de Análisis de la Conciencia: Sentidos y Significados en Trayectorias de Profesionalización de Psicólogos y Profesores en Comunidades de Práctica”, *Anuario de Investigaciones* 22. Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires.

•Fals Borda, O (2008) Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias* N° 110 - 20 de agosto de 2008

•Kaplan, C. (dir) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Bs. As.

•Kaplan, C. (dir) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Introducción. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

•Rodrigo, M.J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En: Rodrigo, MJ. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Síntesis. Madrid.

•Rodrigo, M.J. (1997) “Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías

implícitas”, en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.

- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.

- Sannino, A.; Ellis, V. (Eds.). (2013). *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies* (Vol. 101). Routledge.

- Terigi, F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

- Vasilachis, I (comp) (2009) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

- Vygotsky L. (1926-2012) *Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>

- Vygotsky, L. (1934) The problem of the Environment. *The Vygotsky Reader*, pp. 338-354, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Recuperado 1 de Octubre de 2017 de <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>

Anexos

Crónica devolución

Crónica devolución

La devolución tuvo dos objetivos centrales: jerarquizar la relación escuela-universidad, comunicar los resultados de la investigación en un lenguaje llano. En suma, se trató de comunicar qué fue lo que tomamos de la escuela para el trabajo de investigación, que fue lo que pudimos recoger como investigadores, y qué pudimos producir como fruto de nuestro trabajo. Para esto, se eligió partir de las fortalezas que tiene la escuela, y cómo potenciarlas.

Para la devolución estuvo presente el vicedirector de la escuela, y la directora también, aunque estaba ocupada, así que sólo presenció parte de la reunión. Se comenzó hablando de las razones por las cuales se eligió la escuela para la investigación, su historia, su trabajo conjunto con otras instituciones, la predisposición para introducir novedades en el dispositivo escolar, y la cantidad de acciones puntuales para el tratamiento de problemáticas de violencia y convivencia en la escuela. Luego se habló de lo que se hizo: con el objetivo de ver cómo trabajaban se hicieron observaciones de clase, entrevistas, y cuestionarios. Seguidamente, se jerarquizó el trabajo realizado en la universidad: los talleres y la tesis de maestría de la Mg. Carolina Dome, el trabajo en coautoría para el congreso, la tesina de grado del alumno Guido Fajnzyn.

Se habló luego de las cosas que aprendimos al realizar la investigación: el trabajo conjunto de los actores de la institución, el sostenimiento de la institución a pesar de los constantes emergentes diarios con los que la escuela se encuentran, y que muchas veces requieren que los actores vayan más allá de sus roles establecidos para resolver.

Para comentar los resultados de la investigación y comunicar posibles sugerencias tomando lo visto, se eligió partir de las fortalezas que tiene la institución, además de las mencionadas anteriormente. La creación de un estatuto de convivencia propio, realizado con los alumnos, la utilización de un cuaderno par que los docentes comuniquen por escrito las situaciones puntuales que surgen en la clase. En este punto se discutió ampliamente sobre la inclusión de la vivencia de los docentes en el cuaderno, es decir el relato de la situación acaecida tomando también qué sintió el docente en el momento, y también la posibilidad de que los alumnos cuenten también con un cuaderno para poder plasmar situaciones ocurridas en clase en las que creyeran que haya habido alguna

injusticia. Estas sugerencias surgen a partir de algunos puntos fundamentales: la creencia en que la vivencia es una unidad afectivo-intelectual, y que aparece escindida en el aula, donde prima más lo pedagógico; la posibilidad de que la inclusión del componente emotivo de la vivencia en el cuaderno es una herramienta más para el tratamiento posterior de las situaciones en las reuniones de los directivos con los docentes; la inclusión de la utilización del cuaderno por parte de los alumnos, valida la perspectiva de los alumnos en las situaciones ocurridas y apela a ellos como sujetos.

Estas propuestas partieron de las fortalezas de la escuela, y de cómo se podrían potenciar. La directora se mostró un poco reacia al comienzo, al respecto de la emoción de los docentes, haciéndose la pregunta sobre “qué hago con la emoción una vez que la escriben allí”. Luego también se discutió sobre la inclusión de la perspectiva de los alumnos en ese cuaderno. En este punto salieron a la luz un par de conflictos en relación con el cuaderno y quién podía tener acceso a la lectura de lo que allí estaba escrito. Luego surgió la opción de que los alumnos tengan algo propio, una hoja en la que escribir en forma anónima y también la idea de un cuaderno propio de los alumnos, pensando un poco si cualquiera podría escribir allí, o si a lo mejor la idea de que un delegado del curso encargado de la escritura era mejor. Si bien la directora se mostraba un poco reticente al comienzo acerca de la idea de incluir la vivencia de los docentes en el cuaderno, tomó la propuesta del cuaderno de los alumnos con entusiasmo, aportando la idea de que los alumnos escriban en el cuaderno con nombre y apellido, cuestión que apoyamos.

El vicedirector también se interesó por las debilidades o aspectos que podrían considerarse negativos en la investigación. A esto respondimos que si bien nos habíamos enfocado en las fortalezas y cómo potenciarlas para la devolución, habíamos podido ver cómo desde el trabajo en el aula algunas acciones puntuales y actividades realizadas para el tratamiento de la violencia y el mejoramiento de la convivencia no eran visibilizados por los docentes como tales (mediación invisible), y que había cierto riesgo de escisión entre el sistema formado por los directivos-e.o.e y el sistema aula alumnos-docentes. En el aula primaba lo pedagógico (como es de esperarse) y en el otro sistema lo vincular-inclusivo, no pudiéndose integrar ambas cuestiones. Se discutió entonces acerca de estas diversas cuestiones. Se planteó la necesidad de una mayor comunicación entre estos dos sistemas, a raíz de ciertas tensiones que aparecen entre estos dos sistemas, y que son interpretados como resistencia por uno de los dos sistemas. También se discutió ampliamente la posibilidad de se incluya algo de lo

vivencial en los cuadernos, y que los alumnos tengan acceso a su propio cuaderno, cuestión que se arrojó como posibilidad. Se apostó a la inclusión de lo vivencial y los sentimientos en el registro de situaciones ocurridas en el aula, con la expectativa de que pueda enriquecer, al reconocer y hacer reconocer luego a los actores lo que se registra en el cuaderno con respecto a las situaciones, de manera que esto puede enriquecer posteriormente en las reuniones de reflexión sobre la práctica, generando preguntas y modos diferentes de tratar la violencia en la escuela. Finalmente, se habló sobre la posibilidad de que algo de lo vivencial se incluya en lo pedagógico, que en la planificación de la enseñanza se tenga en cuenta la inclusión y la contención, para pensar de qué manera desde cada materia, y de qué modo, con qué estrategias y/o actividades se pueden incluir esos contenidos, de manera que lo pedagógico esté al servicio de la educación, construyendo expectativas de trabajo con los alumnos sin dejar de lado la calidad educativa. La devolución duró una hora, y tuvimos que darla por finalizada porque el vicedirector debía atender una cuestión que había surgido en un aula. Quedó pendiente hablar sobre los talleres realizados con 2do B el año pasado.

Guido Fajnzyn.

Desgrabación Devolución

Devolución

E1: Queríamos empezar hablando de por qué elegimos la escuela para la práctica de investigación. Hay como ciertos factores que un poco tienen que ver con nuestro objeto de investigación y también un poco con las características propias de la escuela, que tienen que ver con el trabajo que hacen ustedes acá y cómo se desenvuelven, por ejemplo que vienen trabajando con universidades (UnDaV), que con los chicos de 5to año venían haciendo una articulación, también por el trabajo territorial que tienen con la comunidad, cómo la escuela entiende el contexto que la rodea y trabaja con la comunidad. También un poco por la cantidad de proyectos institucionales que tienen para trabajar con inclusión educativa, la convivencia y también por el apoyo que le dan a la trayectoria educativa. Cómo ustedes trabajan bastante para sostener la escolaridad de los chicos, a pesar de las diversas dificultades que puedan ir apareciendo en el trayecto del ciclo lectivo. Y también por la cantidad de talleres, como el taller de huerta,

los talleres de arte que tienen, y el trabajo con otras instituciones. Por el trabajo que hacen por sostener la estadía de los chicos en la escuela y por la disposición para introducir al dispositivo escolar, no tienen una idea rígida de lo que es el aula y la escuela sino de alguna manera piensan distinto las cosas o están abiertos a ver que se puede hacer para que el dispositivo-aula o la clase se mantenga aunque no sea de una manera “tradicional” digamos.

E2: Simplemente decir que bueno, esta cátedra, este equipo de investigación que está inserto en el trabajo que hicimos el año pasado. Venimos trabajando de esto desde la década del 90, hay también el antecedente de los talleres que realizó Carolina, pero ahora estaría bueno ver lo que nosotros hicimos y volvemos sobre ese punto

E1: Lo que hicimos tiene que ver más con el trabajo que hicimos Candelaria y yo como alumnos de la PdI que de alguna manera se incluye en el proyecto de investigación dirigido por Cristina en la universidad. Si querés contarle un poco de lo que hicimos...

E2: Bueno se hicieron observaciones de clases, se hicieron entrevistas a directivos y docentes, a miembros del E.o.E. hicimos unas encuestas a los alumnos y también los talleres. Lo que buscábamos era relevar perspectivas, posicionamientos sobre violencia e intervenciones en situaciones de violencia, situaciones concretas,

VD: Si, de tensión

E2: Si, lo que ustedes llaman también emergente

E1: Básicamente queríamos conocer cómo trabajan ustedes, por eso hicimos las observaciones de clases, hicimos las entrevistas y nos interesaba conocer o de alguna manera relevar las perspectivas y posicionamientos que tenían ustedes en relación con todas estas situaciones. El objetivo de nuestro trabajo como estudiantes tenía que ver con situaciones de convivencia y violencia en la escuela y como dijo Jorge con los posicionamientos e intervenciones que los diferentes actores escolares, sean directivos, docentes, alumnos, preceptores tenían frente a los emergentes y las situaciones concretas en la escuela, digamos.

E2: En definitiva queremos también transmitirles que esto para nosotros es algo en realidad importante, lo que permitió en su momento armar estos talleres que Carolina hizo con lo docentes, pero también ella pudo hacer su tesis producto del trabajo aquí y en otra escuela más. Estamos haciendo un trabajo en coautoría para el congreso de psicología que se va a celebrar a fines de Noviembre. Así que estamos trabajando con el material que pudimos reunir aquí, y además Guido está preparando su tesis de grado, justamente a partir de esta experiencia

E1: El trabajo en coautoría lo realizamos con Candelaria, con Jorge, con Carolina, Marcela y yo

E2: Ellas siguen involucradas allí y están colaborando

E1: Bueno de alguna manera lo que nos pasó a nosotros realizando el trabajo de investigación fue que pudimos ver que en la escuela se realizan acciones específicas para tratar situaciones de violencia, nos llamó la atención o a mí la cantidad de programas y actividades que se realizan para sostener la escolaridad de los alumnos en la escuela, ese es un punto muy fuerte que tiene la escuela. Nos parece que esta escuela en especial se encuentra todo el tiempo con emergentes y situaciones que ocurren diariamente y que requieren de mucho esfuerzo por parte de todos los actores que trabajan en la escuela para sostener la institución: directivos, docentes, los preceptores, todos trabajando en conjunto desde su perspectiva y su posición pero con el objetivo de que los alumnos sigan en la escuela y que de alguna puedan aprender y crecer y desarrollarse dentro de la institución. También nos llamó la atención el modo de trabajar en conjunto que tienen ustedes, cómo la dirección y el equipo de orientación tienen como un trabajo en conjunto para abordar las diversas situaciones que van surgiendo en el día a día.

E2: También, bueno, ver la complejidad de los problemas, creo que es algo también que sorprender la cantidad de cuestiones que se producen en un hecho, cuántas dimensiones aparecen en cualquier situación problemática de las varias que en las distintas entrevistas aparecieron, y dentro de eso lo que nos parece importante destacar son las fortalezas que tienen frente a los desafíos que enfrentan con la población que atienden

E1: En primer lugar, bueno...

VD: A mí me interesaba un poco más ahondar en lo que tiene que ver con las problemáticas que vieron ustedes, los baches, que por ahí nosotros por estar metidos pueden llegar a naturalizarse, porque si bien ustedes señalan un montón de cosas que tienen que ver con puntos fuertes o aciertos muchas veces detrás del mostrador nosotros... (entra la directora y sale, está ocupada con algo) porque a nosotros está bueno porque nos interesa como se ve de afuera, como lo ven ustedes. La comunidad por ahí tiene otras visiones que a veces no es fácil de censar eso, no? Por ahí tenemos una idea de cómo somos vistos y por ahí somos vistos de otra. Por ahí toda la población de este lugar manda a sus hijos a escuela privada ¿No? Acá vienen los chorros, los drogadictos, pero no es la visión digamos, la comunidad no es toda así, entonces la misma comunidad tiene una visión hacia la escuela, si bien le tienen mucho respeto, un

montón de cosas, pero digamos, yo a mi hija no la mando a esa escuela, o “mi hijo a esa escuela no va”. Entonces hay un montón de cosas que desde acá se pueden leer como puntos fuertes, desde afuera se ven como puntos débiles. Ahora en definitiva, esta señora que vino recién, no tenía otro lugar en donde anotar a su hija. La paseó por otras escuelas. Y que el trabajo en conjunto no es en profundidad y sostenido, son cosas que, devuelvo el peloteo; Pedro que...

E2: Hacia allí vamos, digamos, nosotros, lo que queremos es partir de las fortalezas

VD: No, claro por ahí me adelanto yo con algunas cosas

E2: Hacia eso tratamos de ir con nuestra pequeña colaboración que podamos hacer...

VD: Claro, yo quería, porque a mí me interesa es como se ve desde afuera...

E1: Bueno, si querés en vez de las fortalezas podemos hablar un poco de ciertas cuestiones que vamos a tocar un poco en el trabajo en coautoría en el congreso, que tiene que ver con todo el trabajo que hicimos el año pasado y con el tiempo o la época en la que estábamos el año pasado. Ustedes nos habían contado que en esa época no tenían los plenarios todavía, que me parece que en diciembre lograron hacer un par, y que lo que habíamos notado, que nosotros en realidad lo vamos a enfocar desde las fortalezas que tiene la escuela y un par de propuestas que podemos hacer nosotros como psicólogos y estudiantes de psicología, como un granito de arena más, para sumar.

E2: Sí, creemos que esas fortalezas, que es importante que digamos cuales son para que sepamos de qué estamos hablando. Ya hablaste vos del esfuerzo que hacen los directivos y docentes en incluir sino en generar calidad educativa. Bueno los proyectos...

E1: Si, los proyectos como el taller de huerta, el de radio, el trabajo con el hogar, los proyectos de arte con el barrio.

E2: La especialización artística

E1: Los talleres de murga, el trabajo con la Universidad de Avellaneda, la colaboración con FLACSO, este tema de las aulas

VD: Más que murga acá, si estuviera el profe se enoja

E1: El candombe

VD: Es candombe y capoeira que es algo ligado a la cultura de la negritud, que tiene que ver con una cuestión cultural del barrio.

E2: Bueno, el trabajo con el CESAJ, que ustedes empezaron este año. La creación de este cuaderno del que nos comentas, el registro de situaciones áulicas

VD: Si, el seguimiento de situaciones problemáticas que requieren una intervención del equipo directivo y/o del equipo docente

E2: A nosotros nos parecen que esas son cosas destacadas, fortalezas y que nosotros queremos acercar algunas ideas para potenciar esas fortalezas y expandirlas.

E1 Si. También el desarrollo del estatuto de convivencia que hicieron con los alumnos, eso también es una fortaleza que tiene la escuela, porque es algo construido entre docentes y alumnos, si bien el lugar de los directivos y los docentes es un lugar de autoridad, que implica una manera de decirle a los chicos: esto no es cualquier cosa, hay ciertas reglas y ciertas normas que tenemos que seguir pero son normas que se hacen entre todos. Si bien mi lugar no es el mismo que el de ustedes, y yo pongo ciertas normas son normas que son necesarias para que se pueda sostener el trabajo conjunto a lo largo de un tiempo. Y que los chicos puedan poner su parte en el estatuto de convivencia suma bastante, porque tiene que ver con incluir un poco sus perspectivas, y sobre qué es lo que piensan ellos, o que cuál es el modo, o qué pueden sumar ellos a la relación de autoridad, porque la autoridad digamos no es sin las dos partes.

E2: Y que se puedan expresar

E1: Claro, si, que se puedan expresar, qué es lo que me molesta a mí, que no me gusta que hagan los docentes, qué es lo que no me gusta que me hagan a mí

E2: Y me parece también que nos dijiste que al cuaderno no tenían acceso los estudiantes, pero bueno, en todo caso, si no fuera así nos gustaría proponerlo como idea, digamos que algunas ideas sobre ese cuadernillo y la función que cumple nos parece que podrían expandir el potencial, eso es lo que queremos decir. Si por ejemplo se pudiera agregar qué sentimientos tienen en esas situaciones, digamos, sean docentes, sean estudiantes, sean directivos.

VD: ¿Agregar qué?

E1: De alguna manera cuando registran las situaciones, que se registre, por ejemplo: el docente se encuentra con una situación que no le gusta, o violenta en clase, que pueda poner qué sintió, qué fue lo que le pasó. De alguna manera contextualizar más la situación hablando de su perspectiva, ya sea describir, como plantea Jorge que los chicos como plantea Jorge que los chicos pueden escribir en el cuaderno, de alguna manera que se pueda dejar un registro más personal, más vivencial de la situación, para implicar un poco más al docente en la situación y que ese mismo cuaderno también

E2: Que accedan los actores, digamos, creemos que los sentimientos que hacen que no sea solo una cosa solo de pensamiento.

E1: Claro, de alguna manera lo cognitivo y lo emocional son como las dos caras de una misma moneda. Y que un docente pueda arribar a una conclusión particular, qué fue lo que sucedió, qué le pasó en ese momento como persona a lo mejor ayuda a que más adelante, o cuando vuelva sobre eso, pueda reflexionar sobre qué podría haber hecho, también él como sujeto en la situación.

E2: Bueno, otra idea que proponemos es que ese cuaderno pueda ser accesible o lo utilicen en las reuniones de reflexión sobre la práctica... Bueno, que haya esas reuniones también es una propuesta digamos!

E1: Claro, de alguna manera una de las cosas que encontramos, no como una debilidad sino que emerge de toda la situación que la escuela atraviesa y los tiempos y espacios que tiene y que le faltan era cómo de alguna manera cierta limitación en la comunicación entre los directivos y el equipo y los docentes. Como...

E2: ...Si tuvieran objetivos diferentes, y podríamos decir un poquito divorciados, pero bueno, por eso estas propuestas nuestras creemos que pueden tender a potenciar lo que ya está bueno digamos.

E1: Claro, ustedes no contaban o no cuentan con un espacio de articulación que permita discutir todas estas situaciones y me parece que esto del cuaderno y registrar la vivencia de los docentes frente a las situaciones, y después esos cuadernos utilizarlos en las reuniones que tengan o en los espacios que ustedes puedan construir con los docentes y tratar eso que se escribió en las reuniones, y dejar después algún acta o algo labrado sobre qué pudieron tratar en base a eso que estuvo escrito a lo mejor ayuda a pensar cómo se pueden construir expectativas de trabajo para los chicos, a partir de explorar los intereses que tienen ellos, los lazos con la comunidad y el conocimiento que ustedes tienen sobre sus potencialidades y sus necesidades. Para ver si de algún modo se pueden incluir todos estos posicionamientos políticos que ustedes tienen o también estos temas que tienen que ver con la comunidad de los chicos, con el contexto, si de alguna manera el cuaderno ayuda a que algo de esto se pueda incluir en lo pedagógico, digamos, no se si se entiende.

VD: Si, si.

E2: Bueno, nuestra idea es también acompañar en esto, no solamente que vinimos y ya. Les había comunicado en una nota que queremos seguir este año, va a haber otro alumno que viene a hacer la práctica, que te voy a pasar los datos y podemos seguir si están de acuerdo, y nuestra idea es ir viendo de también con Guido si, por ahí Carolina

más adelante se suma porque está de licencia ahora, pero ir trabajando para ver si podemos realizar juntos talleres para docentes, o para docentes, padres y vecinos...

E1: Claro, la idea digamos, de ninguna manera es ser directivos y decir esto están haciendo bien, esto están haciendo mal, y por eso es que partimos de las potencialidades y de algún modo decimos, bueno, de algún modo hacemos una sugerencia desde nuestra perspectiva, desde lo que vimos, aportando alguna idea y decirles que estamos a disposición para hacer eso que Jorge decía. Si de alguna manera con los chicos que están en la práctica y que están cursando este cuatrimestre, realizar un taller y que algo de esto se pueda incluir o lo sobre lo que ustedes necesiten también.

E2: Sí, más allá de un taller de alumnos que vamos a ver si podemos organizar para este cuatrimestre, eso lo hablaremos después porque depende de los tiempos que tiene este alumno nuevo, pero bueno eso hablémoslo después...

(Viene la directora)

VD: Estoy grabando para pasarle al E.o.E., bueno y a lo que se arribó un poco en esta discusión es que destacan esta apertura, la posibilidad de producir innovaciones en el dispositivo, trabajar hacia la comunidad, variar la oferta, aceptar la inclusión, el sostenimiento de la matrícula, la asistencia a los pibes estaban contándonos como fortaleza. A partir de ahí digamos empezar a tirar a algunas ideas como propuestas. Por ejemplo con el tema del cuaderno comentaban sobre el cuaderno con el que contamos como mecanismo de intervención

D: Ah sí, sí, sí.

VD: Ello lo que proponían que está bueno ver si no existe la posibilidad de establecer un mecanismo similar con los chicos. Si existe la posibilidad de que los chicos tengan la posibilidad de ese recurso para que ellos tengan la posibilidad de reflexión o de reflejo de situaciones, pero que además, en este caso sería pedir al docente que registre la vivencia digamos, cuando se produce el hecho, lo que sea, el docente comente cómo se sintió en algún sentido.

E2: Si, la verdad esto está apoyado en una fundamentación en la que digamos en estas situaciones muchas veces se pasa al acto directamente y la idea de escribir es tratar de hacer que la función del pensamiento que mediatice para encontrar formas de poder hablar y no pasar directamente al acto, y que no sea sólo eso, sino poder reflexionar, instalar eso de la función del pensamiento

E1: Claro, es que alguna manera al escribir se desdobra la práctica...

VD: En este caso yo lo sentía como en el sentido en no en descripciones objetivas del suceso, sino también internamente, y eso quede expresado.

E1: Claro, de alguna manera qué fue lo que le pasó a él en esta situación como sujeto.

D: ¿Cómo sería lo que proponen ustedes? No me queda claro, que el profesor además de describir el hecho describa su emoción.

VD: Qué le pasó como se sintieron digamos...

D: El profe.

VD: Digamos, estuve muy angustiado, me dio bronca...

E1: Claro, que pudiera describir la situación desde su vivencia

VD: Desde el plano interior digamos. Claro, porque te acordas que nosotros le dijimos al profe: describir el hecho, y qué alumno estuvieron involucrados, como si nosotros tuviésemos certeza sobre la intervención. Ellos apuntan sobre otro plano.

D: ¿Y quién tomaría esta palabra? Porque si yo te hago escribir sobre tu emoción, yo tengo que hacer algo con esa información como directivo.

E2: Si, nosotros lo que estábamos pensando era que...

VD: Que es insumo para poder trabajar en una reflexión, en un taller con los docentes.

E2: Nos parece buenísimo que exista ya este cuaderno, nos parece genial, que pueda haber un registro de situaciones áulicas, por ahí complejas. A partir de ahí sugerimos agregar el tema de los sentimientos, y agregar el tema de si ese mismo cuaderno puede ser accesible también por los estudiantes.

D: ¿El mismo?

E2: Es una idea.

VD: Yo lo que entendí digamos como que exista un instrumento así para el alumno, ahora el mismo yo no lo veo, porque nosotros trabajamos en un nivel que es el de los adultos, y, porque además tuvimos un problema, nosotros teníamos cuadernos de actas, y venía el pibe y decía "Ah mirá este hijo de puta lo que me puso, ah mira" Entonces nosotros les dimos acceso a lo que queríamos tratar algo, donde intervinieron los pibes. Entonces había un trabajo subjetivo sobre lo que ya estaba expresado en el cuaderno que complejizaba más las cosas, entonces digamos en un sentido era mucho más la tensión que se genera.

E2: Claro, nosotros estamos hablando sin saber, porque este trabajo que hicieron ustedes fue después de que realizamos nuestro trabajo

VD: Claro, nosotros no habíamos tenidos estas experiencias, por ahí lo que nosotros no tenemos es lo que dicen de la expresión de cómo se sintió el docente, si existe la posibilidad de que eso sea expresado por el docente también, nosotros los juntamos así.

D: Creo que los registros van a ser muy unidireccionales, tal vez me equivoco y estoy armando como futurología pero en líneas generales el profesor siente, podemos decir nosotros desde el rol frente al aula, te angustia el no, sentís una sensación de angustia, de fracaso, de “yo no puedo con esto”,

VD: de incertidumbre, cómo continúo,

VD: y algunos docentes, los que no están plantados desde un lugar de seguridad, de “eso no es a mí, si no es en un contexto de” y lo sienten como una agresión personal, lo devuelven como una agresión.

E2: Si, nosotros a lo que apuntábamos es a que se pueda hablar, que se pueda tirar como idea, después lo que pase, que se yo, veremos.

D: Y haríamos, ellos registran toda esta carga emotiva, que ellos viven, ponele que lo hagan, digamos, no lo van a hacer todos, pero alguno, qué haríamos con esa información

E2: Lo que estábamos diciendo es que ese sea un insumo de la propia reflexión en los talleres. O en las reuniones de reflexión sobre la práctica que ustedes hagan

VD: Lo que plantean es que también nosotros como un insumo para trabajar en las jornadas, por ahí se da esta situación, que nosotros también le queremos escapar a la catarsis en las reuniones, pero en general se vuelve porque el celular, porque este pibe, porque el otro, y nos atravesamos por estas situaciones que te colonizan la jornada, tenes que hablar con el docente que viene con un montón de cosas...

D: Y a mí me parece que la verdad es que yo siento que el que debería tener una voz más presente es el chico, porque el docente la tiene, creo que la tiene, y creo que tiene una estructura, un andamiaje para sostenerse en esa coyuntura que te brinda el aula, que, no se si logro explicarme, que, a ver, vos hiciste tal cagada, ¿por qué la hiciste? Y que el pibe pueda reflexionar sobre ese que sí es una pasaje al acto permanente. La emoción del docente me parece que siempre ronda en la misma situación.

VD: Lo que pasa es que dice si vos lo tomás como un insumo, puede también traducirse en la detección de algún problema que puede tener un encare pedagógico dentro del aula, que nosotros igual intervenimos en ese tipo de cuestiones...

D: Ya lo sabemos, ya sabemos con qué docente la didáctica no construye el vínculo. Que digamos desde su posicionamiento didáctico, más esta cuestión vincular que lo pone en segundo plano es complejo para trabajar.

E1: A lo mejor lo que se puede trabajar en el taller con los docentes, es ver de qué manera se podría incluir esto en los cuadernos, qué les pasaría a ellos si escribieran sus emociones en el cuaderno o cómo las escribirían. Yo no sé si es tanto escribir la emoción sino más bien la vivencia, no “hecho aislado e individuo involucrado” sino que cuente un poco qué fue lo que pasó, más como un relato, y que eso después se pueda trabajar.

E2: Claro, nosotros estamos hablando sin haber visto el cuaderno, nos parece una idea fantástica y empezamos a pensar sobre eso, y se nos ocurrieron estas ideas, pero hay que tomar estas ideas que ustedes están trayendo ahora, por ejemplo, para los alumnos tendría que haber uno diferente, me parece que podría ser válido.

D: Si

VD: No se si un cuaderno para a todos o que en forma anónima por ahí cada vez que escribo en el cuaderno después tengo que leerlo, y yo leo lo que escribiste vos, el otro lee lo que escribí yo...

D: Lo que tenés que hacer, es que tenés que tener la responsabilidad de tu palabra.

VD: Pero es distinto si vos liberás, porque hay algunos que tienen otro tipo de temperamento... yo, se me ocurre, no sé...

D: No se le aceptará, porque no está dentro de los parámetros lógicos de un diálogo entre un docente y un alumno, entonces ves esto que vos ponés, por cómo lo ponés yo no lo voy a tomar. Ahora si vos me explicas lo que te pasa teniendo la responsabilidad de la palabra.

VD: Estamos hablando del alumno.

D: Del alumno.

VD: No, pero puede ser una hoja de cada uno, que escriba acerca de determinado hecho o situación, de forma anónima sin poner el nombre

D: ¿Pero por qué anónima?

E1: A lo mejor si es un cuaderno de la escuela y cada uno puede poner su nombre...

D: Si se los nominaliza a los chicos. El profesor tiene el derecho de decir Juan Pérez hizo tal cosa y a mí me jodió.

VD: Pero el pibe no va a poner el nombre...

E2: Una cosa no quita la otra, pueden ser dos formas de concretar, y pueden ser dos proyectos diferentes que se pueden llevar a cabo uno u otro. Lo que les quiero decir es que eso de la forma anónima como dato se utiliza en los talleres de educación sexual integral, porque a veces los chicos no se animan a preguntar ciertas cosas, entonces hacer un buzón de preguntas, donde no hace falta que pongan el nombre, el que quiere lo pone. No hace falta que digan quien lo escribe, pero estás disponible a preguntas que por ahí no se hubieran animado a hacer. Bueno, para ese tipo de cosas, lo anónimo puede servir.

E1: Igual de alguna manera lo que dice Carla del cuaderno y de la relación docente alumno está bueno, esto de que vos si vas a escribir en el cuaderno tiene que tener un valor y cierta responsabilidad de palabra, no podes escribir lo que quieras.

D: No podes decir, la profesora Juana Pérez es una hija de puta. Ahora si vos me ponés: “Me pareció injusto, porque” como recién me vinieron a plantear dos chicas, que les haga un acta y yo dije vamos a plantearlo en formalidad, ustedes consideran injusto la calificación de un docente que las deja en situación de examen, porque tenían un 4 y un 6. Bueno, me plantean esta situación, yo la puse por escrito y las chicas lo firmaron. Porque digamos, hay algo que... (Habla con el VD) más allá del exabrupto, que no va a ser valorado ni considerado.

VD: Puede ser que la devolución individual o grupal puede usarse para medir esto...

E2: Bueno, digamos que algunas de las formas que se mencionan como forma de prevención de violencia, es darles medio de expresión. Entonces desde ese punto alguna vez puede servir esto de lo anónimo, y muchas veces puede ser mejor esto que estás planteando. Y me parece que son herramientas que se pueden tener en cuenta sobre en qué momento puede servir alguna.

D: Yo digo, y si en el momento ponemos alguna figura... tiro así... como para pensarlo juntos, que en el curso esté el alumno mediador o relator, como un sujeto que pueda construir el discurso del otro. A Juana, Juana siente que tal profesor le faltó el respeto, entonces bueno, que sus propios compañeros decidan quién va a ser el que ponga en palabras esta situación, que la mediatice, entendes? Yo dentro de mi función que es la de representar a mis compañeros digo que Juana sintió, entonces ya podemos laburar con un grupete de doce pibes y ayudarlos también a repensar el formato de escritura, algunas valoraciones que podamos pensar. Porque si nosotros le damos un cuaderno a todos...

E2: Claro, esas son algunas ideas que nosotros traemos, ustedes son los que conocen a los alumnos. Por eso la idea reunirnos con ustedes.

E1: De alguna manera lo nuestro son sugerencias a partir de lo que pudimos ver y partiendo de las fortalezas y las razones por las que elegimos la escuela

D: A mí hay un espacio que yo noto que es como un agujero negro, que un chico cuya madre le dice “pendejo del orto no me inflés más los huevos porque te voy a mandar a vivir con tu padre” y con todo lo que ustedes se imaginan que eso implica, y lo escuchas vos acá, imaginate por ahí la situación cuando uno no está, cuando no hay testigos. Ese chico ingresa al aula con toda una cultura del trato que es el destrato mismo. Y digamos naturaliza eso, entonces yo muchas veces noto que cuando el pibe dice “andá a la concha de tu madre” el profe lo toma como “me está insultando” y el pibe en realidad es su forma de hablar, o no durmió, o durmió compartiendo una cama con otro hermano hermanito, entonces es como que hay una situación en donde ésto me preocupa mucho, en un grupo muy importante de docentes, que es no entender DÓNDE estamos laborando. Entendés entonces este pibe, ponemos en el pibe...

E2: Nuestra idea es que el cuaderno sirva de a poco para ir tomando conciencia de esas cosas, por ahí no sale enseguida, pero el propio ejercicio, y el poner en palabras, escribir es lo que nos hace reflexionar, ¿Qué estoy hablando? Ya de pensar que estoy escribiendo, a qué público estoy escribiendo. Ayudar a que el docente escriba. Y a que el alumno también escriba implica meter mediación antes de meter acción e implica reflexionar sobre los vínculos, sobre los tratos que tienen en la casa, lo que fuera, que eso pueda ser expresado. Está bueno que patee, que diga, pero que también está bueno al escribir, que haya un tiempo para reflexionar sobre eso.

E1: De esa manera lo vivencial ingresa en lo pedagógico.

E2: Desde lo pedagógico el problema que vos tenías por el lado del emergente, bueno hacerlo ingresar por el lado pedagógico de alguna manera. Bueno eso en algunas ideas generales, y lo otro importante que queríamos transmitirles es lo que tiene que ver con esto que decía Guido sobre cómo construir expectativas de trabajo a futuro con estos chicos. Aprovechando los lazos que hay con la comunidad, relevando los intereses de los chicos. Relevando lo que hay en la comunidad, ver a futuro cómo se pueden ir construyendo expectativas de trabajo. Esas son ideas aportamos y que como decíamos también damos acompañamiento, queremos acompañar. Pensar cosas juntas a futuro. Él va a presentar una tesis, estamos presentando un trabajo en coautoría en el congreso de

psicología en Noviembre, con Carolina Dome, Marcela Méndez y Candelaria. O sea que venimos trabajando con ustedes y queremos continuar.

D: Y ustedes si pensaran en un formato taller para docentes, ¿podrían tener una cuestión sistemática de decir podemos venir todas las semanas? Porque a ver, también como les digo una cosa les digo otra. Nosotros tenemos una tutora que ingresó hace poco prácticamente ad honorem, pero el estado prometió bajar la plata y todavía no la bajó, pero la chica dijo “no importa yo me sostengo”, tenemos al equipo, pero por ahí un lugar sistemático dónde el que sepa que hay un otro para que lo escuche, un otro que no seamos nosotros, porque aparte ellos sienten que nosotros siempre nos defendemos a los chicos, y es verdad, más o menos. Entonces, un otro que venga, se va a empezar a difundir, por ejemplo un miércoles a las 4 de la tarde está Jorge. Podés dejar escrito estas emociones acá, o podés juntarte y hablar con Jorge. Él está a tu disposición, como Silvina está a disposición del pibe. Y yo veo las conversaciones que tiene con los nenes son riquísimas. El otro día tuvo que trabajar acá (en la dirección) porque no tenía otro lugar y me encantó cómo el pibe fue entendiendo por qué no hacía la tarea, una cosa magistral, divina, hermosa. Y el pibe fue reflexionando y que se yo. Pero nosotros no tenemos eso, primero no podemos sostener una cosa así.

VD: Si, vos Jorge nos dijiste en un momento como una limitación esto de la comunicación que existe entre el Equipo Directivo y el Equipo Docente, ¿puede ser que ustedes mencionaron algo?

E2: Y, es cómo que tienen funciones diferentes, ¿No Guido? O sea esto es como que vemos más la preocupación por la inclusión y la contención por el lado de los directivos, y por el lado de los docentes, por supuesto están en el tema pedagógico, pero de una manera en donde no se combinan ambas cosas, es como si no hubiera una construcción conjunta y en ese sentido bueno, creemos que apuntan en el sentido de tratar de integrar esas ambas cosas.

E1: Claro, es que de algún modo, cuando nosotros realizamos nuestro trabajo ustedes no contaban con los espacios de plenarios que al final pudieron llevarlos a cabo

E2: Y el tema del cuadernillo también, son cosas que van apuntando en ese sentido, de co construir entre ambos sistemas, directivos y docentes.

E1: De alguna manera la sugerencia que hacíamos del cuaderno apuntaba en esta dirección, es una cuestión más a futuro sobre cómo registrar esto más vivencial en el cuaderno podría servir para tratar las cosas de una manera distinta

E2: Claro, y apostar a que haya innovación, a que haya creación, no apostar anticipadamente a creer que ya sabemos que van a escribir los docentes, porque bueno en cada situación uno se recrea de alguna manera, pasa eso, todas estas cosas que nos interpelan a los docentes o a los directivos y bueno escribir sobre eso...

VD: Che les hago una consulta, yo sobre el tiempo porque cuanto es, tenemos una limitación con el tiempo

E2: Yo lo único que quería decirte es sobre eso que dijo Carla, cuando vino Carolina, ¿que hizo, dos talleres?

VD: No, fue uno en una jornada, se abordó de modo superficial, y algunos docentes han tirado alguna puntas, porque recuerdo que el eje estuvo puesto sobre las situaciones de tensión que se generan en el vínculo entre docentes y alumnos en el aula, entonces un poco Carolina trabajó ahí en el momento a partir del comentario de los docentes que planteaban, como un insumo y ahí dijo, bueno, les puedo dejar bibliografía para trabajar este tema, podría ser lo que vos decis la posibilidad de hacer un taller en... O sea fue tomando diversas puntas y tirándole al docente en la medida de las posibilidades la idea de ir trabajándolo, pensarlo, o de mostrarle que desde otra faceta era posible hacer la devolución en el momento.

E1: No, de alguna manera lo que decía Jorge, que el cuaderno sirva como insumo para que desde la práctica este cuatrimestre se puede realizar un taller con los docentes más allá de la cantidad de encuentros que sea, o que en alguna jornada eso se pueda tomar como insumo para el trabajo y para poder reflexionar sobre la práctica.

E2: Más allá de eso, yo no descartaría, por ahí hay algo de eso que podamos hacer. Yo en principio tenía alguna disposición para ayudar por ahí a distancia, vía mail o vía Whatsapp y ver si sirve, porque el problema del tiempo, no sé cómo es acá, yo estoy buscando trabajo de psicólogo en escuelas. Estoy más en capital y no busqué en provincia, pero si hubiera alguna posibilidad de hacer algún trabajo de ese tipo, o a distancia, yo tendría esa disponibilidad. No se vos en el futuro, a lo largo del cuatrimestre y en el futuro, más allá que en este cuatrimestre ingresó un nuevo alumno en la práctica, y tendríamos que ver cómo, porque este hombre trabaja de noche, y me decís que un día a la mañana podría venir o a la tarde.

VD: Bueno, podríamos trabajarlo a la tarde. Nosotros estamos desde la mañana a las 18:30, acá el turno tarde arranca a las 13:00, 3ro, 4to, 5to y 6to. Ustedes trabajaron con un curso del primer ciclo

E1: Si, segundo B.

VD: Bueno nosotros tuvimos que enfocar un poco nuestros cañones, de hecho yo tuve que trasladar mis horas de literatura, tengo más presencia como docente porque doy en dos cursos a la mañana. De hecho ahora quería ir a ver a las chicas de la UndAv. El ciclo superior lo estamos empezando a abordar recién ahora con las problemáticas... porque por lo general, las iniciativas están enfocadas en el ciclo básico, de primero a tercero. Y en realidad esa oferta no es tan variada ni sostenible en los cursos donde están los chicos más grandes. Está sexto pensando como terminan.

E2: Bueno, nosotros por eso en realidad te decíamos que un curso de primero o segundo, ustedes nos habían hablado de un curso de tercero, pero capaz que son a la mañana, no sé si a la tarde, porque no sería el mismo curso si viene a la tarde.

VD: El turno tarde entre 10:30 a.m. y se retira 17:15 por la tarde.

E2: Ah, perfecto.

VD: Entonces es más entre las 10:30 y 14:30 toda la escuela salvo el turno tarde del ciclo superior está acá adentro, es decir que tenemos dos turnos que conviven, y ese formato de convivencia es un formato defendido por algunos docentes, por el hecho de que antes cuando la escuela tenía simplemente dos turnos había muchas situaciones de violencia de que un turno espere al otro a la salida. El formato Jornada Extendida permitió que los alumnos conviva y eso por lo menos nos permitió ir bajando los niveles de violencia, y eso ya no pasa, que el turno mañana viene y espera el turno tarde.

E2: Entonces estamos en una buena situación, habría que pensar que curso, con que curso podríamos trabajar este cuatrimestre

E1: Si, de alguna manera el alumno que está en la práctica este cuatrimestre va a estar trabajando sobre la base del trabajo que hicimos el cuatrimestre pasado, la tesis de Carolina, el trabajo del congreso, así que de alguna manera...

E2: Está recién empezando

E1: Si, obvio, pero digo que ya hay un trabajo con la escuela que

VD: que ustedes pueden transmitirle al alumno... Nosotros este sábado vamos a transmitir en el espacio abierto, vamos a estrenar un documental hecho por un realizador con gente de la UBA, porque entre el año 56 y el 66 existió el primer proyecto de extensión universitaria de la UBA, que tomó como sede este barrio.

E1: Si, me acuerdo cuando lo estaban filmando.

VD: Se va a estrenar ahora, así que van a venir la gente, los viejitos que quedaron y los que participaron en la realización y demás. Yo ya lo ví, es interesante en algunas cosas, les quería pasar el aviso de eso, invitándolos si les interesa. La idea es explorar para

nosotros las formas que existen dentro de la universidad, que muchas veces como dijo Carla, la situación de los docentes es que no hay lugar para la expresión de lo que les pasa, lo hay para el alumno. Pero es importante tenerlo para el docente, porque el alumno nunca va a dejar de ser alumno y por ejemplo, esta docente tiene una cosa que exaspera mucho que es su voz (se escucha docente gritar en el aula), yo me pongo en el lugar de alumno me exaspera a mí, y es una cosa charlada con el docente pero no lo registra. Entonces quiero decirte pensando en función de ella también, que exista un alguien que no sea solo el Equipo Directivo, que sea un espacio. Y bueno, el chiste de “Si hacemos articulación con alguien necesito yo un psicólogo” (risas) entonces claro, individualmente alguno lo resolverá. Me quedé pensando que como espacio dentro de la escuela si esto no es posible generar en algún momento, pensando en esto de la extensión universitaria hasta donde llega, el ámbito de la psicología... Pero bueno, son todas cosas que pienso en función imaginativa por ahora. Bueno, nada eso. No se si en algún momento lo charlé con ustedes. Pero por lo que entiendo que tiran ustedes sobre el cuaderno y lo demás, tiene la función de ir construyendo y aportando este ámbito, este espacio.

E2: Bueno, la verdad muy rico lo que intercambiamos hoy, que hayan surgido cosas que ustedes tomaron parcialmente de alguna manera u otra y eso está bueno, esa circulación de ideas y de creación que vemos que ya de por sí la tienen.

VD: Eso lo tenemos, ahora lo que no tenemos es de parte de la jerarquía un acompañamiento en esto, porque lo que ustedes dicen, siempre desde nuestra jerarquía la pregunta es siempre “¿esto es con suspensión de clase?” la jornada de capacitación es ay... ¡es en estos días! Bueno... una jornada de capacitación para directores donde, bueno la capacitación, lo pedagógico, la didáctica, el seguimiento... encima de decir bueno yo no tengo secretaria, no tengo auxiliar, reflexionar acerca de lo pedagógico en estas condiciones es bastante complicado.

E2: Es obligatorio

VD: Si, claro y además es un ámbito del cual yo quiero participar. Porque acá la suspensión de clase, ¿por qué no puede ser con suspensión de clase? ¿Acaso hay que reflexionar al mismo tiempo? Para eso me pongo un plomero en el culo y doy clase. ¿Entonces espacio de reflexión como carajo lo voy a hacer? ¿Cómo carajo voy a hacer un espacio con los docentes si no tengo un ámbito donde poder socializar, reflexionar y elaborar colectivamente? No se puede. Si no suspendes las clases no se puede. Estoy tratando de convencerla de suspender una jornada y tratar de capacitar a los docentes.

Tenemos la posibilidad de darle a la palabra a la comunidad y a los alumnos, de trabajar lectoescritura con los pibes, ya que hinchán tanto con la lectoescritura. Pero la radio, no es que levantas la palanquita y ya tenés, no, necesitas gente que sepa programar, producir material, editarlo, transmitir determinados conocimientos técnicos. Sino el docente, vamos a tener una radio al pedo ahí, con un montón de pibes con buena voluntad que vienen y no cobran un peso, porque trabajan con los alumnos y nada más! Porque no logramos que la radio sea parte del aula por ejemplo. Entonces es algo como separado, disociado. Pero tiene que ver con la concepción...

E2: Nosotros vemos que ustedes tienen acciones que realizan pero dónde un poco no están totalmente asumidas como un todo.

E1: A lo mejor por parte de los docentes todas esas acciones no están como visibilizadas como dispositivos que ayudan a la convivencia digamos. No es que no estén las cosas, sino que por ahí no se ven como herramientas.

E2: No aparece en el discurso, es como que no se apropiaran, están, las hacen pero no están potenciadas.

VD: Y están disociadas, nosotros hemos tenido, y yo soy uno de los que está disociado (risas), porque por ejemplo el corredor turístico implica trabajos de recorrido con contingentes de turistas que vienen a nuestra escuela y aparecen un montón de debates. “No flaco, al pibe que está tomando paco no lo fotografíes”. Venimos acá a trabajar sobre la base de tener en cuenta que ese tipo de turismo es pernicioso para comunidades como la nuestra. Por más que haya elementos históricos y artísticos, como una especie de salón de murales a cielo abierto, y al mismo docentes que dentro del aula no trabajan el tema, no hablan del corredor turístico, salvo uno porque hace murales, el otro porque... Pero el resto no es parte de eso, no quiere venir a la escuela un sábado, si nadie me paga. Encima que me banco a estos negros todo el tiempo...Estoy exagerando, ¿no? Pero para que se vea... Con alguno no estoy exagerando tanto, pero las dificultades que tienen estas iniciativas, esta oferta que tenemos. El muchacho que hace la huerta no se si no vino a presentar la renuncia porque no le pagan del año pasado. Y cuando nosotros intervenimos nos dicen “vos sos de educación” esto depende de la oficina de tiene que venir tal o cual, y te enteraste cuando fuiste hasta la plata y no es que puedes ir a la plata todas las semanas. Porque acá la presencia del adulto y sobre todo el directivo, puede ser, yo me cago en todos los papeles que pide la inspectora. Pero yo no llego a estar en un momento donde pasa algo, y el personal no sentir la presencia del

directivo es un problema muy grave, entonces para mí la presencia, más que todo el conocimiento técnico, el acompañamiento pedagógico.

(Surge un emergente: una chica llora porque un chico le pegó una piña en el ojo).

E1: Nosotros ya estamos

E2: Bueno, buen intercambio.