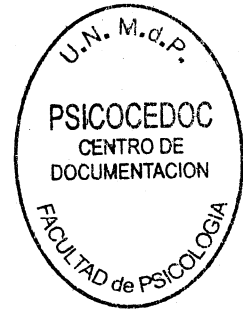




**Universidad Nacional de Mar del Plata**  
**Facultad de Psicología**



**LAS RELACIONES DE PODER Y LOS CONFLICTOS**  
**INTERPERSONALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Tesis para alcanzar al grado de Magister en Psicología Social

Lic. Clara Estela Villar

Director de Tesis Lic. Luis Rigal

Mar del Plata, Noviembre del 2004

N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
t v	doncwin
	N° INVENTARIO:
	1094

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPITULO 1 - ANTECEDENTES</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 2 - FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 3 - MARCO TEÓRICO</b> .....	11
<b>PERSPECTIVA DE LA REALIDAD SOCIAL</b> .....	11
<b>PERCEPCIÓN SOCIAL E INTERACCIÓN</b> .....	18
<i>Los Conflictos en la Interacción</i> .....	23
<i>Los Conflictos y las Relaciones de Poder</i> .....	28
<i>Relaciones de Poder Simétricas y Asimétricas</i> .....	31
<i>Las Matrices Vinculares</i> .....	34
<i>Violencia, Indisciplina y Conflictos</i> .....	38
<i>Efectos o Consecuencias de los Actos de Violentación o Situaciones Violentadoras</i> .....	39
<i>Resolución de Conflictos y Cultura Institucional</i> .....	41
<b>CAPÍTULO 4 - OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b> .....	43
<b>CAPÍTULO 5 - CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO REALIZADO</b> .....	44
<b>PERSPECTIVA DEL PROCESO INVESTIGATIVO</b> .....	44
<i>La Participación</i> .....	45
<i>La Investigación - Acción</i> .....	47
<b>EL COMPONENTE PARTICIPATIVO</b> .....	52
<i>¿Cómo se Elaboró la Construcción Colectiva?</i> .....	53
<i>Etapas y Fases del Trabajo de Investigación – Acción Llevado a Cabo</i> .....	55
<i>¿Cómo se Reflexionó sobre la Práctica de los Participantes Involucrados?</i> .....	62
<i>¿Cómo se Operativizó el Primer Nivel de Reflexión sobre la Práctica?</i> .....	63
<i>Modelo de M. Montero</i> .....	64
<i>Dispositivo tutorial</i> .....	65
<i>Las situaciones grupales o actividades interventivas</i> .....	67
<i>Desarrollo de las actividades</i> .....	68
<i>¿Cómo se Operativizó el Segundo Nivel de Reflexión sobre la Práctica?</i> .....	72
<i>Descripción de la modalidad operativa del GD</i> .....	76
<i>La reflexión y el análisis en el GD</i> .....	78
<i>Resultados de la aplicación de la técnica de GD</i> .....	83
<i>¿Cómo es Posible Apropiarse y Socializar el Conocimiento Producido?</i> .....	85
<i>Los Alumnos como Agentes Internos</i> .....	86
<i>Las Docentes - Investigadoras como Agentes Internos</i> .....	89
<i>La Investigadora o Agente Externo</i> .....	89
<b>LA DIMENSIÓN CUALITATIVA</b> .....	92
<b>Técnicas de Recolección de Información</b> .....	92
<i>Observación Participante</i> .....	93
<b>Entrevistas de Diferentes Tipos</b> .....	95
<i>Entrevistas autoadministradas</i> .....	95
<i>Entrevistas no estructuradas y espontáneas</i> .....	97
<i>Entrevistas en profundidad</i> .....	97
<i>Entrevistas “flash” (cortas)</i> .....	98
<i>Análisis de Documentos</i> .....	98
<i>Test Sociométrico</i> .....	99
<b>Técnicas de Procesamiento y Análisis de Información</b> .....	101
<i>El Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss</i> .....	101
<i>Técnica de Trabajo con Episodios Relevantes (ERs)</i> .....	103
<i>Modelo de Análisis de los Episodios Conflictivos Relevantes</i> .....	107
<b>Descripción del Proceso Investigativo</b> .....	109
<i>Descripción Estática del Estudio</i> .....	109
<b>ECRE</b> .....	110
<i>Contexto o escenario</i> .....	112
<i>El universo de recolección de datos</i> .....	114
<i>Unidad de análisis (u.a.)</i> .....	114
<i>Selección de Casos</i> .....	116

<i>Descripción Dinámica del Proceso Investigativo</i> .....	117
<b>CAPÍTULO 6 - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b> .....	124
(A) NIVEL DE LAS MICROCUESTIONES CONFLICTIVAS.....	124
(B) NIVEL DE CONFLICTOS ESTABLES Y RELEVANTES IDENTIFICADOS .....	126
(C) NIVEL DEL MARCO INSTITUCIONAL DE LOS CONFLICTOS ESTUDIADOS .....	136
<b>LA VINCULACIÓN ENTRE LAS RELACIONES DE PODER Y LA GENERACIÓN/ EL MANTENIMIENTO Y/O LA</b>	
<b>EXACERBACIÓN DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES.....</b>	145
<b>LA VINCULACIÓN ENTRE LAS RELACIONES DE PODER Y LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS</b>	
<b>INTERPERSONALES.....</b>	149
<i>Cultura Escolar Dependiente</i> .....	150
<i>Cultura Escolar Homogeneizante</i> .....	153
<b>GENERACIÓN DE DISFUNCIONES VINCULARES POR ESTIGMATIZACIÓN .....</b>	155
<b>CAPITULO 7 - INDICACIÓN GENERAL DE LA NOVEDAD DEL TRABAJO Y SUS APORTES ....</b>	158
<b>APORTES A NIVEL CONCEPTUAL.....</b>	159
<i>Tipología de Disfunciones Vinculares</i> .....	160
<b>APORTES A NIVEL METODOLÓGICO .....</b>	162
<b>GLOSARIO.....</b>	163
<b>LISTADO DE ABREVIATURAS EMPLEADAS .....</b>	166
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	167

## INTRODUCCIÓN

Este informe de tesis es el resultado de la implementación de un trabajo de investigación – acción llevado a cabo en el ámbito y bajo el patrocinio del Instituto Superior de Formación Docente N° 809 de la ciudad de Esquel, en la provincia del Chubut.

Este trabajo se enmarca en los desarrollos de la Psicología Social Comunitaria y se nutre de los aportes de la Psicología Social de la Educación.

Ambas disciplinas convergen en espacios de intersección en cuanto al interés en estudiar y comprender lo relativo a las formas de opresión; las prácticas de dominación o de liberación y las de discriminación; el papel de los prejuicios en el proceso de socialización y las formas de representación social, que son las áreas temáticas que aborda este trabajo.

Optamos por el nivel *grupal* para la intervención, por coincidir con Sánchez Vidal (1996) en que para realizar una intervención realista y eficaz, la acción comunitaria debería considerar los diversos niveles (grupal, institucional, comunitario, etc.), y luego elegir aquél que considera más apropiado para la intervención, en función de los objetivos generales que se persiguen. Y también este autor expresa que la familia, la escuela y los grupos de pares conforman sistemas socializadores claves en el aspecto preventivo tanto de los procesos de marginación como de los de desarrollo positivo.

Por estos motivos trabajamos con los grupos de alumnos seleccionados pero considerando a la escuela como una 'comunidad' en la que los mismos se insertan y donde se desarrollan relaciones de poder y conflictos interpersonales que se replican en o son replicados de aquellos que tienen lugar en la comunidad mas amplia, en la que ambos, grupos de alumnos y escuela, están insertos.

Intentamos que el trabajo con los grupos, apuntara a que los mismos reflexionaran y concientizaran estas relaciones y estos conflictos, concretizando de este modo nuestra visión, coincidiendo con Montero (1996), de que la 'comunidad' es una construcción colectiva que se crea mediante la participación de los propios miembros de la comunidad.

Finalmente deseo expresar que este trabajo constituye una etapa intermedia en mi objetivo de especializarme en una futura práctica investigativa e interventiva que transcurra dentro del ámbito de una psicología social comunitaria volcada a la educación, la cual se nutrirá profundamente de los aportes y la visión de la Pedagogía Social.

## CAPITULO 1 - ANTECEDENTES

En este apartado se intentará poner en evidencia la genuinidad del problema investigado, lo cual resulta un elemento crucial en la evaluación de un trabajo de investigación-acción. Dice Castro (1993), en relación a los intereses que guían el trabajo comunitario, que el mismo puede responder a dos tipos de intereses orientadores:

- a) el que denomina 'interés externo', pues predominan los intereses propios y específicos de los agentes externos (sean estos profesionales, políticos, etc.); y
- b) el 'interés interno', que se refiere al de la comunidad y a su proceso.

La misma autora opina que en la práctica no existen intereses únicos ni un sólo tipo de intereses, pues en realidad en los trabajos comunitarios, convergen múltiples intereses. Y así sucedió en la gestación de este proyecto, donde se conjugaron los intereses de la investigadora externa, con los de las Maestras de Orientación y Tutoría (MOT) y los directivos de las escuelas. Y luego se incorporaron los correspondientes a los de los alumnos y los de otros docentes.

Desde mis intereses como investigadora externa, el proyecto de investigación que aquí se informa constituye un eslabón mas dentro de una línea investigativa a la que me he abocado (con otras personas) desde el año 1990 aproximadamente. Hasta el momento de inicio de este trabajo, habíamos llevado a cabo numerosas actividades de investigación e intervención educativa en la Formación Docente Inicial y en Servicio con un enfoque psicosocial de los fenómenos abordados, y en especial estudiando la estrecha interdependencia entre las relaciones de poder y el aprendizaje, el rol de docente-investigador y la generación-abordaje de conflictos cognitivos fundamentalmente. Algunas de las

conclusiones obtenidas hasta este momento las he volcado en el libro de mi autoría “La formación de docentes – investigadores: Fundamentos y aplicaciones de un dispositivo tutorial”. Fue entonces que como continuación de esas preocupaciones teóricas, me surge la inquietud de avanzar en el estudio de las vinculaciones existentes entre las relaciones de poder y los conflictos interpersonales.

Paralelamente, en el período 1998-1999, en ocasión de mi desempeño como Coordinadora General del Tercer Ciclo de la EGB (Educación General Básica) en la ciudad de Esquel, tuve ocasión de desarrollar la tarea de conducir y capacitar un equipo conformado por MOTs (Maestros de Orientación y Tutoría), entre los que se encontraban las docentes que luego conformaron el equipo de investigación que llevó adelante el trabajo de investigación - acción aquí presentado. En esa labor, en numerosas ocasiones esas docentes sintieron y así lo manifestaban que nos veíamos obligados a tener que tomar decisiones en relación al problema de la indisciplina y las conductas violentas de los chicos en las escuelas, sin disponer en ese momento de los medios ni del tiempo necesarios, para abordarlo mediante una actividad investigativa sistemática, que nos brindara más fundamentos para tomarlas.

Finalmente, recogiendo mis inquietudes personales, las de algunas MOT y directivos de las escuelas, en el mes de diciembre del año 1999, comenzamos a bosquejar las primeras ideas sobre cómo indagar sobre los conflictos en las escuelas intervinientes, las conductas agresivas y violentas que de ellos se desprendían y el modo de abordarlos.

La especificidad de ese proyecto estaba dada por la relevancia otorgada a la *interacción* y la focalización realizada en los *aspectos vinculares*, en coincidencia con Barreiro, quien expresa que “querrámoslo o no, se ponen inevitablemente en juego en la actividad educativa y ... la condicionan de un modo muy fuerte, e inciden en forma decisiva,

positiva o negativamente, en la gestación del clima institucional y grupal.”<sup>1</sup>

Y de allí surgió el cuestionamiento a las relaciones existentes entre cultura y poder, el que a su vez generó una conciencia de la discriminación que penetraba en las aulas, como en trabajos de McLaren (1998), y de la relación de la violencia con la marginalidad, tal como la estudiaran Garay y Gezmet (2000).

Los trabajos sobre el fortalecimiento comunitario de Montero en Venezuela y el empowerment de Rappaport en Estados Unidos, nos inspiraron para diseñar una intervención que apuntara a trabajar las nociones de concientización, reflexión y acción (praxis) como procesos dialécticos en la toma de decisiones, retomando las ideas de Freire y Sirvent en el campo de la Educación Popular y de Montero y Fals Borda en el de la Psicología Comunitaria.

A nivel metodológico la orientación hacia la investigación sobre la propia práctica educativa con la intencionalidad de transformarla estuvo dada por:

- a) la modalidad de investigación participante de los Talleres de Educadores, que diseñaran Vera y Argumedo en Chile (1976) y fueran continuados por Batallán en la Argentina;
- b) la metodología de la investigación – acción aplicada a la educación generada por Elliot en Inglaterra y Kemmis en Australia y retomada en Latinoamérica por numerosos grupos de docentes - investigadores;
- c) y todo esto enmarcado en los lineamientos de Glaser y Strauss para la producción de una teoría fundada empíricamente.

---

<sup>1</sup> Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas, p. 16.

## CAPÍTULO 2 - FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Aquí presentamos sintéticamente las cuatro versiones del problema investigado, el cual, como en toda investigación – acción, de corte etnográfica y cualitativa, se fue definiendo a través del desarrollo del trabajo. En el Capítulo 5, en la ‘Descripción dinámica del proceso investigativo’ el lector podrá ampliar la información necesaria para comprender más acabadamente el proceso realizado de focalización progresiva del objeto de estudio.

Versión 1 (inicial): Intentamos comprender los factores intervinientes en las pautas de conducta, catalogadas como ‘muy agresivas’ en la escuela, que algunos chicos presentaban. Estas conductas dificultaban su aprendizaje y generaban conflictos de convivencia dentro del aula, de la escuela y fuera de ella.

Versión 2: Luego que descentráramos la ‘mirada’ de los ‘chicos problema’ hacia las cuestiones vinculares nos volcamos a conocer y comprender cuáles eran los conflictos interpersonales escolares, en contextos grupales áulicos, con manifestaciones violentas o agresivas y sus formas mas habituales de abordarlos.

Versión 3: Identificados como factores de conflictividad las actitudes prejuiciosas, las conductas discriminatorias y ciertas características de los vínculos interpersonales, centramos nuestra atención en analizar la incidencia que ellos podrían tener en los conflictos mas comunes que protagonizaban un subgrupo de alumnos en su relación con un subgrupo de docentes.

Versión 4: Nos abocamos a caracterizar las relaciones de poder que subyacían a los patrones vinculares predominantes entre los actores (algunos docentes y el subgrupo de los alumnos “incumplidores”) que protagonizaban los conflictos interpersonales estudiados, por considerarlas un factor de conflictividad relevante. Y también porque hipotetizábamos que se discriminaba a esos alumnos como un medio para poder controlarlos o ejercer poder sobre ellos ya que por otras vías no se lograba influenciarlos de modo que ‘acataran’ o aceptaran las decisiones, las perspectivas o la voluntad del que detentaba la autoridad formal.

## CAPÍTULO 3 - MARCO TEÓRICO<sup>2</sup>

Creemos indispensable comenzar ‘declarando’ sucintamente los supuestos que conforman la matriz epistémico-doctrinaria y conceptual que enmarcan los desarrollos y conclusiones de este trabajo, y desde los cuales deberían ser interpretadas y se intenta validar internamente todas las afirmaciones y apreciaciones en él vertidos.

Para los primeros lo hacemos basándonos en el concepto de matriz epistémica y matriz doctrinaria, que propone Samaja (1987) aludiendo, en el primer caso, a las elaboraciones teóricas más generales que sustentan esta tesis y en el segundo, a los presupuestos ontológicos y axiológicos, los que incluyen además, como expresa García (1993), “las opciones personales vinculadas con lo ideológico y también con la biografía propia, el humor y la emoción.”<sup>3</sup>

Referimos como supuestos que conforman la matriz conceptual del trabajo a todos los conceptos psicosociales que están más directamente involucrados en los análisis del proyecto de investigación – acción llevado a cabo.

### Perspectiva de la Realidad Social

Pensamos que la realidad social en general, y la educativa en particular, es compleja y por lo tanto recurrimos a un *pensamiento complejo* para comprenderla y describirla.

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que una parte importante del contenido de este apartado también figura en Villar, C.E. et. al. (2004), *La formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un Dispositivo Tutorial*, Sevilla: Diada Editora.

<sup>3</sup> García, G. (1993). *Para construir el rol del directivo*. En Kotin, M. et al. *Directores y direcciones de escuela*. Bs. As.: Miño y Dávila, p. 166.

Y la complejidad de ella está dada por las siguientes características que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) le asignan:

- a) "el carácter radicalmente inacabado de los fenómenos sociales, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional; y
- b) la dimensión semiótica de tales fenómenos"<sup>4</sup>.

La realidad educativa estudiada la definimos como un conjunto de problemáticas y de relaciones complejas, integradas al estilo de una "red". Y la primera y más obvia propiedad de cualquier red es su no - linealidad.

Para comprenderla no basta con conocer y describir sus elementos constitutivos como si fuera un objeto discreto, aislable de su entorno y del sujeto que conoce; sino que deben considerarse y estudiarse las *relaciones y dependencias recíprocas y esenciales* de todos los fenómenos intervinientes en cada particular configuración, considerándolos a cada uno de ellos como un sistema abierto, complejo en sí mismo.

Pero aquí cabría preguntarse cómo definiríamos el pensamiento complejo que explica una realidad compleja.

No hallamos mejores palabras que las de Morín (1998) para caracterizar este tipo de pensamiento. Él expresa que

el pensamiento de la complejidad no es en modo alguno un pensamiento que expulsa la certidumbre para reemplazarla por la incertidumbre, que expulsa la separación para incluir la inseparabilidad, que expulsa la lógica para permitirse todas las transgresiones. El planteamiento consiste, por el contrario, en efectuar un ir y venir incesante entre certidumbres e incertidumbres, entre lo elemental y lo general, entre lo separable y lo inseparable... Se trata, ... de vincular lo concreto de las partes a la

---

<sup>4</sup> Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p.

totalidad. Hay que articular los principios de orden y desorden, de separación y unión, de autonomía y dependencia, que son a la vez complementarios, competidores y antagónicos, en el seno del universo. Para resumir, el pensamiento complejo no es lo opuesto al pensamiento simplificante, sino que lo integra; como diría Hegel, opera la unión de la simplicidad y la complejidad, e incluso, hace aparecer finalmente su propia simplicidad. En efecto, el paradigma de complejidad puede enunciarse tan sencillamente como el de la simplicidad: mientras este último impone separar y reducir, el paradigma de complejidad ... es capaz de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto.<sup>5</sup>

Para describir la relación entre el *hombre y la sociedad* recurriremos en primer lugar al principio de recursividad, propuesto por Morín (1998) quien expresa que “somos los productos de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros. Pero, una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar. Esta idea es también válida sociológicamente. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no seríamos individuos humanos. Dicho de otro modo, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Somos, a la vez, productos y productores. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido re entra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto - constitutivo, auto - organizador, y auto - productor.”<sup>6</sup>

Esta idea coincide con la de Berger y Luckman (1968) del *doble rol en la construcción de la realidad* que tenemos los sujetos, como *productos* y *productores* simultáneamente de la

---

<sup>5</sup> Morín, E. s/f. *Por una reforma del pensamiento*. Revista Correo de la Unesco, p. 14.

<sup>6</sup> Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, pp. 106-107.

misma, lo cual tuvimos especialmente en cuenta para poder 'desandar', entre otros, los procesos de indefensión aprendida estudiados por Seligman (1975) y que consideramos que afectaban a algunos de los participantes del PIA.

Coincidimos con Saforcada (1992) en que los componentes psicosociales "tales como el conservadurismo, la desesperanza aprendida, la externalidad del control, la baja autoestima y las desvalorizaciones compartidas, etc.",<sup>7</sup> hacen a la comprensión de la génesis y dinámica de los comportamientos de los miembros de una comunidad en un momento histórico dado, y con Montero (1984) que dicha comprensión de los mismos en el caso de los pueblos latinoamericanos, "es resignificada al contextualizarla en la teoría de la dependencia ... la cual suministra un marco político y económico que explica globalmente, la distribución y el ejercicio desigual del poder y las causas sociales..."<sup>8</sup>. Retomaremos estas ideas en el apartado de Análisis e Interpretación para aplicarlas a lo que caracterizamos como una 'cultura escolar dependiente'.

En este contexto creemos válido deducir entonces que la educación entonces tiene una doble función social:

- a) transmitir los valores y patrones culturales de la sociedad, intentando que los individuos más jóvenes se incorporen a su grupo social en concordancia con ellos; y también
- b) ser el vehículo, el medio, para que los individuos que conforman la sociedad puedan 'realizarse' plenamente, gestando y concretando los cambios que garantizarán la evolución y el desarrollo social.

---

<sup>7</sup> Saforcada, E. (1992). *Introducción*. En Kelly, J.G. et al. *Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina, p. 27.

<sup>8</sup> Montero, M. (1984). *Psicología Comunitaria: Orígenes, principio y fundamentos teóricos*. Revista

Ahora bien también creemos que es necesario aquí explicitar nuestra concepción con respecto al desarrollo social y al tipo de sociedad a la que adherimos, porque compartimos las ideas de González (1988) de que “la Psicología Comunitaria ha asumido, desde un principio, la importancia de los valores ... como un aspecto estructural clave del quehacer científico y social” y que “una forma de solventar este problema es la clara explicitación (y explicación) de los valores asumidos o sustentados por quienes enseñan, investigan, intervienen o evalúan (o al menos de los valores que implican los modelos utilizados) [pues] tal exposición favorece la aceptación o discusión abierta de los mismos, en vez de la transmisión e imposición indirecta o subliminal”<sup>9</sup>.

A través de toda nuestra labor como investigadoras y docentes hemos apostado a la construcción de la democracia como forma de vida y de gobierno en nuestro país y en el mundo, pues es en la que deseamos desarrollarnos y queremos que crezcan nuestros hijos. Entonces, desde estos roles, nos preguntamos permanentemente cómo podríamos contribuir al afianzamiento de un encuadre democrático en las instituciones educativas. Y esto nos lleva naturalmente a reflexionar sobre cuáles son los valores que promueven y a la vez sostienen un sistema de vida y de gobierno democrático.

En la elección de los valores y de la conducta a adoptar reside la libertad del individuo y de allí la importancia que en el tema de los valores le reconocemos a la educación. El aprendizaje humano fundacional consistiría en *aprender a valorar*, y por ello compartimos el ‘valor’ que Freire (1974) le asigna al proceso de concientización como el eje de una pedagogía humanizante.

Pero un valor no se llega a concretar por una adhesión teórico - intelectual; sólo logra cristalizarse por la reflexión sobre actitudes individuales y sociales que enfrenta a los hombres

---

Latinoamericana de Psicología, 16, p. 396.

<sup>9</sup> González, A.M. (1988). *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor, p.70.

con la responsabilidad compartida de la construcción de la realidad. Elegir valores genera un doble compromiso: para con uno mismo (a nivel de conciencia individual) y para con los demás (a nivel de conciencia social).

Aunque compartimos con Rizvi (1993) que tenemos “que admitir que la tarea de crear pautas democráticas de organización social en nuestras escuelas es una tarea desalentadora”<sup>10</sup>, creemos que el único camino que nos queda con el objetivo de transformar nuestra realidad educativa, a los que tenemos el doble rol de investigadores sociales y de docentes, es intentar reflexionar sobre cuáles son los valores que subyacen a nuestras actitudes y conductas, evaluar si son aquellos a los que realmente adherimos, y si no lo son, comenzar a cambiarlos.

Asumimos que plantearnos la búsqueda del objetivo de aportar a la democratización del sistema educativo del que formamos parte remite a analizar un supuesto implícito en este trabajo, y que es compartido con Rigal (1996) quien expresa que nuestro sistema educativo “está atravesado por una escuela burocrática, excesivamente apegada a lo formal ... por sobre lo sustantivo (la reflexión crítica sobre los saberes a compartir o las propuestas pedagógicas a ejecutar); por lo vertical (la palabra como orden) sobre lo horizontal (el diálogo como intercambio); por la retórica de los enunciados democráticos y participativos descalificados en una práctica cotidiana que muestra innumerables resabios no democráticos.”<sup>11</sup> Con en las instituciones educativas se puede apreciar la inexistencia de una democracia interna también coincide Sirvent (1990) cuando describe que existe en la mayoría de nuestras instituciones civiles (incluida la escuela): 1) una tendencia a un ejercicio autoritario del poder, donde unos pocos mandan, piensan, deciden y unos muchos obedecen, son mano de obra, no deciden; 2) la existencia manifiesta o latente de amenazas, donde unos las proclaman y aplican y otros las

---

<sup>10</sup> Rizvi, F. (1993). *La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática*. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora, p. 61.

<sup>11</sup> Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. En *Revista Crítica Educativa*, 1, p.

reciben y tienen miedo; 3) la existencia de mecanismos de control de la información, que genera que unos pocos deciden los circuitos de circulación de la misma y otros muchos no la reciben y/o no saben cómo obtenerla o manejarla.

Por todo esto compartimos con esta autora la adhesión a la democratización del sistema educativo como declaración de principios, y su visión de que la misma puede concretarse en objetivos que se refieren a diferentes dimensiones, como son la democratización a) de las estructuras institucionales y los procesos de toma de decisiones, b) de los contenidos; c) de la metodología de enseñanza – aprendizaje dentro de los ámbitos educativos tendiente a la apropiación por todos de una estrategia del pensar reflexivo y científico y d) de las relaciones sociales dentro de las instituciones. Es a esta última dimensión que va dirigido este trabajo.

Estos datos de la realidad nos llevan a hipotetizar también que este funcionamiento de las instituciones educativas<sup>12</sup>, por el principio de recursividad, genera/consolida una ‘cultura de dependencia’ entre sus miembros, que resulta disfuncional para la vida democrática a la que aspiramos. Vida democrática que pensamos como expresa Rigal (1996) que implica “democracia real y efectiva, no formal y restringida al hecho de poder concretar el voto de nuestros representantes, entendida como justa, participativa, igualitaria pero a su vez respetuosa de la diversidad ... una democracia sustantiva, básicamente participativa, causa y producto de una sociedad participativa. Una democracia con un Estado que afirme la articulación de la sociedad política y la sociedad civil y así asegure a la totalidad de los

---

40.

<sup>12</sup> Esta hipótesis se apoya en un supuesto que sería compartido con Rubilar (1997) de que existe una relación dialéctica entre la microestructura individual y la macroestructura social mediatizada y vehiculizada por las instituciones. Rubilar, L. (1997). Aspectos psicosociales de la institución escolar. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. VI.

ciudadanos la condición de protagonista activos del destino societal y un efectivo control de la gestión pública”.<sup>13</sup>

Expresa este autor que “es imprescindible asociar la calidad educativa con la profundización de una vida democrática plena, activa, crítica capaz de utilizar el conocimiento para transformar la realidad. La democratización de la educación debe beneficiar a todos los sectores, principalmente a los sectores mas postergados. Y coincidimos con él en que esto se materializa “en estrategias concretas que posibiliten el acceso y permanencia de los sectores mas vulnerables.”<sup>14</sup> Es por eso que hemos estudiado cómo actúan las relaciones de poder en el vínculo docente – alumno, especialmente a través de la discriminación con los ‘no cumplidores’, desde el binomio teórico inclusión/exclusión, pues abordar esta problemática en las aulas implica establecer un paralelismo con lo que sucede a niveles institucional y social, poniendo en juego el análisis sistémico y el principio hologramático del pensamiento complejo para explicar la realidad.

### Percepción Social e Interacción

En el marco de este trabajo consideraremos que la *percepción social* de los sujetos es uno de los factores que condiciona la *interacción* entre ellos, es decir las conductas producidas en el marco de las relaciones interpersonales, basándonos en una perspectiva sociopsicológica, compartida por Mc Millan (1978) quien expresa que “una persona se comporta de las formas que, a partir de las señales y las respuestas que le vienen de aquellas personas que son importantes para ella y de sus grupos de referencia, percibe que son apropiadas o propias. Cada persona se forma una auto imagen a partir de las interacciones de

---

<sup>13</sup> Rigal, L. (1996). Ob, cit., p. 39.

<sup>14</sup> Rigal, L. (1996). Ob, cit., p. 41.

cada persona con los demás, y será esta auto imagen, junto a las normas situacionales, lo que determine su conducta.”<sup>15</sup> A lo cual agregamos, que además las conductas de las personas también pueden responder, en algunos casos, a lo que los demás esperan de ellas, aún cuando esta expectativa constituya un estereotipo, fundado en un prejuicio.

Además, siguiendo la perspectiva del Interaccionismo Simbólico, coincidimos con Blumer (1992) cuando dice que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas<sup>16</sup> en función de lo que éstas significan para él ... el significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada uno mantiene con el prójimo ...y los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas”<sup>17</sup>. Y este ‘significado’ es un componente de su percepción social, la cual está por un lado *condicionada* por sus actitudes, sus valores y las experiencias previas vividas y a su vez es *condicionante* de su *interpretación* del entorno social. Esta percepción abarca según Ibáñez Gracia (1992)

- a) la *asignación de sentido* de sus actuaciones y la de los demás, que a nuestro criterio comprendería las explicaciones que el sujeto produce sobre: a) las motivaciones de las conductas de los otros (fenómeno de atribución causal); y b) la responsabilidad o el control de los eventos o hechos que le suceden (en ella se involucra el fenómeno de indefensión aprendida estudiado por Seligman - 1975), y
- b) la *representación* de esa realidad, la cual pensamos que incluiría las expectativas propias y ajenas que genera la misma. Las primeras pensamos que son las que están comprometidas

---

<sup>15</sup> Mcmillan, C. (1978). Citado en Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la educación*. Barcelona: Herder, p. 37.

<sup>16</sup> Al decir ‘cosas’ el autor se refiere a los objetos físicos, otras personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades ajenas y situaciones cotidianas de todo tipo.

<sup>17</sup> Blumer, H.; Mugny, G. (1992). *Psicología Social. Modelos de interacción*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina, p. 26.

en el sentimiento de autoeficacia y las segundas en el fenómeno llamado 'Efecto Pigmalión' o profecías autocumplidoras.

En síntesis diremos que este fenómeno es el que influye fuertemente en el tipo de conductas de cada participante de la interacción. Para el Interaccionismo Simbólico según Blumer (1992) "la interacción es un proceso donde se forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo ... Las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación del propio comportamiento... ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla"<sup>18</sup>. La interacción queda estrechamente así vinculada con el proceso de *influencia social*, que Marc y Picard (1992) definen como "los cambios de opiniones, actitudes y conductas, que en un individuo (o grupo) desencadena el hecho de ser reforzado por los de los demás".<sup>19</sup>

Adhiriendo a la perspectiva del modelo genético o interaccionista de Moscovici según Mugny (1981) pensamos que el proceso de influencia social, no se reduce al control social, sino que incluye la innovación, la cual garantiza la supervivencia del sistema social. Y en este fenómeno psicosocial es donde se manifiesta el rol del 'poder sobre los otros' el cual retomaremos mas adelante.

Directamente ligado y aún desprendido de los fenómenos de la influencia y la percepción social se encuentra el concepto de *representación social* (RS) recuperado para la Psicología Social por Moscovici (1961) según Jodelet (1986). Esta autora dice que la representación social es un forma de conocimiento, una producción mental de carácter práctico y colectivo. Se la define como una representación de 'algo' en relación a 'alguien', es

---

<sup>18</sup> Blumer, H.; Mugny, G. (1992). Ob.cit., p. 33.

<sup>19</sup> Marc E. ; Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós, p. 175.

decir que está compuesta de un 'contenido' (información, imágenes, opiniones, actitudes, etc.) en relación a un 'objeto' (una actividad, un acontecimiento, un personaje social, etc.). A continuación enumeramos algunas de las características de las RS que menciona Jodelet (1986) y que nos resultan relevantes a los fines de este trabajo:

- a) Con ellas se activan dos procesos fundamentales que le otorgan su carácter de 'social':
- el de *objetivación*, que consiste en la construcción selectiva ( se enmascaran y se acentúan ciertos rasgos del objeto de la RS en una distorsión significativa) de una imagen y un contenido, subordinada a un valor social y
  - el de *anclaje*, por el cual se produce el enraizamiento social de la RS y su objeto, y el fenómeno de naturalización, por el cual los elementos del pensamiento se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto, lo que luego influirá e incluso puede transformar la realidad social.
- b) Cumplen tres funciones: sirven
- para integrar la novedad a la cultura de una sociedad particular;
  - para interpretar la realidad, para otorgarle significado;
  - como marco de referencia para la acción, para orientar las conductas y las relaciones sociales.

Morales (1994) siguiendo esta línea de pensamiento reconoce que los *estereotipos* son un tipo de RS cuando expresa que "los estereotipos son constructos cognitivos que hacen referencia a los atributos personales de un grupo social, como pueden ser los rasgos de personalidad, conductas de rol, características físicas y ocupacionales, ... son representaciones colectivas, son sociales por su origen, por su referente u objeto (un grupo social) y por ser compartidas".<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Morales, J.F. et al. (1994). *Psicología Social*. Madrid, etc.: McGraw-Hill, p. 289.

De las orientaciones teóricas posibles en el estudio de los estereotipos que plantea este mismo autor y que son : a) las teorías de la personalidad; b) la orientación cognitiva y c) la orientación sociocultural, hemos tomado ésta última para abordar la problemática en estudio, pues es la que apela a factores socioculturales para explicarlos y comprende las teorías del conflicto y las del aprendizaje social.

Morales (1994) también agrega con respecto a los estereotipos que son “aquellas generalizaciones acerca de una clase de personas que distinguen esa clase de otras. ... Es una atribución diferencial de rasgos o una predicción diferencial basada en la información de pertenencia al grupo”<sup>21</sup>. Continúa diciendo que se asocia el estereotipo como algo malo, forma inferior de pensamiento porque:

- a) se trata de conceptos incorrectamente aprendidos (son erróneos porque no coinciden con la realidad);
- b) se trata de sobre generalizaciones o de inexactitudes;
- c) son excesivamente rígidos a pesar del transcurso del tiempo, se resisten al cambio y recurren a las excepciones para mantenerse;
- d) obedecen a una motivación defensiva;
- e) están vinculados al etnocentrismo<sup>22</sup>.

Como se podrá apreciar mas adelante todos estos elementos se encontraban presentes

---

<sup>21</sup> Morales, J.F. et al. (1994). Ob.cit., p. 484.

<sup>22</sup> Según A. Dell’Anno el etnocentrismo es un “factor que impide la comprensión mutua y el espíritu de tolerancia. Fenómeno por el cual la gente piensa que el único “razonamiento normal” es su propio razonamiento cultural, y por lo tanto es incapaz de aceptar otras culturas. Afirmación de la superioridad de su ser cultural, negativa a reconocer a los otros como iguales”. Dell’Anno, A. (1998). *Interculturalidad y desarrollo comunitario*. En Dieguez, R. et al. *Promoción Social Comunitaria*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, p. 152 .

en la caracterización de los “alumnos repitentes”.

Este autor concluye expresando que “es la creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con la categoría. ... Las categorías irracionales se forman con más facilidad, debido al poder de las emociones intensas, no toman en cuenta la evidencia, incluso aquella que se obtiene de primera mano”<sup>23</sup>.

La formación social de estereotipos está muy arraigada en la mente humana y, casi con seguridad, tuvo un valor selectivo para la supervivencia en las primeras etapas evolutivas de las sociedades primitivas, en su lucha por el control del territorio y por la cohesión del grupo, atendiendo a las ventajas que nos otorgan a los individuos a nivel cognitivo, pues reducen el caos, organizan el entorno, ordenan a las personas, nos permiten adaptarnos y permiten predecir las conductas de los demás. Pero en el mundo moderno es una amenaza para el bienestar humano pues constituyen una distorsión de la realidad de los grupos.

Si partimos de considerar que las actitudes tienen tres componentes, el cognitivo, el afectivo y el conductual, en el caso de una actitud negativa hacia un grupo social, el *estereotipo* sería el conjunto de creencias acerca de los atributos asignados al grupo, el *prejuicio* sería, por su parte el afecto o la evaluación negativa del grupo, y la *discriminación*, sería la conducta de tratamiento desigual otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría en cuestión.

### ***Los Conflictos en la Interacción***

Ahora bien, coincidiendo con Mummendey et al. (1984) y Hinde y Groebel (1989) según Morales (1994) consideramos el conflicto como una situación de enfrentamiento entre diversos actores; que tiene una historia, es decir implica un proceso o una evolución aún

---

<sup>23</sup> Morales, J.F. et al. (1994). Ob.cit., p. 299.

cuando se manifieste en un momento dado; que se desarrolla en un contexto determinado; en el cual intervienen numerosos factores y no puede reducirse simplemente a uno de sus componentes, la conducta disruptiva o violenta.

Definido de este modo el conflicto lo consideramos un componente inherente a la dinámica social y por ende a la interacción.

Asumimos que existen diferentes tipos de conflictos, lo que en función de las partes enfrentadas, se pueden clasificar en:

- a) intrapersonales;
- b) interpersonales, en díadas, tríadas, grupos y multitudes;
- c) intragrupal;
- d) intergrupales.

En función del contexto en que se desarrollan es pertinente hablar de:

- a) conflictos sociales o extramuros;
- b) conflictos escolares que son los que suceden en el ámbito de la escuela.

A los fines de este estudio clasificamos a estos últimos, según las personas intervinientes en ellos, en:

- a) conflictos del aula (entre alumnos del grupo; entre alumnos y docentes de un mismo grupo escolar);
- b) conflictos institucionales (entre alumnos de diferentes grupos y/o con otros docentes y/o con directivos; entre docentes; entre docentes y directivos).

Asimismo establecemos que existen diversos *factores que intervienen* conjugadamente en su generación tales como:

- a) *factores psicológicos*: disfunciones cerebrales, la configuración pulsional del sujeto, características de personalidad de los actores intervinientes, etc.
- b) *factores sociales*: pobreza, desocupación, alcoholismo, falta de vivienda, falta de contención escolar, desintegración familiar, etc.
- c) *factores psicosociales*: las relaciones de poder y los vínculos disfuncionales, la intolerancia y su relación con los fenómenos de marginación, exclusión social, discriminación, entre otros.

A partir de ello entonces, y siguiendo a Touzard (1981) según Musitu (1993), se pueden establecer tres grandes *perspectivas* en el análisis del conflicto:

- a) psicológica;
- b) sociológica;
- c) psicosociológica.

Ubicados dentro de esta última perspectiva abordamos la problemática de los conflictos identificados y estudiados en este trabajo

- a) desde un enfoque vincular y ecológico:
  - *Vincular* pues se produce en el ámbito propio de la interacción, donde está implicado el acto comunicativo y las relaciones de poder; y
  - *Ecológico*, entendiéndolo como un fenómeno sistémico, contextualizado, situacional, histórico, cultural, coincidentemente con el enfoque contextualista de Kelly (1992).
- b) y focalizando, entre los factores intervinientes, los factores de conflictividad de índole psicosocial, como lo son las actitudes prejuiciosas y las conductas discriminatorias, por haber demostrado las mismas tener una alta incidencia en la generación y agravamiento de estas situaciones conflictivas.

Siguiendo a Morales (1994) definimos el *prejuicio* como un juicio u opinión preconcebida y arbitraria. El mismo puede ser favorable o desfavorable, éste último es el sentido que se le otorga en Psicología social. Este juicio es incommovible ante las pruebas, puede ser hacia individuos o grupos enteros. Los prejuicios constituyen opiniones dogmáticas y desfavorables respecto a otros grupos y , por extensión, respecto a miembros individuales de esto grupo.

El prejuicio se refiere a las *actitudes* negativas (que se aprenden) y la discriminación es el correlativo *comportamiento* dirigido contra los individuos objeto del prejuicio. La discriminación es una práctica social (conducta) negativa dirigida a grupos que son objeto de prejuicio. Puede haber prejuicio y no discriminación, pero siempre que hay discriminación hay prejuicio.

Las formas de discriminación pueden ser:

- a) *directas*: comportamientos claramente negativos (evitar el contacto, exclusión y muerte);  
o
- b) *sutiles*: que son las más estudiadas por la Psicología Social. Comportamientos que de entrada no perjudican a un grupo social, al contrario pueden favorecerlo, pero pueden estar escondiendo un prejuicio y/o perpetuando el estatus de grupo discriminado. Es el caso de la *discriminación positiva*. Ésta va dirigida a todo el grupo objeto de discriminación. Se refiere a privilegios a personas por el hecho de pertenecer a un grupo. Con la discriminación positiva, de todos modos puede perpetuarse la idea de que el grupo es un grupo que sufre discriminación pues se refuerza la discriminación, no se la combate.

Las bases de la discriminación son las diferencias de: a) sexo, b) clase social, c) creencia, d) raza, e) otras características individuales o sociales.

Los efectos de los prejuicios y la discriminación en las personas que son objeto de los mismos dependerán de las personas mismas, del contexto y del momento histórico. Por tanto no se dan siempre ni en todas las circunstancias ni personas, pero es muy frecuente:

- a) una *reducción o negativización de la autoestima*. Los discriminados se pueden sentir inferiores. Suele darse en grupos minoritarios. La valoración o autoestima se hace en función de la interacción con los demás y si todo el feedback que les llega es negativo (por el simple hecho de pertenecer a un grupo) debe querer decir que yo no valgo.
- b) *predisposición al fracaso*. Es muy habitual, más que el anterior. Los que pertenecen a grupos discriminados ya no se plantean determinados objetivos, porque tienen la convicción que nunca llegarán a conseguirlos. El motivo es su propia experiencia.
- c) *efecto Pigmalión o profecía autocumplidora*. Una persona deposita unas expectativas, positivas o negativas en un grupo y ese grupo se acaba comportando según las expectativas previas. Las expectativas son un elemento determinante en este efecto: se espera un determinado comportamiento y cuando se obtiene es reforzado positiva o negativamente; este refuerzo puede ser consciente o inconsciente. Los estereotipos son esquemas negativos y con ellos se recoge la información (sesgada) que refuerza la expectativa negativa con lo cual el grupo discriminado acaba repitiendo los mismos comportamientos de los que los discriminaron. El efecto perverso de los prejuicios, es que pueden terminar dando justificación a la discriminación.

Manifiesta Musitu (1993) que "los psicólogos sociales han recurrido a dos tipos de análisis para definir la estructura de una situación conflictiva: a) la teoría de los juegos ... y b) la teoría del poder, desde cuya orientación se estudia el tipo de poder disponible por las partes, su simetría/asimetría y las coaliciones."<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Bs.As.: ICSA-LUMEN, p. 239.

Ubicados en esta última perspectiva recuperamos la idea de Moscovici (1986) cuando expresa que “la discriminación entra en relación con el poder ... Los miembros de un grupo dominante que tengan más poder económico detentarán el poder de traducir sus prejuicios en discriminación contra los miembros de los grupos minoritarios que, de forma concomitante, tendrán menos poder para resistir la discriminación. ... Las cuestiones de prejuicio y discriminación deberían salir del marco de consideraciones puramente psicológicas para conducir a un análisis del poder, sobretodo de poder político y económico.”<sup>25</sup> Y también si consideramos ‘lo político’ como un medio de lograr determinados objetivos y mantener ciertas condiciones ‘sociales’, resulta pertinente pensar la problemática de los prejuicios escolares y las conductas discriminatorias hacia ciertos grupos y personas dentro de las instituciones escolares como ligadas a las cuestiones del ‘poder’.

En síntesis las actitudes prejuiciosas y las conductas discriminatorias constituirían una estrategia en el ejercicio del poder y desde esta perspectiva ‘leímos’ algunos conflictos escolares como disfuncionalidades en el interjuego del poder.

### *Los Conflictos y las Relaciones de Poder*

Pero para poder comprender mas acabadamente la incidencia o el papel del poder en la generación y o mantenimiento de los conflictos escolares en el ámbito de la interacción interpersonal es necesario realizar algunas precisiones con respecto a qué entendemos por poder.

Siguiendo a Marc y Picard (1992), entre otros muchos autores, concebimos al *poder* como un fenómeno relacional presente en toda interacción humana y lo definimos en términos de la '*capacidad o posibilidad de influir*'. Y en este caso además nos resulta relevante también

---

<sup>25</sup> Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós Ibérica , p. 600.

resaltar un agregado que hace Lewin, según Barriga (1982), a esta definición del poder cuando expresa que esta “habilidad potencial de una persona para influir sobre otra se da *en un sistema y momento determinado*. Continúa también diciendo el mismo autor que “esta definición es útil cuando las personas implicadas pertenecen a un sistema específico que posee *una estructura social estable*”<sup>26</sup> como lo constituyen en nuestro estudio, las aulas y las escuelas como ámbito de investigación.

Esta concepción del poder se contrapone con la visión clásica del mismo, por la cual se lo define como una característica intrínseca de los actores, como una especie de propiedad dada en los mismos, lo que determina que algunos 'lo posean' y otros no. Dice Pacenza (1998) siguiendo a Foucault que “el poder no se posee se ejerce. No es una propiedad es una estrategia, es algo que está en juego”<sup>27</sup>

Esta 'capacidad de influir' sobre los otros, está íntimamente ligada con el fenómeno psicosocial de la '*influencia social*' antes mencionado. En esta misma línea de pensamiento, Moscovici (1984) agrega que no podremos ver lo que sucede realmente en una situación de interacción social, como lo es un grupo, si no consideramos "que cada miembro del grupo, sea cual fuere su posición, es a la vez un emisor y un receptor potencial de influencia".<sup>28</sup>

Mendel (1993,1994) por su parte complementa estas conceptualizaciones del poder, manifestando que existen dos *formas o dimensiones* del poder: a) poder como la posibilidad de influir *sobre los otros* y b) *poder sobre uno mismo* y sobre los propios actos. Ésta última dimensión es la que el propio Mendel (1993) denomina “actopoder”.

---

<sup>26</sup> Barriga, S. (1982). *Psicología del grupo y cambio Social*. Barcelona: Edit. HORA, p. 68. Los resaltados son nuestros.

<sup>27</sup> Pacenza, M.I. (1998). *Comparación entre Max Weber y Michel Foucault: acerca de los conceptos de poder y dominación*. Documento de la cátedra de Sociología. U.N.MDP., p.7.

<sup>28</sup> Moscovici, S. (1986). Ob. cit., p. 54.

Este autor expresa que “el sujeto aprende a reconocer sus propias limitaciones de poder en relación a lo social, a situarse psicológicamente dentro de lo social. Así es como se desarrolla la personalidad psicosocial.”<sup>29</sup>.

Montero (2003) expresa al respecto que en muchos casos los individuos ignoran que poseen una cuota de poder, por tener afectado su autoconcepto como resultado de una situación histórica de naturalización de roles dominantes y roles dominados.

La personalidad psicosocial presenta diversos elementos constitutivos, uno de los cuales estaría constituido por el ‘locus o foco de control’, constructo estudiado por Rotter (1966) mediante el cual, según Rodríguez (1983) se explica “la percepción de las personas con respecto a la fuente de control de los eventos, sea en la propia persona – *interno* - o perteneciente a algún elemento fuera de sí - *externo* -”<sup>30</sup>. Como veremos mas adelante este concepto se articula con el concepto de ‘fortalecimiento’ propuesto por Montero (2003) como estrategia de intervención psicosocial.

Concluiremos así, que todas las personas podemos ejercer poder en alguna medida y en toda relación interpersonal, independientemente de que seamos conscientes de ello y de que tengamos muy reducida nuestra posibilidad de actuar con él, como sucede en situaciones de extrema dominación, pues siempre existen lo que Crozier y Friedberg (1977) denominan ‘zonas de incertidumbre’, en que el sujeto dispone de un margen de libertad, y por lo tanto de poder.

Entonces podemos decir que el poder aparece en el proceso grupal como *la forma de relación* que une a dos o más actores. Pero cuando nos centramos en el *contenido* de dichas relaciones, estaremos hablando de los *vínculos* posibles entre ellos, los que se construyen en

---

<sup>29</sup> Mendel, G. (1994). *Poder y autoridad en los espacios escolares*. Revista IICE Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Bs. As.: Miño y Dávila Editores, p. 9.

<sup>30</sup> Rodríguez, A. (1983). *Aplicaciones de la Psicología Social*. México: Trillas, p. 68.

función de la intencionalidad y la ideología que el dispositivo pedagógico conlleva y los que aportan los integrantes del grupo, a través de su marco referencial.

Estos vínculos se caracterizan por ser:

- a) *no permanentes* (en el tiempo) y
- b) *cambiantes en su manifestación* (por ejemplo una misma persona, después de un proceso de concientización de su modo de vincularse, puede optar, en diferentes situaciones, por diferentes formas de hacerlo).

Otra característica de los vínculos en un grupo es que se inscriben en algún punto dentro del continuo de la interdependencia, el cual puede ubicarse más cerca de la *dependencia* o de la '*no dependencia*', que se relaciona con la matriz vincular de los individuos y dentro de ella, más específicamente con la percepción de la fuente de control de los acontecimientos que ellos tengan, como se verá mas adelante.

Finalmente hipotetizamos que la concientización del actopoder por parte de cada integrante del grupo, implica su posibilidad de desarrollar vínculos cada vez menos dependientes con respecto a sus pares y demás actores institucionales.

### ***Relaciones de Poder Simétricas y Asimétricas***

También siguiendo a Marc y Picard (1992) diremos que las relaciones de poder dentro de un sistema social pueden clasificarse como a) simétricas o asimétricas y b) complementarias o jerárquicas.

Pero además las relaciones de poder en un grupo de aprendizaje se pueden clasificar teniendo en cuenta el objetivo que persigue el ejercicio del poder. Así, se puede hablar de relaciones pedagógicas, relaciones afectivas, relaciones que buscan aumentar la productividad, etc.

Como todos seguramente hemos podido apreciar en alguna oportunidad, los términos ‘asimetría o simetría’ en las relaciones pedagógicas son empleados asignándoseles diversos significados. Algunos de ellos aluden a la igualdad/desigualdad en relación a:

- a) los conocimientos;
- b) la experiencia;
- c) el grado de responsabilidad en la toma de decisiones de toda índole y
- d) del grado de necesidad, compromiso e involucración en que se funda la interacción.

En el contexto de este trabajo, analizaremos el concepto de asimetría y simetría en las relaciones de poder tomando como criterio de diferenciación este último concepto, el cual es postulado por Etkin y Schvarstein (1994).

Coincidimos con Mendel (1994) en que cuanto más bloqueado esté el ‘movimiento de apropiación del actopoder’, tanto menor será el interés del sujeto por el trabajo grupal en sí mismo y no encontrará placer en actuar. Idea que refuerza Burón Orejas (1995) cuando expresa “que lo que determina poderosamente la reacción emocional ... y la motivación para la lucha y persistir en el esfuerzo es la *controlabilidad*, vernos capaces o incapaces de solucionar (controlar) los problemas y las dificultades.<sup>31</sup> Asimismo sostenemos que cuando cede el *interés*, se empieza a profundizar un vínculo de dependencia entre ‘el que menos ganas tiene’ con respecto ‘al que tiene más’, es decir se ‘asimetrizan’ las relaciones de poder entre ellos. El primero empieza a depender del que tiene más interés, pues éste tiene más ‘empuje’ y por lo tanto tiende a tomar todas las decisiones; se va apropiando de la mayor parte del poder, centralizándolo en él, y el otro acepta esta situación, porque en realidad le resulta indiferente pues ha perdido o nunca tuvo una motivación fuerte, y esta situación de

---

<sup>31</sup> Burón Orejas, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones, Mensajero, p. 159.

dependencia le resulta cómoda y descomprometida. Aquí vemos reflejado en una de sus interpretaciones posibles, el dicho popular '*querer es poder*'.

Así podemos ver cómo las asimetrías se profundizarían por diferencias de interés, motivación, participación y compromiso, en la interacción, pero también imaginar el proceso contrario.

Además si partimos del supuesto de que 'potencialmente' todos estamos en igualdad de condiciones de '*saber*', pues no aceptamos limitaciones por un determinismo biológico o social, sino que aprende todo el que tiene '*ganas*' (si están dadas las condiciones biológicas y sociales necesarias), creemos que las diferencias de '*saber*' también se relacionan con el interés, pues el que tiene más interés va a preguntar, a buscar, a estudiar, en fin '*a saber*' más. En la medida en que cada sujeto '*sabe*' más las asimetrías se van borrando progresivamente. Entonces si se equiparan o se igualan las diferencias de interés, y por lo tanto de saber, entonces se equipararían también las diferencias de poder, y esto es lo que creemos que quiere expresar otro de los dichos populares: '*saber es poder*'. Pero entendiendo que aquí lo que queremos remarcar es que el '*saber*' genera poder por ser un producto del interés del sujeto, y no por un valor en sí mismo.

Simetrizar las relaciones de poder implica entonces la equiparación de estos tres elementos, en una espiral progresiva como la que ilustra la Fig. N° 3.1.

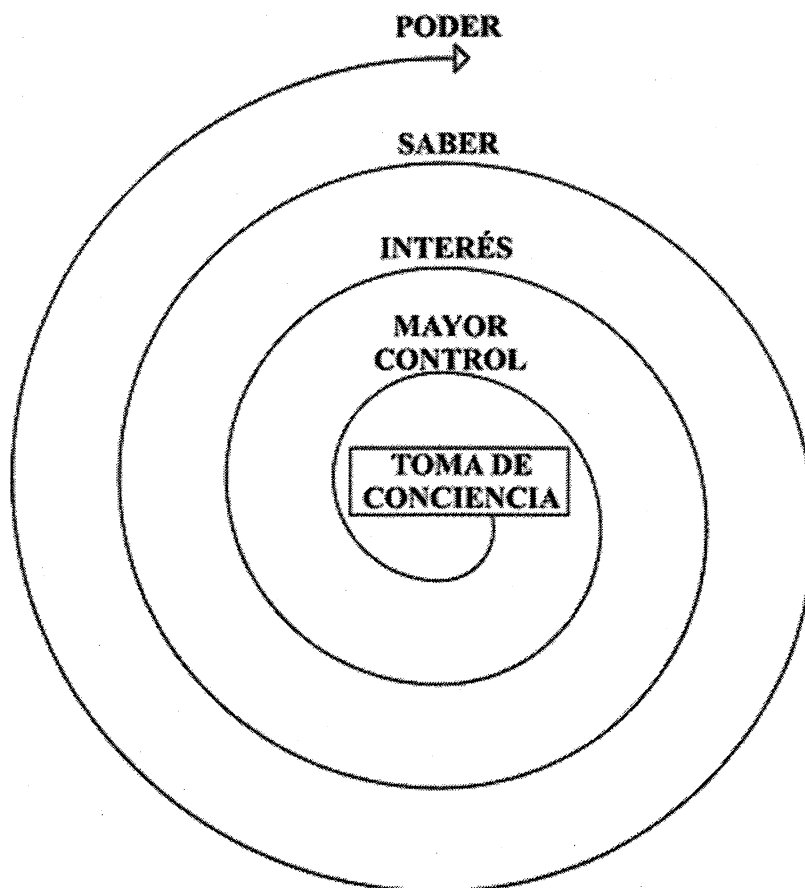


Figura 3.1. Espiral progresiva de la simetrización de las relaciones de poder

Pero para comprender más acabadamente cómo se construyen los vínculos interpersonales apelaremos al concepto de *matriz vincular* que desarrolla Quiroga (1991).

### *Las Matrices Vinculares*

El proceso de conocimiento de un sujeto y de vinculación con los otros, están íntimamente entrelazados, y desembocan en la construcción interna de una 'matriz' o modelo de aprendizaje y vínculo.

Las *principales características* de esta matriz son:

- a) está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Incluye a nuestro criterio el locus de control del individuo que puede ser interno o externo como ya se dijo;
- b) tiene un carácter implícito, actúa sin que seamos conscientes de ella, haciendo que vivamos como 'natural' todo lo que nos indica, sin poner en cuestión, sin problematizarnos al respecto, sin interrogarnos hasta qué punto nuestras experiencias de aprendizaje y vinculares, y los modelos en ellas configurados favorecen o por el contrario limitan y obstaculizan nuestra relación actual con el objeto de conocimiento y con los demás;
- c) fue inconsciente el modo en que esta matriz se constituyó;
- d) no es una estructura cerrada, sino en movimiento, susceptible de modificación; sólo se cuestiona en momentos de crisis individual y social. La crisis conforma un espacio para el cuestionamiento y revisión de nuestros modelos internos, la reflexión crítica y el cambio.

Estas matrices vinculares, más o menos definidas, más o menos estables, más o menos predominantes, constituyen el 'bagaje' personal *desde donde iniciamos o establecemos los nuevos vínculos.*

Y en este trabajo hablamos de matrices *predominantemente* dependientes (MV dep) o no dependientes (MV no dep), pues coincidimos con Foucault (1979) en que no se puede hablar de una estructura dominante - dominado (matriz vincular dependiente) pura y estable, ni tampoco de la contraria (matriz vincular no dependiente), sino de una multiplicidad de estrategias sutiles con diferente grado de dependencia, que el sujeto activa según sea la situación en la que se ponen en juego.

Ahora bien, en todo proceso de interacción grupal cada sujeto pone en acto, en su relación con los demás, esta matriz interna de vinculación, lo cual da origen a un sinnúmero de combinaciones posibles entre las diferentes matrices individuales, lo cual genera múltiples

situaciones de funcionalidad y disfuncionalidad en los vínculos entre todos los actores.

Consideramos que un vínculo es funcional cuando cada parte del mismo asume un rol en la relación que le resulta ventajosa y/o satisfactoria. Resultaría disfuncional en aquellos casos en que una o ambas partes no aceptan el rol que la otra le asigna.

A partir de numerosas investigaciones realizadas en el campo de la Formación docente inicial y en servicio, relacionadas con *la interacción* existente entre: a) las matrices vinculares de los sujetos; b) las consecuencias a nivel de aprendizaje por ellas generadas, c) los conflictos interpersonales, y d) el dispositivo o sistema de enseñanza implementado, hemos producido la Tipología<sup>32</sup> de disfunciones vinculares en la relación alumno-docente que se presenta en la Fig. N° 3.2.

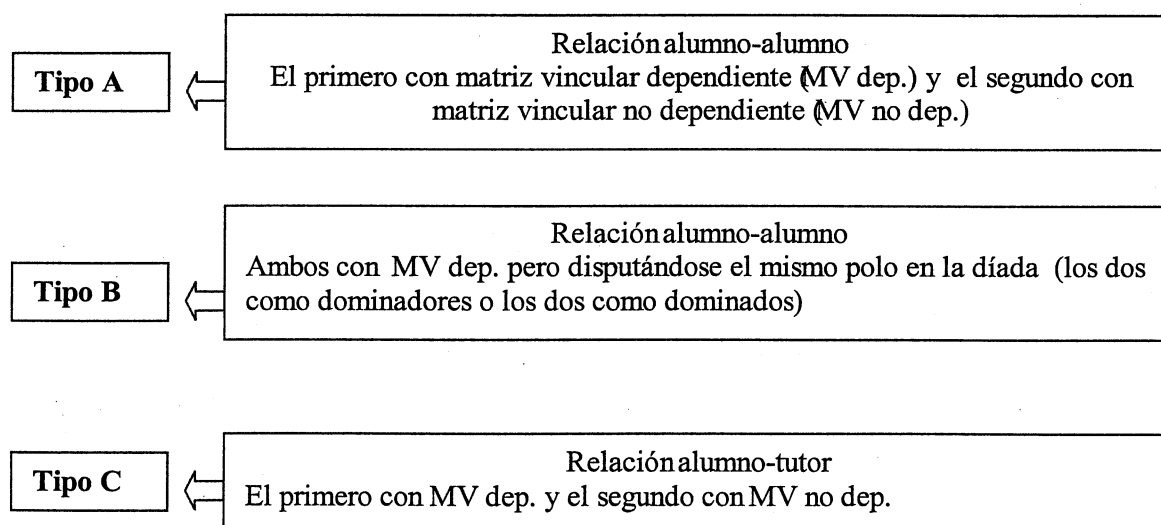


Figura N° 3.2. Tipos de disfunción

A pesar de esta diversidad en la práctica de matrices vinculares individuales y del dinamismo que las características de los vínculos le imprimen al sistema escolar, diremos que

<sup>32</sup> Esta tipología se presenta en Villar, C.E. (2004) ob. cit. Y la retomaremos en las conclusiones de este estudio.

es posible identificar 'patrones de vinculación' en un 'momento dado' en algunas relaciones interpersonales. Denominaremos *patrón vincular* al resultado de la caracterización de las modalidades vinculares predominantes en las relaciones interpersonales diádicas, triádicas y grupales en un momento dado.

A modo de síntesis, diremos que en el marco de nuestro trabajo, cuando hablamos de *matriz* estaremos aludiendo al modelo introyectado en el plano de lo individual, y cuando nos referimos al *patrón* estaremos aludiendo al 'pattern' conductual que se puede establecer y observar en una relación interpersonal, entre todos los actores intervinientes de la misma, incluyendo al docente.

El proceso de redefinición de la matriz vincular en un individuo y del patrón vincular en una relación interpersonal, no es lineal, continuo, ni definitivamente progresivo, todo lo contrario: implica trayectorias helicoidales, saltos significativos, avances y retrocesos.

Por último deseamos expresar que en función del tipo de relaciones de poder que se establezcan en estas interacciones se puede tender a conformar:

- a) Un *patrón vincular* que denominaremos *heterónimo*, definido como aquél que propugna vínculos predominantemente dependientes, en el que se impone la concepción de poder como influencia sobre los otros, con el objetivo del sometimiento de unos hacia los otros, tanto en las relaciones directas como mediatizadas. No se plantea el objetivo de que todos reflexionen y se apropien de sus actos, que sean conscientes de su poder. Hay una negación, consciente o inconsciente, del actopoder de cada una de las personas; o
- b) Un *patrón vincular* que denominaremos *autonomista*, en el cual se impulsan vínculos predominantemente no dependientes, en el que se reconocen ambas formas de poder mencionadas, como son la influencia sobre uno mismo y de unos sobre los otros, pero ésta última persiguiendo como objetivo la cooperación y el desarrollo personal de ambas partes.

### *Violencia, Indisciplina y Conflictos*

Coincidimos con Garay y Gezmet (2000) en que los fenómenos de violencia y de indisciplina deben ser claramente diferenciados. Como dicen estas autoras “la violencia no pertenece a la naturaleza profunda del individuo humano. Los sujetos como las sociedades se hacen violentos; y en esto hay responsables, por acción u omisión”.<sup>33</sup>

En el caso estudiado creemos que nos encontrábamos en presencia de conductas disruptivas del orden preestablecido en la institución, es decir ante un fenómeno de indisciplina. Y pensamos que las mismas eran manifestaciones de conflictos engendrados o exacerbados por lo que llamamos ‘*situaciones violentadoras*’ y que Garay y Gezmet (2000) denominan ‘formas de violentación’, que existen en estas instituciones.

En nuestro estudio, denominaremos *situaciones* (momentáneas) o *ambientes* (con cierta permanencia en el tiempo) *violentadores* a aquellas prácticas naturalizadas de disfuncionalidad vincular en las cuales las circunstancias y el contexto desencadenan formas de violencia explícita de resolución del conflicto interpersonal o impiden o bloquean la posibilidad de otras formas de resolución. Creemos que constituyen situaciones violentadoras aquellas que ‘empujan’ a los individuos a responder con violencia (física o verbal) a una presión que se ejerce sobre su psiquismo, por ej. como lo expresan Garay y Gezmet (2000) cuando se continúa “con coacciones o imposiciones cuando éstas han dejado de ser necesarias pues el sujeto tiene el desarrollo y la autonomía suficientes.”<sup>34</sup> Por eso estas autoras expresan que “la *violentación* se trata de un exceso de la violencia *primaria*, designada por Aulagnier (1991) como [el conjunto de las condiciones (factores o situaciones) *indispensables* para que

---

<sup>33</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). *Violencia en la escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC, p. 26.

<sup>34</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 54.

la vida psíquica y física pueda alcanzar un desarrollo con un mínimo de autonomía] ... Consiste en una violencia secundaria, que resulta perjudicial y no es necesaria para el funcionamiento del yo, ... cuya única meta es oponerse a todo cambio en los modelos instituidos. Es en esta área conflictiva ... donde se planteará el problema del poder, de la justificación que éste le solicita al saber [...]. Si esta violencia secundaria es tan amplia como persuasiva, hasta el punto de ser desconocida por sus propias víctimas, ello se debe a que logra apropiarse abusivamente de los calificativos de *necesaria y natural...*”<sup>35</sup>.

Expresan Garay y Gezmet (2000) que la violencia necesaria o primaria de la que habla Aulagnier no resulta tan transparente y tan sencillo delimitarla de la violentación en los actos educativos. La violentación es invisible y velada por la cotidianeidad naturalizada, se confunde con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje mismo. “Existen formas sutiles de la violentación en las rutinas escolares. ... La violencia institucional también existe pero resulta difícil su análisis por quedar oculta la mas de las veces por un ideario que concibe a la escuela como buena en sí misma; y que de existir violencia sobre los niños y adolescentes estaría encuadrado en un derecho del docente, concebido por los padres y el Estado, de imponerse a la voluntad del sujeto con fines educativos.”<sup>36</sup>

### ***Efectos o Consecuencias de los Actos de Violentación o Situaciones Violentadoras***

También coincidimos con Garay y Gezmet (2000) en que “uno de los efectos de estos actos de violentación es que, de tanto repetirse, los chicos terminan dudando de su capacidad de conocer, de registrar la realidad y de obrar en consecuencia ...[minando de este modo su autoestima, agregamos nosotros] y que muchos niños, y no pocos adultos, manifiestan una

---

<sup>35</sup> Aulagnier, P. citado en Garay, L.; Gezmet, S. (2000), ob. cit., p. 173.

<sup>36</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p.173.

inseguridad enfermiza, una necesidad constante de las indicaciones de los otros; sin ellas no pueden funcionar y su nivel de autonomía es mínimo”<sup>37</sup>. Lo cual reafirmaría nuestra hipótesis de que un *efecto relevante de estas situaciones violentadoras (¿o quizás sea su objetivo?) es el progresivo establecimiento o afianzamiento, según sea el caso, de un PV heterónimo, con las correspondientes relaciones de poder de sometedor y sometido entre las partes.*

Aunque esto dependerá de las características de la MV del alumno en el momento de vivir la situación, porque como expresan Garay y Gezmet (2000) “estos comportamientos de los docentes, en el escenario de los vínculos institucionales y pedagógicos, son vividos por los adolescentes, también por los niños, de distintas maneras. Aquellos que han alcanzado un aceptable nivel de autonomía y seguridad, probablemente enfrenten y discutan estas apreciaciones del docente e, incluso, lleguen a protestar ante la dirección de la escuela por estas actitudes. Muchos otros, educados en la dependencia, que aceptan la dominación del adulto como natural, reaccionarán pasivamente, aunque con vivencias de frustración y resentimiento que puede convertirse en la motivación de reacciones violentas.”<sup>38</sup>

Además como se podrá apreciar en el Capítulo 6 de Análisis e Interpretación, las actitudes prejuiciosas y discriminatorias resultan violentadoras porque mediante ellas se le impide a los alumnos ejercer su actopoder, lo cual actúa disminuyendo su autoestima, dañando su identidad, disminuyendo su motivación y el placer por lo que hace. Y según Mendel (1994) todo esto afectaría su forma de vincularse, le impediría estrechar sus vínculos con los demás.

---

<sup>37</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 175.

<sup>38</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 176.

### *Resolución de Conflictos y Cultura Institucional*

Partimos de asumir el concepto de *estilo institucional* de Fernández (1998) definido como el modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento o dinámica, tomamos de sus *rasgos centrales* los siguientes, para analizar las instituciones involucradas en este estudio:

“c) un conjunto ... de estrategias y modalidades para enfrentar y resolver dificultades y ‘tratar’ las tensiones y ansiedades desencadenados por el trabajo y la vida en relación;

d) ciertos rasgos ‘característicos’ en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales...”<sup>39</sup>

Y consideramos que *la forma de posicionarse de los actores frente a los conflictos* también es uno de los ‘rasgos característicos a los que se refiere esta autora. Según Frigerio, Poggi, y Tiramonti, (1992) las actitudes posibles ante los conflictos son: a) ignorarlos, b) eludirlos, c) redefinirlos y disolverlos y d) elaborarlos y resolverlos. Intentaremos mostrar que en las personas y las instituciones estudiadas predominaban las dos primeras actitudes.

Además, a nuestro criterio, el modo NIP<sup>40</sup> (Normativo, Individualista, Punitivo) de afrontar los conflictos resultaría un componente típico de un *estilo institucional regresivo*, el cual Fernández (1998) define como el “caracterizado por la orientación retroversiva del

---

<sup>39</sup> Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Bs. As.: Paidós, pp. 46-47.

<sup>40</sup> T. Barreiro (2000) expresa que “existen dos paradigmas contrapuestos, dos maneras de percibir la realidad, directamente vinculados con el tema de la llamada ‘indisciplina’ o de la convivencia en la escuela .... el que llamamos NIP (Normativo, Individualista, Punitivo) y el segundo CHI (Comprensivo, Humanista, Integrativo). El primero enfatiza el castigo o la sanción; cuando un alumno o grupo de alumnos viola alguna norma, se pone el acento en la necesidad de identificación y castigo a los culpables; el segundo pone el énfasis en la posibilidad de prevenir los conflictos tratando de comprender la lógica de su funcionamiento”. Barreiro, T. (2000). Ob. cit., p. 45.

cambio, las metas ubicadas en la recuperación del pasado, la evitación del planteo de dificultades como problemas y su tratamiento evitativo a través de diferentes mecanismos de defensa, el empobrecimiento de la capacidad de reflexión y trabajo exploratorio, y la preponderancia de la comunicación clandestina con componentes fantasmáticos sobre la comunicación referida a la tarea en sus aspectos instrumentales y sustantivos”.<sup>41</sup>

Y finalmente compartimos con esta autora que “parece evidente que en el análisis institucional de toda condición considerada adversa deberemos prestar especialísima atención a la ‘cultura’ que la institución ha construido a su alrededor y al modo en que a través de ella misma la consolida o transforma. ... En este caso, en el término ‘cultura’ involucramos tanto los significados adscritos a la condición como las imágenes construidas y las formas técnicas de operar que la afectan.”<sup>42</sup>

Coincidente con la perspectiva de estas autoras, en este trabajo, trataremos de ofrecer evidencia de que los conflictos analizados y los mecanismos naturalizados de abordaje de los mismos mantenían una relación recursiva con una cultura institucional dependiente, que los generaba o al menos los exacerbaba.

---

<sup>41</sup> Fernández, L. (1998). Ob. cit., p. 162.

<sup>42</sup> Fernández, L. (1998). Ob. cit., p. 64.

#### **CAPÍTULO 4 - OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

- a) Identificar, caracterizar y comprender los conflictos interpersonales protagonizados por algunos alumnos y docentes y los mecanismos de resolución empleados por ellos.
- b) Fortalecer a los alumnos en su posibilidad de comprender estos conflictos y de resolverlos con formas alternativas a las violentas (o sea en la gestión constructiva de los mismos), a través del análisis y la concientización de las situaciones conflictivas vividas.

## CAPÍTULO 5 - CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO REALIZADO

### Perspectiva del Proceso Investigativo

En función de los análisis realizados en el Marco Teórico concluimos que la realidad social y por lo tanto la educativa, para ser abarcada en toda su complejidad, debíamos abordarla desde:

a) Los enfoques:

- *interpretativo* lo cual implica a) comprender para actuar, y b) mirar el problema ‘desde adentro’, es decir comprender el mundo tal como lo interpretan los actores para poder explicar sus conductas, considerando los significados desde la perspectiva de las personas involucradas;
- *interaccionista, construccionista, sistémico y ecológico contextualista* para explicar a) la noción de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido, b) la relación entre las partes de y con el todo y c) obtener una comprensión contextualista de la conducta;
- *existencialista* que privilegia la importancia concedida a la libertad del ser humano, reconociendo el papel fundamental de las motivaciones, de los valores y de las normas en el comportamiento humano.

b) El modelo de investigación – acción colaborativa o coparticipada.

Nuestra visión coincidiría con el planteo de Kelly (1992) cuando expresa que “una epistemología contextualista estimula al investigador y al participante a colaborar en la

comprensión de los fenómenos de interés mutuo. Se considera que dichos fenómenos han de ser definidos de acuerdo a la experiencia de los participantes ...”<sup>43</sup> Y es en el marco de esta postura epistemológica que se sostiene que no sólo es imposible desvincular al sujeto de la investigación (el investigador social) del objeto investigado - la realidad de la que él es producto/productor-, sino que ni siquiera es deseable. De lo que se trata es de buscar los instrumentos adecuados para que los ‘investigadores’ (denominados agentes externos e internos en una Investigación acción coparticipada o colaborativa como la que aquí se empleó) puedan abordar este conocimiento con la eficacia y la confiabilidad necesarias.

Este mismo autor también sostiene que en el enfoque ecológico el estilo de trabajo es colaborativo entre los participantes y que en esta perspectiva, adquiere particular importancia el alcance de la participación de los miembros de la comunidad en las acciones y procedimientos desarrollados por el/los profesional/es. El profesional se perfila como un promotor y potenciador de los procesos autogestivos individuales y comunitarios, como un conceptualizador participante.

### *La Participación*

Complementariamente Fals Borda (2000) plantea el concepto de *participación* como idea vertebral en la concepción de la investigación - acción participativa (IAP). Con respecto a ella dice Sirvent (1994) que “varias son las preguntas que debemos hacernos frente a un proceso participativo: ¿qué se entiende por participación?, ¿cómo se participa y a través de qué mecanismos?, ¿en qué áreas del proceso de investigación?”<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Citado en Kelly, J.G. et. al..(1992). *Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina, p. 23.

<sup>44</sup> Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación*. Bs. As.: Coquena Grupo Editor, p.

Aquí nos parece importante señalar que la noción de participación que orientó todo este trabajo tuvo las características que Sirvent (1994) resalta como atributo relevantes de este concepto:

- a) se intentó que la participación de los grupos de alumnos en la realidad escolar fuera real y no simplemente simbólica;
- b) se apuntó a través de ella a la búsqueda de nuevos estilos de relación y convivencia social, entre alumnos y entre estos y los docentes;
- c) se trabajó en la satisfacción de otras necesidades íntimamente asociadas con la participación como son el pensamiento reflexivo y de creación; la valoración de las potencialidades individuales y grupales, el sentido de pertenencia, y la identidad individual y grupal.

Este proceso participativo fue guiado en nuestro estudio por los objetivos que adoptamos siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), en el sentido de perseguir modificaciones en los diferentes ámbitos de la vida educativa, los cuales presentamos sintetizados en Figura N° 5.1.

En La utilización del lenguaje y los discursos	En las actividades y las prácticas	En las relaciones y organizaciones sociales
el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo.	en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y su aprendizaje	en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones en las instituciones educativas para compaginar los principios y prácticas de la administración educativa con la enseñanza y el aprendizaje." <sup>45</sup>

Fig. Nº 5.1. Ámbitos de la vida educativa en los que se persiguen modificaciones.

### *La Investigación - Acción*

A pesar de que el trabajo de investigación llevado a cabo se encuadra epistemológicamente en lo que muchos autores denominan Investigación – Acción Colaborativa, encontramos que tiene importantes puntos de contacto con la IAP tal como es definida por Montero (1996) en cuanto a los ‘principios metodológicos’ que la

<sup>45</sup> Kemmis, S. ; MC Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, p. 22. La presentación en forma de cuadro es de la autora.

rigen así como el papel que le cabe a la participación, entendida ésta como lo expresa la autora cuando dice que

- a) “es un proceso que reúne al mismo tiempo aprendizaje y enseñanza pues todos los participantes tienen algo que aportar y algo que recibir;
- b) es una acción concientizadora y socializante (Salas, 1984). Moviliza la conciencia respecto de las circunstancias de vida, de sus causas y de sus efectos, a la vez que transmite patrones de comportamiento y nuevas formas de aprehender esas circunstancias;
- c) va acompañada de colaboración, co-labor, es decir trabajo compartido en diferentes grados de intensidad e implicación;
- d) la organización, dirección, ejecución y toma de decisiones son compartidas o aceptadas por los participantes;
- e) genera formas de comunicación horizontal entre los participantes, que estimulan el intercambio de conocimientos e información;
- f) compromete la capacidad y acción de examinar conjuntamente el trabajo ejecutado, las decisiones tomadas, las necesidades sentidas, los papeles desempeñados por cada participante (reflexión);
- g) implica diversos grados de compromiso en relación con la modalidad de participación; ser parte, tener parte, tomar parte (Hernández, 1994). Esto supone involucración, compromiso y sentido de identidad, co-gestión o colaboración y beneficio compartido.
- h) es una condición para la libertad, pues permite decidir. Actividad que permite cambiar el equilibrio de fuerzas sociales y poder (Carmona, 1988)”.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Montero, M. (1996). *Participación, ámbitos, retos, y perspectivas*. S/l.: CESAP, p.18.

La investigación – acción llevada a cabo la caracterizaremos, empleando las palabras de Kemmis y Mc Taggart (1988), como “una forma de indagación introspectiva y colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.”<sup>47</sup>

La investigación – acción implementada significó:

- a) la posibilidad de colocar en el centro del debate la *noción de poder en las relaciones sociales*, y por ende en las relaciones pedagógicas, del grupo humano que participó de la misma;
- b) la conjugación de un alto poder movilizador y transformador que tuvo el proceso de investigación para todos los involucrados con la relevancia de los *productos* que se pudieron ir obteniendo durante el mismo, desde la perspectiva de sus autores;
- c) la *producción de un conocimiento* que constituye como expresa Fals Borda “una herramienta para la búsqueda de la justicia, y es ésta la respuesta a las preguntas perennes: ‘¿Conocimiento, para qué?’ y ‘¿Conocimiento, para quién?’”. A lo cual agrega que “haciendo converger la sabiduría del común y el saber de los científicos ... al dar importancia a ambas corrientes, ... se puede ayudar a producir un conocimiento más útil y completo para el cambio social o para la ‘ciencia revolucionaria’ en los términos de T. Kuhn. Tal convergencia presenta un reto al monopolio positivista presente, al etnocentrismo de la ciencia occidental y a la tecnología de la destrucción”<sup>48</sup>;

---

<sup>47</sup>. Kemmis, S. ; McTaggart, R. (1988). Ob. cit. p. 9.

<sup>48</sup> Fals Borda, O. (2000). *Investigación – Acción Participativa*. En Pérez Serrano, G. *Modelos en investigación cualitativa en Educación Social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea, pp. 62 – 63.

- d) la intención de *romper la dicotomía investigación/acción*. Como muy bien expresa Sirvent (1999) “la propia metodología de investigación implica en sí misma la necesidad del pensamiento reflexivo sobre la acción y la vida cotidiana”;<sup>49</sup>
- e) una herramienta eficaz para la ‘*comprensión*’ de la realidad, lo cual alude a la tarea de desanudar la trama de significaciones que las personas involucradas (en nuestro caso las Maestras de Orientación y Tutoría, algunos alumnos y docentes de EGB 3) atribuyen a los fenómenos, en relación a los valores a los cuales se adhieren o a las intenciones que se proponen;
- f) la posibilidad de asignarle una función ‘*crítica*’, coincidiendo con Montero (1995), a este proceso de comprensión de la realidad educativa, tanto en el plano pedagógico - didáctico como en el socio - cultural, la que conlleva la intención de transformarla. En este sentido nos adherimos a la visión de Freire (1985) de la educación liberadora, y no trabajamos en la dirección de una función adaptativa o del mantenimiento del statu quo;
- g) una idea de ‘*acción*’<sup>50</sup> necesaria para lograr el cambio individual y microsocio dentro de un modelo educativo humanista, que apunta al desarrollo integral del que aprende, en la convicción de que el cambio individual es un medio muy importante para empezar a alcanzar un cambio social global. Este cambio individual apunta a la concientización, el compromiso militante con la educación y la democracia, la autogestión y el autodesarrollo. Por nuestra perspectiva sistémica, y coincidiendo con Bertrand y Valois (1982), apostamos a que estos cambios incidirán, de algún modo, en los niveles

<sup>49</sup> Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Madrid, Miño y Dávila, p. 144.

<sup>50</sup> Concebimos a la *acción*, en un doble sentido:

- (a) en relación al lugar que ocupa en la producción del conocimiento que implica la noción de praxis, haciendo jugar dialécticamente la articulación/confrontación teoría y práctica y
- (b) como *intervención* en la realidad para producir modificaciones. La misma consiste en trabajar sobre los problemas del “práctico”, que sería el actor social que desarrolla la acción.

macrosociales, pues existe una relación estrecha entre la opción de un modelo educativo y la de un paradigma sociocultural, es decir un modelo de sociedad. También coincidimos con aquellos que sostienen que la investigación - acción tiende a ensanchar la conciencia colectiva con el fin de hacer posible el cambio individual y social;

- h) involucrar también la finalidad de '*formación*'. Coincidimos con todos aquellos investigadores que consideran que la realización de proyectos de investigación - acción por parte de los docentes es, simultáneamente, un objetivo de investigación y una estrategia de capacitación. La participación de los docentes en la investigación - acción establece un verdadero encuentro de la misma con el perfeccionamiento. En el binomio investigación - acción y perfeccionamiento docente se da una relación circular de causa - efecto. Ambos elementos se producen a través del otro. Lo que tienen en común es que ambos implican un proceso reflexivo de '*desnaturalización*' de las situaciones educativas.

A modo de síntesis podríamos decir que adoptamos la investigación - acción porque compartimos la definición de Pérez Gómez (1990) cuando dice que es el modelo investigativo "que requiere la *participación en grupos*, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores ... y (que resulta) un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir *un proceso de reflexión cooperativa más que privada*; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la *transformación de la realidad* mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas ..." <sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Pérez Gómez, A. (1990). *Prólogo*. En Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata, p. 18. El resaltado es nuestro.

Y además concebimos la investigación - acción como una estrategia metodológica idónea para concretar un estudio cualitativo de las características y los objetivos del que aquí se informa.

### **El Componente Participativo**

En función de las particularidades antes enunciadas, pasamos a desarrollar aquellas propias del componente participativo de este trabajo.

Expresa Sirvent (1994) que “las instancias del proceso de I.P. deben ser evaluadas desde la perspectiva pedagógica y la perspectiva de generación de conocimiento sobre el objeto de la investigación. En este sentido se debe preguntar: ¿cómo se elabora la construcción colectiva? (actores y niveles/instancias de participación) ¿cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado?, ¿cómo es posible apropiarse y socializar el conocimiento producido?”<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Sirvent, M.T. (1994) . Ob. cit., p. 75.

### *¿Cómo se Elaboró la Construcción Colectiva?*

Consideramos que el ‘problema’ investigado involucraba a diferentes actores. Denominamos *actores del problema* a todas aquellas personas que consideramos que constituían una ‘parte interviniente’ en el problema investigado, ya sea por acción o por omisión; con conciencia de esta participación en el problema o sin ella; con un rol más protagónico o más periférico.

Dentro de ellos, consideramos ‘*participantes*’ o *agentes internos* del P.I.A. a los actores que decidieron voluntaria y explícitamente involucrarse en las acciones del proyecto con la finalidad de comprender qué estaba sucediendo y cómo podían transformarse las condiciones y las circunstancias que generaban o alimentaban dicho problema.

A partir de esta delimitación, definiremos como equipo de investigación (EI) al conformado por:

Como *agentes internos*:

- a) dos docentes que desempeñaban el cargo de Maestros de Orientación y Tutoría (MOT);
- b) cuatro docentes de 8° año<sup>53</sup>.
- c) los alumnos de los dos octavos años que fueron invitados a participar del proyecto y que aceptaron hacerlo.
- d) dos alumnas practicantes del último año de la Formación Docente<sup>54</sup>

Como agente *externa*: la autora de esta Tesis.

Los restantes ‘actores del problema’ cumplieron diferentes roles:

---

<sup>53</sup> Estos docentes se incorporaron paulatinamente en función de un progresivo nivel de compromiso e involucramiento en el proyecto (el cual fue creciendo a medida que éste avanzaba) lo cual determinó los diferentes roles asumidos.

- a) Algunos se desempeñaron como informantes, proporcionando datos de diferente índole, en distintos momentos del proceso investigativo;
- b) la mayor parte de ellos participaron de las jornadas<sup>55</sup> organizadas y coordinadas por algunos integrantes del EI para el análisis del contenido de los informes de avance del trabajo de investigación-acción;
- c) algunos de ellos además participaron en alguna de las actividades desarrolladas con los alumnos como parte del proyecto.

En la descripción que sigue de las etapas y fases del trabajo, se puede apreciar los modos y momentos en que se concretó la participación de los diferentes actores en la construcción colectiva.

---

<sup>54</sup> Afectadas a dichas instituciones para realizar su período de Práctica y Residencia durante un año.

<sup>55</sup> Equivalentes, en alguna medida, en objetivos y dinámicas a las sesiones de retroalimentación de las que habla Sirvent (1994, 1999).

## *Etapas<sup>56</sup> y Fases del Trabajo de Investigación – Acción Llevado a Cabo*

**1º Etapa:** *Instancia de conformación del equipo y elaboración de lineamientos básicos del trabajo de investigación.*

- a) Fase 1: Convocatoria para la conformación del equipo gestor, por parte de la investigadora externa.
- b) Fase 2: Diseño y preparación del anteproyecto de investigación (conteniendo las primeras decisiones, entre ellas la localización del proyecto) por parte del equipo gestor.
- c) Fase 3: Aval institucional del Anteproyecto de investigación-acción en el Instituto Superior de Formación Docente N° 809.
- d) Fase 4: Selección de 2 alumnas del último año del Profesorado para EGB 1 y 2, previa convocatoria para la discusión y análisis del anteproyecto.

---

<sup>56</sup> Las mismas guardan una estrecha correlación con las que plantea Gajardo (1983). También cabe señalar que estas etapas sugieren una secuencia pero no una cronología estricta o cerrada, pues en realidad las actividades de cada una de ellas se retoman en diferentes momentos del proceso investigativo, con mayor o menor énfasis, respondiendo a la descripción de peldaños de una espiral que propusiera Lewin, según Kemmis y Mc Taggart (1988).

<b>Etapa</b>	<b>Año</b>
Nº 1	2000
Nº 2	2000
Nº 3	2001
Nº 4	2001 – 2002
Nº 5	2003 – 2004

- e) Fase 5: Negociación de entrada en las instituciones, con invitación a integrantes de las comunidades educativas involucradas a integrarse al equipo investigador definitivo.
- f) Fase 6: Elaboración del proyecto de trabajo en una versión mas avanzada, incluyendo el encuadre de trabajo del EI.
- g) Fase 7: Autocapacitación básica de los integrantes del EI en los presupuestos, conceptos y manejo de las técnicas e instrumentos de investigación cualitativa e investigación - acción (Ej.: registro sistemático de la observación participante, entrevista, método de comparación constante y trabajo con categorías emergentes, técnica del trabajo con situaciones conflictivas relevantes, etc.) siempre partiendo de las diferentes percepciones, experiencias y conocimientos de cada uno de ellos.

**2º Etapa:** *Instancia predominantemente exploratoria y de planificación.*

- a) Fase 1: Evaluación diagnóstica inicial a través de contactos informales y formales (*entrevistas*) con informantes claves:
  - los directores de las dos escuelas.
  - algunos alumnos que no intervenían en el EI.
  - algunos docentes de los respectivos establecimientos.
- b) Fase 2: Entrevistas autoadministradas (elaboración de memorándums iniciales)
- c) Fase 3: Selección de grupos de alumnos a los que se invitó a participar del PIA, explicándoles los objetivos y la dinámica del trabajo de investigación.
- d) Fase 4: Instancias de observación con un grado de participación mínima (por parte de la investigadora externa) en las instituciones involucradas, para observar la dinámica institucional, en algunos 'momentos' que se consideraban estratégicos: entrada y salida de la escuela, recreos, actos, etc.

- e) Fase 5: Inicio de la exploración sistemática de los determinantes estructurales macro y microsociales a través de fuentes documentales e informantes claves.
- f) Fase 6: Selección y elaboración de los instrumentos de recolección de información.
- g) Fase 7: Observación participante por parte de los investigadores internos, administración de cuestionario a alumnos y entrevistas a docentes y directivos.
- h) Fase 8: A partir del procesamiento de la información recogida, se comenzó a construcción un primer marco de referencia común dentro del equipo de investigación.
- i) Fase 9: Elaboración de informe de avance.<sup>57</sup>

**3º Etapa:** *Instancia predominantemente interventiva* (intervención entendida en el sentido de acción para modificar la realidad)

- a) Fase 1: ‘Tematización’ de la problemática de los conflictos escolares, con acciones de divulgación e involucración de mayor cantidad de participantes de las comunidades educativas.
- b) Fase 2: Profundización del diagnóstico de la problemática mediante la observación participante por parte de los agentes internos y la recolección de episodios conflictivos relevantes (ECREs), con la implementación de una guía de observación.

---

<sup>57</sup> Durante todo el desarrollo del proyecto, los integrantes del GD y la investigadora externa elaboraron informes de avance con los análisis del proceso investigativo y los resultados de la praxis, realizados por y para los propios investigadores y el resto de la comunidad educativa. Además la Coordinación (investigadora externa) elaboró a partir de ellos los informes formales para la institución patrocinadora. Esos informes contenían los logros hasta el momento y las nuevas previsiones de acción para la etapa siguiente. De todos estos informes se realizaron adaptaciones para presentar a las comunidades educativas de las escuelas involucradas, para su conocimiento y análisis.

- c) Fase 3: Elaboración de los lineamientos para el trabajo con los grupos de alumnos, lo que incluyó la selección, el planeamiento y el diseño de las situaciones grupales.
- d) Fase 4: Desarrollo de actividades grupales con los alumnos.
- e) Fase 5: Observación, evaluación y reelaboración de las líneas de acción.
- f) Fase 6: Análisis de los ECREs relevados con los siguientes objetivos específicos:
- poder caracterizar los conflictos más comunes y frecuentes en los que participan los grupos de alumnos del Proyecto de Investigación-Acción (PIA);
  - encontrar regularidades que nos permitieran inferir: b.1) origen de los mismos (situaciones violentadoras) y b.2) formas de resolución típicas de los alumnos;
  - aprender los investigadores a analizar sistemáticamente situaciones conflictivas para poder ayudar a resolverlas.
  - planear actividades para reflexionar con los actores a partir de ellos.
- g) Fase 7: A partir del procesamiento de la información recogida, realización de una síntesis de las categorías y propiedades construidas y elaboración de la Versión 2 del problema.
- h) Fase 8: Mediante el análisis de los ECREs registrados, redefinición de la problemática (Versión 3) y elaboración de las nuevas categorías.
- i) Fase 9: Ajuste de la subsiguiente recolección de información para ampliar, precisar y ratificar o no las categorías y propiedades elaboradas hasta ese momento.
- j) Fase 10: Desarrollo de una segunda etapa de actividades interventivas con los alumnos.
- k) Fase 11: Elaboración de informe de avance.
- l) Fase 12: Evaluación de la tarea del equipo de investigación y autoevaluación individual por escrito.<sup>58</sup> Como resultado de la misma se tomaron las decisiones siguientes y el equipo

---

<sup>58</sup> En base a las siguientes pautas sugeridas: a) *En relación a la tarea del equipo*: las pautas establecidas y su cumplimiento, propuestas de modificaciones al encuadre; dinámica de trabajo, organización, roles cumplidos por cada uno y propuestas de modificaciones (todo ello analizado en función de las actividades que había que

profundizó el análisis y la valoración del trabajo en el grupo, el enriquecimiento que produce a nivel individual y el sostén que provee para la tarea cotidiana.

**4º Etapa:** *Instancia predominantemente reflexiva y de conceptualización*

La reflexión y la conceptualización son operaciones investigativas, pero también de un alto compromiso cognitivo y emocional, que tienden a la *concientización* de los sujetos que las llevan a cabo. En realidad se ponen en juego a lo largo de todo el proceso investigativo aún cuando se manifiesten más nítidamente a través de la concreción de los informes y la discusión en las sesiones de retroalimentación con la comunidad educativa.

- a) Fase 1: Estudio de todo lo referido a la temática de los estereotipos, los prejuicios, la discriminación, y las representaciones sociales. También estuvimos revisando con los participantes la conceptualización del tema del poder y los vínculos, dado que no eran temas muy conocidos por todos ellos. Conectado con ellos, debimos profundizar sobre el fenómeno de la influencia social y la conformidad en los grupos para entender algunas conductas de los mismos. En función del trabajo con los alumnos debimos estudiar la teoría de la indefensión aprendida de Seligman (1981) para trabajar en el fortalecimiento de los chicos.
- b) Fase 2: Elaboración de informe de avance.
- c) Fase 3: Planeamiento y desarrollo de actividades con los restantes actores del problema que no participaron del EI.

---

realizar en el PIA); estudio sistemático grupal, la socialización de lo estudiado y la evaluación de lo realizado; b)

*En relación a la tarea individual:* cómo resultó, cómo me hubiera gustado que fuera, cuáles fueron los facilitadores y los obstaculizadores para mi participación en el proyecto, qué modificaciones concretas propongo hacer para la próxima etapa.

- Devolución de las conceptualizaciones realizadas, mediante un documento escrito y en jornadas de trabajos.
  - Entrevistas individuales con los directivos para analizar el documento.
- d) Fase 4: Evaluación final del trabajo con el PIA. En función del tipo de trabajo realizado durante los dos años anteriores y la real participación lograda en cada caso decidimos evaluar los resultados del proyecto de acuerdo a las siguientes pautas:
- recabar información en relación a quién y en qué medida aportó este proyecto;
  - indagar esto desde la perspectiva de cada uno de los integrantes del EI (alumnos y docentes);
  - formular también las preguntas a otros actores del problema que no participaron del EI;
  - utilizar para ello entrevistas individuales y grupales (con diferente grado de estructuración en cada caso).
- e) Fase 5: Elaboración del Informe final del trabajo por parte del EI.<sup>59</sup>
- f) Fase 6: Las MOTs realizaron las adecuaciones del informe final para ser entregado a las escuelas participantes, de acuerdo a las características y modalidad de cada escuela y de sus actores.

---

<sup>59</sup> El proceso de elaboración conjunta comprendió el siguiente circuito:

- La Coordinadora armó una estructura inicial y en base a ella elaboró un instructivo de guía para la elaboración de los informes individuales de los integrantes del equipo.
  - Cada investigador confeccionó su propia versión del informe final.
  - La Coordinadora leyó todos los informes y en base a ellos elaboró la Versión 1 del informe.
  - Se devolvió la Versión 1 al equipo de investigación, se la analizó en reunión del GD, donde cada integrante debía identificar y opinar si sus ideas habían sido recogidas, consideradas e interpretadas correctamente.
- Con las impresiones recogidas y las rectificaciones realizadas, la coordinación elaboró la Versión definitiva del mismo.

- g) Fase 7: Divulgación de las conceptualizaciones parciales logradas para someterlas a discusión.

Aquí concluyó la tarea del GD, por haber dado por concluidas las actividades tendientes al logro de los objetivos del PIA. Hasta este momento el trabajo de investigación se concentró en la producción colectiva de un “conocimiento práctico” como lo denomina Porlán (1993) y los destinatarios directos del mismo fueron los participantes del P.I.A. en primer lugar y luego las restantes personas de las comunidades educativas intervinientes.

**5° Etapa:** *Instancia predominantemente de teorización.*

En esta última etapa se llevó a cabo la profundización de la problemática a nivel teórico, aún cuando el estudio de la misma también se realizó paralelamente a todo el proceso de sistematización de las observaciones y elaboración de reflexiones durante el tiempo que duró el trabajo con el Equipo de Investigación.

Esta etapa estuvo a cargo de la investigadora externa (y Tesista), una vez concluidas las actividades interventivas y el trabajo de campo. La misma requirió el tiempo de maduración y la distancia de los datos que plantean Goetz y Lecompte (1988) como óptimas para hacer la interpretación de los resultados y su integración en marcos mas amplios.

El conocimiento producido durante este período y cuyo destinatario es la comunidad científica, requirió de conocimientos previos y teorías de un nivel diferente al manejado por el GD.

- a) Fase 1: Descripción de los resultados.
- b) Fase 2: Realización de análisis y delimitación de una teoría que resultara consistente y cercana a los datos.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Durante este proceso se llevó a cabo un proceso de reorganización total de las categorías y las hipótesis

c) Fase 3: Escritura del informe que constituye esta Tesis.

### **¿Cómo se Reflexionó sobre la Práctica de los Participantes Involucrados?**

En este PIA se trabajó en dos ámbitos y niveles de reflexión sobre la práctica como se ilustra en la Fig. N° 5.2. : 1°) el de los alumnos y algunas investigadoras internas, en las aulas y 2°) el de las investigadoras internas y la investigadora externa, en el grupo de trabajo.

Estos procesos reflexivos se realizaron en forma paralela en el tiempo, alimentándose mutuamente, aún cuando los productos del mismo y los niveles de concientización alcanzados por los actores fueran diferentes.

---

elaboradas, lo que obligó a revisar los memos, cuaderno de campo y en algunos casos hasta las transcripciones de alguna reunión del GD, revisando entonces los datos allí consignados desde una 'nueva' teoría, lo cual constituyó una 'vuelta' mas a la espiral reflexiva llevada a cabo en este estudio.

Nivel de praxis (entendida como práctica reflexionada)	Ámbito y participantes		Técnicas, procedimiento y recursos	
1º Nivel	<b>AULAS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de intervención en la acción (Montero 1984-1995)</li> <li>- Dispositivo Tutorial (Villar 2002)</li> </ul>	Situaciones grupales durante 2 años
	Grupo de Alumnos A  MOT N°1, Doc. N° 3 y 4, Pract. N° 7	Grupo de Alumnos B  MOT N°2, Doc. N° 5 y 6, Pract. N° 8		
2º Nivel	<b>GRUPO DE TRABAJO</b>  Todos los MOTs, Docentes, Practicantes e Investigadora externa		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica de Grupo de Discusión (GD)</li> <li>- Técnica de Episodios Relevantes (ER)</li> </ul>	Reuniones semanales durante 3 años

Fig. N° 5.2.

***¿Cómo se Operativizó el Primer Nivel de Reflexión sobre la Práctica?***

El primer nivel de reflexión sobre la práctica llevado a cabo por los alumnos y algunos docentes, en las aulas, se operativizó a través de *situaciones grupales* diseñadas en el marco del Modelo de intervención en la acción (Montero 1984,1995) y el Dispositivo Tutorial (Villar 2004).

A continuación se desarrollan brevemente los atributos relevantes de cada modelo.

*Modelo de M. Montero.*

Esta psicóloga social, a partir de numerosas experiencias comunitarias realizadas, propone como una forma de intervención en la acción diseñar situaciones grupales:

a) en las que se estimule:

- la comunicación,
- el respeto,
- la responsabilidad,
- la actividad,
- la participación;

b) que los efectos esperados sean:

- experiencia de logro participativo,
- contraste entre acción, producción e imagen estereotipada de la realidad: “nosotros podemos”;

c) mediante las cuales se provea de oportunidades de:

- recompensar las conductas positivas;
- aprendizaje vivencial;

d) que focalicen el trabajo sobre los fenómenos psicosociales de:

- autoeficacia;
- internalidad;
- capacidad de expresión y de comprensión de significados;
- asertividad organizativa (capacidad de proponer formas de organización);
- esperanza;

- motivación para la acción.

En la implementación de este modelo recogimos también las ideas de potenciación o empowerment de Rappaport (1984) y de “activación social” de Serrano García y López Sánchez (1994) de la Universidad de Río Piedras, en Puerto Rico.

### ***Dispositivo tutorial.***

El Dispositivo Tutorial (DT) es un dispositivo pedagógico que fuera concebido por la autora de este informe y colaboradores <sup>61</sup> para ser aplicado en la Formación Docente Continua. Sus componentes estratégicos son:

- 1.- La naturaleza del dispositivo o su finalidad;
- 2.- los elementos constitutivos del mismo: a) el grupo tutorado y el rol tutorial; b) los instrumentos de mediación (estrategias, técnicas y recursos); y c) las condiciones de contexto y de implementación; y
- 3.-la relación entre esos elementos constitutivos.

Las adaptaciones realizadas de cada uno de estos componentes en este trabajo fueron:

- 1.- La *finalidad* del DT es la que determina que se focalice la atención en *las relaciones de poder* entre sus *elementos constitutivos*.

En este proyecto de investigación-acción la finalidad de su implementación fue potenciar las posibilidades de los alumnos de autoconocimiento y empoderamiento, por considerarlos prerequisites para una intensificación de su participación y protagonismo

---

<sup>61</sup> Y que se desarrolla ampliamente en Villar et al. (2004). Ob. cit.

en sus circunstancias educativas, tendientes a la democratización de las relaciones interpersonales dentro del ámbito escolar.

2.- De los *elementos constitutivos* del DT, aquí sólo mencionaremos aquellos que consideráramos especialmente por su valor operativo y que fueron:

2.1. La *reflexión sistemática sobre la propia práctica*, que constituye la estrategia privilegiada del DT.

2.2. Los *instrumentos de mediación* (estrategias, técnicas y recursos).

2.3. Las *condiciones de contexto y de implementación* del mismo a saber:

De contexto

- a) duración y tiempo del trabajo del grupo,
- b) la estrategia de comunicación entre los alumnos y la MOT,
- c) la modalidad de participación de los actores.

De implementación.

- a) la negociación de entrada y encuadre de la tarea,
- b) el clima que se creó,
- c) la dinámica de trabajo,
- d) la lógica de los encuentros grupales.

3.- A través de la implementación del DT en esta experiencia tendíamos a que cada integrante del grupo:

- a) se *apropiara de su actopoder*<sup>62</sup>, a través de la reflexión sobre la propia práctica, lo cual lo conduciría a su autodeterminación y a su desarrollo personal; y

---

<sup>62</sup> G. Mendel (1994) considera que *acto* y *actopoder* son sinónimos en el marco de este análisis.

- b) consolidara su *desarrollo social* a través del ejercicio de relaciones sociales y de poder democráticas (de solidaridad, cooperación, responsabilidad, etc.) dentro del grupo de pares y con los docentes.

Éstas constituyen asunciones valorativas básicas del enfoque comunitario como expresa Sánchez Vidal (1996) cuando dice que “el poder psicológico (capacidad de dominio y efectividad sobre sí mismo; potencia; locus interno o competencia en terminologías similares) percibido o real es fundamental para el desarrollo de las personas y su carencia, para la coartación de ese desarrollo y la generación de problemas psicológicos y psicosociales”<sup>63</sup>.

La concientización del actopoder por parte de cada integrante del grupo, le implicó desarrollar *vínculos* cada vez menos dependientes con respecto a:

- a) el conocimiento y los objetos mediadores;
- b) los docentes;
- c) sus pares y demás actores institucionales.

#### ***Las situaciones grupales o actividades interventivas.***<sup>64</sup>

Se llevaron a cabo a través de jornadas con los alumnos participantes, en las que se concretaron actividades sistemáticas dentro del aula, con una frecuencia mensual aproximadamente, las que fueron coordinadas por las MOTs, con la participación en diferentes roles de las alumnas practicantes del profesorado y los restantes docentes del EI.

---

<sup>63</sup> Sánchez Vidal, A. (1996). ). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB, p. 140.

<sup>64</sup> ‘Interventivas’ en el sentido explicitado anteriormente.

El *objetivo general* que perseguían todas ellas era que producto de la reflexión sobre las actividades que se realizaban, los alumnos pudieran fortalecerse en relación a la comprensión de los conflictos que los involucraban y desarrollar una perspectiva constructiva (no violenta) con respecto al modo de abordarlos.

Los *objetivos específicos* de las situaciones grupales planeadas y desarrolladas con los alumnos fueron:

- a) Exploración y diagnóstico grupal en relación al conocimiento mutuo
- b) Identificación de situaciones conflictivas
- c) Análisis de situaciones conflictivas que involucraban problemas de prejuicios y/o discriminación.

#### ***Desarrollo de las actividades.***

1º) Momento: En los dos grupos de alumnos persiguieron objetivos comunes, predominantemente exploratorios, de profundización del conocimiento intragrupal y concientización de los conflictos, como primeros pasos para una resolución pacífica de los mismos.

2º) Momento: Las mismas tuvieron diferentes características en función de las necesidades emergentes en cada caso<sup>65</sup> pero apuntando al análisis y abordaje de las situaciones conflictivas propias de cada grupo e institución.

---

<sup>65</sup> Durante esta etapa del trabajo tuvo lugar el conflicto mundial que se desencadenó el 11/9/01 que conmocionó a alumnos y docentes y comenzó a influir grandemente en nuestro trabajo. La última actividad con los alumnos, realizada después del 11 de setiembre, se conectó con los acontecimientos mundiales estableciendo un paralelismo entre los hechos violentos mundiales y la forma de resolverlos y los cotidianos protagonizados por los alumnos. Ella nos generó la siguiente reflexión metodológica: pudimos comprobar cómo se puede comprender lo micro analizando lo macro y cómo se puede entender lo macro a partir de lo micro, lo cual a

En un grupo de alumnos se realizaron 10 actividades y en el otro 9 (en función del tiempo que insumió su planificación, su concreción y la disponibilidad de los alumnos de horas libres o cedidas por los profesores).

Las técnicas empleadas tendían a:

- a) la desnaturalización de las situaciones conflictivas;
- b) el fortalecimiento del grupo en su autoestima y sus potencialidades para la resolución no violenta de los conflictos; y
- c) el desarrollo de su inteligencia emocional.

A pesar de que las *actividades* que se llevaron a cabo fueron parcialmente diferentes en cada grupo de alumnos, todas ellas respondieron a la siguiente concepción del *encuadre y del clima* en que debían desarrollarse<sup>66</sup>:

Con el objetivo de avanzar en el proceso de horizontalización de las relaciones de poder, tendiente a una modalidad de gestión progresivamente autogestionaria, concebimos ... la elaboración del *encuadre inicial* como potente instrumento del que dispone el tutor [en nuestro caso docente] en su objetivo por equilibrar las responsabilidades de los miembros del grupo en el desarrollo de la tarea común y en la búsqueda del establecimiento de vínculos no dependientes entre todos los integrantes. El encuadre conforma el conjunto de aspiraciones de los tutores [en nuestro caso docentes] en relación al trabajo, que indican 'hacia dónde vamos', marcan el rumbo. Pero también es el que establece los 'límites' a las libertades individuales y

---

nuestro criterio es la evidencia del funcionamiento del principio hologramático del pensamiento complejo del que habla Morín (1998) y que se menciona en el Marco Teórico.

<sup>66</sup> Como parte de los supuestos del Dispositivo Tutorial implementado.

grupales para la acción, lo que 'se puede y se debe' y lo que 'no se puede o se debe' en el desarrollo de la labor que convoca al grupo. Debe determinar con claridad el ámbito de responsabilidad y toma de decisiones de cada uno de los participantes. ... Para empezar a caracterizar el '*clima*' en el cual se debe desarrollar el trabajo en el DT [en nuestro caso dispositivo pedagógico] ... éste debe pensarse (como un ámbito donde se desarrolla) la formación como un trabajo sobre sí mismo ...un trabajo de y para la reflexión. La creación de un lugar para poder reflexionar, representar la realidad en la que se vive día a día ..., como un proceso y como acción vital, ... pensada más como autoformación que como heteroformación ..., Como una hipótesis de trabajo, ... donde hay una oferta que es una conjetura, una propuesta y demandas de los participantes; del interjuego entre ambas se va construyendo el proceso de formación. ... Otro aspecto que resulta relevante es tener en cuenta que en el trabajo grupal y con la participación de un docente se involucra mucho compromiso y 'riesgo' personal por parte de los integrantes del grupo. Por ello creemos que los factores que influirán para que estos se atrevan a afrontarlo son, además de las características de personalidad y la biografía personal de cada uno, *la confianza* necesaria en el tutor [en nuestro caso docente] y en los pares, lo cual le permitirá - a los alumnos - sentir que se va a hacer un buen y honesto uso de la información que se maneja en las reuniones de trabajo y en las documentos escritos que produce, que no se lo va a 'enjuiciar', que se va a 'cuidar o tratar bien lo suyo', que el tutor [en nuestro caso docente] va a ser discreto.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Souto, M. (1999), pp. 14-18 citado en Villar, C.E. et al. (2004). Ob. cit.

Las que siguen son apreciaciones de los alumnos y de las MOTs que confirmarían que lo mencionado en relación al encuadre y el clima se logró: *“El modo en que trabajábamos nos permitió que*

- a) *no estuviéramos “sentados uno atrás del otro como siempre”, la propuesta implicó que “todos nos miráramos y nos habláramos a la cara”, aún chicos que nunca antes lo hacían;*
- b) *cada uno tomara conciencia de “lo que pienso, a lo que adhiero, lo que defiendo, lo que digo y permito con mis silencios”’. Como contrapartida de hacer y decir lo que otros piensan, de no confiar ni pelear por mis ideas;*
- c) *los docentes de distintas áreas curriculares participaran de las mismas pero en roles diferentes a los tradicionales. Esto les permitió tanto a ellos como a los alumnos obtener ciertas ‘vivencias’ que cambiaron la ‘mirada’ mutua y descubrieron otras facetas desconocidas entre ellos;*
- d) *el vínculo docente-alumno tuviera otras características, hubiera una mayor apertura: “sin presiones”, “nos sentimos diferentes y mas juntos”;*
- e) *escucháramos la opinión del ‘otro’, pues respetar los turnos de intercambio aunque resultaba trabajoso, era una ‘regla de oro’ del encuadre que había que respetar. Se podía estar en desacuerdo y refutar las opiniones pero a su turno y a través del diálogo, así eran las reglas;*
- f) *sentíamos (los alumnos), como participantes del proyecto, que se pensaban cosas diferentes para nosotros, se nos trataba distinto porque algunos temas se profundizaban más en este octavo año que en los demás, y esto influía en la forma en que abordábamos los conflictos.”<sup>68</sup>*

---

<sup>68</sup> Nota de campo de expresiones de alumnos y de MOTs, extraída del informe de avance de agosto del 2002.

### *¿Cómo se Operativizó el Segundo Nivel de Reflexión sobre la Práctica?*

Para operativizar el segundo nivel de reflexión sobre la práctica llevado a cabo por las investigadoras internas y la externa en el grupo de trabajo, empleamos la técnica del Grupo de Discusión (GD)<sup>69</sup>. Esta técnica es considerada una técnica de investigación muy poderosa por numerosos autores (Ibáñez, 1991; Morgan 1988), sobretodo en aquellos aspectos que ponen en evidencia el modo de concretar, en este estudio, la participación de una parte del equipo de investigación (EI) para posibilitar la producción colectiva del conocimiento. Dicha técnica

- a) posibilitó la participación de todos los integrantes del grupo, integrando en el proceso de indagación y diálogo a investigadores internos y externos;
- b) constituyó un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes y futuros docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa. En su carácter altamente formativo, de aprendizaje para todos los participantes, ella guardó una importante semejanza con los “Talleres de Educadores”, implementados por Vera Godoy y su equipo de investigación (1987) en Chile y luego por Batallán y García (1988) en la República Argentina;
- c) resultó un facilitador de la intervención social al proponerse la transformación de la realidad (de los alumnos y docentes participantes) mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.

El equipo de trabajo asumió su tarea a través de su autodefinición como un grupo-sujeto que tenía a su cargo el planeamiento, la implementación, el seguimiento y la evaluación

---

<sup>69</sup> Los aspectos más operativos de la implementación de esta técnica se describen en el apartado correspondiente a la ‘Dimensión cualitativa’.

de la misma, considerando a estos procesos como 'momentos' de la espiral auto-reflexiva que debía desarrollar en relación a la recolección y el análisis de la información.

Siguiendo la distinción de Ibáñez (1991), según Valles (1997) entre *grupo-sujeto* ("el que toma la palabra, el que puede preguntar") y *grupo-objeto* ("el que debe responder"), caracterizamos nuestro GD como un grupo-sujeto.

Reiteramos aquí que el grupo de trabajo estaba conformado por los siguientes integrantes del Equipo de Investigación:

- a) las *agentes internas*: a) dos docentes que desempeñaban el cargo de Maestros de Orientación y Tutoría (MOT); b) dos alumnas practicantes del último año de la Formación Docente y c) cuatro docentes de 8º año;
- b) la *investigadora externa*: la autora de esta Tesis.

El conocimiento preexistente entre las personas que integraban el EI lejos de constituir una desventaja como podría interpretarse desde la perspectiva del grupo-objeto actuó como un facilitador de la interacción y de la operatividad del grupo.

En este marco, la interacción entre el investigador externo y los internos no siguió los parámetros habituales que describe Sirvent (1994) - y que muchos otros investigadores comparten - cuando dice que en el contexto de la I.P. "la relación investigador - investigado está lejos de ser idílica. El investigador, en última instancia, no logra salir de su realidad: pertenece a otros grupos y está vinculado a otros contextos e intereses. La interacción se torna generalmente problemática, contradictoria y conflictiva"<sup>70</sup>. Cabe indicar que en este trabajo la relación tuvo otras características. Consideramos que las diferencias se basan fundamentalmente en los siguientes factores contextuales:

---

<sup>70</sup> Sirvent; M.T. (1994). Ob. cit., p. 74.

- a) se desarrolló en una comunidad pequeña (35.000 habitantes), donde lo habitual es que las personas se relacionen en diferentes ámbitos y desde diversos roles, en forma simultánea;
- b) todos los integrantes del GD nos conocíamos previamente y habíamos estado ligados por diferentes actividades profesionales, una de las cuales dio origen al proyecto de investigación que aquí se informa (como se describe en el apartado de Antecedentes);
- c) todos los integrantes del grupo adheríamos explícitamente, por formación y por convicciones a la perspectiva de la docencia-investigación;
- d) como investigadora externa, docente-investigadora yo misma y formadora de docentes-investigadores, conocía las instituciones donde se localizó el trabajo y a la mayor parte de los actores, a partir de varias acciones de I-A anteriores.

Finalmente creemos que estos factores fueron altamente influyentes para generar una interacción entre los diferentes integrantes del GD como la que caracteriza Fals Borda cuando dice que “la resolución de esta tensión [ entre investigador –investigado] ... se obtiene con la expresión de mutuo respeto y con un compromiso compartido, y por medio de una participación auténtica en la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevas experiencias sinérgicas.”<sup>71</sup>

Partiendo de un uso nuevo y superador del GD, como un ‘dispositivo de promoción’ y ya no de ‘control’, la aplicación de esta técnica resultaría un ejemplo de ‘práctica no ortodoxa’ de acuerdo a Valles (1997), la cual tuvo las siguientes características o rasgos distintivos en este trabajo. En el grupo se ‘promovieron’ básicamente dos cuestiones:

- a) la reflexión individual y la cooperativa, y
- b) un patrón vincular predominantemente no dependiente que se concretó en:

---

<sup>71</sup> Fals Borda, O. (2000). Ob. cit., p. 64.

- la horizontalización de las relaciones internas de poder para tomar las decisiones con respecto a los diferentes momentos y actividades del trabajo de investigación; y
- el papel que jugó en el tratamiento de la información en el grupo, haciendo el coordinador (en este caso el investigador externo) y el resto de los integrantes (los investigadores internos) un “análisis conjunto en pie de igualdad”, tomando las palabras de Ibáñez (1991).

La tarea del GD tuvo tres grandes momentos o etapas durante la concreción del proyecto:

1º) El primero consistió en la conformación del grupo de trabajo, con todo lo que ello implica<sup>72</sup>; en un diagnóstico del contexto del estudio y una primera definición de la problemática a investigar.

2º) Durante un segundo momento se profundizó y sistematizó la recolección de la información y los análisis tendientes a la generación de las primeras categorías y propiedades de las mismas. Además se planearon y concretaron las actividades sistemáticas de intervención en los grupos de alumnos con una periodicidad mensual aproximadamente. Las mismas fueron diseñadas en forma conjunta en el grupo de trabajo desde el espíritu del proyecto y luego cada MOT las adaptó a las características de su grupo y de su institución. Ellas fueron llevadas a cabo con los alumnos por su respectiva MOT, con la participación en diferentes roles de las alumnas del profesorado y de los docentes de las escuelas.

3º) Finalmente el énfasis de la tarea estuvo en la reflexión y concientización del proceso vivido y de las conclusiones obtenidas sobre la problemática investigada.

---

<sup>72</sup> Desde la perspectiva de los grupos operativos de Pichón Rivière según Bleger (1985) requiere ocuparse tanto de la tarea explícita como de la implícita.

### *Descripción de la modalidad operativa del GD.*

Durante el primer año de trabajo el equipo realizaba una reunión semanal de tres horas de duración, para concretar el intercambio de información, su discusión y análisis. En el segundo año se decidió incrementar a dos el número de reuniones y realizar una de ellas en horario de mañana y en el local de una de las escuelas, con la finalidad de disponer de mas tiempo para las actividades interventivas y para que los que conformábamos el GD nos pudiéramos relacionar mejor con los restantes actores del problema.

Se consensuó la decisión de tender a que el GD funcionara cada vez más autogestionariamente en relación a la investigadora externa, con roles bien diferenciados, remarcándose la necesidad de profundizar el clima de confianza entre los integrantes del grupo para expresarse con sinceridad, el respeto por los silencios y los tiempos de cada uno. En varias ocasiones el equipo se reunió en ausencia de la coordinadora y realizó su tarea muy satisfactoriamente.

La dinámica de trabajo en cada reunión del GD consistía básicamente en:

- a) analizar y discutir las líneas de trabajo preliminares propuestas (y elaboradas en base a la 'lectura' realizada de las necesidades detectadas en el GD en reuniones anteriores), tomándose luego las decisiones finales con respecto a las actividades a desarrollar<sup>73</sup> dentro y fuera del ámbito y tiempo de las reuniones. Las mismas abarcaban los ejes de la tarea específica del equipo:
  - la investigación de la problemática abordada,

- el aprendizaje de la metodología de investigación,
  - las actividades a desarrollar con los grupos de alumnos.
- b) realizar la presentación, intercambio y análisis conjunto de la información recogida, a través de las diferentes técnicas (fundamentalmente la del Trabajo con ERs);
- c) proponer y concretar lectura y análisis de bibliografía en relación a los ejes antes mencionados y a partir de las necesidades emergentes. Las integrantes del equipo valoraban esta actividad como indispensable para: a) la clarificación de los objetivos y el encuadre de trabajo de la investigación-acción; b) avanzar en la definición y abordaje de la problemática, y c) realizar precisiones conceptuales y terminológicas. Se consideraba que no debía obviarse ni descuidarse esta actividad, pues era lo que permitía avanzar, para no estancarse en reflexiones reiterativas y circulares.

Todas las reuniones eran audiograbadas y posteriormente transcritas. En la primera y segunda etapas del trabajo de investigación, esta tarea se realizó en forma rotativa entre todos los integrantes del EI, con la finalidad de aprender a realizarla y de rescatar el proceso reflexivo que se genera mientras se está llevando a cabo. A partir de la tercera etapa esta tarea estuvo a cargo de la investigadora externa, en función de que era la única persona que disponía de tiempo rentado para hacerlo.

Esta forma de registro de las reuniones resultaba de mucha utilidad para el GD:

a) como 'memoria'<sup>74</sup> del grupo, en un sentido metafórico, complementado con el cuaderno de campo que cada investigadora empleaba. Con esta finalidad la transcripción era

---

<sup>73</sup> Con la flexibilidad requerida para tomar todas las decisiones pertinentes a las estrategias secuenciales de selección, entre las que Goetz y Lecompte (1988) incluyen el muestreo teórico propuesto por Glaser y Strauss (1967).

<sup>74</sup> Glaser y Strauss (1967) expresan que muchas veces, sobretodo al inicio del estudio, la comparación entre incidentes puede basarse en la memoria.

selectiva, no textual, con agregados de análisis, interpretaciones y reflexiones diversas de parte de quien hacía la transcripción;

- b) como fuente primaria de información. En algunos casos, cuando se lo concebía como el registro de una ‘entrevista no estructurada e informal’, la transcripción era textual y no incluía comentario alguno de la investigadora externa.
- c) como ‘base’ para la reflexión individual. Todos los integrantes del EI disponían de copias de las transcripciones, las que leían y generaban en ellos la necesidad de escribir memos, en diferentes momentos:
  - mientras las leían en forma independiente; y/o
  - posteriormente al análisis y procesamiento realizado durante las reuniones subsiguientes del GD.

Además estas transcripciones de las reuniones y un segundo procesamiento realizado por la autora de este informe, una vez concluida la tarea del GD, fueron la base fundamental del análisis final que se presenta aquí.

### ***La reflexión y el análisis en el GD.***

Se llevó a cabo empleando una adaptación de la metodología que Maliandi (1991) propone para ‘tematizar’<sup>75</sup> las cuestiones a tratar, y que nos permitió en palabras de Ibáñez según Valles (1997) hacer “un análisis conjunto en pie de igualdad a los participantes y al

---

<sup>75</sup> Tematizar una cuestión es convertirla en ‘tema’, es decir en el ‘asunto’ sobre el que se ha de reflexionar.

Percibimos un cierto paralelismo entre este concepto y la idea de Sirvent (1994) sobre la ‘objetivación de la vida cotidiana’ cuando dice que significa “tomar distancia de la misma, problematizarla y tornarla objeto de nuestro pensar reflexivo”. Sirvent, M.T. (1994). Ob. cit. p. 95.

investigador [externo] ... [lo cual] transforma al GD ... en un dispositivo de promoción ... de las “metodologías participativas” y de la investigación acción participativa ....”<sup>76</sup>.

Aunque Maliandi aplica esta metodología a las temáticas éticas creímos que su propuesta era aplicable a las ‘problemáticas’ que nos ocupaban. La metodología consistía, básicamente, en que los integrantes del GD generaran, en relación a la ‘práctica’<sup>77</sup>:

- a) *Explicitaciones*: Este neologismo alude a los procedimientos por medio de los cuales se procura dar expresión a lo que está *implícito o tácito*. Requiere la enumeración, la descripción de lo acontecido, no sólo de lo visible, sino fundamentalmente de lo ‘no visible’, de lo oculto.
- b) *Problematizaciones*: No sólo se refiere al *planteamiento* de los problemas, sino también al *descubrimiento* de ellos. Las problematizaciones son lo propio de la actitud crítica en el examen de un tema. Equivale a asumir las dificultades de comprensión de los elementos de la ‘práctica’ y de las relaciones entre ellos. Los problemas descubiertos exigen a la razón el esfuerzo de las conceptualizaciones, las investigaciones y las teorizaciones.
- c) *Conceptualizaciones*: Son los puentes que utilizamos para establecer una conexión entre la ‘práctica’, lo que se vive, lo que se experimenta, y la ‘teoría’ producida como resultado de la investigación, propia o ajena.
- d) *‘Investigaciones’*: Con este término Maliandi se refiere a los esfuerzos por hallar soluciones posibles a los problemas. La ‘investigación’ se traduce en acopio de información; pero su finalidad esencial no está en dicho acopio, sino en las teorizaciones que esa información posibilita.
- e) *Teorizaciones*: Como proceso consiste en encuadrar un concepto determinado en un marco conceptual más amplio, en una ‘teoría’, la cual constituye un conjunto articulado,

<sup>76</sup> Valles, M.S. (1997). Ob. cit., p. 286.

<sup>77</sup> Cabe señalar que la enumeración que sigue no implicó una secuencia prescriptiva para su implementación.

integrado de conceptos y de proposiciones. Como *producto*, constituyen las elaboraciones de respuestas teóricas (apoyadas en la investigación) a los problemas descubiertos o afrontados. Las teorías pueden ser personales y/o intuitivas o ‘científicas’ y consensuadas. También designamos de este modo al *proceso* por el cual, los investigadores internos contrastaban sus propias ‘teorías’, elaboradas solos o con los compañeros del EI, con las producidas en el marco de una teoría más amplia, mediante la actividad científica.

f) *Ordenaciones (sistematizaciones)*: Entendidas, como dice Maliandi, “en el (sentido) de operar ordenada, sistemáticamente, en cada uno de los pasos de la tematización. ... El material disponible tiene que ser clasificado, por ejemplo, como para que sirva de apoyo a una teoría, o para que permita aclarar los términos de un problema. El orden en los procedimientos es también una exigencia racional.”<sup>78</sup>

g) *Discusiones*: Nos recuerda Maliandi que “ya Sócrates había advertido que para que el pensamiento ‘dé a luz’ ideas, es necesaria una especie de arte de obstetricia (*mayéutica*), consistente en una secuencia de preguntas y respuestas que ponen en funcionamiento los mecanismos del pensar. Las preguntas van exigiendo definiciones de conceptos, las cuales, ante nuevas preguntas, se revelan como insuficientes y obligan al interlocutor a intentar *nuevas* definiciones más precisas. Las preguntas, que hoy calificaríamos como preguntas ‘críticas’, están formuladas de tal modo que le revelan al interlocutor interrogado su propia ignorancia acerca de un determinado tema. El *diálogo*, la discusión mediante argumentos (lo que hoy se llama ‘discurso’), en otros términos, hace *descubrir* problemas, posibilita la ‘problematización’, y obliga a la ‘teorización’. Lo esencial de esta concepción metodológica es que el conocimiento progresa mediante la contraposición de una afirmación y la crítica de la misma, que obliga a una nueva afirmación.”<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Maliandi, R. (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Bs. As.: Biblos, p.21.

<sup>79</sup> Maliandi, R. (1991). *Ob.cit.*, p. 22.

En el proceso de ‘tematización’ del que habla Maliandi y de ‘objetivación de la vida cotidiana’ al que se refiere Sirvent (1994), pudimos constatar la presencia de varios de los “obstáculos epistemológicos y epistemofílicos” que describe Vera Godoy (1987).

Cabe señalar que la reflexión sistematizada del modo antes descrito se aplicaba al procesamiento de los Episodios Relevantes (ERs)<sup>80</sup> en un primer momento y de los Episodios Conflictivos Relevantes (ECREs) posteriormente. Y esto se hacía aplicando la técnica y el modelo de análisis de conflictos que se describen en el apartado de la Dimensión Cualitativa.

Para que los investigadores internos pudieran ‘reflexionar’ de un modo sistemático sobre su propia práctica y luego la plasmaran en diferentes producciones escritas, debían aprender a realizar una serie de actividades, entre las que se incluye el registro organizado de la misma. En relación al *registro* de la reflexión (al principio realizado de un modo más intuitivo, y luego cada vez con más fundamentos) el cuadro<sup>81</sup> de la Figura N° 5.3. intenta mostrar sintéticamente la gradación y el paralelismo encontrado entre la evolución de los siguientes procesos: a) las posibilidades de conceptualización y de concientización, b) la capacidad del docente-investigador para el procesamiento de la información y c) la habilidad creciente en el registro de sus observaciones y reflexiones.

<b>Conceptualización y concientización</b>	<b>Procesamiento de la información</b>	<b>Tipo de registro</b>
--	--	-------------------------

<sup>80</sup> Ver Glosario.

<sup>81</sup> El mismo ha sido elaborado en base a diferentes experiencias realizadas en cuanto a la implementación de diferentes recursos metodológicos en anteriores trabajos de investigación realizados por la autora, algunas de las cuales se describen en Villar et al.(2004). La experiencia vivida por los diferentes investigadores internos de este proyecto, les permitió ubicarse, a cada uno de ellos, en alguno de estos estadios.

<b>(nivel de reflexión lograda)</b>		
Prereflexivo en sentido estricto	Datos aislados e inconexos	Desordenado, caótico, 'en hojas sueltas'
Reflexión espontánea, cotidiana	Contenidos únicamente descriptivos, anécdotas, sentimientos e impresiones.	Memos <sup>82</sup> pero sin continuidad en el registro.
Reflexión raciocinante	Episodios relevantes que involucran diversos grados de organización de la información descriptiva, así como análisis e interpretación de la misma.	Diario profesional individual
Reflexión raciocinante	Idem anterior	Crónica grupal y/o transcripciones de registros audiograbados con inclusión de acotaciones personales
Metacognición	Implica mirada retrospectiva, de análisis y síntesis, para luego poder apoyar en ella las futuras decisiones y acciones.	Informes con diferentes objetivos y destinatarios
Metacognición	Mayor nivel de elaboración, estudio y profundización conceptual y teórica.	Publicaciones

Figura N° 5.3. Paralelismo en la evolución de los niveles de reflexión y las posibilidades de procesamiento de información.

Para concluir deseamos expresar que una hipótesis muy 'fuerte'<sup>83</sup> que elaboramos en relación a este punto es que también los procesos así descritos se encuentran en una relación

<sup>82</sup> Equivalentes a los memorándums de los que hablan Glaser y Strauss (1967).

<sup>83</sup> En el sentido popperiano de 'hipótesis audaz'.

de 'proporcionalidad directa' con el grado de participación e involucración de los actores en el trabajo de investigación.

### ***Resultados de la aplicación de la técnica de GD.***

La que sigue constituye una síntesis<sup>84</sup> de los aportes que realiza la I-A concretada a través de la Técnica de los GD, a criterio de las propias agentes internas del equipo de investigación:

- a) *“Favoreció la reflexión sistemática sobre la propia práctica, la cual implicaba mirarse, re preguntarse, repensar lo de siempre, cuestionarse lo obvio. Esta reflexión era continua, ordenada, acumulativa, con registro y estudio imprescindibles; permitió aprender de los errores.*
- b) *Nos estimuló a hacer cosas diferentes, a romper estereotipos de diversa índole.*
- c) *Nos permitió mirar las cosas desde diferentes puntos de vista, desde diferentes roles, entendiendo y poniéndonos en el lugar del 'otro'. Además el 'otro' si actuaba de observador de la situación podía aportar análisis y perspectivas diferentes por la ventaja que implica 'ver las cosas de afuera'. Recuperamos el valor de la modalidad del trabajo con observador externo.*
- d) *La observación externa, de este modo, ayudó a romper con la 'naturalización' de algunas prácticas, análisis y visiones, profundamente internalizadas la cual provoca que ya no se las 'perciba'. Ayudó a concientizar, a generar 'apertura'.*

---

<sup>84</sup> Presentada en una ponencia para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en la ciudad de Cipoletti, en octubre del 2001.

- e) *Nos 'obligó' a focalizar en el problema que queríamos resolver, a recortarlo de la práctica toda, esto nos facilitó la identificación de los factores que estaban involucrados lo que implicaba detenernos a pensar y evitar las 'soluciones rápidas pero poco efectivas'.*
- f) *Aprendimos a diferenciar el 'objeto de estudio' del 'contexto' del mismo.*
- g) *Nos permitió aprender a trabajar en equipo. Pudimos apreciar que el progreso individual se produce desde el punto de partida particular, pero dentro del marco de un trabajo en equipo. La heterogeneidad es una potencialidad en este enfoque investigativo, no una traba o una limitación como puede constituirlo en otros.*
- h) *Pudimos evaluar como indispensable la lectura de la bibliografía y la preparación previa de cada uno de nosotros, para que las reuniones fueran más productivas, a nivel grupal e individual.*
- i) *Los docentes nos 'percibimos' a nosotros mismos como protagonistas, actores irremplazables, tanto de la acción educativa como de la investigación sobre la misma. Nos sentimos revalorizados, respetados, lo cual nos comprometía mucho más en los resultados de ambas. Cuando se reconoce este trabajo como una instancia de capacitación docente por parte del 'sistema educativo' (otorgándole una certificación por esta actividad) además lo vivimos como una valoración y estímulo externos imprescindibles.*
- j) *Estimuló la autogestión de quienes participamos en el proyecto de investigación-acción y actuó 'por contagio' en otros docentes de la institución en la gestión de iniciativas de reflexión sobre la propia práctica en problemáticas afines o diferentes”.*

### *¿Cómo es Posible Apropiarse y Socializar el Conocimiento Producido?*

Al interior del equipo que conformaron los participantes del trabajo de I-A, esta posibilidad estuvo íntimamente relacionada con los siguientes factores:

- a) La simetrización de las relaciones de poder en relación al 'interés' y el 'saber' de los participantes.
- b) Los roles asumidos por cada uno de los integrantes del equipo de investigación y las actividades desarrolladas.
- c) La relación entre los 'sujetos' de la investigación y el 'objeto' estudiado.

(a) Siguiendo la idea expresada en el Marco Teórico sobre la relación que encontramos entre el 'interés', el 'saber' y el 'poder' y su papel en la simetrización de las relaciones de poder, diremos que la interacción en este grupo se caracterizó por una progresiva horizontalización de las relaciones de poder entre sus integrantes, generada por una fuerte y creciente participación y compromiso de todos en relación al trabajo de investigación.

Y esta simetrización en el poder se puso en total evidencia en el modo de tomar todas las decisiones relativas al trabajo, aún cuando existieran y se reconocieran diferenciaciones de tareas y de responsabilidades y en la apropiación de los resultados del trabajo.

En función de esto todo el EI se sintió responsable y se abocó a delinear el perfil y las responsabilidades propias de cada rol, atendiendo especialmente a las correspondientes a las Maestras de Orientación y Tutoría quienes debían realizar un 'trabajo' extra, llevando a la práctica una diferenciación operativa en el desempeño simultáneo de dos roles que en muchos momentos se superponían y/o se solapaban: el de MOT y el de investigadoras internas.

(b) La posibilidad de apropiación y socialización del conocimiento producido entre los participantes del PIA, estuvo directamente relacionada con los *roles* que cada uno de ellos asumiera en la investigación. Dentro del EI los respectivos roles consistieron en:

### ***Los Alumnos como Agentes Internos***

Los alumnos, mediante su participación en las situaciones grupales diseñadas por el GD y brindando información a través de las diferentes técnicas, transitaron un proceso muy saludable en relación a

- a) Identificar y asumir los prejuicios que existían en las relaciones intragrupalas. *“Al principio resultó difícil romper este círculo vicioso. Nos dábamos cuenta que ciertos temas nos estaban preocupando pero nunca se habían puesto sobre el ‘tapete’. Las discusiones que se presentaban siempre giraban en torno a la pertenencia a los diferentes subgrupos los cuales identificábamos por ej. como “las del Centro” y “las de la pared”; las “bien vestidas”, las “mal vestidas”<sup>85</sup>.*
- b) Tomar conciencia de
- que existían conflictos *“no blanqueados”* entre ellos<sup>86</sup>, basados en esos prejuicios y en la falta de empatía, y que aunque no se explicitaran influían fuertemente en todas sus relaciones intragrupo y con los docentes;
  - que los ‘problemas’ no son sólo ‘los otros’ ni ‘de’ los otros, sino que uno también es responsable en parte y está involucrado en él, que los alumnos también tienen responsabilidad en la relación con los docentes;

---

<sup>85</sup> Nota de campo de expresiones de alumnos, extraída del informe de avance de agosto del 2001.

<sup>86</sup> Podría pensarse que después de haber ‘pasado’ en muchos casos siete u ocho años juntos en la escuela los alumnos ya deberían conocerse, comprenderse acabadamente, pero no era así. Nota de campo de una MOT.

- individualmente que ‘puedo y debo’ plantear soluciones a ellos, que ‘me’ corresponde, es un derecho y una obligación que ‘tengo’;
  - que hasta ese momento no habían participado en la búsqueda de soluciones junto a los docentes a los conflictos planteados, no se habían hecho ‘cargo’, habían *“pateado la pelota afuera”*.
- c) Construir un vínculo intragrupal diferente basado en el conocimiento real y lo menos prejuicioso posible en relación a lo que ‘eran’ y pensaban. *“Esto permitió comprendernos mejor y saber de qué estábamos hablando cuando discutíamos,... ayudarnos desde el respeto por nuestras diferencias;... ‘confirmar’ que todos tenemos un objetivo común: ser felices, a pesar de que tenemos realidades, roles y experiencias distintas. Comenzamos a ‘darnos cuenta’ de que nos preocupaban las mismas cosas, en muchos casos.... Los distintos subgrupos, dentro del aula, pudimos expresar a los demás nuestros sentimientos, cómo nos sentíamos ante ciertos comentarios de nuestros compañeros y/o de algunos docentes;... pudimos hablar de nuestras familias, de nuestros amigos, ... del modo en que solucionamos nuestros problemas”*<sup>87</sup>.
- d) Asumir una perspectiva diferente ante los conflictos y los ‘problemas’. *“Se trabajó en la reflexión sobre frases de su propio repertorio y las actitudes tales como: “no hables porque te vas a meter en problemas”, “si nadie lo plantea porque lo voy a plantear yo”, “mejor que de eso no hablemos”, “hablar las cosas no sirve para nada”. Y se analizaron las actitudes de negación y/o evasión que subyacen a las mismas y las consecuencias prácticas que las mismas acarrearán. Se explicitó que en ellas está presente la ‘fantasía’ de que si los problemas no se plantean, no se hablan, entonces no existen.”*<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Nota de campo de expresiones de alumnos, extraída del informe de avance de agosto del 2001.

<sup>88</sup> Nota de campo de las MOTs, extraída del informe de avance de agosto del 2001.

Pero además la metodología implementada permitió crear un 'clima' que posibilitó otros aprendizajes como los que se explicitan a continuación.<sup>89</sup> *“Podemos decir que la mayor parte de los alumnos:*

- a) *sintió que se expresaba un respeto hacia ellos por parte de las docentes - investigadoras, al cual quizás no estuvieran muy acostumbrados ni adentro ni afuera de la escuela (por ej. los desconcertó que les preguntáramos al inicio del proyecto si querían participar del mismo y que tuvieran la posibilidad de negarse a hacerlo). Pensamos que esto influyó en que se atrevieran a su vez a confiar unos en los otros, que se pudieran discutir ciertos temas 'delicados' y lograr acuerdos;*
- b) *aquellos alumnos que generalmente no se sentían protagonistas “en nada”, agradecieron explícitamente la posibilidad de participar de este proyecto porque en él finalmente “se hablaba” de aquello que sentían que eran capaces de expresar. Sus aportes eran valorizados porque partían de sus experiencias, de lo que sentían, de lo que pensaban. Lograron tener un espacio donde los aprendizajes no pasaban sólo por lo académico - conceptual sino por reflexiones de vida;*
- c) *sintieron en algún momento que la escuela, a partir de este proyecto, veía sus preocupaciones como importantes. Aquellos chicos que eran la 'queja' de todos los profesores encontraban en las propuestas de Gandhi 90 un espacio donde se los escuchaba, eran valorados. Deseaban estar en la escuela porque afuera sólo recibían “cachetadas” físicas y afectivas y además porque ahora el opinar sobre ciertos temas los convertía en 'protagonistas' de su realidad. Fue un inicio de empezar a sentir que la escuela era el lugar que ansiaban.”*

---

<sup>89</sup> Nota de campo extraída del informe final presentado al Instituto Superior de F.D. N° 809 en el año 2002.

<sup>90</sup> “Gandhi, por una resolución pacífica de los conflictos”, era el nombre con el que se conocía el PIA en las escuelas.

### ***Las Docentes - Investigadoras como Agentes Internos***

Ellas realizaron las siguientes actividades:

- a) las inherentes a la aplicación de las técnicas de recolección y procesamiento de información implementadas en el estudio. A poco de iniciado el desarrollo del estudio, se transformaron en las responsables únicas de suministrar al GD información en relación a los ECREs.
- b) participaron en la discusión de la totalidad de las decisiones, y su esfera excluyente de toma de las mismas fue la definición de necesidades, objetivos y actividades a desarrollar con los alumnos, dado su conocimiento y experiencia en este terreno;
- c) coordinaron, co-condujeron y/u observaron las actividades desarrolladas con los alumnos.
- d) participaron en la elaboración de los informes parciales para las instituciones participantes y el informe final del proyecto de investigación-acción para el Instituto Superior de Formación Docente N° 809.

### ***La Investigadora o Agente Externo***

La misma actuó

- a) como coordinadora y facilitadora de todo el equipo de investigación (EI). La investigadora externa, en función de una mayor experiencia, en algunos casos presentaba una serie de estrategias interventivas e investigativas, que luego eran analizadas y seleccionadas entre todos los integrantes. Esto coincidiría con lo que expresara Sirvent (1994) cuando dice que “el investigador construye su rol según las condiciones específicas en las que se desarrolla su investigación, sobre la base de su ‘metier’ ... [el cual ] está ‘caracterizado por una serie de componentes (instrumentos, procedimientos, destrezas mentales) que busca

transferir a lo largo del proceso investigativo, facilitando el desarrollo colectivo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad”<sup>91</sup>;

- b) conceptualizando y teorizando en diferentes momentos del proceso investigativo, como el rol específico que le correspondía, coincidiendo también con esta autora cuando plantea, recuperando la idea de Fals Borda (1985), que el papel del investigador externo “se destaca durante los momentos de sistematización de los datos y de elaboración de categorías de diferente nivel de abstracción para el conocimiento del objeto”.<sup>92</sup> Al respecto Elliot (1990) expresa que “el desarrollo de la teoría educativa constituye una empresa cooperativa centrada en el estudio de casos. La investigación del práctico adoptará la forma de la investigación-acción orientada a generar y comprobar estrategias específicas de acción. La investigación del especialista irá dirigida a desarrollar ideas y constructos de la situación que puedan ser adoptados de modo reflexivo en la investigación-acción.”<sup>93</sup>. En consecuencia podríamos describir los objetivos que perseguía la tarea del investigador externo (el especialista para Elliot) diciendo que en primer lugar, consistía en delinear una ‘teoría’ generada por todos, a partir del trabajo de todos, que ‘iluminara’ el trabajo de todos dentro de la I-A,. Y en segundo lugar producir un conocimiento que se integrara al caudal del conocimiento científico, haciéndolo desde la perspectiva teórica de aportar un estudio de caso mas.
- c) Con respecto a las relaciones entre los ‘sujetos’ de la investigación y el ‘objeto’ estudiado en este trabajo las mismas respondían al esquema que se presenta en la Fig. Nº 5.4

---

<sup>91</sup> Sirvent, M. T. (1994). Ob. cit., p. 68.

<sup>92</sup> Sirvent, M. T. (1994). Ob. cit., p. 72.

<sup>93</sup> Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata, pp. 120-121.

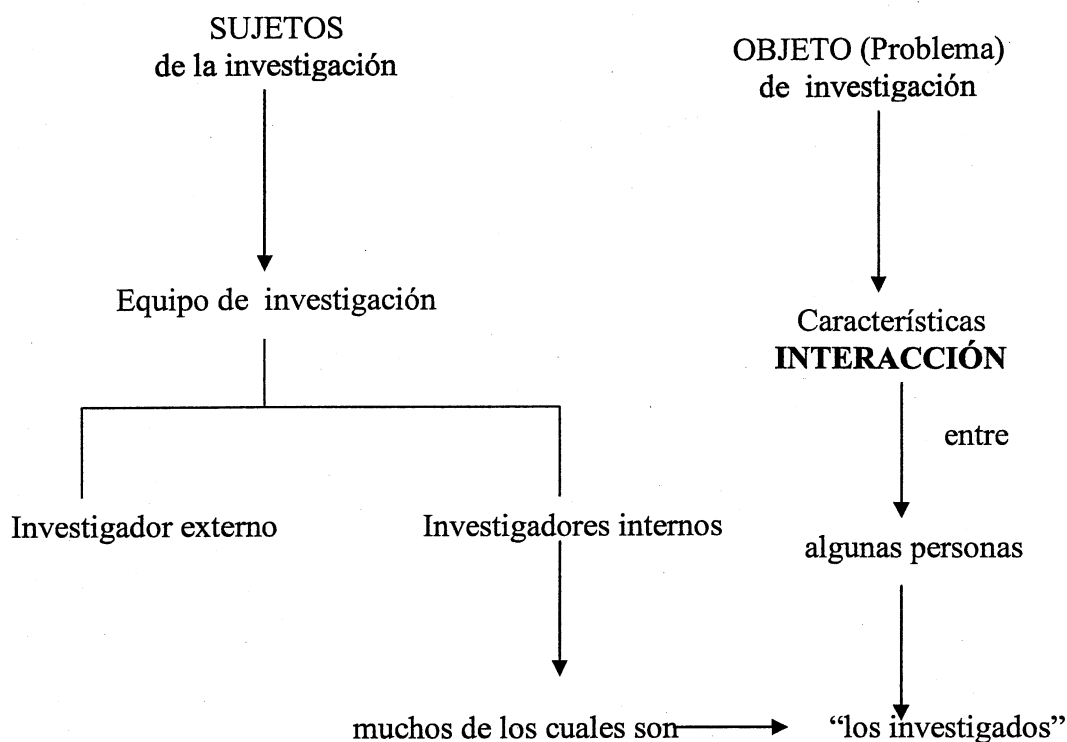


Fig. N° 5.4

Desde esta perspectiva la apropiación está dada por que las mismas personas son las que ‘generan’ el conocimiento y las que lo ‘usan’, éste parte de ellas y vuelve a ellas. La apropiación del conocimiento es consustancial a su generación. Y éste es uno de los atributos relevantes de la investigación – acción.

Y por último cabe indicar que las acciones desarrolladas para facilitar la apropiación y socialización del conocimiento producido en diferentes momentos del proceso, hacia a) otros actores del problema por un lado y b) la comunidad académica por el otro, fueron:

- a) Se concretaron 2 jornadas con toda la comunidad educativa de las respectivas escuelas para analizar los alcances del trabajo realizado; se presentaron dos informes a las direcciones de las escuelas para socializar con el resto del personal; se mantuvieron reuniones con los directivos para analizar el contenido de los informes. Pero en realidad por tratarse de dos escuelas pequeñas en cuanto a la cantidad de personas que trabajan y

estudian allí, creemos que la mayor circulación de información se produjo a través del 'boca a boca'.

- b) Se realizaron dos ponencias con los resultados parciales de este estudio. La primera en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Cipoletti, en octubre del 2001 y la segunda en el I Encuentro Regional de Historia y Ciencias Sociales, realizado en Esquel, en octubre del 2002. La ponencia realizada en nuestra ciudad, sirvió para que algunos docentes de la escuela valorizaran más la experiencia realizada y comenzaran a pedir mas información para interiorizarse de la misma.

### **La Dimensión Cualitativa**

A los fines de la recolección y análisis de la información nos guiamos básicamente por la Teoría fundada empíricamente de Glaser y Strauss (1967). De ella empleamos el Método de Comparación Constante –MCC- y el Muestreo Teórico –MT- y además implementamos las técnicas investigativas que figuran a continuación.

#### ***Técnicas de Recolección de Información***

Se emplearon las siguientes:

- a) Observación participante
- b) Entrevistas no estructuradas y auto administradas a los investigadores internos y externo
- c) Entrevistas en profundidad y "flash" (cortas) a informantes con diferentes objetivos
- d) Test sociométrico
- e) Análisis de documentos escolares

El trabajo de campo se desarrolló se desarrolló desde abril del año 2000 a diciembre del año 2001.

### ***Observación Participante***

Realizada por:

- a) las docentes y alumnas – practicantes del ISFD
- b) la investigadora externa.

La recolección de información a través de esta técnica por parte de las investigadoras internas, se operativizó mediante la implementación de una *guía para la observación y el registro de episodios conflictivos relevantes* (ECREs) que figura a continuación.

En el proyecto original estaba previsto que la investigadora externa realizara observaciones participantes, pero luego de concretadas las primeras, el equipo de investigación evaluó que no era conveniente continuar con ellas por el grado de artificialidad y condicionamiento que provocaba en la conducta de los actores involucrados (docentes y alumnos), revalorizando el rol de los agentes internos como observadores participantes.

Como *unidad de observación*, definimos el *Episodio Conflictivo Relevante* (ECRE) como aquel episodio o incidente, que podía suponerse que era parte de un *proceso conflictivo mas amplio y estable* (las respectivas unidades de análisis en cada etapa de la investigación), que tenía lugar en el ámbito escolar, que involucraba a dos o más integrantes de un grupo, y el cual constituía la manifestación o 'síntoma' de una contraposición de intereses o necesidades que generaba algún tipo de 'malestar' importante en alguna o en todas las partes intervinientes en la situación.

El que se presenta a continuación es un modelo de la guía de observación utilizada:

## Episodio Conflictivo Relevante

### Parte A: Aspectos descriptivos (Para su caracterización)

1.- *Nº de orden* (Para el relator)

2.- *Fecha*

3.- *Quiénes/con quiénes* (la identificación de los actores intervinientes para poder apreciar las regularidades y recurrencias).

4.- *Se relaciona con ...* (Historia/origen)

5.- *Conducta de cada actor* (Ejemplos: protagonista, testigo, agresor, agredido, mediador, espectador, etc.)

6.- *Cuestiones que influyeron o contribuyeron en el conflicto* (Factores intervinientes)

7.- *Dónde, cuándo* (Características relevantes del contexto situacional)

### Parte B: Aspectos interpretativos elaborados por el observador

8.- *De qué tipos de conflictos se trata.*

9.- *Cuál es el significado individual, grupal, institucional y/o social que se le asigna al conflicto.*

10.- *Cuáles son los sentimientos que se expresan y/o perciben por parte de los actores.*

11.- *Actitud ante los conflictos/forma de abordarlos.*

12.- *Forma de resolverlos* (Por ejemplo: dialogando, con agresiones verbales, físicas, psicológicas, etc.).

## *Entrevistas de Diferentes Tipos*

### *Entrevistas autoadministradas.*

Denominamos de este modo al instrumento que los integrantes del EI decidimos emplear oportunamente, con el objetivo de explicitar nuestros supuestos de partida en relación a la problemática en estudio, porque coincidimos con Goetz y Lecompte (1988) cuando dicen que todos los procedimientos analíticos “están guiados por supuestos teóricos explícitos e implícitos. Los primeros se derivan del Marco Teórico del proyecto; los segundos, de las preferencias, cultura y formación del investigador.”<sup>94</sup>

En este mismo sentido Sirvent (1994) expresa que “todos los actores que intervienen en un proceso de investigación participativa ... han construido a lo largo de sus vidas una compleja trama de formas de ver y de representar la realidad que operan como facilitadores y/o inhibidores de un proceso colectivo del conocimiento científico, tanto en lo que hace a las prácticas participativas como al análisis científico de la realidad”.<sup>95</sup> Un modo de que estas representaciones sociales y esquemas cognitivos resulten facilitadores de la tarea es conocerlos y explicitarlos entre las personas que participan de la misma, para poder ‘negociar’ significados y construir un marco referencial común que posibilite un seguimiento cercano del proceso reflexivo que se va ‘viviendo’.

Con esta finalidad decidimos implementar estas entrevistas autoadministradas, que tenían mucho de ‘memos’, las cuales nos brindaron una muy útil información que nos permitió identificar nuestros puntos de partida y apreciar los posteriores cambios vividos a

---

<sup>94</sup> Goetz, J.P. ; Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, p. 179.

<sup>95</sup> Sirvent, M. T. (1994). Ob. cit., p. 94.

nivel conceptual y de 'mirada' del problema investigado así como algunas confirmaciones a nuestros supuestos iniciales.

En un inicio del trabajo partimos

- a) buscando los chicos y los grupos más problemáticos, más conflictivos, desde nuestra propia visión de la violencia y de las formas 'válidas' a nuestro criterio de resolver los conflictos (una postura etnocéntrica);
- b) pensando que les íbamos a 'enseñar' a resolver los conflictos a los alumnos de un mejor modo al que ellos empleaban. Adoptábamos una 'mirada externa' de los conflictos;
- c) suponiendo que los conflictos de índole pedagógica, o sea los relacionados con el aprendizaje formal de contenidos, tenían una relevancia muy significativa en la vida de los grupos que estudiábamos;
- d) opinando que las formas más habituales de abordar y resolver los conflictos en las instituciones consiste en una fuerte descarga de responsabilidad en los chicos; que existe una creencia generalizada entre muchos docentes y directivos de que las características intrínsecas y/o sociales de estos alumnos son las que generan o causan los conflictos.

Con el desarrollo del trabajo logramos

- a) cambiar la 'mirada' del problema en tres sentidos: 1) empezamos focalizando la violencia explícita y a los chicos violentos y fuimos avanzando hacia el abordaje de los conflictos que generan esas respuestas (como un medio para progresar en una convivencia democrática y pacífica); 2) esto implicó adoptar 'efectivamente' una perspectiva interaccionista del problema (a pesar de que 'teóricamente' era a la que adheríamos desde un inicio) y 3) a partir de un enfoque etnográfico del mismo, es decir adoptando el punto de vista del 'actor' del problema, nos planteamos que debíamos primero conocer mejor cuáles eran los conflictos relevantes para los alumnos, explorar de qué manera los

- resolvían ellos y por qué lo hacían de ese modo y a partir de allí comparar formas de resolución posibles, en función de diferentes parámetros, no sólo de los nuestros;
- b) identificar que los conflictos escolares que más les preocupaban a los chicos de ambos grupos, eran los generados por cuestiones de índole discriminatoria entre compañeros y/o con los docentes, expresados a través de diferentes conductas y originados por diversos factores;
  - c) finalmente, comenzar a tomar conciencia de los propios prejuicios y la propia (incluyendo a la investigadora externa) actitud ante los conflictos simultáneamente a explorar la de los chicos.

#### ***Entrevistas no estructuradas y espontáneas.***

En las reuniones del GD se analizaban ECREs que las investigadoras internas presentaban. Cuando lo hacían espontáneamente, sin registro escrito previo, en base a la memoria o el recuerdo, el contenido de esa reunión se lo equiparaba al de una entrevista no estructurada e informal, utilizándose su registro audiograbado, como material básico de información.

#### ***Entrevistas en profundidad.***

Realizamos una primera entrevista al equipo directivo completo de cada escuela (en grupo), fundamentalmente con los siguientes objetivos:

- a) informarlos del proyecto;
- b) solicitar autorización para concretarlo en el ámbito de su escuela;
- c) escuchar y responder todas sus inquietudes en relación al proyecto;

d) solicitar la designación de uno de los directivos como interlocutor permanente con el EI.

Y luego concretamos dos entrevistas individuales en profundidad a cada uno de los directivos designados en las respectivas escuelas. La primera a poco de comenzado el trabajo de campo y la última a modo de cierre del mismo.

La primera entrevista nos brindó información sobre:

- a) la perspectiva personal del directivo sobre el problema en estudio;
- b) datos contextuales referidos a la cultura institucional presente y pasada;
- c) la lectura del entrevistado de la que sería la 'perspectiva oficial' (la de los representantes legales del sistema educativo, por ej. los supervisores escolares) del problema y su resolución.

La segunda tuvo la intención de obtener información relacionada con la evaluación del proyecto en sus aspectos interventivos.

### *Entrevistas "flash" (cortas).*

Concretamos innumerables entrevistas 'flash' a diferentes docentes y alumnos, en diversos momentos y ámbitos de las escuelas, las cuales nos brindaron 'pistas' sobre posibles ECREs, que orientaron una observación participante posterior mas atenta y exhaustiva.

### *Análisis de Documentos*

Realizamos el análisis de las siguientes producciones escritas y documentos de diversos orígenes:

- a) Producciones escritas y audiograbadas (afiches, memos, ensayos) de los alumnos como resultados de las diferentes actividades propuestas por las investigadoras internas.
- b) Informe de un estudio presentado en un Congreso realizado en la ciudad de Esquel, durante el período en que se desarrollaba este estudio, que describía la historia de una de las escuelas intervinientes en nuestro trabajo de I-A.
- c) Libro histórico de las escuelas.
- d) Diagnóstico del documento final del Plan estratégico Esquel SEAS.
- e) Normativa escolar vinculada al tema de la disciplina y la convivencia escolar (Reglamento general de escuelas, Código de convivencia, Resoluciones Ministeriales, Disposiciones internas de las escuelas).

En los documentos buscamos y obtuvimos información para completar y/o ‘cruzarla’ con la obtenida a través de otras técnicas y para confrontar con las explicaciones que íbamos generando, como por ejemplo la obtenida en:

- (a) c) y e) con la vertida por los directivos;
- (b) d) con la expresada por directivos y algunos docentes en relación a la composición social del alumnado;
- (c) y b) con las hipótesis de nuestro trabajo sobre las actitudes prejuiciosas y discriminatorias en una de las escuelas.

### ***Test Sociométrico***

Una vez seleccionados los dos grupos estratégicos de alumnos con lo cuales se trabajaría interventivamente, se aplicó el test sociométrico<sup>96</sup> con el objetivo de completar el

---

<sup>96</sup> Se implementó siguiendo las pautas generales sugeridas por Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la*

diagnóstico de la conformación grupal para poder producir un mejor planeamiento de las actividades con estos alumnos.

La aplicación se realizó en dos momentos del estudio:

- a) inmediatamente después de la selección del grupo (setiembre del año 2000);
- b) al inicio del ciclo lectivo del año 2001, debido a las deserciones e incorporaciones producidas en el grupo.

Desde el punto de vista investigativo, los resultados de estos tests, los utilizamos para cruzar información de otras fuentes en relación a encontrar evidencia de alguna forma de correlación significativa por ejemplo entre:

- a) las personas mas rechazadas y las que aparecían mas frecuentemente como actores intervinientes en las ECREs;
- b) las personas mas aceptadas y las mas rechazadas con las que conformaban el grupo de los “repitentes” para algunos docentes, y a su vez poder formular alguna hipótesis en relación a la existencia de algún conflicto de competencia de poder entre estos alumnos y aquellos docentes.

Antes de concluir este apartado, deseamos señalar que la técnica de recolección de información básica de este estudio fue la observación participante. Las demás, como ya se expresara, aportaron información para realizar triangulación con la obtenida de otras fuentes, con el objetivo de ampliar, modificar o desechar las categorías e hipótesis emergentes.

La cantidad de datos recogidos se relacionó con los siguientes criterios fundamentales:

- a) la ‘saturación’ de los mismos para las categorías de la que hablan Glaser y Strauss (1967)
- y

b) lo que expresa Sánchez Vidal (1996) en el sentido de que es “recomendable *usar ... varios enfoques o métodos para recoger información ...* [pero] conviene sin embargo, tener en cuenta que hay un volumen óptimo de información para comprender y resolver un problema por debajo del cual nos faltarían elementos de juicio, pero por encima del cual corremos el riesgo de generar un exceso de información incongruente, contradictoria o de muy difícil interpretación. Eso limita la multiplicidad de métodos, indicadores y grupos consultados a aquello que pueda ser razonablemente necesario y útil según el caso y situación a valorar o resolver, no a un máximo apriorístico o teórico, que puede resultar técnica y prácticamente ineficiente.”<sup>97</sup>

### ***Técnicas de Procesamiento y Análisis de Información***

A continuación se describe cómo se realizó el proceso de análisis de los datos empleando el MCC, la Técnica de trabajo con ERs y el Modelo de análisis de ECREs para operativizarlo.

#### ***El Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss***

Hemos empleado este método para ‘generar’ las categorías teóricas, las propiedades y las hipótesis que figuran en el apartado de ‘Análisis e interpretación’.

Forni (1993) lo describe diciendo que consiste en “la comparación sistemática, aumentando o reduciendo diferencias, en una secuencia de agregado de casos que ellos [Glaser y Strauss] llaman “muestreo teórico”, hasta llegar a un punto de saturación en que los

---

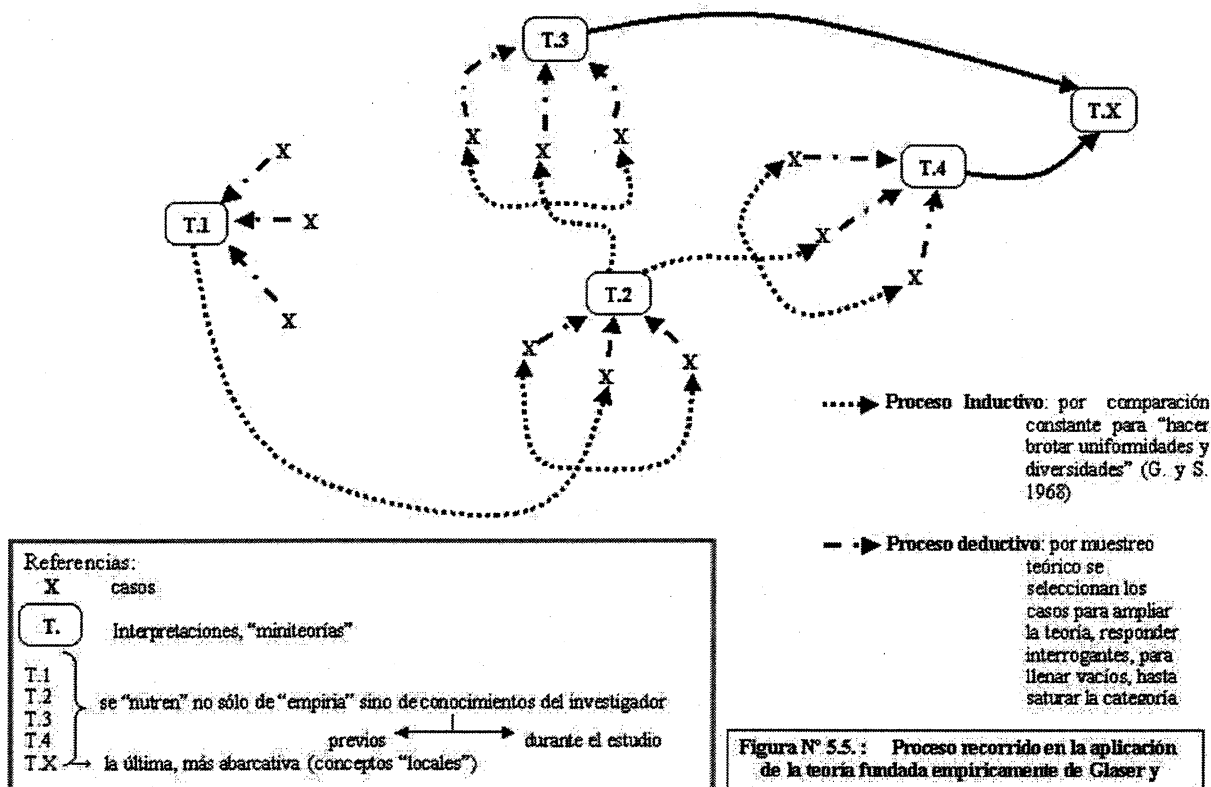
<sup>97</sup> Sánchez Vidal, A. (1996). Ob. cit., p. 211

nuevos casos ya no aportan conocimiento. Se llega a esta saturación por la operación conjunta de recolección y análisis de los datos.”<sup>98</sup>

A través del esquema que se presenta en la Fig. N° 5.5. intentamos mostrar el proceso de investigación desarrollado con la metodología descrita por estos autores y empleada en este estudio.

---

<sup>98</sup> Forni, F. et al (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina, p. 60.



### Técnica de Trabajo con Episodios Relevantes<sup>99</sup> (ERs)

En este estudio definimos como *Episodio Relevante* (ER) a cada una de aquellas anécdotas, incidentes o serie de sucesos que los integrantes del EI traían al grupo de discusión para ser analizadas, en la primera etapa del trabajo de investigación. Sus motivaciones para presentarlas respondían a razones y preocupaciones diversas, y sólo en algunos casos se podía identificar un conflicto subyacente. Y denominamos *Episodio Conflictivo Relevante* (ECRE) a un tipo particular de episodio relevante.

Con esta técnica se intentaba ayudar a los integrantes del grupo a analizar organizadamente una situación tomando conciencia de diferentes aspectos de la misma. No

<sup>99</sup> La que aquí se presenta es una adaptación que realizáramos de la utilizada por Vera Godoy (1988), en sus Talleres para educadores. Para una profundización de este tema, se sugiere consultar "*Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*". Cuadernos de Formación Docentes, N° 7.

era el objetivo explícito buscar la resolución de los conflictos directamente relacionados con ella, aún cuando esta metodología conlleva, implícitamente, la posibilidad de que cada miembro, al analizar grupalmente la situación que le preocupa, vaya descubriendo alternativas de solución a la misma.

El objetivo primordial que perseguía era identificar y comprender mejor el problema, posibilitando así la conceptualización de diferentes elementos que lo componían.

Una secuencia 'tipo' de trabajo con los episodios relevantes fue:

- a) Un investigador interno observaba y registraba todo tipo de situaciones vividas en el campo;
- b) identificaba por su significatividad alguna en particular, la cual percibía como 'problemática' desde su propia subjetividad, y de este modo se convertía en un 'episodio relevante';
- c) describía el ER por escrito (respondiendo a una cierta estructura de presentación previamente acordada) y lo presentaba al grupo para su análisis y discusión;
- d) en la reunión del GD, los integrantes interrogaban al relator, solicitando ampliación de la información como para comprender mejor el ER y ayudar al protagonista a reconstruirlo;
- e) se analizaba grupalmente y se realizaban interpretaciones de índole provisorio<sup>100</sup>;
- f) en una reunión posterior otro miembro del grupo presentaba otro ER, con la dinámica descrita. En esa ocasión se analizaba buscando establecer conexiones de alguna índole entre dicho episodio y el o los anteriormente presentados, de modo de poder identificar 'hilos conductores' que los fueran encadenando en relación con la construcción del problema investigado.
- g) a partir de allí se conceptualizaba y se teorizaba<sup>101</sup> sobre la problemática, en la medida de las posibilidades en ese momento del desarrollo del trabajo de investigación.

---

<sup>100</sup> Es a partir de este momento que empezaba a conectarse con el MCC de Glaser y Strauss (1967).

De anteriores experiencias realizadas con esta técnica<sup>102</sup> hemos extraído las siguientes apreciaciones y reflexiones con respecto a los *aspectos metodológicos* del trabajo con los episodios relevantes:

- a) El proceso de aprendizaje grupal del trabajo con episodios relevantes suele recorrer diferentes *momentos*, a saber:

*1º momento:* predomina en los episodios lo descriptivo sobre lo interpretativo; son muy detallados, y cada uno versa sobre temas diferentes.

*2º momento:* Los episodios relevantes incorporan los elementos interpretativos y comienzan a presentar un hilo conductor que refleja la/s situación/es problemática/s subyacente/s identificadas como preocupación grupal predominante (en nuestro estudio, constituyó el momento en que se transformaban en ECREs representativas de las unidades de análisis).

- b) Es conveniente que los episodios, sobre todo al principio, sean abundantemente descriptivos pues de lo que se trata es de obtener mucha información sobre lo acontecido en la práctica para no aventurar interpretaciones estereotipadas que cierren el proceso de reflexión colectiva. Más tarde los registros de los episodios serán más interpretativos y focalizados.
- c) Además de la función que cumplen para la identificación y tratamiento de situaciones problemáticas subyacentes, cumplen una finalidad catártica de situaciones muy conflictivas para quien los presenta.
- d) Quien relata el episodio tiene la posibilidad de redescubrir facetas o matices del mismo, en la medida en que los otros integrantes del grupo lo ayudan a comprenderlo y con ello a recrearlo. Por eso habrá que brindarle al relator el tiempo necesario para que lo vaya

---

<sup>101</sup> Aquí se usan los conceptos de 'conceptualización y teorización' con el significado asignado anteriormente.

<sup>102</sup> Para una mayor profundización ver Villar, C.E. et al. (2004).

repensando, deberá evitarse caer en las interpretaciones apresuradas de lo que se escucha.

También es necesario controlar la ansiedad de 'querer aportar soluciones' para la situación que el colega describe.

- e) Al relatar episodios se reviven situaciones en las que entra, muchas veces, en contradicción el pensar de las personas con su sentir. Se identifica que las conductas unas veces responden a lo primero y otras a lo segundo. Esto genera mucha angustia que debe ser contenida por el grupo y por el coordinador.
- f) Finalizado el relato del episodio por un integrante del grupo, surgirán diversos tipos de preguntas por parte del resto, las que podrían clasificarse en: contenedoras, valorativas, contextualizadoras, aclaratorias y profundizadoras según la finalidad de cada una de ellas.

Los ECREs eran registrados en base a la guía de observación antes descrita de la cual:

- a) La parte A el investigador interno la traía escrita a la reunión del GD y
- b) la parte B podía realizarse de acuerdo a una de las dos modalidades siguientes:
  - en algunas ocasiones el investigador interno la hacía en forma independiente, previamente a la reunión. Pero allí su interpretación la mayor parte de las veces era acotada al episodio en sí, o
  - en la mayor parte de los casos se abordaba en forma conjunta entre todos los integrantes del EI en las reuniones del GD. Allí, luego del análisis particular del episodio se llevaban a cabo los dos primeros pasos o etapas que Glaser y Strauss (1967) describen como parte del MCC103.

Para finalizar diremos que los ECREs funcionaron en los diferentes momentos del estudio brindando base empírica referida a la unidad de análisis.

---

<sup>103</sup> Ellos son: a) comparar incidentes aplicables a cada categoría y b) integrar categorías y sus propiedades.

***Modelo de Análisis de los Episodios Conflictivos Relevantes.***

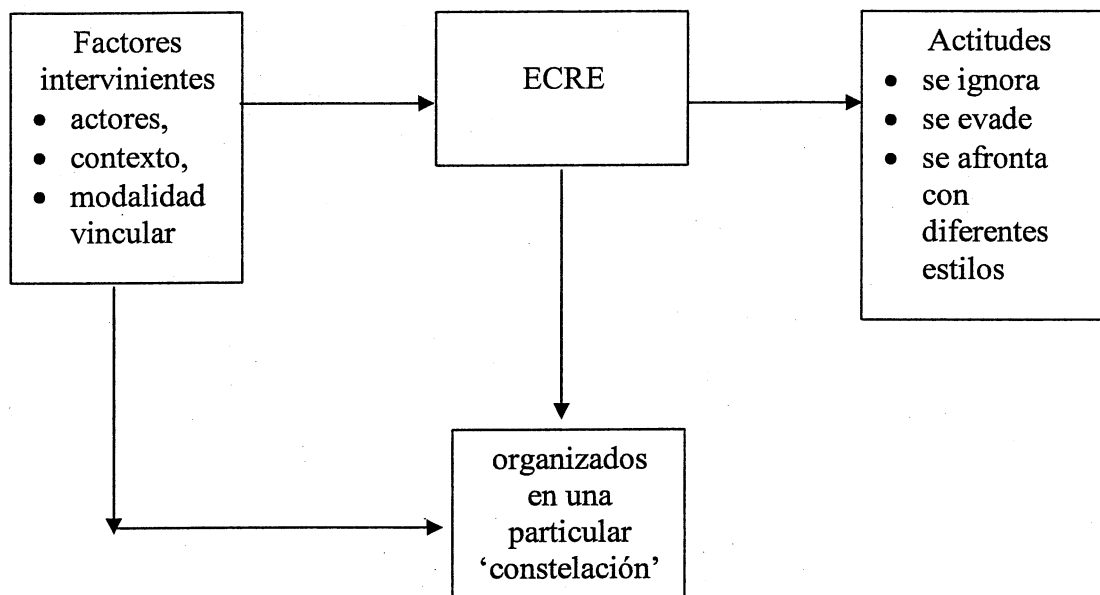
Para el procesamiento de la información del tipo descrito en el punto e) de la secuencia mas arriba enunciada, utilizábamos el que denominamos '*Modelo de análisis de los ECREs*'. En el marco de este Modelo, cada ECRE se constituye en un objeto de análisis e interpretación desde *una perspectiva sistémica* a fin de captar la complejidad de los procesos y factores que intervienen en ella.

Partíamos de considerar que la situación conflictiva analizada formaba parte de un proceso que podría esquematizarse del siguiente modo:

Tiene una 'historia'

Hoy

El futuro



Los pasos para su análisis entonces serían:

- a) identificar y caracterizar cada factor interviniente;
- b) caracterizar la interacción entre esos factores, que da lugar a esa forma particular de presentarse y
- c) analizar la posible influencia o condicionamiento de las características de esos factores en la interacción.

Por la perspectiva psicosocial de análisis de conflictos adoptada, entonces este modelo abarcaba también la identificación de

- a) el tipo de relaciones de poder que predominaban en el ámbito analizado;

- b) las consecuencias que podrían tener dichas relaciones a nivel de matrices vinculares en el desarrollo de una vida social democrática en general y en el logro de un aprendizaje significativo en particular;
- c) la interacción existente entre:
  - las matrices vinculares de los sujetos;
  - las consecuencias a nivel de aprendizaje por ellas generadas
  - los conflictos interpersonales.

### ***Descripción del Proceso Investigativo***

En los apartados siguientes presentaremos

- a) una *descripción estática* del estudio en su dimensión cualitativa, caracterizando los diferentes elementos que lo componen; y
- b) una *descripción dinámica* que pretende poner de manifiesto las interrelaciones y la evolución de la recolección y el análisis de los datos en el proceso investigativo llevado a cabo, los cuales como sostienen Goetz y Lecompte (1988) fueron aspectos interactivos e interdependientes.

### ***Descripción Estática del Estudio***

Iniciamos esta sección, presentando un cuadro (Figura N° 5.6. ) que muestra una *descripción estática* del estudio en su dimensión cualitativa.

Momentos del Proceso investigativo	Contexto -Escenario	Universo	Unidad de observación	Selección de Casos
1° Momento	Escuelas A y B	Las conductas de Al. y Doc. de 3° Ciclo vinculadas a la violencia	ER	Grupos de alumnos mas violentos
2° Momento	Escuelas A y B	Las interacciones Al.-Al. y Al. – Doc	ECRE	Caso 1 Alumnos de diferentes grupos Caso 2 Alumnos y los Docentes de diferentes grupos
3° Momento	Escuelas A y B	Las interacciones Al. – Doc.	ECRE	Caso 3 Subgrupo Repitentes – Doc. Caso 4 Subgrupo: Al. diferentes/pasivos y Doc. Caso 5 Subgrupo: Al. diferentes/activos y Doc.
4° Momento	Escuelas A y B	Las interacciones Al. – Doc.	ECRE	Caso 6 Subg.: Al. incumplidores y algunos Doc. Caso 7 – Típico Caso 8 – Típico
5° Momento	Escuelas A y B	Las interacciones Al. – Doc.	ECRE	Caso 9 Doc. X / MOT – Subgrupo de Al. incumplidores

<i>Momentos del Proceso investigativo</i>	<i>Formulación del Problema</i>	<i>Categorías y propiedades</i>	<i>Unidad de análisis</i>
<i>1° Momento</i>	<i>Factores intervinientes en conductas agresivas de alumnos que generan conflictos de convivencia dentro y fuera de la escuela.</i>		<i>Sin definir</i>
<i>2° Momento</i>	<i>Conflictos interpersonales y escolares, en contextos grupales, con manifestaciones violentas y sus formas habituales de abordaje.</i>		<i>Los conflictos en la interacción</i>
<i>3° Momento</i>	<i>Incidencia en estos conflictos de los siguientes factores de conflictividad: -actitudes prejuiciosas -conductas discriminatorias características de los vínculos.</i>	<i>(Categoría y propiedades abstraídas) Al. repitentes: - pasivos - activos (Categoría y propiedades construidas) Al. diferentes al estándar: - pasivos - activos Factores de conflictividad: - estereotipos - actitudes prejuiciosas conductas discriminatorias.</i>	<i>Los conflictos en la interacción por prejuicios y discriminación</i>
<i>4° Momento</i>	<i>Incidencia de las relaciones de poder en la generación y abordaje de los conflictos, propios de esa interacción altamente teñida por actitudes prejuiciosas y conductas discriminatorias</i>	<i>(Categorías y propiedades construidas) Alumnos incumplidores o no cumplidores Situación violentadora Patrón vincular: - heterónimo - autonomista</i>	<i>Los conflictos en la interacción (con componentes prejuiciosos y discriminatorios), en los cuales se compromete la problemática del poder COREPO 1</i>
<i>5° Momento</i>	<i>El mismo</i>		<i>COREPO 2</i>

Figura N° 5.6. Descripción de componentes cualitativos del estudio.

En él se sintetiza la evolución de las diferentes decisiones metodológicas adoptadas a través de todo el proceso investigativo donde se evidencia la íntima relación e interdependencia de todos estos elementos del estudio: el universo de recolección de datos, el problema investigado, las unidades de observación y de análisis, la selección de casos y las categorías y propiedades emergentes.

Todas las modificaciones realizadas a algunos componentes tales como el Problema y la Selección de Casos fueron 'guiadas' por los conceptos teóricos (respondiendo a la perspectiva del Muestreo Teórico propuesto por Glaser y Strauss) que iban emergiendo de los datos, y que paulatinamente se iban articulando en el conjunto de hipótesis y proposiciones que figuran en el apartado de 'Análisis e interpretación'.

Las decisiones que implicaron el 'acotamiento o focalización' de otros componentes como el universo y la unidad de análisis del estudio estuvieron guiadas por criterios de relevancia empírica.

A continuación caracterizamos mas detalladamente cada uno de estos componentes.

### *Contexto o escenario.*

Este estudio se desarrolló en la ciudad de Esquel, una comunidad de 32.000 habitantes ubicada en la zona cordillerana de la Provincia del Chubut, en la República Argentina.

Se llevó a cabo en dos instituciones<sup>104</sup> de 3° ciclo de EGB (Educación General Básica) ubicadas en esta ciudad. No fueron elegidas por sus características particulares sino con un criterio pragmático y de interés personal<sup>105</sup>, pues conformaban los ámbitos de trabajo de las docentes que constituyeron el grupo gestor del proyecto de investigación, lo cual facilitaría el logro de los objetivos interventivos. Se trata como expresan Hammersley y Arkinson (1995)

---

<sup>104</sup> La localización del estudio se mantuvo estable durante todo el desarrollo del mismo.

<sup>105</sup> Como los denominan Goetz y Lecompte (1988) y Valles (1997).

de un caso típico de practicantes profesionales haciendo investigación en los escenarios donde ellos trabajan.

Aunque accidentalmente, finalmente estas escuelas respondieron a un criterio de variedad o heterogeneidad, que resultó muy valioso desde el punto de vista investigativo pues las mismas presentaban los siguientes rasgos diferenciales a nivel de determinantes sociales estructurales :

Escuela A:

- a) Ubicación geográfica: ubicada en la zona céntrica de la ciudad, con una población estudiantil de 630 alumnos, distribuidos entre el tercer ciclo de EGB y el nivel Polimodal.
- b) Composición social del alumnado: hasta 3 años antes de iniciarse el estudio, predominantemente de nivel socioeconómico medio y alto; a partir de ese momento por una decisión de política educativa central, se modificó el mecanismo de ingreso a la institución, y cambió la composición de la matrícula, ingresando actualmente un 50 % aproximadamente de alumnos de nivel socioeconómico bajo.

Escuela B:

- a) Ubicación geográfica: ubicada en la zona periférica de la ciudad, con una población estudiantil de 500 alumnos, distribuidos entre el primero, segundo y tercer ciclo de EGB.
- b) Composición social del alumnado: la matrícula era predominantemente de nivel socioeconómico bajo, y con un pequeño sector de nivel socioeconómico medio, empobrecido, como sucede actualmente en todo nuestro país.

Los rasgos comunes a nivel de determinantes sociales estructurales eran:

- a) Ser escuelas públicas;

- b) Se incluyó el 3° Ciclo de EGB a partir del año 1998, de un modo compulsivo desde la autoridades centrales, sin tener opción las escuelas al respecto, persistiendo todavía, en la Escuela B sobretodo, un fuerte rechazo a la inclusión del mismo en la institución.

***El universo de recolección de datos.***<sup>106</sup>

En nuestro estudio, el universo inicial lo constituyeron *'el conjunto de las conductas observables de los alumnos, docentes y directivos del 3° ciclo de EGB vinculadas con la violencia'*.

A partir de las primeras observaciones realizamos un cambio importante en nuestra *'mirada'* del problema de investigación y definimos nuestro universo como aquel que abarcaba *'el conjunto de las interacciones Alumno - Alumno y Alumno - Docente'*.

En el momento siguiente se produjo un acotamiento o focalización del universo al *'conjunto de las interacciones Alumno - Docente'*, el cual se mantuvo hasta el final del estudio.

***Unidad de análisis (u.a.)***

Definidas las unidades de análisis como las divisiones impuestas a los flujos de comportamiento según Goetz y Lecompte (1988), a partir del 2° momento del proceso investigativo establecimos como unidad de análisis *'los conflictos generados en la interacción'*. Esta unidad de análisis fue focalizándose y tomando matices diferentes en los sucesivos momentos, por razones de relevancia empírica como se expresara anteriormente, quedando definida en cada uno de ellos del siguiente modo:

- a) 2° Momento: Conflictos generados en la interacción o interacciones conflictivas.

- b) 3º Momento: Conflictos generados en la interacción por prejuicios y/o discriminación.
- c) 4º Momento: Conflictos generados en la interacción, con componentes prejuiciosos y discriminatorios, en cuya generación y abordaje se compromete la problemática del poder (COREPOs).

Definimos el COREPO (*Conflicto relevante basado en problemáticas de poder*) como un proceso conflictivo relativamente estable y perdurable en el tiempo, en cuya génesis, mantenimiento y resolución las relaciones de poder juegan un papel preponderante como factor interviniente.

En este estudio pudimos identificar dos COREPOs:

- a) COREPO N° 1: el conflicto caracterizado entre los alumnos y los docentes implicados en esa relación desde la perspectiva de una interacción altamente teñida por actitudes prejuiciosas y conductas discriminatorias, en la cual estaba comprometida la problemática de las relaciones de poder, por no aceptar estos alumnos la influencia de los docentes.
- b) COREPO N° 2: el conflicto que tenía lugar entre algunos docentes de aula y la MOT, a partir de las diferencias en el patrón vincular (heterónimo o autonomista) que cada uno de ellos establecía con los alumnos, supuestamente 'perdidos' para la mayoría de los docentes de la institución, el subgrupo de los 'no cumplidores o incumplidores'.

Los mismos son descriptos exhaustivamente en el capítulo correspondiente a 'Análisis e Interpretación'.

---

<sup>106</sup> Así lo denominan Glaser y Strauss (1967).

### *Selección de Casos.*

El objetivo del estudio se había concentrado en el desarrollo de conceptos, categorías y propiedades con los cuales entender mejor el significado de los conflictos en la interacción de las personas que conformaban la población en estudio. En función de él la selección estratégica de casos y de unidades de análisis se hizo procediendo según pautas de ‘muestreo teórico’ al modo definido por Glaser y Strauss (1967).

Definimos un ‘caso’ como ‘un *conjunto determinado* de interacciones entre *determinadas personas* donde se puede apreciar la unidad de análisis del estudio’.

En este estudio se consideraron ‘casos’ a los sucesivos conjuntos de alumnos y docentes que se fueron seleccionando, *por propósitos teóricos* y en algunos casos *por relevancia empírica* (la recurrencia de los ECREs) para promover el desarrollo de las categorías emergentes, y no por circunstancias estructurales. Así fue como, a pesar de que los grupos de alumnos participantes del PIA fueron los mismos durante los dos años que duró el trabajo con ellos, se fueron variando los subgrupos analizados a través de las diferentes etapas del proceso investigativo como se puede apreciar en el cuadro. Cabe aclarar que como lo expresan Glaser y Strauss (1967) la flexibilidad en la selección de los casos se basa en el propósito principal del estudio que consistía en ‘generar teoría’ y no en establecer ‘verificación’ con los hechos. En este mismo sentido Miles y Huberman (1994) según Valles (1997) sostienen que “las selecciones de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la ‘representatividad’. Para llegar al constructo, necesitamos ver sus diferentes aspectos, en diferentes momentos, en diferentes lugares, con diferente gente”.<sup>107</sup> Como expresan Glaser y Strauss, dado que el MCC no se aplica para producir ‘pruebas’ ni se intenta universalizar

---

<sup>107</sup> Miles y Huberman (1994) citado en Valles, M.S. (1997). Ob. cit., p. 94.

resultados, “es más probable que sea aplicado en el mismo estudio a todo tipo de información cualitativa, incluyendo observaciones, entrevistas, documentos, artículos, libros, etc.”<sup>108</sup> motivo por el cual pudimos incluir en el análisis ECREs provistos por docentes, sobre diferentes grupos de alumnos, pero todos pertenecientes a la misma escuela.

### ***Descripción Dinámica del Proceso Investigativo***

El cuadro de la Figura N° 5.6. constituye una explicación estática de los diversos componentes comprometidos en la estrategia metodológica del estudio. En la descripción que figura a continuación, se intenta mostrar cómo, a través del MCC y el muestreo teórico, se hilvanan las diversas decisiones y selecciones, poniendo en evidencia la interdependencia e interactividad entre ambas y a su vez con las categorías y propiedades emergentes.

#### 1° Momento

Como lo expresan Goetz y Lecompte (1988) la entrada al campo comenzó con lo que estos autores denominan “vagabundeo” o “diagramación”. La unidad de análisis no estaba definida y por este motivo las decisiones iniciales, estaban basadas en nuestras perspectivas particulares del *problema* (Versión 1) y nuestros conocimientos previos, coincidentemente con lo que Glaser y Strauss (1967) describen como “conceptos locales”<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> Glaser, B.G. ; Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine. Trad. del Dr. Roberto Cittadini para la Maestría en Psicología Social. Fac. Psicología U.N. M. del P., Cap. V.

<sup>109</sup> Estos conceptos locales, que se referían a las ideas de los integrantes del EI por ej. sobre violencia, agresividad, indisciplina, interacción, conflicto, poder; resultaban:

- desconocidos, diferentes y hasta a veces contrarios, entre los integrantes del EI;
- presentaban diferentes grados de conciencia y explicitación por parte del miembro del grupo que lo

El vagabundeo por el escenario nos permitió a las investigadoras realizar las primeras entrevistas flash y los sondeos iniciales para obtener los datos de base, macro y micro estructurales. También implementar las entrevistas a dos informantes claves, los directores de las escuelas. A través de ellas también concretamos una parte de la ‘negociación de entrada’ a las mismas, la cual se vio facilitada por el hecho, antes explicitado, de que todas las investigadoras, tanto internas como externas, éramos personas conocidas por y/o pertenecientes a las instituciones.

Las investigadoras internas comenzaron observando libremente dentro de la que consideramos el *universo inicial* en estudio la cual estaba constituido por ‘*el conjunto de las conductas observables de los alumnos y docentes del 3º ciclo de EGB vinculadas con la violencia*’, y registrando *episodios* que les resultaban *relevantes* por algún motivo, conformando un “anecdotario” inicial<sup>110</sup>.

Durante el primer cuatrimestre del año 2000, en función del diagnóstico preliminar de la problemática se había decidido invitar a trabajar a un grupo de alumnos de cada escuela, y en este momento se pensó que el criterio para seleccionarlo podría ser el que por diagnóstico docente se considerara ‘*el más violento de 7º año*’.

---

sustentaba;

- estaban fuertemente ligados a las diferentes formaciones profesionales.

La implementación de las entrevistas autoadministradas y el trabajo en el GD constituyeron herramientas muy útiles para comenzar a construir un marco referencial y teórico común en el EI.

<sup>110</sup> Expresa Pérez Serrano (1998) que “la idea básica del anecdotario consiste en anotar lo que se ve u oye, no hacer ningún enunciado interpretativo sobre lo que se piensa, lo que pasa o sobre lo que se siente que son las causas de la conducta”. Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla, pp. 48-49.

## 2º Momento

Mediante el análisis individual y por “comparación anecdótica”<sup>111</sup> de muchos episodios se pudieron diferenciar los que constituían ‘problemas’ de actuación, por ejemplo desde la perspectiva del desempeño del rol docente o de MOT, de aquellas otras situaciones que empezaban a insinuar la aparición de las primeras categorías de análisis (*conflicto e interacción*), las cuales dieron origen al concepto de *ECRE* como *unidad de observación* y a la posterior construcción del instrumento de recolección de *ECREs* que a partir de ese momento comenzó a emplearse. De estas categorías se desprendió la primer *unidad de análisis* empleada: ‘*los conflictos producidos en la interacción*’.

Aplicando la guía de observación y registro se identificaron y describieron *ECREs* que fueron analizados individualmente primero y luego comparativamente buscando regularidades, recurrencias, etc., descubriendo así algunas propiedades de las categorías centrales que llevaron a la reformulación del *problema* (Versión 2), el universo de recolección de datos (*las interacciones en las relaciones alumno-alumno y alumno-docente*) y a cambiar el criterio de *selección de los grupos* de alumnos con su correspondiente equipo docente.

A medida que avanzábamos en la clarificación y focalización de la problemática a investigar y cambiábamos la perspectiva de análisis, decidimos que:

- a) podríamos recoger información de cualquier grupo de alumnos, porque en realidad todos los grupos humanos viven situaciones conflictivas que involucran diferentes formas e intensidad de violencia en su resolución y además ya no era el foco de atención de nuestro estudio. Consecuentemente de este modo evitaríamos agudizar la estigmatización de un grupo en particular dentro de la escuela. Fue así como comenzamos a procesar *ECREs* de

---

<sup>111</sup> Tomamos la denominación de un proceso equivalente descrito por Glaser y Strauss (1967). Ob. cit., Cap. III, p. 31.

varios grupos de alumnos del 3° ciclo, agrupándolos en *Caso 1*, aquellos en que se focalizaba la atención en la relación alumno-alumno y *Caso 2* los que lo hacían en la relación alumno-docente.

- b) además, seleccionaríamos en cada escuela, un grupo de alumnos para participar del PIA como agentes internos, tomando como base para la elección aquellos de los que disponíamos un diagnóstico individual y grupal mas exhaustivo. Finalmente fue de ellos de los que provino la mayor cantidad de ECREs registrados durante todo el trabajo de investigación.

### 3° Momento

Por un lado, comparando ECREs del Caso 1 y Caso 2, encontramos elementos comunes (semejanzas) presentes en ambos tipos de relación que nos dieron pie a la construcción de una categoría nueva (*factores de conflictividad*) que comprendía las *subcategorías: estereotipos, actitudes prejuiciosas y conductas discriminatorias*, presentes en ambos tipos de relaciones.

Por otro lado, y debido a la relevancia empírica (por cantidad y emergencia recurrente en los ECREs registrados) de ‘problemas’ entre un subgrupo de alumnos y un subgrupo de docentes<sup>112</sup>, decidimos acotar nuestra *población* de estudio a los conflictos interpersonales escolares que tenían lugar en ‘*las interacciones entre docentes y alumnos*’. Y analizando estos

---

<sup>112</sup> Nos cuestionamos cómo podía ser que un subgrupo tan pequeño en número de alumnos (3-4 repitentes) en cada curso, en ambas escuelas, atrajera tanto la atención y/o preocupación de los docentes y/o de las MOT como para que la mayoría de los ECREs se refirieran a ellos. Llamaba la atención que pudieran darles tanto trabajo y “volverlos locos”, sólo por ser repitentes, 3 chicos en relación a 30; que los docentes quisieran que las conductas de los repitentes se podían “contagiar” a los demás sólo por sentarse con ellos y por eso manifestaban que querían excluirlos del aula y de ser posible de la escuela.

ECREs establecimos la *categoría* “*abstraída*” (en términos de Glaser y Strauss) de “*los repitentes*”, empleando la denominación que un subgrupo de docentes asignaba a un subgrupo de alumnos, a pesar de que no todos los alumnos incluidos en esta categoría respondía al atributo que lo define como tal. Y esto sucedía en ambas escuelas. Observando a este subgrupo de alumnos y docentes (*Caso 3*) descubrimos cuál era el atributo relevante común a todos esos alumnos y construimos la *categoría* de ‘*alumnos diferentes*’ al estándar o promedio del alumnado real o fantaseado por ese subgrupo de docentes.

Todo esto nos llevó a redefinir el *problema* (Versión 3) y a establecer como nueva *unidad de análisis* a ‘*los conflictos producidos en la interacción por prejuicios y discriminación*’.

Abocadas a buscar los motivos de los conflictos con los ‘Repitentes’ o ‘los Diferentes’ continuamos observando a este subgrupo, y nos encontramos que la forma de vincularse de los docentes con todos ellos no era la misma, así pudimos establecer dos *subcategorías* de la categoría central: ‘*alumnos diferentes pero pasivos*’ y ‘*alumnos diferentes pero activos*’, adoptando la denominación que los investigadores internos empleaban para referirse a ellos.

En función de estas subcategorías nos dedicamos a recoger información de cada uno de estos subgrupos de alumnos (*Casos 4 y 5*) para profundizar su caracterización. Y definimos que las diferencias pasaban por la diferente actitud que asumían los alumnos ante el conflicto con los docentes.

#### 4º Momento

Analizando las semejanzas y diferencias entre los atributos que determinaban que cada uno de estos alumnos estuviera incluido en una de estas subcategorías concluimos

construyendo una nueva *categoría*, la de los '*alumnos no cumplidores o incumplidores*', que eran aquellos que eran diferentes y activos por un lado pero además la disfuncionalidad en el vínculo con algunos docentes se asentaba básicamente en 'no cumplir' con lo que ellos les pedían, y que en el fondo, hipotetizamos que 'lo que les pedían' era que aceptaran su influencia.

Continuamos la recolección y el procesamiento de ECREs pero focalizando la atención en aquellos datos que nos permitieran comprender mejor cómo era la interacción en ese subgrupo (Caso 6) conformado por '*alumnos no cumplidores y algunos docentes*' de ambas escuelas, los cuales nos llevaron a definir la siguiente *unidad de análisis* del siguiente modo: '*los conflictos producidos en la interacción (con componentes prejuiciosos y discriminatorios) en cuya generación se compromete la problemática del poder*', que abreviamos COREPO.

Una vez definida de este modo la unidad de análisis 'tomó cuerpo' un cúmulo de información relevante recogida durante todo el desarrollo del estudio y pudimos establecer como casos Típicos (*Caso 7 y Caso 8*) el de dos alumnos (uno de cada escuela), que respondían exactamente a los atributos identificados y que guiaron nuestra mirada al encuadre institucional de los conflictos.

#### 5° Momento

Buscando base empírica para sostener o reformular las hipótesis planteadas en relación a esta unidad de análisis por un lado y con la 'presión' permanente que generaban los Casos 7 y 8<sup>113</sup> en el marco de los análisis institucionales por otro, pudimos caracterizar un subgrupo

---

<sup>113</sup> porque era nuestro propósito investigativo producir una teoría ideográfica como la definen Goetz y Lecompte cuando expresan que "las teorías idiográficas, ...tienen como objeto la explicación de acontecimientos situados

(Caso 9) conformado por *'alumnos no cumplidores, algunos docentes y la MOT*, en ambas escuelas, vinculados por dos interacciones simultáneas que entraban en conflicto por cuestiones de poder. Esto nos llevó, en un nuevo análisis de la información recogida, a redimensionar las categorías y definir las *unidades de análisis* que presentamos como *COREPO N° 1 y COREPO N° 2*, las cuales se describen mas exhaustivamente en el capítulo de Análisis e Interpretación.

---

en una secuencia histórica concreta, o bien comportamientos y creencias grupales e individuales en contextos específicos. Se basan pues en las selección de casos relevantes". Goetz y Lecompte (1988). Ob. cit., p. 78.

## CAPÍTULO 6 - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Cabe aclarar que lo que figura “*entre comillas y cursiva*” corresponde a expresiones textuales de los actores (docentes, alumnos, directivos, MOT, etc.) , y lo que figura ‘entre comillas simples’, con o sin cursiva, corresponde a ressaltados de la autora. La inclusión de las voces de los actores, obedece a nuestra adhesión al Interaccionismo Simbólico, perspectiva teórica que enfatiza el conocimiento del contexto de interpretación y el punto de vista de los actores.

Presentamos los resultados obtenidos como producción colectiva del EI en relación al universo de conflictos estudiado, organizados en tres niveles de análisis que se complementan:

- a) las microcuestiones conflictivas.
- b) los conflictos estables y relevantes identificados.
- c) el marco institucional en que estos conflictos tuvieron lugar.

### (a) Nivel de las Microcuestiones Conflictivas

Analizamos cada uno de los ECREs con el Modelo propuesto, como microcuestiones.

De todas las situaciones conflictivas detectadas que comportaban actos violentos o agresivos por parte de los alumnos decidimos concentrarnos en los *conflictos interpersonales escolares*. A estos los definimos como aquellas situaciones conflictivas que suceden en el ámbito de la escuela, las cuales pueden clasificarse según las personas intervinientes en conflictos:

- a) del aula (entre alumnos de un mismo grupo; entre alumnos y docentes de ese grupo);

- b) fuera del aula (entre alumnos de diferentes grupos y/o con otros docentes y/o con directivos; entre docentes; entre docentes y directivos).

Encontramos que desde la perspectiva de los alumnos se explicitaba una alta carga de preocupación en relación a los conflictos del tipo a) y entre alumnos solamente. En esta relación resultaba muy conflictiva la presencia, real o prejuiciosa, de actitudes “*buchonas*” y “*caretas*”<sup>114</sup> entre ellos.

Hipotetizamos en un primer momento que la no aparición de otros tipos de ‘conflictos escolares’ podía deberse a que:

- a) no existían;
- b) entre las preocupaciones más importantes a esa edad se encuentra la aceptación de los pares;
- c) habían vivido experiencias previas que por criticar, quejarse, reclamar en relación al vínculo con los docentes “*les bajaban la caña*” según propias expresiones de las MOT;
- d) habían naturalizado los otros conflictos de tal modo que ya no los ‘percibían’ o consideraban que no tenían solución, que “*es así*” y no valía la pena ni hablar de ellos.

Basándonos en estas dos últimas hipótesis y debido a la emergencia recurrente de conflictos entre un grupo de alumnos y algunos docentes en los ECREs que las MOT presentaban, decidimos focalizar nuestro estudio en los *conflictos inherentes a la relación docente- alumno*.

---

<sup>114</sup> En estas instituciones se define el “buchoneo” como la conducta de denunciar a un par ante alguien de autoridad superior. Se puede hablar de un ‘buchoneo positivo’ (se hace “por el bien” del otro, implica estar pendiente de lo que les sucede a los otros) y de un ‘buchoneo negativo’ (la finalidad es perjudicarlo o “salvarme”). “Caretear” consiste en esconder lo que realmente se piensa o se siente, disimularlo, aparentar lo que uno no es.

### (b) Nivel de Conflictos Estables y Relevantes Identificados

Comparando los ECREs entre sí pudimos establecer que en la interacción entre algunos docentes y un grupo de alumnos (denominados por los primeros como los “*repitentes*”), existía un *conflicto relevante* que caracterizamos a continuación.

Se trataba de un conflicto estable (con cierta recurrencia, no coyuntural, no anecdótico) en el tiempo, con ‘historia’.

Existían en ambas escuelas grupos de alumnos denominados “*los repitentes*”, pero no todos sus integrantes respondían a este atributo relevante. Al hablar de la categoría “*repitente*”, suponíamos que debíamos definirla en base al siguiente *atributo relevante*: ‘haber cursado dos veces o más el mismo año escolar dentro del sistema educativo formal’.

Pero encontramos en la realidad observada que ‘*repitentes*’ era la denominación que muchos docentes en estas escuelas le asignaban a un conjunto de alumnos que tenían en común *alguno* o *varios* de los *rasgos diferenciales* que se presentan a continuación, que los caracterizaban y justificaban su inclusión en este grupo. Estos atributos fueron inferidos por las investigadoras en base a expresiones directas de los docentes, referidas a las características que presentaban estos alumnos:

- a) el hecho de repetir el 8° año (curso en el que se encontraban al momento de establecer relación con estos docentes), pues esta información la conocían; en cambio no tenían en consideración a aquellos que hubieran repetido algún año en algún otro momento de su biografía escolar;
- b) tener una procedencia social que los caracterizaba como “*pobres*” y “*carenciados*”;
- c) ser más grandes que los de su grupo (en edad y tamaño físico: los altos y “*grandulones*”), por lo cual se presumía que había ‘repetido’ algún curso escolar<sup>115</sup>;

---

<sup>115</sup> Inferencia no necesariamente correcta, pues resulta muy habitual en esta comunidad, que los chicos ingresen al sistema educativo dos o tres años más tarde que lo previsto, que abandonen la escuela por diversos motivos y

- d) ser “*molestos*”, “*pesados*”;
- e) “*charlan*”, “*gritan*” y “*hablan entre ellos*”, “*hablan ... sin que se les pregunte*” (a los docentes les molestaba que dialogaran, que cuchichearan);
- f) “*se paran*” (sin motivo aparente para el docente y sin pedir permiso);
- g) “*no trabajan en clase*”;
- h) “*son la manzana podrida*” del grupo.<sup>116</sup>

Ante la falta de conexión explícita y necesaria entre todos estos atributos por un lado y con la denominación asignada por los docentes a este grupo de alumnos por el otro, nos abocamos a buscar explicaciones en relación a:

- a) cuáles eran los atributos que efectivamente conectaban a todos los alumnos incluidos en este grupo por los docentes; y
- b) las razones para conservar esta denominación a pesar de que algunos chicos no respondían a este atributo relevante.

Encontramos que el atributo relevante que efectivamente conectaba a todos los alumnos incluidos en el grupo de los “*repitentes*” por los docentes era: ser chicos *diferentes* al ‘promedio’ o al estándar de alumnos reales de esas escuelas o deseados por esos docentes:

- a) en el *vestido* (usaban gorra dentro de la escuela o del aula, aritos, etc.),
- b) en sus *hábitos* (algunos “*toman y se emborrachan*”, “*fuman*”, “*andan con cuchillos*”<sup>117</sup>, “*salen de noche*” y “*vienen dormidos a clase*”), y

---

la retomen luego, etc.

<sup>116</sup> Ésta es una representación social, remite a un objeto, no necesita explicación. Todos entienden a qué se refiere; es la que contagia a las demás manzanas en el cajón.

<sup>117</sup> También resulta una pauta cultural muy habitual en esta comunidad, donde los chicos de los barrios periféricos pertenecen mayoritariamente a familias que provienen del campo y de origen aborigen, el portar

- c) en su *forma de relacionarse* con los docentes: no obedecen, no acatan, no cumplen, desafían, cuestionan, intimidan.

Resultaba una conducta típica de los docentes (incluidos algunas agentes internas del EI) de ambas escuelas el ‘agrupar’ a los alumnos en base a un atributo, aún cuando no lo reunieran todos los integrantes. Esta actitud se vinculaba con una RS muy difundida y que se reflejaba en expresiones que circulaban muy asiduamente en la comunidad tales como “*dime con quien andas y te diré quien eres*”, “*el problema son las juntas*”, “*hazte de fama y échate a dormir*”. De los “*repitentes*” sólo se ven ‘algunos’ atributos (es una imagen simplificada propia de un estereotipo) y estos son los que se consideran negativos (por eso hablaremos de actitudes prejuiciosas). Este estereotipo actúa como un ‘velo’ que no les permite a los docentes *ver* la realidad más acabadamente, no pueden ‘ver’ los casos discrepantes dentro del ‘agrupamiento’.

Estaban tan convencidos de que el grupo de los “*repitentes*” era así, que actuaba del modo descrito, que ante alguna de esas conductas ‘típicas’ manifestadas por un alumno desconocido por ellos, han llegado a comentar con la MOT: “*¿ves? seguro que ese es un repitente*”.

Los docentes han ido construyendo este estereotipo en base a experiencias individuales con “*repitentes*” efectivos en años anteriores y a ‘historias’ reales o fantaseadas que circulan alrededor de estos alumnos, todo lo cual ha contribuido a la elaboración de una representación social en las escuelas sobre ellos (que tiene un alto componente prejuicioso). A consecuencia de esto, estos docentes no veían a ‘ese’ chico que tenían por delante, sino que

---

cuchillo desde muy temprana edad, como parte de su indumentaria cotidiana, con fines múltiples (defensa, alimentación, herramienta, símbolo de adultez, etc.) en el origen de la misma.

veían a un “*repitente*”, y de él lo que ‘veían’ eran conductas o actitudes que nos les gustaban: “*tienen pelo largo*”, “*usan arito*”, “*usan gorra dentro del edificio escolar*”, etc.

Caracterizamos como actitudes prejuiciosas (como juicios a priori y condicionantes de las conductas propias y ajenas) de los docentes a las que subyacían a las siguientes expresiones de estos en relación a los “*repitentes*”: “*son unos vagos*”, “*no estudian*”, “*no leen*” “*no van a poder ...*”, “*no saben ...*”, “*no quieren aprender*”, que los llevaban a dudar permanentemente de los alumnos, a desconfiar de que ‘pudieran’ antes de conocerlos. No indagaban ni trataban de comprender las razones de sus conductas.

Creemos que el tratamiento que se les daba a los repitentes era de tipo discriminatorio, sin agresión física pero sutil e indirectamente violentador, porque entre todas las formas de discriminación posibles (exclusión, marginación, indiferencia y muerte) algunos docentes ponían en práctica las siguientes:

- a) sancionaban solamente a estos alumnos por ‘conflictos’ en los que intervenían dos o más chicos (que no pertenecían al grupo de los “*repitentes*”);
- b) los acusaban de cosas que no habían hecho, sólo por encontrarse en el lugar de los hechos, y no les creían cuando se defendían;
- c) los ‘persegúan’ con las calificaciones, les asignaban bajas calificaciones injustamente, por ejemplo, a un repitente le correspondía una calificación de 10 puntos por su producción pero le ponían 6, por sus conductas ‘inadecuadas o desagradables’;
- d) los privaban de ciertas actividades a las que tenían acceso los demás chicos (salidas, paseos, etc.);
- e) los colocaban permanentemente en el foco de la observación para señalar sus errores o falencias;
- f) se planteaban el objetivo explícito de “*sacarlos de la escuela*” (expulsarlos): “*sé cómo hacer, le voy a mover las fibras más íntimas; yo me voy a encargar de que pise el palito*”;

- g) les asignaban ‘carteles o rótulos’ a los alumnos, los tenían ‘marcados’, lo que implicaba estigmatizarlos por ejemplo les avisaban a los docentes nuevos de cómo era esos chicos antes de que los conocieran;
- h) evitaban el contacto físico con esos alumnos;
- i) les respondían sólo lo necesario, no les hablaban fluida y habitualmente;
- j) los retaban permanentemente;
- k) no los dejaban ni siquiera expresarse, que explicaran las razones de sus conductas, los ignoraban (daba la impresión de que no querían escucharlos).
- l) en ambas escuelas consideraban que estos alumnos eran “*inservibles*” (en una de ellas se lo decían explícitamente pero en la otra no lo manifestaban abiertamente y lo reprimía debido al encuadre institucional).<sup>118</sup>

A su vez observamos que con algunos de los chicos de este grupo el vínculo resultaba funcional y con otros disfuncional, entonces nos preguntamos acerca de las razones de esta diferencia. Para responder este interrogante primero necesitamos explicar que identificamos dentro del grupo de los “*repitentes*” a dos subgrupos, el que denominamos de los ‘alumnos pasivos’ y el de los ‘alumnos activos’, los cuales respondían a dos formas de vincularse diferentes. Los clasificamos en función de sus actitudes y conductas con respecto a estos docentes, del siguiente modo:

- a) *alumnos pasivos*: durante las horas de clase se mantenían esperando, con las carpetas cerradas, sentados, en silencio todo el día, resignados, sin trabajar, aunque pensasen lo mismo con respecto a los docentes, que los otros “*repitentes*” no lo manifestaban, no molestaban. Los pasivos eran los “*buenitos*” porque iban a buscar y llevaban cosas para los docentes, les hacía ‘favores’, etc.

---

<sup>118</sup> Apreciaciones basadas en ECREs relatados y vivenciados tanto por alumnos como por los docentes participantes del EI.

b) *alumnos activos*: durante las horas de clase se paraban, se movían, porque se aburrían; no sabían qué hacer con su cuerpo durante toda la mañana, al no concretar ninguna actividad; estaban en permanente movimiento, o se dormían o simplemente se recostaban sobre el banco. Por deambular permanentemente sabían todo lo que pasaba en el aula: mientras los otros estaban trabajando ellos estaban en otros detalles, casi como en un rol de observadores. En algunos casos ellos, los repitentes reales de 8º año, habían ‘pasado’ esa actividad, ya fuere realizándola o no, y estaba en otro ‘lugar’, desempeñaban otros roles en el aula. Se podría decir que en algunas ocasiones ‘competían’ por el poder con el docente, pues ejercían más influencia que él mismo, por ejemplo en situaciones como las siguientes<sup>119</sup>:

- *“te dan vuelta la clase amenazando a un compañero con que lo va a matar o c... a palos, los demás compañeros saben que no es cierto y no se alteran, pero el docente que tiene el prejuicio hacia el “repitente” que por su origen social es capaz de hacerlo, detiene la clase y pide ayuda al directivo”;*
- *“genera situaciones de malestar porque se levanta, se para, se va del aula, abre la puerta, dispersa a los compañeros, y nadie se atreve a decirle nada, sólo comentan en los pasillos: ¿le tendría que poner una sanción?, no mejor no me juego por una suspensión ... que salga, que lo vea otro, y haga algo. Yo no hago nada.”*

Se podría pensar que el vínculo resultaba funcional con los ‘pasivos’ porque no representaban un ‘peligro’ ni una carga para los docentes, pues aunque no aprendieran tampoco molestaban, aceptaban las reglas del aula. Los docentes no se los querían “sacar de encima”, incluso algunos los tenían de aliados, había respeto mutuo y complicidad.

En cambio con los ‘activos’ el vínculo era disfuncional porque observamos que

---

<sup>119</sup> Corresponden a extractos de ECREs relatados por las MOT.

- a) En ambas escuelas, muchos docentes parecían desganados, con pocas ganas de trabajar y sin disposición a hacer esfuerzos extras para 'asimilar' a estos chicos, integrarlos, pues el intentarlo requería más trabajo, una atención personalizada que no estaban dispuestos a dar. Su 'fantasía' era que "si nos sacamos de encima a este alumno" 'se nos acaban los problemas en el aula'. Para los docentes eran "casos perdidos", y "si ellos no estuvieran todo sería mejor".
- b) Algunos docentes les temían a estos alumnos y por eso les tenían desconfianza.
- c) Algunos de esos alumnos ya conocían a esos docentes y 'denunciaban' con sus conductas sus falencias y de este modo cuestionaban su poder.

El "repitente" disputaba el poder con el docente pues contaba con información sobre el grupo de alumnos que el docente no tenía. El sabía mejor que todos los docentes lo que pasaba en el aula: lo que hacían los chicos, por qué se peleaban, etc. pues adoptaba una posición como de observador del grupo, a pesar de pertenecer al mismo.

Ponían en evidencia que los docentes repetían la misma tarea año tras año, no hacían adecuaciones a los diferentes grupos.

Estos alumnos en muchos casos se quejaban ante las MOT por las que consideraban injusticias, exigían y reclamaban explícitamente por sus derechos ante otros docentes, los directivos, etc.

Algunos docentes ponían en funcionamiento una profecía autocumplidora en el sentido de que presuponían que si eran "repitentes" además no querrían trabajar y molestarían, la cual los chicos confirmaban pues al darles estos docentes las mismas actividades de aprendizaje que el curso lectivo anterior, ellos se resistían a realizarlas y molestaban. Uno de los motivos por los cuales 'molestaban' es porque no les daban nada distinto, nuevo para hacer, no los motivaban para aprender.

Algunos docentes tenían prejuicios 'culturales' contra estos alumnos por su origen

social y étnico, lo de “*repitentes*” era una ‘pantalla’ a esos prejuicios, era el ‘dato objetivo’ que justificaba la conducta discriminatoria.

Aunque en menor grado y cantidad de docentes, algunos tenían conductas discriminatorias de tipo positivo, por ej. asignándoles mayores calificaciones que las que merecían por su rendimiento. Por ej. un docente que le dice a la MOT en relación al Taller intensivo: “*necesito tu opinión, escuchá los nombres y escuchá las notas. Yo los ayudé ... porque ... pobrecitos. ¿sabés cómo los está ayudando? los está levantando un poquito y vamos a ver si arrancan ... porque estaban bajoneados.*”

A partir de todo lo cual caracterizamos el conflicto entre estos alumnos y los docentes implicados en esa relación desde la perspectiva de una interacción altamente teñida por actitudes *prejuiciosas* y conductas *discriminatorias*, en el cual estaba comprometida la problemática de las relaciones de poder, por no aceptar estos alumnos la *influencia* de los docentes. Éste constituye el **COREPO N° 1**.

Los docentes vivían la relación con estos alumnos como de competencia por el poder y de no sometimiento a su autoridad dentro y fuera del aula lo cual se manifestaba de diferentes modos:

- a) “*no puedo soportar la indiferencia de estos chicos*”,
- b) “*yo no puedo permitirle que me cierre la carpeta y no quiera trabajar más*”.

La lectura que creemos que hacían los docentes era que la ‘indiferencia’ y negación al trabajo, era un modo de no someterse a su autoridad. No pareciera preocuparles que estas conductas fueran un obstáculo para su aprendizaje sino que interpretaban que estas respuestas de los chicos significaban ‘a mí no me importa lo que tenés para enseñarme’. No podía “*soportar*” que no respondieran a lo que ellos enseñaban, siendo que “*soy la profesora y la*

*autoridad del aula y sé lo que ellos necesitan aprender*". Además está implícito el mensaje de que 'les voy a enseñar lo que tienen que aprender para que salgan buenas personas, porque ahora no lo son'. Las siguientes expresiones de los docentes ejemplificarían esta hipótesis: "los chicos no me valoran"... "no creen que sea valiosa por lo tanto no les puedo enseñar nada, si ellos no me valoran y no valoran lo que yo sé"... "si ellos no admiten que les enseñe ...".

Luego de todo lo analizado, pensamos que se podría conservar la denominación de "repitente" por dos razones:

- a) se trata de una etiqueta o rótulo que los docentes han construido alrededor de este 'tipo' de alumnos, y que constituye un *estereotipo* y
- b) es una denominación 'aceptable' dentro del sistema, que tiene una larga trayectoria y además constituye una RS justificadora de que "es comprensible que te molesten los repitentes, ya todos sabemos cómo son ...". En cambio resultaría inaceptable o al menos poco 'argumentable' expresar que les molestaban esos alumnos porque eran 'diferentes' o se resistían a sus 'mandatos', no aceptaban su *influencia*, que era nuestra hipótesis explicativa.

Y en función de lo hasta aquí expresado es que denominamos a este grupo de alumnos como el de los 'no cumplidores o incumplidores' y pensamos que el objetivo que perseguían estas conductas discriminatorias de los docentes era producir la 'adaptación' de los miembros a la norma del grupo o de la institución de la que formaban parte (fenómeno de influencia social).

Enlazado y/o desprendido, con el COREPO N° 1 hasta aquí caracterizado pudimos observar numerosos ECREs que ponían en evidencia otro conflicto relevante, un **COREPO N° 2**, no totalmente explicitado ni concientizado por las partes intervinientes: algunos docentes no participantes del PIA y las MOT.

El **COREPO N° 2** tenía lugar a partir de las *diferencias en el vínculo* que cada uno de estos actores establecía con los alumnos integrantes del subgrupo de los ‘no cumplidores o incumplidores’, supuestamente ‘perdidos’ para la mayoría de los docentes de la institución.

Estas diferencias se presentan resumidamente en el cuadro comparativo siguiente:

Relación Docente – Alumnos (subgrupo de ‘no cumplidores o incumplidores’)

Docentes X (no participante del PIA) – Alumnos	MOT – Alumnos
Estigmatización/Prejuicios/Discriminación + PV Heterónimo = conflicto vincular (disfunción vincular)	Cambio de mirada + PV Autonomista = vínculo funcional  Cambio de mirada = menos prejuicios, mayor importancia a los factores protectores; a las fortalezas por sobre los déficits.

Los docentes que tenían internalizado un PV heterónimo generalmente sustentaban un modelo profesional en el cual el docente ‘ordena’ y los alumnos ‘acatan’, y si no lo hacía el problema residía en estos últimos y eran ellos los que deben cambiar o sufrir las consecuencias.

Pero si otro docente, (por ej. a través del establecimiento de un PV autonomista) lograba que los chicos ‘acataran’ (así se interpretaban las conductas de los chicos cuando se

manifestaban dispuestos a trabajar, a completar las carpetas, etc.), esta situación resultaba sumamente amenazante pues les ‘devolvía’ el problema hacia ellos.

### (c) Nivel del Marco Institucional de los Conflictos Estudiados

Consiste en el análisis del contexto institucional en el que estos COREPOs se insertan, se enmarcan.

- En ambas instituciones existía una cultura escolar con determinados ‘*mecanismos*’ *naturalizados de abordaje y/o resolución de conflictos que consistían en evadirlos, ignorarlos mientras se pudiera, esconderlos, disimularlos, ocultarlos, evitarlos, hacer como que no sucedía nada y en todos los casos cuando las situaciones ‘se iban de las manos’ se intentaba “sacarse” de encima el problema “echando” a los alumnos, al docente, al que fuere el depositario de las culpas y/o considerado el causante del problema.*
- Aparecieron personas (alumnos y/o docentes) que desempeñaban el rol de ‘chivos emisarios’ de los conflictos institucionales<sup>120</sup>. Ese alumno o docente se constituiría en un ‘chivo emisario’ en algunos casos y ‘expiatorio’ en otros de conflictos institucionales que se encubrían o no se abordaban, producto algunos de ellos por ej. de las actitudes incoherentes de los diferentes actores de la escuela. Esto explicaría a nuestro criterio por qué en algunas circunstancias se los acusaba de cosas que hacían y en otras se realizaban concesiones con ellos, que no se hacían

---

<sup>120</sup> “Por chivo emisario, se entiende la depositación en un miembro del grupo de aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea, apareciendo mecanismos de segregación frente a dicho integrante” según Cueto, A.M.; Fernández, A.M. *El dispositivo grupal*. En Pavlovsky, E. (s.f.). *Lo grupal*. Bs. As: Ediciones Búsqueda, p. 28.

con otros actores (creemos que esto apuntaría a generar una complicidad inconsciente).

Serían algunos indicadores de estos '*mecanismos*' *naturalizados de abordaje y/o resolución de conflictos*:

#### **En Escuela A**

- a) Se focalizaban las dificultades institucionales en ciertos alumnos y en ciertos docentes y se consideraba que las mismas "*no tienen remedio*". Por este motivo el análisis se reducía a 'dejar pasar', dilatar en el tiempo, postergar, evadir, en resumen "*no hacerse problema*". La actitud predominante ante los conflictos consistía en un monólogo 'sermoneador' y discursivo de una de las partes (docentes/directivos) sin abordar directamente los problemas, "*sin llamar a las cosas por su nombre*", hasta que las situaciones conflictivas se desbordaban de los límites 'aceptables o manejables' y ante lo cual se sancionaba a los alumnos, firmando el cuaderno de disciplina o expulsándolos. En estos casos los docentes y/o directivos manifestaban una actitud complaciente en relación a que "*somos una institución que pone límites*", "*tenemos un código de convivencia que dice claramente qué hay que hacer cuando los alumnos se escapan*". Y de este modo se cerraba el capítulo de los conflictos, 'cortando el hilo por la parte más débil', en este caso los alumnos.
- b) Se percibía un mensaje ambivalente por parte de algunos docentes, por una parte pedían que "*se cumplan las normas*" y todo lo preestablecido, que "*se apliquen sanciones*", y por el otro sentían temor a concretarlo ellos mismos.

Al preguntarnos a qué se debería esta aparente contradicción concluimos que podrían tenerles 'miedo' a los alumnos, no tanto por las agresiones físicas que pudieran sufrir los autos o sus hijos (que era lo que se explicitaba), sino por la reacción de los padres en muchos casos. En base a lo observado y a un trabajo de Oriola (2002) realizado sobre la historia

institucional<sup>121</sup> inferimos que en esta escuela los padres ocupaban un lugar de mucho poder (pedía explicaciones, reclamaban, hacían denuncias en la escuela y fuera de ella, se presentaban con abogados, etc.). Aquí se ponía en evidencia la importancia que revestía realizar un análisis institucional de los conflictos para poder diferenciar cuándo se trataba de fenómenos de violencia y cuándo de indisciplina o desacato.

- a) Se deseaba mantener a los alumnos controlados, en primer lugar porque se pensaba que los alumnos eran ‘peligrosos’. Y se intentaba hacerlo a través únicamente de los controles externos y formales de las ‘conductas desviadas’ en sustitución a un trabajo de comunicación saludable con los alumnos, (el cual constituye, a nuestro criterio, otra herramienta con la que contamos los docentes para mantener el control y regular la convivencia). Por este motivo las discusiones entre los docentes y los directivos pasaban únicamente por la cantidad máxima de firmas aceptables en el cuaderno de disciplina, de amonestaciones, de sanciones, la delimitación entre faltas graves y leves, etc.
- b) Asimismo, por un lado, se asumía colectivamente la evidencia de la falta de eficacia de este tipo de medidas (no se lograba controlar las conductas disruptivas) y por el otro algunos actores daban la sensación de “*tener cola de paja*” por las contradicciones y las incoherencias evidenciadas en el funcionamiento institucional. Todos estos factores condicionaban y limitaban mucho el accionar de los docentes y directivos, lo que se traducía en actitudes contradictorias/ambivalentes/ambiguas entre los adultos (docentes y directivos) y con los alumnos, pues por un lado se ‘quería controlar’ pero por el otro existía la necesidad de ‘negociar’ o ‘ceder’, porque en el fondo todos eran cómplices de todos, como en los siguientes ejemplos:

---

<sup>121</sup> Oriola; J. (2002). *La escuela Normal de Esquel. Crisis por transferencia y disolución*. Ponencia presentada en Primer Encuentro Regional de Historia y Ciencias Sociales. Esquel: Instituto Superior de Formación Docente N°809.

- se demandaban y/o imponían límites exigentes y sanciones severas, y ante la primera situación conflictiva se transgredían los mismos, como cuando se decidía que a los chicos no había que dejarlos salir a los pasillos en horas de clase, pero si se quedaban en el aula y algunos molestaban mucho porque se aburrían o no tenían actividades atractivas para realizar, entonces se les permitía que salieran, contradiciendo la norma previamente estipulada en reunión de personal;
  - se le asignaba una sanción a una alumna por una conducta que se consideraba una falta grave pero, al día siguiente se accedía a que la repitiera pues consideraban (las mismas personas) que había tenido razones justificadas para hacerlo la primera vez;
  - un directivo prohibía algo y el otro lo autorizaba;
  - a unos alumnos se les permitían ciertas conductas y a otros no;
  - ante dos situaciones análogas se tomaban decisiones diferentes sin fundamentos explícitos.
- c) Otra característica institucional consistía en que los adultos eran sumamente estrictos con los alumnos en relación a conductas que los mismos docentes manifestaban, y por las cuales no se los sancionaba.

### **En la Escuela B**

En esta institución existió por más de 10 años<sup>122</sup>, un 'mecanismo' de abordaje de los conflictos en el que predominaban las siguientes características:

- a) los conflictos interpersonales los resolvía personalmente el directivo; ante cualquier dificultad con los alumnos estos eran enviados a 'la dirección';

---

<sup>122</sup> Según el relato de algunos actores y nuestro propio conocimiento.

- b) esta persona impartía justicia, repartía los castigos según su propio criterio o interpretación de la reglamentación y de la situación (imperaba un modelo centralista de autoridad y un ejercicio vertical del poder);
- c) se imponían castigos individuales o castigos colectivos en el caso de que no se identificara a los 'culpables', en esos casos se estimulaba a que alguien los "*buchoneara*"<sup>123</sup>;
- d) el clima institucional imperante era de "*miedo*" y desconfianza mutua.

Durante el período en que se llevó a cabo este proyecto, se produjo un cambio en el equipo directivo de la institución y se inició un período de transición tendiente a la modificación de estos mecanismos de abordaje de los conflictos, lo cual se percibía a través de los siguientes indicadores

---

<sup>123</sup> La conducta de buchoneo ya ha sido definida. Ejemplos de 'prácticas de buchoneo institucionalizado' eran: a) los alumnos escribían "cartitas" al directivo contando lo que hacían otros chicos y las maestras; b) los docentes 'buchoneaban' llamando al director fuera del horario de trabajo para contarle lo que había pasado en su turno. Existía un grupo de "buchones" y otro de "buchoneados" (que eran los que recibían los castigos). Esta práctica la relacionamos con otras prácticas sociales equivalentes y contemporáneas, que eran frecuentes durante el gobierno de la dictadura militar en nuestro país, entre los años 1976 y 1983. En ese período predominaba un patrón vincular social heterónimo, de tipo autoritario. Con estas hipótesis estamos poniendo nuevamente en juego el análisis sistémico y ejemplificando el funcionamiento del principio hologramático del pensamiento complejo para explicar la realidad.

## Proceso de modificación (transición)

	Desde	Hacia
Actitudes y conductas	<p>- los conflictos permanecían en estado latente. Nunca se hablaba de ellos abierta y frontalmente.</p> <p>- Las partes intervinientes en los conflictos se enviaban información, indirectamente, a través de otros actores, por ej. la MOT, los alumnos, otros docentes, etc., pero no se dirigían en forma directa entre los interesados para plantear lo que no les parecía bien; no dialogaban entre sí, se hablaba <i>"por atrás"</i>, se comunicaban por escrito, se sentían atacadas con los cuestionamientos de la otra parte y se brindaban respuestas inmediatistas, <i>"para taparle la boca"</i>.</p> <p>- <i>"siempre se hizo así"</i></p> <p>(Naturalización)</p>	<p>- generar espacios de encuentro, para poder hablar de lo que les pasaba. (Las conductas <i>"rebeldes"</i>, tanto de alumnos como de docentes, quizás estuvieran destinadas, inconscientemente, a lograrlo)</p> <p>- <i>"podría hacerse diferente"</i> (Posibilidad)</p> <p>- <i>"tenemos derecho a cambiar, a decidir cómo hacerlo"</i></p>

		(Legitimidad) Motivo del cambio: “ <i>ya no nos sirve</i> ”, “ <i>no nos hace bien</i> ”.
Clima institucional	- miedo  - desconfianza	- desterrar el miedo  - construir la confianza mutua  Motivo del cambio: en el momento histórico presente el contexto era diferente, lo anterior era infundado en él.

Este intento de modificación de los mecanismos de abordaje de los conflictos enfrentaba ‘choques de perspectivas’ entre diferentes actores como el que se ilustra con la siguiente viñeta:

*Reunión en la escuela: Luego de una situación conflictiva desencadenada a partir de una de las actividades propuestas al grupo de alumnos que participaba del proyecto, concurre a la escuela la madre de una alumna a entrevistarse con la MOT, y lo hace en presencia de la Vicedirectora.*

*Actitud de la madre:*

- a) amenaza con hablar con la directora, con la supervisora, para evitar que se siga abordando el conflicto existente entre su hija y 3 compañeras del curso;*
- b) prohíbe que su hija vuelva a participar de este tipo de actividades;*
- c) cuestiona por qué hay que hablar de esas cosas, por qué hay que “enfrentar” a las partes que tienen problemas;*

- d) *las soluciones anteriores siempre fueron castigar a los agresores a través de la autoridad (su hija era la agredida desde su perspectiva) y quiere que sigan siendo así.*

*Actitud de la MOT: le brindó las siguientes explicaciones*

- a) *con las actitudes manifestadas anteriormente, el problema de relación de su hija con estas compañeras lejos de solucionarse se había agravado;*
- b) *en realidad el “problema con su hija” había sido el detonante de un conflicto grupal subyacente que había aflorado y que habían empezado a analizar;*
- c) *se había apoyado, contenido a su hija, para que no se fuera del aula, para que no la llamara por teléfono, pues esa había sido su actitud ante los conflictos hasta ese momento y se consideraba que no era saludable para su ‘maduración’;*
- d) *se consideraba que los adultos, en la escuela, debían crear los espacios y brindar las herramientas para que los chicos pudieran hablar de sus problemas, solucionar sus cosas juntos y solos;*
- e) *que era ‘bueno’ que se hablaran las cosas.*

Asumiendo que los conflictos son policasuales (lo cual se evidenció en los más de 60 ECREs analizados), como ya se expresara en el Marco Teórico, en el trabajo con los diferentes actores tratamos de sostener un pensamiento complejo en el análisis de los factores de conflictividad, pero en este informe nos restringiremos a analizar sistemáticamente los factores psicosociales, los cuales comprenden las relaciones de poder y los vínculos disfuncionales, la intolerancia y su relación con los fenómenos de marginación, exclusión social y discriminación, entre otros. Desde esta perspectiva psicosociológica analizamos los conflictos, a través del estudio de las relaciones de poder existentes, sus características, su asimetría y simetría y el modo en que las mismas se materializan en patrones vinculares.

Aunque coincidimos con Fernández (1998) en que se comprometen dos dimensiones en las situaciones conflictivas observadas, las que ella denomina psicoafectivas y sociopolíticas, centraremos nuestro análisis en éstas últimas aunque aludiremos a las implicancias y conexiones que tienen con las primeras.

También compartimos plenamente con Garay y Gexmet (2000) que existe una fuerte interacción e interdependencia entre los procesos sociales estructurales, institucionales e individuales en una situación dada, lo cual debe ser considerado cuando se realiza un análisis en un momento y espacio determinado. Y por lo tanto esto es aplicable a los ECREs estudiados. En este estudio nos vamos a limitar a realizar análisis referidos a las interrelaciones diádicas y triádicas, todas ellas enmarcadas en los respectivos procesos institucionales.

A modo de síntesis anticipatoria diremos que hipotetizamos que existieron dos factores intervinientes identificados como mas recurrentes en la relación docente-alumno en la población estudiada y que fueron:

- a) ciertas características en los vínculos interpersonales (que a continuación describiremos) y
- b) los estereotipos asignados a ciertos alumnos.

Las relaciones de poder, que se traducen en pujas en las relaciones de fuerza entre las partes intervinientes en el conflicto, constituyen factores de conflictividad de incidencia de diferente índole: en algunas ocasiones actúan en la gestación del conflicto interpersonal, en otras lo exacerban y siempre están presentes en los mecanismos de resolución de conflictos naturalizados en las instituciones.

## **La Vinculación entre las Relaciones de Poder y la Generación/ el Mantenimiento y/o la Exacerbación de los Conflictos Interpersonales**

En los conflictos interpersonales caracterizados en este trabajo creemos que tuvieron una alta incidencia *las características de los vínculos interpersonales*.

1.- En el COREPO N° 1, protagonizado por los 'incumplidores', las conductas de desobediencia, desacato, rebeldía e incumplimiento de los alumnos hipotetizamos que debían interpretarse como su respuesta en *la disputa entre las partes (competencia) por el desempeño del rol 'dominador'* en la relación docente-alumno.<sup>124</sup> Pensamos que este conflicto tenía su origen en una disfunción vincular, generada entre dos o mas personas con MV predominantemente dependientes. Este tipo de disfunción, vendría a agregarse como D, en la tipología de las disfunciones vinculares que mencionáramos en el Marco Teórico.

Las conductas de estos alumnos también podrían interpretarse como de resistencia, de intento de cambio, como de apropiación o ejercicio del actopoder en palabras de Mendel (1994), de cuestionamiento del poder en una postura contra-hegemónica en términos de McLaren (1998)<sup>125</sup>, lo cual constituiría la evidencia de que algunos conflictos también pueden generarse porque una de las partes se niega a aceptar el polo dominado por presentar una MV no dependiente, como hemos observado en otros trabajos de investigación de nuestra autoría.

Pero en los casos analizados en este estudio y considerando el análisis de los COREPO en el marco de una cultura escolar dependiente y homogeneizante como la que describimos

---

<sup>124</sup> Creemos que esta lectura también es la que hacían los docentes involucrados, de un modo consciente o no y a eso se debía la reacción contraria, que mantenía o exacerbaba el conflicto.

<sup>125</sup> Este autor expresa que "el concepto de contra-hegemonía ...implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar". McLaren, P.( 1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, p. 18.

mas adelante, creemos que no es lo que sucedía con los alumnos involucrados en estos conflictos.

La matriz vincular predominantemente dependiente de ambas partes la inferimos de la observación del patrón vincular que se establecía en la relación docente-alumno estudiada.

Este patrón vincular, predominantemente heterónomo, se manifestaba en conductas como las siguientes de cada una de las partes intervinientes en el vínculo:

a) en los alumnos:

- apatía, indiferencia o cumplimiento mecánico de lo que le pedían los docentes;
- también cuando expresaban: *"si me joden no estudio más" ... "yo no le trabajo más" ... "prefiero repetir pero no le hago nada mas" ... "si repito no vengo mas a la escuela y listo"*.

Lo que está implícito podría ser: 'lo quiero perjudicar al docente' y por eso no 'le' estudio. Se pudo percibir que en la mayoría de los casos los chicos iban a la escuela 'para' los padres o 'para' los docentes, muy pocas veces 'para' y 'por' ellos mismos.

b) en los docentes aparecían expresiones y posturas complementarias tales como:

- *"yo enseño y ustedes aprenden"*
- *"no me hacen la tarea", "no me leen", "no me estudian"*
- *"mantenerse en profesor"* consistía en no dialogar con los alumnos, en que la relación fuera entre 'arriba y abajo', asimetría marcada en el poder de decisión a partir de una diferenciación tajante de los roles.

2.- En el COREPO N° 2, nos encontraríamos ante la presencia de un conflicto generado entre algunos docentes y la MOT por la contraposición entre *la actitud* (la 'lectura' de lo que se

debía hacer) y el *patrón vincular propuesto* en la relación con los alumnos en general y con el subgrupo de ‘los incumplidores’ en especial.

Para los docentes las conductas de los ‘incumplidores’ deben ser consideradas desviadas de la norma y por lo tanto sancionables, respondiendo a un PV heterónimo; para las MOT estos intentos de ‘defensa’ y ‘resistencia’ son válidos y legítimos y deben ser estimulados y capitalizados para desarrollar un PV autonomista.

Hipotetizamos que este PV heterónimo y los estereotipos asignados a este grupo de alumnos engendraban situaciones violentadoras que desencadenaban las conductas y situaciones disruptivas (fenómenos de indisciplina) observadas en muchos de los ECREs analizados, como se ilustra a continuación.

Coincidiendo en algunos casos con algunos ejemplos presentados por Garay y Gezmet (2000), encontramos que constituían situaciones violentadoras las siguientes:

- a) Dos alumnos hicieron el trabajo adeudado pero la docente les puso menos calificación porque “*lo hicieron con ayuda*” de la MOT (los violentan atribuyéndole a su trabajo un origen que no ha tenido). (ECRE N° 23)

Una hipótesis explicativa coincidente con Garay y Gezmet (2000) de casos similares es que “el docente no parece tolerar que los alumnos tengan la autonomía y la capacidad para hacer su trabajo”<sup>126</sup>. Y una hipótesis alternativa podría ser, siguiendo a Rodríguez (1983), que esta actitud puede estar vinculada al hecho de que los docentes están más inclinados a hacer atribuciones de disposición y a despreciar la influencia de factores de situación externos, sobretodo en el fracaso escolar. Y si aceptaran que estos alumnos, ‘con algún tipo de ayuda’ pueden superar los obstáculos, esto les provocaría una disonancia cognitiva significativa.

---

<sup>126</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 171.

- b) Dos alumnas intentan explicar al docente por qué llegaron tarde al aula y no se les permite brindar explicaciones (a pesar de que habían estado con la MOT haciendo una tarea).  
(ECRE N° 42)

Esta actitud resulta violentadora porque se los priva de la posibilidad de explicarse a sí mismos ante los otros. Subyace a esto una actitud de ‘no me diga nada, no me explique nada porque ya lo conozco y sé como es Ud.’. Dicen Garay y Gezmet (2000), ante casos similares, que es violentador porque “a fulano se lo priva de la palabra, se produce un reemplazo de la palabra del otro por el discurso del docente. Este considera que tiene autoridad suficiente y un super conocimiento de fulano para decir, mejor que nadie, lo que a él le pasa.”<sup>127</sup>

- c) “*Mengano es violento, igual que sus hermanos. Yo los tuve a todos*” (a una semana de iniciadas las clases). (ECRE N° 12)

Lo mas significativo de este ECRE, no es tan sólo que las opiniones y valoraciones del docente se nutran de evidentes prejuicios sino que las mismas resultan violentadoras pues estas representaciones descalifican al alumno y atacan su autoestima, lo cual afecta su identidad.

Hipotetizamos que estas actitudes y conductas en la mayoría de los casos responderían a:

- a) un marco referencial no consciente por parte de los docentes, a una matriz de conducta profesional y/o personal predominantemente dependiente, estereotipada e irreflexiva.

Quizás esto se debiera en parte a los motivos que expresan Garay y Gezmet (2000) cuando dicen que estas situaciones “no alcanzan, en los escenarios escolares, el rango de cuestiones objetos de reflexión y análisis sistemáticos; no son pensadas ni planificadas; raramente son incluidas en la formación docente.”<sup>128</sup> Porque coincidimos con estas autoras en este último punto es que nos encontramos desarrollando un intenso trabajo en este

<sup>127</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 176.

<sup>128</sup> Garay, L.; Gezmet, S. (2000). Ob. cit., p. 173.

sentido en instituciones formadoras de docentes, desde hace mas de 10 años, con un equipo de profesionales.<sup>129</sup>

- b) que estos docentes asumían el polo dominado y eran víctimas de situaciones violentadoras equivalentes, en otras relaciones jerárquicas, también naturalizadas.

## **La Vinculación entre las Relaciones de Poder y la Resolución de los Conflictos**

### **Interpersonales**

Como ya lo anticipáramos, realizando una aplicación del principio hologramático en la relación del todo y las partes, hipotetizamos que este patrón vincular en las relaciones docente-alumno estudiadas (predominantemente heterónomo) es el reflejo del tipo de relaciones de poder a su vez predominantes en otras relaciones entre estas personas, en el contexto institucional (alumno-alumno / docente-directivo, etc.). Y en función del mismo principio esta cultura escolar supondría y estaría alimentada por un orden preestablecido de las mismas características en toda la comunidad en que estas escuelas se insertan.

Consecuentemente con esto hipotetizamos que podríamos encontrarnos con una “real dinámica de expropiación de poder en cadena” en el concepto de Mendel (1977) según Fernández (1998)<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Ver Cap. 4 de Villar et al. (2004). Ob. cit.

<sup>130</sup> Esta autora expresa que “Mendel (1977) hace un análisis de interés acerca de la dinámica de los grupos funcionales o colectivos institucionales. Lo mas valioso de su aporte consiste en haber mostrado que cuando el sujeto humano no puede ejercer el ‘poder’ de hacer sobre su propio acto con un grado de autonomía suficiente se ve compelido a funcionar en niveles regresivos (como un niño dependiente frente a la autoridad de sus padres) y tiende a sobremanipular a los grupos que están por debajo de él, restándoles a su vez poder de decidir y hacer. En otros términos, esto significa que se daría una real dinámica de expropiación de poder en cadena”. Fernández, L. (1998). Ob. cit., p. 58.

Coincidimos con Barreiro (2000) que a todo modelo de resolución de conflictos subyace un modelo o un patrón vincular. El PV heterónimo es el que subyace a los mecanismos de resolución de conflictos analizados en las instituciones estudiadas.

Los mecanismos de resolución de conflictos de las comunidades estudiadas estarían representados fundamentalmente por:

- a) la evasión del conflicto o el uso de la violencia (física o verbal);
- b) la existencia de chicos expiatorios
- c) la naturalización de la violentación institucional con las características antes descritas.

Afirmamos que el PV heterónimo supone y alimenta a la vez una cultura escolar que caracterizamos como *dependiente y homogeneizante*.

### ***Cultura Escolar Dependiente***

Las instituciones estudiadas creemos que presentan un *movimiento institucional regresivo*, en los términos de Fernández (1998), a nuestro criterio generado, exacerbado o mantenido por una *cultura escolar dependiente* del modo en que aquí se caracteriza. Encontramos una relación recursiva entre estos conceptos.

Este movimiento institucional regresivo se caracteriza entre otras cosas por implementar los mecanismos de resolución de conflictos antes descritos.

Hipotetizamos que esta 'cultura escolar dependiente' sería un factor condicionante muy fuerte de los mecanismos autoritarios de ejercicio del poder y a su vez un subproducto directo de los mismos. Relaciones de poder predominantemente dependientes en las instituciones, características de una organización burocrática y jerárquica.

Esta cultura está naturalizada y por eso es aceptada por la mayoría, y sólo para algunos genera conflictos, los que no se adaptan, los diferentes, los que no acatan.

Caracterizamos como 'cultura escolar dependiente' a la que a nuestro criterio:

a) presenta un PV predominantemente heterónimo, el cual subyacería a las siguientes actitudes, supuestos y creencias observadas en numerosas personas:

- mis éxitos y mis fracasos 'dependen' de los otros (personas conocidas, dirigentes o Dios), del afuera, nunca del protagonismo propio, por lo tanto los problemas y sus soluciones también tienen un origen externo;
- lo cual conlleva la negación de la utilidad del planeamiento de acciones que involucrarían la anticipación de un futuro posible, pues como el futuro no depende de uno, al igual que el presente, ¿qué acciones y para qué las voy a planear?;
- desprendimiento total de responsabilidad ante lo que vendrá, pues no depende de mí, que se traduce en conductas alternativamente de total inacción, resignación o rebeldía estéril;
- alumnos y docentes con MV predominantemente dependiente relacionan 'el cumplir' con 'querer' o 'ser querido' (el afecto positivo o negativo hacia).

Interpretamos que esto podría deberse al predominio de una personalidad psicofamiliar, por la cual Mendel (1996) expresa que "a partir de la personalidad psicofamiliar y durante toda la vida el individuo hará proyecciones en el campo de lo social, de modo tal que en su inconsciente la sociedad será vivida por él como una familia, los superiores jerárquicos como padres y la transgresión a la autoridad de estos padres sociales como fuente de culpabilización. Es decir que inconscientemente tendrá miedo, tendrá temor a perder el amor de estas figuras parentales internalizadas."<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Bs. As., etc.:

- una cierta forma de posicionarse de los actores frente a los conflictos, la cual Barreiro (2000) caracterizaría como propia del Paradigma NIP para la resolución de los mismos, descrita en el Marco Teórico. Recordemos que este paradigma consiste en:
  - b) un modelo vincular que se reduce a 'dar/establecer' y 'cumplir' órdenes o normas; el rol del alumnos es el de acatar y la disciplina consiste en obedecer las normas;
  - c) identificar 'culpables' de las conductas individuales que resultan conflictivas;
  - d) sancionar/castigar/aislar la 'manzana podrida';

Creemos que a este tipo de cultura y de mecanismos de ruptura se refiere Montero (1989) cuando expresa que "la Psicología Comunitaria propone una participación desalienante, concientizante y socializadora. Desalienar como modo de contrarrestar los efectos ideológicos de estructuras dependientes. Socializar como medio de generar conductas que respondan a una proyección activa del individuo en su ambiente social, así como una concepción equilibrada de ese medio y de su lugar en él."<sup>132</sup> Y esto fue lo que guió las actividades interventivas de este proyecto de I-A, porque creíamos, como varios de los autores aquí mencionados, que sobre la cultura escolar dependiente debíamos propender a instalar un proceso de concientización creciente como praxis de liberación, propio de la concepción Freiriana del mismo.

Lo que intentamos entonces fue trabajar con los que consideramos los factores protectores de los chicos para apuntar a su fortalecimiento, ayudarlos a que se apoyaran en lo que ellos 'sí' podían; trabajar para que fueran a la escuela y estudiaran 'para ellos', no para los

---

Paidós, p. 35.

<sup>132</sup> Montero, M. (1989, junio). *Perspectiva de la Psicología Comunitaria en América Latina*. Ponencia en III Conferencia Internacional sobre Psicología de la salud, la educación y el cambio social. Cajamarca, Perú, p. 16.

demás; estimularlos para que en palabras de las MOT no “*bajen los brazos*” aquellos que hacían intentos por romper este ‘círculo vicioso’, que “*no les den el gusto*” a los que querían que ellos abandonaran la escuela.

Y así lo hicimos porque como ya se expresara en otro trabajo, “a pesar de que el patrón vincular predominantemente heterónimo resulte funcional dentro del sistema educativo y social actual, consideramos que no es el que resulta pertinente a los objetivos de un encuadre democrático de gestión ...”<sup>133</sup>. Sintéticamente diremos que creemos que el patrón vincular heterónimo no debe ser el que se instale y promueva en las escuelas por razones de índole ideológica, no de efectividad, como ya se expresara en el Marco Teórico.

### *Cultura Escolar Homogeneizante*

Dado que no estaba entre los objetivos de este trabajo de investigación estudiar la vinculación “conflictos – poder – diversidad”, aquí sólo presentaremos algunas hipótesis que nos ‘surgieron’ de las situaciones observadas, por su relevancia emergente. Éste es un tema que seguiremos profundizando en futuras investigaciones, como así también la existencia de correlaciones importantes entre cultura escolar dependiente y homogeneizante.

Por ahora podemos afirmar que hemos apreciado que los prejuicios llevan a algunas personas a formar estereotipos sobre otras personas, lo cual suele derivar en la estigmatización de ellas.

Expresa Morales (1994) que los estereotipos “suponen una *forma de economía y de simplificación en la percepción de la realidad*, ya que permiten reducir su complejidad a través de la categorización. Se recurre a tipos y generalidades en esa tarea de simplificación ... Pero los estereotipos además de una función cognitiva tienen una *función defensiva*. ... La

---

<sup>133</sup> Villar, C.E. et al. (2004). Ob. cit., Cap. 4.

función defensiva no se reduce a los individuos, sino que sirve para que ciertos grupos mantengan su posición dominante sobre otros ... y también cumplen una función individual de *justificación de la hostilidad*. El hecho de que exista un estereotipo negativo de un grupo rechazado no es una explicación del rechazo, sino más bien una manera de justificarlo”<sup>134</sup>.

Creemos que esto sería lo que podría estar actuando cuando decimos que en estas escuelas un grupo domina a otro cuando el primero ‘tiene el poder’ para describir cómo es el otro aún sin conocerlo, para juzgarlo, para asignarle etiquetas, para evaluarlo y éstas afirmaciones afectan al segundo grupo, tanto en su autoestima como en su identidad ante el resto de la comunidad educativa. Esto es lo que sucedería por ej. entre algunos docentes y el subgrupo de los aquí llamados ‘incumplidores’.

A estas consecuencias creemos que se refiere Dell’Anno (1998) cuando dice que “la discriminación termina avasallando al agredido que, internalizando la estigmatización, pierde identidad, se avergüenza de ser lo que es o renuncia a serlo dominado por el temor.”<sup>135</sup>

Dice Morales (1994) que “la difusión de los estereotipos tiene que ver con la justificación de acciones cometidas o planeadas contra los exogrupos, como por ej. los estereotipos difundidos cuando un grupo pretende eliminar la posibilidad de integración educativa para un grupo marginado. Esto ocurre cuando se exagera la proporción de miembros del grupo que se dedican a actividades delictivas, destacando los efectos perjudiciales para el resto del colectivo debido a sus carácter. de falta de educación y de cultura”<sup>136</sup>. Y ésta podría ser una clara descripción aplicable a las actitudes de algunos docentes de las instituciones estudiadas hacia los “repitentes”, a quiénes se proponían

---

<sup>134</sup> Morales, J.F. et al. (1994). Ob. cit., pp. 289 – 294.

<sup>135</sup> Dell’Anno, A. (1998). Ob. cit., p. 155.

<sup>136</sup> Morales, J.F. et al. (1994). Ob. cit., p. 319.

expulsar de la escuela basándose en falsas generalizaciones e infundadas acusaciones sobre el consumo de bebida, uso de drogas, su vida nocturna, etc.

### **Generación de Disfunciones Vinculares por Estigmatización**

Consideramos que esta estigmatización produce *conflictos interpersonales* en la relación entre el docente y el alumno pues afecta el vínculo. Cuando en una relación alguien estigmatiza, desde un lugar supuesto de mayor poder, no se puede establecer un vínculo funcional, ya que desde una parte del vínculo hay menosprecio, desvalorización, que concluye en una no aceptación y desde la otra desconfianza y agresión.

Como ya expresáramos anteriormente en este trabajo lo que no se acepta o se rechaza del grupo discriminado de alumnos es que sean chicos *'diferentes'* al *'promedio'* o al estándar de alumnos reales de esas escuelas o deseados por esos docentes.

En una relación discrimina quien *'tiene mas poder'* sobre el otro. Por eso en general, en las escuelas, son los docentes los que discriminan a los alumnos. Estos a su vez internalizan esta forma de relación y la aplican con sus compañeros de aula, consolidando su tendencia a un PV heterónimo.

Por supuesto que todo esto está originado/reforzado por lo que sucede dentro de la institución y afuera de la escuela, en las restantes relaciones sociales.

Y nuestra hipótesis de por qué se discrimina *'al diferente'* en el contexto de este trabajo es porque como expresa Dell'Anno (1998) "la aceptación de lo diferente en cualquiera de sus expresiones favorece la ruptura de las cadenas de hegemonía y exclusión que recorren el tejido social, contribuyendo a crear mejores condiciones para la igualdad, el intercambio y la integración intercultural."<sup>137</sup> Y el objetivo quizás inconsciente de estas conductas discriminatorias es mantener o conservar el statu quo de las relaciones de poder consagradas

por una cultura escolar homogeneizante, obedeciendo a un mandato histórico colectivamente internalizado y legitimado.

El poder de los docentes sobre los alumnos está legitimado como muchos autores lo han estudiado [Garay (2000), Barreiro (2000), Fernández (1998)] por:

- a) una *cultura escolar homogeneizante y etnocéntrica*, que avala ciertos valores y un PV heterónimo. La visión etnocéntrica constituye un factor que impide la comprensión mutua y el espíritu de tolerancia. Es un fenómeno por el cual la gente piensa que el único ‘razonamiento normal’ es ‘su propio razonamiento cultural’, y por lo tanto es incapaz de aceptar otras culturas. Se afirma la superioridad de su ser cultural y la negativa a reconocer a los otros como ‘iguales’.

Coincidimos con Torres Santomé (2001) que “lo que parece imperar es una cultura de la “objetividad”, entendida como uniformismo, como ataque a la diversidad, con la finalidad de favorecer la articulación de sociedades “mono”: monoculturales, monolingüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Se pretende negar la diversidad para imponer una única cultura que se anuncia y hace pública como “común”, “consensuada”, “valiosa” e “histórica (la de siempre)”.<sup>138</sup>

- b) y una *cultura social dominante*, representada por la familia y el sistema educativo fundamentalmente. Pensamos que las conductas discriminatorias de los docentes tienen su origen en actitudes prejuiciosas pero también implican un abuso de poder, pues se puede detentar una actitud prejuiciosa y no llegar a cometer necesariamente conductas discriminatorias. Y esta posibilidad de cometerlas se basa en la autoridad legítima que les asigna el sistema educativo y la cultura institucional a los docentes, quienes pueden

---

<sup>137</sup> Dell’Anno, A. (1998). Ob. cit., p. 163.

<sup>138</sup> Montero, M. (2000). Vidas paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. *Boletín AVEPSO*, XXIII, p. 7.

ejercer su poder sin que nadie se los cuestione, de hacerlo 'impunemente'. La impunidad que algunos docentes sienten que gozan, y muchas veces el sistema educativo les permite, se basa en una RS todavía vigente en muchos sectores sociales, apoyado por la familias, de que en la escuela, sólo los docentes tienen poder. Esta RS de antigua data todavía se mantiene, sobretodo en una de las escuelas estudiadas.

En las instituciones estudiadas, los conflictos que involucraban estos factores de conflictividad pudimos apreciar que se resolvían a través de la expulsión del 'inadaptado' a la cultura escolar, con los consecuentes efectos para él de marginación y exclusión social posterior pues coincidimos con Garay y Gezmet (2000) en que hoy día la expulsión, o sea la exclusión de la escuela que implica la pérdida de filiación a la institución, constituye una peor marginalidad que habitar una 'villa miseria'.

## CAPITULO 7 - INDICACIÓN GENERAL DE LA NOVEDAD DEL TRABAJO Y SUS APORTES

Resulta difícil identificar cuáles son los parámetros comparativos para determinar el grado de novedad y aportes que realiza un trabajo de tesis al cúmulo de trabajo científico producido por la humanidad en un momento dado.

Ubicados en un concepto relativista de la palabra 'novedad' se considera que este estudio realiza algunos aportes significativos a nivel conceptual y metodológico, los cuales se describen a continuación.

Pero además creemos que quizás no resulte 'conceptualmente' novedoso presentar un trabajo de investigación – acción como soporte de una tesis de Maestría (dado que es la metodología y el enfoque que muchos profesionales de la Psicología Social Comunitaria consideran más pertinente para aplicar en este campo) pero sí poco frecuente, considerando la duración que este tipo de trabajos requiere, el cual muchas veces constituye un obstáculo difícil de sortear en los ámbitos académicos.

Montero (2000) expresa que “en el trabajo psicosocial comunitario se producen dos tipos de conocimiento y dos tipos de relación en el saber, en el primer caso, un conocimiento construido con los miembros de la comunidad conjuntamente con los agentes externos y un conocimiento que traducido en los términos de una disciplina científica, es la contribución que esos agentes hacen a otra comunidad, la científica. En el segundo caso, hay una relación de transmisión de conocimientos técnicos del o la psicólogo a la comunidad, y de aporte de conocimiento popular, de la comunidad a los y las psicólogo/as comprometidos en la acción, y entre ambas formas de conocimiento y de saberes se da una estrecha relación, ya que el

conocimiento producido para la comunidad científica, no puede ni debe excluir los aportes del saber popular, so riesgo de desvirtuar el fenómeno estudiado y producido.”<sup>139</sup>

Siguiendo entonces la idea de esta autora consideramos que con este trabajo se produjo conocimiento útil y válido para

- a) los participantes y sus instituciones consistente en información y explicaciones contextualizadas para repensar el problema (las MOTs, los alumnos y los restantes docentes) y para generar cambios de actitud ante los conflictos; todo lo cual abrió el camino para dar origen a nuevas acciones con otros docentes<sup>140</sup>; y
- b) la comunidad científica, a través de esta Tesis.

### **Aportes a Nivel Conceptual**

Este trabajo de investigación podría enmarcarse en lo que Kuhn denomina como de ‘limpieza de paradigma dentro del proceso de ciencia normal’. Su valor en parte quizás radique en agregar información empírica a la existente en relación a ciertos conceptos psicosociales abordados.

A través de este estudio hemos podido completar o ampliar la siguiente tipología de las disfunciones vinculares que intervienen en los conflictos interpersonales<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> Torres Santomé, J. (2001). *Educación para la paz. Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social*. Publicación del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidade da Coruña., p. 11.

<sup>140</sup> Por ejemplo se está llevando a cabo a partir del año siguiente a la finalización del trabajo aquí descrito, un nuevo proyecto de I-A, coordinado por estas profesionales (MOT) cuyo objetivo es lograr la concientización de la existencia de otras situaciones violentadoras en estas instituciones.

<sup>141</sup> La tipología original fue presentada en el Marco Teórico.

**Tipología de Disfunciones Vinculares**

	ALUMNO		DOCENTE		
ALUMNO	A	B	C	D	E
	MV dep	MV dep	MV no dep	<b>MV dep</b>	<b>MV dep</b>
	MV dep	MV no dep	MV dep	<b>MV dep</b>	<b>MV no dep</b>
DOCENTE			F		
			<b>MV dep.</b>		
			<b>MV no dep.</b>		

Referencias de colores

- (a) Tipología inicial (presentada en el Marco Teórico).
- (b) **Agregado a partir de este estudio con base empírica.**
- (c) **Agregado a partir de este estudio pero sin base empírica.**
- (d) **Agregado como hipótesis para investigar en futuros estudios.**

Identificamos un *Tipo D* en la Relación Docente/Alumno, con base empírica del estudio y realizamos una rediagramación de la Tipología en base al agrupamiento de los casos alrededor de dos ejes:

- a) De igual MV pero disputando el mismo polo en la relación (sometedor-sometido).
- b) Con choque de MV (dependiente - no dependiente)

También caracterizamos un Tipo E en la Relación Docente/Alumno: Docente con MV dep. y Alumno con MV no dep. Sobre él no tenemos suficiente base empírica extraída del estudio pero lo elaboramos en base a nuestra experiencia personal y profesional previa y a la

relación que le encontramos con la interpretación que algunos autores consultados les darían a conductas similares a las que un alumno con MV no dep. puede manifestar.

Estos autores podrían interpretarlas del siguiente modo, en determinadas situaciones y contextos:

- a) Iglesias Diaz (1999) como conductas de desobediencia cuando lo exige la coherencia con los valores asumidos en la educación para la paz;
- b) Mendel (1994) como apropiación o ejercicio del actopoder;
- c) McLaren (1998) como de cuestionamiento del poder en una postura contra-hegemónica.

Vislumbramos un Tipo F en la Relación Docente 1/Docente 2: Docente 1 con MV dep. y Docente 2 con MV no dep. El mismo nos surge como una interrogante a seguir investigando a partir del COREPO 2 identificado. En ese COREPO, pudimos observar que el conflicto se generaba por la contraposición entre a) la actitud y b) el PV propuesto en la relación con los alumnos. También observamos las consecuencias de estos diferentes PV (heterónimo y autonomista) en la funcionalidad/disfuncionalidad en el vínculo. Entonces nos preguntamos:

- a) ¿a qué se deberán las diferencias en la forma de vincularse?
- b) ¿qué relación existirá entre la MV del docente – el PV que se establece con el grupo de alumnos – y el dispositivo o sistema de enseñanza implementado?

También nos proponemos seguir investigando si se podría establecer una cierta correlación entre el PV que se establece en las relaciones interpersonales y la modalidad o la actitud asumida frente a los conflictos.

## Aportes a Nivel Metodológico

Presentamos dos modelos creados, para el análisis y la intervención respectivamente en relación a las dificultades de la convivencia escolar.

Expresa Bleger según L. Fernández (1994)<sup>142</sup> que se puede trabajar una dificultad como:

- a) un dilema (poniéndola en términos dicotómicos);
- b) un conflicto (de posturas contrapuestas), que es el modo en que la abordamos a nivel de análisis;
- c) un problema (un interrogante a resolver), que constituyó nuestra estrategia a nivel interventivo.

A partir de los datos recolectados durante la investigación llevada a cabo se pudo ampliar y enriquecer el “Modelo de análisis de Episodios Conflictivos Relevantes (ECREs)”. Este modelo había sido construido por la autora de esta tesis e I. Ferniot para la Formación Docente Inicial y presentado en el Cap. 4 de VILLAR, C.E. et al. (2004).

Asimismo creemos que el mismo podrá ser redimensionado mediante su aplicación en el análisis y abordaje de situaciones conflictivas que se presenten en futuros trabajos.

A nivel interventivo, hemos avanzado en la exploración de las posibilidades de aplicación del *Dispositivo Tutorial*, como un dispositivo pedagógico para trabajar en el ámbito de la educación de alumnos de EGB 3.

---

<sup>142</sup> Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As., etc.: Paidós, p. 54.

## **Glosario**

***Buchonear:*** (en el contexto de las escuelas participantes de este estudio) denunciar a un par ante alguien de autoridad superior. Se puede hablar de un “buchoneo positivo” (se concreta por el bien del otro, implica estar pendiente de lo que les sucede a los otros) y de un “buchoneo negativo” (la finalidad es perjudicarlo o salvarme).

***Caretear:*** (en el contexto de las escuelas participantes de este estudio) consiste en esconder lo que realmente se piensa o se siente, disimularlo, aparentar lo que uno no es, esconderse detrás de las apariencias.

***Conflictos escolares:*** son los que suceden en el ámbito de la escuela. Pueden clasificarse según las personas intervinientes en conflictos :

- a) del aula (entre alumnos del grupo; entre alumnos y docentes de ese grupo);
- b) fuera del aula (entre alumnos de diferentes grupos y/o con otros docentes y/o con directivos; entre docentes; entre docentes y directivos).

***Conflictos de índole pedagógica:*** son los relacionados con el aprendizaje formal de contenidos.

***Conflicto relevante basado en problemáticas de poder (COREPO):*** implica un proceso conflictivo relativamente estable y perdurable en el tiempo, en cuya génesis, mantenimiento y resolución las relaciones de poder juegan un papel preponderante como factor interviniente.

***Episodio relevante (ER):*** cada una de aquellas anécdotas, incidentes o serie de sucesos que los integrantes del EI traían al grupo de discusión para ser analizadas, en la primera etapa del trabajo de investigación. Sus motivaciones para presentarlas respondían a razones y preocupaciones diversas, y sólo en muy pocos casos se podía identificar un conflicto subyacente.

***Episodio conflictivo relevante (ECRE):*** un tipo particular de episodios relevantes, que puede suponerse que es parte de un proceso conflictivo mas amplio y estable, que tiene lugar en el ámbito escolar, que involucra a dos o más integrantes de un grupo, y el cual constituye la manifestación o 'síntoma' de una contraposición de intereses o necesidades que genera algún tipo de 'malestar' importante en alguna o en todas las partes intervinientes en la situación.

***Memo:*** Equivalente al memorándum del que hablan Glaser y Strauss (1967).

Denominamos de este modo el registro de las reflexiones, análisis e intepretaciones que los investigadores realizan en diferentes momentos del trabajo en el GD.

***PV - Patrón Vincular:*** Denominamos de este modo a la forma de vincularse predominante que se establecen en las relaciones interpersonales diádicas, triádicas y grupales en un momento dado. La misma constituye una configuración particular resultado del modo en que interactúan las MV de las diferentes personas intervinientes en la relación.

***PV Autonomista:*** Patrón vincular predominantemente autónomo. Es aquél que propicia vínculos predominantemente no dependientes, en el que se reconocen ambas formas de poder mencionadas: como la influencia sobre uno mismo y de unos sobre los otros, pero éste último persiguiendo como objetivo la cooperación y el desarrollo personal de ambas partes.

***PV Heterónimo:*** Patrón vincular predominantemente heterónimo. Es aquél que propugna vínculos predominantemente dependientes, en el que se impone la concepción de poder como influencia sobre los otros con el objetivo del sometimiento de unos a los otros, tanto en las relaciones directas como mediatizadas. No se plantea el objetivo de que todos reflexionen y se apropien de sus actos, que sean conscientes de su poder. Hay una negación, consciente o inconsciente, del actopoder de cada una de las personas.

*Situaciones* (momentáneas) o *ambientes* (con cierta permanencia en el tiempo)

**violentadores:** aquellas prácticas naturalizadas de disfuncionalidad vincular en las cuales las circunstancias y el contexto desencadenan formas de violencia explícita de resolución del conflicto interpersonal o impiden o bloquean la posibilidad de otras formas de resolución.

*Listado de Abreviaturas Empleadas*

**COREPO:** Conflicto relevante basado en problemáticas de poder

**ECRE:** Episodio Conflictivo Relevante

**EGB 3:** Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica.

**EI:** Equipo de Investigación

**GD:** Grupo de Discusión

**I-A:** Investigación –acción

**MOT:** Maestro de Orientación y Tutoría.

**MV dep.:** Matriz vincular predominantemente dependiente.

**MV no dep.:** Matriz vincular predominantemente no dependiente.

**PIA:** Proyecto de investigación – acción.

**PV:** Patrón vincular.

**RS:** Representación social.

### *Referencias Bibliográficas*

- Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Bs. As.: Amorrutu Editores.
- Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Barriga, S. (1982). *Psicología del grupo y cambio Social*. Barcelona: Editorial HORA.
- Batallán, G. ; García, J.F. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente*, 5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Berger, P.L. ; Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bertrand, Y. ; Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Bleger, J. (1985). *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*. Bs. As.: Editorial Nueva Visión.
- Blumer, H.; Mugny, G. (1992). *Psicología Social. Modelos de interacción*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Burón Orejas, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Crozier, M ; Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. París: Le Seuil.
- Dell'Anno, A. (1998). *Interculturalidad y desarrollo comunitario* . En Dieguez, R. et al. *Promoción Social Comunitaria*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Etkin, J. ; Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones*. Bs. As., etc.: Paidós.

- Fals Borda, O. (2000). *Cap. Investigación – Acción Participativa*. En Pérez Serrano, G.: *Modelos en investigación cualitativa en Educación Social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As., etc.: Paidós.
- Forni, F. et al (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. s/l.: Ediciones de La piqueta.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Bs. As.: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México, etc.: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G.; Poggi, M. ; Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Bs. As.: Troquel.
- Gajardo, M. (1983). *Investigación participativa. Propuestas y proyectos. Forum Educativa*. Río de Janeiro: Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Fundación Getulio Vargas.
- Garay, L.; Gezmet, S. (2000). *Violencia en la escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- García, G. (1993). *Para construir el rol del directivo*. En Kotin, M. et al. *Directores y direcciones de escuela*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Glaser, B.G. ; Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine. Trad. del Dr. Roberto Cittadini para la Maestría en Psicología Social. Fac. Psicología U.N. MDP.

Goetz, J.P. ; Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

González, A.M. (1988). *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.

Hammersley, M. ; Arkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London, New York: Routledge.

Ibáñez, J. (1991). *El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica*. En Latiesa, M. *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada.

Ibáñez Gracia, T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología Social*. Barcelona: Sendai Ediciones.

Iglesias Diaz, A. (1999). *Educar para la paz desde el conflicto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Kelly, J.G. et. al. (1992). *Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

Maliandi, R. (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Bs. As.: Biblos.

Marc E. ; Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Bs. As., etc.: Paidós.
- Mendel, G. (1994). Poder y autoridad en los espacios escolares. *Revista IICE*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Bs. As.: Miño y Dávila Editores.
- Montero, M. (1984). Psicología Comunitaria: Orígenes, principio y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16.
- Montero, M. (1989, junio). *Perspectiva de la Psicología Comunitaria en América Latina*. Ponencia en III Conferencia Internacional sobre Psicología de la salud, la educación y el cambio social. Cajamarca, Perú.
- Montero, M. (1996). *Participación, ámbitos, retos, y perspectivas*. s/l.: CESAP.
- Montero, M. (2000). Vidas paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. *Boletín AVEPSO*, XXIII.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria*. Bs. As.: Paidós.
- Morales, J.F. et al. (1994). *Psicología Social*. Madrid, etc.: McGraw-Hill.
- Morgan, D.L. (1988). Focus groups as qualitative research. London: Sage, Qualitative Research Method Series, vol 16.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. s/f. *Por una reforma del pensamiento*. Correo de la Unesco, 27.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mugny, G. (1981). *El poder de las minorías*. Barcelona: Rol.
- Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Bs.As.: ICESA-LUMEN.
- Oriola, J. (2002). *La escuela Normal de Esquel. Crisis por transferencia y disolución*. Ponencia presentada en Primer Encuentro Regional de Historia y Ciencias Sociales. Esquel: Instituto Superior de Formación Docente N°809.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.

- Pacenza, M.I. (1998). *Comparación entre Max Weber y Michel Foucault: acerca de los conceptos de poder y dominación*. Documento de la cátedra de Sociología. U.N.MDP.
- Pavlovsky, E. (s.f.). *Lo grupal*. Bs. As: Ediciones Búsqueda.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos en investigación cualitativa en Educación Social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Quiroga, A.P. (1991). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As.: Ediciones Cinco.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment. Introduction to the issue. *Prevention in human Services*, 5.
- Rigal, L.(1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. En *Revista Crítica Educativa*, 1.
- Rizvi, F.(1993). *La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática*. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Rodrigues, A. (1983). *Aplicaciones de la Psicología Social*. México: Trillas.
- Rubilar, L. (1997). *Aspectos psicosociales de la institución escolar*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VI.
- Saforcada, E. (1992). *Introducción*. En Kelly, J.G. et al. *Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Samaja, J. (1987). *Dialéctica de la investigación científica*. Bs.As.: Helguero Editores.
- Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- Seligman, M.E.P. (1981). *Indefensión aprendida*. Madrid: Editorial Debate.

Serrano García, I. ; López Sánchez, G. (1994). *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación*. Bs. As.: Coquena Grupo Editor.

Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Madrid: Miño y Dávila.

Souto, M. et. al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs.As.: Ediciones Novedades Educativas.

Torres Santomé, J. (2001). *Educación para la paz. Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social*. Publicación del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidade da Coruña.

Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vera Godoy, R. (1987). *Pensamiento aprisionado. Cuadernos de Formación Docente*, 3. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Vera Godoy, R. (1988). *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores. Cuadernos de Formación Docente*, 7. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Villar, C.E. et al. (2004). *La formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un Dispositivo Tutorial*. Sevilla: Díada Editora.