

# Apuntes Pedagógico N° 2

Los trabajos del Congreso Pedagógico 2002 rondaron diferentes problemáticas, analizaron diferentes situaciones, dieron cuenta de experiencias, preocupaciones, debates. La riqueza del congreso se expresó en la diversidad de ponencias escritas.

El trabajo de producción no se agota, sin embargo, en la presentación final de los trabajos. En realidad, consideramos que con ellas se inicia otra instancia muy importante que tiene a los lectores como protagonistas.

¿Por qué?. Porque es tarea del lector leer las ponencias y encontrar vínculos entre ellas, oposiciones, síntesis, problemáticas comunes, respuestas originales. El desafío que se nos presenta es encontrar diversos caminos de lectura que creen nuevos textos a partir del cruce de los escritos, de su análisis, comparación, contraste. De esta manera el saber que produce el congreso se complejiza y crece.

No es una tarea usual pero creemos que debemos intentarlo.

Este Apuntes Pedagógico N°2 se toma el atrevimiento de iniciar esta lectura productiva, acercándoles dos ponencias: “*La vínculos de confianza en la enseñanza*”, de Daniel López y “*Las violencias en la escuela*” de Angélica Graciano, Susana Troitiño y Graciela Caputo.

Ambas tienen en común algunos aspectos que nos importan resaltar:

-una preocupación por poner en debate los aspectos afectivos y relacionales puestos en juego en al tarea de enseñar y aprender, aspectos que muchas veces son relegados o subestimados en los análisis y propuestas de trabajo.

- una mirada hacia la cotidianeidad de la escuela que no pierde de vista el contexto más general en el que ésta desarrolla su tarea.

- un interés por comprender y proponer estrategias, formas de intervención que mejoren la calidad de los vínculos educativos.

Ambas pueden ser leídas de manera complementaria; si jugamos con los conceptos centrales de los trabajos podemos quizás preguntarnos: ¿qué relación podemos establecer entre la construcción de vínculos de confianza y la violencia?

Dicen las autoras de *Las violencias en la escuela*: “Entendemos que violencia es el modo de provocarse sensaciones insostenibles, más allá del límite de la tolerancia, es aquello que implica la

no representación del otro. La violencia siempre expresa relación de fuerzas, de poder se dan en el marco de los procesos de exclusión”. Dice Daniel López: “Las relaciones de confianza se construyen en torno al imperativo “no te harán daño”, o mejor aún “no te haré daño intencionalmente. La confianza intencional es construida por los docentes cuando se proponen vínculos de respeto basados en la autoestima, en la autonomía y en el reconocimiento de los derechos de los participantes”.



Esta es nuestra propuesta de lectura: la confianza supone un reconocimiento y respeto del otro; los vínculos de violencia suponen lo contrario, el desconocimiento, la no representación. Leer una y otra nos ayuda a abarcar el problema de manera compleja y total.

Las situaciones de violencia preocupan a maestros y profesores; pensar sobre ellas, animarse a ampliar sus significados, encontrar los sentidos ocultos son invitaciones realizadas desde el trabajo de las compañeras. A la vez, la construcción de vínculos de confianza, sea quizás una oportunidad de generar formas más sanas de aprender y enseñar que probablemente colaboren en superar las situaciones violentas.

En ambos trabajos la dimensión ética se presenta como central; los autores sostienen que “Trabajar hoy en educación no es una acción solitaria, sino solidaria”, que es necesario “considerar las propuestas vinculares en la dimensión ética del proyecto compartido, para que en esos escenarios cada proyecto académico sea un proyecto de convivencia ciudadana”, que es posible adoptar una “pedagogía del diálogo” para “sugerir y recuperar confianza en los vínculos”.

La escuela hoy es un espacio atravesado por múltiples violencias; es también el espacio público más confiable para un pueblo que no abandona ni resigna la esperanza de la promesa integradora. Está en nosotros, trabajadores de la educación, la responsabilidad de repensar ambas cuestiones y construir alternativas superadoras.

Esperamos que las lecturas colaboren en este sentido. Aspiramos a que estos trabajos sean parte de las discusiones en las escuelas, de las charlas de la sala de maestros, tengan un lugar en la biblioteca de cada uno de ustedes y sirvan de bibliografía a los trabajos académicos que sean pertinentes.

La participación en este debate también se construye con cada opinión, con lo cual esperamos recibir los aportes y sugerencias que les surjan de la lectura del material.

No lo duden ¡escriban, sugieran, intercambien!, ¡todas las voces son necesarias!

**Silvia Storino.**  
Coord. Publicaciones  
icc@ute.org.ar



## Sobre las violencias en la escuela

Angélica Graciano, Susana Troitiño, Graciela Caputo\*

### Múltiples violencias

Los argentinos estamos viviendo una crisis profunda e integral en la que se juega nuestro derecho a la vida misma y a la libertad. Las sucesivas políticas económicas y sociales aplicadas en los últimos veinte años en nuestro país han engendrado una sociedad con dramáticas injusticias, profundas diferencias sociales y generalización de la corrupción como estilo de vida. Los índices de pobreza expresan el sometimiento de seres humanos al acceso a casi todos sus derechos, promoviéndose tan sólo la subsidiariedad para sobrevivir. Esta situación genera hechos de violencia en forma cotidiana y tiene como correlato la imposibilidad de desarrollo pleno de los ciudadanos.

Las cifras del Indec recuerdan que más de un millón de niños se encuentran en la indigencia, que no llegan a cubrir una dieta mínima. La pobreza inédita se manifiesta en el hambre, la desatención de la salud, la pérdida de valores, el resquebrajamiento de la familia y la judicialización de muchos niños. Las respuestas aisladas e insuficientes fragmentan los problemas y en muchos casos se llega a aceptar como algo natural aquello que hasta hace poco nos horrorizaba: convivimos con la desesperación, la desesperanza, la percepción del presente como absoluto, las miradas parcializadas. Nos conduce a pensar la realidad como inmodificable, a tener una visión fatalista de la vida, una constante decepción y desconfianza en las personas, en las posibilidades de organizar alternativas y de buscar soluciones.

La escuela está atravesada por estas múltiples violencias que padece el conjunto de la sociedad. En su interior se reeditan muchos acontecimientos de la vida social de los argentinos. Es a su vez una de las instituciones del estado confiables porque no rompió el contrato histórico: se nuclea en torno a la función educativa que la constituye como institución donde se resguarda la cultura y el conocimiento socialmente compartido, y se construye un lugar privilegiado para la infancia.

Los docentes nos encontramos con la imperiosa necesidad de trabajar sobre lo aquello que emerge de la escuela y, en consecuencia, interrogarnos acerca de esa irrupción. El quehacer cotidiano, el relato de los sujetos involucrados, las situaciones de conflicto que se transforman en “dramas”, las situaciones dilatorias que enmascaran la posibilidad de encontrar caminos y trabajar interdisciplinariamente muestran que el contrato histórico está en crisis en función de factores externos e internos y requiere su resignificación en cada institución escolar.

No podemos simplificar el problema exteriorizando las responsabilidades sobre lo que origina la violencia. Consideramos que dentro de la institución escolar puede haber situaciones, palabras, concepciones que afecten a los sujetos que participan en ella y que aparezcan, emerjan, irrumpen hechos violentos; no se trata exclusivamente de agresiones físicas.

La escuela hoy se debate entre el asistencialismo y la enseñanza, una vez más se plantean pares antagónicos. ¿Hay que elegir? Aquí se constituye un desafío: ¿cómo conciliar la función pedagógica y la asistencial (que no es beneficencia)? Tal vez preferiríamos decir de qué manera se integra a la cotidianidad escolar la garantía de los derechos de los niños: estar alimentados, jugar, encontrarse con otros, ser escuchados -entre otros-. La escuela debe compatibilizar estas funciones que no son más que la responsabilidad del estado, sin que esto genere una nueva violencia futura ante el empobrecimiento en la distribución de los saberes.

La primera cuestión vinculada a la promesa integradora de la escuela se basaba en que la concurrencia del alumno a la escuela y el esfuerzo le garantizaban una movilidad social ascendente. ¿Qué debe hacer la escuela con este contrato totalmente mutilado por la crisis económica?

Una segunda cuestión nos la plantea la irrupción de la violencia en la sociedad a niveles nunca vistos y que nos lleva a preguntarnos cómo afecta a otras instituciones y específicamente a la escuela.

Varios son los interrogantes que deseamos abrir:

1. ¿Cuál es la función de la escuela?
2. ¿Cómo impacta la realidad social en ella?
3. ¿Qué violencias son generadas desde y en su interior?
4. ¿Qué puede hacer la institución escolar?
5. ¿Qué pedagogías explícitas adopta? ¿Cómo?
6. ¿Cuáles son las concepciones implícitas que hacen obstáculo para el cambio?

## Planteamiento del problema

La irrupción de hechos violentos en las aulas y la imposibilidad de los niños de mantenerse atentos o interesados en la tarea escolar crea estados de tensión, incertidumbre e insatisfacción en los maestros.

Los ataques de furia o los saboteos a las actividades de aprendizaje, el “escaparse” de las aulas o cualquier otra manifestación de conducta que atente a lo esperable lleva a caracterizar a los niños implicados. Se los suele señalar como niños de riesgo o con riesgo, que no saben valorar lo que se les da y otras designaciones desde esta perspectiva inadecuadas. Estas valoraciones hacen que nuestra mirada se fije, quede capturada en los hechos, en lo inmediato y no en la problemática, en las múltiples determinaciones que pueden tener estas manifestaciones.

Cada docente vive estos problemas de una manera diferente: angustia, parálisis, formulación de alternativas, perplejidad, sorpresa, trabajo en equipo, sentido, frustración, impotencia. Ciertas afirmaciones que circulan por las instituciones escolares confirman lugares de escepticismo:

- ¿Qué querés con la familia que tiene?
- Los padres no se preocupan.
- Sólo viene a comer.
- Démosle el pase.
- No aguanta la jornada. Y otras...



El funcionamiento de la escuela en general tiende a regular los cuerpos, los comportamientos, los aprendizajes como si hubiera un modo único de aprender, de comportarse y de ser. La medida de todas las cosas es la mismidad del docente. El nivel de presión que ejercen las instituciones escolares sobre los maestros y los alumnos tensa las relaciones entre unos y otros.

Habría que seguir abriendo interrogantes sobre varias cuestiones:

- ¿De qué se habla cuando se dice violencia?
- ¿Qué implicancias tiene la violencia escolar?
- ¿Quiénes estarían alcanzados en esta problemática?
- ¿Cuáles son las condiciones de producción de las situaciones de violencia?
- ¿Es suficiente una hipótesis reproductivista para transformar estas situaciones de violencia en la escuela?

Entendemos que violencia es el modo de provocar sensaciones insoportables, más allá del límite de la tolerancia,

### Graciano, Angélica

Lic. En Psicología  
Profesora en enseñanza Primaria  
y en Retardo Mental  
Miembro de Junta de Clasificación  
(Área especial)

### Gracia de Caputo, Graciela

Lic. En psicología  
Supervisora escolar Área Ed. Especial  
Maestra Normal Nacional

### Troitño Susana

Lic. En Cs. de la Educación  
Supervisora adjunta de Educación  
Especial



es aquello que implica la no representación del otro. La violencia siempre expresa relación de fuerzas, de poder se dan en el marco de los procesos de exclusión. En el caso de las manifestaciones en el ámbito escolar se ponen de manifiesto las diferencias culturales, sociales.

Aquello que no se pone en palabras se actúa, lo no representable. Cuando se ejerce la fuerza sobre otro, cuando se aventuran afirmaciones sobre el otro siempre desde la mismidad entonces aparece la reacción a esa fuerza. No es del orden de lo físico, es del orden de la palabra - de un cuerpo simbólico-.

Concebimos la violencia estructural o sistémica como derivada de una injusta distribución de los recursos. Podemos distinguir entre los recursos, el poder y el conocimiento en el sistema social o en cada institución (escuela, familia, trabajo, etc.). Aspiramos a superar la violencia con alternativas políticas donde el conjunto del pueblo argentino opte por gobiernos y una organización que realmente defiendan sus derechos e intereses.



Junto a la violencia real aparece otra, la denominada simbólica. Velada, casi invisible a veces para un observador no entrenado, negada y a veces inconsciente que está presente en todos los grupos sociales, en muchas familias y en otras instituciones a la que la escuela no es ajena. ¿Cuál de las violencias predomina? Los niños vienen golpeados, se pelean y se agreden. Todos podemos acordar con estas consideraciones pero la violencia simbólica no está ausente en la escuela. La negación de esta violencia produce ira, enojo, sentimientos de acusación injusta o posiciones defensivas diciendo que entra a la escuela traída desde el hogar, que es propia de los niños y no se la relaciona con acciones vinculadas al quehacer pedagógico.

Visualizarla y revertirla analizando situaciones cotidianas como trabas que interfieren el aprendizaje, el acceso al conocimiento, a la cultura y posteriormente al mundo laboral es una obligación ineludible del docente. La violencia simbólica alude también al antagonismo, al desacuerdo, a la oposición, a la discusión de los miembros de las unidades educativas y quienes la padecen están sumergidos en situaciones que los agobian.

Cabe al docente la elucidación de la violencia institucional como un camino que permite disolverla y que lo convierte hoy en verdadero agente educativo, en protagonista. Cuando se habla de violencia simbólica en la escuela se alude a problemas vinculares, en la equidad en la distribución de los saberes, en la no aceptación de la diversidad, en la inadecuada utilización de recursos, en la ausencia de coherencia entre el pensar, el sentir y el actuar, en el predominio de vinculaciones infantiles que actúan en detrimento de la formación de equipos de trabajo y de abordajes interdisciplinarios.

Llamamos “violencia simbólica” a todas aquellas prácticas que consideramos violentas al manifestarse en los mensajes, actitudes, símbolos y formas que tenemos de comunicarnos. Muchas veces implica un proceso comunicativo por el cual alguien con autoridad logra imponer significados como legítimos. Hay muchas estrategias para imponer un discurso, descalificar personalmente a quien opina diferente, ocultar información, impedir la discusión o colocarse en posición de superioridad, entre otras cosas. El enmascaramiento como dinámica del sistema para tornar invisibles los procesos de dominación ha repercutido en todos los discursos, desde el ideológico al epistemológico o al puramente convencional.

Foucault denuncia la naturaleza disciplinaria de la sociedad actual y expresa cómo la propia estructura social genera sus métodos de vigilancia y castigo en las distintas facetas de la vida humana construyendo enclaustramientos capaces de dirigir y perfilar el devenir vital del individuo limitando sus posibilidades de elección y diseñando un estatuto ético ante el cual toda desviación sea punible. Así las desviaciones son castigadas con el reformatorio, el manicomio o la prisión. El poder condiciona al individuo en una telaraña en la que queda atrapado y de la que no puede escapar. Baudrillard opone a la idea de poder de Foucault, la de seducción, la de deseo que es más fuerte aún que el poder. Para este autor el poder no existe y la realidad tampoco.

Las imágenes en los medios de comunicación se convirtieron en realidad desapareciendo la distinción entre la realidad y la ficción mostrada por los medios. La T.V. es el mundo. Althusser hacía referencia al aparato ideológico del estado y su actuación permeabilizaba la sociedad. Con el aparato mediático a su servicio se reproducen aceleradamente las concepciones y modos de vida. Esta violencia simbólica no provocaría muertes -¿y que hay de las guerras?-, pero sí esclavizaría cerebros. La violencia que se ejerce desde el sistema en su calidad de poder principalmente económico es ilimitada y se disimula borrando su enunciación en el seno de los discursos simbólicos, esencialmente mediáticos.

### ¿Qué hacer?

Es imprescindible que la escuela redefina su función ampliando su mirada y comprensión de los fenómenos sociales tales como el crecimiento de la pobreza, el aumento vertiginoso de la desocupación, la precarización del trabajo, el hambre, las migraciones internas o el abandono de niños. La adopción de una pedagogía del diálogo, de la praxis explícita claramente formulada con espacios institucionales autorizados y reconocidos para estudiar, evaluar, confrontar, reflexionar. Recordamos que las áreas básicas de enseñanza inicial, especial y primaria no poseen horas institucionales para estas tareas, la carga horaria es plena. Generar condiciones para este trabajo docente en horas semanales es fundamental.



El desafío de los docentes es repensar la práctica, tratar temas y problemas que la situación social actual plantea, optar por nuevos y distintos modos de enseñar y dar lugar a modalidades de aprender distintas y poco exploradas. Pero la tarea que se requiere de la escuela como institución y del docente como trabajador de la educación indica como infructuosos los esfuerzos individuales.

Trabajar hoy en educación no es una acción solitaria, sino solidaria. La creación de redes de contención y colaboración, la revalorización del trabajo en equipo buscando apoyo, compromiso y participación de todos, transforma el trabajo en soledad en trabajo cooperativo. En relación con los hechos de violencia tanto los que repercuten en la escuela como los que la escuela produce, es necesario pensar acciones para revertirlos en el marco de la responsabilidad compartida. Se requiere una interpretación institucional de la problemática así como respuestas institucionales. Las escuelas son aún espacios confiables para los ciudadanos y deben erigirse en bastiones para la defensa de los derechos de las personas y para la reconstrucción de las condiciones necesarias para la convivencia en paz.

En la vida cotidiana de las escuelas se suceden hechos que constituirían posibles factores de riesgo que de no mediar una oportuna y adecuada interpretación desencadenarían situaciones de violencia. Si por el contrario no se los reconoce como factores sino como “molestias” a extirpar sin que influyan sobre el conjunto, como algo externo a la escuela, se verá aumentado el carácter riesgoso y por ende la posibilidad de un estallido de violencia. Visualizar y caracterizar los factores de riesgo nos permite desnaturalizar situaciones o actitudes que se comportan como verdaderos obstáculos para la tarea específica de la institución.

La propuesta es desarrollar un enfoque que no sólo mire a los alumnos y a la familia sino ampliar la visión a la práctica y a la cultura de las instituciones escolares. Podrían ser indicadores posibles que desencadenen situaciones de violencia los siguientes:

- Falta de conocimiento de los nombres y apellidos de los alumnos y de sus características personales. Los alumnos al ser nombrados, individualizados se sienten reconocidos entre ellos y los maestros.
- Rotular a los alumnos: Usar atributos fijos que lo caracterizan en sentido definitivo. No suele descubrirse a las personas que están detrás del rótulo. El pertenecer a una determinada familia, enunciar una exigencia asociada al rótulo, por ejemplo, “el más estudioso” entre otras cosas, suele responder a prejuicios que no ayudan a su evolución.
- Profecía autocumplida: Las ideas previas que los profesores tienen de sus alumnos (Ej. “Estos niños tendrían dificultades para aprender”...) predestina los resultados obtenidos.
- Falta de coherencia normativa: La carencia de normas claras, la falta de explicitación de las mismas, la arbitrariedad en su aplicación y el no cumplimiento de las sanciones favorecen la aparición de hechos de violencia.
- Pasar por alto las dificultades que pueden aparecer entre los docentes para trabajar en equipo tales como rivalidades personales, actitudes individualistas (Ej. rivalidad entre docentes de grados paralelos).
- Actitudes rígidas que obstaculizan los cambios necesarios para superar los conflictos.
- Simetría en las relaciones docente-alumno, crean un clima de confusión.
- Falta de compromiso docente en la tarea que descende su grado de implicancia. Muchas veces esto ocurre como consecuencia de factores externos (bajos salarios, no reconocimiento de la tarea o producto del malestar en las instituciones).



- El sentimiento de soledad frente a la tarea, la falta de estímulos y de un proyecto institucional participativo contribuyen al bajo grado de implicancia. La falta de interés, de estímulos, de placer y el malestar son fácilmente percibidos por los alumnos produciendo una situación especial que puede traducirse en una disminución o en una falta de interés en los aprendizajes. Esta situación se ve reflejada en licencias reiteradas, llegadas tarde, uso del tiempo de clase para otras cosas, intolerancia para aceptar alumnos con problemas de aprendizaje.
- Indicadores familiares dificultades para desempeñar la función paterna o materna en cuanto a la puesta de límites o manifestaciones de afecto.
- Actitud permanente de crítica a la escuela.
- Poca permeabilidad para reconocer dificultades de los hijos.
- Distanciamiento o desinterés de los padres.

Destruir y transformar la violencia es producir nuevos sentidos. Dar un salto cualitativo acerca de la comprensión de lo que sucede, de lo que nos sucede. Asumir responsablemente que las propias prácticas educativas pueden contribuir en la explosión de la violencia escolar, obviamente atravesada por la tragedia cotidiana que vivimos, en la escuela donde niños y maestros se implican produciendo sufrimiento, deben ser desentrañados para producir sentido a los sinsentidos.

El episodio violento puede pensarse en distintos órdenes: el de la actuación, en el del pasaje al acto, de distinto anclaje que ponen en cuestión el modo en que las escuelas en general y las escue-

las especiales responden a estas manifestaciones de los niños.

Nos proponemos entonces reflexionar acerca de cuáles son las interpretaciones que se realizan de estos acontecimientos de orden singular y social, no para juzgar moralmente si está bien o mal sino para buscar estrategias de problematización, para adoptar las que colaborarían en el despliegue del sujeto, en la creación de espacios para aprender como sujeto de construcción, para analizar qué contratos didácticos son posibles y pertinentes.

Lo que puede ser relevado hasta el momento es que estos niños nos ponen frente a un nuevo desafío en la Educación Especial, ya no se trata de poder o no aprender, sino de construir un lugar que haga diferencia para su alojamiento como Sujeto. El abandono de los reduccionismos es el punto de partida. Para poder acercarnos a lo que sucede, poder entender qué lógica/s están en juego, poder mirar, escuchar, asumir compromisos.

Nos proponemos pensar acerca de los diferentes formas de regulación de los cuerpos en la escuela, las formas de agrupamiento, la asignación de docentes; en lugar de discutir si este niño es para esta o aquella escuela, podríamos interrogarnos si esta escuela es para ese niño y desde ese espacio cómo reorganizar las propuestas para reconstruir aquello que se necesita para aprender: confianza, afecto, escucha pedagógica, tiempo diferenciadores. No se trataría entonces del sólo hecho de enseñar y aprender sino de la construcción dialéctica de los espacios tiempos y propuestas con el sujeto-niño y con el sujeto maestro. Este es el gran desafío.

La creación de dispositivos flexibles y con espacios para trabajar qué efectos tienen las violencias sobre nosotros como sujetos nos permitiría poder comprender aquello que nuestros niños viven fuera y dentro de la escuela. Pensar la interdisciplina como diálogo de saberes, poner en juego las distintas vertientes o perspectivas, dar un salto cualitativo del saber común y tensar nuestras representaciones.

No hay lugar para burocracias y tecnocracias en esto por el día a día y el caso por caso, la emergencia debe ser tratada y debe ser puesta en juego, esto es el imperativo ético de la escuela. Es hora que fundemos un auténtico movimiento pedagógico donde los niños y los maestros seamos protagonistas, ya no hay más tiempo. La crisis es muy profunda, el hambre, la enfermedad y el poco valor que adquiere la vida nos hacen llorar a diario muchos muertos. Debemos como imperativo refundar las escuelas y orientar nuestras prácticas hacia la construcción de ciudadanía de sujetos que reclaman por sus derechos capaces de construir alternativas a la hegemonía del poder instaurado.

“Aquí la propuesta, el reto es la de detener la mirada en la complejidad, en cada uno de los espacios para situar y comprender cómo se articulan, componen y recomponen relaciones y sentidos...” (N.P.de Lara)

# Los vínculos de confianza en la enseñanza

Daniel López1



## Convivencia y vínculos de confianza

La generación de vínculos de confianza es una tarea cotidiana que implica muchos matices: confía en mí, en esta escuela, en tus profesores; confía en ti, en tu esfuerzo, en tus habilidades; sospechemos y desconfiemos de todo conocimiento para que no se torne dogma; confiemos en la tarea propuesta y en nuestras responsabilidades compartidas; no confiemos en ese grupo, en ese alumno, en ese profesor; etc.. Estos matices expresan diferentes propuestas vinculares que constituyen subjetividades e identidades institucionales.

La expresión propuestas vinculares remite -más que el término vínculos-, a que cada sujeto a través de sus experiencias vitales construye modos de relacionarse con otros - con individuos o comunidades -, que interioriza voces, roles y actitudes para establecer diálogos intra o interpersonales, que desarrolla habilidades, actitudes y competencias, que adquiere una identidad constituyente de otras identidades. Las propuestas vinculares son modos que estructuran la comunicación entre sujetos individuales y colectivos. Cada universo cultural tiene correspondencia con modos de vincularse que se consideran más o menos adecuados.

Los docentes, los alumnos, las comunidades y las instituciones implicadas formulan sus propuestas vinculares para desarrollar su función educativa de acuerdo a las singularidades y a los contextos. Y la convivencia que generan así es vivida muchas veces como obstáculo en la tarea de enseñar, aunque toda interacción pedagógica exige que se realicen ciertos vínculos, especialmente aquellos que aseguren el desarrollo de la función educativa. En ese sentido, se plantean algunos interrogantes sobre la necesidad de vínculos de confianza para enseñar y aprender en una sociedad del conocimiento:

- ¿Qué vínculos se generan en contextos de pobreza, violencias, incertidumbre y exclusión?
- ¿Confían los jóvenes y niños en los adultos?
- ¿Qué tipo de confianza genera un ambiente favorable para la enseñanza y el conocimiento?
- ¿El desarrollo de un proyecto educativo necesita de las relaciones de confianza, para qué?
- La generación de vínculos de confianza ¿es una herramienta para la resolución o la transformación de los conflictos cotidianos de la escuela?
- ¿Cuáles son las estrategias mediante las cuales el profesorado genera vínculos de confianza entre docentes, con los alumnos o con la comunidad?

## ¿Relaciones de confianza en la enseñanza?

Los adultos, padres y docentes, proponemos relaciones de confianza a quienes procuramos brindar alguna enseñanza. De acuerdo con el rol que cumplimos, con la concepción sobre el sentido de los vínculos, con las habilidades sociales que aprendimos realizamos alguna propuesta: confía en nosotros, en la profesionalidad, en la seriedad de mi accionar; confía en esta institución, confía en los adultos, confía en la educación y en la enseñanza, confía en tus saberes, confía en los valores de esta comunidad.. Y también, demos tratamiento a tus



sospechas, a tus miedos y a tu desconfianza en torno a determinados conocimientos y relaciones interpersonales. De esta manera, los alumnos reciben propuestas muy variadas en torno a la confianza.

Las relaciones entre los adultos, las propuestas de las instituciones, los proyectos sociales y políticos conforman una red de significados que circulan cuando los docentes hacemos una propuesta pedagógica y de construcción de relaciones de confianza. Toda propuesta pedagógica y didáctica está atravesada por cuestiones propias del momento político, social y cultural de cada sociedad. Docentes y alumnos -y los adultos que influyen en esta relación- necesitan generar un ambiente de confianza cuyos contenidos están condicionados por los contextos y por las características de los sujetos implicados.

Las relaciones de confianza se construyen en torno al imperativo “no te harán daño”, o mejor aún “no te haré daño intencionalmente”. Nos sometemos entonces a una exigencia permanente de revisión y de evaluación en torno a la relación pedagógica. Dice Olbeth Hansberg que la falta de atención de los filósofos al fenómeno de la confianza se debería, sobre todo, a que se trata de “un fenómeno tan familiar que casi no notamos su presencia y su diversidad”. Constantemente nos vemos obligados a contar con otras personas y a depender de ellas para muchos de nuestros asuntos. Constantemente entregamos al cuidado de otros muchas cosas valoradas: nuestra salud, nuestro bienestar, nuestros hijos. Confiar en los demás o ser digno de su confianza no es, necesariamente, una actividad de la que somos conscientes. Sin embargo, la confian-

za, cuando es intencional, exige buena voluntad hacia uno de parte del otro, compartir ciertas creencias sobre obligaciones morales y de cuidado en las relaciones interpersonales. La persona que confía se vuelve vulnerable ante la posibilidad de que el otro se aproveche. (Hansberg)

La confianza intencional es construida por los docentes cuando se proponen vínculos de respeto basados en la autoestima, en la autonomía y en el reconocimiento de los derechos de los participantes; cuando se introducen preguntas sobre quiénes son los otros, sus identidades y sus proyectos. Un contrato didáctico que quiera motivar a los alumnos y lograr implicación supone una comunicación basada en vínculos de confianza en cada uno de los grupos.

Cuando se trata de la confianza entre individuos nos referimos a la persona en quien confiamos, fundamentalmente a vínculos primarios. En cambio, en ámbitos educativos deberíamos limitar nuestra confianza a la tarea, al proyecto o al proceso de enseñanza, a un contenido institucional. La confianza depositada requiere que le otorguemos cierto control a otro sobre aquello que se le confía y cierto poder discrecional para poder atenderlo o cuidarlo de la “mejor manera”.<sup>5</sup> Los alumnos confían en lo que hará el docente, en actuaciones de acuerdo a expectativas, a contratos o a la aceptación de propuestas vinculares. Los docentes desarrollarán su confianza con los alumnos en relación con tareas concretas, aunque se haga referencia a cuestiones de identidad del alumno - su historia cultural y comunitaria -.

La relación pedagógica es una relación de desigualdad y de asimetría. La vulnerabilidad de un alumno es mayor que la del docente y, por lo tanto, el riesgo de ser dañado. El docente sabe muchas cosas acerca de la vida privada del alumno, acerca de sus deseos, fantasías o necesidades; mientras que el alumno sabe mucho menos del docente. Los derechos del niño exigen una protección especial que han de garantizar los Estados: los derechos a la salud y a la alimentación, la identidad cultural, el reconocimiento de la comunidad y de la familia, la no discriminación, etc.. Muchas instituciones declaran un compromiso sobre estos valores universales y, al mismo tiempo, violentan, niegan o expulsan. En las instituciones educativas la confianza se debe mantener desde los primeros encuentros exigiendo principios de inclusión con los cuales se trabaja críticamente desde cada comunidad educativa. La universalidad no debería estar reñida con la exigencia de inclusión, de empatía y de solidaridad, es decir del sentido de pertenencia a comunidades concretas.

Las relaciones de confianza en educación requieren el tratamiento de la dimensión ética:

1. ¿Se plantean exigencias de igualdad y de justicia, de solidaridad y de empatía en torno a las tareas de enseñanza y de aprendizaje?
2. ¿Las decisiones pedagógicas y didácticas generan un ambiente de proyecto compartido?
3. ¿Hay un tratamiento empático de las diferencias de creencias y de valores?
4. El poder ¿se utiliza para la generación de un ambiente de cuidado, de aten-



ción a la vulnerabilidad de los participantes, especialmente en cuanto a los alumnos?

#### 5. ¿Se educa en y para la autonomía?

La propuesta vincular genera un ambiente de legitimación de preguntas, plantea deberes en cuanto a qué cuestiones se han de abordar en cada escenario disciplinar e institucional, hace circular amenazas, descalificación y culpabilidad, confunde aspectos relativos a identidades y proyectos personales con aspectos profesionales y públicos, constituye sujetos de derecho o exige sumisión y rituales de sometimiento, favorece el empoderamiento colectivo e individual o modos de construcción del poder que violentan. La propuesta vincular permite relacionar los procesos de democratización de la institución con los del conocimiento.

### Vínculos saludables y relaciones con el conocimiento

A través de los vínculos proponemos un lugar para cada uno de los otros. A través de la propuesta vincular los hacemos cómplices, aliados o saboteadores; normativos, reglamentaristas o transgresores; hermanos con pactos de sangre, padres protectores o madres absorbentes; negociadores, dictadores o líderes democráticos. Aceptamos o tratamos de modificar las propuestas vinculares que hacemos y recibimos a diario. En los procesos de formación o de enseñanza, donde el conocimiento debe desplegarse somos especialmente sensibles a los ambientes de libertad, de amenaza, de violencia, de autonomía, de dependencia, a los vínculos más o menos saludables que se generan.

¿Se ponen en juego los conocimientos de los participantes cuando alguien con autoridad jerárquica propone complicidades, complacencia y beneficios derivados de la aceptación de determinado vínculo? ¿Es saludable un ambiente que no facilita la expresión de preguntas, la proposición de temas de estudio, el reconocimiento de intereses y saberes? La institución que plantea el conocimiento como dogma, como imposición, que reitera simplificaciones, prejuicios y estereotipos, propone también estos contenidos en el vínculo con el conocimiento a través de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

La clasificación es una herramienta fundamental para el conocimiento, pero también puede actuar como simplificación. La convivencia es un contenido del proceso de enseñanza como interacción permanente con alumnos, docentes o padres, aunque la división que quiere imponerse nos forme, por un lado, en contenidos disciplinares y, por el otro, en temas de convivencia. Cuestiones éticas y culturalmente relevantes parecen constituirse a través de la complejidad de los vínculos o de la convivencia. Sin un tratamiento de estas cuestiones en la organización educativa, la convivencia podría tornarse sólo un obstáculo para el conocimiento - para la reflexión, para la enseñanza, etc. (Bernstein)

La comunidad es un afuera en muchas escuelas, un obstáculo en el mismo sentido que la convivencia. Es siempre amenaza de conflicto de valores,

de presencia de diferentes ideologías, de demandas muy diversas. Sin embargo, muchas escuelas saben que son una comunidad en tanto conjugan las exigencias de igualdad entre sus alumnos y con todos los actores institucionales, en tanto tratan de organizarse con sentido de justicia distributiva y desarrollan el proyecto educativo con empatía, escucha, comprensión, generando alternativas para pensar y construir conocimientos, es decir, actúan con solidaridad. Muchas escuelas abordan así la dimensión ética del trabajo docente, atienden, al mismo tiempo, experiencias de enseñanza y de aprendizaje basadas en los problemas que surgen de la vida en comunidades concretas y experiencias de convivencia en las cuales se desarrolla la formación ética. Se revisan esquemas que imponen divisiones simplificaciones y estereotipos, evitando la cristalización del conocimiento y, entonces se logran vínculos saludables.

El vínculo de desconfianza entre el “afuera” y el “adentro” de la escuela, debería ser objeto de discusión entre los actores institucionales, para poder operar sobre esta situación. Se podrán vincular las consecuencias de evaluaciones “externas de calidad” con los discursos de desautorización y de desconfianza que circulan sobre la educación pública. En el proceso de formulación de estos problemas está la posibilidad de un mayor “poder” entre los adultos para elaborar y sostener un proyecto educativo que contenga a los alumnos. La autoevaluación institucional puede ser un instrumento para la generación de confianza, los vínculos saludables y el protagonismo de todos los actores. (Martín Rodríguez)

## Evitar las manipulaciones con vínculos de confianza mutua

Las relaciones educativas requieren confianza mutua. Confianza entre los docentes para acordar principios, para trabajar con encuadres compartidos, para abrirse a la discusión en la comunidad educativa y desarrollar planteamientos críticos y autocrítica. Comunicación con la comunidad, reconociendo poderes y asumiendo responsabilidades. Confianza de los niños y jóvenes en los adultos, en sí mismos y en las relaciones entre todos, aprendiendo sobre el proceso educativo y sobre el hacer cotidiano para evitar ciertas manipulaciones.

Se tratará de la confianza entre personas y con instituciones donde se dan relaciones de poder profundamente desiguales que han sido frecuentemente manipuladas. Vínculos propuestos por los paternalistas que se plantean tomar las decisiones por los otros -por los propios implicados - porque así, dicen, los protegen y evitan que se les haga daño -, el daño que les produciría enterarse, formar parte del proceso de toma de decisiones, sufrir por una noticia desagradable en la que hay que tomar posición, etc. (Platts) Vínculos propuestos por los demagogos que reducen a los participantes a consumidores de imágenes y de servicios cuyo suministro ellos garantizan con discursos de promoción, de venta, de auto imagen, de negación de la realidad y de construcción de un “universo de estrellas”, de elegidos por autoprofecía y por trabajo mediático. Vínculos de sometimiento a través de los cuales se manipulan nuestros deseos, nuestro sueños, nuestras utopías y se nos impone una verdad única.

En las relaciones educativas se presentan dificultades relacionadas con el paternalismo, con la demagogia y con el sometimiento. La evaluación de las interacciones en relación con la obligación de no hacerse daño y de construir confianza permitiría el tratamiento de estos conflictos. El contexto de violencia y de injusticia hace indispensable abordar estas cuestiones.

Un riesgo es procurar una “confianza ciega” en las relaciones interpersonales perdiendo de vista la fun-



ción educativa. Muchas veces se trata de cuestiones de identificación y de rechazo del problema que plantea el alumno en la situación de aprendizaje o de identificación del problema sólo como problema del alumno. En ambos casos, no se relaciona el problema con la propuesta didáctica. Por ejemplo, cuando el alumno expresa algún sufrimiento en torno a los resultados de su aprendizaje y el profesor se siente amenazado y da respuestas defensivas, tiende a personalizarse el conflicto, no se lo aborda en relación con los desafíos de la situación de aprendizaje planteada.

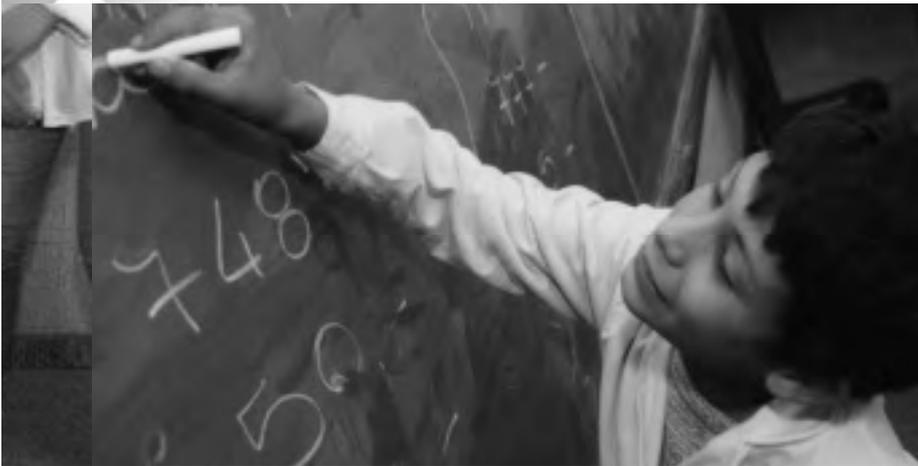
Los medios como agentes educativos hacen objeto de desconfianza a los jóvenes. Refuerzan la figura del adulto como el acusador y el que juzga. No colaboran con una cultura en la cual los adultos y los propios medios asuman responsabilidades. También hacen circular la desconfianza en torno a instituciones públicas, a comunidades y a grupos culturales determinados. Declaran al mismo tiempo su neutralidad (objetividad, defensa de derechos, etc.), aunque resulta evidente la defensa de sus propios intereses como empresas con una determinada ideología.

Los niños y los jóvenes no pueden, ni deben estar seguros de que los adultos cumplamos con el imperativo de no hacer daño -necesitan que los Estados y que las instituciones se comprometan y cumplan— Por lo tanto, los niños y jóvenes deben contar con el poder para evaluar permanentemente las interacciones -. Debemos abrir la posibilidad de reparar el daño que producen las manipulaciones, la demagogia o las relaciones de sometimiento. Un derecho elemental de nuestros jóvenes en relación con su identidad sería generar relaciones de confianza, con otros y con su propio proyecto de vida. La escuela es un ámbito adecuado para dar tratamiento a estas dificultades y conflictos.

La generación de confianza mutua exige propuestas institucionales y proyectos didácticos en los que se participe en las decisiones. En ambos, se brinda la posibilidad de producir reparaciones, en un sentido mucho más amplio del que se aplica como medida a través de la cual el alumno o su familia reponen un bien. La reparación deberá implicar procedimientos para lograr la comprensión de los problemas y de los conflictos como responsabilidad institucional y de todos los actores, la participación en alternativas de mejora y la evaluación sobre normas, uso de sanciones y compromisos tendientes a la contención institucional.

### La generación de confianza

Buena parte del trabajo docente está orientado a la “generación de confianza”, en ese sentido se sugiere atender varios aspectos: la confianza en la persona del docente, la confianza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la auto confianza de los alumnos y la confianza en los terceros que contribuyen al desarrollo de la función educativa. (cf. Diez, Tapia)



En primer lugar, los alumnos tienen que comenzar a confiar en la persona del docente. Por ello es tan importante la conexión personal, la comunicación y el vínculo que el educador propone, el manejo de habilidades sociales y de comunicación, las posibilidades que brinda para el trabajo en equipo o para la realización de un proyecto educativo compartido. Y como el trabajo docente es con grupos de alumnos y con grupos de familiares será fundamental tener en cuenta la circulación de la propuesta didáctica, la interpretación de la misma -de acuerdo con los códigos de los participantes-, la escucha activa sobre lo que circula y la evaluación sobre las consecuencias de la propuesta en relación con las demandas de atender exigencias de igualdad y justicia para todos los alumnos.

En segundo lugar, y a medida que se realizan las clases, los alumnos y los docentes tienen que confiar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido es importante que los docentes puedan ir mostrando logros y que los participantes vayan asumiendo activamente su evaluación de acuerdo con las edades y características del grupo. Los logros se destacan en función de contratos didácticos que buscan la implicación de los alumnos y la coordinación entre todos los actores. Son logros en cuanto al tratamiento de contenidos disciplinares y al ambiente para hacer posible el desarrollo de un proyecto académico. Teniendo en cuenta el contexto, el docente debe incluir sus opciones: enfoque, metodología y todo aquello que demuestre el carácter hipotético del conocimiento.

En tercer lugar, cada participante tiene que desarrollar y evaluar la confianza en sí mismo. La evaluación del proceso de enseñanza debería generar empoderamiento (empowerment). Se ha afirmado que una relación de respeto se basa en la autoestima, en la autonomía y en el reconocimiento de los derechos, por lo cual necesita del poder de cada uno de los implicados para valorar los aportes, para tomar decisiones y para cooperar en la transformación de los conflictos teniendo en cuenta los derechos de todos. De acuerdo a la edad y a las características del grupo de alumnos el docente elaborará estrategias de comunicación que favorezcan la responsabilidad en la toma de decisiones entre sus alumnos, tanto individual como colectivamente.

En cuarto lugar, tiene que generarse confianza en los otros: los otros compañeros, otros grupos u otros docentes; en la intervención de terceros en procesos de diálogo y de transformación de conflictos; en la atención de los intereses en pugna y de los derechos contradictorios. En dinámicas en las cuales los que observan vean facilitada su implicación para la mejora de propuestas de enseñanza y para la generación de comunidades de aprendizaje.

La institución debe asumir y evaluar las estrategias mediante las cuales trata de generar ambientes de confianza para la enseñanza. Se recuperan algunas estrategias valoradas por los docentes:

- Desarrollar habilidades de observación sobre los ambientes, sobre los climas institucionales y grupales; de escucha activa, manejando los silencios y dando tratamiento a la problemática de la confidencialidad.
- No responder reactivamente, “darse tiempo”, no pretender dar soluciones y respuestas rápidas.
- Atender a los procesos de integración grupal de los alumnos, de inclusión de los nuevos, de reconocimiento de identidades - tratamiento de las diferencias y de problemáticas culturales -.
- Evaluar con los alumnos los procesos de empatía, compartir los “ruidos” y desencuentros.
- Hacer propuestas de identificación que pongan en evidencia la vulnerabilidad de todos. Cuando el docente dice “yo también me equivoco mucho”, “todos venimos a aprender” o reconoce los propios límites.
- Formar en la confianza en sí mismo de quienes vienen sufriendo “fracasos”: valorar sus logros, trabajar sobre al autoestima individual y grupal.
- Diferenciar el ser del hacer, la valoración del hacer, lo que se sabe hacer.
- No abrumar a los alumnos con el peso de la autoridad del docente: dar lugar a la propia autoridad del alumno mediante la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones.
- Ganar capacidad y condiciones para plantear preguntas y para la reformulación de problemas.



- Revisar los términos que se viven como “negativos”: fracasos, miedos, etc. Reflexionar sobre el sentido complejo de estos términos, valorando los aprendizajes en cada experiencia.
- Abordar las escenas dramáticas: el manejo de los miedos en relación con un tema, la desconfianza en situaciones donde el objeto de conocimiento parece inabordable o no convoca nuestro interés, los conflictos en torno a “me quiero ir”, “somos bichos raros”, “no me concentro”, “no puedo escuchar”, “no me interesa” o “debo despertarle el interés”. Compartir las expresiones y las escenas que convocan para transformar la propuesta vincular evitando la cristalización de aquellas situaciones conflictivas.

Podemos transformar las situaciones dramáticas generando vínculos de confianza, sabiendo que el drama circula entre todos y exige que le pongamos buen humor, que lo abordemos a través de contenidos de la literatura, de la historia, de los organismos vivos, de los juegos. Si alguien “se quiere ir” hay un drama que circula, la historia de un escapista puede permitirnos hablar de manera indirecta de la situación de la clase. El drama se transforma con la puesta en escena, cuando hay posibilidades de expresión, si se crean nuevos sentidos, metáforas y alternativas.

Los escenarios institucionales



combinan teatro y teoría. Las propuestas vinculares para la generación de confianza se expresan, se actúan, se escenifican, se relacionan con criterios y orientaciones, requieren la reflexión de todos los actores y la asunción de responsabilidades compartidas.

Sintéticamente, hemos sostenido que:

- las propuestas vinculares deben ser consideradas en la dimensión ética del proyecto compartido, para que en esos escenarios cada proyecto académico sea un proyecto de convivencia ciudadana; - en las instituciones, más aún en las de enseñanza se necesitan ambientes para hacer preguntas, para plantear problemas, para manejar información, para analizar y sintetizar, etc., así se conjugan las propuestas de vínculos saludables con la consolidación de un vínculo favorable para el conocimiento;
- no se trata de una búsqueda de confianza en un grupo familiar sino en una institución educativa en la que permanentemente hay riesgo de manipulaciones y, al mismo tiempo, necesidad de lograr confianza mutua para que el proyecto de enseñanza sea compartido, promueva implicación.

Recuperamos y sugerimos entonces algunas estrategias docentes para la generación de confianza. Apenas esbozamos un esquema para seguir reflexionando, tal vez no damos cuenta todavía del drama que viven los actores institucionales en torno a las propuestas vinculares, especialmente a los vínculos de confianza en instituciones de enseñanza.

#### Bibliografía

Apple, M. W. : Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós, 2002.

Bárcena, F. y Mèlich, Joan-Carles: La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

Barreiro, T. Trabajos en grupo, Hacia una coordinación {on facilitadora del grupo sano. Buenos Aires, Novedades educativas, 2000.

Bernstein, B.: Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata, 1998.

Diez, F. y Tapia, G.: Herramientas Para trabajar en mediación. Buenos Aires, Paidós, 1999.

Hansberg, O: Confianza y confidencialidad en Mark Platts, Dilemas éticos.

México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Heler, M. y López, D. : La dimensión ética del proyecto educativo en La Obra. Revista de Educación, N° 8, Bs. As., agosto de 1995.

Heler, M. y López, D.: Ética y gestión educativa: autonomía y democracia en la toma de decisiones\* en Novedades Educativas, Año 8, N° 62, Bs. As., febrero de 1996.

López, D: La transformación de las situaciones conflictivas en los Centros Educativos en Eustaquio Martín Rodríguez, Desarrollo de las Instituciones educativas, UNED, 2002.

López, D. : Reflexiones en torno al imperativo “debo ceder para generar una buena convivencia escolar”. Ponencia. Buenos Aires, Jornadas EOE, Centro Cultural del San Martín, 2002.

Sacristán, J. G.: La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad en Los retos de la enseñanza pública, J.G. Sacristán (coord). Sevilla: AKAL/ Universidad Internacional de Andalucía, 2001.

Tadeu da Silva, Tomaz: Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona, Octaedro, 2001.

Van Manem, M: El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós educador, 1998.

1 Lic. en Filosofía y psicólogo social. Coordinador del Instituto C. Carranza de UTE-CTERA.

\* Publicado en Novedades Educativas, Año 8, N° 62, Bs. As., febrero de 1996.