

APRENDER A CONVIVIR EN LA ESCUELA. DE UN PARADIGMA A OTRO

Por **Horacio Maldonado (*)**

INTRODUCCIÓN:

Cuando allá por los cinco años un niño inicia la aventura de ingresar al sistema educativo para convertirse en alumno, le toca afrontar múltiples aprendizajes. Uno de dichos aprendizajes, tan primario como imprescindible, es relativo a cómo convivir en ese nuevo espacio social. El convivir en la escuela representa para el niño una situación inédita, en tanto esa institución regula la convivencia en función de reglas específicas y distintas a las que ha experimentado previamente.

Vale recordar que cada niño que llega al sistema cuenta en su haber con un rico historial en lo que hace a experiencias de convivencia. Lejos está de acceder desprovisto o carente de aprendizajes en esta materia. Dispone antecedentes vastos en tanto origina vínculos apenas ocurre su nacimiento y los complejiza vertiginosamente en una etapa de la vida de máxima significación. El sistema familiar configura así una especie de fecunda matriz en que se forjan estilos, rutinas y costumbres en eso de vivir con otros.

Evidentemente estos dos sistemas muestran algunos aspectos semejantes pero también fuertes diferencias en eso de regular la convivencia. Por el momento pospondremos un posible e interesante estudio comparativo. En lo que sigue avanzaremos en el análisis de los procedimientos que el sistema educativo utiliza para instalar modos de convivencia, o para decirlo de otra forma, en virtud de qué modelos los alumnos aprenden a convivir en esas unidades del sistema que son las organizaciones escolares.

Una idea nodal que postulamos es que la convivencia en la escuela ha estado fuertemente influenciada por un modelo, al que podríamos denominar **paradigma de la disciplina**. La palabra disciplina se fue instalando en los orígenes mismos de la **educación moderna** (hace poco más de trescientos años, en su Didáctica Magna, Comenius sentenciaba “escuela sin disciplina es un molino sin agua”) y logró consolidarse con el paso de los siglos hasta alcanzar una plena naturalización durante buena parte del siglo XX.

Recién a fines de ese siglo la palabra convivencia empieza a escucharse con mayor asiduidad. Organismos ecuménicos como la UNESCO, preocupados por la suerte del planeta y también por los insoslayables crímenes (físicos y simbólicos) que afectan a comunidades y naciones enteras en numerosos sectores del mapa mundial, comienzan a producir declaraciones que incluyen nociones como: ***cultura de paz, renuncia a la violencia generalizada, compromiso social para instaurar un marco de convivencia democrática entre los pueblos y los individuos.***

Al filo del siglo XXI se emiten declaraciones que tienden a concebir la educación como una herramienta globalmente idónea para alcanzar nuevas posibilidades en lo que hace a la convivencia entre los hombres y los estados. Esas declaraciones insinúan que la convivencia poco tiene de natural y en consecuencia debe ser producida y conquistada a través de procesos educativos que urge discutir, promover, diseñar y ejecutar.

En este contexto vislumbramos la alternativa de auspiciar otro modelo a partir del cual pensar la convivencia de una manera diferente o con otro formato: a este se lo reconoce con el nombre de **paradigma de la convivencia**. Se trata fundamentalmente de transitar de un paradigma que entiende la realidad como un fenómeno **simple** a otro que concibe la realidad como un fenómeno **complejo**. Desde esta perspectiva resulta verosímil provocar un giro significativo y enriquecedor en la interpretación de los hechos educacionales, esto es, de aquello que hace a la vida institucional de la escuela y de aquello relativo a las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Antes de proseguir vale una aclaración: tenemos la convicción de que en el campo social los paradigmas son altamente renuentes a ceder su protagonismo y no abdicán fácilmente de los posicionamientos y privilegios obtenidos como llega a ocurrir en el campo físico y en el campo biológico. Es harto evidente que en el mundo social los paradigmas perduran más allá de la nítida obsolescencia que puedan exhibir y de la inoperancia que demuestren para intervenir. Esto explica la coexistencia de modelos más y menos elaborados, más y menos complejos para analizar la realidad social y los problemas de convivencia en los espacios educativos.

De lo anterior se deduce que sugerir la construcción de un nuevo paradigma destinado a regular la convivencia entre las personas que actúan en una comunidad educativa, puede constituir al menos una osadía. Sin embargo, tenemos la seguridad de que es indispensable promover el debate sobre estas temáticas y trabajar en el desarrollo de nuevas modalidades de relación en las organizaciones escolares; entre otras razones, porque los modos vigentes dejan demasiado que desear.

En estos tiempos de fin/inicio de siglo algo resulta más que obvio: la regulación de la convivencia en función del paradigma de la disciplina se torna cada vez más onerosa e ineficaz, aunque ciertos sectores reclamen medidas cada vez más autoritarias y hasta cruentas. De todas maneras, nosotros constatamos

día a día que por las grietas de dicho paradigma emanan sin cesar mayores signos de intolerancia, violencia e insatisfacción institucional; correlativamente tampoco se verifican mejores resultados o consecuencias educativas.

Desde nuestra óptica, la buena convivencia escolar representa un recurso primario e insustituible en eso de alcanzar logros educacionales equitativos y de calidad. Una educación formal construida sobre esa base sin duda producirá efectos saludables en la convivencia que se genere en otros espacios del orden social

ALGUNOS EFECTOS DE LOS PARADIGMAS EN LAS ESCUELAS.

Las instituciones educativas, independientemente de la conciencia que tengan, siempre operan bajo la influencia de algún paradigma dominante. No obstante, inexorablemente, más de un paradigma influye en el quehacer cotidiano y frecuentemente la coexistencia de referentes distintos (más o menos dominantes, más o menos activos, etc.) genera conflictos en la convivencia escolar

Algunos aspectos de los procesos educativos que tienen lugar en esas unidades del sistema que denominamos escuelas, tienden a mostrar características diferenciadas según el paradigma que los ha determinado. A continuación establecemos un listado no exhaustivo de los principales indicadores de cada paradigma.

La **ESCUELA** que funciona bajo la supremacía del **PARADIGMA de la DISCIPLINA** tiende a:

| | |
|----|---|
| 01 | Desarrollar una cultura autocrática |
| 02 | Centralizar el ejercicio del poder |
| 03 | Ignorar u objetar la diversidad en cualquier orden institucional |
| 04 | Adscribir solo formalmente los valores reconocidos |
| 05 | Establecer vínculos heterónomos |

La **ESCUELA** que funciona bajo la supremacía del **PARADIGMA de la CONVIVENCIA** tiende a:

| | |
|-----|---|
| 01' | Desarrollar una cultura democrática |
| 02' | Descentralizar el ejercicio del poder |
| 03' | Reconocer y auspiciar la diversidad en todos los órdenes institucionales |
| 04' | Ejercer habitualmente los valores reconocidos |
| 05' | Establecer vínculos autónomos |

| | |
|----|--|
| 06 | Imponer la disciplina rígidamente y funcionar como organización expulsiva |
| 07 | Organizar la disciplina en base al control |
| 08 | Generar códigos de normas (PCI) que atañen solo a los menores de la institución. |
| 09 | Diseñar sistemas de regulación discrecionales o burocráticos |
| 10 | Estipular sanciones con argumentos emocionales y orientados en base a critérios punitivos . |
| 11 | Regular el comportamiento tomando solo en consideración el punto de vista de los mayores de la institución |
| 12 | Desarrollar una actitud pasiva en los miembros de la comunidad educativa |
| 13 | Generar y aplicar sanciones meramente punitivas |
| 14 | Producir un clima de malestar institucional |
| 15 | Desestimar la actuación de cuerpos colegiados (consejos de curso, año, etc.) u obstaculizar su real participación |

| | |
|-----|--|
| 06' | Construir la convivencia dinámicamente y funcionar como organización retentiva |
| 07' | Organizar la convivencia en base a la confianza |
| 08' | Generar códigos de normas (PCI) que atañen a todos los miembros de la institución |
| 09' | Diseñar sistemas de regulación consensuados, escritos y democráticos |
| 10' | Estipular sanciones con argumentos reflexivos y orientados en base a critérios reparatorios |
| 11' | Regular el comportamiento tomado en consideración el punto de vista de distintos miembros de la comunidad escolar |
| 12' | Fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad educativa |
| 13' | Generar y aplicar normas protectoras |
| 14' | Producir un clima de bienestar institucional |
| 15' | Estimar la actuación de cuerpos colegiados (por ejemplo: consejo de convivencia) con real participación |

| | |
|----|--|
| 16 | Minimizar el trabajo grupal y la producción en equipo |
| 17 | Elaborar proyectos rígidos , invariantes y poco atentos a las particularidades de los destinatarios |
| 18 | Negar o desestimar los conflictos en la relaciones personales e institucionales |
| 19 | Subrayar que los saberes significativos son únicamente los prescriptos por la currícula escolar |
| 20 | Distribuir de manera desigual el conocimiento y la información |
| 21 | Disponer sanciones que suelen privar a los alumnos de la apropiación de bienes simbólicos |
| 22 | Provocar identificaciones negativas con la institución |
| 23 | Concretar una comunicación primordialmente unidireccional y de naturaleza vertical . |
| 24 | Otorgar mayor significación a la violencia física que a la violencia simbólica |
| 25 | Definir modos homogéneos o únicos para enseñar y para aprender |

| | |
|-----|--|
| 16' | Maximizar el trabajo grupal y la producción en equipo |
| 17' | Elaborar proyectos flexibles , variables y afines a las necesidades particulares de los destinatarios |
| 18' | Admitir el conflicto como constitutivo de las relaciones humanas e institucionales |
| 19' | Subrayar que los saberes significativos son tanto los prescriptos por la currícula escolar como a los que atañen a los intereses específicos de los alumnos |
| 20' | Distribuir de forma equitativa el conocimiento y la información |
| 21' | Disponer sanciones que no afecten la apropiación de los bienes simbólicos que requieren los alumnos |
| 22' | Provocar identificaciones positivas con la institución |
| 23 | Concretar una comunicación básicamente multidireccional y de tipo horizontal |
| 24' | Otorgar igual significación a la violencia física que a la violencia simbólica |
| 25' | Definir y/o admitir modos heterogéneos o múltiples para enseñar y para aprender. |

CONSIDERACIONES FINALES

Antes de concluir este apartado caben algunas consideraciones indispensables. En primer lugar, es indudable que cada uno de los indicadores antes enunciados requiere un desarrollo exhaustivo y equivalente al que realizamos cuando exponemos esta temática en cursos o seminarios. A todos ellos le subyace una fundamentación: a veces política, a veces teórica, a veces técnica, que es necesario explicitar en detalle en cuanto revela no simplemente nuestra concepción en lo que hace a las partes, sino al problema entendido como un todo complejo. En el próximo capítulo avanzaremos en esa dirección.

En segundo lugar, la presentación de indicadores encolumnados y congregados en torno a los paradigmas establecidos puede inducir la tentación de suponer que la realidad es maniquea o bipolar. Este procedimiento es propio de un pensamiento simplificador o reduccionista; nuestra posición es afín a una interpretación compleja de la realidad, esto es, a regirnos por una manera de entender dichos fenómenos desde una perspectiva que considere la distinción/conjunción antes que la disyunción; la pluridimensionalización antes que la unidimensionalización. En suma, la modalidad de exposición que adoptamos aquí no es más que un mero y precario recurso didáctico.

En tercer lugar y como corolario de lo recién puntualizado, deseamos reiterar que es altamente improbable que puedan detectarse instituciones atravesadas o influidas por un único paradigma o constatar en ellas con igual nitidez la presencia de todos y cada uno de los indicadores enunciados. Por lo regular es posible verificar la coexistencia de indicadores que responden a ambos paradigmas o distinguir la emergencia más o menos notable de algunos de ellos en cada unidad espacio-temporal.

En cuarto lugar, el listado de indicadores que presentamos tiene una arista práctica en tanto puede ser útil a los efectos de establecer de forma expedita el perfil diagnóstico de una organización educativa y trabajar en pos de su transformación. Esta tarea puede encararse operando puntualmente sobre algún aspecto específico o procurando, en base a un accionar sostenido, una transformación de carácter estructural.

(*) Fuente:

Maldonado, H. (2008) En Fascículo N°6 producido por la Voz del Interior el 13 de septiembre de 2008. En el marco del Curso. **Educar 2.1** en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

