

Gestión Institucional de la Participación

Un método para democratizar la escuela: "La expresión colectiva de los alumnos"

Lic. María José Acevedo

Marco situacional

La crisis de la institución escolar, y el consecuente peligro de empobrecimiento cultural de las nuevas generaciones, es un problema candente a nivel mundial. En la Argentina, y como lógica consecuencia de largos años de políticas poco coherentes en este campo, vivimos en forma particularmente dolorosa la pérdida del lugar prestigioso que ocupáramos otrora.

Las respuestas frente a esta situación se revelan, hasta el momento, altamente inoperantes. Algunos, a partir de actitudes claramente defensivas, se apresuran a formular interpretaciones ingenuas del fenómeno que tienden a identificar al culpable: "pereza intelectual" de los alumnos, descuido de los padres, incompetencia de los docentes... Ciertos espíritus más lúcidos intentan descifrar las causas del problema recorriendo a toda la gama de condiciones estructurales que hacen obstáculo a una empresa educativa eficiente (agravamiento de las problemáticas sociales, deficiencia del presupuesto, progresivo deterioro de las condiciones de trabajo del docente, falta de capacitación, etc.). En el mejor de los casos se concluye que si la institución escolar no logra competir con los diversos "paraísos artificiales" que tientan a la juventud ello se debe, por un lado, a que los contenidos no responden a sus intereses y necesidades, y por otro, a que esos contenidos no son transmitidos en forma atractiva. Se convoca entonces a expertos que, sin tiempo para investigar las singularidades del terreno, y mucho menos para preparar a los destinatarios, son instados a poner en marcha estrategias pedagógicas de corto plazo tanto más resistidas cuanto su sentido resulta inaccesible a los distintos sectores concernidos.

Por ende los síntomas insisten, las estadísticas son implacables: estrepitoso fracaso en el ingreso universitario, 63% de deserción en la enseñanza media, multiplicación de la violencia en las escuelas...y esto sin mencionar los elevados índices de morbilidad docente cuyo análisis merece varios capítulos y ya no puede ser postergado.

Es quizás tiempo de empezar a plantearse si, en lugar de esforzarse por suprimir coercitivamente esos analizadores institucionales, no será conveniente modificar la perspectiva y disponerse a "escucharlos" atentamente y a tratar de comprender su lógica.

Apatía, desinterés, oposicionismo, rechazo, agresividad, ¿porqué actuaciones allí donde debería haber palabras?, ¿porqué, en todo caso, la voz de los adultos aparece sustituyendo a la de los principales sujetos del proceso educativo?

Los alumnos, blanco de todos los juicios (drásticos o "piadosos"), primeras figuras de la escena escandalosa, son los últimos llamados a expresarse sobre aquello que les atañe directamente, aquello que afecta su vida actual y condiciona su futuro. Curioso fenómeno si consideramos qué cosas reclamamos de esos chicos desde la escuela hasta la Universidad: que razonen, que sean creativos, que no eludan responsabilidades, que ejerciten el mutuo respeto, que asuman, en fin, un rol "activo" respecto de su formación.

La escuela como espacio de socialización

Cuando el éxito o fracaso de la gestión educativa se evalúa exclusivamente tomando como indicador la incorporación o no de determinados conocimientos se está desestimando la incidencia que tiene en el proceso de aprendizaje otro factor del cual la escuela es igualmente responsable: *la socialización de los alumnos*

Es innegable que cada día son más numerosos los chicos que llegan a la escuela con un déficit en su socialización primaria. Las instituciones formativas heredan los efectos indeseables de las metamorfosis de las estructuras familiares. Pero de nada sirve lamentarse y reclamar a los padres, se trata más bien de reforzar y actualizar la *función socializadora* de dichas instituciones, función prevista "en los papeles" pero que si no logra instrumentarse en lo cotidiano es quizás porque se parte de premisas falsas.

En la mayoría de los casos, parecería suponerse que tal proceso será el efecto "natural" de que niños o jóvenes compartan durante horas el mismo espacio bajo la influencia de adultos aptos para servirles de modelo.

Desengañémonos, en primer término ese proceso nada tiene de natural, la obligada convivencia no garantiza el desarrollo de la solidaridad, de la tolerancia o de la cooperación. Mucho menos en los casos en que la escuela reproduce el espíritu de la época y se hace eco del mandato de competir, de triunfar no ya "con los otros" sino "sobre" los otros.

En cuanto al segundo supuesto, el docente como figura idealizada, tampoco es sostenible. En un contexto en que la declinación del patriarcado ha generado profundas transformaciones en los vínculos, la expectativa de los chicos es probablemente mucho menos la de preservar a su docentes en el lugar de padres omnipotentes que la de verlos convertirse en interlocutores válidos de cuestiones que les preocupan.

Porque el desafío entonces es el de favorecer un cambio en las mentalidades, la escuela está obligada a replantearse las bases del proceso de socialización, lo que exige, claro, el previo análisis de la estructura misma de las instituciones formativas.

¿Qué escuela pretendemos?

En mi opinión nuestra opción será finalmente la siguiente: o los adultos continuamos insistiendo en que todas las cartas están jugadas, en que las flagrantes deficiencias del orden establecido se solucionarán a partir de un retorno a antiguos paradigmas, o hacemos el duelo por la Autoridad perdida y nos limitamos a ofrecer a la joven generación el molde, el andamiaje, el punto de apoyo inicial sobre el cual edificar su propio mundo.

En el terreno de la educación nuestra decisión dependerá de cómo concibamos a la escuela, y de cuán claros estén para nosotros los efectos psicosociales de una u otra elección.

Inclinarnos por la primera opción implicará continuar sosteniendo el imaginario social de "la escuela como segundo hogar" y del docente como figura parental sustituta. En ese caso la escuela será vivida como una familia, y tanto su producción como la modalidad de sus vínculos quedarán apresadas en el registro de la fantasmática psicofamiliar.

La segunda alternativa reconoce a la escuela su carácter de *institución*, esto es, de espacio destinado a elaborar un cierto producto social, en el que trabajan distintos grupos homogéneos (alumnos, docentes...) cuyos actos parciales deberán coordinarse en función de un objetivo común, un espacio en que los aspectos psicosociales de la personalidad de cada uno serán convocados.

Una elección basada en la teoría mendeliana

A comienzos de los años '70 el sociólogo y psicoanalista francés Gerard Mendel, y un grupo interdisciplinario de investigadores, el Grupo Desgenettes, se consagran al estudio de diversos ámbitos organizacionales y, en particular, al de las instituciones educativas. A lo largo de casi treinta años

Mendel y su equipo elaboran una vastísima obra, traducida a varios idiomas, y que sirve de sustento a un dispositivo institucional aplicado tanto en su país de origen como en el extranjero. En Francia se han realizado en los últimos quince años más de trescientas intervenciones en el campo de la educación. Allí el dispositivo recibe el nombre de *Método de Expresión Colectiva de los Alumnos*, y está dirigido a favorecer en los alumnos el proceso de socialización secundaria y el desarrollo de los aspectos psicosociales de su personalidad, es decir, aquellos que les permitirán desempeñarnos adecuadamente en los distintos campos de la vida social.

La tesis central del planteo mendeliano es la siguiente: los seres humanos, que iniciamos nuestra socialización en el seno de la familia, tendemos a trasladar luego el modelo familiar a los espacios sociales, reproduciendo en ellos relaciones de tipo edípico y pre-edípico. Es así cómo, en la trama fantasmática que constituye la novela institucional de las organizaciones por las que transitamos (organizaciones formativas, laborales, recreativas, etc) , los superiores jerárquicos son asimilados a las imagos parentales internalizadas durante la primera infancia. Son ellos entonces quienes, para nuestro inconsciente, detentan el poder en forma exclusiva: poder de pensar, de decidir, de actuar. La legitimación inconsciente de ese poder hace que toda desviación de este orden sea vivida como un ataque a la Autoridad parental internalizada, como una trasgresión que desencadena sentimientos inconscientes de culpa y hace obstáculo al desarrollo de la identidad social de los sujetos. Dicha identidad - afirma Mendel - está íntimamente ligada a la posibilidad de reconocerse, y de ser reconocido, como el autor de actos capaces de transformar la realidad y que poseen sentido dentro de una empresa colectiva.

Partiendo de este marco teórico, por supuesto mucho más complejo de lo que aquí puede explicitarse, revisemos las opciones antes mencionadas.

En la escuela "segundo hogar" los alumnos se relacionarán con sus partenaires institucionales en el registro del psicofamiliarismo inconsciente, experimentando respecto de ellos la misma ambivalencia que se jugaba en el vínculo más temprano con sus padres reales. En ese registro la relación docente-alumno actualizará asimismo la angustia que marca la relación paterno-filial durante la primera infancia, esto es, el temor a la pérdida del amor de los progenitores.

Los chicos evitarán esa angustia sobreadaptándose o revelándose, pero casi nunca constituyéndose en individuos autónomos, pensantes y responsables. Los adultos, por su parte, deliberada o inconscientemente, tomarán ventaja de esos mecanismos psicológicos para conservar su influencia sobre los "hijos obedientes", o para recuperarla frente a los "hijos díscolos", premiando en el primer caso, y apelando a la culpa inconsciente en el segundo.

En la escuela institución productora de un valor social, en cambio, podemos distinguir una organización del trabajo que determina niveles jerárquicos y funciones diferenciadas. Esa organización delimita dos grandes grupos homogéneos: el grupo-clase, y el equipo pedagógico. Dichos grupos deberán concertar internamente (entre pares), y comunicarse entre sí luego, para cooperar en vistas a un objetivo común explícito: la construcción de saberes de diversa índole, algunos de los cuales serán

necesarios para que los jóvenes puedan desempeñar adecuadamente en el futuro su rol ciudadano.

Si el dispositivo mendeliano apuesta al segundo modelo es porque durante largos años de investigación el Grupo Desgenettes ha constatado que cuando ni alumnos ni docentes se reconocen como integrantes de dos grupos institucionales con identidad propia, que internamente comparten con sus pares deseos, intereses y preocupaciones relacionados con su vida dentro de la escuela, pero que deben coordinar sus acciones con sus partenaires institucionales, los integrantes de uno y otro grupo se sienten compelidos a enfrentar las exigencias de la organización con sus exclusivos recursos personales. La falta de un proyecto común a los diferentes grupos determinará, por otro lado, que el objetivo primero sea el de defenderse de "los otros", más que el de colaborar en la elaboración de un producto del que sea posible extraer cierto placer. Esa ausencia de placer en el trabajo cotidiano de alumnos y docentes no sólo elimina toda motivación, refuerza además mecanismos defensivos individuales que conducen a que cada cual busque refugio en el mundo privado de sus fantasías, mundo más idealizado o más amenazador, pero donde, en definitiva, rige una lógica incompatible con los procesos de pensamiento que la realidad institucional reclama.

Un interlocutor privilegiado: el equipo docente

Sería un error concluir que los docentes son los beneficiarios del funcionamiento "psicofamiliar" de las instituciones formativas. Actuar el rol asignado en semejante estructura es de hecho ubicarse en un lugar imposible. El "docente padre/madre" será el blanco de demandas ilimitadas y contradictorias por parte de los propios alumnos, de los padres de éstos, y de la sociedad en general. En su lucha por vencer, en la escena fantasmática, el destino inexorable de todo padre: la desidealización por parte de la prole, el docente comprometerá su juego en la realidad, así, la cuota de amor filial que le corresponda no bastará, en la mayoría de los casos, para reparar la herida narcisista provocada por la vivencia de fracaso en su cometido profesional.

Dentro del sistema establecido, y dadas las condiciones de trabajo actuales en la Argentina, así como son raras las oportunidades en que los alumnos pueden tomar conciencia de su identidad como "grupo clase", tampoco los docentes se sienten parte de un colectivo de trabajo. No existe "el equipo pedagógico de tal o cual grupo-clase", sólo diferentes docentes que dictan sus respectivos cursos, intentando resolver solitariamente las dificultades que los alumnos, también individualmente, les plantean. Los colegas son personas tan ocupadas como uno a las que a penas se conoce y con cuya tarea no se debe interferir.

En el marco del dispositivo la situación cambia radicalmente. Los docentes tienen un espacio y un tiempo, reconocido por la institución, en el que recibirán información fehaciente acerca de las preocupaciones, demandas y propuestas del grupo-clase con el que trabajan. Esa comunicación de los alumnos, mediatizada por un agente externo a la organización, estará dirigida al conjunto del equipo pedagógico, planteada en términos racionales y respetuosos, y suficientemente argumentada como para ser seriamente considerada y respondida. Dicho espacio les brinda además la posibilidad de reflexionar acerca de las dificultades y satisfacciones de su práctica, de elaborar criterios comunes, de afianzar, en fin, su identidad profesional.

Realidad y ficción de la "participación democrática"

Los modelos instituidos de participación que los establecimientos más progresistas instrumentan, si bien representan un avance respecto del viejo esquema del "obedece y calla", adolecen de una serie de falencias que el Método pretende superar.

Habitualmente o bien el alumno es instado a dirigirse a la autoridad (docentes y directivos) a título personal, o bien tiene la posibilidad de elevar sus planteos a través de delegados estudiantiles, o, en casos excepcionales, está autorizado a un debate interno de tipo asambleístico, generalmente en presencia de un miembro adulto de la escuela.

Ninguno de estos tres procedimientos garantiza las condiciones para que al interior del grupo-clase cada cual pueda reflexionar y expresarse con calma y libertad a fin de lograr acuerdos que luego permitan que el grupo negocie sus intereses en condiciones igualitarias con el resto de las categorías institucionales.

La asimetría del encuentro entre el alumno y quien tiene el poder de evaluarlo intenta negarse a partir de frases tales como: "los chicos saben que siempre pueden recurrir a mí con confianza", pero, como vimos antes, por muy sinceros que sean esos propósitos la fantasmática psicofamiliar evocada por esta situación condicionará absolutamente la expresión.

En las asambleas estudiantiles organizadas por los centros de estudiantes los alumnos votan las posturas que luego serán transmitidas a los otros grupos institucionales a través de los delegados. Pareciera estar asegurada allí la participación propuesta por el sistema democrático. Sin embargo todos sabemos que las asambleas son manipuladas por los líderes naturales, que el sistema de votación

no contempla la voluntad de las minorías, y que los delegados no tardan en apartarse de las bases. Los puntos débiles de la *democracia representativa* son tanto más costosos en la institución escolar cuanto suponen allí una restricción al proceso de socialización de una gran parte del alumnado. El dispositivo asambleístico asegura la intervención de los que por diversas circunstancias poseen ya un mayor índice de socialización; el resto, los tímidos, los que tienen dificultad para expresarse y defender sus ideas, esos no lograrán hacerse escuchar y, con el tiempo, se abstendrán de participar. Estos chicos que no aprenden en la escuela a hacer uso de los mecanismos para informarse, discutir, peticionar y proponer son quienes, al ingresar a la vida adulta, constituirán la "masa silenciosa" de ciudadanos incapaces de apropiarse como tales de su acto cívico, lo cual es sumamente grave si se tiene en cuenta que esas aptitudes constituyen el fundamento de una efectiva participación democrática, y que, por otro lado, la violencia estalla allí donde no hay, precisamente, lugar para la palabra.

Las rigurosas pautas de funcionamiento del dispositivo mendeliano en cambio apuntan al desarrollo de una real *democracia participativa*. Garantizan que cada alumno sea escuchado por sus pares y respetado en su expresión, que se profundicen y retomen los temas que preocupan al conjunto y a cada uno, que las ideas maduren a lo largo del tiempo a partir de una evolución en la capacidad de análisis y argumentación por parte del grupo, que la concertación a la que se arribe sea el resultado de un proceso de negociación de los intereses individuales en que las diferencias no deban ser sacrificadas. La posterior comunicación mediatizada con el equipo pedagógico asegura los otros factores que, junto con la *libertad de reflexión, discusión de las ideas y expresión de las mismas*, constituyen las bases de todo sistema democrático, a saber: *el acceso de todos a la información* (en este caso información concerniente a las condiciones de funcionamiento de la escuela), y *la incidencia en las decisiones* (en este caso posibilidad de elaborar demandas y propuestas debidamente argumentadas que serán tenidas en cuenta por la institución).

El "Método de Expresión Colectiva de los Alumnos" en la Argentina

En el año 1991 Gérard Mendel es invitado al "Ier Encuentro del Espacio Institucional" que reunió a más de 1200 institucionalistas de todo el país, de América Latina y de Francia. A partir de ese momento quien escribe, una de las organizadoras de aquel evento autogestivo, comienza a formarse con Mendel y su equipo. En 1995 realiza las primeras intervenciones en varios cursos de un importante colegio secundario dependiente de la Universidad de Bs.As. Poco después, en 1996, previendo la ampliación de la demanda, comienza el dictado de un curso de posgrado teórico-práctico de dos años, en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. El equipo de *Reguladores Educativos* (RE) nacido de ese posgrado inicia la aplicación del dispositivo en diversas instituciones formativas de todos los niveles de la enseñanza pública y privada de la Capital Federal y el Gran Bs.As.

En 1997/98 se lleva a cabo una formación similar desde la sede Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Este nuevo equipo de RE está actualmente trabajando en varios establecimientos de enseñanza de dicha ciudad.

La tarea de ambos equipos, que coordino y superviso en forma regular, cuenta además con la supervisión general del propio G.Mendel quien avala plenamente el proyecto y la divulga en Francia.

Nuestro objetivo a largo plazo es la constitución de una red nacional de RE que, aplicando el Método en diversos puntos del país, intercambien sus experiencias, investiguen los avances que el dispositivo genera en el proceso de socialización de acuerdo a indicadores ya establecidos, realicen los ajustes necesarios de acuerdo a las singularidades de las poblaciones locales, y conceptualicen tanto sus experiencias como su propia práctica profesional, contribuyendo de esta forma a enriquecer el marco teórico mendeliano. Esperamos además que en el futuro los RE, cuya tarea es calificada de "pionera" por los franceses, dado que se realiza, hasta el momento, sin apoyo financiero de ningún tipo, sean integrados al sistema educativo de manera que todas las escuelas que lo requieran puedan beneficiarse de este dispositivo de socialización.

Los Reguladores Educativos: garantes del dispositivo

Los RE son entonces profesionales provenientes de diversas disciplinas, y con larga trayectoria en el campo de la educación, que han recibido una formación universitaria de posgrado que los habilita para la aplicación del Método. Dicha formación no incluye solamente el dominio técnico del dispositivo, posibilita, al mismo tiempo, la comprensión de los fenómenos psicosociales que se desarrollan habitualmente en este tipo de establecimientos, y la evaluación de aquellos que el dispositivo genera. Su función es la de garantizar el marco organizacional que permitirá el desarrollo de la reflexión y expresión de los grupos concernidos, como así también la de favorecer la comunicación entre el grupo-clase y su equipo pedagógico

El RE, por ser una figura externa a la institución no representa a ningún grupo en particular, ni tiene otro compromiso que el de impulsar el proceso de socialización de los alumnos. Debido a que no posee sobre los alumnos *ningún poder ni evaluativo, ni disciplinario*, no evoca en ellos a las imagos parentales de Autoridad, debilitándose por ende los efectos del sentimiento inconsciente de culpa y quedando así establecidas las condiciones óptimas para el análisis colectivo de las ideas y su libre expresión.

Respecto de cada categoría institucional el RE tiene una posición clara.

En relación a los alumnos y docentes su rol consistirá en animar y coordinar las reuniones de acuerdo a las pautas acordadas, no intervendrá en el contenido de las discusiones de cada grupo más que para destrabar momentos de bloqueo en los intercambios. Mantendrá en absoluta confidencialidad lo tratado al interior de los grupos, transmitiendo exclusivamente lo que cada uno de ellos desee comunicar al otro.

Un instrumento para los equipos directivos

En lo que concierne al equipo directivo de la institución los RE contratarán con él las etapas del dispositivo y las condiciones de funcionamiento. Periódicamente la Dirección recibirá un informe sobre los aspectos funcionales de la experiencia y, eventualmente, sobre aquellas cuestiones que alumnos o docentes quieran remitirle.

En nuestra experiencia el dispositivo ha demostrado ser una herramienta de suma utilidad para los equipos directivos en varios sentidos. En primer término, impulsando este tipo de acción, los directivos asumen plenamente la responsabilidad de promover una de las funciones esenciales de la escuela cual es la socialización secundaria de los alumnos. Por esta vía tienen asimismo la oportunidad de reafirmar su voluntad de favorecer una real participación de alumnos y docentes en la gestión institucional, sin que ello implique merma alguna en su poder de decisión. Finalmente, dicha gestión se ve beneficiada por dos importantes efectos secundarios del Método: - cada uno de los sectores directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en conocimiento de las posibilidades y limitaciones de la organización, y habiendo tomado conciencia del sentido de sus actos en relación al objetivo general, se sienten motivados para cooperar activamente en la resolución de los problemas comunes; - se verifica un mejoramiento en la calidad de los vínculos y en el "clima" organizacional como resultado de la comunicación mediatizada grupo a grupo que elimina los enfrentamientos personales y los malentendidos.

Breve reseña de intervenciones realizadas

A los fines de la supervisión y la investigación todas nuestras intervenciones son minuciosamente registradas. Esto nos permitirá a lo largo del tiempo extraer ciertas conclusiones referidas a la educación en la Argentina y, en particular, al proceso de socialización de los alumnos en distintos tipos de instituciones y en diversos puntos del país. Ese trabajo será sin duda objeto de publicaciones más extensas que la presente. Aquí me limitaré a consignar *una síntesis* del análisis realizado por las RE que han aplicado el dispositivo en los dos polos del sistema educativo: escuelas de zonas de alto riesgo y escuelas privadas.

En el primer caso se trata de cuatro escuelas públicas situadas en las localidades de San Miguel y José C. Paz de la Provincia de Bs.As. Las RE intervinientes fueron las Lic. Maria Conte, Graciela Magaz Analía Meaurio, Lucía Redolfi y Mónica Testoni. El siguiente informe fue elaborado por María Conte, Lucía Redolfi y Mónica Testoni.

"El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos se está llevando a cabo desde el año 1996 en escuelas del conurbano bonaerense dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As., en los distritos de San Miguel y J.C.Paz. La escuelas involucradas en el primer distrito son las N° 9 y 30, y en el segundo las escuelas N° 20 y 21.

La población corresponde a familias numerosas con núcleos familiares modificados y/o extendidos.

La situación ocupacional de la población es la siguiente: en un alto porcentaje trabajadores insertos en el sector económico informal, en situación de precariedad y pertenecientes a hogares que no pueden satisfacer sus necesidades básicas. La misma precariedad se traslada a sus condiciones de vida cotidiana (desempleo, violencia, subalimentación, pobreza material y pobreza específica).

La incorporación de los 8vos y 9nos años a partir de la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Bs.As. marca un incremento en la matrícula, en el número de profesores cuyo nivel académico es heterogéneo, desfazajes en la edad de alumnos que se reinsertan en el sistema por la obligatoriedad que marca la Ley Federal de Educación. Esta situación sumada a un déficit en la socialización que se manifiesta a través de síntomas institucionales tales como: desinterés por parte del alumnado, vivencia de sinsentido respecto del proceso educativo, episodios de violencia que involucran a alumnos y docentes, carencia de solidaridad, ausentismo, aplicación de metodologías tradicionales que refuerzan la asimetría en la relación pedagógica. Dichos síntomas provocan situaciones críticas en lo vincular, comunicacional y relacional que obstaculizan el logro de los objetivos que las escuelas se han propuesto alcanzar.

Hay consenso en la comunidad educativa sobre que la situación descripta incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo cual se hace necesario priorizar la adquisición de competencias comunicativas que posibiliten la expresión de las ideas. Es necesario, además, desarrollar una reflexión crítica a propósito de "lo comunicable" (atendiendo al qué, porqué y cómo), respecto de los vínculos que se establecen entre pares y con la autoridad, como así también en relación a la apropiación de los contenidos y de los espacios de participación.

La forma de organización que propone el dispositivo impactó cualitativamente sobre los niveles de participación y comunicación de los grupos implicados.

Los alumnos descubrieron progresivamente dos cuestiones fundamentales: el autoconocimiento como grupo, y la viabilidad de la propia acción en la vida institucional

En el discurso de los alumnos aparece claramente que la escuela, para esta población estudiantil, es un espacio altamente valorado ya que aún es vivido como un ámbito preservado de la inseguridad y arbitrariedades del medio. Siendo por otro lado el único espacio institucional de participación al que acceden apreciaron particularmente que el dispositivo les posibilitara ser reconocidos como interlocutores válidos.

Para estos grupos de jóvenes que, como resultado de su situación socio-económica, muestran graves déficits en su socialización primaria, el límite ya no son los adultos, en ese contexto las normas instauradas por el dispositivo se convirtieron en la terceridad reguladora de los intercambios

Los cambios de postura que fueron experimentando los grupos de alumnos provocaron modificaciones en la postura de los equipos docentes. Estos encontraron en el dispositivo un espacio de reflexión entre pares acerca de cuestiones referidas a las exigencias profesionales que implica el trabajo en este tipo de establecimientos, un marco que, al mismo tiempo que contiene, regula las vías de comunicación y acción.

Para ambos grupos el dispositivo, al promover el "ser escuchado y respetado", se convirtió en una alternativa. Consideramos que la continuidad de la experiencia afianzará el espacio y garantizará su eficacia."

La segunda síntesis corresponde a la aplicación del dispositivo en una escuela privada bilingüe del Gran Bs. As., llevada a cabo por las Lic. Verónica Goldszmint, Mariana Altopiedi, Bibiana Jofré, y Claudia Finkelstein autora del siguiente informe del que, por razones de espacio, transcribo sólo la última parte, donde la Lic. Finkelstein relata y analiza, en función de los indicadores de avance en la socialización construidos por el equipo, y que se observaron en los diferentes momentos de los tres ciclos anuales del Método (cuya crónica constituye la primera parte del trabajo)

"En cuanto a la evolución de los alumnos durante la aplicación del dispositivo puede señalarse en los diferentes momentos:

a) Momento de la discusión en pequeños grupos

Durante el intercambio se observa una progresión respecto a la capacidad de auto-organización dentro de las pautas que fija el dispositivo. Hay una disminución del tiempo destinado a la pre-tarea a medida que se avanza en los ciclos. Los grupos se integran y se distribuyen con mayor facilidad en el espacio del aula.

Respecto de las normas vinculadas con la dinámica del intercambio se observa gran dificultad por el respeto de los turnos para hablar, tendencia a interrumpir a los compañeros y falta de preocupación respecto al derecho de participar de todos. Esto se mantiene durante todos los ciclos.

En cuanto al desarrollo de actitudes que tiendan al establecimiento de un clima favorable al intercambio se observa un paulatino aumento de la disposición a aceptar puntos de vista diferentes al propio. Así se nota una clara disminución de actitudes de descalificación verbal y de agresión física y verbal a lo largo de los tres ciclos.

Desde el punto de vista del establecimiento de roles funcionales a la tarea hay una tendencia progresiva a rechazar los liderazgos naturales en algunos grupos, esto es observado particularmente en el grupo de varones.

Acercas de las capacidades vinculadas con el desarrollo del pensar reflexivo, este grupo se caracteriza por presentar dificultades para realizar un análisis crítico de la realidad. En este sentido puede pensarse que la mayor parte de los miembros del grupo presenta déficits en la socialización primaria relacionada con la internalización de ciertas pautas y normas sociales.

Tomando en cuenta la capacidad para adoptar actitudes de responsabilidad frente a sus problemáticas puntuales puede decirse que se pone en juego una tendencia a culpabilizar a otros sectores institucionales.

Durante la reflexión intragrupo se observa un avance respecto de la posibilidad de concertar los temas a comunicar al grupo amplio y de sintetizar el contenido de las discusiones.

b) Momento de la concertación en el grupo amplio

Se observa una progresiva mejora en el estilo empleado en la presentación de los temas planteados y su comunicación a otros sectores institucionales. Sin embargo en este momento aparecen las falencias más fuertes que tienen los alumnos en relación a poder respetar los turnos establecidos para la expresión de los distintos grupos.

Grupo de docentes

Este grupo respetó totalmente las normas que pautan el encuadre de la reunión tanto en lo que concierne al horario pautado, como la permanencia en las reuniones y la continuidad en la asistencia a las mismas, y el acatamiento al compromiso de confidencialidad.

No se observaron situaciones en que los planteos de los alumnos fueran interpretados como cuestionamientos personales. Frente a esos planteos los docentes se centraron en el análisis de las realidades institucionales, sin intentar involucrar al RE en sus discusiones

Finalmente cabe consignar que este grupo hizo propio el espacio facilitado por el dispositivo, valorándolo y utilizándolo como un lugar para la reflexión de sus problemáticas profesionales.

Creemos que la intervención llevada a cabo en esta institución ha mostrado con crudeza la situación existente respecto de los déficits en la socialización de los alumnos, y ha producido ciertos avances respecto de algunos de los objetivos de participación y comunicación que se plantea el dispositivo.

Por otro lado, a partir de los cambios evidenciados en este grupo, reafirmamos la necesidad de continuar con este tipo de intervenciones que resultan facilitadoras de los procesos de socialización, como forma de garantizar la internalización de normas de funcionamiento democrático en nuestra sociedad".

El marco organizacional condiciona el valor social producido por una determinada institución. El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos es el marco construido para asegurar que la escuela sea el espacio social donde niños y jóvenes realicen *el aprendizaje práctico del desempeño cívico* dentro de un sistema de vida auténticamente democrático, el marco que les permita descubrir el *sentido* de la construcción colectiva del conocimiento. Pero el sentido no es algo que pueda ser impuesto u otorgado "desde afuera", es algo que se fabrica "desde adentro". Esto quiere decir que no serán los padres, ni los docentes, ni los psicopedagogos los que transmitan a los jóvenes el sentido de la escuela, sólo ellos podrán elaborar ese sentido y lo harán siempre y cuando se prevea *un dispositivo* de reflexión y participación que haya probado su eficacia.

“El Método consiste en procurar a los alumnos, a todos los alumnos, frente a las tempestades que se anuncian violentas, por lo menos un mínimo de instrumentos que les permitan conocer y experimentar lo más tempranamente posible una cultura que incluya el derecho a la expresión el aprendizaje grupal de la misma, la escucha tolerante del otro, la comunicación de las experiencias vividas, el pluralismo de las opiniones. Transitar por las palabras y no por la violencia de los actos impulsivos. Sentirse activo, participativo, solidario y responsable en la medida del poder que se tenga sobre lo que se hace, siempre percibiendo que en cada acto intervienen los otros y la sociedad misma.” Gérard Mendel

Publicado en la Revista Novedades Educativas N° 94, Bs.As., Oct.1998

Violencia y convivencia. Creación de dispositivos preventivos

Lic. María José Acevedo

El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos: un dispositivo preventivo.

En el número anterior de esta publicación tuve oportunidad de relatar cómo nace en Francia el Método de Expresión Colectiva de los Alumnos, creado por Gérard Mendel y su equipo de trabajo, el Grupo Desgenettes, dispositivo destinado a favorecer el proceso de socialización de los chicos en el ámbito de la escuela.

Expliqué también allí cómo se instala el dispositivo en la Argentina en distintos establecimientos de todos los niveles de la enseñanza pública y privada a partir del año '95. Experiencias realizadas a partir de la constitución de dos equipos expertos en la aplicación del Método, los **Reguladores Educativos** (RE), formados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en la sede Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional San Juan Bosco de la Patagonia.

Intentando profundizar en el análisis de nuestra propuesta recuerdo entonces que se trata de un dispositivo **preventivo** puesto que, a través del desarrollo del proceso de socialización pretende evitar lo pasajes al acto que promueven situaciones de violencia social, de intolerancia, de ignorancia o incapacidad para hacer uso de los mecanismos que exige la convivencia cotidiana.

El aprendizaje en la escuela de las reglas que posibilitan la convivencia, y la construcción conjunta de un producto social (el conocimiento en este caso), inscribe en la subjetividad de los jóvenes un modelo particular de vida social: el que caracteriza a una sociedad auténticamente democrática y solidaria.

Con esa intención el dispositivo instauro un marco organizacional que promueve el ejercicio, desde edades tempranas, del diálogo, de la confrontación de ideas, de la libertad de pensamiento y de expresión asumida en forma responsable y en función de los intereses del conjunto. Ejercicio que creemos resulta mucho más eficaz, para la formación de ciudadanos capaces de sostener ese sistema democrático al que adherimos, que cualquier discurso adulto acerca de los valores tradicionales.

¿Pretendemos acaso "adaptar" a los chicos a una realidad que se revela injusta, incierta y productora de patologías sociales e individuales? Todo lo contrario. Aspiramos a brindarles las herramientas para que tengan la posibilidad real de salir de la repetición y crear un nuevo orden.

En este momento las preocupaciones del sistema educativo parecen centrarse en capacitar para la excelencia, y en adecuar la formación escolar al mundo del trabajo, Semejante propósito no contempla sin embargo el análisis crítico de las actuales condiciones aberrantes del mercado laboral en la Argentina, negando, además, hasta qué punto esas condiciones espantan a los jóvenes y los desaniman para transitar el camino que temen los conducirá finalmente a someterse a ellas.

En nuestra opinión los adultos no podemos ser tan ingenuos como para creer que esgrimir frente a los jóvenes el fantasma de la desocupación es el argumento más indicado para *motivarlos* para el estudio como forma de alcanzar un destino ya totalmente trazado en un mundo, él también, completamente definido de antemano. Es

preciso que adviertan que serán ellos quienes construyan esa realidad, que de ellos dependerá el futuro, y es necesario que lleguen a esa convicción a partir de experimentar en el curso de su vida escolar, en el *presente*, su poder colectivo de transformación. Esa es precisamente la apuesta de nuestro dispositivo.

El dispositivo como "curso práctico y sistemático de civismo"

Analizando paso a paso cada ciclo del Método de Expresión Colectiva de los Alumnos vemos claramente de qué manera contribuye a ese aprendizaje. *

Comencemos entonces revisando la modalidad de trabajo implementada en la primera parte de la reunión del grupo-clase:

- *Los pequeños grupos son formados al azar.*

Esta disposición, resistida siempre al comienzo, apunta a demostrar a los chicos, por un lado, que existen cuestiones que preocupan a todos y, por otro lado, que es posible llegar a ciertas coincidencias respecto de esos intereses comunes aún con aquellos a los que no se está ligado por la amistad. Esto es ni más ni menos la situación con la que en el futuro se encontrarán en los otros espacios sociales por los que transiten, en los ámbitos de trabajo, por ejemplo, donde la cooperación es indispensable, cooperación que si bien es favorecida por las corrientes de simpatía, no puede quedar supeditada a ellas.

- *Los temas a discutir, referidos a la vida que comparten, son decididos por el pequeño grupo.*

Esta elección no resulta fácil en las primeras reuniones. Los alumnos se desconciertan ante esta repentina libertad de opción: algunos grupos no saben por dónde empezar, otros no pueden establecer un orden de prioridad en la masa difusa de cuestiones que les interesaría tratar. Poco a poco, con el auxilio del RE, y ante la perspectiva de continuidad de la experiencia, aprenden a seleccionar las problemáticas más urgentes, y a trabajarlas en profundidad de manera de llegar a ciertas conclusiones.

- *La forma de trabajo, en cambio, no es opcional.*

El dispositivo tiene sus reglas de juego, iguales para todos, y el RE está allí para garantizar que sean cumplidas. Esas reglas aseguran la libertad de expresión, el respeto por el derecho a la palabra y por la opinión del otro, la tolerancia de las diferencias. Esta forma de funcionamiento no es cuestionable como tampoco lo son la Ley que regula las relaciones en la sociedad, o las normas que pautan, por ejemplo, un deporte colectivo.

• Sintética descripción del dispositivo:

Reuniones informativas con el equipo directivo y con el equipo docente de la clase elegida.

Tres o cuatro ciclos anuales del Método.

Cada ciclo: Una reunión de dos horas del grupo-clase (1ra hora reflexión en pequeños grupos, 2da hora concertación del grupo amplio). Comunicación con el equipo pedagógico a través del RE Una reunión de una hora y media del equipo docente.

Sólo que en este caso la penalidad no pasará por excluir a nadie del sistema, la transgresión sistemática a lo acordado determinará simplemente la interrupción del juego. Obviamente este es un lujo que únicamente puede darse un dispositivo que no tiene la responsabilidad cotidiana de evaluación pedagógica y disciplinaria que tiene el

dispositivo docente. De allí la importancia de que los RE mantengan su lugar de terceridad respecto de las distintas categorías institucionales.

El "todo y ahora" que reclama el principio del placer individual, dará lentamente paso al "lo que nos convenga a todos y en los plazos posibles" que dicta el principio de realidad y el bien común. A lo largo del tiempo, en algunas clases más rápidamente que en otras, se producirá el pasaje de una posición pasiva de demanda y delegación de toda responsabilidad, a una apropiación activa de los problemas internos de la clase y al desarrollo de la capacidad de elaborar propuestas viables.

El segundo momento de la reunión del grupo-clase sintetiza y completa el aprendizaje iniciado en el momento anterior.

- *Los pequeños grupos expondrán frente al resto de la clase lo trabajado internamente.* Los mismos deberes y derechos que rigieron la participación de los miembros del pequeño grupo pautarán el intercambio intergrupos. Esta vez, sin embargo, el aprendizaje se realizará en función de nuevas evidencias. En la confrontación de las opiniones de los distintos subgrupos aparecerá ante todo *la fuerza de los planteos colectivos*, muy superior a la que poseen los sostenidos por un solo individuo; y, en segundo término, *la necesidad de afinar la argumentación* si se quiere inclinar la negociación a favor del propio grupo. Esta última condición promueve avances en el dominio del lenguaje, tanto en lo que hace a la precisión de los contenidos del discurso como a su sintaxis.

- *La síntesis realizada por el RE a partir de lo expuesto por cada subgrupo*, que consignará tanto las coincidencias como los planteos individuales significativos, encierra también enseñanzas valiosas que los alumnos podrán aplicar en el futuro a su vida dentro y fuera de la escuela

:

- a) el hecho de integrar un conjunto social que comparte la misma realidad determina que, independientemente de los lazos afectivos que unen a algunos de sus miembros, existan *intereses y preocupaciones comunes*,
- b) la misma realidad puede ser considerada desde *distintos puntos de vista*,
- c) modificarla requiere la *contribución de todos* y, por lo tanto un cierto grado de *concertación*,
- d) esa concertación *no involucra acallar la voz de las minorías*

- *Los alumnos deciden cuáles son las cuestiones que el RE deberá transmitir a su equipo docente*

Dicha decisión es acompañada de un análisis realizado con la ayuda del RE sobre cuáles son los *términos* más convenientes para formular esa comunicación de manera que resulte clara y contundente, pero no agresiva. Mediante este ejercicio los jóvenes están construyendo los siguientes conocimientos prácticos útiles para su vida ciudadana:

- a) no todos los asuntos que competen a un grupo requieren de la intervención de otras categorías institucionales, algunos forman parte de la "vida privada" de ese grupo y, por lo tanto, *pueden ser resueltos internamente*. Ejemplo de ello son las cuestiones que tienen que ver con las relaciones entre los propios alumnos, el cuidado de los espacios compartidos, etc.
- b) algunos temas, en cambio, deben ser *compartidos y negociados* con quienes participan del mismo objetivo final, pero que están ubicados en otros niveles

- institucionales, a fin de facilitar acciones coordinadas que garanticen el logro de dicho objetivo con el más alto grado de satisfacción, con la mayor eficacia, y el menor desgaste posible para todos.
- c) La voluntad de *cooperación con otros sectores* no representa un peligro para la autonomía y la identidad grupales, por el contrario, las afianza.
 - d) la *forma* en que son planteadas las cuestiones condicionan la escucha del interlocutor y por lo tanto el resultado de las negociaciones.

La posibilidad, señalada por el RE, *de retomar los puntos insuficientemente analizados* en las sucesivas reuniones del dispositivo va creando en los alumnos la conciencia de que *las cosas importantes requieren un tiempo de maduración y elaboración*. Detectar un problema y saber enunciarlo es sólo el primer paso del proceso, será necesario luego poder considerar al mismo desde sus distintas perspectivas, para finalmente pensar en las estrategias más adecuadas y realistas a utilizar en su resolución. Estos pasos vividos a través de la experiencia grupal llevarán a los alumnos a comprender los tiempos institucionales que hasta ese momento interpretaban como arbitrarios. Las cosas son mucho más complejas de lo que parecen y existen condicionamientos de la realidad que limitan los deseos de cada uno de nosotros. No obstante es posible, e incluso deseable, que esa realidad vaya transformándose, y a cada grupo, cualquiera sea su posición en el espectro social, le corresponde una parte de responsabilidad en la concepción y concreción de esos cambios.

Consideremos ahora de qué manera la inclusión en el dispositivo del equipo docente contribuye al proceso de socialización al que apuntamos.

Si el dispositivo incluye al equipo pedagógico de la clase es porque la socialización entre pares a partir de la concertación intragrupo, debe ser reforzada por el hábito de apertura hacia el exterior, hacia otros grupos que por su ubicación dentro de la misma institución, en el caso de la escuela, o de la misma comunidad, si consideramos la sociedad en su conjunto, poseen una particular visión de las cuestiones que afectan al conjunto, tienen derecho a expresarse al respecto, y son potenciales aliados en el camino de las transformaciones mencionadas.

El hecho de que sus profesores se reúnan regularmente y dediquen un tiempo a considerar sus opiniones es para los chicos la prueba de que la institución los considera capaces de pensar y de dialogar razonablemente con los adultos. Por otra parte las respuestas del equipo docente les provee información fidedigna sobre cuestiones institucionales que ignoraban hasta ese momento y que podrán utilizar en su análisis de las situaciones que elijan tratar.

Es así como el intercambio de grupo a grupo con los docentes contribuye a asegurar que reconozcan los *deberes y derechos* que constituyen las bases del sistema democrático a saber:

- derecho al acceso de todos a la información
- posibilidad de reflexión y discusión sobre los problemas de interés general
- derecho a la expresión de las opiniones sin peligro de represalias
- injerencia en las decisiones que afectan al conjunto
- deber de respetar las normas de la comunidad
- deber de respetar a las personas
- reconocimiento de las jerarquías que existen en todo sistema organizado

Cada uno de estos puntos es trabajado por el dispositivo que se convierte entonces en lo que los franceses denominan "*un curso práctico de civismo cotidiano*"

El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos puesto a prueba por la escuela argentina

El mensaje individualista y muchas veces salvajemente competitivo que reciben los jóvenes diariamente ha producido en los sujetos, como fenómeno característico de nuestra época, un repliegue narcisista que conduce al resquebrajamiento del tejido social, y a la multiplicación de las situaciones de exclusión.

Lamentablemente es frecuente que las instituciones formativas reproduzcan ese mensaje que aparece acompañado de otros que proclaman las virtudes de la solidaridad. En nuestra experiencia los efectos de ese doble mandato del que la institución escolar se hace eco, sumado a los problemas generados por el deterioro socio-económico de las familias de las clases bajas y medias, y a los derivados de la implementación apresurada del nuevo sistema educativo, crea en las escuelas de nuestro país situaciones que representan un verdadero desafío para el dispositivo que proponemos. Para ejemplificar tomaremos dos casos paradigmáticos::

Primer caso: clases con población de bajo nivel socio-económico, heterogeneas en cuanto a la edad de los alumnos y a su procedencia cultural.

Este alumnado representa una seria preocupación para los docentes ya que se trata de jóvenes totalmente desmotivados y apáticos frente a la gestión pedagógica, y con graves dificultades para integrarse como grupo. La escuela es vivida por ellos como un refugio en la medida en que los libera por unas horas de la cruda realidad familiar y social en la que viven, pero, por otro lado, estos jóvenes no creen que los conocimientos que la escuela les ofrece les permita en el futuro insertarse en el mercado laboral de manera de modificar esa realidad. Esta población siente que su destino está fatalmente trazado y que ninguna acción de su parte puede ser eficaz para modificarlo. Se produce entonces una especie de círculo vicioso, de "autocumplimiento de la profesía", a partir del cual su pasividad y desinterés colaboran en el proceso que los margina de la sociedad.

Los docentes, por su parte, tienden a atribuir la actitud de los alumnos exclusivamente a la gravedad de las situaciones extraescolares a las que están expuestos. Es muy escasa la posibilidad de analizar cuál podría ser el vínculo entre la falta de motivación de los jóvenes y lo que la escuela les está ofreciendo. La impotencia entonces frente a una problemática sobre la que no tienen posibilidad de actuar, y la frustración profesional que implica no lograr interesar a sus alumnos, genera en los docentes sentimientos a la vez hostiles y compasivos que desembocan finalmente en conductas ambivalentes: por momentos autoritarias, por momentos *laisser-faire*, y en ciertas oportunidades más bien evitativas.

El dispositivo en estos casos produce ante todo un quiebre en el *statu quo* institucional instaurando, tanto a nivel de los alumnos como a nivel de los docentes, un espacio donde analizar situaciones internas cuyas determinaciones unos y otros situaban hasta ese momento exclusivamente en el afuera. Esta convicción llevaba a "naturalizar" de tal manera las causas del malestar institucional que cada grupo descreía de su capacidad y poder para promover cambios.

En lo que concierne a los alumnos el mayor obstáculo al que se enfrenta el dispositivo en el ciclo inicial es justamente la apatía con que reciben habitualmente toda iniciativa que provenga de los adultos. Rápidamente sin embargo la clase percibe las diferencias

de nuestro planteo respecto del modelo establecido. Que la escuela les otorgue *un tiempo* para reflexionar sobre *lo que les interesa acerca de su vida escolar*, que personas externas a la institución, y por lo tanto neutrales, les garanticen *privacidad* sobre lo discutido, que *las reglas de funcionamiento sean claras e igualitarias*, que los docentes estén dispuestos a *discutir y contestar* sus planteos, que nadie quede expuesto dado que lo producido internamente dará lugar a una *expresión colectiva* y ya no individual, todo ello es promesa de que esta vez los resultados serán diferentes. En la medida en que la institución cumpla con su compromiso de atender a las demandas y propuestas de los alumnos implementando los cambios posibles, los jóvenes recuperarán la confianza en sus interlocutores institucionales y en su propia creatividad grupal.

Por esta vía además los alumnos, habiendo experimentado el placer de apropiarse del poder sobre sus propios actos, tal como plantea G. Mendel, renuncian, en el ámbito de la escuela, a los beneficios secundarios de su situación social precaria que los inmovilizaba en una posición de absoluta demanda, reconociendo la responsabilidad que les compete en la transformación de su vida escolar.

Los docentes que, en un principio, temen que el dispositivo resulte una nueva carga para sus complicados cronogramas de trabajo, encuentran allí la ocasión de compartir con sus pares tanto los aspectos penosos referidos a la contención de problemáticas sociales complejas, como los aciertos logrados en su intento de adaptar la tarea pedagógica a las características y necesidades de este tipo particular de alumnado. Normalmente hemos visto cómo los docentes se atreven poco a poco a exponer las dificultades cotidianas de su tarea y cómo, a partir de las sugerencias de los otros colegas, construyen colectivamente estrategias y criterios comunes para responder a las situaciones conflictivas.

Frente a lo que hasta ese momento era un "diálogo de sordos" entre ambas categorías institucionales, el dispositivo aparece como un canal de comunicación "seguro" y "razonable" que contribuye al mutuo entendimiento y a la comprensión de la dinámica institucional en la que todos están incluidos.

Segundo caso: escuelas con población de clase media que compiten por una posición de prestigio en el mercado educativo.

Estas clases se caracterizan por una situación paradójica. Por un lado la fuerte estimulación por parte de la familia, y por parte de la escuela, para alcanzar posiciones destacadas, determina que en general estos chicos logren un buen nivel de desempeño individual, sobre todo en áreas que consideran importantes para su proyecto profesional futuro (dominio de idiomas, manejo de tecnologías, etc). Por otro lado presentan un gran déficit en cuanto a su socialización secundaria, déficit que a lo largo del tiempo afectará los logros alcanzados en lo pedagógico. Ese déficit en la socialización se traduce en imposibilidad de respetar las normas, violencia e intolerancia en los vínculos interpersonales, conductas desafiantes y agresivas en relación a los docentes, incapacidad para reconocer a la escuela como espacio social con una función específica y pautas propias.

Aquí los docentes gozan frecuentemente de mejores condiciones de trabajo que en los establecimientos antes mencionados. No obstante la carga psíquica que implica trabajar diariamente con este tipo de alumnado, con las exigencias muchas veces desmesuradas de sus padres, y las presiones de las direcciones, es enorme. Este es seguramente el ámbito en el que los docentes se sienten más vulnerables. Las dos respuestas extremas que se generan son las siguientes: o los docentes tienden a ocultar sus dificultades, atribuyéndolas a debilidades o incapacidades propias, en cuyo caso adoptan conductas

excesivamente permisivas con los alumnos (en ocasiones incluso se produce un movimiento de identificación en relación a ellos y los docentes asumen frente a las direcciones las mismas actitudes demandantes); o pretenden controlar la situación con rigor, lo que desemboca en una escalada de violencia institucional.

Las variantes de este caso encontradas en nuestras experiencias dependieron del tipo de conducción ejercido por la Dirección, de la mayor o menor ingerencia de los padres en los asuntos de la escuela, de que los alumnos hubieran previamente realizado o no tareas grupales.

En general frente a clases de este tipo es importante que los RE sean particularmente firmes en asegurar el respeto a las normas de funcionamiento del dispositivo. Hacer uso de esa firmeza - señala Mendel- no implica evocar en los adolescentes las imágenes parentales internalizadas, sino sostener la legalidad que regula la convivencia social, lo que significa priorizar la *dimensión social* de la experiencia por encima de su dimensión fantasmática. A menudo, por otra parte, el déficit en la socialización de estos chicos se ha originado en la falta de firmeza de los adultos encargados de su socialización primaria y, más tarde, de las primeras etapas de la socialización secundaria.

La segunda cuestión meta importante de lograr aquí es un avance en la capacidad de reflexión colectiva y de argumentación que suele ser muy pobre. Esa ejercitación promueve en un alumnado de estas características el paulatino abandono del egocentrismo y de la tendencia a desestimar los condicionamientos de la realidad. Los comienzos de la experiencia a menudo son duros ya que estos alumnos intentan, más o menos conscientemente, ubicar a los RE en la misma línea en la que han logrado colocar primero a sus padres, y luego a los docentes. Si los RE rechazan esa posición manteniéndose en el rol previsto por el dispositivo, más tarde o más temprano según los grupos, los alumnos llegan a reconocer el sufrimiento que su propia conducta les genera, y la inadecuación de sus pretensiones respecto de la realidad institucional.

Los docentes de este tipo de establecimientos comparten, salvo algunas excepciones, la postura individualista que aparece en su alumnado, no es por lo tanto fácil comprometerlos en el proyecto y de hecho, en general, es un número restringido de ellos quienes participan de la experiencia. Los que deciden hacerlo, sin embargo, mantienen su presencia a lo largo de todos los ciclos y manifiestan su satisfacción por el trabajo realizado en este marco.

En términos generales los casos que más dificultad presentan para el dispositivo son los siguientes:

- el grupo-clase que tiene un conflicto grave con la institución previo a la implementación del método
- la clase se ha afianzado en su identidad de "grupo problemático" y si bien esa situación les provoca sufrimiento también le otorga un lugar reconocido difícil de resignar..
- la clase ha constatado que la relación de fuerzas con los otros niveles institucionales le es ventajosa, que su poder de presión la exime del cumplimiento de reglas de juego sociales. La negociación basada en la fuerza se ha mostrado eficaz por lo que una negociación basada en la argumentación racional no resulta atractiva.

Solo el primer caso se considera una situación contraindicada en la medida en que habiendo sido creado para la socialización de los alumnos, este dispositivo no es el adecuado para tratar conflictos específicos. Estos deberán ser trabajados a partir de otro tipo de dispositivos a los que recurrimos habitualmente cuando somos demandados como consultores institucionales. Lo que sí deberá tenerse en cuenta es que el déficit de

socialización de los alumnos se encuentra frecuentemente en el origen de problemas que con el tiempo derivan en situaciones conflictivas.

En los otros dos casos, si bien generalmente el proceso se desarrolla más lentamente, nuestra gestión resulta eficaz ya que permite que los chicos empiecen a tomar conciencia del malestar que les genera, de las limitaciones que la falta de cooperación con los otros sectores impone a su tarea, de que mantenerse al margen de la dinámica institucional consume toda la energía que podrían utilizar para transformar la realidad de manera que les resulte más satisfactoria.

Hasta el momento el mayor riesgo de fracaso que hemos debido enfrentar en la aplicación del Método han sido aquellos casos en que los alumnos comprobaron que habiendo cumplido la parte que le correspondía dentro del dispositivo, esto es, habiendo logrado elaborar propuestas fundamentadas y acordes a las posibilidades de la institución, ninguna transformación efectiva se produjo.

Los raros casos en que esto sucedió fueron aquellos en que los adultos comprometidos en la experiencia no comprendieron el sentido de la misma, quizás porque nosotros, la generación intermedia, no hemos sido socializados en una cultura democrática.

Tener "autoridad" es, tradicionalmente, la cualidad básica del "buen docente". Dominar la situación, ejercer un poder carismático sobre el grupo, ser admirado por su saber, por su posición en el campo de los bienes simbólicos, por pregonar valores como la equidad y la justicia, son cuestiones que parecen asegurar el liderazgo frente al grupo-clase. El problema es que no sólo el liderazgo es difícil de lograr y fácil de perder, lo peor es que fomenta la pasividad en los liderados. El niño o el joven que se habitúa a delegar en otros su poder de modificar la realidad será un ciudadano demandante e incapaz de iniciativa.

El dispositivo entonces representa para los adultos de la institución una doble exigencia: por un lado una importante renuncia narcisista, por el otro lado, una convicción democrática profunda. Sin duda las penosas experiencias de nuestra historia nos han enseñado ya que la democracia no puede ser considerada frívolamente, como una moda a la que hay que adoptar para ubicarse entre los progresistas. Es más bien una forma de vida social que los pueblos construyen a lo largo de generaciones, e implica una posición mental que se conquista combatiendo, para comenzar, los núcleos autoritarios de nuestra propia personalidad. Y esta es, creemos, una enseñanza que la escuela puede a partir de aquí, y con la ayuda de este dispositivo, transmitir tanto a los jóvenes estudiantes como a sus interlocutores adultos.

Publicado en la Revista Novedades Educativas N° 98, Bs.As., Febrero 1999.