

DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR. APORTES PARA TRABAJAR EN EL AULA Y LA ESCUELA.

Norberto Boggino¹
Santa Cruz N° 1668, Granadero Baigorria
(CP 2152), Argentina.
nboggino@arnet.com.ar

*Hay que comprender que
el discurso de la diversidad,
es el discurso de la legitimidad del otro²*

RESUMEN

En el presente ensayo se plantean cuestiones inherentes a dos de los pilares de un nuevo paradigma educativo: la diversidad y la convivencia en el ámbito escolar. La diversidad planteada desde el pensamiento de la complejidad desde diversas perspectivas y con relación a la globalización de la cultura y a las pautas de la cultura moderna y postmoderna; a la vez que se realizan planteos específicos para pensar y trabajar en el ámbito educacional *en y para* la diversidad. La convivencia se analiza en íntima relación con la problemática de la diversidad; se analiza con relación al contexto social, al aprendizaje, el conflicto socio-cognitivo y la imprescindible ayuda pedagógica del docente.

Palabras claves: Diversidad, diferencia, ayuda pedagógica, conflicto socio-cognitivo, aprendizaje / convivencia.

ABSTRACT

This article raises critical questions about the two basic pillars of the new education framework: cultural diversity and school wellbeing. It explores questions of globalization, postmodernity, cultural diversity in the classroom, diversity and learning as well as diversity and teaching to make explicit the connection between school learning, social capital and teachers help.

Key words: Education framework, cultural diversity, diversity and learning, diversity and teaching, school wellbeing.

1. PRELIMINAR.

Tal como afirma López Melero (2002: 15), la cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia. Y, en este sentido, una de las grandes paradojas es *cómo abordar la diversidad en el marco de una sociedad con rasgos fuertemente competitivos, discriminador, sectarios, in-*

¹ Doctor en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba), Psicólogo y Profesor de Psicología (Universidad Nacional de Rosario). Investigador del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario), Argentina.

² M. López Melero, 2002: 14.

solidario, machista, consumista y oportunista.

Y, justamente, en los conceptos centrales de la cultura de la diversidad se encuentran los principios, los valores y posicionamientos posibles para construir convivencia.

La convivencia no se logra con imposiciones ni con acciones coactivas, ni con reglamentos ni con la aplicación rígida de la norma. La convivencia se logra respetando al otro, aceptando el punto de vista del otro, aceptando sus principios, sus costumbres, su lengua, su ideología, sus marcas sociales, etc. La convivencia se construye aceptando la diversidad subjetiva, social y cultural que nos relaciona y nos enriquece. La convivencia se logra con el otro, en procesos de interacción que posibilitan construir lazos sociales que unen y relacionan y, por tanto, es intersubjetiva. Convivir no es tolerar la diferencia, es aceptar al otro.

Consecuentemente, no basta con tomar un eslogan (de moda) y enarbolar banderas ni sostener, simplemente, un discurso categórico.

2. DIVERSIDAD.

2.1. Diversidad, globalización de la cultura, modernidad y postmodernidad.

Vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización procura borrar cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios masivos de comunicación y de las nuevas formas de comunicarse (Internet, telefonía celular, Chat) es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo³.

En el comienzo del siglo XXI se plantean nuevos escenarios, con nuevas pautas y nuevos rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por todos los medios de educación se pretende de uniformar criterios y valores. Se trata de nuevos escenarios que resaltan "nuevos" valores y nuevas pautas sociales y culturales, pero ligadas al propósito de siempre, al de toda sociedad que intenta conservarse. Nuevas escenas ligadas por el claro propósito de homogeneizar y borrar las diferencias.

Este "quiebre" que permite el paso de un siglo al siguiente, está operando como una verdadera bisagra que une y separa viejos y nuevos parámetros de dos modelos socio-culturales que conviven y que expresan, en un sentido pleno, *la crisis propia de dos modelos "encontrados" de sociedad: el de la sociedad moderna y el de la sociedad postmoderna.*

Una *sociedad moderna* que expresa, en general, los modos de sentir, pensar y hacer de (muchos) docentes y una *sociedad postmoderna* que ha generado, en general en las últimas dos décadas, fuertes rasgos en la constitución subjetiva de los alumnos y de las nuevas generaciones de docentes.

Por su parte, la escuela en todo Latinoamérica es un producto de la modernidad. Fue pensada y planteada como un lugar para la capacitación y formación de los ciudadanos en el marco de la libertad y la justicia, la solidaridad y la tolerancia, la belleza y la bondad; en el marco de ideas "fuertes" de la modernidad que sostenían la creencia del compromiso diario y los cambios permanentes, aún cuando no se haya logrado implementar en un sentido pleno. Tal

³ Cfr. Rendo y Vega, 1999: 23.

como señala Habermas (1993), "la modernidad es un proyecto inacabado".

En este pasaje de un siglo a otro, se manifiesta una situación paradójica y controvertida: *la permanencia de ideales de la modernidad y la irrupción de nuevos ideales y pautas sociales y culturales propios de la postmodernidad.*

En este sentido, el clima de la cultura postmoderna⁴ se caracteriza por: escepticismo: expresado en el descreimiento en la razón y la valoración de las sensaciones e intuiciones; *neofilismo*: que expresa la devoción por lo nuevo (por el simple hecho de ser nuevo); *consumismo*: que expresa nuevos modos de ser (a través del tener); *individualismo*: que conlleva la superficialización de los sentimientos y de los vínculos; *oportunismo u ocasionalismo*: que sobredimensiona el presente (el aquí y ahora) en detrimento del futuro y del pasado; y *ahistoricismo*: que desecha la comprensión de la historia y, en consecuencia, la proyección del futuro a partir de ella.

Así, nos encontramos en un nuevo siglo que adviene en el marco de un modelo global de sociedad (neoliberal) y con nuevas pautas y rasgos culturales (postmodernos) que han agudizado, de hecho, los parámetros de la sociedad fundada en el modelo de Estado de bienestar y en la cultura de la modernidad, y que delimitan nuevos escenarios marcados por la intolerancia, la insolidaridad y el "sálvese quien pueda". Tal como lo expresa Lasch: "esta era postmoderna ha anulado la solidaridad, ha matado la política y ha creado un mundo donde cada uno vive para sí mismo, dueño de un gran vacío y supuestamente feliz.

Pero la cuestión de fondo es no quedar atrapado en este aparente dilema y transformarlo en problema, y procurar alternativas para reconocer y aceptar la diversidad en el amplio espacio delimitado: por la beligerancia y la neutralidad; por Estados y gobiernos que pregonan la cultura de la diversidad y sostienen, de hecho, todo lo contrario; por los rasgos de una (vieja) escuela "abierta a la diversidad" pero sostenida sobre la ilusión de homogeneizar la población escolar, y los de una nueva escuela en y para la diversidad.

El respeto por lo diverso y lo diferente, constituye el punto de partida de la práctica educativa; y, particularmente, constituye el punto de partida para construir convivencia en el ámbito escolar.

Se trata de un nuevo y controvertido escenario donde debe actuar el docente y en el que tendrá que procurar encontrar respuestas a preguntas relevantes. Preguntas tales como: *¿Qué hacer en la escuela y qué hacer con la escuela en el marco de estas pautas sociales y culturales? ¿Qué hacer con la escuela que escolariza y pedagogiza al sujeto social y político que ingresa a ella? ¿Qué hacer con las diferencias individuales y con los mandatos institucionales? ¿Qué hacer para reconocer las diferencias y aceptarlas? ¿Qué hacer para que el docente pueda respetar sus propios valores y propósitos y no traicionarse en la cotidianidad de la práctica que puede atraparlo y paralizarlo? ¿Qué hacer para romper con la aparente neutralidad de la escuela y la imparcialidad del docente, sin caer en la coacción y en la transmisión sin más de normas y valores? ¿Qué hacer para que los alumnos construyan sus propias normas sociales y valores?*

2.2. Pensar y trabajar en y para la diversidad.

Para pensar y trabajar *en y para la diversidad* en la escuela y en el aula, es necesario comprender qué se entiende por diversidad y comprender qué posición ocupa el docente respecto a esta problemática.

Desde el punto de vista de la sociedad y de sus ciudadanos, pensamos que es pertinen-

⁴ Esta caracterización se encuentra en Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización de Miguel López Melero en "Equidad y calidad para atender a la diversidad", Fundación Claudina Thévenet, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2002.

te plantear la problemática en términos de *cultura de diversidad*, en tanto constituye un plano eminentemente ideológico, ya que se trata de un sistema de creencias, normas y valores que abre caminos para la acción, pero caminos que pueden llevar a diferentes "lugares" y caminos que pueden generar distintos "escenarios".

En este sentido, es necesario considerar dicha problemática desde el punto de vista de la escuela y el aula; y así considerar (algunos de) los parámetros fundacionales de la escuela como institución educativa, y delimitar el espacio de trabajo entre la diversidad y la homogeneidad, por una parte; y, por otra parte, visibilizar la mirada unilateral que se tiene de la diversidad, donde el "diverso" es siempre el otro y, además, tiene algún "handicap".

En diversos países Latinoamericanos, la escuela desde su origen se integró a Sistemas Educativos como una *escuela abierta a la diversidad pero con el claro y explícito propósito de homogeneizar*. La necesidad de constituir una nación con identidad propia se enfrentaba con habitantes de las más diversas regiones, países y etnias y, consecuentemente, había que reducir las diversidades socioculturales y formar al ciudadano. Y, en este marco, a la escuela como institución se le asignó un rol fundamental: *homogeneizar para integrar la nación*.

Posteriormente, si bien hubo planteos que procuraron diferenciarse de estos fines fundacionales, la pregunta es si aún hoy, en el siglo XXI, la escuela no continua sosteniéndose sobre los mismos parámetros. Se trata de un dilema aparente, que tiene que problematizarse a partir de sostener la práctica educativa sobre la ética y el respeto mutuo.

En la escuela y, en general, en la bibliografía sobre el tema, sólo se visualiza la diversidad, e incluso, la diferencia, desde un solo punto de vista, desde una sola "vereda", la del docente. La otra vereda también existe pero es siempre "la vereda de enfrente". En la otra vereda, en la vereda de enfrente siempre está el otro, el diferente, el que desde una determinada lectura tiene "algo en menos".

"El diverso" no es el otro. La diversidad invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hace sólo diferentes, ni mejor o peor.

En este marco cabe señalar que lo diverso no puede reducirse ni a la pluralidad cultural y étnica, ni a los Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que es un concepto infinitamente más rico y generoso.

No es posible seguir pensando en términos de NEE, ya que todos tenemos necesidades especiales. Se trata de un concepto que se ubica como un nuevo eufemismo. Una nueva designación de los sujetos que supone sostener las mismas prácticas discriminatorias que históricamente han estigmatizado a los alumnos. Y adquiere mayor relevancia cuando en dichas prácticas se con-funde: diversidad y déficit.

*La equivalencia entre diferencia y déficit
no posibilita comprender qué es la diversidad.
El trabajo pedagógico sostenido sobre la noción de NEE,
necesariamente discrimina.
La diversidad pensada desde el punto de vista propio,
nos borra de la escena y nos ubica en veredas enfrentadas.
No es éste el posicionamiento del docente
si pretende trabajar en y para la diversidad*

*y construir convivencia en el ámbito escolar.
La diversidad nos comprende a todos.*

Por ello la necesidad de trabajar en la escuela y el aula en (el marco de) la diversidad. Pero, por su parte, trabajar para la diversidad, no conlleva el propósito de borrar las diferencias y homogeneizar, no conlleva generar acciones para que todos los alumnos aprendan lo mismo o tengan los mismos principios, las mismas creencias, etc. Trabajar *para* la diversidad supone evaluar las diferencias desde la positividad.

Las diferencias existen pero son siempre relativas y no tienen que ser marcadas con el estigma negativo del déficit. *La positividad de las diferencias que se presentan en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y de los contextos, tiene que ser recuperada por la propia escuela, si pretende ser respetuosa de la diversidad y ser una escuela democrática.*

3. CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

3.1. Introducción.

En el devenir histórico de las sociedades van mutando las normas y los valores dominantes y algo similar ocurre en la escuela. La legitimidad social de determinada normativa refiere a la articulación de lo diverso de cada sociedad, en la cual coexisten distintos sistemas de valores y normas sociales que expresan la naturaleza contradictoria de la propia sociedad.

La convivencia escolar supone reconocer y aceptar la normativa con la que cada alumno llega, y generar los espacios necesarios para que éste logre una inserción activa y constructiva. La normativa institucional será valorada de diferentes formas por los alumnos y por los docentes, y cada uno lo expresará a través de determinadas actitudes y juicios valorativos que le son propios, lo cual genera una situación realmente controvertida. Se trata de una controversia que abre algunos interrogantes: *¿Es justo y constructivo que los docentes y la escuela transmitan sus propias normas y valores? Y, paradójicamente, ¿es posible que la escuela sea neutra o el docente imparcial?*

Las nuevas pautas sociales y culturales de fines y principio de milenio, han generado cambios sustanciales que obligan a replantear la relación entre aprendizaje y socialización, entre pedagogía y conflicto, entre déficit y diferencia, como algunos de los puntos nodales para pensar la convivencia escolar. Es en torno al *conflicto* que los procesos pedagógicos posibilitan construir actitudes reflexivas y críticas, y facilitan las transformaciones en la escuela.

Durante décadas los docentes se plantearon romper el muro simbólico que separaba la escuela de la sociedad, desplazar el eje que estaba centrado en la enseñanza de aprendizajes específicos, conceptuales, y abrir la escuela a los diversos mundos posibles.

Paradójicamente se trataba de una escuela con procesos de socialización potentes, pero una escuela que, de alguna manera, cerraba sus puertas y dejaba la "basura" afuera. Actualmente, la realidad desechada por años la ha invadido y la ha puesto en jaque. Pero el agravante de esta situación es la carencia de estrategias para resolverlo. Las viejas modalidades de resolución de conflictos no han dado resultados satisfactorios.

La educación en valores constituye una parte sustancial del Proyecto Educativo y, en

este marco, *aprender* y *convivir* no podrán disociarse. Son dos caras de la misma moneda. Son parte de un mismo proceso interactivo. Nada de lo que sucede en cada ámbito de la escuela puede escapar al interés de los docentes y de los directivos. La enseñanza y el aprendizaje se realiza en un marco de convivencia, ya que siempre supone normas que lo delimita y valores que se ponen en juego.

Ahora bien, todo esto abre una serie de preguntas: *¿Cómo lograr un ambiente armónico de trabajo sin generar obediencia sino autonomía? ¿Cómo lograr que los alumnos se integren a la clase activa y protagónicamente? ¿Cómo desarrollar una clase sin recurrir a premios y castigos? ¿Cómo trabajar en y para la diversidad, considerar las marcas socio-culturales y las diferencias individuales? ¿Cómo lograr que se aprenda y se conviva cooperativamente y solidariamente en un marco que posibilite que cada grupo construya sus propias normas de convivencia en el marco de las finalidades educativas?*

Convivencia, aprendizaje y conflicto.

Al colocar el convivir y el aprender en el mismo nivel, podemos pensarlos como dos procesos que tienen una honda significación y que se dan siempre de manera simultánea y deberíamos, por tanto, atenderlos a ambos con el mismo interés, adjudicándoles la misma importancia. *En la escuela se convive en la misma medida en que se aprende.*

Se trata de un enfoque que cuestiona, limita e invita a replantear el espacio de socialización de la escuela y de la misma escolaridad, como un espacio determinante de la formación de los alumnos. Y, en este marco, los intentos de resolución se delimitan entre tres grandes alternativas: *negar y castigar el conflicto; eludir e invisibilizar el conflicto con el fin de controlar las disfunciones; o transparentar el conflicto y asumirlo como un componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica*⁵.

Si bien las relaciones entre pedagogía y conflicto pueden pensarse desde distintos paradigmas, nos encontramos con algunos referentes claves que, según las posiciones que tomemos con respecto a ellos, nos llevarán a adoptar diferentes modos de abordaje y resolución. Nos referimos, por una parte, al "mundo de la vida" donde se configuran los sujetos como constructores de normas y valores y al "discurso instituido" en tanto reglas y normas que llevan a institucionalizar los procesos vitales; y, por otra parte, a la "visualización" que busca evidencias en las tensiones, los conflictos y las formas de superarlos y la "invisibilización" como la fuerza que tiende a ocultar procesos, haceres, querer y pensamientos⁶.

Quizás *una alternativa sea reconocer el conflicto al interior mismo de la escuela*, con el propósito de instrumentar procesos de aprendizaje donde se examinen las causas estructurales y sociales de los problemas y conflictos en los diferentes espacios de la cotidianidad: comunidad, grupos juveniles, escuela, familia.

Se trata de realizar un análisis contextualizado, donde cada espacio de formación y socialización sea sólo un espacio interdependiente entre otros. Donde la escuela no pueda separarse o aislarse de la familia ni de la sociedad. Esto es, *analizar los fenómenos de la escuela en el marco de la fragmentación del tejido social y de las redes de cooperación, la división del trabajo y la carencia de solidaridad, los procesos de penetración cultural y de ena-*

⁵ Cfr. Ghiso, 1998.

⁶ Cfr. Ghiso, 1998.

jenación como mecanismos generadores de violencia. Por otra parte, el proceso educativo está garantizado, entre otras cosas por supuestos acuerdos previos acerca de lo que "se debe hacer" y lo que "no se debe hacer", lo que se puede y lo que no se puede hacer, las maneras como se toman las decisiones, las modalidades de resolución de conflicto que se adoptan, las relaciones jerárquicas que se establecen entre los miembros de la institución escolar, y los deberes y derechos de cada uno de ellos.

En síntesis, comprender que los alumnos construyen esta invisible red de relaciones y comprender que el lugar en que se posicionan dentro de dicha red, incide directamente en sus aprendizajes, ayudaría a actuar de manera diferente frente al fracaso; a la vez que a buscar maneras más adecuadas que faciliten al alumno la participación en la vida escolar, como un modo de favorecer la construcción de conocimientos socialmente significativos y construirse como sujeto social según una concepción pluralista y democrática de vida institucional.

La escuela constituye un contexto educativo en el que la cultura actúa a través de él, como mediador del desarrollo socio-cognitivo. En este sentido, proponemos fundar la práctica educativa en la diversidad y trabajar el conflicto como constituyente de la misma cotidianidad, tendiendo a su resolución en el marco del respeto mutuo, a partir de la problematización y del intercambio de puntos de vista.

4. DIVERSIDAD, APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA. LA IMPORTANCIA DEL CONFLICTO SOCIO-COGNITIVO.

4.1. Convivencia, diversidad y contexto social.

I

No es posible someter a los alumnos a estimulaciones indiferenciadas, ni considerarlos como si todos tuvieran las mismas posibilidades de aprender lo mismo y del mismo modo o, como si, solamente, las diferencias estuvieran marcadas por las estructuras del conocimiento. *El contexto social* en general y las *interacciones cognitivas y sociales* en particular, transforman y modulan las situaciones por un juego complejo entre diversos principios de organización.

El contexto social produce marcas (institucionales, políticas, culturales y sociales) que otorgan sentido a los conocimientos de los alumnos y los diferencia uno a uno. Por ello encontramos alumnos con conocimientos e intereses diferentes. Alumnos con diferentes posibilidades de aprender y que procuran resolver la tarea empleando distintas estrategias a partir de hipótesis, teorías infantiles y procedimientos singulares.

Si bien en la primera mitad del siglo XX, las investigaciones en psicología genética estuvieron centradas en el estudio de lo que hay de común en las estructuras cognoscitivas del sujeto, reduciendo el análisis al *sujeto epistémico* y, posteriormente, el centro del interés se desplazó al *sujeto psicológico*, a lo propio y singular de cada uno, en la actualidad es posible percibir los límites de la teoría piagetiana. Por el hecho de considerar la articulación (en el proceso de conocimiento) entre las estructuras *generales* y los aspectos *singulares* del sujeto (hipótesis, teorías infantiles y procedimientos), no puede desconocerse la relevancia de las *marcas sociales* y los efectos de las *interacciones sociales* en el aprendizaje, y actuar como si el aprendizaje genuino se lograra descontextualizado o como si fue-

ra posible el desarrollo cognitivo aislando al sujeto y al objeto de conocimiento del contexto social y cultural.

La ilusión del niño asocial se generalizó en las escuelas y con ella, el riesgo de convertir las diferencias sociales en desigualdad de oportunidades. Y, por su parte, si nos preguntamos acerca de cómo enseñar las normas sociales y los valores, la significatividad que adquiere el contexto social y cultural es aún mayor.

II

Los alumnos no eligen el lugar de nacimiento ni su grupo social ni su propio nombre. Los alumnos llegan a la escuela con lo propio, con lo único posible, con todo lo que tienen, y éste constituye el único punto de partida para aprender significativamente y, por lo tanto, tiene que constituir el punto de partida de la enseñanza.

La falta de reconocimiento de lo singular y propio de cada alumno trae aparejado, dificultades en los aprendizajes cuando la distancia cognitiva no es adecuada. Y, pasado el tiempo, las dificultades podrán ser mayores porque las posibilidades de comprensión del material que presenta el docente, se agudizan. Y así, luego de un "par" de años, se provocan problemas en el aprendizaje que suelen ser "leídos" como problemas sociales, familiares o de conducta.

Entonces, ¿Por qué no preguntarse sobre las diferencias antes de provocar los problemas al interior del aula y la escuela? ¿Por qué no partir del respeto por el otro con el propósito de generar autonomía y dejar viejas prácticas coactivas? ¿Por qué no respetar al otro -siempre diferente- y generar prácticas que promuevan la construcción de lazos sociales y, por tanto, la construcción de convivencia?

Lo nuclear de la autonomía es decidir según los propios principios, decidir por sí mismo y no ser gobernado por las pautas del otro y, por tanto, no podrá haber autonomía si sólo se tienen en cuenta el punto de vista propio.

En este marco, la ética tiene que constituir el pilar que sostenga la práctica pedagógica y ello conlleva: reformular el contrato didáctico; reducir el poder como adulto y como docente sin dejar de cumplir su función; valorar las diferencias desde su positividad; y, posibilitar que los alumnos se diferencien entre sí, escojan libremente y tomen sus propias decisiones, a la vez que construyan sus propios valores, normas sociales y conocimientos en el marco de las instituciones sociales.

Se presenta así, otra situación paradójica, ya que se trata de romper con uno de los propósitos fundacionales de la escuela (la homogeneización) para poder atender la diversidad y posibilitar que cada alumno construya sus propias normas sociales y conocimientos, desde lo que ya conoce y desde sus propios sistemas de convicciones.

En este sentido, no se aprende significativamente por la mera transmisión ni por la obediencia sino a través de un proceso activo en el que la actitud del docente debe centrarse en animar a los alumnos para que se relacionen y resuelvan autónomamente todo tipo de situaciones. El docente debe favorecer el intercambio de puntos de vista entre pares a partir de problemas comunes que tengan que resolver en forma cooperativa. Se trata de un modo de plantear la tarea que lleva a los alumnos, necesariamente, a diferenciarse desde sus propios saberes, desde sus propias normas y valores, escuchar y aceptar la postura del otro, diferenciarse y aceptar la diferencia, y tomar decisiones por sí mismos en el marco del respeto mutuo.

Las normas sociales, los valores y los conocimientos son fruto de la construcción del alumno en su interacción con otros y con los objetos de conocimiento, en el marco de un contexto particular. "La teoría del conflicto socio-cognitivo ha puesto el acento sobre dos tipos de condiciones a satisfacer que conciernen, por una parte, a los prerequisites individuales y, por otra parte, a la dinámica interactiva desarrollada por los sujetos en la situación social de coresolución"⁷.

La importancia pedagógica reside, justamente, en la comprensión de la dinámica de estos procesos para lograr modalidades de intervención pedagógicas más adecuadas, para facilitar e, incluso, maximizar los aprendizajes y evitar, consecuentemente, la producción de fracaso escolar dentro de la escuela.

Pero estas afirmaciones no suponen que el progreso operatorio fruto de la interacción social se produzca sólo por reunir a alumnos para realizar una acción común. La interacción de resolución producirá progresos en el aprendizaje si se presentan un conjunto de condiciones complementarias: que haya oposiciones entre las respuestas de los alumnos, que éstos acepten confrontar sus puntos de vista, y que la resolución de la tarea sea común y en forma cooperativa.

Para ello se sugiere trabajar en el aula con parejas o pequeños grupos constituidos sobre una base heterogénea pero mínima⁸, en torno a un problema común que ofrezca dificultad a todos ellos y tengan que resolver solidaria y cooperativamente.

Ahora bien, todavía cabe la pregunta acerca de cómo se producen los progresos cognitivos. En principio debemos destacar la doble naturaleza del conflicto: socio-cognitivo, por la contraposición de respuestas sociales diferentes; pero también de naturaleza cognitiva, singular, porque la toma de conciencia de una respuesta o de un punto de vista diferente del propio, es el motor que puede llegar a producir un desequilibrio de los esquemas cognitivos y en los propios conocimientos. Hay pues un doble desequilibrio: interindividual e intraindividual. Es en la búsqueda de la superación del conflicto interindividual, que los alumnos podrán superar sus propios conflictos intraindividuales, a partir de una nueva reorganización de sus esquemas, normas, valores y conocimientos. El funcionamiento socio-cognitivo de la diada obliga, entonces, a cada uno a descentrarse y a adoptar otro tipo de procedimiento de resolución.

El interés en la dinámica del conflicto socio-cognitivo como instancia para maximizar el aprendizaje, no recae en la mera interacción de modelos ni en la resolución sobre la base de un modelo puramente relacional, sino en la confrontación social y cognitiva de respuestas o puntos de vista con otros, en la superación de las diferencias o contradicciones, y en la resolución conjunta y cooperativa de la tarea.

De la misma manera que Piaget trata de mostrar una necesidad de naturaleza lógica intrínseca a las operaciones cognitivas, Perret Clermont afirma que se genera una especie de necesidad propia de las interacciones sociales. En este marco, el contexto social, como el objeto de conocimiento, imponen sus peculiaridades, del mismo modo en que lo hace el sujeto.

Perret Clermont señala que el objetivo de su teoría no es proponer un modelo descriptivo y original del desarrollo de la inteligencia. El aporte original realizado por esta autora y su equipo de colaboradores, consiste en proponer un modelo explicativo que ubica como

⁷ Perret Clermont, A. y Nicolet, M., 1988:108.

⁸ Nos referimos a que la competencia cognitiva de los alumnos sea mínima pero no "igual", ya que ello posibilita que el punto de vista o idea de uno pueda generar un conflicto socio-cognitivo en el otro y viceversa.

centro el rol de las variables sociales en el mecanismo de la construcción del conocimiento. No ya como elementos externos que pueden influir, sino como elementos constitutivos del propio mecanismo psicológico. *Se trata de un aporte que permite romper la relación diádica sujeto-objeto y reubicar la problemática en un modelo psicosocial, a partir de la tríada sujeto-contexto-objeto.*

La posibilidad de descentrarse del propio punto de vista y, consecuentemente, de considerar otras dimensiones en juego, es de suma importancia no sólo para el aprendizaje sino también para la estructuración del pensamiento. Pero más allá de todo aporte teórico-científico, pretendemos destacar la importancia que adquiere la interacción social entre pares como "recurso" didáctico-pedagógico. Ubicamos la palabra recurso entre comillas, ya que no se trata de intervenciones pedagógicas directamente realizadas por el docente. Se trata de generar espacios de trabajo entre pares con una tarea y una meta común, para que éstos confronten sus puntos de vista. Se trata de presentar un problema a varios alumnos y solicitar la resolución conjunta del mismo, con el propósito de que desborde la mera resolución de aquél y que se produzcan confrontaciones entre las ideas de éstos, independientemente de los adultos.

El clima grupal y el modo de presentación de la situación-problema por parte del docente, es crucial para el desarrollo del sujeto y para la construcción del conocimiento. No consideramos óptimo ni el planteo global de situaciones para todo el curso, ni la resolución individual, aunque ninguna de estas posibilidades se descarte. Las investigaciones⁹ muestran que la confrontación de puntos de vista diferentes acrecienta la posibilidad de aprender y que el trabajo en pequeños grupos, fundamentalmente a partir de la producción de conflictos socio-cognitivos optimiza la producción de conocimientos, sin que por ello se desconozca la singularidad del sujeto ni la planificación curricular. La situación-problema es propuesta por el docente, mientras que el modo de abordaje, los procedimientos y la resolución misma, son realizadas por los alumnos según sus puntos de vista, necesidades y posibilidades. No obstante, la cuestión central desde el punto de vista pedagógico, consiste en transformar el conflicto en controversia.

Se trata de lograr, además de la incompatibilidad entre las creencias, opiniones y teorías (infantiles) de los alumnos, la voluntad de llegar a un acuerdo entre ellos. Las contradicciones entre diferentes informaciones, opiniones y puntos de vista pueden generar incertidumbre, pero es justamente el desequilibrio cognitivo por la oposición entre esquemas diferentes lo que motoriza el aprendizaje y lleva a los alumnos a buscar nuevas informaciones, nuevos procedimientos y abre el interés por la resolución.

El funcionamiento socio-cognitivo entre pares posibilita que cada alumno logre descenderse de sus propios puntos de vistas, de sus propias convicciones y creencias y generar, consecuentemente, cambios en sus conductas y en sus conocimientos.

Sumariamente, podemos concluir que más allá de toda consideración por las dimensiones del sujeto y las condiciones que impone el objeto de conocimiento, la interacción social favorece la construcción operatoria de conocimientos y maximiza el desarrollo de las estructuras cognitivas; y, por lo tanto, posibilita la construcción de lazos sociales y, por añadidura, la construcción de convivencia; a la vez que se ponen en juego la diferencias existentes entre los alumnos como insumos lógicos y propios del tipo de situación que se propone para el aprendizaje.

⁹ Nos referimos a las investigaciones realizadas por Perret Clermont, Nicolet, Doise, Mugny, Gilly publicadas en "Interactuar y Conocer" (1988) y en "La construcción de la inteligencia en la interacción social" (1984).

4.2. Convivencia, ayuda pedagógica e interacciones cognitivas entre los alumnos.

Nuestra propuesta procura un modelo centrado en la aceptación de la diferencia y la construcción de normas y valores con el propósito de maximizar la comprensión y la autonomía del alumno. *Pero los alumnos no aprenden solos.* Si bien la interacción cognitiva entre pares favorece la construcción de todo tipo de conocimientos, *la ayuda pedagógica del docente constituye otro de los pilares ineludibles.*

Proponemos un modelo de construcción conjunta entre alumnos y docentes, con roles específicos y diferenciados. Un proceso orientado a compartir universos de significados que se vayan ampliando y complejizando, y donde la diferencia sea considerada como un valor.

La ayuda pedagógica es nuclear para que los alumnos participen activamente y en forma creativa en su cultura, para generar los espacios y tiempos que permitan el trabajo compartido y, con ello, se posibilite generar conflictos socio-cognitivos.

El aprendizaje es fruto de un proceso social donde el alumno construye, relaciona, diversifica y resignifica sus conceptos, normas y valores, a partir del significado y el sentido que le atribuye a los objetos de conocimientos. Pero, en virtud de la naturaleza social y cultural de los conocimientos, la escuela no puede dejar al azar ni prescindir de la ayuda pedagógica del docente.

El docente tendrá que ajustar la ayuda pedagógica a los intereses, sistema de convicciones y reales posibilidades de aprender de cada alumno. El docente tendrá que evaluar las diferencias desde la positividad y plantear su práctica pedagógica a partir de ella.

Las acciones del docente sólo podrán ser eficaces si se *ajustan* a la situación áulica particular y a las posibilidades de aprender del alumno en ese lugar y tiempo específico. El docente tendrá que posibilitar que la *distancia cognitiva* sea óptima. Dicho en otros términos, tendrá que ajustar sus estrategias didácticas¹⁰ y generar los escenarios propicios para que se logre cierta *proporcionalidad lógica* entre: *la complejidad de los contenidos, los propósitos y las estrategias didácticas; y las posibilidades de aprender de cada alumno en el marco de un contexto específico.*

El aprendizaje de las normas sociales y valores y, por tanto, la construcción de convivencia, supone: *que los alumnos discutan e intercambien sus puntos de vista sobre cada uno de los temas o problemáticas en el marco del respeto mutuo, que puedan compartir conocimientos y negociar significados en el marco de la cooperación, y que cada alumno pueda decidir por sí mismo en virtud de sus propias convicciones sin que la tarea esté mediada por coacción alguna.*

Para ello, como señaláramos, la ética debe ser el pilar que sostenga las acciones del docente en el aula y la escuela, y la diferencia tiene que ser considerada desde la positividad. La diferencia tiene que ser considerada como un valor.

5. CIERRE A MODO DE APERTURA.

La *convivencia* no puede ser pensada por fuera de la consideración de la *diversidad* subjetiva, social y cultural. La problemática de la diversidad supone un cambio radical de la es-

¹⁰ Las estrategias didácticas no pueden reducirse, simplemente, a los recursos, sino ser comprendidas como todas las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Cfr. Bixio: 1999).

cuela, a través del cual se busque democratizar las relaciones sociales en un contexto complejo y con altos índices de exclusión, discriminación y marginalidad.

La valoración de las diferencias desde la positividad, el trabajo del docente *en y para* la diversidad, constituyen pilares de una auténtica escuela democrática. Y para ello, es necesario desarticular los mecanismos de segmentación, discriminación y selección escolar.

La escuela podrá plantearse o no estos interrogantes, y podrá intentar formular algunas respuestas; pero la capacidad que posea la escuela para encontrar alternativas, irá a definir su posibilidad de intervenir en los nuevos contextos, y educar democráticamente en el marco de un modelo de escuela sin exclusiones, donde quepan todas las personas. Irá generando una escuela que se acomode a la diferencia, y no al revés.

BIBLIOGRAFÍA

BOGGINO, N. (2003) *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

BOGGINO, N. (2004) *El constructivismo entra al aula*. Rosario: Homo Sapiens.

BOGGINO, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

BOGGINO, N. y de la VEGA, E. (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

BIXIO, C. (1999) *Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999) *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique. Pp: 23.

HABERMAS, J. (1993) "Modernidad, un proyecto incompleto" en *El debate modernidad postmodernidad* de AAVV. Buenos Aires: El cielo por asalto.

LÓPEZ MELERO, M. (2002). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización" en *Equidad y calidad para atender a la diversidad* Buenos Aires: Espacio Editorial. Pp: 14.

PERRET CLERMONT, A. y NICOLET, M. (1992) *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PIAGET, J. (1932) *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe. Pp: 371.

PÁGINAS WORD WIDE WEB (WWW).

GHISO, A. (1998) *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: Cesep.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>