



Edita: Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social

Depósito Legal: TF-135-98 / ISSN: 1138-5820

Año 2º – Director: [Dr. José Manuel de Pablos Coello](#), catedrático de Periodismo

Facultad de Ciencias de la Información: Pirámide del Campus de Guajara - [Universidad de La Laguna](#) 38200 La Laguna (Tenerife, Canarias; España)  
Teléfonos: (34) 922 31 72 31 / 41 - Fax: (34) 922 31 72 54

[Septiembre de 1999]

## Planificación de la comunicación en las instituciones educativas de Argentina: una propuesta para abordar los conflictos de convivencia

Lic. Paula Morales ©

Lic. Sandra Poliszuk ©

La Plata (Argentina)

### Introducción

La violencia en distintos niveles es hoy un problema que afecta a distintos sectores de nuestra sociedad, las comunidades educativas se encuentran entre los espacios que en los últimos tiempos más han recibido el impacto de la violencia social.

El incremento de situaciones de conflicto social (aumento en el número de robos, grado de violencia de los mismos) si bien no llegan a los niveles que encontramos en otros países latinoamericanos, han ocasionado un alto grado de preocupación en la población.

Los establecimientos educativos, contrariamente al alto grado de reconocimiento que tuvieron en nuestro país, han comenzado a ser receptores de distinto tipo de agresiones a sus instalaciones y al personal.

Lo más preocupante de esta situación es que se trata de la punta de un iceberg en cuya base se encuentran sutiles modos de violencia, entre los sujetos e institucionales, que están naturalizadas en los actores involucrados.

El Consejo Escolar (1), de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) recibió distintas demandas originadas por situaciones de agresión hacia las escuelas, así como también situaciones de conflicto institucional en las escuelas.

La convocatoria a los integrantes del Centro de Comunicación y Educación, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, para la intervención en la producción y gestión de una propuesta que abordara la creciente conflictiva planteada por la comunidad educativa dio lugar al proyecto "Escuela, violencia y comunidad".

Los objetivos fueron entonces,

- articular los distintos espacios institucionales al interior de la comunidad educativa y hacia la población en general, partiendo de las propias percepciones que los sectores involucrados tenían del problema.
- aportar y asesorar en la formalización de espacios de acuerdos que privilegien modos solidarios de comunicación hacia los cuales orientamos las estrategias de intervención.

### El desarrollo del proyecto

La coordinación y gestión del proyecto "Escuela, violencia y comunidad" se llevó a cabo mediante la producción de instancias de autodiagnóstico, definición de estrategias e implementación y evaluación de proyectos que podrían sintetizarse del siguiente modo:

- Con la implementación de una planilla de relevamiento se realizó un sondeo inicial a partir del cual se definieron las

demandas más significativas de las escuelas hacia el Consejo Escolar La Plata. Las principales consistían en a) encarar acciones de reparación reformativa de bienes, b) establecer sistemas de vigilancia y seguridad, c) promover espacios de intercambio sobre los conflictos de convivencia y d) convocar a especialistas en el tema para la búsqueda de soluciones.

- En las Primeras Jornadas de Diagnóstico "Escuela, violencia y comunidad" convocadas por el Consejo Escolar con invitación a las 400 escuelas del distrito de diferentes ramas o niveles participaron aproximadamente 600 personas entre docentes, directivos, padres, cooperadores, profesionales de gabinete psicopedagógico, inspectores de las diversas ramas, personal no docente y alumnos. En las mismas se realizó, en primer lugar, un panel sobre la problemática y luego se trabajó en grupos con el objetivo de elaborar una primera aproximación al problema de la violencia en la escuela y la comunidad, promoviendo el intercambio de los referentes de las escuelas del distrito. Como coordinadores fuimos identificando y recuperando algunos ejes centrales del debate tanto por su recurrencia en el grupo, como por su nivel de problematización, cuando se definían posiciones contrapuestas como así también por su potencialidad comunicativa en tanto nos posibilitara intervenciones futuras como comunicadores. Teniendo en cuenta estos criterios que no solamente fueron planificados sino que surgieron y se legitimaron en la interacción con los grupos, se constituyó la dinámica de trabajo caracterizada por una aproximación a la definición del problema desde el lugar que cada participante ocupa en las instituciones, el análisis de las causas contextuales, la identificación de los nudos problemáticos y la puesta en común de herramientas metodológico-institucionales de abordaje.
- Con las encuestas que también se realizaron en los grupos de trabajo se construyó una red conceptual acerca de la percepción del tema por los participantes de las jornadas, propuestas de abordaje y consideraciones sobre los posibles espacios de participación.
- En las Segundas Jornadas zonales se trabajó por grupos en el intercambio y análisis de las conclusiones del encuentro anterior, sobre la factibilidad de las propuestas esbozadas y la organización para la recepción de proyectos localizados de abordaje de la problemática. Con la participación de más de 50 instituciones educativas las Segundas Jornadas se realizaron en diferentes zonas urbanas y semiurbanas de la ciudad de La Plata.

### **La mirada comunicacional, puesta en juego**

El problema de los conflictos en las instituciones educativas ha sido tratado a partir de un trabajo psicológico y pedagógico individual, mediante la psicología de grupo y por la perspectiva del trabajo social, entre otros, estas alternativas se encuentran en mayor o menor medida presentes en las instituciones escolares. Pero considerando que el tema ha sido planteado por los propios involucrados como "de comunicación" o "solucionable por medio de ella", a lo que se suma la trascendencia que se otorga a los medios masivos como "provocadores o incitadores de violencia", consideramos necesario el aporte desde la perspectiva de la comunicación en las comunidades educativas.

Este aporte puede ser pensado, en principio, desde dos perspectivas:

- en relación a la planificación de un proyecto institucional y,
- en relación con las estrategias de intervención.

En cuanto al primer punto, consideramos que las perspectivas comunicacionales de abordaje producen proyectos diferentes. La postulación del incremento de la violencia en las escuelas y los conflictos de convivencia como problemática conlleva un abordaje comunicacional de la planificación del proyecto y las dificultades metodológicas que deberá enfrentar. Lo comunicacional según el modo en que se entienda determinará de modo distinto la producción de estrategias de análisis y de intervención concreta. Desde las perspectivas instrumentalistas de encarar la comunicación se ha limitado en muchos proyectos a la producción de "mensajes claros" y a la disposición y distribución de medios para orientar la gestión y organización de las instituciones escolares.

Pero si partimos desde otra perspectiva comunicativa que tenga en cuenta la opacidad de los procesos simbólicos en torno a los conflictos de convivencia en las instituciones educativas, ésta nos permitirá recuperar la productividad política y cultural de las prácticas puestas en juego.

La construcción de sentidos compartidos en torno a la violencia en las instituciones educativas se produce en el marco de políticas instituidas históricamente a través de prácticas sociales vinculadas a relaciones de poder y a pautas valorativas. Desde esta perspectiva podemos decir que la institución escolar se mantuvo en los últimos siglos como un lugar social que produjo sus propias políticas en relación con la violencia que se podrían denominar "políticas de disciplinamiento". Pero en la actualidad otros modos de regulaciones culturales en relación con el problema de la violencia se instituyen desde las prácticas cotidianas de los participantes de las comunidades educativas, articuladas desde nuevas institucionalidades, entre ellas, los medios de comunicación. Desde esta perspectiva, los docentes le otorgan sentido a la violencia no solamente desde su posicionamiento social como docentes sino también desde su percepción a partir del sentido construido en los medios masivos.

Las redes de experiencias que van constituyendo a los sujetos y a las instituciones se generan a partir de múltiples prácticas,

percepciones y representaciones que podrán ser predominantemente de naturaleza autoritaria (productoras de violencia) o participativa, pero éstas no pueden ser consideradas como tales sin establecer previamente las condiciones históricas en que se percibió la violencia en las escuelas.

En relación con el segundo aspecto, consideramos que las estrategias comunicativas deben consistir en intervenir en los modos en que las comunidades generan soluciones al problema. El propósito general será favorecer la comunicación participativa en la comunidad educativa, ya que entendemos que es el modo de abordaje que permite desnaturalizar la violencia –no solamente física sino simbólica- muchas veces naturalizada en la comunidad educativa. Pero para eso necesitamos conocer los sentidos compartidos en torno a la problemática inscriptos en las representaciones discursivas de los diferentes actores de las comunidades educativas.

### **Las representaciones de la violencia: síntesis de la perspectiva metodológica**

El estudio de las representaciones partió del análisis de los usos sociales de los signos, que difiere de la semiología de Saussure y del estructuralismo francés, y se ubica en cambio en la línea de la semiótica pragmática de Charles Sanders Peirce.

A diferencia del dualismo saussureano de significante y significado, Ch.S. Peirce propuso una configuración básica de tres elementos: signo (representamen), objeto e interpretante.

Un signo (el representamen) representa, (en el sentido de "volver a presentar" o de "estar en lugar de") un fenómeno o un concepto del mundo pero sólo con referencia a otro signo (el interpretante) que está en la mente de un sujeto que sería quien lo interpreta.

El interpretante se diferencia del agente interpretativo y no es tampoco una esencia que represente el contenido de los pensamientos de esta persona. La interpretación es entendida como un proceso continuo de relación y posicionamiento con y en el mundo, más que como un acto que internalice los fenómenos externos a través de un medio formado por signos. Los interpretantes son los signos con los que la gente puede orientarse hacia la realidad e interactuar con ella.

El significado de los signos, para Peirce, se establece no por su "esencia" o por su "contenido" preestablecido, si no por su posición, sus "relaciones de diferencia" dentro del sistema de producción de significados en su conjunto. Saussure (Saussure, 1959) en la semiología plantea el concepto de "diferencia" para fijar el valor de un signo, pero se centra en las diferencias al interior del sistema lingüístico, dejando de lado los usos sociales del lenguaje y otros signos (2).

La semiótica de Peirce ofrece por lo tanto el marco necesario para el estudio de la producción de significado en su contexto social. Esta perspectiva, de semiótica social, implica una redefinición de términos básicos de las ciencias sociales, tales como discurso, subjetividad y contexto. (Jensen/Jankowski, op.cit).

Asumiendo este punto de partida, entendemos al discurso de los docentes sobre la violencia a partir de su uso específico en la práctica social, de lo efectivamente vigente.

La subjetividad se define en términos colectivos, más que individuales, como los repertorios de interpretación ubicados socialmente, por lo que entendemos que las representaciones analizadas construyen los sentidos colectivos y a su vez son construidas por estos.

El contexto, en tanto, se relaciona con el escenario histórico específico en el que las instituciones posibilitan algunas interpretaciones e impiden otras; es decir regulan la producción social de significados, al tiempo que son asimismo redefinidas y limitadas por estos últimos.

El discurso docente (verbal, comportamental) fue entendido como el conjunto de las construcciones simbólicas que circulan en el ámbito educativo con capacidad para la producción y/o reproducción de representaciones conceptuales o valorativas acerca de la violencia.

La elección de técnicas o "tácticas" para obtener la información contempló la redefinición en los modos de entender al discurso, al sujeto y al contexto a partir de la semiótica social.

La discusión grupal se constituyó en una de las técnicas principales utilizadas, en la medida que entendemos que encuentra su pleno rendimiento metodológico en el terreno del "decir del hacer", (J.M.Delgado/J.Gutiérrez, comp;1995:227) es decir nos permite trabajar sobre las representaciones de los interlocutores sobre lo que hacen y lo que son. Los grupos de discusión se ubican en un campo que no es el de la "conducta", no buscamos saber qué es lo que "realmente hacen", ni el puramente "lingüístico", el del "decir" como algo que debemos contrastar con el "hacer", para dilucidar la "verdad" (3).

El yo de la comunicación en la discusión grupal no es simplemente un yo lingüístico sino un yo especular o social, que surge como un proceso en el que el individuo se experimenta a sí mismo como tal a partir del conjunto de puntos de vista generalizado del grupo social al que pertenece, es decir en función del otro generalizado.

El yo que se expresa en los grupos de discusión no es el yo de la "realidad objetiva", del individuo racional prototipo del conductismo, sino un yo narrativo, propio de la perspectiva constructivista.

La técnica utilizada permite, por lo tanto, obtener información del modo en que los distintos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. La información obtenida es de carácter pragmático, en el sentido que decíamos anteriormente, en cuanto que el proceso de significación se produce por la actualización del discurso en la práctica, y permite conocer la relación, el posicionamiento del sujeto con el objeto de análisis (4).

### **Algunas conclusiones**

Los primeros análisis a partir de la sistematización del trabajo realizado en las jornadas evidencian una fuerte tendencia a visualizar al problema por "fuera" de la propia lógica disciplinaria institucional.

El aumento de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social en nuestro país se traduce en una cada vez mayor cantidad de niños y jóvenes que encuentran como último sostén de "pertenencia" a la escuela pública.

Las situaciones relatadas en muchos casos, describen robos y agresiones por alumnos que habían sido de una u otra forma "expulsados" del sistema educativo.

Los rótulos con que se califican a estos niños o jóvenes, en la sociedad, en los medios y en los propios docentes incrementa, en la medida que discrimina, la violencia social que inicia el recorrido de exclusión.

La institución educativa, en la medida que ha respondido a un sistema disciplinario que pretende "normalizar", "igualar", "homogeneizar", no contempla la inclusión en el proceso de aquellos sectores cuya distancia de la "propuesta escolar" es tal que no pueden integrarse a ella. Esta situación hace que la escuela genere mecanismos de producción de su propia violencia simbólica. Sin embargo al momento de describir las causas de la violencia, a la que se iguala con indisciplina, los medios masivos, y cierta programación televisiva, se encuentran en el centro de las acusaciones.

Los docentes expresan como conflicto una situación que en parte es consecuencia de la propia paradoja en que ha quedado el sistema educativo en nuestro país, en la medida que su función histórica de integración social se encuentra desbordada por la nueva situación económica, social, y cultural acentuada por la reforma del estado, que incluyó en una de sus etapas a la reforma educativa.

Las soluciones planteadas se centran en respuestas desde pedagogías más o menos novedosas pero que no contemplan desde una perspectiva crítica la posibilidad de transformación político-cultural en relación al trabajo directo con los alumnos.

Si bien los docentes, en otras redes de experiencia social, fundamentalmente de carácter gremial, apuestan por modelos más participativos que en otros momentos históricos, hacia el interior del ámbito educativo toda transformación se rige por los parámetros disciplinarios tradicionales de la institución, aunque manifiesten como problema la ineficacia de los mismos.

Los planteos sobre la comunicación transitan una paradoja similar, si bien el discurso docente da cuenta de redes de experiencia y prácticas constituidas a partir de su relación como consumidores mediáticos, en el interior de la escuela son desestimadas, en cuanto prácticas culturales legítimas, y se incluye a los medios masivos a partir de una lógica instrumental.

La comunicación se construye en los discursos docentes como el eje de la solución de los conflictos, pero el no contemplar la opacidad constitutiva de todo proceso comunicacional genera soluciones instrumentales que refuerzan los mecanismos instituidos y las estrategias pedagógicas disciplinarias y de exclusión, que incrementan los conflictos.

El proceso recorrido a lo largo de las jornadas permitió correr en alguna medida el centro de la discusión de la expulsión del problema hacia fuera de la institución, culpar a los medios y/o a la sociedad en bloque, situación que no permitía pensar estrategias de acción que superaran la angustia que los propios docentes expresaban.

La posibilidad de comenzar a pensar a la institución como lugar en donde pueden incrementarse las situaciones surgidas de la marginalidad social, les permitió pensar a la escuela y a ellos mismos con un mayor espacio de poder y de acción.

El paso de allí a la producción de proyectos que contemplen nuevos lugares para la contención y la participación en el marco de la profunda crisis que vive nuestra sociedad y el sistema educativo, dejó de ser una imposibilidad angustiante para convertirse en una tarea posible de asumir en el ámbito de la escuela.

### **Bibliografía**

DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J.; (comp.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Ed. Síntesis, Madrid, 1995; parte II, cap. 8.

Foucault, M. La arqueología del saber, Siglo XXI Argentina Editores S.A., Buenos Aires, 1970.

HUERGO, JORGE (comp.), "Los modos de relacionar comunicación/educación", en Comunicación/Educación: Ambitos, Prácticas y Perspectivas, Ed. Periodismo y Comunicación, F.P.y C.S. (UNLP), La Plata,1997.

JENSEN, K.B./ JANKOWSKI, (Eds.) Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas, Ed. Bosch Comunicación, Barcelona, 1993.

## Notas

- El Consejo Escolar es un órgano electivo, integrado por representantes de la comunidad.
- Si bien anuncia el espacio de una ciencia que estudie el uso de los signos no lingüísticos en la sociedad.
- Se puede considerar que justamente, ese orden que no es ni el del "decir", ni el del "hacer", ni el de "las palabras", ni el de "las cosas", es lo que Foucault define como del orden del "discurso".
- La "interpretación", tal como la hemos definido siguiendo a Peirce.

### **FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS:**

Morales, Paula et adl. (1999): Planificación de la comunicación en las instituciones educativas de Argentina: una propuesta para abordar los conflictos de convivenc. Revista Latina de Comunicación Social, 23. Recuperado el x de xxxx de 200x de:

<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999bno/21paula.html>