



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría
Prevención de las violencias en la escuela
Competencias que necesita un operador de trato directo
para prevenirlas

Autor: Sebastián Villar
Mentor: Dr. Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, 26 de septiembre de 2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la Universidad de San Andrés que me dio, a través de una beca, la oportunidad de realizar esta Maestría. Especialmente a Mercedes Di Virgilio, que con sus comentarios justos supo guiar la construcción de esta tesis.

A los expertos, de quienes aprendí mucho y a quienes estoy profundamente agradecido por la generosidad de compartir su experiencia.

Al equipo Acompañados de la Universidad de San Isidro. En especial a Ezequiel Gómez Caride, que me abrió las puertas para sumarme al equipo de investigación. Fue tutor perseverante, dispuesto y generoso para escucharme, leerme, guiarme y retroalimentarme constantemente. A Sonia Schaefer que me ayudó a estructurar el comienzo de la investigación y colaboramos a lo largo de los talleres.

A todos mis compañeros de la Maestría. Compañeros atentos, inspiradores, críticos.

A mi familia y amigos que creen en mí y dieron de su tiempo para escucharme.

A mis compañeros de trabajo de la Pontificia Universidad Católica Argentina y del Colegio Cardenal Pironio del Grupo Educativo Marín.

A Desiree Pointer Mace por se inspiración para volver a entusiasmarme con la educación.

A todos aquellos que investigaron sobre las violencias y fueron enseñándome a través de sus artículos, libros, etc.

Y agradezco a todos aquellos que se sienten parte de esta tesis, que de alguna u otra manera colaboraron en su construcción.

Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: LA ESENCIA DE ESTE TRABAJO.	p.5
SECCIÓN 1: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA QUE INCLUYA LA EXPERIENCIA DE LOS EXPERTOS.	
CAPÍTULO I: LA METODOLOGÍA	
I. Consultando a expertos.	p.10
I.1. La técnica Delphi.	p.10
I.2. Los perfiles de los expertos.	p.12
I.3. Ventajas y desventajas de la técnica Delphi.	
I.4. Delphi Híbrido. Las tres técnicas (Delphi, Grupo focal y Técnica de grupo nominal).	p.14
I.5. Los grupos focales.	p.14
I.6. La Técnica de Grupo Nominal.	p.15
I.7. Delphi Híbrido. Una técnica potencia a la otra.	p.15
I.8. Nuestra técnica en la práctica.	p.19
SECCIÓN 2: EXPERTOS BUSCANDO CAMINOS QUE FORTALEZCAN A LOS OPERADORES DE TRATO DIRECTO PARA QUE ABRACEN Y GENEREN CLIMAS CÁLIDOS DE APRPENDIZAJE EN LAS ESCUELAS.	
CAPÍTULO II: PANEL 1: ¿ESCUELAS QUE ABRAZAN O ESCUELAS DE BRAZOS CRUZADOS?	
II. Las problemáticas detectadas por expertos.	p.24
II. 1. Problemáticas identificadas por el grupo uno (1).	p.28
II. 2. Problemáticas identificadas por el grupo dos (2).	p.31
II. 3. Las 10 principales problemáticas relacionadas a las violencias en la escuela.	p.33
CAPÍTULO III: PANEL 2: “MEJORES VÍNCULOS Y MÁS AFECTO”.	
III. Soluciones frente a las problemáticas prioritarias.	p.35
III. 1. Recuperar el sentido de pertenencia con vínculo y afecto.	p.37
III. 1. 1. Aportes del grupo 2 al grupo 1 para que la escuela se configure como un lugar de pertenencia.	p.40
III. 2. Necesitamos adultos que generen extrañamiento y que abracen.	p.40
III. 2.1. Aportes realizados por el grupo 1 a la problemática del rol del adulto.	p.45
CAPÍTULO IV: PANEL 3: RECONSTRUYÉNDOME Y RECONSTRUYENDO VÍNCULOS.	

IV.	El trabajo para definir el perfil por competencias.	p.47
IV. 1.	El perfil por competencias definido.	p.54
IV. 2.	Profundizando cada una de las competencias.	p.57
IV. 2. 1.	Competencia 1: Dimensión intrapersonal.	p.57
IV. 2. 2.	Competencia 2: Dimensión interpersonal.	p.60
IV. 2. 3.	Competencia 3: Dimensión institucional.	p.66
IV. 3.	Jerarquización de aspectos específicos de las competencias (saber, habilidad y actitud) en su conjunto.	p.66
	CONCLUSIONES.	p.68
	Referencias bibliográficas.	p.75
	ANEXO I.	p.82
	ANEXO II.	p.88
	ANEXO III.	p.89
	ANEXO IV.	p.104



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

LA ESENCIA DE ESTE TRABAJO

La investigación indaga cuáles son las competencias en las que se tendrían que formar o fortalecer los operadores de trato directo (docentes y todos los que trabajan en las escuelas) para prevenir las violencias. La indagación se realiza desde la perspectiva de expertos (Ortiz, 2017) y es por eso que su voz se privilegia a lo largo de esta investigación. Con el objetivo de “producir nuevo conocimiento práctico orientado a resolver problemas de la vida cotidiana y/o intervenir en situaciones problemáticas” (Di Virgilio, 2009:5) nuestro trabajo es una investigación aplicada. Se busca colaborar en la consolidación, como señala Padrón (2006), del enlace entre ciencia (o academia) y sociedad, que el conocimiento sirva para hacer, para actuar, para construir y para modificar.

La tesis utiliza la metodología Delphi Híbrido porque permite la consulta a diversos expertos relacionados con esta problemática. Se parte de la realidad cotidiana de las escuelas focalizando en los operadores de trato directo que allí trabajan y en su formación. Los llamamos “operadores de trato directo” (docentes, directivos, personal de maestranza, bibliotecarios, preceptores, etc.), por un lado, porque son quienes trabajan todos los días en contacto directo con los estudiantes y las familias (Schaefer, 2017); y por el otro, porque son los adultos responsables de la organización de la institución y de ofrecer propuestas significativas para los estudiantes.

Se profundiza sobre esta problemática porque en 2017, a partir de una investigación sobre consumo problemático realizada por el Centro de Investigación y Transferencia “Acompañados” de la Universidad de San Isidro Plácido Marín, se la identificó como la “problemática gemela” con la que se enfrentan los OTD en las aulas de las escuelas. En el marco de la investigación se realizaron dos encuestas en Escuelas de la zona Norte de la Provincia de Buenos Aires¹ que afirman lo dicho, y se tomaron como referencia los datos de las pruebas Aprender de 2017 relacionados con la violencia en la escuela. En las

¹ Ambas encuestas se enfocadas en evaluar la calidad del ambiente preventivo de las escuelas. Una encuesta se realizó en 30 escuelas públicas de zona Norte consultando a 83 Referentes Calificados (%85 mujeres, edad promedio 42 años, 43,4% Escuelas primarias; 51,8% Escuelas secundarias; 4,8% Especiales; 37% docentes; 31% de Equipos de Orientación Escolar; 17% Directivos; el resto preceptores y personal auxiliar). Otra encuesta se realizó a estudiantes de tres escuelas secundarias pertenecientes al radio de acción geográfica de la USI (Bajo Boulogne y San Fernando). Dichas escuelas son parroquiales y atienden población vulnerable. La encuesta reveló las características, representaciones y consumos problemáticos de los niños y jóvenes que asistían a todos los años de la escuela secundaria (de 1ero a 6to año). Se encuestó un total de 640 niños y jóvenes. La mitad de los niños y jóvenes de estas escuelas secundarias perciben que existe violencia (verbal o física) en sus hogares, este porcentaje asciende al 59% en la escuela y desciende al 42% en relación al barrio. Claramente se trata de una problemática muy relevante en la percepción de estos alumnos.

pruebas Aprende indagaron acerca de distinto tipo de violencia realizadas o percibidas por los alumnos evaluados.

Entre un 55 y un 75% de los niños y jóvenes declara dañar la infraestructura con cierta frecuencia, alrededor de la mitad declara discriminar por características personales o familiares, alrededor del 60% insulta, amenaza o agrede a compañeros (en menor medida a través de redes sociales) y entre un 23 y un 34% declaran agredir a docentes. Cabe destacar que las diferencias entre primaria y secundaria existen, pero no son demasiado importantes, si bien es necesario tener en cuenta que en primaria los alumnos evaluados corresponden a 6to año.

Las violencias, en esta investigación, se entienden no sólo como acciones que transgreden los códigos legales, sino que incluyen además acciones que sin ser ilegales son vividas como violentas por las víctimas (Míguez, 2008). En la encuesta realizada por el equipo de Acompañados se identifica a las violencias con la violencia en el barrio, en las familias y en el aula. Ahora bien, incluyen otras variables que inciden en esta problemática: la falta de motivación de los alumnos, el ausentismo docente y de los alumnos, la falta de motivación docente y el consumo en los alumnos y familias. Los OTD, en la encuesta, dicen que enfrentan todas estas problemáticas.

Según Bisquerra Alzina (2005), la prevención es clave en tanto que la problemática de las violencias es uno de los factores que “desintegra las pautas institucionales que regulan los vínculos de la comunidad escolar” (Míguez (comp.), 2008:60). Muchos estudios coinciden en que las acciones de los adultos que conforman la comunidad educativa y su intervención, ya sea en la propuesta pedagógica, en la regulación de los vínculos, en acciones que empoderen a los estudiantes, etc. disminuye las violencias en la escuela (D’Angelo y Fernández, 2011; Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas, 2009; Adaszko y Kornblit, 2008; Prieto García, 2005; Míguez, 2008; Beech y Marchesi, 2008).

Sin regulación de los vínculos no hay cultura de aprendizaje (Míguez, 2008). Torres (2010) manifiesta que el actor que interactúa directamente con el estudiante es el docente, por lo que es necesario fortalecer la competencia docente para atender los conflictos escolares.

Entendemos² la competencia como “un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (Perrenoud, 2012:55). Estos recursos que se combinan son: saberes, habilidades y actitudes. Las competencias pueden observarse a partir de los desempeños que realizan los operadores de trato directo.

² El equipo del Centro de Investigación y Transferencia en Prevención de Adicciones “Acompañados” de la Universidad de San Isidro Dr. Plácido Marín.

Para identificar cuáles son las competencias que necesita un OTD para prevenir las violencias se necesita conocer las causas que las generan. Algunas de las causas que interactúan entre sí generando las violencias refieren a la propia institución educativa, a factores externos y a factores individuales. En cuanto al propio centro, ciertos estudios (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008; Fernández, 1998; Leiva, 2009) afirman que la organización de la institución y la forma de enseñar en las clases o la presión de los compañeros genera violencias.

En relación a los factores externos, algunos estudios (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Fernández, 1998; Medrano, 2006) atribuyen que las condiciones socioeconómicas en las que los estudiantes crecieron, la educación familiar recibida, los valores inculcados por ella y por los medios de comunicación pudieron ser el origen de ciertas violencias.

Por último, los factores individuales que podrían dar origen a las violencias serían la carencia de habilidades sociales, la presencia de algún tipo de trastorno, experiencias tempranas de violencia doméstica, problemas de autoestima y/o de autorregulación de la propia conducta, la incapacidad de resolver conflictos, y la falta de proyecto de vida (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Fernández, 1998; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; López, 2015; Míguez, 2012).

Jaramillo sostiene que “mejorar la gestión de la violencia y los conflictos dentro del aula de clase es parte del perfil profesional que requieren los docentes” (2018:111), por esa razón concuerda con Gibbons y Rossi en que

los docentes deben promover experiencias significativas y relevantes para los estudiantes que estén en alguna situación de riesgo (violencia, exclusión, drogas, vandalismo, prostitución, etc.), en razón de que, las instituciones educativas que no dedican la atención necesaria para fomentar la convivencia pacífica, el liderazgo, la confraternidad, la colaboración, la cooperación y el empoderamiento; pueden acrecentar la violencia, la exclusión, el abuso y los conflictos dentro y fuera de las aulas de clase.(2015:111)

Es necesario “incentivar durante la formación del profesorado el desarrollo de habilidades que le permitan [al docente] ser un profesional integral que responda tanto a las exigencias académicas como a las emocionales” (Vaello Orts, 2009). Dicha formación integral ayuda al tratamiento de la convivencia escolar para prevenir las violencias. Varios autores coinciden en que parecería no estar llevándose a cabo la formación en técnicas de manejo de aula, de resolución pacífica de conflictos, de detección de problemas de convivencia, técnicas de participación, etc. (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). Tal es así que Jaramillo concluye,

a partir de un estudio realizado en Ecuador que “la capacitación en resolución pacífica de violencia escolar es poco frecuente o inexistente, provocando que posiblemente los docentes se conviertan sin proponérselo en cómplices de la violencia en la escuela” (2018:115)

Por ello, Álvarez García y otros sugieren que “una de las claves para abordar esta problemática compleja es la importancia de mejorar la formación de los futuros docentes y del profesorado en cuanto a los recursos para la identificación, prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar” (2010:53). Gómez (2013) teme que, si no se avanza en dicho perfeccionamiento, los docentes se conviertan en espectadores pasivos de los conflictos entre los estudiantes obteniendo como resultado un incremento de las violencias.

En síntesis, muchas investigaciones concluyen que el rol de los adultos en la comunidad educativa es clave. Por lo tanto, la formación que éstos reciben determina un modo de ser y estar en la escuela que puede: o bien favorecer un buen clima escolar, o generar mayor conflicto. La consulta a expertos nos permite escuchar qué competencias son necesarias para abordar y prevenir las violencias en las escuelas. Asimismo, nos abre la puerta a la realidad cotidiana de las escuelas, sus experiencias vividas y aprendizajes.

Para desarrollar esta propuesta la tesis está organizada de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se presenta el abordaje metodológico. Se trata de una estrategia cualitativa. En un primer momento se detallarán las características generales de la técnica Delphi (Ortiz, 2017), señalando los beneficios que tiene, así como también señalando los problemas y debilidades que los autores le reconocen (Listone y Turoff, 1975; Somerville, 2008). Profundizaremos también en aquella literatura que promueve al Delphi en la investigación educativa (Clayton, 1997). En un segundo lugar, a fin de reducir los problemas y debilidades inherentes a la técnica se desarrolló lo que Landeta, Barrutia y Lertxundi llaman “Delphi Híbrido”. Ésta técnica combina al Delphi con las técnicas Focus Group (FG) y Nominal Group Technique (NGT). Finalmente se desarrollará el itinerario y las etapas de implementación de los paneles de expertos.

En el Capítulo 2 se analizan los aportes que los expertos hicieron en el primer panel sobre la problemática de las violencias en la Escuela tratando de llegar a un consenso sobre los núcleos centrales y de las necesidades fundamentales que subyacen detrás de aquella problemática.

En el Capítulo 3 se presentan las posibles soluciones para prevenir las violencias en la escuela que propusieron los expertos en el segundo panel tomando como punto de partida las problemáticas definidas en el primer panel.

En el Capítulo 4 se establecen las competencias que los expertos consideran indispensables para prevenir las violencias en la Escuela, determinando, conforme el concepto de competencia señalado por Perrenoud (2012), los saberes, habilidades y actitudes que las conforman. Se presentan los datos sistematizados de los diversos paneles.

Para finalizar se recopilan los puntos centrales de la investigación con los aportes que realiza a la formación de los operadores de trato directo para prevenir las violencias en la escuela.



SECCIÓN 1

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA QUE INCLUYA LA EXPERIENCIA DE LOS EXPERTOS

CAPÍTULO I

LA METODOLOGÍA

I. Consultando a expertos

En este capítulo explicaremos cuáles son las oportunidades que ofrece la técnica Delphi híbrido para realizar esta investigación. Consultar a expertos en la temática a investigar es uno de sus puntos esenciales y es lo que permite definir un perfil por competencias significativo y cercano para que los operadores de trato directo puedan prevenir las violencias en la escuela.

El Delphi híbrido se utilizó previamente en el Centro de Investigación y Transferencia de la Universidad de San Isidro Dr. Plácido Marín para abordar en 2016 una investigación sobre la prevención de consumo problemático y adicciones en la escuela, en el ámbito laboral y en el ámbito comunitario.

I.1. La técnica Delphi.

Elegimos la técnica Delphi para dar respuestas situadas y significativas a las escuelas, dado que permite que un grupo de expertos especialmente seleccionado llegue a un consenso sobre una temática/problemática de investigación (Listone y Turoff, 1975). Keeney y otros (2006) afirman que pocos investigadores utilizaron el método Delphi convencional o “puro”, puesto que existe una flexibilidad en el diseño y el formato usualmente determinado por los objetivos de la investigación. Por ello y a fin de reducir las debilidades inherentes a la técnica se hicieron algunas modificaciones, y se la combinó con otras metodologías grupales (Focus Group y Nominal Group Technique) dando lugar a lo que Landeta, Barrutia y Lertxundi (2011) denominan “Delphi híbrido” cuyos aportes nos permitieron llevar adelante nuestra propia investigación.

La técnica Delphi la desarrollaron Helmer, Recher y otros miembros de la corporación RAND³ en la década de 1950 (Gordon, 1994). En los comienzos se utilizó para pronosticar tendencias de rango relacionadas con el potencial militar de la ciencia y la tecnología en el futuro y sus efectos en problemas políticos (Gordon, 1994). Sus creadores, como también nosotros, querían anticiparse a los cambios que podrían

³ La corporación RAND (research and development) es una organización sin fines de lucro, no partidista y comprometida con el interés público de investigación que desarrolla soluciones a los desafíos de política pública para ayudar a que las comunidades de todo el mundo sean más seguras, saludables y prósperas.

realizarse en el entorno en lugar de intentar tratarlos tardía e inadecuadamente (Helmer, 1967).

Clayton (1997) señala que los elementos constitutivos de la técnica Delphi son:

- a) la construcción de ideas a partir de una multiplicidad de fuentes/expertos.
- b) la posibilidad de abordar temas que suponen decisiones críticas en escenarios complejos.
- c) como indica su nombre que se origina en la imagen griega del oráculo de Delphos, ha sido diseñado para prever y proyectar hacia el futuro.

Se podría afirmar que Delphi consiste en hacer “uso científico” (Landeta, Barrutia y Lertxundi Aitz, 2011) de las opiniones de expertos, para pronosticar y tomar decisiones. Esto se realiza a través de: "cuestionamiento estructurado, iteración, retroalimentación controlada y anonimato de las respuestas" (Somerville, 2008:2).

Para conocer las opiniones de los expertos se involucran una serie de cuestionarios (formales y estructurados, pueden incluir preguntas abiertas o no) virtuales. Cada uno de estos se elabora basado en los resultados del cuestionario anterior. Es por eso que es un proceso iterativo, normalmente de tres a cuatro rondas, ya que los resultados de cada ronda⁴ son compilados y devueltos a los participantes. Dicha retroalimentación se da en forma de una representación estadística de la "respuesta grupal", la cual puede incluir información textual seleccionada. Las respuestas a los cuestionarios se hacen de forma anónima. Los participantes son conocidos por los investigadores, pero no necesariamente por los otros participantes. Varios autores (Somerville, 2008; Sackman, 1974; Dalkey, 1967) concuerdan en que el anonimato de los panelistas aumenta la probabilidad de que las opiniones sean consideradas por sí mismas sin ser influenciadas por la persona que las expresó.

Los expertos fueron la pieza fundamental para llevar adelante la investigación. Ahora bien, como criterio para su selección fue necesario definir qué entendemos por expertos. Concordamos con Dalkey (1967) en que son una comunidad de asesoramiento que brinda información, predicciones y análisis sobre diversas problemáticas a quien lo solicita ayudando a la formación de políticas y la toma de decisiones. Ahora bien, Adler y Ziglio (1996) definen qué implica la expertise. Esta comprende no sólo los conocimientos teóricos y prácticos que deben poseer los convocados respecto de los temas que se investigan, sino también la voluntad de contribuir a la exploración del tema

⁴ Consiste en enviar por e-mail a cada experto un cuestionario con una serie de preguntas que tendrán que contestar y devolver

y el compromiso que puedan asumir en términos de tiempo para responder a las convocatorias.

Nuestra investigación intenta ofrecer caminos para prevenir las violencias en las escuelas. Por eso, para seleccionar a los expertos tuvimos en cuenta a aquellos que podían ser relevantes para este problema que enfrenta el que toma las decisiones (Dalkey, 1967). Además, consideramos importante que los miembros del panel conozcan en profundidad el problema y tengan diversas perspectivas sobre el mismo (Lang, 1995; Linstone y Turoff, 1975; Ziglio, 1996). Queríamos que el panel estuviese compuesto por expertos que trabajasen en tres (3) niveles de implementación: nivel ministerial, nivel escuela y nivel aula. A su vez nos parecía clave incorporar la presencia de algún docente especializado en derecho.

Contactar a expertos vinculados a la temática y que tuviesen disponibilidad y voluntad de contribuir a la exploración del tema a lo largo de tres (3) encuentros casi a fin de año no fue una tarea fácil. Sabíamos quiénes eran los referentes principales por publicaciones o trabajos que habían realizado. Algunos pudieron sumarse a la investigación, y otros no pudiendo estar presentes recomendaban especialistas.

I.2 Los perfiles de los expertos.

Conformamos un equipo de diez (10) expertos. Tres (3) expertos que trabajan a Nivel Ministerial, cinco (5) expertos que trabajan a Nivel Escuela (3 de ellos también trabajan a Nivel Aula) y dos especializados en Derecho.

Cuadro 1. Perfil de los expertos convocados a la investigación.

Nivel	Expertise / conocimientos teóricos y prácticos
Ministerial	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo ejerciendo la psicología en Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. - El asesoramiento en Convivencia Escolar en La Provincia de Buenos Aires. - Lo que refiere a trabajar como Inspector de Psicología de la Provincia de Buenos Aires. - El trabajo como Jefe Distrital de Educación de la Provincia de Buenos Aires. - La Coordinación de Programa de Derechos del Niño.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en la oficina doméstica de la Corte suprema. - El trabajo e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia en el Nivel Secundario. - En el Programa Nacional de Convivencia Escolar. - Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires.
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - El ejercicio de la docencia en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires y en la Universidad de Buenos Aires en el área de Prácticas educativas y en Derechos de familia. - La conducción de Escuelas Secundarias de Gestión Estatal de CABA y Provincia de Buenos Aires (Equipo Directivo). - El trabajo en temas de comunicación vincular y desarrollo personal. - Temáticas relacionadas a la Violencia familiar. - El trabajo en temas de comunicación vincular y desarrollo personal. - La formación de equipos de prevención y de transformación de la violencia. - El trabajo con docentes, alumnos y padres con talleres de convivencia y comunicación. - El trabajo e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia en el Nivel Secundario. - La enseñanza de Lengua y Literatura en Escuelas Secundarias. - Conducción de Escuelas donde conviven chicos de clase social baja y media. - Trabajo en Biblioteca de diferentes escuelas, especialmente de contextos desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires ofreciendo diversos talleres. - Experiencia como miembros de equipos de Orientación Escolar de La Provincia de Buenos Aires, especialmente en contextos desfavorecidos.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza en Nivel Inicial - La enseñanza de Educación Física.

Fuente: elaboración propia.

Otros conocimientos que es importante destacar de los expertos son:

- Investigación en la violencia mediática a través de los tiempos.
- El trabajo en prevención de adicciones en barrios del Conurbano Bonaerense.
- Publicaciones sobre Convivencia Escolar.
- El conocimiento de Filosofía y Teología.

Como se puede observar en ese listado, el caudal de conocimiento experto en las violencias en la escuela era significativo y representaba distintas perspectivas. A lo largo de la investigación observaremos como la conjunción de conocimientos y experiencias diversas permiten encontrar caminos para unir teoría y práctica en la prevención de las violencias.

I.3. Ventajas y desventajas de la técnica Delphi.

Utilizar la técnica Delphi tiene ventajas y desventajas (Somerville, 2008). En cuanto a las ventajas que tiene esta técnica refiere a la posibilidad de acceder a un panel geográficamente diverso de participantes; los panelistas no sólo tienen anonimato, lo cual permite que cada uno exprese su parecer sin dejarse influenciar por otros, sino que también tienen tiempo para considerar cuidadosamente sus respuestas antes de responder; internet hace que el proceso sea más ágil y económico (hay que aclarar que en el inicio se realizaba con papel y lápiz).

En cuanto a las desventajas observa que tiene una tasa de deserción potencialmente alta. Para reducirla el autor aconseja

“minimizar la frustración a través de la facilidad de acceso y navegación del sitio web de la encuesta, comunicándose claramente a los panelistas sobre la medida de su participación esperada, proporcionando una respuesta rápida de los resultados de cada ronda, y alentar a los que no responden a responder a través de contactos sistemáticos de seguimiento” (2008:3)

I.4. Delphi Híbrido. Las tres técnicas (Delphi, Grupo focal y Técnica de grupo nominal)

Conociendo las fortalezas y debilidades de esta técnica tuvimos que buscar otras técnicas que enriquecieran al Delphi. Es por eso que tomamos el estudio realizado por Landeta, Barrutia y Lertxundi (2011), quienes utilizaron tres técnicas con el fin de procesar la información que aportaban los expertos logrando resultados de mayor calidad: Focus Group (FG: Grupo focal), Nominal Group Technique (NGT: Técnica de grupo nominal) y Delphi. La razón que dieron los autores es que

...cada una de las tres tiene sus propias características que son muy adecuadas para obtener los resultados requeridos de un grupo de expertos, pero también tienen desventajas. Una combinación cuidadosa de estas características puede reducir sus limitaciones sin perder lo que contribuyen. (2011:1630)

La complementariedad de las técnicas se ve en que el resultado (output) del FG es el material de trabajo (input) del NGT, y el resultado del NGT es el material de trabajo del Delphi el cual genera un resultado. Es por ello que el resultado de la investigación es fruto de las tres técnicas. Estas forman un conjunto. A la metodología la denominaron Delphi Híbrido porque tiene dos momentos. Uno cara a cara que tiene la modalidad de taller, utilizando la técnica de FG y de NGT, y otro virtual, utilizando la técnica Delphi tradicional. Para comprender mejor el estudio es necesario definir qué se entiende por FG y por NGT.

I.5. Los grupos focales

Los grupos focales (FG) son discusiones o entrevistas de un grupo de expertos. Se realizan cara a cara dentro del mismo espacio físico para interactuar unos con otros alrededor de un tema predefinido de discusión, bajo la guía de un moderador y así obtener información dentro de un área de interés definida (Landeta, Barrutia y Lertxundi, 2011).

Las principales virtudes del FG son las siguientes: son relativamente simples de configurar, ayudan a satisfacer ciertas necesidades sociales (poder, estado, reconocimiento, afiliación); son muy flexibles y abiertos en la forma en que se desarrollan; incluso, son de bajo costo. Por un lado, los miembros del grupo pueden realizar la tarea de validar contribuciones individuales en tiempo real, por otra parte, los resultados son rápidos, estimulan el aprendizaje a través del intercambio de información y opiniones y tienden a tener alta validez subjetiva, en el sentido de que los participantes tienden a tener una aceptación altamente positiva y una evaluación de los resultados obtenidos.

Las principales limitaciones son: el análisis y la presentación de datos es muy compleja debido a la interacción del grupo; incluso es difícil reunir al grupo en un mismo espacio físico y tiempo. No solo tiene un alto riesgo de dispersión en las respuestas, sino que también conlleva un número limitado de participantes en cada grupo. Además, se pueden llegar a las conclusiones debido a la presión, a la prisa, al pensamiento grupal o al deseo de ser aceptado por el grupo. Por último, tiene riesgo de que los participantes se distraigan o inhiban, debido a su propia personalidad, a otros individuos inhibidos o a incongruencias de estatus y personalidades dominantes.

I.6. La Técnica de grupo nominal.

La Técnica de grupo nominal (NGT) es un método estructurado para capturar y agregar opiniones surgidas de un grupo de expertos que coinciden físicamente en términos de lugar y tiempo. En este sentido, se podría considerar que es un caso particular de grupo focal. La técnica del Grupo Nominal fue concebida después de Delphi, con el objetivo de superar algunas de sus limitaciones, haciendo uso de la mayoría de sus virtudes y orientándola hacia la creatividad (generación y ordenamiento de ideas) (*ídem*).

En pocas palabras, el proceso de NGT se desarrolla de la siguiente manera:

- 1- El líder del estudio presenta una pregunta y los expertos exponen y aclaran las ideas individuales una por una, tomando turnos y sin ningún comentario de ninguno de los presentes para juzgar las propuestas; también pueden hacer contribuciones que se les ocurran durante este proceso, aunque no se hayan anotado previamente;
- 2- Hay una evaluación individual y anónima y una clasificación de todas las ideas que aparecen en la dinámica
- 3- El líder del estudio integra y expone los resultados.

Esta técnica es particularmente útil para la generación de ideas o para la identificación de los factores de un problema, ya que fue ideada para tal fin, evitando factores que ejercen un impacto negativo, como la presión grupal, en los grupos de interacción directa. En cambio, es menos recomendada para problemas que requieren una síntesis de información o consenso grupal.

Un aporte de la NGT es que la eliminación del anonimato en las respuestas reduce el peligro de falta de responsabilidad y seriedad al responder y hay menos riesgo de que el proceso sea manipulado como en Delphi, ya que se lleva a cabo a la vista de los participantes. Esto tiende a generar un mayor sentido de aceptación de los resultados. También produce una mayor sensación de realización y cierre de la actividad: la técnica del grupo Nominal finaliza con resultados claros que se transmiten de inmediato a los expertos.

I.7. Delphi Híbrido. Una técnica potencia a la otra.

Las tres técnicas expuestas (FG, NGT, Delphi) muestran ventajas y desventajas cuando se emplean con grupos de expertos. Landeta, Barrutia y Lertxundi (2011) adaptan una tabla utilizada por Van de Ven y Delbeq (ver cuadro 2) donde muestran el potencial

de cada técnica para abordar ciertos problemas que aumentan cuando se usan con profesionales.

Se puede observar que todos los problemas registrados al tratar con expertos profesionales se resuelven por al menos uno de estos enfoques, por lo que una presentación híbrida de estas tres técnicas podría, en principio, contribuir a eliminarlos o mitigarlos a todos.

Cuadro 2. Capacidad de las técnicas para superar las dificultades de configuración y trabajo en grupos de expertos profesionales

	Capacidad de las técnicas para superar las dificultades de configuración y trabajo en grupos de expertos profesionales		
	Grupos de interacción directa (FG)	Técnica de grupo nominal (NGT)	Técnica Delphi
Desconocimiento previo de la técnica para consulta e interacción	Alta	Baja	Baja
Es difícil formar un grupo con el número correcto de expertos deseados	Baja	Baja	Alta
Difícil de coincidir en el tiempo y el espacio	Baja	Baja	Alta
Poca disponibilidad de tiempo	Mediana	Mediana	Mediana
Necesidades de relación y reconocimiento social	Alta	Mediana	Baja
Necesidad de aprender y mejorar	Mediana	Mediana	Mediana
Necesidad de retroalimentación inmediata y sentido de cierre percibido	Baja	Alta	Mediana
Dificultades para adoptar el punto de vista del estudio y el investigador.	Alta	Mediana	Baja
Diferentes antecedentes: riesgo de falta de concentración en las respuestas Tendencia a dedicar poco tiempo a reflexionar sobre las	Baja	Mediana	Alta

preguntas (es una tarea que no cae dentro de su actividad profesional: consume mucho tiempo.			
Riesgo de inhibición debido a miembros dominantes u otras causas	Baja	Mediana	Alta
Riesgo de conductas que buscan la aprobación social	Baja	Mediana	Alta
Presión de conformidad en la toma de decisiones	Baja	Alta	Mediana
Riesgo de distracción	Baja	Alta	Alta
Dificultades para producir y aportar nuevas ideas en presencia de otros miembros del grupo	Baja	Alta	Mediana

Fuente: Adaptado de Van de Ven y Delbecq (Landeta, Barrutia y Lertxundi, 2011:1631)

Hicimos una propuesta derivada de este análisis, el Delphi Híbrido. Utilizamos tres (3) Delphi Híbrido que cada uno comprende dos etapas: la primera es cara a cara, organizada en la forma de un seminario, taller o desayuno de trabajo que incorpora un Focus Group y una dinámica NGT modificada; el segundo es virtual, asociado con un ejercicio Delphi clásico.

En la selección de los expertos hemos considerado que los miembros del panel conozcan el problema y tengan diversas perspectivas sobre el mismo (Garrod, 2004; Lang, 1995; Linstone y Turoff, 1975; Ziglio, 1996). A su vez ofrecimos un incentivo económico de \$1000 por panel para mantener la motivación de los panelistas para persistir en la conclusión del estudio (Garrod, 2004; Uhl, 1983). Presentamos a los panelistas a fin de tomar conciencia de que eran miembros de un grupo con experiencia similar a la de ellos (Krebsbach, 1998) y, además, fomentamos la participación de todos asegurándonos que sintieran que sus contribuciones eran valiosas (Mitchell, 1991; Turoff y Hiltz, 1996).

En el diseño de las rondas virtuales seguimos el consejo de algunas investigaciones que hacen hincapié en la importancia de proporcionar en los cuestionarios instrucciones escritas claras a los miembros del panel, concisas, libres de ambigüedades y fácilmente

entendibles por panelistas de diversos orígenes (Lang, 1995; Uhl, 1983). También tuvimos cuidado por mantener intacta la intención de las respuestas de los panelistas al informar las respuestas a los otros expertos que conformaron el panel (Lang, 1995).

Nuestra propuesta de Delphi consistió en:

- A) Conectar tres aplicaciones “Delphi Híbrido” consecutivas, de modo tal que cada aplicación se alimente de las conclusiones de la anterior.
- B) Cada una de las aplicaciones de Delphi se combinó con otras técnicas grupales a fin de potenciar sus resultados.
- C) Utilizar recursos tecnológicos (internet, procesadores de textos, plataformas virtuales, etc.) tanto para la comunicación, envío y recepción de cuestionarios y respuestas, como para almacenar y organizar el material producido. En las aplicaciones originales del Delphi se utilizaban papel y lápiz. Los recursos tecnológicos potenciaron y agilizaron las virtudes que poseía Delphi, porque acotó distancias, permitió la retroalimentación y permitió aclarar dudas (Donohoe, Stellefson y Tennant, 2012).

Delbecq (1975) afirma que en las investigaciones en las que se aplican técnicas que suponen el juicio crítico de un conjunto de expertos, es necesario distinguir entre dos momentos: el de la búsqueda de datos/hechos y el de la evaluación de esos hechos. En el primer momento, el de la identificación de los problemas, lo que se pretende es la creatividad y apertura para la búsqueda de información y datos contextuales, es asumir la tarea con una mentalidad de problematizar o de divergencia partiendo de una breve explicación que brinda el moderador sobre del origen y el propósito del estudio (Lang, 1995); en el segundo, el de las propuestas, se aspira a la realización de una síntesis o convergencia, la selección de los problemas primordiales y la opción por las estrategias de intervención más adecuadas y las mejores soluciones.

I.8. Nuestra técnica en la práctica.

En la práctica esto significó segmentar el trabajo (de los expertos) en tres paneles separados por el lapso de quince días (uno en octubre, y dos en noviembre). Puesto que, además de tener en cuenta que no suelen disponer de tiempo continuado para encontrarse en un mismo momento y lugar con los otros, buscamos garantizar el tiempo adecuado para que pudiesen responder a los cuestionarios Delphi que se les enviaban vía email y que los expertos no perdieran el interés (Uhl Norman, 1983).

En las etapas cara a cara, luego de una instancia de sensibilización cuyo objetivo fue disponer cognitiva y afectivamente a los expertos a la tarea, éstos interactuaron con una modificación de la Técnica de Grupo Nominal (NGT por sus siglas en inglés), que según Delbecq (1975) resulta una técnica muy poderosa para la investigación exploratoria porque potencia la creatividad. A su vez, estuvo unido a la técnica FG (Focus Group).

Cada NGT comenzó con una idea o pregunta que se puso a consideración de los expertos. Siguiendo la dinámica de la técnica, se dispuso de un tiempo para que cada uno pudiese generar individualmente ideas en respuesta a la consigna planteada, que luego escribieron en un papel. Según Delbecq (1975) esta instancia es muy importante puesto que la generación de ideas silenciosa, individual y plasmada en papel, evita una posible presión entre pares o la tensión hacia la normalización grupal.

A continuación, se dividió a los expertos en dos subgrupos en distintas aulas, dentro de los cuales cada uno de ellos enunció las ideas que escribió y los moderadores las registraron en un rotafolio. Finalizado el trabajo de registro, los subgrupos se reunieron en el mismo espacio físico y un miembro de cada subgrupo leyó delante del grupo completo la lista de ideas que se registraron. Este es un modo de minimizar los argumentos que se reducen a lo semántico, aumentar la retención de las ideas presentadas y reducir la redundancia en las discusiones (Delbecq 1975). Luego, los dos subgrupos se separaron nuevamente y cada uno consideró las ideas presentadas por el otro subgrupo con la consigna de hacer únicamente una básica evaluación que evitara repeticiones, solapamientos o reconsideración de aspectos relevantes no considerados.

El resultado final fue un listado del consenso al cual se llegó a partir de la consigna del día (problemas identificados, competencias, etc.). Se reflejó el aporte de todos los expertos, y se omitieron sólo las ideas que resultaron reiteración de otras⁵.

Las etapas virtuales (no presenciales) consistieron, cada una, en un Delphi de dos rondas. La primera ronda consistió en enviar al experto la transcripción de las ideas que escribió individualmente (en respuesta a la consigna que inicia cada NGT) con el objetivo de que tuviese la oportunidad de reescribirlas, repensarlas, eliminarlas o agregar nuevas. Se puso a su disposición para ello también las respuestas que los otros convocados manifestaron y que se plasmaron en el rotafolio.

⁵ Cabe señalar aquí que en la modificación del NGT de la propuesta de Landeta (2011) consiste en la eliminación de toda instancia de voto o evaluación, que sí está presente como último paso en la técnica original. En nuestro caso, la modificación tuvo que ver con la división de subgrupos (cuya composición fueron variando de fase en fase, aunque siempre con los mismos expertos) y con el mecanismo de avanzar de fases/paneles recursivamente con la lógica de apertura y síntesis, de identificación de problemas a propuestas de soluciones, por lo que las evaluaciones de las propuestas también variaron de intensidad

Las respuestas se analizaron y sistematizaron por los investigadores y se devolvieron a los expertos con alguna retroalimentación escrita conforme lo establecido en el diseño (proceso denominado iteración). La iteración de rondas de preguntas y respuestas buscó reducir la comunicación irrelevante, no productiva o potencialmente frustrante que puede darse intencional o no intencionalmente (Von der Gracht, 2012).

El anonimato se respetó durante todo el proceso virtual, aunque luego de compartir las jornadas los expertos identificaban de quien era cada una de las ideas.

A continuación, contamos brevemente qué sucedió en cada uno de los paneles, luego se desarrollarán en profundidad en los distintos capítulos.

Panel 1: Se realizó el jueves 26 de octubre. La pregunta disparadora fue: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los operadores de trato directo al lidiar con la problemática de la violencia en el aula?

El objetivo fue lograr una descripción lo más exhaustiva posible de las circunstancias que, según los expertos, representan desafíos, problemas, dificultades que enfrentan los operadores de trato directo al lidiar con la problemática de la violencia en las escuelas. Fue muy necesaria la apertura, exploración y libertad para la identificación de la mayor cantidad de problemas de una gran diversidad de dimensiones posibles que puede tener que enfrentar un operador de trato directo en la problemática dicha.

Se trabajó desde una mentalidad de problematizar y de divergencia. Una de las consignas clave fue que estaba prohibido dar soluciones o respuestas a las problemáticas que se planteaban.

Una vez finalizado el panel se realizaron dos rondas virtuales. Primero se les envió a los expertos sus aportes individuales para que los leyesen e hiciesen aportes o modificasen lo que quisiesen. Luego se les envió un formulario de Google (<https://goo.gl/forms/BZJZIWac82YdFEc42>) para ordenar de mayor a menor importancia según su criterio las problemáticas. Una vez que quedaron definidas y jerarquizadas las dos problemáticas centrales se preparó el segundo panel.

Panel 2: Se realizó el 9 de noviembre. Definida la problemática se buscaron soluciones para ayudar al OTD (operador de trato directo) que quiere hacer prevención cuando está desdibujado el rol del adulto y cuando no hay sentido de pertenencia.

La pregunta disparadora fue: ¿Cómo podemos ayudar al OTD que quiere hacer prevención cuando está desdibujado el rol del adulto y cuando no hay sentido de pertenencia?

Definidos los desafíos, problemas, dificultades prioritarias, el objetivo fue establecer los aportes, ideas o soluciones que podían hacer para ayudar al OTD a hacer prevención cuando no hay sentido de pertenencia y está desdibujado el rol del adulto. Se trabajó desde una mentalidad de dar soluciones. Hubo un momento de divergencia y otro de convergencia.

Una vez finalizada la etapa cara a cara se realizó una ronda de forma virtual. Consistió en enviarle a los expertos sus aportes personales para que los revisaran y pudiesen agregar, quitar o modificar lo que consideraran necesario. Con sus aportes se preparó el tercer panel.

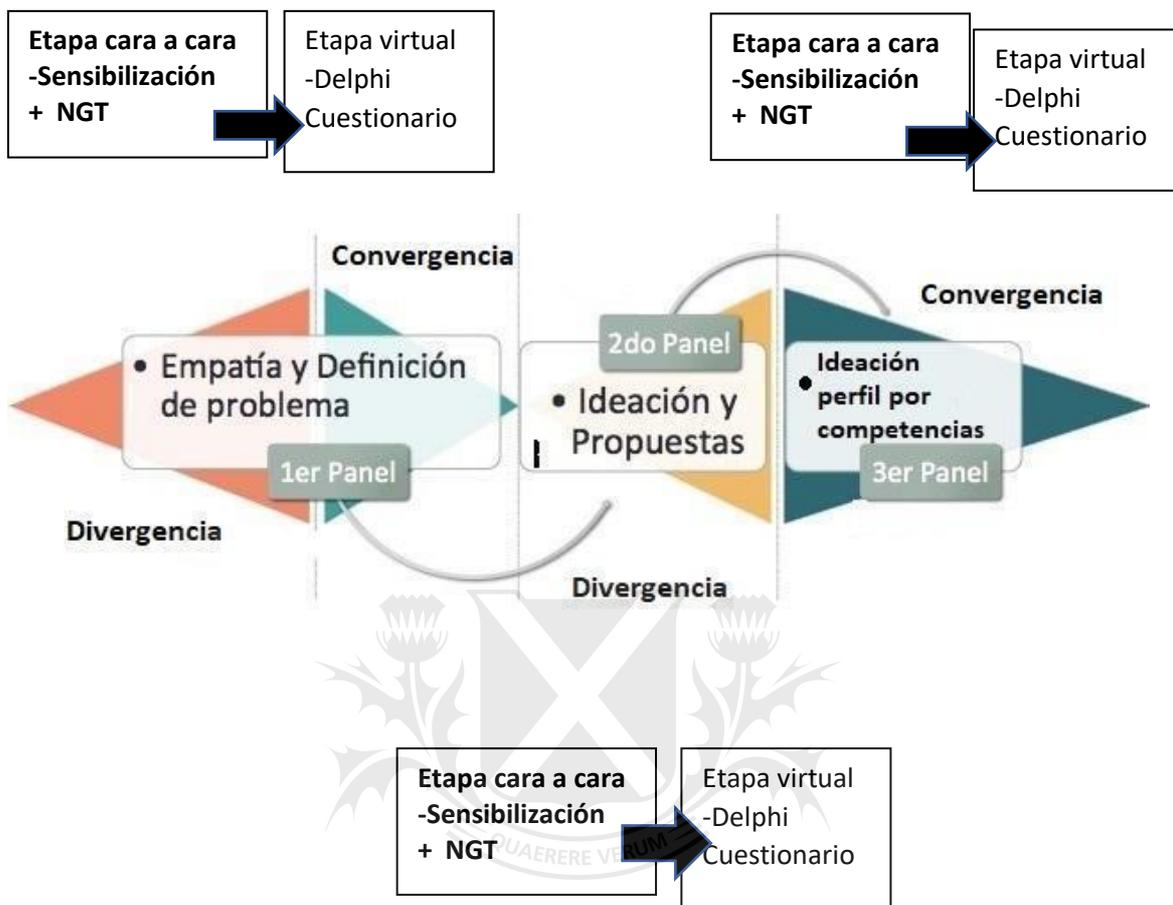
Panel 3: Se realizó el jueves 23 de noviembre. Se trabajó con la pregunta: ¿Cuáles son las competencias que necesita un OTD que quiere prevenir las violencias en la escuela?

Definidos los desafíos, problemas, dificultades prioritarias el objetivo fue definir un perfil por competencias (son 3) determinando los saberes, las habilidades y las actitudes que implica cada una. Se trabajó desde una mentalidad de solucionar, de convergencia.

Luego del trabajo presencial se envió de forma virtual un cuestionario que permitió a los expertos validar las competencias y realizar todos los aportes que quisiesen.

Como se puede observar, la escucha de los expertos nos permitió ir encontrando hallazgos sobre los de desafíos de la problemática, sus posibles soluciones y el diseño de un perfil por competencias.

Figura 1. Proceso de los paneles de expertos. Metodología



Fuente: Ortiz, H. M., 2017. Abordaje metodológico: la técnica Delphi. En: Gómez Caride Ezequiel (ed.). *Acompañados: El origen. El proceso de creación de un perfil por competencias para operadores de trato directo que trabajen la prevención de adicciones en tres ámbitos: educativo, comunitario y laboral*. Buenos Aires: Acompañados: Centro de Investigación y Transferencia de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín", pp. 23-39.

SECCIÓN 2
EXPERTOS BUSCANDO CAMINOS QUE FORTALEZCAN A LOS
OPERADORES DE TRATO DIRECTO PARA QUE ABRAZEN Y GENEREN
CLIMAS CÁLIDOS DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS.

CAPÍTULO II

PANEL 1

¿ESCUELAS QUE ABRAZAN O ESCUELAS DE BRAZOS CRUZADOS?

II. Las problemáticas detectadas por expertos.

En este capítulo indagaremos, a partir de la perspectiva de los expertos, cuáles son los desafíos, problemas y dificultades que enfrentan los operadores de trato directo al lidiar con la problemática de las violencias en las escuelas. Se tratará de identificar a los sujetos (los miembros de la comunidad educativa) con sus necesidades y una falta de respuesta. El objetivo fue definir dos (2) problemáticas que los expertos considerasen prioritarias sobre las violencias en las escuelas.

Recibir a expertos para poder dar respuesta a una problemática prioritaria para las Escuelas del Conurbano Bonaerense fue el sentido por el cual se movilizó el Centro de Investigación y Transferencia Dr. Plácido Marín de la Universidad de San Isidro para conseguir los recursos y concretar este proceso.

La concreción del proyecto comenzó el 26 de octubre a las 8:50. Los expertos fueron llegando a la Universidad sorprendidos e interesados por saber más de la investigación a la cual habían sido convocados. No podían creer que solamente tenían que venir ellos para compartir toda su experiencia profesional. Cuando los llamábamos por teléfono para convocarlos surgía la pregunta “¿tengo que leer algo previamente? ¿o escribir algo? Si es así no puedo, porque estoy con muchas cosas...” A lo cual respondíamos “No. Sólo te necesitamos a vos y tu experiencia a lo largo de los años”.

El objetivo del día fue lograr una descripción lo más exhaustiva posible de las circunstancias que, según los expertos, representaran desafíos, problemas, dificultades que enfrentan los operadores de trato directo al lidiar con la problemática de las violencias en las escuelas.

Antes de empezar la sesión comunicamos que íbamos a grabar todas las instancias. Ellos podrían decidir si querían aparecer en la investigación o permanecer en el

anonimato. Algunos dijeron que preferían el anonimato y otros no tenían problema en que apareciera su nombre. Resolvimos no dar a conocer sus nombres.

Para compartir varias sesiones cara a cara dentro del mismo espacio físico para interactuar unos con otros alrededor de un tema predefinido de discusión (Landeta, Barrutia y Lertxundi, 2011) era necesario una presentación para que todos pudiesen conocer la riqueza del grupo de trabajo. También se presentaron los moderadores (pertenecientes al equipo de “Acompañados⁶”) que acompañarían todo el proceso.

Luego se introdujo a los expertos en la metodología elegida para la investigación. Si bien se expusieron los puntos fundamentales de manera oral con apoyo de un Power Point, se les entregó una carpeta con un resumen para aquellos que quisieran conocer más a fondo de qué se trataba.

Con el fin de lograr un mismo clima de trabajo y sensibilizarnos con la temática, seleccionamos el cortometraje ficcional “Violento”⁷ que trata la problemática de la violencia verbal y psicológica en las escuelas. Fue realizado en Córdoba, Argentina.

Una vez finalizada la proyección, el silencio reflexivo se presentó en el salón donde estábamos reunidos. Era como si las imágenes vistas hubiesen abierto la memoria de los expertos al recuerdo de experiencias vividas. Era el momento justo para invitarlos a escribir individualmente en una hoja, que les habíamos entregado previamente, una lista exhaustiva de todos los desafíos, dificultades y los problemas que enfrentan los operadores de trato directo al lidiar con la temática de las violencias en la escuela (véase, más abajo, la figura 2). La estructura gramatical que tenían que utilizar para describir el problema era: "(sujeto) necesita, pero.....(demanda insatisfecha)". Uno de los ejemplos que se les ofreció fue: "El docente necesita escuchar a los chicos, pero está tapado haciendo el registro de asistencia".

⁶ Nombre del equipo del Centro de investigación y transferencia de la Universidad de San Isidro Plácido Marín.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=gaSfimsVkOM>

Figura 2. Trabajo personal de los expertos. Panel I. Problemáticas

- Hacer una lista exhaustiva con los problemas que enfrentan los OTD (operadores de trato directo) al lidiar con la violencia en la escuela.

Forma de estructurar el problema: [SUJETO] necesita [NECESIDAD] pero [CONFLICTO]

- El docente necesita de capacidad de escucha y tiempo para sus alumnos pero la formación en estos aspectos no está presente
- El docente necesita generar un vínculo de empatía con sus alumnos pero la falta de pertenencia a las instituciones no lo permite (profesores taxi)
- El docente necesita herramientas para entender los conflictos y mediar en ellos pero tiene temor, o se paraliza frente a ellos -
- El alumno necesita ser reconocido, amado pero se encuentra con la indiferencia del adulto responsable dentro de la escuela
- El alumno necesita de su familia y su escuela pero el conflicto radica que es muy complejo que ambas partes trabajen a la par.
- El docente necesita que el estudiante este en la escuela - Conflicto = problemas externos a la escuela hace que no asista.
- El alumno necesita estar en la escuela pero conflicto: se van por motivos externos a la escuela -

Fuente: Paneles de expertos. Universidad de San Isidro.

Al presentar la tarea surgieron varias inquietudes en relación al sujeto y a qué llamábamos violencias. Uno de los expertos preguntó: “¿violencia o violencias?” Las dudas se resolvieron cuando les dijimos que ese era un momento para ampliar y problematizar: uno de divergencia y no de convergencia. Debían pensar en todas las

violencias, en toda forma de producción de daño, con el factor común de la escuela. Todas las violencias que se presentaran en dicho escenario. Podían pensar en cualquier sujeto (los padres, los chicos, los docentes, directivos, preceptores, etc.) ya que “la violencia en las escuelas está tanto en las prácticas de sus protagonistas, como en los ojos de quienes las observan” (Míguez; 2008:31). Como bien afirmó uno de los expertos: “Estamos hablando de las múltiples violencias que atraviesan la escuela”.

De este modo, quedaba claro que nos posicionamos en una concepción ampliada del término violencia (Gottfredson, 2001; Debarbieux, 2002a; Míguez, 2008) porque no solo consideramos como violentas a las acciones que transgreden los códigos legales, sino que incluimos además acciones que sin ser ilegales son vividas como violentas por las víctimas (no solo refleja el punto de vista de un sector social en un momento determinado, sino que también incorpora la perspectiva de la víctima y sus acepciones). Según Míguez

esta aproximación permite asir mejor la variedad de maneras en que se manifiesta la violencia, y además facilita la expresión del dolor de quienes la padecen. A su vez, responde a la voluntad de señalar la gravedad e indeseabilidad de toda producción de daño, y no solamente del daño físico como lo plantea otra concepción de violencia. Está presente la voluntad de indicar que toda producción de daño a un tercero es siempre un hecho que debería evitarse y que de ocurrir no debería ser tomado trivialmente (2012:74).

Fue muy necesaria la apertura, exploración y libertad para la identificación de la mayor cantidad de problemas de una gran diversidad de dimensiones posibles que puede tener que enfrentar un operador de trato directo en la problemática dicha.

Una de las consignas clave fue que estaba prohibido dar soluciones o respuestas a las problemáticas que se planteaban. Ya se sabía que como expertos siempre se los consultaba para dar soluciones. Ahora, específicamente en este primer panel, nosotros queríamos que desarrollen y problematicen la temática.

Como resultado de este momento los expertos identificaron varias dificultades, desafíos y problemas (ANEXO I) que tienen los operadores de trato directo.

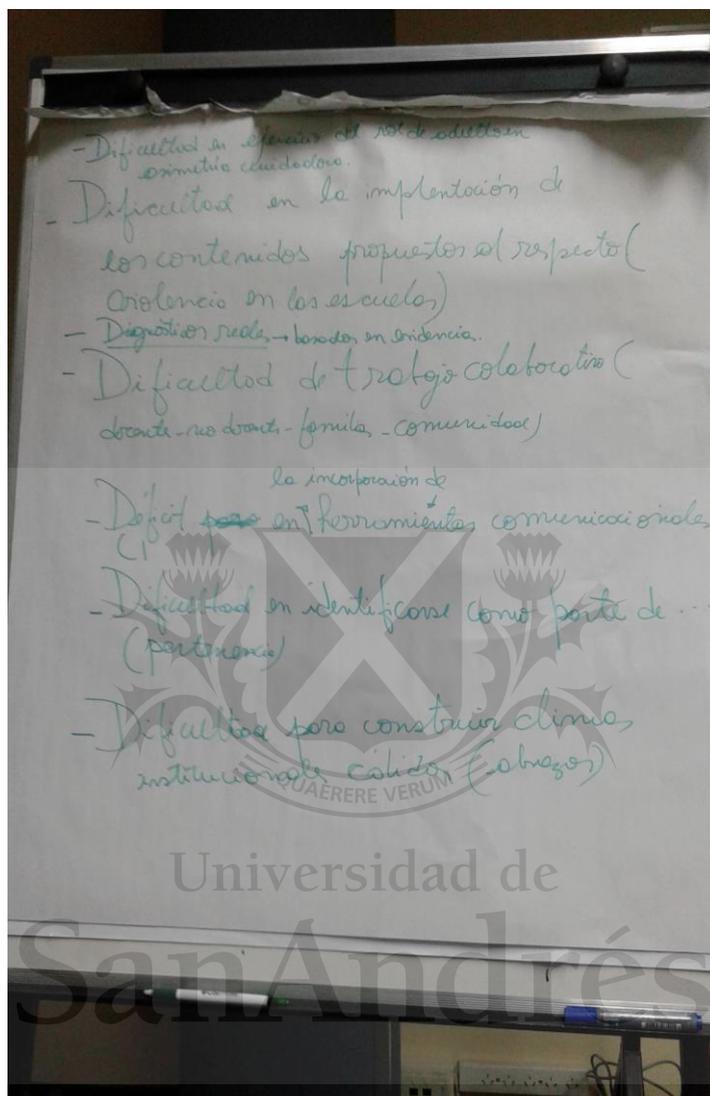
Una vez que todos finalizaron el trabajo personal, se dividió a los expertos en dos grupos. Cada uno de ellos se ubicó en un aula donde compartieron las problemáticas que cada uno había identificado. Tenían como objetivo elegir y escribir en un rotafolio los 5, 6 o 7 problemas que ellos, como grupo de trabajo, consideraban más importantes para abordar en relación a esta temática.

Luego de 40 minutos nos reencontramos todos en el salón de trabajo y pusieron en común cuáles eran las problemáticas más importantes para cada grupo.

II.1. Problemáticas identificadas por el grupo uno (1)

El grupo uno (1) identificó como más importantes siete (7) problemas:

Figura 3. Rotafolio panel de expertos I. Trabajo grupal.



Fuente: Paneles de expertos. Universidad de San Isidro.

En primer lugar, reconocieron en los adultos la dificultad para asumir su rol como cuidadores. Una preocupación que manifestaron fue cómo se posicionan los adultos frente a los “pibes”. Según ellos, aludiendo a los docentes, es necesario que no sean meramente comunicadores o transmisores de un conocimiento teórico, sino que principalmente sean referentes. En este sentido la investigación de Welsh y otros (1999) confirman lo que dicen los expertos en cuanto que los docentes cuidan a los alumnos cuando les dan protagonismo en la elaboración de las normas de la escuela, cuando los escuchan, cuando planifican las clases y se esfuerzan por explicarles bien. Todas estas acciones cuidadoras reducen los niveles de conflictividad y violencia (UNICEF, 2011).

Uno de los expertos ilustra una situación en dónde se evidencia a un adulto que asume su rol de cuidador y a otro que no:

“¡Si total no les da! ... yo escucho a algunos docentes pensar eso, y los mismos chicos piensan eso. Yo trabajo con chicos de 5° o 6° que algunos no juntan dos letras. Es decir, los fueron pasando de año porque sí... o chicos que no estuvieron en clase, repitieron, tienen 13 y lo ponen en 5° grado. El problema era que lo mandaban a trabajar con un carro. Y que el chico se te siente y diga: "Seño, no te calentés porque a mí no me da". Primero hay que lograr que el estudiante entienda que tiene las mismas posibilidades que cualquiera, que tal vez él sabe más de una cosa y yo de otra, pero que todos podemos...”

Asumir el rol de cuidadores no sólo es asumir una mirada sobre los estudiantes como sujetos que pueden aprender más allá del contexto en el cual estén, sino también trabajar para que los estudiantes creen en sí mismos y en que son capaces de aprender.

En segundo lugar, detectaron como un problema la dificultad de los OTD en la implementación de los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación para el abordaje las violencias en las escuelas. Por un lado, los expertos dicen que se podría decir que las políticas tendrían una falencia en su diseño ya que no se estaría dando el impacto deseado. Por otro lado, dicen que la implementación cuesta porque es una temática que no sólo se enseña, sino que fundamentalmente se transmite con acciones, y para eso es necesario encarnar esos contenidos.

En tercer lugar, es un problema que los OTD puedan realizar diagnósticos reales, basados en evidencias, sobre las violencias y hacerse cargo de esas situaciones una vez que se identifican. La investigación de Prieto García (2005) aporta una visión que ilumina lo que dicen los expertos en cuanto que afirma que, por el contexto familiar, social y cultural, se transformaron el sentido de los valores y se llama a ciertas acciones bajo otros conceptos. Guevara (1998) introduce un ejemplo diciendo que se consideran a las armas como juguetes, a la agresión se la ve como un juego y al dolor como algo intrascendente. Es por eso que los expertos se preguntan cómo hacer para que las violencias dejen de estar invisibilizadas y naturalizadas en las escuelas. Solo a partir de un diagnóstico real se puede empezar a trabajar y cada diagnóstico dependerá del uso del concepto de violencia, del modo en que cada actor de la escuela aplique el concepto de violencia. Como dice Noel: “Nuestros modos de denominar y de calificar conductas tienen mucho que ver con nuestras expectativas, y que éstas, a su vez, están en relación con el proceso de socialización que nos construyó como sujetos y con la sociabilidad que nos sigue construyendo como tales” (2008:117). Parecería que se dice de una escuela que es violenta por comparación implícita por lo que la escuela debería ser o con lo que la escuela solía ser. Es por eso que para realizar un diagnóstico sobre las violencias es muy importante acordar qué se entiende por ella.

En cuarto lugar, se presenta como un problema el trabajo colaborativo entre los operadores de trato directo (docentes, no docentes, familias, comunidad, etc.). Es esencial desarrollarlo ya que los estudiantes perciben cuando los adultos están en la misma sintonía o no. Se identifica como un problema que favorece la violencia, la desarticulación entre los OTD.

El déficit en la incorporación de herramientas comunicacionales es la quinta problemática. Si bien hay mucho escrito sobre esto, incorporarlo implica internalizarlo y hacer forma de vida esos conocimientos y herramientas. Como bien dijo uno de los expertos "...a veces nosotros, en el rol docente, enseñamos mucho más con la actitud que con lo que decimos de palabra. Y muchas veces decimos, o le pedimos a los chicos que no sean violentos con mucha violencia. Entonces, no es coherente lo que enseñamos con lo que decimos". Recuperamos un fragmento de la investigación de Prieto García que ilustra esta problemática:

"Tenemos como ejemplo a Benjamín, alumno de tercero, cuando la maestra de español les enseñaba oraciones interrogativas:

Maestra: Las oraciones interrogativas, se usan para las preguntas... y se, se, ¿qué?

Alumno: ¿Puede repetir, maestra? No le oí.

Maestra: ¡Qué lentos...!, ni siquiera llevo un párrafo y ya me interrumpieron; cállense, si no, luego no oyen... Las oraciones interrogativas se distinguen por tener pronombres ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? Llevan siempre signos de interrogación, de principio a fin...

La profesora escribe unos ejercicios en el pizarrón y pregunta quién quiere pasar, Benjamín se levanta, la maestra le dice sí moviendo la cabeza cuando dos alumnos gritan: "ahí va el puto", "ya va a empezar con sus puterías", el resto del grupo se ríe de manera natural, Benjamín le dice. "¿Ya escuchó, maestra?" a lo que ella responde: "no escuché nada, vete a sentar" (2005:1015)

Entonces, un problema relacionado con las herramientas comunicacionales es la falta de formación emocional en los docentes, que según Vaello (2009), adquirir esas competencias les permitiría interactuar con uno mismo y con los demás de manera satisfactoria. Como se lee en el ejemplo de García Prieto, el docente, puede garantizar o no con sus intervenciones un clima de respeto y cuidado.

En sexto lugar, encuentran que la dificultad de identificarse como parte de la institución es una problemática importante que está unida a la falta de tiempo y permanencia en la misma institución. El informe Aprender confirma la visión de los expertos en cuanto que a los docentes que trabajan en "mayor cantidad de escuelas, les es más difícil el arraigo institucional y la identificación con cada proyecto escolar" (2016:39). En el nivel secundario, los docentes tienen horas en varias escuelas y eso les impide trabajar colaborativamente con otros adultos generando proyectos que fomentan la pertenencia tanto en ellos como en los estudiantes. Los datos del Operativo Aprender

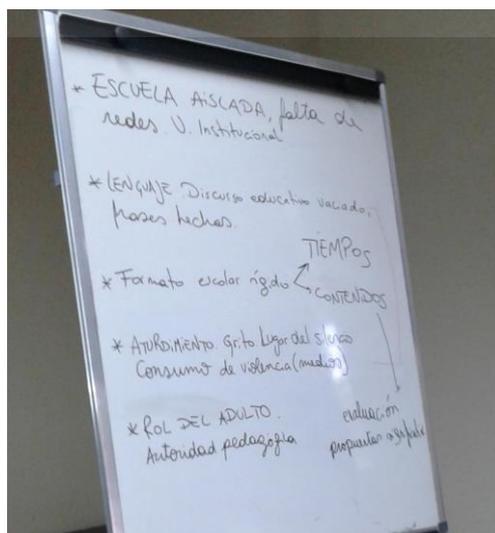
sobre las características y voces de los docentes dan claridad en relación a esta problemática “sólo un cuarto de los docentes de 5º/6º año trabaja en una única institución. El 30% lo hace en dos instituciones y cerca de un tercio se desempeña en 3 o 4 escuelas. También es considerable la proporción de docentes de nivel secundario que trabaja en cinco o más establecimientos (12%)” (2016:39).

El último de los problemas lo identificaron con la dificultad de todos los actores para construir climas institucionales cálidos, al cual lo asociaron con la imagen de una escuela que abraza. El informe del operativo Aprender (2016) relaciona esta problemática con la falta de sentido de pertenencia, ya que el poco tiempo de permanencia en la escuela de los docentes reduce las posibilidades de trabajo en equipo y los intercambios informales con otros docentes. Al no existir esta posibilidad, los expertos dicen que se termina generando una cierta violencia ambiental. Ahora bien, el Observatorio de la violencia en la escuela en Argentina se conecta con lo que dicen los expertos en cuanto que nos aporta una mirada que permite comprender qué estilo de relación no ayuda a generar climas institucionales cálidos: “toda violencia es un acto a través del cual se avanza de manera destructiva sobre la subjetividad del otro e implica, siempre, una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad (así sea potencial) o a los intereses de quien la sufre” (2008:11).

II.2 Problemáticas identificadas por el grupo dos (2)

El grupo 2 identificó como más importantes cinco (5) problemas:

Figura 4. Rotafolio panel de expertos I. Trabajo grupal.



Fuente: Panel de expertos. Universidad de San Isidro.

En primer lugar, identifican como un problema cuando la escuela está aislada y no tiene redes interinstitucionales, ya que no puede poner en común sus dificultades y buscar soluciones colectivas.

El lenguaje en la escuela es el segundo problema. Por un lado, los expertos reflexionaron que las conversaciones (en un consejo de convivencia, en una reunión de padres, en una clase, entre docentes en una jornada, etc.) en la institución están plagadas de frases hechas, de poca verdad y observaron que ciertos discursos escolares están vacíos. De este modo, acordaron en que hay violencia simbólica en las escuelas. Vinculado a esta afirmación citamos a Míguez (2008:75), que comentando a Bourdieu y Passeron (1981) dice que “existe en la escuela una violencia simbólica o violencia invisible que es ejercida a través de la imposición de reglas vividas como arbitrarias” y de prácticas escolares que no respetan las diversidades. Antes esas situaciones surgen las conductas violentas de los alumnos.

Otras situaciones donde se evidencian las violencias, según los expertos, son: en que las evaluaciones muchas veces no aceptan el error; y en el *divorcio* que hay entre las propuestas de talleres de diversas temáticas y el currículo. Uno de los expertos lo ejemplifica claramente: “se participa de un taller de prevención de la violencia, vuelven al aula y el docente ejerce todo tipo de violencia simbólica, esos divorcios que se dan incrementan las violencias”. Por otro lado, las adicciones (sin-dicción) también las incrementan.

En tercer lugar, identificaron como un problema el formato institucional rígido (tiempos y contenidos) ya que muchas veces encorseta no sólo impidiendo acompañar los procesos, sino también quitando realismo a la dinámica diaria en las escuelas. Dicho formato complica para realizar propuestas significativas.

El aturdimiento lo identificaron en cuarto lugar. Es un problema hoy en día la falta de espacios para el silencio y para la reflexión. En vez de ocupar el tiempo en aquellas dos acciones, se incrementa el consumo de violencia a través de los medios de comunicación generando ese aturdimiento (noticieros, juegos de play, internet, videos de WhatsApp, etc.).

En quinto lugar, nombraron que les cuesta a los estudiantes encontrar adultos referentes y con autoridad legítima que puedan contenerlos y escucharlos. Es un problema el desdibujamiento del rol del adulto y su autoridad pedagógica. La investigación de Gabriel Noel (2008) permite ampliar esta afirmación de los expertos, en cuanto que afirma que la autoridad parece ser quien modifica el clima escolar. Y la autoridad, Kójeve,

la define como “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que estos otros reaccionen en su contra, siendo totalmente capaces de hacerlo” (Míguez, 2008:126). La autoridad es violenta cuando se impone unilateralmente la voluntad recurriendo a “medios que se suponen a la vez perjudiciales y efectivos a la hora de forzar el consentimiento de un otro” (2008:123).

Como fruto del primer panel quedó conformado un listado de 10 problemáticas.

Una vez finalizado el panel se realizaron dos rondas virtuales. Primero se les envió a los expertos sus aportes individuales para que los leyeran y tuviesen la oportunidad de agregar ideas o modificar las presentadas. Recibido todo este material el equipo de Acompañados se reunió para leer los aportes individuales y grupales que realizaron cada uno de los expertos. Esta instancia fue muy importante para que ningún aporte quedase fuera. Si bien el listado estaba conformado por los expertos fue necesario releer no sólo los aportes individuales, sino también lo que se conversó en los momentos grupales para lograr un listado definitivo de las problemáticas.

En un segundo momento se les envió un formulario de Google (<https://goo.gl/forms/BZJZIWac82YdFEc42>) para Jerarquizar esas problemáticas del 1 al 10 considerando el 1 como la más importante (Anexo II).



II.3 Las 10 principales problemáticas relacionadas a las violencias en la escuela.

Recibimos sus respuestas y las procesamos. Necesitábamos definir las dos (2) problemáticas que los expertos consideraban más importantes. Para ello teníamos que identificar la problemática que adquiriría menor puntaje (ya que a menor puntaje mayor

era la importancia). El orden de mayor a menor importancia en relación al puntaje que recibieron fue el siguiente:

Cuadro 4. Listado de problemáticas.

Orden	Problemática “La escuela necesita ser un espacio de prevención de las violencias, pero...”	Puntaje
1	...no logra configurarse como un espacio de pertenencia, ni para alumnos ni para adultos.	38 puntos
2	...está desdibujado el rol del adulto (no se posicionan en asimetría cuidadora, mal uso de la autoridad).	48 puntos
3	... falta el tiempo y el espacio para promover la convivencia, la empatía, el diálogo, los vínculos saludables.	53 puntos
4	...hay una exposición constante a estímulos violentos (medios de comunicación, etc.), tanto dentro como afuera de la escuela.	53 puntos
5	... la escuela no entiende la problemática. Si ni los alumnos, ni los docentes, ni la institución entiende cómo se origina la violencia, qué se esconde detrás, etc., no se puede comenzar a tematizarla.	58 puntos
6	... por su estructura rígida (en cuanto a lenguaje, tiempos, espacios, contenidos) promueve la violencia.	64 puntos
7	...tiene dificultades para trabajar en red y colaborativamente, tanto al interior de la escuela como con otros actores.	69 puntos
8	...los docentes no tienen las herramientas ni están capacitados para trabajar temas vinculares.	70 puntos
9	... se encuentra aislada de otras instituciones o propuestas que podrían ser aliadas.	73 puntos
10	... el clima escolar frío y la falta de silencio y espacios de reflexión generan aturdimiento impidiendo tal fin.	79 puntos

Fuente: Diseñada por la Universidad de San Isidro. Panel 1 de expertos.

Una vez que quedaron definidas por los expertos las dos problemáticas centrales teníamos los insumos para convocar al segundo panel y trabajar con el diseño de posibles soluciones para ofrecer a las escuelas con el fin de fortalecer a los OTD y que las escuelas se conviertan en escuelas que abracen a las personas que allí asisten.

CAPÍTULO III
PANEL 2
“MEJORES VÍNCULOS Y MÁS AFECTO”

III. Soluciones frente a las problemáticas prioritarias

En este capítulo se sistematizan las soluciones que proponen los expertos frente al desdibujamiento del rol del adulto y la pérdida del sentido de pertenencia en las escuelas.

Quince días habían pasado del primer panel y ya habíamos avanzado en la definición de las problemáticas. El segundo panel se realizó el 9 de noviembre. Los expertos fueron convocados a las 9 am. Se les compartió a los participantes los resultados obtenidos de la jerarquización que habían realizado virtualmente. Para que fuese transparente y se entendiesen los resultados se les entregó una carpeta con hojas donde podían identificar el listado de las problemáticas y los puntajes que recibió cada una. Como se puede observar en el listado del capítulo uno (1), las dos problemáticas prioritarias para ellos fueron:

Cuadro 5. Las 2 problemáticas centrales identificadas por los expertos

1	La escuela necesita ser un espacio de prevención de la violencia, pero no logra configurarse como un espacio de pertenencia, ni para alumnos ni para adultos.
2	La escuela necesita ser un espacio de prevención de la violencia, pero está desdibujado el rol del adulto (no se posicionan en asimetría cuidadora, mal uso de la autoridad).

Fuente: Creada por la Universidad de San Isidro. Panel 2 de expertos.

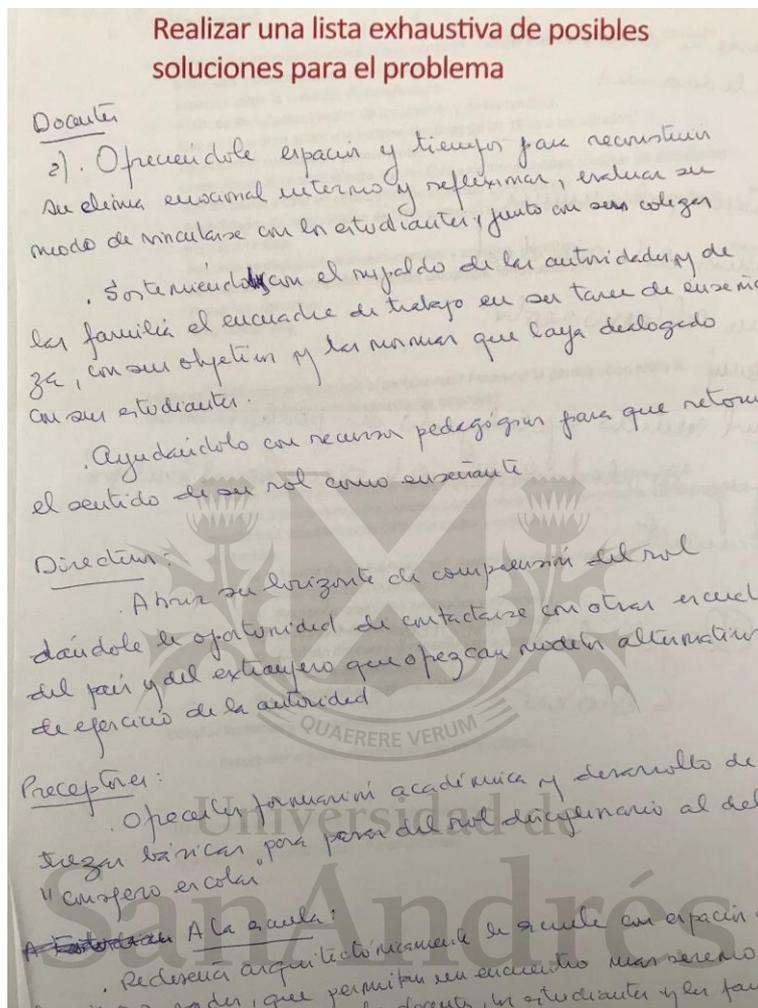
Definidas dichas problemáticas el objetivo del día fue buscar soluciones para ayudar al OTD (operador de trato directo) que quiere hacer prevención cuando está desdibujado el rol del adulto y cuando no hay sentido de pertenencia.

Para presentar la jornada de trabajo de una manera más pedagógica y que ponga a los expertos en acción, la pregunta disparadora fue: ¿Cómo podemos ayudar al OTD que quiere hacer prevención cuando está desdibujado el rol del adulto y cuando no hay sentido de pertenencia? Se trabajó desde una mentalidad de dar soluciones. Hubo un momento de divergencia (momento individual) y otro de convergencia (momento grupal).

Para lograr el objetivo comenzamos dividiendo a los expertos en dos grupos. Unos tendrían que hacer una lista exhaustiva de soluciones creativas y originales para el problema relacionado con la pertenencia, y otros relacionado con el rol del adulto. Esta primera instancia fue un trabajo individual de 15 minutos, trabajo de divergencia (ver imagen a continuación). Fue muy importante la aclaración que para llevar adelante las

posibles soluciones tendrían recursos ilimitados. Tenían la posibilidad de soñar, de pensar un escenario ideal, dejando de lado la inviabilidad teórica o práctica.

Figura 5. Trabajo individual de un (1) experto al realizar una lista exhaustiva de posibles soluciones para el problema



Fuente: Panel 2 de expertos. Universidad de San Isidro.

Uno de los puntos que hubo que clarificar en esta instancia fue qué significaba operador de trato directo. Lo definimos como aquél que está más cerca de la problemática específica. Por ejemplo, el enfermero de una salita en un barrio es un operador de trato directo en salud. No es una nueva figura que se crearía en las escuelas, sino más bien son todos aquellos que trabajan en las escuelas (directivos, docentes, auxiliares, porteros, etc.).

Una vez finalizada la tarea individual se juntaron en un aula de la Universidad con aquellos que habían reflexionado sobre la misma problemática para compartir lo escrito y definir un listado de soluciones consensuadas por ellos (momento de convergencia).

III.1. Recuperar el sentido de pertenencia con vínculo y afecto

El grupo uno (1) debía preguntarse: “¿Cómo podemos ayudar al OTD que quiere hacer prevención cuando la escuela no logra configurarse como un espacio de pertenencia ni para alumnos, ni para adultos?”.

El marco de reflexión lo propuso uno de los expertos que trató de pensar qué hacía falta para que los chicos, las familias, los docentes realmente entiendan a la escuela como un lugar de ellos y para ellos. Uno de los puntos centrales, especialmente en la escuela secundaria, es que los docentes no tienen tiempos reales para poder abocarse a una situación y darle seguimiento. Ante una situación de violencia intervienen, pero después no se puede seguir trabajando porque no hay tiempo real para hacerlo.

Otro aporte significativo fue que es necesario tomar conciencia de que ya hay algún OTD que quiere prevenir la violencia, o la está previniendo. Entonces, a partir de allí se pueden diseñar soluciones. En las escuelas hay caminos recorridos que es muy importante considerar a la hora de abordar y querer fortalecer a los OTD en la prevención.

Luego de unos 20 minutos de diálogo el moderador del grupo introdujo la pregunta “¿Cómo se genera esta pertenencia?” con la finalidad de orientar el diálogo hacia soluciones concretas. Fue muy oportuna la intervención porque ayudó a concretar las propuestas.

La propuesta central que hicieron los expertos y de la cual se desprenden las demás fue: Generar espacios institucionales que permitan trabajar con todos y cada uno de los actores (con los jóvenes, con los docentes, con las familias, con los no docentes). Serían distintos niveles de intervención para lograr el sentido de pertenencia.

En cuanto a los OTD consideraron que para generar pertenencia era muy importante la incorporación de horas institucionales y la concentración horaria en una escuela. Especialmente hicieron referencia a los docentes, ya que si ellos estuviesen más tiempo dentro de la misma institución se empezarían a generar esos vínculos de pertenencia con ella. Unido a esto es esencial ofrecer momentos de escucha entre ellos para fortalecer la convivencia y el trabajo transversal; y diseñar talleres en esos espacios institucionales para intercambiar miradas, opiniones, expresar dificultades en la búsqueda de estrategias comunes de acción, aprender sobre cómo abordar situaciones de violencia, consumo problemático, cómo resolver conflictos, cómo generar vínculos sanos con los alumnos, cómo generar climas de confianza. Otros aspectos centrales a trabajar con ellos son: que aprendan a generar proyectos de vida con los estudiantes; que desarrollen un espíritu de

acogida a quienes se acercan a la escuela (reconocer por el nombre los demás, recibir con alegría, etc.) ya que el experimentar que alguien te espera en la escuela fortalece el sentido de pertenencia.

Para lograr el sentido de pertenencia con los jóvenes en la escuela, según los expertos, se deberían fortalecer las actividades grupales y dinámicas de convivencia teniendo en cuenta sus intereses. En esta línea, se habla de proyectos a corto plazo (donde estén implicados todos los estudiantes de un curso para alcanzar fines, pero desde el colectivo) armando obras de teatro, cuentos, bandas de música. Consideran que se asienta el sentido de pertenencia cuando se socializan esas prácticas con otros jóvenes, ya que les da identidad. Otro tipo de actividades que fortalecen la pertenencia y ayudan en la prevención de adicciones son los talleres artísticos en todas sus expresiones (por ejemplo: murga), los talleres de juego, los talleres con herramientas comunicacionales. Un aspecto esencial para que los jóvenes se sientan parte es que los equipos de salud (controles médicos; psicología, fonoaudiología) asistan a la escuela porque la mayoría de los chicos no tiene obra social y no hay servicios disponibles para acompañarlos en las situaciones de la vida cotidiana.

Para que las familias y los jóvenes se sientan parte, según los expertos, es de suma importancia generar espacios institucionales para compartir entre todos fortaleciendo la convivencia. Esos espacios y las actividades que se propongan tienen que surgir de los intereses reales de los involucrados, sólo así van a experimentar el lugar como propio. De esta manera se pueden crear climas de confianza para que las familias y alumnos puedan plantear las dificultades que los llevan a caer en situaciones de violencia y prevención.

Los expertos compartieron sus experiencias y anécdotas a lo largo de los paneles. A continuación, compartimos una que ilustra el sentido de pertenencia en una escuela de la Provincia de Buenos Aires:

“El otro día... les voy a contar una anécdota... Tenemos un alumno que viene cada 15 días 1 o 2 veces. Y el otro día... trabaja y viene en el turno vespertino... a veces termina muy cansado. El otro día entra una profesora nueva, y muy enojada le dice por qué no hacía traído el material, que si no tenía la hoja número 5 no podía trabajar y que en la escuela se venía a estudiar. Y había un silencio enorme... ya con cara de enojo... Y en un momento Titu, como le decimos, levanta la mano, y yo lo miro y digo: "Titu...". "No, no, tranquila dire...". Entonces le dice a la profesora: "¿Sabe que pasa profesora? Usted es nueva acá. Yo le voy a contar... yo falté al colegio y estoy recontra atrasado, y seguro que voy a repetir. Pero yo vengo porque soy feliz acá y extraño a mis compañeros, a la dire, al prece".

Un experto expresó un aspecto clave sobre cómo generamos pertenencia: “con vínculo y afecto” y eso es lo que hizo que Titu permaneciera en la escuela. Se evidencia con claridad que Titu tiene sentido de pertenencia porque experimenta el cariño de la

directora, de los compañeros y del preceptor. Es decir, sabe que allí alguien lo espera, que lo conocen por el nombre, que no es un número, que realmente los importa.

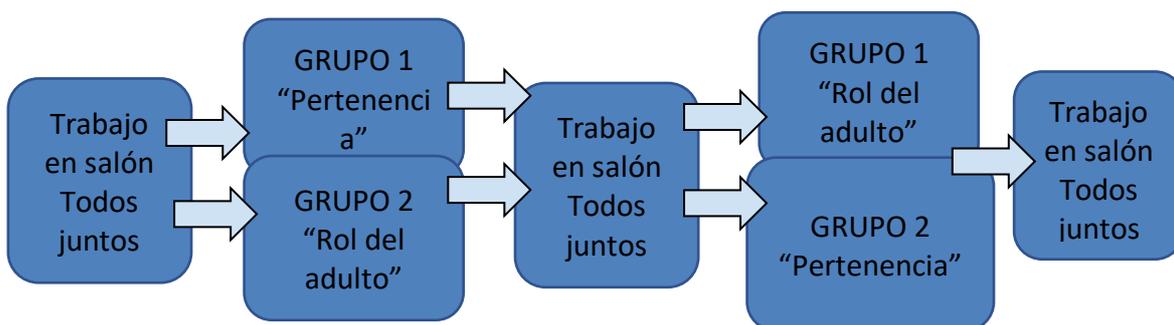
Otra anécdota contada por uno de los participantes de los paneles puede ayudarnos a comprender qué es lo que los expertos entienden cuando dicen que “una escuela que abraza” genera pertenencia:

“Ayer fui a la casa de una familia por una nena que se venía portando mal. Diferentes cuestiones que habían sucedido. Tenía que hacerse estudios médicos. La nena, tiene 13 años, y está en 1er año. Había dejado de venir a la escuela. Cuando venía, venía a las 3 de la tarde. O sea, o directamente cuando llegaba no la dejaban entrar, o ella no tocaba el timbre para entrar. Tocaba la ventana de la vuelta... Entonces fui a la casa porque no había manera de comunicarnos con la familia. Cuando voy, la abuela me dice: “¿Está en la escuela? Yo ya le prohibí que vaya a la escuela” ¿cómo que le prohibió que vaya a la escuela? “Sí, sí porque a mí me llaman todo el tiempo... y no puede ser que me estén llamando. Entonces yo ya le dije que no vaya más”. Y la nena estaba de acuerdo. Claro, llegaba tarde porque se escapaba. “Se me escapa” me decía. “Se me escapa de la casa”. Bueno, un montón de cosas para trabajar. Ahí hay algo que la lleva a la chica a ir a la escuela. Porque, obviamente, no tiene la contención de la familia, sino que en la casa le están diciendo que no vaya. A pesar de que se porta mal, a pesar de un montón de cosas. Pero no importa, ella quiere estar ahí. Tal vez ese sea el único espacio que tenga. Evidentemente en la casa no tiene ningún lugar. Tiene un montón de cuestiones de salud irresueltas. No tiene ningún acompañamiento de ningún lado, y en la escuela es la única mirada que tiene. La mirada del límite, la mirada que le dice lo que hay que hacer y todo... Hay algo en la escuela que hace que los chicos muchas veces quieran estar ahí”

La pertenencia, en este caso, se afianzó en cuanto que la nena encontraba en la escuela límite, acompañamiento, vínculo y afecto, se sentía mirada. Los expertos convergieron en que la escuela tiene que transformar la mirada que tiene sobre aquellos que se acercan a ella, debería creer en que los estudiantes van a poder, en que son sujetos de posibilidad y no de carencia, debería volver a desarrollar la confianza en los docentes y en los estudiantes. Resulta interesante el planteo de los expertos que parten de los motivos que hacen que los estudiantes vayan a la escuela,

Una vez concluida esta instancia de socialización grupal e identificación de posibles soluciones se reencontraron todos los expertos y pusieron en común los acuerdos. Luego se intercambiaron las propuestas para que los expertos pudiesen hacer preguntas, sugerencias, modificaciones con la intención de mejorar el producto realizado por el otro grupo. Es así que volvieron a las aulas de trabajo. A continuación (figura 6), hay un cuadro donde queda ilustrado el recorrido realizado en el Panel 2:

Figura 6. Esquema de trabajo en el panel 2 con los expertos



Fuente: Elaboración propia. Panel de expertos. Universidad de San Isidro.

III. 1. 2. Aportes del grupo 2 al grupo 1 para que la escuela se configure como un lugar de pertenencia

El grupo 2 identificó que para que haya pertenencia es muy importante la participación y es por eso que agregaron dimensiones, consideraciones a tener en cuenta:

- Se pertenece a los lugares a donde uno lo conocen y llaman por el nombre. Donde uno no está oculto, y si está ausente lo tienen presente. Saben quién es uno. Lo tratan como persona y no como “alumno”.
- Se pertenece a lugares donde hay comunicación, diálogo gratuito, donde cada uno puede expresarse libremente, a donde a cada uno lo escuchan.
- Se pertenece a dónde se cree en cada uno y se valoran las propuestas.
- Se pertenece a una escuela si se cree en que ésta tiene sentido.
- Se pertenece a una escuela si se conoce su contexto histórico, donde está inserta, su historia.

Una cuestión que inquietaba al grupo 2 era cómo se iban a tratar todas las propuestas que hacían en ese espacio institucional que propusieron como solución. Ellos decían que se puede tratar todo, el tema es cómo. ¿Cómo hacer los temas más complejos y más ricos? ¿Cómo conversar generando pensamiento crítico? ¿Cómo construir conocimiento válido?

III. 2. Necesitamos adultos que generen extrañamiento y que abracen

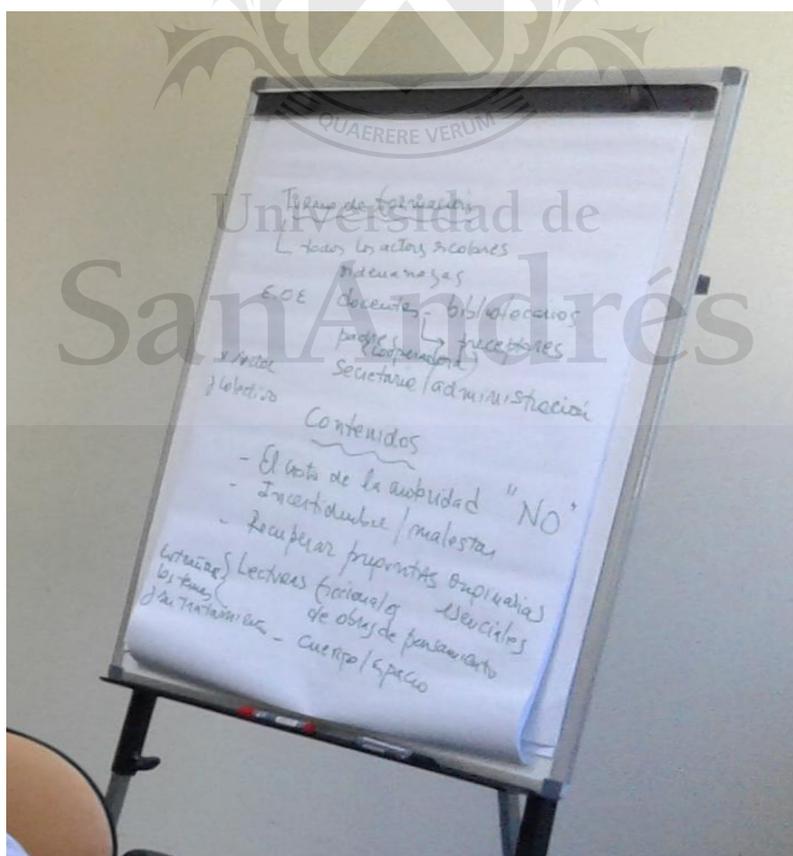
El grupo dos (2), en el primer encuentro que tuvieron en este panel se preguntó: ¿Cómo podemos ayudar al OTD que quiere hacer prevención cuando está desdibujado el rol del adulto?

Los expertos afirman que la autoridad, y el rol adulto está ligado a la formación cultural de las personas. Porque un docente que le tiene miedo a un chico o que se muestra harto, es un docente que no tiene autoridad alguna y no tiene rol adulto, está lavado, y no existe la figura. Los expertos se preguntaban: ¿Cómo hacemos que la figuras existan? y la respuesta fue “haciéndolas interesantes”. Esto significa que para que los chicos se interesen en uno y en lo que se les estás transmitiendo, hay que mostrarles que uno es distinto a lo que ellos están habituados a encontrar, y esa diferencia se construye en una formación cultural mucho más ancha de la que se tiene. Aquel docente cuya formación cultural es ancha, sobrepasa su espacio curricular, tiene una experiencia vital distinta,

atrae inmediatamente a los chicos, incluidos los más complicados, y se puede generar allí un vínculo, un modo de conversar.

Para fortalecer y formar un perfil de OTD “interesante”, es necesario que pueda modificar los modos de conversar las problemáticas que surgen en la escuela. Los expertos decían que tenemos que empezar a tener, y por lo tanto a incorporar y aprender herramientas de orden cultural, ficcional, textos literarios, películas, recursos de teatralización. De este modo los OTD generarán efectos de extrañamiento permanente en los chicos para que se sorprendan y se modifiquen las conductas. Es por esto que propusieron crear un turno de formación en el cual participan todos los actores escolares: ordenanzas, E.O.E, docentes, bibliotecarios, preceptores, padres, cooperadora, secretaría, administración, estudiantes, estudiantes de ISFD. En un momento lo llamaron “Escuela para la gente que trabaja en la escuela” (de ahora en más EGTE) y lo reconocían como un momento semanal para consolidarse como equipo motor de prevención y para que todos se capaciten en la misma línea.

Figura 7. Aportes de los expertos luego del trabajo grupal.



Fuente: Fotografía de rotafolio. Panel de expertos 2. Universidad de San Isidro.

Compartimos los contenidos que propusieron los expertos para ese turno de formación (EGTE) y algunos comentarios importantes que realizaron.

Fortalecer el rol del adulto implica trabajar su autoridad y la capacidad para decir “no” en diversas situaciones dejando de lado todo autoritarismo. Según los expertos, es importante que los OTD tomen conciencia que el ejercicio de la autoridad tiene un costo, y que para que los demás lo reconozcan como autoridad primero él/ella tiene que creer en sí mismo. Es muy ilustrativo una anécdota que compartió uno de los expertos sobre cómo un OTD puede fortalecer su autoridad:

“Una discusión con los docentes es que los chicos no tienen las fotocopias, las pierden y qué sé yo. Entonces les dije “¿por qué no les hacen comprar un libro? Que compren un libro. Que esté el sacrificio de la compra de ese libro”. Me empiezan a decir que “¿cómo van a comprar un libro? No pueden comprar un libro”. Entonces, ocurrió, en un primer año, que les dije que tenían que comprar Fahrenheit 451 de Bradbury. En ese momento la edición de bolsillo costaba \$50. Fueron dos semanas que me dijeron prácticamente “olvídese, nosotros no tenemos plata”. Entonces, para que se entienda, la educación es una cosa mucho más ancha de la disciplina que vos das. Fueron dos semanas de clase para que comprendieran por qué estaba en juego la dignidad en la compra de ese libro, y qué prometía ese libro para que lo comprarán. Y fue muy impactante, porque lo terminaron comprando todos. Y tuvimos que hacer algunas cuentas, porque me decían que no tenían plata, entonces les dije “por favor, ¿me pueden poner en una hoja en qué gastan el dinero que tienen? Lo poco que tienen, no importa, ¿en qué lo gastan en un día?”, entonces iban a la cantina, pagaban el colectivo para no venir caminando... Entonces dije, “fíjense con cuántos días necesitan llegar a los \$50, entonces la plata la tienen. “No compres esta golosina en el recreo, no compres...”. Entonces las discusiones tuvieron que ver con el consumo, y ese costo... El costo de uno, porque, a ver, no es agradable, ni que empiecen a gritar todos ni que te digan que no, y que tampoco es agradable el debate con todos los docentes diciéndote: “cómo les vas a hacer comprar un libro, si ellos no pueden”. “No, ellos pueden”. Entonces, por eso digo que está bien lo que dice acá el colega, hay un costo de la autoridad, en todos los sentidos. Entonces, ¿qué pasó? Vos ahí recobrás tu rol adulto, porque ellos lo terminaron teniendo al libro, todos en su banco, fue muy impactante, además ese año se murió Bradbury, así que imaginás la emoción de que tenían el libro del autor muerto, pero quiero decirte... si vos no creés que esa escena es posible, que lo pueden llegar a comprar, vos no lo vas a lograr... Pero es costoso...”

De esa manera, la docente, creyó en sus estudiantes. Aprovechó la situación para conversar reflexionando sobre el consumo, sobre la dignidad, sobre la importancia de leer ese libro. Tuvo que poner en juego su capacidad para que los estudiantes comprendieran el sentido de lo que iban a realizar. Se posicionó como adulta defendiendo su punto de vista en cuanto a que los estudiantes podrían comprar el libro. Esta postura generó fricción tanto con los estudiantes como con el cuerpo docente, pero terminó recobrando su rol de adulto en cuanto que devolvió a los estudiantes la importancia del sacrificio, de la responsabilidad, del cuidado de los bienes. Los expertos piensan que socializar esas prácticas en aquellos espacios de formación (EGTE) puede fortalecer el rol del docente brindando nuevos horizontes sobre lo que significa ejercer la autoridad.

También afirmaron que es necesario que se recuperen en ese espacio (EGTE) las preguntas originarias y esenciales relacionadas tanto con el propio rol y ejercicio de la profesión, como de aquellas que dieron origen a los espacios curriculares. De esta manera, por un lado, ese espacio es un momento para conectarse con esas primeras preguntas de

por qué uno (OTD) elige estar ahí, y por otro lado permite no sólo pensar en lo que tenés que transmitir hoy, sino también en cómo lo podés transmitir diseñando un currículo estructurado en preguntas y no en respuestas. Esto no es una cuestión menor para los expertos, ya que es importantísimo volver a conectar los espacios curriculares con la realidad compleja. Se trata de dejar de simplificar los discursos y recuperar el sentido de por qué uno hace lo que hace.

Trabajar con preguntas en ese espacio de formación a contra turno (EGTE) puede ayudar a mirar con mayor profundidad la realidad que cada OTD tiene delante. Un ejemplo que ofreció uno de los expertos fue: un preceptor ante una situación se puede preguntar ¿por qué este chico está así? En vez de bajarle línea rápido, puede ampliar la mirada preguntándose ¿por qué está todo el día girando, dando vueltas? O bien un OTD ante algún enojo que podría bloquear su autoridad se puede preguntar ¿por qué a mí, en mi rol, este chico me provoca todas estas cosas?

Este espacio sobre las preguntas originarias (EGTE) también permitiría a los directivos abrir su horizonte de comprensión del rol, dándose la oportunidad de contactarse con otras escuelas del país y del extranjero que ofrezcan modelos alternativos de ejercicio de la autoridad.

Según los expertos, otro aspecto para fortalecer la autoridad de los OTD es trabajar qué es conversar, cómo se conversa y cómo se tocan los temas claves que preocupan al hombre a través de lecturas ficcionales de obras de pensamiento. Esto permite dar contenidos desde una forma de extrañamiento. En este espacio contrarturno (EGTE) se debería ensayar esos modos planteados. A modo de ejemplo uno de los expertos decía: “Si tenemos el tema del robo, el tema de la droga, el tema del trato con el otro violento, de lo intempestivo que te puede ocurrir, ¿cómo los conversamos de distintas maneras, a partir, concretamente, de cierta narrativa (ensayos filosóficos, cuentos, novelas)?”.

Otro de los expertos compartió una experiencia que ilustra con claridad cómo conversar una problemática, desde una forma de extrañamiento, permite recuperar la autoridad del OTD y generar sentido:

“En el aula había robos y robos y robos, de celulares, todo el tiempo. Si nosotros seguíamos con la cantinela para los chicos de que el robo está mal, de que no se roba al compañero... A ver, los modos que tenemos los adultos de hablar, nuestras fórmulas, de lo que dice el acuerdo de convivencia, de los derechos... Los chicos ni escuchan. O lo escuchan y vuelven a robar el celular. Y bueno, pasó un día, y yo como docente de esos mismos chicos, llevé un cuento que se llama "El Ladrón Alberto Barrio", de Bonomini. Se trabajó ese cuento, que es maravilloso. La misma historia trata que se comprenda que el que roba no significa que esencialmente sea ladrón, que un acto no define a la persona, y que el acto de devolver ese celular puede modificar el hecho de que no te conviertas en ladrón. Que hayas hecho un acto que significó un robo no te ha convertido en ladrón. Es una conversación larga a partir de un

cuento. Se generó que ese chico devolvió el celular a la semana siguiente. Va, devolvió otro celular, porque ese lo había vendido. Hace muy pocos días, el asesor pedagógico me dice "¿me podés mandar el cuento que vos trabajaste?", se lo mando, me contesta "es increíble, devolvieron el celular", parece mentira, pero acá tengo el intercambio con él. ¿Es mágico lo que ocurre? ¿qué es lo mágico?, es el extrañamiento de las situaciones. Si nosotros no hablamos de otra manera, no usamos otro discurso, y seguimos diciendo que esto es lo que hay que hacer, que esto es lo que no hay que hacer, los chicos ya no te escuchan, porque sus vidas están tan lastimadas, tan laceradas, tan faltas de adultos, y vos sos un adulto más del coro colectivo. El tema es cómo para tener autoridad docente y para tener tu rol de adulto fuerte. Muchas veces el chico quiere parecerse a vos, quiere proyectarse en vos, quiere identificarse con vos, ¿por qué? Porque sos distinto. Porque no tenés ni la misma cantinela de la televisión, no tenés la misma cantinela del discurso educativo, te ve distinto, y hay un proceso de identificación y proyección. Porque si la escuela no promete expectativas de cambio, los chicos van a seguir haciendo lo que hacen, porque la escuela no les sirve. En cambio, cuando ven que hay algo, una hendija, dicen "este tipo ... este docente, qué raro...", hay un proceso de proyección e identificación, y cuando hay algún hecho embromado y violento, recurren a uno para querer hablar con uno y no con otros, aun cuando rompieron un vidrio y están sacados. Saben que hay un lugar donde se conversa distinto.

Ahora, para conversar distinto y generar extrañamiento, se necesita trabajar en estos espacios contra turno (EGTE) con otro tipo de recursos para que los OTD hagan un trabajo de formación en lectura y en conversación. Es muy importante que los temas que abordan problemas de violencia estén incorporados en piezas literarias, artísticas, que permitan que, luego conversando sobre esas piezas, se aprenda a hablar distinto los temas. Un ejemplo bien concreto es el que comentó el experto sobre la lectura de "El ladrón Alberto Barrio" de Bonomini para conversar sobre la temática del robo. Según los expertos el lenguaje es la herramienta básica de la serenización y de la sublimación. En su experiencia, lo que mejor funciona es que los chicos puedan terminar estallando en un papel, en una escritura, en la mediación de una historia ficcional. Para ello, como afirman nuestros panelistas, es necesario aprender a abordar ciertas temáticas incorporando otros recursos.

En cuanto a los preceptores, según los expertos, en la EGTE es necesario ofrecerles formación académica y desarrollo de destrezas básicas para pasar del rol disciplinario al del consejero escolar.

En ese espacio de formación y trabajo colaborativo (EGTE) es importante que los OTD se pregunten, reflexionen y tomen decisiones para ver qué pueden hacer para cuidar el cuerpo de los estudiantes en la escuela, para que esté integrado en las diversas propuestas de trabajo. Para integrarlo, una de las sugerencias que realizaron fue que se podría rediseñar arquitectónicamente la escuela con espacios amplios, luminosos, verdes, que permitan un encuentro más sereno entre los docentes, los estudiantes y las familias.

La reflexión en y puesta en práctica de un encuadre de derechos es otro aspecto a trabajar en ese espacio de formación (EGTE). Los OTD deberían poner sobre la mesa la ley 26.061, del interés superior del niño, con los puntos importantísimos que considera

esta ley para trabajar el tema del menor como sujeto de derecho. Conocer los derechos y obligaciones de los niños/as y adolescentes y de los adultos ofrece un marco de trabajo bien claro para la escuela. Uno de los conceptos que muchas veces se deja de lado en el tema de los derechos de los niños, es el punto que hace referencia a la edad, el grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales. Eso es importantísimo que los jóvenes lo sepan, que los adultos lo sepan a la hora de establecer la asimetría previniendo todo tipo de autoritarismo.

Por último y no menos importante los expertos consideran que es necesario trabajar, en la EGTE, herramientas que permitan resolver los emergentes de las violencias. Para ello, una primera instancia es realizar una reflexión sobre su propia mirada frente a la problemática de la violencia y reconstruir el clima emocional interno de los OTD reflexionando y evaluando su modo de vincularse con los estudiantes y entre pares. En segundo lugar, revisar las creencias sobre qué se entiende por violencias puede ayudar a identificar con mayor claridad lo que la institución define como tal. En tercer lugar, los OTD necesitan herramientas para trabajar la prevención (algunas pueden ser desde lecturas ficcionales, etc.). En cuarto lugar, el espacio compartido permite trazar un marco y líneas de acción para trabajar la temática como comunidad educativa. En esta línea, según los expertos, es importantísimo construir acuerdos de convivencia entre toda la comunidad educativa que se respeten en la práctica. Por último, consideran que en ese espacio (EGTE) es necesario trabajar la incertidumbre y el malestar que día a día puede surgir en el trabajo.

Una vez finalizado el momento de trabajo en grupo los expertos volvieron al salón, donde escucharon las propuestas del otro grupo. Luego, volvieron al aula donde estaban trabajando para realizar sugerencias, preguntas clarificadoras, aportes y de esa manera mejorar la propuesta.

III. 2. 1. Aportes realizados por el grupo 1 a la problemática del rol del adulto:

El grupo 1 hizo foco en la propuesta de los dos turnos. Todos acordaban en que había que tener cuidado con introducir acciones *parches* que no ayudan a crecer. La pregunta que se hicieron fue: ¿qué podríamos aportar a esos dos turnos para fortalecer el rol del adulto en la escuela? Las respuestas fueron:

- Momentos para que representantes de distintas áreas diseñen proyectos juntos, teniendo como punto de partida del proyecto el interés de los alumnos y la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico.

- Capacitaciones vinculadas con la conformación y fortalecimiento de la identidad docente, la cual incluye saberes (erudición en la materia), estrategias pedagógicas y conocimiento profundo de los estudiantes (quienes son y qué es lo que les pasa).
- Momentos de investigación para conformar nuevos saberes.
- Reflexión sobre la simetría: La autoridad se construye desde el conocer al otro, creer en los estudiantes, conocer sus intereses, y a partir de ahí conformar al adulto como tal ayudando a las necesidades del adolescente. Que los docentes hagan la experiencia de que la autoridad no viene por añadidura o por un cargo docente.

Entonces, a modo de conclusión de este capítulo, parece que las variables de tiempo y espacio resultan centrales para fortalecer el sentido de pertenencia a la escuela y el rol del adulto. Ahora bien, para que realmente sea así es necesario que se haga buen uso de los espacios y tiempos compartidos, ya que permitirían configurar un equipo de trabajo estableciendo momentos específicos de reflexión, formación, conversación, planificación, evaluación, autoevaluación, simulación. Dicho entrenamiento llevaría a actuar como equipo y no de manera individual. Daría el mensaje a la comunidad educativa de que todo está pensado, todo tiene un sentido, un por qué. De esta manera, no se obraría por inercia, sino que más bien orientados por una reflexión informada demostrando que la escuela tiene un sentido.

CAPÍTULO IV
PANEL 3
RECONSTRUYÉNDOME Y RECONSTRUYENDO VÍNCULOS

IV. El trabajo para definir el perfil por competencias

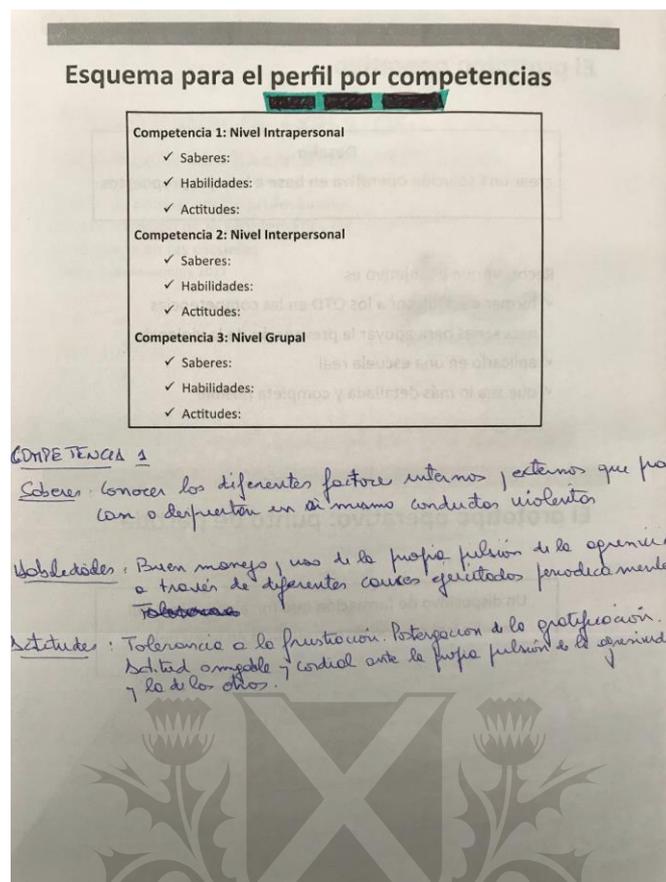
El capítulo 4 ofrece el perfil por competencias que diseñaron los expertos para prevenir las violencias en la escuela.

El jueves 23 de noviembre nos reunimos para realizar el tercer panel. Identificada la problemática y las posibles soluciones, en este día se trabajó con la pregunta: ¿Cuáles son las competencias que necesita un OTD que quiere prevenir las violencias en la escuela? Es por eso que los expertos diseñaron un perfil de tres (3) competencias para fortalecer y/o adquirir lo necesario para prevenir las violencias. Llegar a un consenso sobre cuáles eran esas competencias significó, al igual que en los otros paneles, un proceso personal y grupal de elaboración tanto presencial como virtual.

Antes de introducirnos en este panel volvemos a aclarar qué entendemos cuando hablamos de competencias. Perrenoud expone una definición de las competencias en la cual acuerdan una parte de los investigadores en ciencias de la educación, ciencias del trabajo y formación para adultos. A saber, una competencia “es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando (sinergia) en tiempo real y de forma pertinente recursos (tanto internos como externos: saberes, habilidades y otros recursos como actitudes, posturas, valores, etc.) intelectuales y emocionales” (2012:55). Se dice que hay competencia cuando el actor “combina, dosifica y moviliza un conjunto de recursos que le permiten interpretar la situación, regular su acción y adecuarla en función de las características y especificidades de la situación y el contexto” (Billorou, 2017:17-18). Según Perrenoud se habla de “habilidad si se trata de dominar una operación específica que no basta por sí sola para enfrentar y manejar la totalidad de los parámetros” (2012:59).

La propuesta de trabajo individual fue que cada uno identifique las competencias necesarias y para eso les entregamos una hoja (ver a continuación).

Figura 8. Aportes de los expertos luego del trabajo individual.



Fuente: Panel de expertos 3. Universidad de San Isidro.

Una vez que cada uno tenía esa hoja en mano, hicimos una aclaración: Cada competencia hace foco en un nivel de trabajo distinto, a saber: la primera competencia (1°) refiere a un nivel de saberes, habilidades y actitudes relativos al sujeto individual y gira en torno al autoconocimiento (dimensión intrapersonal), un aspecto que se puso en evidencia como clave para el trabajo con la problemática. La segunda (2°) refiere al encuentro uno a uno, entre el operador de trato directo y una segunda persona, en general el joven o adulto que padece la problemática (dimensión interpersonal). La tercera (3°) refiere a los saberes, habilidades y actitudes necesarios para poder trabajar en grupo o en red en una institución (dimensión institucional). Ellos debían pensar las competencias con ese enfoque y esquema (Gómez Caride, 2017).

Así, se pretendió cubrir un amplio espectro de necesidades relativas a la prevención de las violencias, abordando desde los aspectos micro del sujeto individual hasta los aspectos macro del sujeto como parte de un conjunto social.

Luego del trabajo individual se dividieron en dos (2) grupos donde socializaron lo que cada uno había pensado, y, además, tuvieron que consensuar cuáles eran las

competencias que necesitaba un OTD para prevenir la violencia en la escuela cuando no hay sentido de pertenencia y está desdibujado el rol del adulto.

A continuación, se pueden leer cuáles deberían ser las competencias según el grupo 1. Aquello que aparece en rojo son los aportes que hizo el grupo 2 en un segundo momento de trabajo cuando se intercambiaron las producciones para que pudiesen mejorar o clarificar la propuesta del otro grupo.

Figura 9. Perfil por competencias según el grupo 1.

Competencia I (Nivel intrapersonal)

Saberes:

- Conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y dificultades.
- Conocer diferentes factores internos y externos que despiertan en sí mismo conductas violentas.
- Conocer marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias, las pulsiones (**pulsiones generó debate**).

Habilidades:

- Ejercicio periódico del buen uso de la agresividad a través de causas concretos (arte, deporte, humor).
- Identificar y expresar emociones.

Actitudes:

- Tolerancia a la frustración.
- Fragilidad (capacidad de mostrarse genuino¹, cambiante)

Competencia II (Nivel interpersonal)

Saberes:

- Conocimiento de lenguajes expresivos, gestuales, creativos, dimensiones culturales.

Habilidades:

- Escucha.
- Empatía.
- Conversación interesante.

Actitudes:

- Creíble (Criterio de **coherencia**)
- Paciente.

Competencia III (Nivel grupal)

Saberes:

- Dinámicas grupales
- Dimensiones culturales de la comunidad.

Habilidades:

- Construir horizontalidades

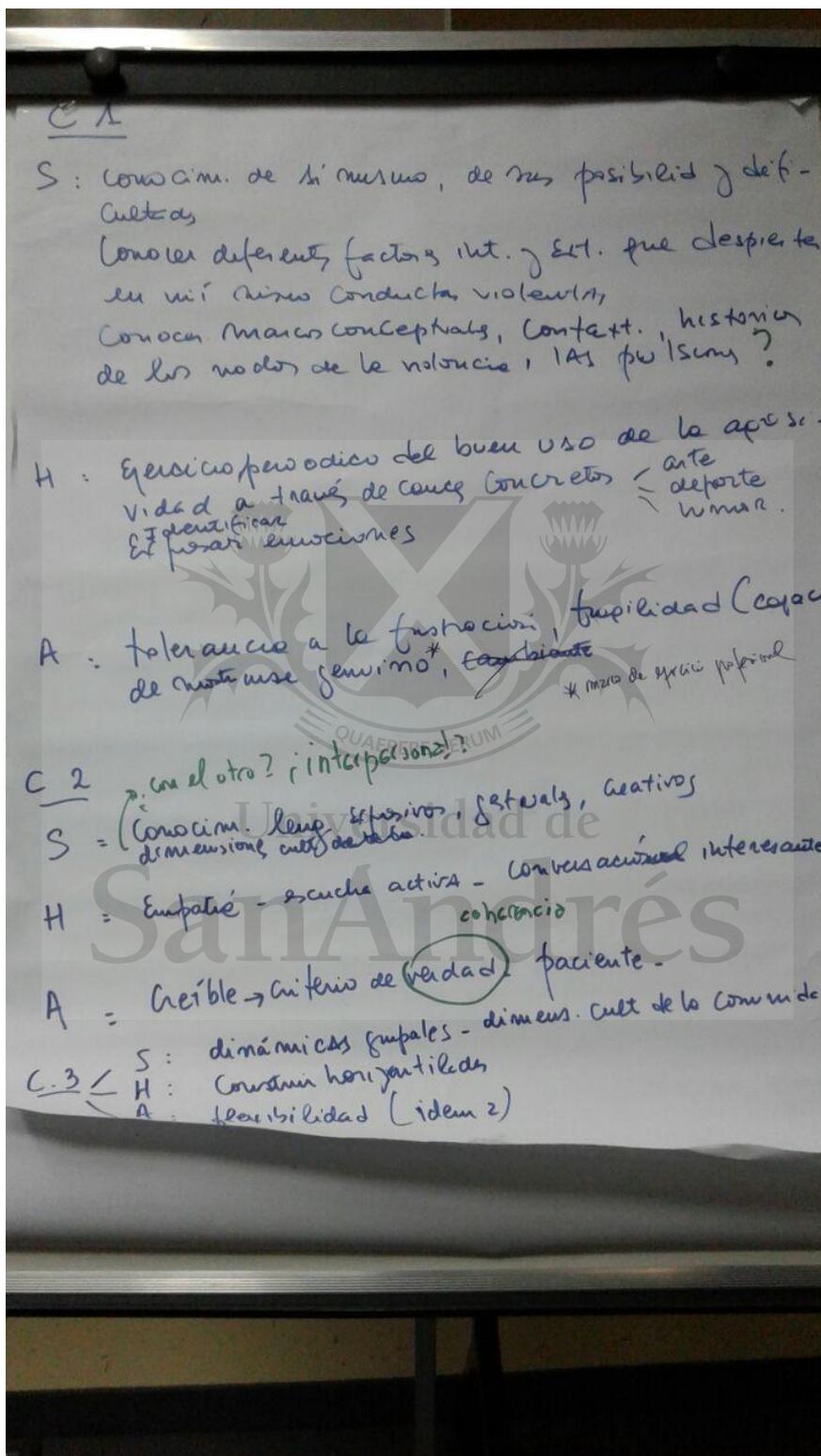
Actitudes:

- Flexibilidad (Idem 2)

¹ **Marco de ejercicio profesional**

Fuente: Recopilación de los aportes del grupo 1 en el panel de expertos 3. Universidad de San Isidro.

Figura 10. Rotafolio sobre competencias grupo 1, panel de expertos 3.



Fuente: Imagen tomada del rotafolio utilizado el día del panel 3 en plenario.

Universidad de San Isidro.

A continuación (figuras 11 y 12) se pueden leer cuáles deberían ser las competencias según el grupo 2. Aquello que aparece en rojo son los aportes que hizo el grupo 1 en un segundo momento de trabajo cuando se intercambiaron las producciones para que pudiesen mejorar, aclarar la propuesta del otro grupo.

Figura 11. Perfil por competencias según el grupo 2.

Competencia I (Nivel intrapersonal)

“Diferenciar entre zonas de preocupación y zonas de incumbencia”. (No queda claro cómo se relaciona con lo intrapersonal)

Saberes:

- Qué es ser docente y cuál es su rol.
- Saber que hay conflicto.
- Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas.
- Saber y conocer las propias violencias.

Habilidades:

- Autoevaluación, evaluación y rediseño de la actividad
- Diálogo con uno mismo, auto escucha, introspección
- Generar intimidad con uno/a mismo/a

Actitudes:

- Humildad (pies sobre la tierra).
- Saber renunciar para dar espacio a otro.
- Confianza
- Respeto
- Flexibilidad
- Ternura
- Proactividad
- Juego
- Humor.
- Constancia
- Reflexiva

Competencia II (Nivel interpersonal)

“Construir vínculos saludables entre diferentes actores de la comunidad educativa”

Saberes:

- Conocer códigos juveniles.
- Conocer la cultura (saber que hay diferencias).
- Reconocer las distancias entre los discursos y las obras.
- Conocer diferentes trayectorias, historias de los alumnos/as, docentes y familias

Habilidades:

- Escucha.
- Capacidad de diálogo.
- Trabajar sobre las creencias.
- Conocer los nombres.

Fuente: Recopilación de los aportes del grupo 2 en el panel 3. Universidad de San Isidro.

Figura 12. Perfil por competencias según el grupo 2, imagen 2.

- Paciencia (ayudar a entender lo que significa el “proceso”. Dar tiempos). Trabajar en la clave de “proceso”.
- Desacelerar a los estudiantes o **acelerar**

Actitudes:

- Respeto (captar la diferencia y valorarla)
- No encasillar.
- Predisposición.
- Ganas
- Humor
- Juego
- Ternura
- Querer conocer a los jóvenes
- Paciencia
- Confianza

Competencia III (Nivel grupal)

“Lectura y posibilidad de transformación de los hechos sociocomunitarios”

Saberes:

- Contexto de la escuela.
- Marco conceptual de la complejidad institucional y comunitaria
- Conocer experiencias e investigaciones realizadas sobre buenas prácticas.
- Saber inculturación.
- Gestión de equipo institucional

Habilidades:

- Lectura analógica de hechos.
- Descifrar conflictos, intereses, historias, contextos.
- Creatividad.
- Escucha y “olfato” identificar rituales de la comunidad.
- Lectura profunda de los hechos, las investigaciones y las experiencias
- Incorporar y entender la diversidad
- Tomar los intereses de los chicos e incorporarlos a la escuela.
- Colaborativa
- Generar acuerdos
- Incorporar a todos los actores de la comunidad.

Actitudes:

- Valorar la interculturalidad.
- Aprendizaje permanente
- Adaptar y adaptarse
- Humildad
- Colaboración
- Confianza en que es posible.

Fuente: Recopilación de los aportes del grupo 2 en el panel 3. Universidad de San Isidro.

Las tres (3) imágenes siguientes son fotos tomadas del rotafolio utilizado por el grupo 2 para identificar las competencias.

IV. 1. El perfil por competencias definido.

Una vez finalizado el panel sistematizamos, con el equipo de Acompañados, todos los aportes realizados y elaboramos tres (3) competencias, cada una con sus saberes, habilidades y actitudes que demostraran el aporte de todos los expertos.

Competencia I: “Comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela”

Saberes:

1. Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.
2. Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.
3. Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.

Habilidades:

1. Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).
2. Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.
3. Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.

Actitudes:

1. Tolerancia a la frustración y constancia.
2. Humildad
3. Cuidado hacia sí mismo.

Competencia II:

“Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”

Saberes:

1. Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.
2. Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.
3. Conocimiento de los derechos humanos.

Habilidades:

1. Capacidad de escucha, de observación y atención.
2. Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.
3. Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.

Actitudes:

1. Coherencia y autenticidad.
2. Predisposición al encuentro
3. Juego, creatividad y humor.

Competencia III: (ir más hacia lo organizacional, pero desde el sujeto)**“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”****Saberes:**

1. Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.
2. Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.
3. Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.

Habilidades:

1. Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.
2. Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas
3. Capacidad para generar acuerdos.

Actitudes:

1. Flexibilidad.
2. Liderazgo y colaboración.
3. Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.

Un paso importantísimo fue enviar un formulario virtual (ver ANEXO I) a los expertos para que validaran el perfil por competencias diseñado. La consigna fue que cada uno revisara y evaluara el perfil que se había diseñado en el Panel III (el cual se puede leer en los recuadros azules previos). De esa manera cada uno de los expertos jerarquizó las competencias. Dicho trabajo consistió de varios puntos:

- Ordenar las competencias según la relevancia que tienen para la tarea de prevención de las violencias.
- Ordenar la relevancia que tienen los saberes, las habilidades y las actitudes con respecto a cada competencia.
- Jerarquizar (no es importante, poco importante, importante, muy importante, indispensable) los saberes, las habilidades y las actitudes con respecto a la competencia que configuran.
- Jerarquizar la relevancia que tienen las habilidades, los saberes y las actitudes independientemente de las competencias que configuran sino comparadas con las otras de su mismo tipo.
- Jerarquizar (no es importante, poco importante, importante, muy importante, indispensable) cuál (saber, habilidad, actitud) considera más importante para la formación de los operadores de trato directo.

- Jerarquizar según una escala numérica (ordenar de mayor a menor importancia) cada saber/habilidad/actitud.
- Aclarar, rectificar, modificar o realizar comentarios.

Una vez recibidas las respuestas, el equipo de Acompañados sistematizó nuevamente los datos (Anexo II).

Los expertos consideraron más relevante a la competencia **“comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela”**, seguida por **“promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”**, y en último lugar **“fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”**. El puntaje asignado por cada uno de los expertos a las competencias identificadas fue similar, aunque la de mayor relevancia obtuvo tres (3) puntos más que la última. De esta manera se confirma que los tres niveles (intrapersonal, interpersonal e institucional) de las competencias son necesarios, pero la dimensión intrapersonal ocupa un lugar primordial. Asimismo, evidencia el balance necesario que debe existir entre las tres competencias.

Resulta interesante que la competencia relacionada con el autoconocimiento sea la que los expertos consideran más importante. La responsabilidad de hacerse cargo de uno mismo, de comprender la propia mirada y actitud frente a las violencias en la escuela parece ser el primer paso para ser efectivo en la acción preventiva. En esta línea, muchos autores (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Fernández, 1998; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; López, 2015) dicen que hay ciertos factores individuales que podrían dar origen a las violencias: la carencia de habilidades sociales, la presencia de algún tipo trastorno, problemas de autoestima y/o de autorregulación de la propia conducta, y la incapacidad de resolver conflictos. Conocer la propia subjetividad, trabajar sobre ella, y tomar decisiones sin estar fuera de sí, permitirá encuentros personales y significativos con los miembros de la comunidad educativa y fortalecerá el sentido de pertenencia.

Cuando se analizaron las competencias uno (1) y dos (2), los expertos valoraron en primer lugar las habilidades, luego los saberes y en último lugar las actitudes. En la competencia tres (3) consideraron más importante las habilidades, luego las actitudes y en último lugar los saberes. Es por eso que, teniendo en cuenta las tres (3) competencias el orden de importancia es el siguiente: Habilidades, saberes y actitudes.

IV. 2. Profundizando cada una de las competencias.

IV. 2. 1. Competencia 1: Dimensión intrapersonal

Los expertos la llamaron “**Comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela**”. Como ya mencionamos, esta competencia hace foco en un nivel de trabajo relativo al sujeto individual y gira en torno al autoconocimiento.

A continuación, ofrecemos un relato de uno de los expertos que ilustra con claridad un OTD que desarrolla esta competencia y otro que todavía no la adquirió.

“Ahora viene, seguro. Mariana estaba traspasando el umbral de la escuela Fortín de la Pampa. Un barrio duro, las calles de barro, el frío del invierno y ese humo eterno que nunca abandona aquel paisaje de la pobreza urbana. Seguro que sale con su sonrisa de plástico. La directora de la escuela le resultaba insoportable. Tenía un optimismo imperturbable y Mariana sólo sentía un enorme temor que no lograba expresar. No lo debía expresar, porque ella venía a acompañar a los docentes que no sabían siquiera cómo se podía enseñar allí. Ella creía en la danza. Muchas horas de disciplina, rutinas interminables. Pero no le daban el tiempo necesario para trabajar. Y esa sonrisa de plástico que ya viene.

- ¡Pará, pará cagón! La cara enrojecida venía corriendo con pasos cortos, el cuerpo de costado como a la defensiva de un cuchillo o una bala ¡Le salía con tanta facilidad esta técnica de ataque y defensa! Lo llevan en el alma. Alcanzó a ver por el rabillo del ojo al pibe que salió corriendo desmañado por la puerta de la escuela. Mariana se hizo a un lado, más bien se refugió detrás de una columna. Enmudeció. Temblaba. El perseguidor con prontuario quedó atrapado en los brazos de Alejandro el preceptor. Con su cuerpo enorme lo tenía abrazado, casi cobijado. Mariana quedó hipnotizada por la serenidad y la dulzura de aquella mirada. Su cuerpo esmirriado se fue deslizándose pegado a la pared hasta la sala de profesores” (Relato de un experto).

Tal como plantean los expertos, en Alejandro se evidencian saberes, habilidades y actitudes que ellos definieron en esta primera competencia. Los saberes que se demuestran en esta anécdota, como recalcan los expertos, son la comprensión del conflicto como inherente a la persona y a las organizaciones (saber número 3), en cuanto que pareciera como si él supiese que esas situaciones pueden pasar, y la comprensión del contexto y la historia de quien tiene delante (saber número 1). Alejandro parece estar preparado para accionar, no tiene miedo frente a aquella situación, sino más bien que comprende que algo le pasa al joven con prontuario y eso lo hace audaz (actitud número 1). Para que esto suceda él tiene bien en claro su fortaleza emocional y física (saber número 2) que le permiten transformar una situación de violencia en una situación de cuidado y cobijo haciendo buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad (habilidad 1). Por otro lado, Mariana llega llena de miedos, sin un conocimiento de sus límites para estar en aquel sitio (debilidad en habilidad número 2). Si bien ella es muy sensible, lo cual le permite percibir “*la serenidad y la dulzura de aquella mirada*”, el miedo la paraliza y no puede ejercer su rol de adulto en esa comunidad. Con su acción, y su “*sonrisa de plástico*” parece no comprender que el conflicto es inherente a la persona

y a las organizaciones. La situación de violencia la lleva a refugiarse a la sala de profesores.

Fortalecer la competencia uno (1) para los expertos implica, como mencionamos antes, adquirir los siguientes saberes, habilidades y actitudes.

Saberes:

1. Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.
2. Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.
3. Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.

Habilidades:

1. Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).
2. Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.
3. Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.

Actitudes:

1. Tolerancia a la frustración y constancia.
2. Humildad.
3. Cuidado hacia sí mismo.

Como se dijo antes, cuando analizaron esta competencia, los expertos valoraron en primer lugar las habilidades, en segundo lugar, los saberes y en último lugar las actitudes. Por el puntaje que se le otorgó a cada uno es evidente que consideran necesario adquirir, fortalecer o desarrollar todos los aspectos, pero a la hora de mirar en detalle considerando qué es indispensable resaltan: el saber relacionado con conocer las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias, y la habilidad de realizar prácticas de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformación, de saber desaprender lo aprendido.

Según uno de los expertos el conocimiento de las propias limitaciones, fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias es importante porque la pulsión de vida y muerte es algo que todos poseen, y apropiarse de lo dicho hace salir a cada uno del marco de bueno o malo. En esa línea, otro de los expertos afirmaba que la pulsión de vida o muerte, la pulsión de la sexualidad y de la agresividad está latente en cada ser humano. De ese modo lleva a cada uno a aceptarse

con algún aspecto intrínseco del ser humano. Entonces, para los expertos, que esté latente esa pulsión, permite saber qué herramientas se tiene que dar para actuar con herramientas claras para abordar situaciones conflictivas.

El siguiente relato que nos ofreció otro de nuestros expertos muestra la puesta en juego de los saberes, habilidades y actitudes de la competencia uno (1):

“1° año. Turno Tarde. Escuela secundaria. Clase de Lengua y Literatura. Dilema con el estudiante D⁸. Su atención era intermitente, pero cuando conectaba sorprendían sus reflexiones y comentarios por su profundidad y lucidez. Un día ingresó tarde, el curso estaba en silencio escuchando una lectura y su llegada interrumpió el clima de trabajo. Entró, pateó el banco y lo corrió bruscamente para llamar la atención. Me enfrenté al dilema de abordarlo con alguna sanción, de sacarlo momentáneamente del aula, de hablarle o de continuar con la clase. Me decidí por la última opción, porque sabía que una respuesta convencional, esperable, ejerciendo un tipo de autoridad tradicional haría escalar aún más su violencia, y el tipo de transgresión cometida no ponía en riesgo a nadie. Entonces decidí continuar con la lectura conversada mirándolo cada tanto como a un alumno más. Sus compañeros se mostraban sorprendidos ante "el como si nada". En un momento D. se entusiasmó y dijo: “Ah yo vi la película del bombero”, Se refería al protagonista de Fahrenheit 451. Y contó que haciendo zapping descubrió que era la novela de Bradbury que se estaba trabajando. Me sorprendí mucho porque la versión filmada de la novela de Truffaut era bien distinta y me llamó la atención que la haya reconocido. Esa clase fue inolvidable para todos. En la clase siguiente, luego de un rato de lectura, detuve en una parte de la novela en la que una de las protagonistas (la que finalmente logra transformar la violencia de ese raro bombero que tenía de vecino que en lugar de apagar incendios los provoca quemando libros), hace una crítica a la escuela afirmando que no servía para nada. Aproveché esa escena ficcional para tratar (ya de un modo sereno y dado que D. llegó puntual y tranquilo) la escena vivida en la clase anterior con D. Era necesario tratar tanto por los compañeros como por D. Entonces les conté el dilema que debí enfrentar como adulto ante el acto lamentable de D. de interrumpir el silencio de la clase, encima de haber llegado tarde. Les conté por qué decidí no decirle nada en ese momento y seguir con la clase. Me apoyé en la escena de la novela en la que se critica el modo como la escuela educa, a su deshumanización, a su banalidad y les confesé que si bien D. merecía una sanción, el problema está cuando los alumnos ven en la sanción un castigo y no un modo interesante de aprender algo más. Y de eso es responsable la escuela, los medios y la sociedad. De hecho, en la novela se hace una rica crítica a los medios masivos de comunicación, a su lenguaje superficial, seriado y general. Es así que compartí auténticamente el dilema que tuve y la inquietud ante la necesidad de tratar el conflicto de alguna manera. Y que eso es lo que estaba haciendo. Les pregunté cómo tomaron mi decisión, qué ocurrió en la clase anterior y qué hubiera ocurrido si yo hubiese sancionado a D. en ese momento. Conversamos cómo suelen reaccionar los profesores ante estas situaciones, qué termina ocurriendo, etc. Y entre todos fuimos reconociendo que la mayoría de los docentes ponemos fichas, interrumpimos la clase, y este estilo de situaciones suele repetirse siempre. Además, comprendimos que D. había terminado participando mucho en la clase y que habíamos aprendido cosas de él. Le preguntamos a D. por qué estaba tan nervioso. D. no tenía muchas ganas de hablar de él en público, pero no se enojó con los compañeros por las preguntas. Sí dijo que las fichas no servían para nada, que vivían llamando al padre y tampoco servía porque él lo no le hacía caso y todo seguía igual, que estaba cansado de la escuela como Clarice, la protagonista de la novela”.

Tomando el punto de vista de los expertos sobre los saberes, habilidades y actitudes que un OTD debería fortalecer o desarrollar en la competencia uno (1), la docente

⁸ D es un alumno que exhibe una carga de agresividad alta que no logra manejar. Se enfrenta a cualquier tipo de autoridad y a todo discurso de reprensión y recordatorio de las normas. Madre presa. Padre liberado hace poco tiempo. Vive con la abuela. Consume, pero sin afectar su estado de lucidez. No le interesa la escuela. Tiene códigos, aunque no respeta las normas.

evidencia algunos de ellos. No reacciona de manera violenta ante la irrupción de D, sino que más bien conociéndose puede postergar el “reto” sabiendo que no es el momento ni tiene el modo adecuado todavía para conversar sobre ese altercado. Su fortaleza está en el buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad (habilidad número 2) a través de la literatura, lo cual le permite abordar la situación de una manera distinta. Ella parece tener una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros (habilidad número 3) y sabe cómo accionar para que la violencia escale o se detenga. Su actitud de cuidado hacia sí misma (actitud número 3) le permite postergar una discusión sin sentido esperando el momento oportuno para abordar lo sucedido. En ella se ponen en juego algunos de los saberes, habilidades y actitudes que los expertos consideran necesarios para comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela.

IV. 2. 2. Competencia 2: Dimensión interpersonal

Reconocer y hacerse responsable de las propias violencias (competencia 1) es el primer paso para luego fortalecer el vínculo con los demás. La competencia interpersonal la definieron como: **“Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”** y refiere al encuentro uno a uno, entre el operador de trato directo y una segunda persona, en general el joven o adulto que padece la problemática.

Uno de los expertos compartió una situación vincular, que hipotetizando el accionar del OTD podría escalar la violencia o reducirla. Por ello a partir del siguiente relato se evidencia un OTD que adquirió esa competencia dos (2) y otro que todavía no.

“Santiago un alumno de 4to año de secundario, últimamente se muestra desalineado, más introvertido e iracundo que de costumbre, ha bajado sensiblemente su rendimiento y se pelea con todos. En los últimos días se agarró a trompadas con dos compañeros diferentes. En las clases se muestra ausente y lo único que hace es dibujar.

El OTD 1 le salió al encuentro para saber qué le pasa, pero Santiago lo rechazó. El OTD no sabía cómo abordarlo y le hizo saber al director lo que veía. A los pocos días se enteraron de que Santiago fue internado porque quiso cortarse las venas.

Al ver el OTD 2 a Santiago tan mal, se dio cuenta que le gustaba mucho dibujar. El OTD le dijo que quería conocer alguno de sus dibujos porque a él le encantaba el arte. Un par de días después lo llamó y le dijo que estaba muy impactado por alguno de los dibujos y asombrado por su capacidad expresiva. Se encontraron y el OTD le preguntó por el motivo de varias de sus obras. Como se sintió Santiago tan valorado le dijo que estaba muy mal y ya no quería vivir más. Santiago habló y lloró largo rato. Acordaron que se encontrarían cada dos días un rato y Santiago le mostraría sus dibujos. También Santiago acordó hacer saber lo que le pasaba a otro profesor que tenía buena onda, la docente de arte y un tío. El OTD le propuso también dibujar lo que había sentido en la charla que habían tenido”.

Ambos OTD saben que a Santiago le pasa algo y se acercan a él (habilidad 1; actitud

2). El problema está en cómo y qué conversar con él (saber 1), tal como afirman los

expertos. Uno va directo y le pregunta qué le pasa, el otro identifica gustos de Santiago y le hace una propuesta indirecta con la cual inicia el diálogo (habilidad 2). Ambos OTD leen los signos que Santiago expresa, pero solo uno acciona correctamente y genera el encuentro (habilidad 3). La creatividad (actitud 3) del OTD 2 permite vincularse desde otro lado y no desde el diálogo directo que generaría el cierre de Santiago.

Fortalecer la competencia dos (2) para los expertos implica, como mencionamos antes, adquirir los siguientes saberes, habilidades y actitudes.

Saberes:

1. Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.
2. Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.
3. Conocimiento de los derechos humanos.

Habilidades:

1. Capacidad de escucha, de observación y atención.
2. Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.
3. Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.

Actitudes:

1. Coherencia y autenticidad.
2. Predisposición al encuentro
3. Juego, creatividad y humor.

Cuando se analizó esta competencia los expertos valoraron en primer lugar las habilidades, en segundo lugar, los saberes y en último lugar las actitudes. La valoración fue similar, lo cual da indicios de que es necesario adquirir, fortalecer o desarrollar todos los aspectos.

Ahora bien, todos los expertos concuerdan unánimemente que es indispensable que el OTD, desarrolle la habilidad relacionada con la capacidad de escucha, de observación y atención (habilidad 1, competencia 2). Para eso, es necesaria la actitud de la predisposición al encuentro del otro (actitud 2, competencia 2).

La continuación de la historia de “D”, citada en la competencia uno (1), nos permite visualizar la competencia dos (2), y especialmente reconocer porqué los expertos consideran más importante la capacidad de escucha, de observación y de atención.

“D. pasó a 2º luego de presentarse en el periodo de apoyo y evaluación de diciembre/febrero. Se cambió al turno mañana. Acumuló fichas de disciplina. El conflicto que desencadenó el abandono definitivo de la escuela se desató en la clase de F. Se escuchaban gritos de tal magnitud que decidí salir al patio y ví a D. descontrolado y al profesor F gritando que se lo sacaran del aula y de la escuela. Los alumnos de todos los cursos estaban asomados por las ventanas, se asomaban a las puertas. Llamé al docente y le solicité al preceptor que trate de calmar a D. El profesor me contó que D no hacía nada en sus clases, que nada le gustaba, que solo molestaba y que el detonante fue que prendió un fósforo en plena clase y cuando él (el profesor) le dijo que haciendo eso iba a incendiar la escuela, D. le gritó “no seas boludo”. Luego decidí llamar a D. para que me cuente su versión de los hechos. Contó que no aguantaba al docente, que no le entendía nada, se le ocurrió prender el fósforo porque sí, porque estaba muy aburrido y que insultó al profesor porque él es sincero y le parecía un boludo, un exagerado, que cómo iba a incendiar la escuela. Como ya tenía varias fichas, decidí convocar al Consejo de Convivencia”.

Teniendo como marco los saberes, habilidades y actitudes definidas por los expertos en la competencia dos (2), la cual titulamos **“Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”**, parecería que el docente F no logra identificar qué es lo que pasa en el aula y su modo de conversar aparentemente no genera un encuentro con todos sus estudiantes. Su reacción no condice con la empatía necesaria para fortalecer el vínculo, pero la rectora sí escucha a todos los actores involucrados tratando de resolver el conflicto y reúne todas las voces de la historia.

En esta situación narrada por uno de los expertos se evidencia una sensación de malestar de algunos de los que integran la comunidad educativa porque no encuentran sentido en la escuela. El informe del Observatorio Argentino de la violencia confirma el parecer de los expertos en cuanto que dice que en las escuelas existe una “violencia sutil” que

tiene como característica fundamental que vacía de sentido, transforma en algo mecánico y vacuo, a las actividades de los principales actores que las integran. Es decir, alumnos, docentes, directivos son afectados por una sensación de malestar porque el contexto escolar no les permite satisfacer las expectativas que vuelcan en él. En muchos casos estas sensaciones de malestar dan lugar a conflictos interpersonales, porque cada uno de los involucrados hace responsable a los otros de su condición (2009:34).

Por otro lado, el Observatorio también confirma que el estilo de gestión institucional es de suma importancia. En el relato de la historia de “D” la rectora tiene un lugar clave. Con su gestión “puede establecer vínculos significativos con sus alumnos, sus allegados y las comunidades de las que los mismos forman parte con el objeto de que funcionen como cimiento para el restablecimiento de relaciones consensuadas de autoridad” (Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas, 2009:48) o, todo lo contrario. En este caso establece vínculos significativos.

Adaszko, Kornblit y Di Leo comparten la percepción del panel de expertos y comprueban con evidencia empírica que se reducen considerablemente las situaciones violentas cuando los adultos responsables de la escuela “propician el diálogo, abren canales de comunicación, valoran el esfuerzo de los estudiantes, minimizan sus prácticas autoritarias, facilitan la integración y participación de los alumnos” (2008:102). D’Ángelo y Fernández profundizan estas afirmaciones con su investigación empírica:

cuando los alumnos piensan que las clases están bien planificadas por los profesores, cuando se sienten motivados a estudiar, cuando sienten que los profesores se esfuerzan por explicarles, y cuando sienten que han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores. Por el contrario, cuando estas condiciones no se producen debemos esperar consecuentemente peores condiciones de conflictividad y mayores niveles de violencia” (2001:201).

Como dejan entrever las investigaciones citadas en la competencia dos (2) la dimensión vincular y la dimensión profesional de los adultos en la escuela están en el centro de la prevención de las violencias en la institución educativa, en cuanto son generadoras de pertenencia y de sentido. Por ello es importante fortalecer o desarrollar tanto la competencia uno (1) como la competencia (dos) 2.

IV. 2. 3. Competencia 3: Dimensión institucional

El fortalecimiento del propio conocimiento y del vínculo con los otros parecería no bastar para prevenir las violencias, es por eso que los expertos identifican la competencia tres (3). La definieron como: **“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”** lo cual es necesario para poder trabajar en grupo o en red en una institución (dimensión institucional).

Continuamos con el relato de “D” ya que nos ayuda a identificar en un escenario real la competencia tres (3) y evidencia la importancia que tiene la capacidad de generar acuerdos.

“Consejo de Convivencia. Los docentes que lo componían solían encarar los problemas disciplinarios de un modo muy convencional. En sus modos de conversar con los chicos y sus familias conceptualizaban la sanción más cercana al castigo que a un hecho educativo relevante. D. vino con su papá. Un papá muy joven. Al escuchar lo que había hecho D. comienza a reprenderlo. D. le contesta que se calle, que no le importa la escuela, que lo echen, que él no podía cambiar (La autoridad de ese padre estaba completamente devaluada ante los ojos de D). El padre se retiró y siguió el Consejo. A la cantinela del padre se suma la de los docentes. Un docente muy rígido, coordinador de un área, apelando siempre a un discurso gastado y representándose un modelo de alumno ya inexistente le dice a D: Te das cuenta que no podés seguir así. Desaprovechaste todas las oportunidades que te dimos, a la escuela se viene para otra cosa, y en lugar de decir que estuviste mal, que vas a cambiar de actitud, hacés todo lo contrario. Si estamos acá es para que muestres algún tipo de arrepentimiento por lo que hiciste y alguna promesa. D. no solo seguía insistiendo en que el docente armó un mundo de la nada, sino que afirmaba categóricamente que él no podía cambiar, ni prometer que lo haría porque sabía que no cumpliría con la promesa. El docente le respondió que se estaba hundiendo solo y que obligaba a la escuela a darle un pase a otra institución. D. respondió que tampoco iría a otra escuela, que él no mentía, que el profesor era un boludo,

que no tenía de qué arrepentirse y nada para prometer. Claramente D. buscaba la expulsión. Entonces, decidí intervenir. Lo primero que traté fue correrme del tema que nos reunía para no tratar de un modo directo el conflicto, dado que de ese modo sabía que se iba a producir una fijación y no iba a lograr establecer un lazo, incidir y conmover. Le pregunté a D: ¿Qué sentís cuando tu papá te habla? Él respondió: Nada, que se calle, que no me hable, él no es ejemplo de nada. Luego le dije que estaba de acuerdo con algunos de sus argumentos, le dí evidencias de que le creía que él no quería incendiar la escuela, que también me había parecido algo exagerada la actitud del docente, que sabía que no siempre mostraba desinterés con la escuela (porque lo había visto en las clases de literatura), que sabía que era muy inteligente y sensible y que también comprendía que quisiera abandonar la escuela. Dejé de lado en un primer momento todos los aspectos reprobables de su conducta. Le recordé la novela que habíamos leído el año anterior: Fahrenheit 451 de Ray Bradbury, una novela en la que se aprende a ser rebelde, a tener un pensamiento propio y a tomar conciencia de la estupidez humana cuando la cultura de masas, el entretenimiento y el consumo aliena y mecaniza. Entonces le pregunté: ¿Te acordás la novela que leímos el año pasado? Y sin recordar el título ni el nombre de los personajes de pronto me dijo, ah sí la del bombero. Le pregunté ¿Y qué pasaba D. con el bombero en la novela, fue siempre el mismo? Éstas preguntas apuntaban no sólo a modificar la mirada de D. sino la de los docentes que afirmaban de un modo categórico que a él no le interesaba nada, que no prestaba atención. Yo quería mostrarles que D. es de esos alumnos que nos exigía a los docentes reinventar todo el tiempo los modos de vincularnos. Entonces le pregunté a D si recordaba la novela que habíamos leído en 1º año. No recordó el título, pero de inmediato dijo: “Ah, la del bombero que quemaba los libros”. Entonces, le dije que trate de recordar una escena entre Montag, el bombero, y Clarisse, su vecina. Y sin demorarse mucho, sintetizó cómo Clarisse cambió el modo de pensar de Montag. Entonces le pregunté: ¿Y Montag cambió, se serenó o siguió con la violencia de siempre? Y sin dudarle, contestó que cambió definitivamente. Y así juntos concluimos que cualquiera puede cambiar si encuentra a su Clarice. Nadie dijo más nada, ni siquiera él. Se retiró para que como Consejo definamos su situación. Cuando el alumno salió, critiqué el discurso de mis colegas por alentar una respuesta forzada en el alumno, por no valorar que D. es un tipo de persona de una sinceridad extrema, sin cálculo, sin la astucia de otros alumnos que prometen un cambio y se muestran arrepentidos, cuando en realidad no lo están. Y zafan en el momento, pero luego reinciden. Pienso que hay una tendencia muy naturalizada e inconsciente de los docentes en desarrollar cierto cinismo, simulación, el “como si” en los chicos. Como consejo le dimos una nueva oportunidad. D Volvió a la escuela por poco tiempo. Y abandonó”.

Este relato nos permite identificar algunos de los saberes, habilidades y actitudes definidas por los expertos en la competencia tres (3) a la cual llamaron **“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”**. La docente, que también es rectora, ocupa un lugar central en este relato, en cuanto que comprende cuál es su rol y el de la institución (saber 1, competencia 3). Ella reconoce que el discurso en la escuela muchas veces es repetitivo, como afirman los expertos, y trata de forzar en los alumnos algo que ellos no aceptan y no tienen por qué hacerlo. Ante esta problemática promueve un diálogo desde otro lugar generando un análisis reflexivo de la conducta violenta de “D” identificando sus múltiples causas y tratando de generar acuerdos que tengan sentido (habilidad 2, competencia 3). Este problema lo toma como una oportunidad para la transformación comunitaria (actitud 3, competencia 3), en este caso una transformación del Consejo de Convivencia, de “D” y su relación con la familia. No podemos afirmar de dónde adquirió esa manera de actuar, pero posee un saber sobre “buenas prácticas” que permiten la resolución de situaciones conflictivas (saber 3, competencia 3). Ella pudo interpretar los intereses de “D”, conocía

su historia, su contexto y los utilizó para fortalecer el sentido de pertenencia (habilidad 1, competencia 3). Por el contrario, otros adultos presentes en el consejo de convivencia, lo que hicieron fue fortalecer la exclusión de la escuela y la experiencia de sentirlo un lugar hostil.

Para los expertos, fortalecer esta competencia implica, como mencionamos al inicio del capítulo, adquirir los siguientes saberes, habilidades y actitudes.

Saberes:

1. Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.
2. Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.
3. Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.

Habilidades:

1. Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.
2. Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas
3. Capacidad para generar acuerdos.

Actitudes:

1. Flexibilidad.
2. Liderazgo y colaboración.
3. Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.

Cuando se analizó esta competencia los expertos valoraron en primer lugar las habilidades, en segundo lugar, las actitudes y en último lugar los saberes. La valoración fue similar, lo cual indicaría que es necesario adquirir, fortalecer o desarrollar todos los aspectos mencionados. Ahora bien, en esta competencia tres (3) los expertos consideran más importantes las actitudes que los saberes, lo cual se diferencia de las competencias uno (1) y dos (2).

Los expertos consideran indispensable o muy importante la capacidad para generar acuerdos (habilidad), la cual va de la mano con la actitud de liderazgo y colaboración.

Esto coincide con lo que se afirma en la investigación realizada por UNICEF en conjunto con FLACSO en Buenos Aires: “allí donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, se encuentran menores niveles de conflictividad y violencia” (2001:201).

IV. 3. Jerarquización de aspectos específicos de las competencias (saber, habilidad y actitud) en su conjunto.

En el análisis previo se focalizó en cada una de las competencias, ahora nos enfocaremos en el conjunto de saberes, habilidad y actitudes. Los pasos fueron:

- Jerarquizar la relevancia que tienen las habilidades, los saberes y las actitudes independientemente de las competencias que configuran sino comparadas con las otras de su mismo tipo.
- Jerarquizar (no es importante, poco importante, importante, muy importante, indispensable) cuál (saber, habilidad, actitud) considera más importante para la formación de los operadores de trato directo.
- Jerarquizar según una escala numérica (ordenar de mayor a menor importancia) cada saber/habilidad/actitud.
- Aclarar, rectificar, modificar o realizar comentarios.

Al jerarquizar la relevancia que tienen las habilidades, los saberes y las actitudes independientemente de las competencias que configuran, sino comparadas con las otras de su mismo tipo, nueve (9) expertos consideran en **primer lugar a las habilidades (9 puntos)**, seguidas por las actitudes y los saberes (cada una con **8 puntos**). De esta manera se evidencia la similar importancia que le dan a los tres (3).

El análisis que se ofrece a continuación es el resultado de la doble jerarquización (no es importante, poco importante, importante, muy importante, indispensable y ordenar por grado de importancia) de los saberes, habilidades y actitudes que los expertos consideran más importante para la formación de los operadores de trato directo.

En cuanto a los **saberes** propuestos en todas las competencias, en un primer momento los expertos indicaron cuáles consideraban como indispensables y muy importantes, y en un segundo momento tuvieron que jerarquizarlos según el grado de importancia. Cruzando ambas respuestas se concluye que es muy importante, para los expertos, que el OTD conozca, no sólo las propias limitaciones, fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y violencias, sino también de dónde, cómo

(diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tiene delante.

En cuanto a las **habilidades** propuestas en todas las competencias, en un primer momento los expertos indicaron cuáles consideraban como indispensables y muy importantes, y en un segundo momento tuvieron que jerarquizarlos según el grado de importancia. Cruzando ambas respuestas se concluye que es muy importante, para los expertos, que el OTD desarrolle la capacidad de escucha, de observación y atención. Para ello es importantísimo el buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).

En cuanto a las **actitudes** propuestas en todas las competencias también se realizó el mismo procedimiento. Cruzando ambas respuestas se concluye que es muy importante, para los expertos, que el OTD sea coherente, auténtico y tenga predisposición al encuentro.

Muchos estudios coinciden en que las acciones de los adultos que conforman la comunidad educativa, su intervención, ya sea en la propuesta pedagógica, en la regulación de los vínculos, en acciones que empoderen a los estudiantes, etc. disminuye las violencias en la escuela (D'Angelo y Fernández, 2011) (Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas, 2009) (Adaszko, Kornblit y Di Leo, 2008) (Prieto García, 2005) (Míguez, 2008) (Beech y Marchesi , 2008).

Este capítulo, sintetizó cuáles son las competencias que necesita un OTD para prevenir las violencias en la escuela. Escuchando a los expertos se podría afirmar que podemos encontrar en los OTD de las escuelas muchos de estos saberes, habilidades y actitudes. Esto es muy importante porque no se parte de cero en la prevención de las violencias, sino que más bien se debería realizar un diagnóstico para conocer las fortalezas de cada escuela. Luego, se podría armar un plan de acción para que cada uno de los OTD adquiera y se fortalezca en aquello que todavía no ha desarrollado. Siguiendo la validación que hicieron los expertos de las competencias nos encontramos ante la necesidad de considerar que toda prevención de las violencias comienza en uno mismo.

Conclusiones

La investigación describe cuáles son las competencias que tienen que poseer los operadores de trato directo (docentes, y todos los que trabajan en las escuelas) para prevenir las violencias. Se diseñó un perfil por competencias que responde a uno de los objetivos de esta investigación que era “producir nuevo conocimiento práctico orientado a resolver problemas de la vida cotidiana y/o intervenir en situaciones problemáticas” (Di Virgilio, 2009:5). Las tres (3) competencias definidas, cada una con sus saberes, habilidades y actitudes, iluminan a los OTD de las escuelas y a los responsables de su formación mostrando posibles metas a alcanzar para prevenir las violencias, y, por lo tanto, ofrecer un perfil capaz de abordar dicha problemática.

El uso de la técnica Delphi Híbrido para la investigación en educación es potente en cuanto que escucha las perspectivas de actores-expertos de tres niveles (Sistema, Escuela, Aula), es decir a aquellos expertos en la temática investigada. Además, tiene la ventaja de comenzar desde la experiencia contextualizada de los actores de las comunidades educativas, y de quienes tienen injerencia en ellas. De hecho, el panel uno indaga sobre las problemáticas de los OTD en relación a las violencias en la escuela. Creemos que esta técnica puede ser de utilidad para aquellos que diseñan políticas públicas, y también para todo centro educativo, en cuanto que les permite escuchar qué pasa en la realidad (a través de diversas perspectivas) y a partir de allí proponer decisiones estratégicas, para generar dispositivos específicos que lleven soluciones concretas a las problemáticas que se presentan. La técnica es económica, tiene un tiempo estipulado, genera consenso en los involucrados, se escuchan las voces representativas de actores diversos y permite que las personas investiguen a partir de su experiencia. Los resultados ofrecen respuestas concretas a problemas reales pensados por aquellos que conocen en profundidad la problemática.

La investigación realizada señala que para dar respuesta a las violencias en la escuela es necesario que los OTD “comprendan la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela” (competencia 1), “promuevan encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa” (competencia 2), y “fortalezcan la escuela como lugar de pertenencia” (competencia 3). Este perfil por competencias que diseñaron los expertos, consolida, como señala Padrón (2006), el enlace entre ciencia (o academia) y sociedad, colaborando para que el conocimiento sirva para hacer, para actuar, para construir y para modificar. En este caso, los resultados ofrecen un rumbo para las escuelas de las cuales surgió la necesidad de realizar esta

investigación y para los centros de formación de los OTD (tanto Terciarios como Universitarios) en cuanto que ofrece una descripción de cuáles serían aquellos saberes, habilidades y actitudes que deberían desarrollar y fortalecer los OTD de las escuelas del conurbano bonaerense para prevenir las violencias. El perfil descrito puede ser material de trabajo para que los Centros de Formación docente diseñen dispositivos que colaboren en ese sentido. Las tres (3) competencias permiten abordar una posible solución a un problema complejo teniendo en cuenta dimensiones importantes de la persona (intrapersonal, interpersonal, e institucional).

Los OTD son quienes interactúan directamente con los estudiantes, quienes regulan los vínculos de la comunidad escolar. Si no se empieza la prevención formando a los adultos es muy probable que las violencias, a través de ellos, sigan “desintegrando las pautas institucionales que regulan los vínculos de la comunidad escolar” (Míguez, 2008:60) imposibilitando una cultura de aprendizaje. Por ello, es necesario fortalecerlos, ofrecerles tiempos y espacios para que desarrollen esas competencias y así prevenir las violencias.

Un hallazgo contundente es que para que haya prevención lo primero que se debe hacer es un trabajo intrapersonal que requiere “comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela” (competencia 1). Los expertos lo dejaron bien en claro cuando validaron las competencias. Primero se empieza por uno mismo y luego se puede pensar en la prevención en las escuelas. Empezar por uno mismo implica desarrollar el saber de “conocer las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias”, y la habilidad de “realizar prácticas de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformación, de saber desaprender lo aprendido”. Otro de los desafíos que tienen los OTD en las escuelas, en cuanto a la dimensión intrapersonal, es aprender a hacer un buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.). Los expertos afirmaron este aspecto cuando jerarquizaron el conjunto de todas las habilidades que engloban las tres (3) competencias. Todos los OTD deberían afirmar y vivir aquello que dice Juan Pablo Berra (2014) en su libro “no a la violencia, sí a la agresividad”. Decir sí a la agresividad implica hacer buen despliegue de esa energía, encontrando los caminos para que genere más vida. Algunos de los cauces que propone el autor son: “acciones para registrar al otro; trabajo introspectivo, registro personal; aprender a jugar y hacer deporte con otros; aprender a expresarse artísticamente; aprender a vivir el humor con otros; el registro de todo cuanto nos apasiona y nuestra

lucha por conseguirlo; identificar obstáculos y desafíos y aplicar allí la agresividad” (2014:143). De esta manera, podemos afirmar que, conocer la propia subjetividad, trabajar sobre ella, y tomar decisiones sin estar fuera de sí es un primer paso indispensable que permitirá, en un segundo lugar, encuentros personales y significativos con los miembros de la comunidad educativa (competencia 2) y fortalecerá el sentido de pertenencia (competencia 3).

Los expertos nos dejan bien en claro que las competencias para prevenir las violencias no son saberes meramente discursivos, sino que es necesario e imprescindible “poner el cuerpo”. El OTD que quiere hacer prevención no puede quedarse en lo discursivo y repetitivo de prácticas o frases hechas, sino más bien debe realizar un trabajo intrapersonal, interpersonal e institucional que le permita tener registro de las propias violencias y de cómo vincularse con los demás. Sin este camino lo más probable es que suceda lo que decía uno de los expertos, un *divorcio* entre los discursos y las prácticas de los OTD que día a día están en la escuela. Prevenir las violencias implica responsabilidad por parte de los adultos (OTD) para hacerse cargo de un camino personal y comunitario que tienen que transitar para regular los vínculos de la comunidad escolar posibilitando el clima para que el aprendizaje suceda. Adaszko, Kornblit y Di Leo comparten la percepción del panel de expertos y comprueban con evidencia empírica que se reducen considerablemente las situaciones violentas cuando los adultos responsables de la escuela “propician el diálogo, abren canales de comunicación, valoran el esfuerzo de los estudiantes, minimizan sus prácticas autoritarias, facilitan la integración y participación de los alumnos” (2008:102). Para ello, se necesita una transformación personal que haga del OTD una persona coherente y auténtica, lo cual se da mediante la reflexión, el estudio, la práctica, el ejercicio, el trabajo colaborativo y la retroalimentación. Sin esa transformación seguirá conviviendo en la escuela “la violencia tanto en las prácticas de sus protagonistas, como en los ojos de quienes las observan” (Míguez, 2008:31). De hecho, las violencias son expresiones de las dificultades que tienen las personas para resolver y encaminar los conflictos, tanto personales como comunitarios, de forma pacífica y para aceptar las diferencias en base al reconocimiento del otro.

En este sentido, es importantísimo que se “promuevan encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa” (competencia 2) para lo cual se necesita, en primer lugar, desarrollar la capacidad de escucha, de observación, de atención y una actitud de predisposición para salir al encuentro del otro. Ahora bien, para que el encuentro sea significativo el OTD necesita conocer cómo (diversos modos,

recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tiene delante. Además, necesita aprender a leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras. D'Ángelo y Fernández nos permiten corroborar que: “cuando los alumnos piensan que las clases están bien planificadas por los profesores, cuando se sienten motivados a estudiar, cuando sienten que los profesores se esfuerzan por explicarles, y cuando sienten que han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores” (2001:201). Entonces, los encuentros significativos o “conversaciones interesantes” requieren de preparación por parte de los OTD.

Otro aporte relevante se refiere al sentido de pertenencia, a “fortalecer la escuela como lugar de pertenencia” (competencia 3). Resulta clave para la prevención de las violencias en la escuela. Por esto, los expertos afirman la necesidad de generar espacios institucionales que permitan trabajar con todos y cada uno de los actores (con los jóvenes, con los docentes, con las familias, con los no docentes); de esta manera se trabajaría la dimensión interpersonal e institucional. Trabajar cooperativamente, dicen Rey y Ortega, tiene “como efecto secundario, el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las de los demás” (2001:62). Un factor clave en la construcción del sentido de pertenencia parece ser el vínculo y el afecto. Por eso el trabajo cooperativo, y una actitud de liderazgo y colaboración, en los espacios institucionales favorece un ambiente preventivo. Esta recomendación, los expertos la extienden tanto para con los estudiantes, como para los adultos entre sí. En sus palabras, acuerdan que se pertenece a los lugares a donde a uno lo conocen y llaman por el nombre, donde uno no está oculto, y si está ausente lo tienen presente, donde se lo trata como persona. Se pertenece a lugares donde hay comunicación, diálogo gratuito, donde cada uno puede expresarse libremente, y a donde a cada uno lo escuchan. Se pertenece a dónde se cree en cada uno y se valoran las propuestas. Se pertenece a un lugar donde se construyen vínculos y por lo tanto hay afecto. Otro factor clave es que se pertenece a una escuela si se cree en que ésta tiene sentido, el cual debe construirse. Se pertenece a una escuela si se conoce su contexto histórico, donde está inserta, su historia. Los expertos concuerdan en que este sentido de pertenencia, con todo lo que engloba, se podría afianzar en espacios institucionales de trabajo a los cuales llamaron “encuentros para gente que trabaja en las escuelas” (EGTE), un momento semanal para consolidarse como equipo motor de prevención y para que todos se capaciten en la misma línea.

Para lograr esos espacios institucionales de trabajo (EGTE), los expertos identificaron como prioritaria la necesidad de establecer un tiempo y espacio institucional concreto. En cuanto a los OTD, sus voces cantan al unísono pidiendo la concentración horaria de los docentes, especialmente de secundaria, en una escuela. El pedido corrobora los datos que ofrece el informe “Uno de cada 3 maestros trabaja en más de una escuela”, del Observatorio Argentinos por la Educación, basado en la encuesta a docentes que se realizó junto con Aprender 2016. Allí afirman que “uno de cada 3 maestros de primaria trabaja en más de una escuela. El 28% trabaja en dos instituciones, y un 3% lo hace en tres o cuatro. Estas cifras muestran la situación de pluriempleo que caracteriza a la profesión docente en Argentina, se agravan al observar los datos de secundaria, donde el 44% de los docentes trabaja en tres o más escuelas diferentes”. Si se transformara esta situación de pluriempleo se podría potenciar el sentido de pertenencia en cuanto al arraigo institucional y a la identificación con el proyecto escolar, y al mismo tiempo fortalecer el rol de adultos como referentes, cuidadores y con autoridad legítima para los estudiantes.

El equipo directivo tiene un lugar central en la gestión de los EGTE. Resulta de suma importancia que los directivos puedan dedicarse a cuestiones pedagógicas, a mejorar las prácticas docentes. Los EGTE son una oportunidad para enfocarse en esa tarea. Como bien dice un director en el informe “Cómo hicieron los Sistema Educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” de Mckinsey: “ser docente es ayudar a los niños a aprender. Ser director es ayudar a los adultos a aprender.” (2007:53). En este caso, los directivos ayudarían a los OTD a aprender a prevenir las violencias en la escuela enriqueciendo su rol de adultos, su manera de conversar, llevándolos a preguntarse por su quehacer cotidiano, haciendo más “interesantes” su figura. Para lograr eso, los expertos sugerían incorporar y aprender herramientas de orden cultural, ficcional, textos literarios, películas, recursos de teatralización. Por otro lado, en esos espacios, el equipo directivo podría conocer más a la comunidad educativa, lo cual parece ser para los expertos una necesidad. Si el equipo directivo conoce mejor a su comunidad educativa podrá “interpretar sus intereses, historias, contextos, rituales” y realizar propuestas significativas para ese lugar y colaborar para que todos los adultos que conforman esa institución realicen lo mismo.

De lograrse gestionar adecuadamente esos espacios institucionales, especialmente por parte de los directivos, se fortalecería: el trabajo interdisciplinario y cooperativo; la escucha; el conocimiento sobre cómo abordar situaciones de violencia; estrategias de resolución de conflictos, etc. Los OTD tendrían un espacio semanal donde se formarían

enriqueciendo su quehacer, volviéndose más significativos para los estudiantes y, por lo tanto, como dijo uno de los expertos, generando extrañamiento en los estudiantes. Podríamos deducir que, si se fortalece el sentido de pertenencia en los OTD, eso generará propuestas con sentido, que fortalezcan el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa. Ahora bien, una propuesta concreta que daría sentido por ser coherente, sería construir acuerdos de convivencia entre toda la comunidad educativa que se respeten en la práctica.

Otro aspecto que se destaca en la investigación es el consenso de la totalidad de los expertos en que la capacidad de escucha, atención y observación es una habilidad clave que deben fortalecer y desarrollar los OTD. De este modo, los expertos dejan de manifiesto la necesidad de sacar al docente de un lugar tradicional como catedrático para situarlo en un lugar de facilitador. Es un importante llamado a reconfigurar el rol docente. El docente facilitador se centra no tanto en enseñar, sino más bien en que los estudiantes aprendan. En este sentido, se podría decir que los OTD deberían diseñar espacios donde los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje.

La investigación abre algunas líneas para continuar indagando y buscando cómo prevenir las violencias en las escuelas. Por un lado, sería interesante “conocer experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas”. Identificar buenas prácticas de otras latitudes relacionadas con los saberes, habilidades y actitudes definidas por los expertos ofrecería diversas posibilidades de acción para la resolución de la problemática. Estas prácticas pueden ser promovidas por las escuelas en los EGTE, equipos de investigación o por ONGs que trabajen en conjunto con las escuelas. De este modo, se tendrían mayor cantidad de experiencias concretas que les permitan ampliar la mirada a los OTD sobre cómo transformar ciertos discursos y prácticas que (des)regulan los vínculos de la comunidad educativa. Por otro lado, esta investigación profundizó sobre las dos problemáticas que los expertos consideraban más importantes en cuanto a las violencias en la escuela, pero otra investigación podría abordar otra de las tantas que ellos identificaron (véase Anexo I y II). Además, alguna escuela, supervisor, ONG podría tomar los aportes de los expertos para diseñar los espacios institucionales significativos de trabajo con toda la comunidad educativa.

La prevención de las violencias es una tarea desafiante, pero podría abordarse con mayor facilidad si los Institutos de formación Terciaria y Universitaria ofrecieran herramientas para abordar dicha temática a los futuros docentes que van a trabajar en las

escuelas. De este modo, el Sistema Formador ejercería una política de prevención. Álvarez García confirma en su investigación que una de las claves para la prevención de las violencias es “mejorar la formación de los futuros docentes y del profesorado en activo sobre recursos para la prevención y el tratamiento” (2010:53) de dicha problemática. Ahora bien, creemos, junto con los expertos, que las herramientas de desarrollo intrapersonal, interpersonal e institucional deberían entrenarse en los diversos espacios curriculares de la formación Terciaria y Universitaria, y no en una clase específica sobre prevención de las violencias. Estas acciones deben impulsarse a través de políticas integrales que permiten su concreción.

En síntesis, prevenir las violencias es un aprendizaje complejo que requiere los medios y el marco adecuado. Las leyes por sí solas no alcanzan. Es indispensable configurar un marco legislativo acompañado de políticas educativas y dispositivos específicos que reconozcan los desafíos cotidianos de la escuela y las subjetividades docentes. De ese modo se permitirá resignificar la escuela como espacio de pertenencia y de sentido tanto para estudiantes como adultos.

Referencias bibliográficas

Adaszko, Ana Lía, Kornblit, Adam (2008). *Clima social escolar y violencia entre los alumnos*. En: D. Míguez, ed. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 73-111.

Adler Michael y Ziglio Erio (1996). *Gazing into the Oracle: The Delphi Method and its Application to Social Policy and Public Health*. London: Jessica Kingsley.

Álvarez-García David, Rodríguez Celestino, González-Castro Paloma, Núñez José C. y Álvarez Luis D. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), pp. 35-56.

Argentina, Ministerio de Educación y Deportes de La Nación, Secretaría de Evaluación Educativa (2016). *Aprender. Características y voces de los docentes*.

Auyero Javier y Berti María Fernanda (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. 1 ed. Madrid: Katz.

Bauman Sheri y Del Río Adrienne (2005). *Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom*. *School Psychology International*, 26(4), pp. 428-442.

Benítez Juan y García Berben Ana & Fernández María (2006). *El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes*. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), pp. 329-352.

Berra, Juan Pablo (2014). *No a la violencia, sí a la agresividad. Estrategias para transformar el bullying en más vida*. Buenos Aires: Ágape.

Billorou, Nina (2017). Las competencias. En: Gómez Caride Ezequiel, (ed). *Acompañados: El origen. El proceso de creación de un perfil por competencias para operadores de trato directo que trabajen la prevención de adicciones en tres ámbitos: educativo, comunitario y laboral*. Buenos Aires: Acompañados: Centro de Investigación y Transferencia en Prevención de Adicciones de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín", pp. 17-22.

Bisquerra Alzina Rafael (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95-114.

Castro-Granados Mauricio Alejandro, Medina Almeida Carmen y Glasserman Morales Leonardo David (2017). Fortalecimiento de las competencias docentes para atender el cyberbullying en una secundaria pública colombiana. *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 24, pp. 200-223.

Clayton Mark (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), pp. 373-384.

D'Angelo, Luis y Fernández, Daniel (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Dalkey Norman C (1967). *Delphi*. Santa Mónica California: The Rand Corporation.

De la Fuente Arias Jesús, Peralta Sánchez Francisco Javier y Sánchez Roda María Dolores (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), pp. 548-554.

Delbecq Andre L (1975). *Group Techniques for Program Plannig: A Guide to Nominal Groups and Delphi Process*. Illinois, University of Minnesota.

Debarbieux Eric (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41,6, pp. 582-602

Di Virgilio María Mercedes (2009). *Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Donohoe H., Stelfefon M., y Tennant B. (2012). Advantages and limitations of the e-Delphi technique: Implications for health education researchers. *American Journal of Health Education*. 43, 38-46.

Eceiza Maite, Arrieta Modesto y Goñi Alfredo (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), pp. 11-26.

Estévez López Estefanía, Murgui Pérez Sergio, Moreno Ruiz David y Musitu Ochoa Gonzalo (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), pp. 108-113.

Félix Vicente, Soriano Manuel, Godoy Carmen y Martínez I (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1-2), pp. 97-110.

Fernández Isabel (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. 1º ed. Madrid: Narcea.

Flick Uwe (2007). Entrevistas y debates del grupo de discusión. En: Flick Uwe, ed. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, pp. 126-138.

Fraser, y otros (1996). Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas. *Perspectivas*, 26(2), pp. 267-299.

García, N., Beaumont, C. y Frenett, É. (2015). Validations of a teacher's self-efficacy scale to deal violence in schools. *International Journal of Violence and Schools*, Volume 15, pp. 142-163.

Gibbons María Amelia y Rossi Martín A. (2015). *Evaluación de Impacto de un Programa de Inclusión Social y Prevención de Violencia Estudiantil*, Buenos Aires: Banco

Interamericano de Desarrollo. Oficina de Planeación Estratégica y Efectividad en el Desarrollo.

Goldenberg, Mario (2011). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama.

Gómez Nashiki Antonio (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), pp. 839-870.

Gordon Theodore Jay (1994). *The Delphi Method*. Washington, DC: American Council for the United Nations University.

Gottfredson, D (2001). *Schools and Violence*, Cambridge University Press.

Guevara Niebla Gilberto (2003). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso, tesis de maestría en Sociología política*. México: Instituto de Investigaciones “D. José María Luis Mora”.

Hasson Felicity, Keeney Sinead y McKenna Hugh (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advance nursing*, 32(4), pp. 1008-1015.

Helmer Olaf (1967). *Analysis of the future: The Delphi method*. Santa Mónica, California: The Rand Corporation.

Iram, Yaacob (1997). School violence in Israel. En: T. Ohsako, (ed). *Violence at school: Global issues and interventions*. Switzerland: International Bureau of Education, pp. 72-84.

Jaramillo Andino Ramiro Andrés (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Revista de Educación Alteridad*, 13(1), pp. 108-119.

Jason Beech y Álvaro Marchesi (coordinadores) (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: OEI & Fundación SM.

Kamberelis George y Demitriadis G., (2013). *Focus Groups: From structures interviews to collective conversations*. London: Routledge.

Kandakai T. L y King K. A., (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 25(5), pp. 342-353.

Kaplan, Carina (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Keeney Sinead, Hasson Felicity y McKenna Hugh (2006). Consulting the oracle: ten lessons from using the Delphi technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), pp. 205-212.

- Krebsbach S. G, (1998). *A set of learning outcomes for the learner in the two-year institution of higher education, in order to function in work, community, and family at the beginning of the 21st century. Unpublished doctoral dissertation.* Minneapolis: University of Minnesota.
- Landeta Jon, Barrutia Jon y Lertxundi Aitziber (2011). Hybrid Delphi: A methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological forecasting & social change*, 78, pp. 1629-1641.
- Lang Trudi (1995). An overview of four futures methodologies. *The Manoa Journal of Fried and Half-Fried ideas (about the future)*, 7(7).
- Leiva Juan José (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), pp. 93-110.
- Listone Harrold y Turoff Murray (1975). *The Delphi method: Techniques and applications.* Boston: Addison-Wesley.
- López Verónica (2015). *Convivencia Escolar*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Marga Vives, Orte Carmen y Sánchez Lydia (2016). Identificación de competencias y habilidades del buen profesional que trabaja con personas mayores a través de la técnica Delphi. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(1), pp. 37-46.
- Medrano Samaniego Concepción (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), pp. 93-108.
- Míguez Daniel (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas.* 1º ed. Buenos Aires: Paidós.
- Míguez Daniel (2012) Cavilaciones epistemológicas sobre la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En A. Furlán, (comp.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México. Siglo XXI, pp. 72-101
- Mitchell Vincent-Wayne (1991). The Delphi technique: An exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), pp. 333-358.
- Moreno Ruiz David, Estévez López Estefanía, Murgui Pérez Sergio y Musitu Gonzalo (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 1.
- Morgan D.L y Bottorf J. L (2010). Advancing Our Craft: Focus Group Methods and Practice. *Qualitative Health Research*, 20(5), pp. 579-581.
- Nicolaidis Sonia, Toda Yuichi y Smith Peter (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Volume 72, pp. 105-118.

Noel Gabriel (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En Míguez Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Argentina. Paidós, pp. 113-145

Obispado de San Isidro y Banco Interamericano de Desarrollo, 2017. *Recuperación de adolescentes y jóvenes con adicción a las drogas. Programa "Acompañados" Estudio diagnóstico sobre adicciones en la Escuela Media. Resultados de la encuesta a referentes calificados*, Buenos Aires: s.n.

Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas (2008). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de La Nación y Universidad Nacional de San Martín.

Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas (2009). *La violencia en las escuelas. Desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación y Universidad Nacional San Martín.

Observatorio Argentinos por la Educación (2018). *Uno de cada tres docentes trabaja en más de una escuela*, Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.

Olweus, Dan (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas educativas*, 26(2), pp. 357-389.

Onetto Fernando (2004). *Climas escolares y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ortega Rosario y Del Rey Rosario (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Issue 41, pp. 59-71.

Ortiz Hugo Marcos (2017). Abordaje metodológico: la técnica Delphi. En: E. Gómez Caride, ed. *Acompañados: El origen. El proceso de creación de un perfil por competencias para operadores de trato directo que trabajen la prevención de adicciones en tres ámbitos: educativo, comunitario y laboral*. Buenos Aires: Acompañados: Centro de Investigación y Transferencia de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín", pp. 23-39.

Pacheco-Salazar Berenice (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42 (1), pp. 104-110.

Padrón José (2006). *Bases del concepto de "Investigación aplicada" (o "investigación aplicada" o "aplicaciones")*. [En línea] Available at: <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>

Perrenoud Philippe (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Perrenoud Phillippe (2012). *Cuando la escuela pretende enseñar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* 1º edición ed. Barcelona: GRAÓ.

Postigo Zegarra Silvia, González Barrón Remedios, Mateu Marqués Carmen y Ferrero Berlanga Javier (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), pp. 453-458.

Prieto García Martha Patricia (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1005-1026.

Sackman Harold (1974). *Delphi assessment: Expert opinion, forecasting and group process*, Santa Mónica, California: The Rand Corporation.

Schaefer Sonia (2017). Nuestra propuesta. El desafío de producir conocimiento con impacto territorial. En: E. Gómez Caride, ed. *Acompañados: el origen. El proceso de creación de un perfil por competencias para operadores de trato directo que trabajen la prevención de adicciones en tres ámbitos: educativo, comunitario y laboral*. Buenos Aires: Acompañados: Centro de Investigación y Transferencia de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín", pp. 13-16.

Somerville Jerry (2008). *Effective Use of the Delphi Process in Research: Its Characteristics, Strengths and Limitations. Excerpt from Somerville, J. A. (2007). Critical factors affecting the meaningful assessment of student learning outcomes: A Delphi study of the opinions of c.* Corvallis: Oregon State University.

Stromquist y Vigil (1996). La violencia escolar en los Estados Unidos de América. *Perspectivas*, 26(2), pp. 390-416.

Tobón Sergio (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

Torres Merchán Nidia Yaneth (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Zona Próxima*, Issue 12, pp. 242-249.

Uhl Norman (1983). Using the Delphi technique in institutional planning. En: U. Norman, ed. *Using research for strategic planning*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 81-94.

Vaello Orts Juan (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Vives Marga, Orte Carmen y Sánchez Lydia (2016). Identificación de competencias y habilidades del buen profesional que trabaja con personas mayores a través de la técnica Delphi. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(1), pp. 37-46.

Ziglio Erio y Michael Adler (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley.

UNICEF (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Vaello Juan (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Editorial Graó.

Von Der Gracht Heiko A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting & Social Change*, pp. 79, 1525-1536.

Welsh Wayne, Grene Jack y Jenkins Patricia (1999). School disorder: The influence of Individual, Institutional and Community Factors. *Criminology*, 37, pp. 73-115

ANEXO I

Presentamos todas las problemáticas que identificaron los expertos porque si bien nosotros nos enfocamos en las dos (2) que ellos consideraron más importantes, algún investigador podría avanzar profundizando cualquiera de ellas para aportar nuevas herramientas que fortalezcan a los OTD.

Para facilitar la lectura están agrupadas en torno a los sujetos que encabezan cada afirmación:

Niños, niñas y adolescentes, jóvenes/ Alumnos
Los N, N y A (niños/as y adolescentes) necesitan adultos responsables (familia y escuela) que los escuchen y contengan, pero no siempre los/as encuentran. Y muchas veces los adultos están sobre ocupados.
El alumno necesita ser reconocido, mirado, pero se encuentra con la indiferencia del adulto responsable dentro de la escuela.
Los niños y jóvenes necesitan expresar corporalmente a través del movimiento, del juego, la danza o el teatro sus experiencias de violencia, pero la escuela cuenta con una arquitectura inadecuada, pensada para inmovilizarlos.
Los jóvenes y los niños necesitan un lugar social y de pertenencia para encontrar su identidad, pero no los encuentran porque los grupos o agrupamientos sociales son excluyentes.
Los jóvenes necesitan crecer en una cultura que no los estigmatice, pero diferentes sectores propugnan esa estigmatización.
Los niños y los jóvenes necesitan aprender a expresar sus emociones de un modo que pueda ser procesado por los otros, pero no han adquirido y/o no se les han enseñado las competencias emocionales y comunicativas para hacerlo.
Los chicos, en ámbitos tan poblados y “masivos”, tan anónimos, ajenos, y exteriores como la escuela, necesitan cercanía, intimidad, mirada, voz, pero el adulto no sabe cómo construir ese cerco íntimo constructor de vínculo.
Los chicos necesitan que un espacio tan mecanizado, de contenidos y modos reiterados, tipificados, clasificados, seriados y previsibles muestre alguna fisura en la homogeneidad de sus prácticas y algo de la que allí ocurra lo extraño, los sorprenda, pero no les resulta sencillo a los docentes producir estos extrañamientos.
Los chicos necesitan descubrir algún espacio social que les prometa que algo en sus existencias puede modificarse, ver que la escuela propone otros modos del vínculo, otras revelaciones culturales que les permita vislumbrar que otra vida (distinta de la que les propone la familia, los medios, la sociedad) es posible, pero la escuela no termina de encontrar cuáles son los contenidos y prácticas realmente significativas que la hagan posible.
Los adolescentes necesitan espacios para comunicar sus inquietudes, pero no las encuentran.
Los niños necesitan poder expresarse y crear, pero muchas veces pasan mucho tiempo con la tecnología por ausencia de sus padres.
Los niños, adolescentes necesitan perspectivas a largo plazo, pero al no encontrarlas o visualizarlas buscan satisfacción inmediata (adiciones de distinto tipo)

Los adolescentes necesitan pensar su propio futuro con proyectos; pero al no tener posibilidades reales (o no creer tenerla) de inserción en lo laboral o profesional buscan salir de sus hogares a través de organizar su propia familia (embarazo adolescente)
Los adolescentes y niños necesitan conocer sus derechos y ejercer una práctica real de denuncia cuando estos son vulnerados, pero al no encontrar lugar para hacerlo naturalizan situaciones de violencia y de abuso que luego son repetidas en su propio comportamiento hacia sus pares.
El alumno necesita de su familia y su escuela, pero el conflicto radica que es muy complejo que ambas partes trabajen a la par. Destiempo en el encuentro de ambas: Referentes familiares que trabajan todo el día, enfermedades, violencia intrafamiliar, esto por un lado y por el otro una escuela con falta de Equipos de orientación, Equipos directivos saturados de trabajo que a veces pierden de vista a sus alumnos y docentes con ausentismo.
El alumno necesita estar en la escuela, pero el conflicto radica en el ausentismo de los estudiantes por motivos externos a la escuela; como por ejemplo falta de medios económicos para llegar, trabajo, cuidado de hermanos menores o adultos enfermos, enfermedades propias.
El alumno pasa por muchas situaciones de angustia y soledad, que se demuestran en consumo problemático, auto lecciones, intentos de suicidios, suicidios que se dan muchas veces en la propia escuela, pero en estas problemáticas la Institución solo tiene preguntas...
El alumno necesita conectarse desde la palabra, pero estas habilidades no se desarrollan en la escuela.
Los alumnos deben tener empatía con el otro, pero la falta de comunicación y trabajo grupal se lo impide.
Los alumnos deben aprender a convivir en el aula, pero no cuentan con las herramientas para hacerlo.
Los alumnos deben tener un diálogo fluido con los docentes, pero no se animan o no se le da la necesaria apertura al diálogo.
Los alumnos deben trabajar en grupo en tareas que signifiquen un esfuerzo compartido y pertenencia institucional, pero a veces las modalidades de trabajo impuestas por el docente no son las adecuadas.
Los alumnos deben conocerse entre sí, pero las tareas cotidianas impiden esa posibilidad.
Los alumnos menores (hasta 3 año de la secundaria) necesitan protección de sus pares y alumnos mayores pero los pares son parte del conflicto y los mayores no tienen otro vínculo que mostrarse como más grandes y poderosos ante ellos.

Institución/ Escuela

Las personas que trabajan en la institución necesitan espacios/tiempos para poder pensar la tarea para mejorar, pero el sistema les impone una multiplicidad de obligaciones que dificultan la posibilidad de encontrar esos espacios.
Las instituciones escolares necesitan articular con otras instituciones, pero éstas también están desbordadas en sus propias problemáticas.
Las instituciones necesitan de recursos, pero no siempre tienen los recursos necesarios para satisfacerlos.

La escuela necesita poner en circulación un nuevo lenguaje, elevar la calidad de las conversaciones entre docente-alumno, docente-padres, entre docentes, pero el lenguaje ineficaz del “debe ser”, de la sentencia lleva la delantera y lo impide.
La escuela necesita tomar conciencia, visualizar los actos discursivos (en sentido amplio, incluyendo modos de enseñar y evaluar) de violencia simbólica, pero no logra verlos, detectarlos y tratarlos.
Los operadores deben generar un clima cordial en la escuela, pero a veces no conoce ni tiene las herramientas necesarias para hacerlo.
Las instituciones deben contar con consultorio o gabinete psicológico para que sirva entre otras cosas como espacio de consultas y orientación de los estudiantes, pero muchas no lo tienen.
Las instituciones deben contar con espacios para mediar los conflictos y llegar a una solución componedora de los mismos, pero a veces hay una escasez de estos espacios.
Las instituciones deben trabajar para combatir este flagelo, pero a veces hay desconocimiento o desidia para hacerlo.
Las instituciones deben Capacitarse en problemáticas sobre violencias para poder identificar y desnaturalizarlas (género, entre pares, institucional, etc.) pero incluirlas en proyectos, planificación en el marco de la convivencia y promoción de los derechos.
Las instituciones necesitan entender esta problemática como una manifestación en un contexto, situada y con posibilidades de transformación, pero revisar además su propia práctica (violencia institucional).

Familias

Las familias necesitan acompañamiento y contención, pero muchas veces no existen condiciones materiales para lograr ese acompañamiento.
Las familias necesitan “una escuela para padres” en la que pongan en práctica, ensayen nuevos modos de conversar, de comprender, de acompañar a los chicos en algunos aspectos de su escolaridad (aun aquellos padres analfabetos pueden hacerlo) y en sus horas de ocio, pero la escuela los convoca sólo para reforzar un discurso burocrático que entrega boletines e informa sobre el rendimiento escolar y sobre sus comportamientos, sin conversar de lo que realmente importa.
Los padres necesitan contener a sus hijos, pero no encuentran tiempo para hacerlo.
La familia necesita conocer las vivencias de sus niños y adolescentes, pero no hay espacio para el diálogo.
Las familias necesitan encontrar organizaciones para realizar denuncias y profesionales que acompañen en las problemáticas de violencia, pero generalmente no existen recursos que les brinden estos servicios.

Adultos

El adulto necesita transmitir el saber, pero el medio cultural y social desdibuja los roles y las diferencias generacionales.
Los OTD necesitan informarse sobre los tipos de violencia, factores internos y externos que la gestan, promueven o favorecen, pero carecen de tiempo, herramientas y acompañamiento institucional.
Los OTD necesitan formarse en el buen ejercicio de su agresividad como expresión de su pulsión de vida a través de diferentes cauces, pero carecen de herramientas de

formación que les permita llevarlo a su vida personal y luego enseñarlo desde la vida a los alumnos.
Los OTD necesitan vencer los miedos y aislamientos ante situaciones de violencia en la escuela, pero las autoridades, más allá del discurso, no los apoyan y sostienen.
Los <u>adultos</u> necesitan recuperar el <u>rol de cuidadores</u> .
Los adultos necesitan <u>escuchar</u> y ser <u>escuchados</u> .
Los adultos necesitan <u>lidiar con sus prejuicios y representaciones</u> .
Los adultos necesitan <u>interpelar mensajes</u> de los medios de comunicación y redes.
Los adultos necesitan revisar las representaciones de niñez y adolescencias contemporáneas.
Los adultos necesitan no <u>prejuizar</u> a las familias.
Los adultos necesitamos <u>identificar</u> nuestras potencialidades para intervenir y resolver conflictos.
Los adultos necesitamos <u>trabajar colaborativamente</u> y en equipo.
Los adultos necesitan perspectivas a largo plazo, pero al no encontrarlas o visualizarlas buscan satisfacción inmediata (adicciones de distinto tipo)

Sociedad

La sociedad necesita una regulación de los medios de comunicación para que no intensifiquen una cultura de la violencia, pero hay leyes que no se aplican y otras normas que deberían sancionarse.
Los ciudadanos necesitan de un estado que ofrezca garantías, pero no siempre lo encuentran.
Amplios sectores de la sociedad necesitan cubrir sus necesidades básicas, pero muchos de ellos se ven sometidos a políticas de exclusión.
Los profesionales de las otras instituciones necesitan de la escuela, pero por formación, ideología no saben cómo hacerlo.
La sociedad necesita comprender y promover que la violencia no es escolar, se manifiesta en el escenario de la escuela, pero necesita problematizar la mirada que promueven los medios de comunicación sobre las instituciones educativas

Docentes

Los docentes necesitan estar bien remunerados para no tener que correr de una escuela a otra y sobrecargarse de tareas, pero los presupuestos educativos no contemplan esa posibilidad.
Los docentes necesitan contar con herramientas para la resolución de conflictos, pero estas herramientas deben adquirirlas en general por fuera del horario escolar y no siempre tienen tiempo.
Los docentes necesitan comunicarse con las familias para abordar juntos las problemáticas vinculares de sus estudiantes, pero tanto docentes como familias no se reconocen como interlocutores válidos.
Los docentes necesitan contar con un control y orientación de los procesos en el aula, pero recurren a estrategias aprendidas que perdieron eficacia.
Los docentes necesitan practicar otros modos del lenguaje, reconfigurar la tiranía de los tiempos escolares... hacia un tiempo “perdido” y demorado para que el vínculo tenga lugar con los chicos, pero se entregan a los lugares comunes, a los estribillos gastados del

discurso educativo, frases hechas que ya no se escuchan, que ya no conmueven, no afectan, salvo cuando lastiman con humillaciones y violencias que no se perciben de tan naturalizadas.
Los docentes necesitan acompañar a sus alumnos, pero no logran hacerlo por sus propias problemáticas que no les dejan espacio para desarrollar mayor empatía hacia ellos.
Docentes necesitan mayores herramientas para acompañar situaciones escolares, pero no las reciben
El docente necesita desarrollar su capacidad de escucha y tiempo para sus alumnos, pero la formación en estos aspectos no está presente.
El docente necesita generar un vínculo de empatía con sus alumnos, pero la falta de pertenencia a las instituciones no lo permite (profesores taxis).
El docente necesita herramientas para entender los conflictos y mediar en ellos, pero tienen temor, siente irrespeto, o se paraliza frente a un alumno desafiante, enojado, que insulta, que está bajo los efectos de alguna sustancia tóxica, o utiliza la violencia física con sus pares.
El docente necesita que el estudiante esté en la escuela. Conflicto= problemas externos a la escuela hace que no asista. Problemas intraescolares relacionados a vínculos de apatía con algunos profesores.
El docente necesita información y capacitación sobre cómo prevenir situaciones de violencia en la institución educativa pero no cuenta con las mismas.
El docente necesita interactuar diariamente con el alumno, pero no tiene tiempo dado el cumplimiento de los compromisos institucionales que impiden el diálogo con el alumno.
El docente necesita interactuar con otros docentes en un clima cordial y a los fines de unificar criterios con respecto al tema, pero no tiene tiempo para hacerlo dado las actividades propias de cada docente.
El docente necesita interactuar con los padres de los alumnos para conocerlos fuera de citar por un problema, pero muchas veces no tiene tiempo ni predisposición para reunirse con ellos.
El docente debe estar sensibilizado en la temática, pero en su formación generalmente no ha tenido esa experiencia.
El docente debe saber los problemas de los alumnos, pero el cumplimiento del cronograma escolar se lo impide.
El docente necesita continuar formándose en temáticas como convivencia y violencias, pero recientemente se comienzan a incluir en los espacios de formación (5 años aproximadamente)
Los docentes necesitan darse cuenta y educar en el buen uso de la agresividad, pero entran en conflicto con su estilo arbitrario de vincularse con los alumnos y eligen más fácilmente el camino meramente punitivo.
El docente necesita revisar sus <u>formas de vinculación</u> ⁹ pero no siempre está dispuesto.

Directores

Los directores necesitan poder dedicarse a las cuestiones pedagógicas, pero se ven apabullados por resolver cuestiones administrativas.

⁹ El subrayado se debe a que el experto lo tenía así en la hoja.

Los directores deben conocer la problemática de los alumnos, pero tienen poco tiempo o desganado en hacerlo.

Futuros Docentes

Los estudiantes de los profesorados necesitan formación en estas problemáticas, pero no siempre la reciben y no está incluida en los currículos de los IFD

ANEXO II

A continuación, ofrecemos el listado final de problemáticas enviadas en el formulario Google:

1. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero está desdibujado el rol del adulto (no se posicionan en asimetría cuidadora, mal uso de la autoridad).**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero los docentes no tienen las herramientas ni están capacitados para trabajar temas vinculares.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero por su estructura rígida (en cuanto a lenguaje, tiempos, espacios, contenidos) promueve la violencia.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero falta el tiempo y el espacio para promover la convivencia, la empatía, el diálogo, los vínculos saludables.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero no logra configurarse como un espacio de pertenencia, ni para alumnos ni para adultos.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero la escuela no entiende la problemática. Si ni los alumnos, ni los docentes, ni la institución entiende cómo se origina la violencia, qué se esconde detrás, etc., no se puede comenzar a tematizarla.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero hay una exposición constante a estímulos violentos (medios de comunicación, etc.), tanto dentro como afuera de la escuela.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero se encuentra aislada de otras instituciones o propuestas que podrían ser aliadas.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero tiene dificultades para trabajar en red y colaborativamente, tanto al interior de la escuela como con otros actores.**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. **La escuela necesita ser un espacio de prevención de violencia, pero el clima escolar frío y la falta de silencio y espacios de reflexión generan aturdimiento impidiendo tal fin.**

ANEXO III: Formulario de validación de las competencias.

Nos volvemos a poner en contacto para pedirte una revisión del perfil por competencias elaborado en el 3º Panel.

A continuación, se detallan las competencias que el panel consideró que un operador de trato directo tiene que desarrollar para prevenir las violencias en la Escuela.

Las competencias son:

Competencia I: “Comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela”

Saberes:

1. Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.
2. Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.
3. Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.

Habilidades:

1. Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).
2. Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.
3. Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.

Actitudes:

1. Tolerancia a la frustración y constancia.
2. Humildad
3. Cuidado hacia sí mismo.

Competencia II:

“Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”

Saberes:

1. Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.
2. Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.
3. Conocimiento de los derechos humanos.

Habilidades:

1. Capacidad de escucha, de observación y atención.
2. Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y

palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.

3. Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.

Actitudes:

1. Coherencia y autenticidad.
2. Predisposición al encuentro
3. Juego, creatividad y humor.

Competencia III: (ir más hacia lo organizacional, pero desde el sujeto)

“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”

Saberes:

1. Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.
2. Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.
3. Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.

Habilidades:

1. Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.
2. Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas
3. Capacidad para generar acuerdos.

Actitudes:

1. Flexibilidad.
2. Liderazgo y colaboración.
3. Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.

Luego de haberlas leído, como siguiente instancia de consulta, te agradecemos un trabajo final de *evaluación*, según tu criterio, de dichas competencias:

- 1) Te pedimos que ordenes las competencias mencionadas según la relevancia que tienen para la tarea de prevención de las violencias, numerando en el casillero con el 1 la que considerarás más relevante y 3 la menos relevante.

Competencia 1

Competencia 2

Competencia 3

2) Te pedimos que consideres ahora la relevancia que tienen los saberes, las habilidades y las actitudes con respecto a la competencia que configuran. Pretendemos que valores ordinalmente el grado de importancia de cada uno dentro de cada competencia numerando en el casillero con 1 el de mayor y con 3 el de menor importancia [Por ejemplo: para desarrollar la Competencia 1, adquirir los saberes (1) resulta lo más importante, luego las actitudes (2) y finalmente las habilidades (3)]

a) **Competencia 1**

Saberes	
Habilidades	
Actitudes	

b) **Competencia 2**

Saberes	
Habilidades	
Actitudes	

c) **Competencia 3**

Saberes	
Habilidades	
Actitudes	

3) Teniendo en cuenta la relevancia que considerarás que tienen los saberes, las habilidades y las actitudes con respecto a la competencia que configuran, te pedimos que valores con la siguiente escala cada una en particular. (Marcar con una X)

Competencia 1	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias. (saber)					
Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias. (Saber)					
Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones. (saber)					
Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.). (habilidad)					
Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido. (habilidad)					
Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros. (habilidad)					

Tolerancia a la frustración y constancia. (Actitud)					
Humildad (Actitud)					
Cuidado hacia sí mismo. (Actitud)					
Competencia 2	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante. (saber)					
Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular. (saber)					
Conocimiento de los derechos humanos. (Saber)					
Capacidad de escucha, de observación y atención. (habilidad)					

Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros. (habilidad)					
Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación. (habilidad)					
Coherencia y autenticidad. (Actitud)					
Predisposición al encuentro (Actitud)					
Juego, creatividad y humor (Actitud)					
Competencia 3	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución. (Saber)					
Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad. (Saber)					

Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas. (Saber)					
Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas. (Habilidad)					
Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas. (Habilidad)					
Capacidad para generar acuerdos. (Habilidad)					
Flexibilidad (Actitud)					
Liderazgo y colaboración. (Actitud)					
Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria. (Actitud)					

4) Te pedimos que consideres ahora la relevancia que tienen las habilidades, los saberes y las actitudes independientemente de las competencias que configuran sino comparadas con las otras de su mismo tipo. Pretendemos que valores ordinalmente el grado de importancia de cada habilidad con respecto a las otras habilidades numerando en los casilleros con 1 el de mayor importancia y 9 el de menor importancia [Por ejemplo: entre los saberes, Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias. (1), le sigue conocimiento de los derechos humanos. (2),

luego Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias. (3), etc.] Luego esperamos que lo hagas con las habilidades (de 1 a 9) y finalmente con las actitudes (1 a 9).

<i>SABERES</i>	
Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.	
Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.	
Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.	
Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.	
Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.	
Conocimiento de los derechos humanos.	
Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.	

Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.	
Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.	

HABILIDADES

Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).	
Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.	
Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.	
Capacidad de escucha, de observación y atención.	
Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.	

Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.	
Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.	
Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas	
Capacidad para generar acuerdos.	

<i>ACTITUDES</i>	
Tolerancia a la frustración y constancia.	
Humildad.	
Cuidado hacia sí mismo.	
Coherencia y autenticidad.	
Predisposición al encuentro	
Juego, creatividad y humor.	
Flexibilidad	

Liderazgo y colaboración.	
Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.	

5) Una vez que consideraste los saberes/habilidades/actitudes independientemente de la competencia que configuran, te pedimos que nos manifiestes tu valoración respecto de cuáles de estos considerarás más importantes para la formación de los operadores de trato directo. Te pedimos que marque con una cruz en la siguiente escala:

(Marcar con una X)

	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Saberes					
Habilidades					
Actitudes					

6) Finalmente, te pedimos que consideres cada saber/habilidad/actitud y la valores con la misma escala recién utilizada: (Marcar con una X)

Saberes	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.					

Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.					
Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.					
Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.					
Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.					
Conocimiento de los derechos humanos.					
Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.					

Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.					
Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.					
Habilidades	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).					
Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.					
Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.					
Capacidad de escucha, de observación y atención.					

Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.					
Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.					
Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.					
Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas.					
Capacidad para generar acuerdos.					
Actitudes	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Indispensable
Tolerancia a la frustración y constancia.					
Humildad.					
Cuidado hacia sí mismo.					
Coherencia y autenticidad.					

Predisposición al encuentro					
Juego, creatividad y humor.					
Flexibilidad					
Liderazgo y colaboración.					
Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.					

7) Habilitamos este espacio para las aclaraciones, rectificaciones, modificaciones o comentarios que quieras hacernos.

ANEXO IV: Respuestas sistematizadas de los expertos para la validación del perfil por competencias.

Según los expertos consideran más relevante a la competencia **“Comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela”**, seguida por **“Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa”**, y en último lugar **“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”**. El puntaje obtenido según la importancia es muy parejo, la competencia que está en primer lugar le lleva 3 puntos a la última esto confirma que las competencias son las correctas.

Competencia	Puntaje	Orden de importancia
Competencia 1	19	1
Competencia 2	20	2
Competencia 3	21	3

Criterio	A menor puntaje mayor es la importancia
----------	---

Cuando se analiza cada una de las competencias los expertos valoran en primer lugar las habilidades, luego los saberes y en último lugar las actitudes.

		Puntaje	Orden de importancia
Competencia 1	Saber	21	2
	Habilidades	16	1
	Actitudes	23	3

Competencia 2	Saber	20	2
	Habilidades	19	1
	Actitudes	21	3

Competencia 3	Saber	22	3
	Habilidades	18	1
	Actitudes	20	2

Criterio	A menor puntaje mayor es la importancia
-----------------	--

Evaluando a cada una de las competencias.

Competencia 1: **“Comprender la propia experiencia, mirada y actitud frente a las violencias en la escuela”**. Considerando el puntaje otorgado entre muy indispensable y muy importante por los expertos a los saberes, habilidades y actitudes el listado en orden de importancia es el siguiente:

- Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias. (Saber) (9 puntos)
- Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido. (habilidad) (8 puntos)
- Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.). (habilidad) (7 puntos)
- Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros. (habilidad) (7 puntos)

	Puntaje
Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias. (saber)	4
Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias. (Saber)	9
Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones. (saber)	4
Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.). (habilidad)	7
Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido. (habilidad)	8
Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros. (habilidad)	7
Tolerancia a la frustración y constancia. (Actitud)	4
Humildad (Actitud)	6
Cuidado hacia sí mismo. (Actitud)	4

Competencia 2: “**Promover encuentros personales y significativos con diferentes actores de la comunidad educativa**”. Considerando el puntaje otorgado entre muy indispensable y muy importante por los expertos a los saberes, habilidades y actitudes el listado en orden de importancia es el siguiente:

- Capacidad de escucha, de observación y atención. (habilidad) (10 puntos)
- Predisposición al encuentro (Actitud) (9 puntos)

- Conocimiento de los derechos humanos. (Saber) (8 puntos)
- Coherencia y autenticidad. (Actitud) (8 puntos)
- Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación. (habilidad) (7 puntos)

Competencia 2	Puntaje
Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante. (saber)	5
Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular. (saber)	5
Conocimiento de los derechos humanos. (Saber)	8
Capacidad de escucha, de observación y atención. (habilidad)	10
Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros. (habilidad)	6
Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación. (habilidad)	7
Coherencia y autenticidad. (Actitud)	8
Predisposición al encuentro (Actitud)	9
Juego, creatividad y humor (Actitud)	4

Competencia 3: **“Fortalecer la escuela como lugar de pertenencia”**. Considerando el puntaje otorgado entre muy indispensable y muy importante por los expertos a los saberes, habilidades y actitudes el listado en orden de importancia es el siguiente:

- “Capacidad para generar acuerdos”. (Habilidad) (9 puntos)
- Liderazgo y colaboración (actitud) (8 puntos)
- Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria. (Actitud) (7 puntos)
- Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad. (Saber) (7 puntos)

		Puntaje
Competencia 3	Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución. (Saber)	5
	Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad. (Saber)	7
	Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas. (Saber)	3
	Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas. (Habilidad)	5
	Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas. (Habilidad)	6

	Capacidad para generar acuerdos. (Habilidad)	9
	Flexibilidad (Actitud)	6
	Liderazgo y colaboración. (Actitud)	8
	Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria. (Actitud)	7

Para la formación de los operadores de trato directo, siguiendo la misma forma de análisis que el párrafo anterior, 9 expertos consideran en **primer lugar a las habilidades** (9 puntos), seguidas por las actitudes (8 puntos) y en último lugar los conocimientos (8 puntos).

En cuanto a los **saberes** propuestos en todas las competencias y sumando el puntaje otorgado por los expertos en cuanto a que sean indispensables y muy importantes el orden es el siguiente:

- Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución (8 puntos)
- Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante. (7 puntos)
- Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad. (7 puntos)

		Puntaje
Saberes	Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.	3
	Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.	6

Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.	6
Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.	7
Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.	5
Conocimiento de los derechos humanos.	6
Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.	8
Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.	7
Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.	1

En cuanto a las **habilidades** propuestas en todas las competencias y sumando el puntaje otorgado por los expertos en cuanto a que sean indispensables y muy importantes el orden es el siguiente:

- Capacidad de escucha, de observación y atención (10 puntos)
- Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación. (8 puntos)
- Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.). (8 puntos)
- Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas. (7 puntos)
- Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros. (7 puntos)

Puntaje

Habilidades	Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).	8
	Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.	6
	Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.	7
	Capacidad de escucha, de observación y atención.	10
	Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.	6
	Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.	8
	Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.	7
	Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas.	5
	Capacidad para generar acuerdos.	6

En cuanto a las **actitudes** propuestas en todas las competencias y sumando el puntaje otorgado por los expertos en cuanto a que sean indispensables y muy importantes el orden es el siguiente:

- Coherencia y autenticidad. (9 puntos)
- Predisposición al encuentro. (9 puntos)
- Tolerancia a la frustración y constancia. (7 puntos)
- Juego, creatividad y humor. (7 puntos)

Puntaje

Actitudes	Tolerancia a la frustración y constancia.	7
	Humildad.	6
	Cuidado hacia sí mismo.	5
	Coherencia y autenticidad.	9
	Predisposición al encuentro	9
	Juego, creatividad y humor.	7
	Flexibilidad	6
	Liderazgo y colaboración.	6
	Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.	6

Cuando se les pidió que ordenaran por importancia a **los saberes** los expertos determinaron cuáles eran los más importantes. En la siguiente lista se enumeran de mayor importancia a menor:

1. Conocimiento de las propias limitaciones y fortalezas (emocionales, intelectuales, físicas, temporales, espaciales) y de las propias violencias.
2. Conocimiento de dónde, cómo (diversos modos, recursos, técnicas de comunicación, lenguajes expresivos, gestuales, creativos) y qué conversar con aquél que tengo delante.
3. Conocimiento de las tramas complejas que rodean los desencadenamientos de la violencia en un ser humano en general y en el contexto de trabajo en particular.
4. Conocimiento de la complejidad institucional y comunitaria en el contexto que se encuentra y del mapa de actores sociales, religiosos, políticos, deportivos, económicos, etc. presentes en el radio de la comunidad.
5. Conocimiento de los derechos humanos.
6. Comprensión del conflicto como inherente a la persona y las organizaciones.
7. Determinación de las zonas de incumbencia del propio rol y de la institución.

8. Conocimiento de marcos conceptuales, contextuales, históricos de los modos de las violencias.

9. Conocimiento de experiencias, pedagogías e investigaciones realizadas en otras regiones sobre buenas prácticas que fomentaron el sentido de pertenencia y la resolución de situaciones conflictivas.

Cuando se les pidió que ordenaran por importancia a **las habilidades** los expertos determinaron cuáles eran los más importantes. En la siguiente lista se enumeran de mayor importancia a menor:

1. Capacidad de escucha, de observación y atención.
2. Buen manejo, expresión y uso de la propia agresividad a través de diferentes cauces saludables (arte, deporte, humor, etc.).
3. Práctica de auto registro y autoevaluación con capacidad de transformarse, de saber desaprender lo aprendido.
4. Empatía, valoración de la diversidad y capacidad de individualizar cada situación.
5. Capacidad para generar acuerdos.
6. Interpretación de intereses, historias, contextos, rituales de la comunidad educativa y su consideración para las propuestas educativas.
7. Análisis reflexivo de las conductas violentas, sus indicadores, sus múltiples causas
8. Capacidad lectora: Saber leer los signos que el otro expresa con gestos y palabras, construir nuevos significados y sentido en los textos, y en la experiencia de uno mismo y de uno mismo con los otros.
9. Formación de una mirada propia de los problemas ligados al vínculo con otros.

Cuando se les pidió que ordenaran por importancia a **las actitudes** los expertos determinaron cuáles eran los más importantes. En la siguiente lista se enumeran de mayor importancia a menor:

1. Predisposición al encuentro
2. Coherencia y autenticidad.
3. Juego, creatividad y humor.
4. Liderazgo y colaboración; y Tolerancia a la frustración y constancia.
5. Cuidado hacia sí mismo.
6. Flexibilidad
7. Visualización de los problemas como una oportunidad para la transformación personal y comunitaria.

8. Humildad.