

¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social

Barreiro, Alicia; Beramendi, Maite; Zubieta, Elena

Resumen

Desde una perspectiva psicosocial, el presente artículo se propone contribuir a la comprensión del funcionamiento de las normas en los contextos educativos argentinos y su relación con el clima social emocional. Este último refiere a las emociones colectivas que las personas perciben que prevalecen en sus relaciones con los otros y en sus contextos cotidianos. Específicamente, en el artículo se analiza la posibilidad de la existencia de normas perversas en la convivencia escolar, retomando los hallazgos de tres estudios que revelan este tipo de mecanismos en el sistema educativo. Finalmente se propone avanzar en el estudio de las consecuencias de la dinámica de dobles estándares que pueden considerarse en sí mismas situaciones de violencia y maltrato.

Palabras clave: educación, normas perversas, clima socio-emocional

Este artículo se inscribe en el Proyecto UBACyT P057 2008-2010: Aspectos psicosociales del bienestar en distintos contextos socio-culturales. Directora: Dra. E. Zubieta, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires; recibido en agosto 2010, admitido en marzo 2011.

Autoras: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). E-mail: abarreiro@psi.uba.ar

Perverse norms in education? Contributions of social psychology

Abstract

From a psychosocial perspective, the aim of this paper is to contribute to the understanding of how norms operate in Argentinean educational contexts and their relationship with the social emotional climate. The latter refers to people's collective emotions prevailing in their relationships with others and in their everyday contexts. Specifically, this paper explores the possibility of the existence of perverse norms in educational life by taking up the findings of three studies which show that type of mechanism in the education system. Finally, we propose to deepen the study of the double standards dynamics consequences, which can be considered as actions of violence and abuse.

Keywords: education, perverse rules, socio emotional climate

Normas perversas no âmbito educativo? Contribuições da psicologia social

Resumo

Desde uma perspectiva psicosocial, o presente artigo se propõe contribuir para a compreensão do funcionamento das normas nos contextos educativos argentinos e sua relação com o clima social emocional. Este último refere às emoções coletivas que as pessoas percebem que predominam em suas relações com os outros e em seus contextos quotidianos. Especificamente, no artigo analisa-se a possibilidade da existência de normas perversas na convivência escolar, recuperando os achados de três estudos que revelam este tipo de mecanismos no sistema educativo. Finalmente propõe-se avançar no estudo das consequências da dinâmica de padrão duplo que podem se considerar em si mesmas situações de violência e maus tratos.

Palavras chave: educação, normas perversas, clima socio-emocional

I. Introducción

Desde hace más de dos décadas se detecta un importante incremento en las investigaciones en psicología social dedicadas al análisis de las emociones y su regulación colectiva. Distintos estudios transculturales muestran cómo las culturas y sociedades experimentan y expresan sus emociones de manera diferente (Fernández *et al.*, 1997; Zubieta *et al.*, 1998; Páez y Casullo, 2000), permitiendo extender el modo clásico de pensar la emoción bajo concepciones solipsistas que consideraban su expresión como un mero teatro. Asimismo, tales estudios permitieron también ir más allá de la visión que entendía a las emociones como individuales e inauguraron una concepción interactiva, según la cual éstas se construyen de manera relacional en un grupo o en una sociedad por la mutua influencia de las personas y el ambiente físico-social (Fernández *et al.*, 1997).

De esta manera, las emociones predominantes en un grupo, en un cierto período temporal, conforman el clima emocional de ese colectivo (De Rivera, 1992), que funciona tanto como un indicador de bienestar como de las problemáticas por las que atraviesa dicho grupo (Inglehart, 2004). Por ejemplo, los climas positivos se asocian a indicadores de calidad de vida satisfactorios mientras que los climas negativos son indicadores de una baja calidad de vida, malestar general en la sociedad, incluso pueden ubicarse en el origen de situaciones violentas.

El clima escolar, como condicionante de la convivencia en las instituciones educativas, adquiere particular relevancia dado que se encuentra ligado inexorablemente a las distintas manifestaciones de *violencias*¹ que atraviesan a las instituciones escolares argentinas. En los últimos años se han multiplicado las noticias sobre distintos hechos violentos, colocando al problema de manera permanente en las discusiones y agendas académicas, así como también en la opinión pública (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008; Kaplan, 2006; Di Leo, 2008).

Es importante dejar en claro que el análisis de las violencias escolares es una empresa sumamente compleja que no puede dejar de lado la desigualdad, pobreza y violencia estructural que, en muchos casos,

condicionan fuertemente a los niños, adolescentes y maestros que integran esas instituciones (Kaplan, 2006). No obstante, este artículo se centrará en un elemento particular sobre el cual la psicología social tiene mucho para aportar: el funcionamiento de la normativa institucional y su relación con el clima social escolar. Específicamente se analizará el clima social escolar en relación al constructo *norma perversa*, tal como fue descrito y estudiado por la psicología social en las últimas décadas: ¿Es posible identificar algunos rasgos de este fenómeno en el funcionamiento de las instituciones educativas? ¿Resulta plausible considerar que los efectos perversos de algunas normas serían un elemento constitutivo del clima social negativo que se expresaría en múltiples formas de violencias?

Con la finalidad de esbozar algunas respuestas a estos interrogantes nos ocuparemos, en primer lugar, de la función de constitución de la realidad social propia de las normas y de sus efectos, tanto a nivel colectivo como individual, cuando funcionan de una manera perversa. Luego, se comentarán y analizarán investigaciones previas que han estudiado fenómenos propios del funcionamiento de las instituciones educativas (Helman, 2010; Helman y Castorina, 2007; Kessler, 2002; Oceja Fernández, Adarves y Fernández Dols, 2001) que pondrían en evidencia el funcionamiento perverso de ciertas normas. Finalmente se propone avanzar en el estudio de las problemáticas que acarrea la existencia de doble estándares en las instituciones sociales en su conjunto y escolares en particular, dado que implican padecimiento psíquico y desmoralización en sus miembros.

II. Las normas como estructura de la realidad social y las normas perversas

Según Searle (1997) la realidad social se construye por representaciones lingüísticas, específicamente por *reglas constitutivas*. Las instituciones sociales forman parte del mundo objetivo sólo merced al acuerdo humano, es decir, su realidad ontológica depende de que las personas acuerden su existencia. En palabras del autor: "...la ruptura radical con otras formas de vida viene cuando los humanos a través de

la intencionalidad colectiva, imponen funciones a fenómenos en circunstancias en que la función no puede cumplirse merced a meras propiedades físicas o químicas, sino que requiere la cooperación humana continua en las formas específicas de aperebimiento, aceptación y reconocimiento de una nuevo status al que se asigna una función. Este es el punto de partida de todas las formas institucionales de la cultura humana...” (Searle, 1997:58).

De esta manera, dicho autor diferencia los *hechos brutos*, propios del mundo físico o natural, de los *hechos sociales* que adquieren carácter objetivo gracias al acuerdo humano: todos creemos en ellos y adoptamos actitudes y expectativas particulares hacia ellos. Cuando los niños nacen en una cultura determinada, acceden a una realidad social construida que se les presenta como la única posible, porque al imponerse desde el inicio de la vida como algo dado, su estructura se vuelve invisible. Los hechos sociales existen sólo en un sistema de reglas susceptibles de ser codificadas, aunque no siempre se lleve a cabo su codificación, por ejemplo las reglas del matrimonio están codificadas, mientras que las de la amistad no. El autor diferencia además entre las reglas que regulan actividades previamente existentes (*regulativas*) y las que crean la posibilidad misma de la existencia de ciertos hechos sociales: los institucionales (*constitutivas*). Las reglas constitutivas otorgan una nueva función o estatus a algo que anteriormente no la tenía, según la fórmula: “X vale como Y en C” (Searle, 1997: 58). Por ejemplo, en algún momento de la historia se acordó que ciertos rectángulos de papel de colores tuvieran una función particular, convirtiéndolos así en dinero. El estatus atribuido a los hechos institucionales implica un cierto poder, y si ese estatus deja de ser reconocido colectivamente, los hechos sociales colapsan.

Desde una perspectiva jurídica, Nino (1998) afirma que toda norma prescribe o autoriza una conducta determinada, es creada por un acto que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos y se aplica a los individuos obligándolos. El rasgo esencial de las normas es su validez, porque una norma positiva existe sólo cuando es válida: en palabras de Kelsen (2003:31): “La validez de una norma no es otra cosa que el modo particular de su existencia”. En este sentido, Rawls

(2003) señala que, cuando una norma es contradictoria con otras ya aceptadas públicamente o su justificación es irracional, se trata de una norma injusta y, por lo tanto, ya no se tiene la obligación de obedecerla. Cabe aclarar que lo dicho no se aplica a los casos en los que la norma es producto del acuerdo de una mayoría, porque la base de un consenso democrático implica aceptar normas que, si bien son justas para una mayoría, pueden ser injustas para alguna minoría. Se tiene el deber de obedecer tales normas injustas para garantizar la estabilidad del sistema normativo en sí mismo, siempre que no afecten libertades básicas

Nino (1998) especifica de manera clara que las *normas prescriptivas* son un caso del uso prescriptivo del lenguaje, ya que quien enuncia una norma se propone dirigir el comportamiento de otro mediante el lenguaje. Este tipo de normas se caracteriza por la superioridad del sujeto emisor (autoridad normativa) respecto del destinatario, y por la amenaza de sanción que aquél añade para dar efectividad a su voluntad. Además, tales rasgos de las normas prescriptivas permiten diferenciarlas de las *costumbres*. Estas últimas no emanan de una autoridad y no necesitan estar escritas o promulgadas mediante símbolos; son hábitos que exigen regularidad en la conducta de los individuos en circunstancias análogas. Su carácter social les otorga –a diferencia de otros hábitos– una presión normativa basada en la crítica y las sanciones de la sociedad. Desde la perspectiva de Searle (1997), éste sería el caso de las normas que constituyen hechos institucionales sin estar codificadas, es decir, promulgadas formalmente.

Este recorrido por los aportes de filósofos y juristas resalta la importancia de las normas en tanto conforman, mediante el acuerdo, aquello considerado como la realidad y otorgan coherencia y predictibilidad a las interacciones cotidianas. La psicología social, como otras disciplinas, también se ha preguntado por el origen de las normas sociales, formales o informales, y por su funcionalidad (Reno, Cialdini y Kallgren, 1993; Sheriff, 1936). Los estudios en este campo han puesto de manifiesto que las normas pueden ser disfuncionales y acarrear problemas de supervivencia para el grupo que debe obedecerlas. En el análisis de la relación entre un grupo dominante y un grupo domina-

do se observa que aun las normas impuestas por el grupo dominante pueden ser disfuncionales para la supervivencia de éste mismo (Fernández Dols, 1993).

Fernández Dols (1993) ha identificado la existencia de *normas perversas* como aquellas normas formalizadas (explícitas y reconocidas) que se imponen por iniciativa propia o de otro grupo y que, estipulando una sanción para quien no las cumple, no son respetadas de manera sistemática por la mayoría de las personas, ya sea porque no es posible su cumplimiento o porque la red social en la que se insertan no se ocupa de garantizarlo. El concepto de norma perversa incluye un amplio conjunto de normas que regulan diversos comportamientos, que pueden observarse en distintas sociedades y en distintos contextos. Pérez, Lucas, Dasi y Quiamzade (2002) analizaron las normas de tránsito en España desde la óptica de la norma perversa. A partir de los altos índices de desobediencia a las normas de tránsito y de accidentes, los investigadores se preguntaron por las causas del incumplimiento masivo como así también por el funcionamiento paralelo y alternativo que organiza las normas de tránsito. Observaron, entonces, que las normas de tránsito no son funcionales o legítimas ya que por su generalidad y por la forma en que están reguladas no fomentan su cumplimiento sino que generan un sistema social alternativo que no penaliza las faltas de tránsito sino que las considera comprensibles.

Es importante aclarar que el calificativo *perversa* no refiere al contenido de la norma, ni a las conductas que prohíbe o fomenta. No se trata de normas intrínsecamente malas como sería el caso de aquellas que atentan contra los derechos humanos: “Su perversidad reside en que, a pesar de ser transgredidas de forma general y permanente, se mantienen vigentes y pueden dar lugar a una serie de efectos muy negativos que se resumen en dos conceptos: ‘desmoralización’ y ‘desarrollo de estructuras sociales alternativas’” (Oceja Fernández, Adarvez y Fernández Dols, 2001:7). Por un lado, nuevas estructuras surgen ofreciendo la posibilidad de superar las situaciones mediante soluciones alternativas a las ofrecidas por el sistema normativo vigente, favoreciendo la cronificación de la situación que se ha convertido en su razón de ser. Por otro lado, se abona un proceso de desmoralización que

refiere a los valores de las personas, ya que el incumplimiento sistemático de la norma genera, a largo plazo, una visión negativa del sistema que la sostiene y de la autoridad encargada de garantizar su cumplimiento. De forma contingente, se desarrolla una mayor tolerancia a las transgresiones de las normas en general y una valoración positiva de aquéllos que las incumplen; es decir, la ley prevé una sanción para quienes incumplan la norma aunque prime sobre ella el peso de la sanción social para los que la respetan.

III. El clima escolar y su relación con las normas perversas

Las normas perversas contribuyen a conformar un clima social negativo que puede llevar al desencadenamiento de conductas violentas (Páez y Campo, 2004). Según De Rivera (1992); el *clima emocional* refiere a las emociones que son percibidas en una sociedad en un período significativo de tiempo. Por ejemplo, puede darse un contexto de represión política en el que la gente sienta miedo de expresar sus ideas en público, o un momento de tensión étnica en el que las personas perciban sentimientos de odio u hostilidad hacia individuos que pertenecen a otro grupo social. En esta línea, la definición de clima emocional de Páez *et al.* (1996) enfatiza el carácter transituacional y contextual de éste, al entenderlo como un estado de ánimo colectivo caracterizado por el predominio de ciertas emociones, una representación social sobre el mundo social y el futuro, a lo cual se suman ciertas tendencias de acción asociadas a las emociones que impregnan las interacciones sociales. Puede pensarse, entonces, que el clima emocional social hace referencia a las emociones colectivas predominantes en un grupo generadas por la interacción de sus miembros en un determinado espacio o contexto (Conejero y Etxebarria; 2007).

El clima social funciona como un indicador de ciertas problemáticas que se desencadenan en una sociedad, en una institución o en un colectivo. Los climas positivos se asocian a indicadores de calidad de vida satisfactorios, mientras que los climas negativos son indicadores de una baja calidad de vida y malestar general en la sociedad. Cuando las personas perciben que sus demandas institucionales no están

siendo satisfechas, experimentan un correlato emocional de malestar e inconformidad que se manifiesta en un clima emocional negativo (Páez y Campos, 2004). Específicamente, en el contexto argentino, distintos indicadores señalan la existencia de un clima social negativo vinculado al funcionamiento anómalo de las instituciones, que tiene como correlato emocional sentimientos de inseguridad, rabia y miedo. Las personas creen que la gente padece problemas referidos a adquirir o alquilar una vivienda y conseguir empleo, perciben niveles altos de violencia que no les permiten vivir en paz y creen que no hay un suficiente respeto por el otro como para evitar la violencia en caso de conflicto (Zubieta, Delfino y Fernández, 2007). En términos de síndromes culturales, Argentina forma parte de una región –la latinoamericana– de alta evitación de la incertidumbre y fuerte normatividad social, síndrome que se asocia a la aparición de dobles estándares (Gissi, Zubieta y Páez, 2002).

Entre las instituciones que componen el sistema social en su conjunto, cumplen un rol destacado las destinadas a la educación de los ciudadanos, por lo cual es importante indagar la existencia de normas perversas cuyo funcionamiento pueda contribuir al desarrollo de un clima social negativo. Di Leo (2008) recurre al concepto de *clima social* para analizar las instituciones educativas en la argentina y lo define como: “...las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el que estas interacciones se dan. Así el clima social en la escuela no sólo es una dimensión secundaria que afecta externamente las prácticas, procesos de aprendizaje y experiencias de sus agentes sino que es, en sí mismo, constitutivo de éstos” (Di Leo, 2008:23).

Según dicha autora, el clima social expresa dificultades que derivan de tensiones internas entre los distintos actores que componen las instituciones educativas, así como también da cuenta de problemas de gestión en la resolución de conflictos por parte de las autoridades.

Aunque no se han realizado investigaciones en el contexto argentino destinadas específicamente a indagar la existencia y funcionamiento de normas perversas, retomaremos hallazgos de tres investigaciones que han identificado ciertos fenómenos propios del modo de operar de las instituciones educativas que estarían dando cuenta del funcionamien-

to perverso de algunas normas. La primera de ellas (Oceja Fernández, Adarves y Fernández Dols, 2001) describe la operatoria de una norma imposible –que por ello se constituye como perversa– en una institución universitaria, mientras que las restantes describen fenómenos referidos a las interacciones de los sujetos con las normas en establecimientos educativos argentinos (Helman, 2010, 2007; Kesler, 2002).

El primer estudio corresponde a un contexto diferente del argentino; no obstante, es posible establecer una analogía con el alto porcentaje de fracasos en los exámenes para ingresar a universidades nacionales argentinas, así como también para mantenerse en ellas durante los primeros años de las diferentes carreras (Página 12, 2006; La Nación; 2008; Debesa, 2004). Oceja Fernández, Adarves y Fernández Dols (2001) advierten que, en España, el índice de aplazos en los estudios de formación en Ingeniería Técnica Superior en Telecomunicaciones es uno de los más elevados de todas las carreras universitarias. Curiosamente, dicha carrera posee un alto prestigio cimentado, sobre todo, en sus altos niveles de dificultad, es decir, se trata de un caso en el que el fracaso tiene efectos positivos en la valoración del contexto en el que se produce.

Según los autores, esta situación surge de la existencia de un sistema normativo perverso, basado en una norma que es común a todas las instituciones educativas: aprobar los exámenes. La hipótesis principal del trabajo postula que: "...esta norma no sólo es incumplida de forma generalizada, sino además es percibida como incumplible por la mayoría de las personas que se ven afectadas por ella" (Oceja Fernández, Adarves y Fernández Dols, 2001:9). A continuación señalan que, como resultado del efecto de desmoralización, los estudiantes pierden motivación, ya que consideran que el cumplimiento de la norma es independiente de su esfuerzo. Esta situación acarrea, además, el surgimiento de estructuras sociales alternativas como es el caso de las academias externas a la universidad, que ofrecen preparar a los estudiantes para aprobar exitosamente los exámenes, a la vez que perpetúan la situación que les ha dado origen porque de ella depende su existencia. Para explorar en esta situación, los autores indagaron a dos grupos de estudiantes que se encuentran en situaciones

diferentes respecto del cumplimiento de la norma de aprobar los exámenes: estudiantes de Psicología, donde el hecho de aprobar es frecuente, y estudiantes de Ingeniería en Telecomunicaciones, donde aprobar es mucho menos frecuente. Utilizan como instrumento un cuestionario que indaga la percepción del cumplimiento o incumplimiento de la norma y la percepción respecto de si ésta puede cumplirse o no, esto es, en qué medida los estudiantes sienten que tienen control sobre su rendimiento académico (sentimiento de indefensión), cómo valoran las clases que reciben en la institución a la que asisten y, finalmente, la existencia y valoración de las instituciones alternativas. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos de Telecomunicaciones perciben la exigencia de los exámenes como la causa principal del incumplimiento de la norma, es decir, atribuyen su fracaso a circunstancias incontrolables por ellos, mientras que dicho porcentaje decrece para los estudiantes de Psicología. Los autores concluyen que la situación a la que se encuentran sometidos los estudiantes de Ingeniería en Telecomunicaciones resulta peligrosa, dado que podrían estar sufriendo un proceso de desmoralización que pondría en peligro el futuro de su carrera académica. Asimismo, estos alumnos han desarrollado una actitud crítica hacia la institución a la que pertenecen, porque no ofrece los medios necesarios para satisfacer las demandas que ella misma impone. De todos modos, los autores no proponen una relajación extrema de la institución respecto del nivel de evaluación, sino que advierten del riesgo de elevar las exigencias a un extremo tal que generen efectos contraproducentes, tanto para los alumnos como para el sistema en su conjunto.

En el contexto argentino, Kessler (2002) indagó el impacto de la segmentación del sistema educativo en las experiencias de alumnos y docentes de EGB3 y Polimodal en colegios correspondientes a distintos estratos sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Por experiencia educativa el autor entiende: "...a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones" (Kessler, 2002:20).

Según sus resultados, en todos los grupos de entrevistados surgía el tema de las reglas y la convivencia en las escuelas. Los adolescentes de sectores sociales medios-altos decían sentirse muy “cómodos” en sus escuelas, comodidad que también se expresaba como una “sensación de libertad”, evidenciando un ajuste entre los códigos institucionales y los *habitus* (Bourdieu, 1999) de las clases superiores. Según el autor: “...la comodidad reside en el conocimiento de las reglas del juego institucional; en conocer –o al menos creer conocer- las normas, límites y, por ende, los márgenes de acción que permiten sus respectivas escuelas. La certeza de poder modificar, negociar, discutir o al menos operar con las reglas del juego institucional está en la base de esta sensación de comodidad” (Kessler, 2002:31). De manera general, sus juicios positivos respecto de las distintas instituciones a las que concurrían se basaban en la percepción de la posibilidad de influir y alterar aquellos aspectos que no les gustaban. Sin embargo, tal posibilidad refiere sólo a una expectativa que luego no se cumple porque, al ahondar en las experiencias específicas de cada institución, pudo ver que se permitía a los alumnos hacer propuestas, discutir y negociar las sanciones, pero que ello no implicaba la modificación de las normativas disciplinarias y mucho menos de las pedagógicas o académicas.

En este estudio llamó poderosamente la atención algo que resulta central para el presente trabajo: los participantes de los grupos focales no podían encontrar ejemplos de algo que estuviera prohibido hacerse en la escuela y que efectivamente no se hiciera. En sus palabras: “...una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en realidad no actúan como límite para ninguna acción. La sensación es que todo es negociable, que toda regla es franqueable. De hecho no se trata de un cuestionamiento de las normas, hay un reconocimiento de su valor para el proceso de formación personal” (Kessler, 2002:97). Más aún, pareciera que en las escuelas reina un doble discurso: por un lado, no se pueden hacer ciertas cosas, pero por otro, no pasa nada si las personas las hacen. Por ejemplo, uno de los sujetos entrevistados comenta que: “En el colegio no se puede fumar; pero detrás del laboratorio

hay un patio donde vamos a fumar. De repente aparece el rector con una caja de caramelos y nos da caramelos para que dejemos de fumar” (*ibidem*); otro alumno comenta: “En mi escuela hay distintos horarios, según los años. Podés salir y entrar y no se dan cuenta los tipos, en realidad no podés pero no pasa nada”. (*op.cit.*:100), incluso un docente afirma: “En este grupo hay una percepción de tener derechos a romper las reglas, hasta de faltar el respeto si ellos tienen razón. Es decir, hay una justificación de todas las conductas disruptivas que realizan.” (*op.cit.*:98). Es clara la pérdida de autoridad de los directivos, profesores y preceptores que, en lugar de hacer cumplir las reglas, se encargan de cubrir a quienes las transgreden.

En la misma obra, Kessler señala también que los alumnos utilizaban el desorden como estrategia para conseguir que los profesores disminuyeran sus exigencias o aceptaran hacer lo que ellos querían, como por ejemplo, burlarse irónicamente o fingir llorar para conseguir una hora libre o atrasar una evaluación: “El año pasado yo agarré de punto a una profesora de Inglés, no ella a mí. Y le hice la vida imposible todo el año. Me recontra preparé y me reprobó, yo estaba para aprobar. Fue mi mamá a hablar y yo le dije de todo, la insulté: le dije hija de puta en la cara y mi mamá terminó defendiéndola a ella. Yo la insulté porque sabía que tenía razón, la molesté todo el año y lo reconocí, pero si estaba para aprobar, ¿por qué no me aprobó? Cuando tengo razón, la voy a pelear a muerte” (Kessler, 2002:103). Se trata, por un lado, de situaciones en las cuales las normas no se cumplen y, por el otro, de sanciones no justificadas que se llevan a cabo arbitrariamente por fuera de la normativa institucional al modo de una venganza, tanto por parte de los docentes como de los alumnos que pueden rayar el auto de un profesor o escribir su casa con aerosol.

Las dos investigaciones presentadas refieren a normas formuladas específicamente para la convivencia en instituciones educativas. Sin embargo, existen marcos normativos generales que no fueron formulados específicamente para el ámbito escolar, pero cuyo ámbito de aplicación lo incluye, como es el caso de *La convención Internacional de los Derechos del Niño*, que forma parte de la Constitución Nacional Argentina. Investigaciones realizadas en los últimos años (Helman, 2010; Helman y

Castorina, 2007) han mostrado que los derechos del niño no siempre son respetados en las instituciones educativas, lo cual incluso condiciona la concepción de tales derechos por parte de los mismos niños.

Según Helman (2010), la problemática respecto de los derechos de los niños se ha instalado tanto en los contenidos escolares como en los criterios a partir de los cuales se elaboran las normativas institucionales; incluso en las escuelas pueden observarse carteleras en las que se les recuerda a los niños el listado de derechos de los que son titulares y cuyo cumplimiento deben reclamar. Sin embargo, la experiencia escolar no se organiza en torno a dichas premisas. En sus palabras: "...los alumnos cuentan con determinados derechos en el contexto escolar pero si alguno no cumple con la normativa escolar, los derechos parecieran no valer y casi cualquier acción adulta es justificable desde este incumplimiento. Es como si la mala conducta escolar anulara el derecho reconocido previamente. En este sentido, podemos postular que los derechos que los niños conciben son los derechos del '*buen alumno*' y no los de cualquier niño en situación institucional escolar" (Helman, 2010: 228).

Esta autora se ha dedicado a indagar las concepciones de los niños respecto de sus propios derechos utilizando como instrumento relatos hipotéticos basados en situaciones que ella pudo constatar comúnmente en las prácticas escolares, como por ejemplo: "En el aula, en una hora de clases una nena escribe un papelito a una compañera y se lo pasa mientras la maestra está explicando. La maestra la descubre y le dice que le dé el papel. La nena no quiere darle el papelito con lo que escribió. Le dice a la señorita que le promete que lo va a guardar pero la señorita le vuelve a decir que se lo dé. Entonces la nena se lo entrega y la señorita se va a un costado y lo lee silenciosamente" (Helman y Castorina, 2007: 226). "En el aula los chicos están resolviendo un ejercicio en sus cuadernos. Uno de los chicos no sabe cómo hacerlo, no le sale. Entonces se acerca al escritorio de la señorita y le dice: "seño, no entiendo, ¿me lo explicás?". La maestra le responde: "no, yo ya lo expliqué dos veces" (Helman y Castorina, 2007:229). En ambas situaciones interviene un derecho. En el primer caso, el derecho a la intimidad, y en el segundo, el derecho a la educación, pero en ambas situaciones el

derecho no es respetado por la autoridad que debería garantizar su cumplimiento. Por otra parte, las respuestas de los niños entrevistados muestran un reconocimiento de los derechos que intervienen en los relatos presentados, sin embargo, tales derechos se encuentran condicionados a la observancia o no de una normativa escolar, en algunos casos implícita y en otros explícita. Se trata de respetar el rol del “buen alumno”: muchos niños afirman que lo que hicieron los docentes en ambas situaciones no estaba mal si los alumnos involucrados estaban “portándose mal”. Helman concluye que la condicionalidad que los niños le atribuyen a sus derechos no se debe sólo a cuestiones propias del desarrollo intelectual, sino que tales ideas revelan aspectos de las prácticas escolares cotidianas.

IV. Comentarios finales

A lo largo de este artículo se ha abordado la importancia de las normas para la conformación de la realidad social, así como también el modo por el cual el funcionamiento perverso de las mismas puede llevar a la conformación de un clima social negativo. Es plausible pensar que este último es uno de los factores que contribuye al desencadenamiento de las situaciones de violencia escolar que en la actualidad abruma tanto a la opinión pública como a las agendas de intelectuales e investigadores. También se han comentado y analizado investigaciones que, si bien no se han dedicado específicamente al estudio de las normas perversas, muestran claramente el funcionamiento perverso de ciertas normas en las instituciones educativas, configurando una situación dilemática que no puede acarrear más que sufrimiento psíquico para los sujetos, en tanto perciben que sus acciones no son eficaces para producir resultados en el entorno que los rodea. Considerar este tipo de normas como parte del funcionamiento normal de la sociedad, negando su carácter de violencia sobre los sujetos al colocarlos en situaciones paradójales, constituye uno de los modos en los que la violencia se naturaliza y se presenta como algo “normal” propio del funcionamiento social (Martín-Baró, 2003). Comúnmente, la violencia se mide por sus resultados tangibles, es decir, será considerado

como violento un acto del que resulte un daño visible; en cambio, la violencia que día a día se establece sobre las personas por la ambigüedad e imposibilidad de las normas que se les exige en muchos casos no es considerada como tal.

La violencia será mayor si existe un contexto social que la estimula: “...un contexto violento estimula la violencia, en la medida en que este contexto se encuentre institucionalizado, es decir, convertido en normas, rutinas y medios materiales, la violencia podrá alcanzar cotas mayores” (Martín-Baró, 2003: 86). En el caso de la Argentina, hay que tener presente que se observa un clima negativo con una alta percepción de problemas sociales y desconfianza de lo institucional (Zubieta, Delfino y Fernández, 2007), y que en términos de síndromes culturales, el país sería un contexto proclive a generar dobles estándares característicos del funcionamiento de normas perversas.

Por lo dicho, es de suma importancia incentivar investigaciones desde la perspectiva de la psicología social que permitan contribuir con evidencia empírica al esclarecimiento del desarrollo, funcionamiento y efectos de estructuras institucionales alternativas en ámbitos centrales de la vida social, como es el caso del sistema educativo. A este respecto, en el proyecto de investigación que da marco a este trabajo se han dado los primeros pasos en una investigación² diseñada específicamente para evaluar el fenómeno de las normas perversas en el ámbito argentino y se espera que sus resultados permitan formular hipótesis que contribuyan a elucidar la problemática que aquí se ha planteado.

Notas

1. Se utiliza el término *violencias escolares*, en plural (Kaplan, 2006) porque de esta manera se alude a que la violencia en las instituciones educativas engloba múltiples manifestaciones y significados que se homologan al designarlos a todos con el mismo término. En este sentido, Martín-Baró (2003) advierte que la violencia es un fenómeno social complejo, porque no sólo hay formas cualitativamente diferentes de violencia, sino que los hechos que

son designados como violentos tienen diversos niveles de significación y efectos, tanto a corto como a largo plazo. Englobar todas las formas de violencia bajo un mismo concepto involucra una operación de *simplificación distorsionante*.

2. Beca Doctoral UBACyT (2009-2012): *Norma Perversa y Bienestar Social: Una exploración en el contexto argentino*. Directora: Zubieta, Elena

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- CONEJER, S., ETXEBARRIA, I. (2007). The Impact of the Madrid Bombing on Personal Emotions, Emotional Atmosphere and Emotional Climate, en: *Journal of social issues*, 2 (63): 273-287.
- DEBESA, F. (2004). Ingreso a Informática: el 80% fracasó, en: *Clarín*, [online], 24 de marzo. Disponible en: <<http://www.clarin.com/>> [recuperado el 18 de septiembre de 2009]
- DE RIVERA, J. (1992). Emocional climate: Social structure and emotional dynamics, en: *International Review of Studies on Emotion*, 2: 197-218.
- DI LEO, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit A. L. (Cord.). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos. pp.17-41.
- FERNANDEZ DOLS, J. M. (1993). Norma perversa: Hipótesis teóricas, en, *Psicothema*, 5: 91-101.
- FERNANDEZ, I., CARRERA, P., SÁNCHEZ, F., PAEZ, D. (1997). Prototipos emocionales desde una perspectiva cultural, en: *R.E.M.E*, 4: 8-9.
- GISSI, J., ZUBIETA, E., PAEZ, D. (2002). La identidad social y cultural de América Latina. En: MORALES. J.F. (Ed.). *Psicología Social*. Buenos Aires: MC Graw-Hill. pp. 57-94.
- HELMAN, M. (2010). Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En: CASTORINA J.A. (Comp.). *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp.215-236
- HELMAN, M., CASTORINA, J.A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En: Castorina, J. A.: *Cultura y conocimiento sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aiqué. pp. 219-242.
- INGLEHART, R., BASAÑEZ, M., DIEZ-MEDRANO, J., HALMAN, L., LUJIKX, R. (2004). *Human belief and values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. Mexico: Siglo XXI.
- KAPLAN, C. (2006). Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En: Kaplan C. (Dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 15-20.
- KELSEN, H. (2003). *Contribuciones a la teoría pura del derecho*. México: Fontamara.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- LA NACIÓN. (2008). Editorial: Causas del fracaso en la universidad, *La Nación*, [online], viernes 11 de abril. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/>> [Recuperado el 18 de septiembre del 2009]
- MARTÍN-BARÓ, I. (2003). *Poder, Ideología y Violencia*. Madrid: Trotta.
- NINO, C. (1988). *Introducción al Análisis del Derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- OCEJA FERNÁNDEZ, L. V., ADARVES, I., FERNANDEZ DOLS, J. M. (2001). Normas perversas en los estudios de Ingeniería, en: *Tarbiya*, 27: 5-23.
- OCEJA, L.V., FERNÁNDEZ DOLS, J.M. (2001). Perverse Effects of Unfulfills Norms: A look at the Roots of Favoritism, en: *Social Justice Research*, 3(14): 289-303.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. (2008). *Hacia una Comprensión Rigurosa de la Violencia en las Escuelas*. <<http://www.me.gov.ar/observatorio/publicaciones.html>> [23 de abril del 2009]
- PÁEZ, D., CASULLO, M. [Comps.]. (2000). *Cultura y alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?* Buenos Aires: Paidós.
- PÁEZ D., CAMPO, M. (2004). Cultura, Evitación de la Incertidumbre y Confianza Inter-

- personal. En: Páez, D. et. al. [Coords.]. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson/Prentice-Hall. pp. 537- 552.
- PÁEZ, D., RUIZ, J. I., GAILLY, O., KORNBLIT, A. L., WIESENFELD, E., VIDAL, C. M. (1997). Clima emocional: Su concepto y medición mediante una investigación transcultural, en: *Revista de Psicología Social*, 1(12): 79-98.
- PAGINA 12. (2006). Editorial: Fracaso en el ingreso en la universidad, Página 12 [online], jueves 9 de febrero. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar> [Recuperado el 04 de septiembre del 2009]
- PÉREZ, J. LUCAS, A., DASÍ, F., QUIAMSADE, A. (2002). La desobediencia masiva al código de circulación de normas heterónomas frente a normas inter-individuales, en: *Psicothema*, 4(14): 788-794.
- RAWLS, J. (2003). *La teoría de la Justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- RENO, R., CIALDINI, R., KALLGREN, C. (1993). The Transsituational Influence of Social Norms, en: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(64): 104-112.
- SHERIFF, M. (1936). *The Psychology of social norms*. New York: Harper & Row.
- ZUBIETA, M., DELFINO, G. I., FERNANDEZ, O. (2007). Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos, en, *Psykhé*, 1(17): 5-16.
- ZUBIETA, E., FERNANDEZ, I., VERGARA, A. PÁEZ, D., MARTINEZ, M., CANDIA, C. (1998). Cultura y Emoción en América, en: *Boletín de Psicología Social*, 61: 65-89.