

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



VIOLENCIA ESCOLAR

Suplemento 2012 | Tercera época | Volumen XXXIV | Número 138

ALEJANDRO CASTRO SANTANDER

La convivencia de los modernos individuos líquidos

GRACIELA LÓPEZ LÓPEZ

Análisis de la obra de Silvia Bleichmar:

Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades

RAQUEL C. CHAGAS DORREY

La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott

VANESA VALERIA PARTEPILO Y ÁGUEDA MARCELA SOSA

La escuela, disciplina de pedagogos

La perspectiva de Phillippe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina

GABRIELA CZARNY

Etnografías escolares y diferencia sociocultural

CLAUDIA SAUCEDO RAMOS Y ALFREDO FURLÁN

Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia



Introducción

ALFREDO FURLÁN*

Desde hace aproximadamente una década, ha crecido en México la preocupación por diversos fenómenos que se agrupan bajo el nombre de “violencia escolar”. Algunos de estos fenómenos existen desde hace mucho tiempo, y aunque no hay tratados que atestigüen que antaño constituían un problema que motivara alguna consideración pedagógica, es bastante habitual encontrar referencias en novelas o en cuentos publicados en los siglos XIX y XX, tanto en la literatura mexicana como en la europea.

Son variados los factores que explican el origen de la problematización de este tipo de fenómenos:

- a) Los trabajos realizados en Noruega por Dan Olweus le valieron ser considerado unánimemente como el primer investigador que se interesó en el estudio del *bullying*. Sus primeras investigaciones, que fueron realizadas a mediados de los setenta, a raíz del suicidio de dos adolescentes que lo padecían, alertaron a las comunidades escolares acerca de su gravedad. Estas primeras investigaciones abrieron el camino a numerosos investigadores europeos quienes siguieron (y siguen) estudiando múltiples aspectos relacionados con esta cuestión. Surgió de este modo un campo de investigación que se extendió por el mundo y que poco a poco complementó, y luego prácticamente se fusionó, con el tema de la disciplina escolar, que era la problemática clásica en la cual se vislumbraban algunas conductas que pasaron a considerarse como críticas con la actual difusión del tema de la violencia.
- b) Hechos gravísimos como la masacre de Columbine en los Estados Unidos, alentaron la investigación en ese país, dándole un impulso tal que en poco tiempo llegó a ser uno de los temas para los que había más recursos y financiamiento. Desde entonces surgieron voces de algunos investigadores que alertaban contra una sobreestimación de la problemática a partir de hechos como Columbine, extremadamente infrecuentes, mientras que el principal problema que se vive en las escuelas, según ellos, eran las “incivildades”, cuya reiteración puede lograr la alteración del clima de trabajo y convivencia volviendo imposible la tarea de la enseñanza. La discusión sigue abierta, alimentada por nuevos hechos de violencia con pérdidas de vidas que se han ido suscitando en diversos países.

* Coordinador de este suplemento dedicado al tema de la violencia escolar.

- c) En tiempos de Ronald Reagan, en Estados Unidos, surgió la “tolerancia cero” como estrategia de lucha contra la distribución de drogas. Este enfoque se adoptó para combatir los actos de vandalismo, entre los que se consideraron también los grafitis, y se implantó en ciudades como Nueva York, donde en poco tiempo surgió su correlato dentro del ámbito escolar. La clave de esta estrategia era no permitir la más mínima transgresión a las normas que regulan la convivencia en la ciudad o en la escuela, en donde se recurre a la suspensión o a la expulsión con gran facilidad. Es una estrategia que expresa una actitud política muy conservadora y que por lo tanto divide opiniones. Es muy interesante lo que dijo el investigador norteamericano Russell J. Skiba en una entrevista para el periódico francés *Le Monde*¹ al responder a la pregunta ¿la tolerancia cero ha hecho disminuir la violencia ordinaria en la escuela?:

En 2005 la Asociación Americana de Psicología (APA) encargó a un grupo estudios sobre la tolerancia cero con el fin de aclarar esta cuestión. Su reporte publicado en 2006, afirma que esta política “ha fracasado en instaurar un sistema eficiente en materia de disciplina escolar”. La conclusión es que este enfoque parece asociado a un clima escolar insatisfactorio, sin prueba de mejoramiento de la seguridad o de la disciplina.

El tema es tenso por la presencia de miradas contrapuestas, sobre todo a nivel de las propuestas de intervención.

- d) La tensión aumenta si tenemos en cuenta el importante lugar que le dan los medios de comunicación a las noticias relacionadas con esta problemática, que, por cierto, son abundantes y variadas. Las noticias abarcan desde incidentes con armas de fuego dentro de locales escolares, hasta paros de labores exigiendo mayor seguridad para los docentes por las extorsiones que padecen en ciertas zonas del país, por parte de bandas involucradas en el crimen organizado. Los periódicos, las radios y las televisoras manejan la información de acuerdo a sus políticas editoriales, que en muchos casos dependen de intereses mercantiles; de este modo influyen en la opinión pública divulgando una percepción simplificada de los eventos trágicos una vez acaecidos, sin que se discernan los procesos multicausales que les dieron origen.
- e) Por otra parte, se han creado numerosos programas gubernamentales de atención al fenómeno del *bullying*, traducido como “maltrato entre

¹ “Violences à l’école: Une discipline gradué plutôt qu’une tolérance zéro”, *Le Monde*, 7 de abril de 2010.

pares”, que se han instalado en las principales ciudades del país. Y se han promulgado leyes que pretenden regular las conductas tipificadas como violentas, estableciendo las sanciones a administrar por las autoridades escolares. En este sentido ha cundido el espíritu que impulsó el enfoque de la tolerancia cero, si bien la letra de algunos documentos van en otra dirección, la de una disciplina graduada en la que las sanciones sean proporcionales a las faltas y en las que prevalezca el carácter educativo de las mismas.

- f) Sin duda el despliegue en el país de hechos de violencia producidos por las luchas por el control de plazas por parte de los distintos cárteles del narcotráfico, más el incremento de muertes acaecidas por la participación de las fuerzas armadas en la lucha contra el crimen organizado, más la impunidad que reina en la mayoría de los casos (particularmente cabe mencionar los feminicidios de Ciudad Juárez), más incontables sucesos criminales de diverso origen han puesto a la orden del día el problema de la seguridad entre las preocupaciones de la población. Incluso se ha planteado el interrogante sobre si las escuelas son lugares donde los niños y los docentes pueden concurrir y permanecer a salvo de los peligros señalados.
- g) La existencia de un sector importante de la juventud que no estudia ni trabaja ha creado un masivo ejército de reserva para reclutar nuevos miembros por parte de las bandas de narcotraficantes. Según algunos estudios, la capacidad adquisitiva que ostentan los miembros de estas bandas, el poder que aparentan tener, lleva a muchos jóvenes a optar por enrolarse en el narco, aun sabiendo que el destino a no muy largo plazo puede ser la muerte.
- h) Entre los factores positivos que han influido en la problematización del tema de la violencia, está el hecho de que con la firma de México en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los niños han pasado a considerarse como sujetos de derechos. Esto ha contribuido a visibilizar otra forma de violencia a la que recurrían muchos maestros, a veces con la complicidad de los padres, consistente en aplicar castigos corporales o en el ejercicio de la violencia psicológica. Poco a poco esta forma de violencia ha ido perdiendo legitimidad y presencia en las aulas.
- i) Un factor de importancia creciente es el declive de la autoridad de los maestros y, consecuentemente, de la escuela. En las últimas décadas se ha observado que los docentes tienen muchos límites para comprender la cultura juvenil de los estudiantes. Por ejemplo, estos últimos muestran una gran familiaridad con las tecnologías de información y comunicación (TIC), superando la relación más difícil que tienen las generaciones no nativas digitales, como es el caso de los docentes; los jóvenes

tienen acceso a Internet y con él a una fuente casi infinita de recursos para aprender que la escuela, aun hoy, no valora suficientemente y por lo tanto, no incorpora a sus actividades. Se puede afirmar que la escuela se ha quedado varada en un tiempo que ya no es, perdiendo mucha fuerza para cumplir su tarea. Este factor es de gran complejidad, por lo que en esta enumeración no podemos más que insinuarlo.

Pues bien, hemos enumerado algunos de los factores que han contribuido a problematizar el tema de la violencia escolar. Se podría seguir enumerando, o ampliando y profundizando en lo dicho. El tema es complejo, multidisciplinario, de causalidades múltiples, intrincado y de fuerte impacto emocional y moral.

Los textos aquí reunidos contribuirán a ampliar los horizontes de intelección de esta problemática. Fueron escritos por encargo del que suscribe, que les solicitó a cada uno de los autores algo distinto, apropiado a sus antecedentes, con un denominador común: que cada texto contribuyese a perfilar posibles ángulos de aproximación teórica, desde diferentes disciplinas. Es así que invité a Alejandro Castro Santander, coordinador general del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Católica Argentina (UCA), a que escribiera un artículo bajo la inspiración de Zigmunt Bauman, y él respondió con “La convivencia de los modernos individuos líquidos”. En él desarrolla un panorama de ciertos malestares contemporáneos, vinculándolos con el fenómeno del acoso *online*, más conocido como ciberviolencia. Dice Castro Santander: “Si en la ciudad medieval amurallada el peligro se hallaba extramuros, en las ciudades modernas lo peligroso se encuentra en la propia urbe, los peligrosos son *otros* ciudadanos”. Al final aborda la propuesta de “ciudad educadora”: “La ciudad se convierte así, en el lugar idóneo para trabajar desde una nueva perspectiva, que responde a las demandas educativas de una sociedad en profundo y permanente cambio”.

También invité a Graciela López López, que trabaja como coordinadora del Departamento de Psicopedagogía de un prestigioso instituto de Cuernavaca, a que escribiera un artículo sobre las ideas de Silvia Bleichmar. Su respuesta fue “Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades”. Para escribirlo, Graciela leyó toda la obra escrita por la reconocida psicoanalista, fallecida en el año 2007, sobre todo los libros que se relacionan con la terrible crisis que vivió Argentina a comienzos de la década del año 2000. Para dar una pista de por dónde va la reflexión de la autora, a poco de comenzar dice: “Estas nuevas formas de violencia son atribuidas a procesos muy severos de desobjetivación en el país, y de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados”.

A la psicoanalista Raquel Chagas Dorrey le encomendamos un artículo sobre Winnicott y escribió el texto “La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott” sobre los aportes del psicoanalista y pediatra inglés, que es uno de los autores cuya producción suele ser citada en los textos sobre violencia escolar. Raquel explica los conceptos imprescindibles de Winnicott para comprender su teoría de la agresividad. Al ponderar su texto, Raquel dice:

Si bien las manifestaciones exacerbadas de violencia resultan impactantes, es necesario reflexionar sobre aquellas interacciones cotidianas de los infantes en las que se confunde el juego con la violencia, porque responden a dos formas diferentes de interactuar con el otro que dejarán su huella en los vínculos futuros, que podrán estar marcados por la construcción creativa o por el sometimiento, la devaluación y el daño.

Es una lectura indispensable para aquellos que quieran comprender la causalidad psicológica de la violencia.

Pero mal haríamos si no se incluyera en el Suplemento el pensamiento actual de un pedagogo que participa muy activamente en los debates franceses sobre educación, y que declaró el pasado 5 de abril, en un artículo aparecido en *Le Monde*:²

Y, hoy, se trata de elegir entre, de un lado, una sociedad compuesta de sujetos solidarios, libres e iguales y, del otro lado, una sociedad estructurada sobre la competencia sistemática entre los humanos, los grupos y los pueblos, engendrando desigualdades siempre crecientes generadoras de rencores y violencias sociales.

Pues bien, el artículo “La escuela, disciplina de pedagogos: la perspectiva de Phillipe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina” fue encargado a un par de pedagogas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que desde hace unos años vienen trabajando en sus cursos las ideas pedagógicas de Meirieu. Los nombres de las autoras son Vanesa Valeria Partepilo y Águeda Marcela Sosa, a quienes agradecemos su magnífico trabajo.

Y también invité a la Dra. Gabriela Czarni, que trabaja como profesora-investigadora adscrita al área Diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, a que hiciera un balance de cómo se plantea el problema de la violencia simbólica en las relaciones entre la escuela y los grupos indígenas y en los enfoques etnográficos que estudian estas relaciones. La

2 Phillipe Meirieu y Annette Bon, “Enseigner: un vrai métier qui exige une vraie formation!”, *Le Monde*, 5 de abril de 2012.

discriminación vuelve invisibles a estos grupos, que padecen esta forma de violencia que puede ser más dañina que la violencia directa. Dice Gabriela:

En uno u otro caso, el relato de Federica, al igual que el de millones de jóvenes indígenas en América Latina, señalan un modo convulsivo y violento para acceder a la escolaridad. La noción de “acceder” no remite a poder estar en el sistema educativo, sino justamente a estar pero negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen los usuarios del sistema, debido al imperante racismo solapado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas.

Por último, incluimos el texto de Claudia Saucedo y Alfredo Furlán escrito a partir de un intercambio de ideas en el que se fijaron posiciones sobre la cuestión de la violencia en las escuelas. Una versión preliminar fue leída en el marco de un homenaje hecho en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala al que suscribe, y plantea algunos puntos relevantes de la trayectoria conceptual relativa al tema del Suplemento.

La convivencia de los modernos individuos líquidos

ALEJANDRO CASTRO SANTANDER*

VIVIR INSEGUROS

Tememos aquello que no podemos controlar

BAUMAN, 2007: 124

Si por cultura entendemos con la UNESCO (1996) *las maneras de vivir juntos*, la actual muestra un profundo y acelerado cambio, en los modos y en las formas, respecto de una convivencia que ha dejado de ser sencilla y serena. Sociedad, familia y escuela son versiones ampliadas y reducidas unas de otras, pero en ellas es posible observar un conflicto grave y profundo que se origina mucho más allá del simple argumento del ritmo acelerado al que obliga la nueva modernidad. La inseguridad que parece invadir todos los espacios de encuentro, no es más que desconfianza y miedo al otro, una excusa más para que los encuentros sean breves y superficiales.

El sociólogo polaco Zygmund Bauman (2003) nos facilita el análisis a partir de su metáfora de la fluidez o liquidez, para poder explicar el cambio y el carácter transitorio y volátil de las relaciones, en momentos en que la irracionalidad de una globalización negativa, motorizada por los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, ha invadido todos los ámbitos, pero muy especialmente la intimidad de la familia. Así, se desarrollan en la clandestinidad y sin obstáculos viejas y nuevas pobrezas; se proyecta la vida con metas exclusivas en lo material y se reproducen individuos incapaces de entregarse a los demás. La familia queda herida, y es a través de las distintas formas de *estar* en nuestras ciudades como se nos revelan las nuevas formas de convivencia.

El 30 de octubre de 2011 nació en Filipinas el poblador número 7 mil millones de nuestro planeta, lo que representa dos veces y media más habitantes de lo registrado hace 60 años. La explosión demográfica de menores de 25 años y el envejecimiento poblacional constituyen un gran reto para los gobiernos y los organismos internacionales, ya que alrededor de 1 mil 800 millones son jóvenes de entre 10 y 24 años de edad, la generación más numerosa de jóvenes de la historia

* Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Psicopedagogo institucional por la Universidad Católica Argentina (UCA), especializado en gestión de la convivencia social y escolar. Profesor titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UCA). Coordinador General del Observatorio de la Convivencia Escolar (PUCA). Integrante de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad (UCB, Brasil). CE: ale.castro.santander@gmail.com

humana, según el informe que señala: “7 mil millones de personas: su mundo, sus posibilidades” (Crossette, 2011:10). A nivel global, la ONU (2011) estima que en 2050 vivirán en el planeta 9 mil 300 millones de personas, y más de 10 mil millones a finales de siglo, dependiendo del comportamiento del índice de fecundidad. Con estos pronósticos, tal vez la pregunta no sea sólo ¿cuánta gente puede sustentar nuestra Tierra?, sino también ¿cómo haremos para llevarnos bien?

La manera en que respondamos a este desafío determinará si tendremos o no un futuro saludable, sostenible y próspero, o si ese futuro se caracterizará por desigualdades, deterioro ambiental, reveses económicos y más violencia.

Actualmente 82 por ciento de la población mundial vive en los países menos desarrollados y el mayor crecimiento se da en las áreas urbanas pobres, ya que desde mediados del siglo XX, por el empobrecimiento del campo, la ciudad atrajo a mucha gente por la percepción de que es el lugar donde se hallan los beneficios de la modernidad: trabajo, dinero, educación, bienes de consumo, placeres, cuidado médico, posibilidad de ascenso social, libertades, acceso a la cultura, etc. Si bien una mayor posibilidad de acceso a los bienes de la cultura debería producir también un mayor bienestar, en ciudades atestadas de gente, y donde la estructura urbana parece estar al borde del colapso, no extraña a nadie que el promedio de calidad de vida sea muy bajo.

Si en la ciudad medieval amurallada el peligro se hallaba extramuros, en las ciudades modernas lo peligroso se encuentra en la propia urbe: lo peligroso son *otros* ciudadanos. Cada vez es más difícil *estar en, sentirse y ser parte de, tomar parte en, estar bien con...*

Es indudable que no se vive actualmente en la ciudad como aquella que caminaron los griegos. Hoy la ciudad es otra cosa. La existencia se realiza en la casa, en el lugar de trabajo, y los niños y niñas pasan los días en los distintos espacios de formación. Si hay que trasladarse, se hace recorriendo temerosos las calles que nos separan temporalmente de esos espacios de pretendida seguridad. Nos sentimos vulnerables y, como alerta Bauman (2007: 127) “todos estamos en peligro y todos somos peligrosos para los demás”.

La paradoja consiste en que aquellos que viven en la parte más desarrollada (o sea, la parte más rica y más modernizada) del mundo, son objetivamente las personas más seguras de la historia de la humanidad, y son también las que se sienten “más amenazadas, inseguras y atemorizadas, más inclinadas al pánico y más apasionadas por todo lo relacionado con la seguridad y la protección, que las personas de casi todas las demás sociedades, anteriores y actuales” (Bauman, 2007: 168).

CIUDADANO VIRTUAL

La ciudad se reinventa cada día a través de las acciones individuales y colectivas, y éstas quedan registradas en la *forma urbana*, que es la manera en que la ciudad se va transformando. Es aquí donde la globalización, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, ejerce una considerable influencia ya que incrementa las relaciones a nivel mundial, acercando y modificando localidades lejanas según su mayor o menor posibilidad de acceso.

Paralelamente al proceso de globalización económica, protagonizamos un proceso de globalización de la cultura y de las prácticas sociales. Los conceptos y los valores toman un nuevo significado y quizás uno de los mayores riesgos para el ser humano y su planeta esté en que junto a la contaminación de la atmósfera y la extinción de las especies animales, cada dos semanas desaparece una lengua en alguna región del mundo. Actualmente existen cerca de 7 mil idiomas diferentes reconocidos, pero la muerte de las últimas personas que los hablaban, o el dejar de utilizarlos a causa del proceso de homogeneización de la cultura, provocan que Sudamérica y el norte de Australia sean las zonas de mayor peligro para que lenguas milenarias nunca vuelvan a escucharse.

Las mismas lenguas maternas se ven mutiladas y van perdiendo toda su riqueza y sentido. Por este motivo desde la Academia Argentina de Letras, el pedagogo Luis Pedro Barcia (2004) insiste en denunciar que si bien el español está aumentando su presencia en Internet, constituye sólo 2 por ciento del total de los contenidos, y mecanismos como el *chat* y los mensajes de texto estimulan un idioma cada vez más limitado y amputado que se basa en no más de 200 palabras.

Los medios de comunicación han contribuido para que las personas estén más integradas en el mundo y sientan que pertenecen a una comunidad donde se borran las fronteras. Pero el encuentro es virtual, tan cercano como difuso e incompleto. Lo que no sé del otro que me escribe o habla, lo construyo a mi medida. Una comunicación perfecta.

Los nuevos ciudadanos logran acomodarse a la ciudad gracias a la fluidez de sus valores, sin dejar de reconocer que la libertad y la paz ya no están garantizadas. En este clima de riesgos, donde comunidad e individualidad quedan enemistadas, las nuevas tecnologías rescatan al incompetente social, cambiando su conflictiva comunicación cara a cara por veloces e interminables conexiones virtuales.

Es necesario continuar profundizando acerca de los efectos de esta nueva forma *on-line* de estar en el mundo, ya que podría conducir a una peligrosa despersonalización o a una *subjetividad compartida*. El nativo digital de estas ciberciudades ha sido hasta ahora un Yo sin el Otro, sólo identificable, en algunas oportunidades, por su dirección electrónica. Pero la aparición de nuevos entornos virtuales hace aún más compleja esta caracterización, ya que actualmente se ofrece a los usuarios o residentes la posibilidad de reinventarse a uno mismo y vivir otra vida a través de una figura virtual tridimensional, como en el caso de Second Life (SL).¹

Bauman (2005) reflexiona acerca del uso del término *conexiones* en lugar de *relaciones*, afirmando que las primeras son virtuales y que, a diferencia de las verdaderas relaciones, son de fácil acceso y tienen la ventaja de que “uno siempre puede oprimir la tecla ‘borrar’” (Bauman, 2005: 13). Aun conociendo

1 Un entorno donde las personas interactúan social y comercialmente a través de un avatar (yo virtual), en un ciberespacio que actúa como una metáfora del mundo real, pero sin limitaciones físicas. Sus usuarios pueden explorar el mundo virtual, interactuar con otros residentes, participar de actividades individuales o grupales y comerciar productos virtuales. SL está reservado para mayores de 18 años, pero existe una alternativa para adolescentes conocida como *Teen Second Life*.

las sombras, el sociólogo reconoce que también participa de la fluidez y admite haberse enamorado de las redes sociales porque favorecen el diálogo y la convivencia real (Bauman, 2010).

CONSUMO VIRTUAL

Así como coincidimos con el cineasta Federico Fellini, quien veía en la televisión el espejo donde se refleja la derrota de todo nuestro sistema cultural, hoy debemos estar atentos sobre los peligros y desafíos que involucran las nuevas formas de acceder a la cultura.

Los medios de comunicación, apoyados por las TIC, buscan optimizar la comunicación humana, pero también sumergen a niños y adolescentes precozmente en un mundo que, reservado hasta no hace mucho con cierta exclusividad a los mayores, hoy paradójicamente los muestra participando en esferas culturales y sociales que a los adultos les resultan poco familiares (*chats*, *blogs*, buscadores de emociones, redes sociales, mundos virtuales, etc.).

Ni la ciencia ni la tecnología son neutras, y como es de suponerse, estas nuevas y muy diversas formas de acceso a las llamadas *nuevas pantallas* (videojuegos, Internet y telefonía móvil), al ser parte constitutiva de la misma sociedad, no presentan una vida *on-line* distinta de la *off-line*.

Internet ocupa un lugar muy importante en el intercambio de información y de conocimientos, pero para aprovechar los beneficios de esta red se requiere en primer lugar saber leer y escribir y 1 mil millones de personas todavía son analfabetas (dos tercios son mujeres). Para poder desarrollarse Internet necesita electricidad, y la tercera parte de la humanidad no la tiene, de la misma forma que es imprescindible para conectarse contar con una línea telefónica, y la mitad de la humanidad no tiene teléfono. En definitiva, Internet sólo va a beneficiar a los países que disfrutaron de la anterior revolución tecnológica y que les proporcionó las infraestructuras.

No olvidemos que el ciberespacio que hoy navegamos no nace por razones filantrópicas, sino *de y como* un negocio, y es así como continúa evolucionando en términos generales. Se hacen cada vez más notorias las disputas entre las compañías de telecomunicaciones por el control de las redes, la fusión de los macroservidores, la defensa de las patentes privadas, el hostigamiento contra el *software* libre, etc., y esto es así porque los poderes económicos transnacionales saben que cada vez obtendrán más ganancias.

Finalizando el año 2007 se conocieron más datos sobre el ya indiscutible crecimiento de Internet, a través de los resultados del estudio sobre las "Generaciones interactivas en Latinoamérica" (Bringué y Sábada, 2008), la mayor investigación sobre el uso de las TIC en niños y adolescentes y la primera que integra las distintas tecnologías disponibles para ellos: telefonía celular, Internet, videojuegos y televisión. El estudio realizó encuestas en su primera fase a 21 mil 774 escolares de entre 6 y 18 años pertenecientes a 160 escuelas de Argentina, Guatemala, Colombia, México, Brasil, Chile, Perú y Venezuela. Estos escolares latinoamericanos entrevistados poseían, en al menos un 95.8 por ciento, una computadora; 82.9 por ciento utilizaban

Internet en casa, y a pesar del reinado de la televisión (por tiempo dedicado y por número de televisores en los hogares), eligieron en primer lugar navegar en la Red.

Al ocupar Internet la preferencia de niños y adolescentes, ya no es sólo la televisión la que merece la supervisión responsable de los adultos. Hoy sabemos que es posible caer en el abuso patológico de las tecnologías y resultar arruinadas relaciones escolares y laborales.

En general Internet es un bien, como lo es la imprenta, el teléfono y la televisión; es un avance tecnológico que admite un buen uso y un mal uso, un uso experto y un uso inexperto. Es también un gran desafío educativo, en una época en la que se realizan muchos progresos que no siempre van acompañados de la sabiduría y la prudencia necesarias. Cuando estos adelantos se gobiernan adecuadamente pueden generar un bien para toda la sociedad. En caso contrario, acaban favoreciendo su corrupción y empobrecimiento.

CIBER-VIOLENTOS

En todos los tiempos, el hombre ha sabido sacar provecho de los adelantos científicos y técnicos, pero por cada gran desarrollo que beneficia a la humanidad encontraremos un uso para la guerra, el crimen y el sufrimiento. El hombre violento siempre se las ha arreglado para potenciar los efectos destructivos contra el otro haciendo uso de las tecnologías a su alcance.

La misma relación entre los estudiantes se fue virtualizando. La violencia cara a cara dio lugar al golpe virtual, sin rostro o con cualquier identidad. ¿El padecimiento de algunos estudiantes que tradicionalmente comenzaba al entrar en la escuela, hoy finaliza a la hora de salida? La realidad nos está indicando que no. El amplio uso de los celulares y de Internet ha dado lugar a nuevas modalidades de violencia y acoso.

Sabemos que los adolescentes no sólo se sienten tremendamente atraídos por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, sino que además las manejan muy bien. Así es que los jóvenes con una personalidad agresora también se valen de esos medios para abusar de sus compañeros y de sus docentes.

El efecto en las víctimas varía: en algunas es mínimo; el ataque les resulta indiferente. En otras es traumático: dejan de ir al colegio, y si los ataques aumentan, intentan cambiar de escuela, sufren depresiones y lamentablemente también conocemos casos de suicidio.

En una videoconferencia, Bauman (2010) expresaba: “Para conectarse con otro se necesitan dos personas, pero para desconectarse con uno es suficiente. Es el aspecto desagradable de la Red. Uno puede tener muchos amigos pero son amigos poco confiables”.

En el caso de los estudiantes, ya sea la violencia esporádica o el acoso por Internet, los agresores pueden ser anónimos y los ataques se hacen desde un sitio distante y seguro. Algunos estudios muestran que muchas de las víctimas de la ciber-violencia nunca han sufrido la experiencia cara a cara, lo que limita la capacidad de los colegios de controlar o parar estos hechos que tienen lugar fuera de su contorno.

Los casos aumentan, los autores no siempre imaginan el daño psicológico que infligen a la víctima y los padres se desesperan porque no saben qué hacer para que no se difundan ciertas fotos o para frenar ciertos videos. Los niños expresan que preferirían tener un ojo morado o un brazo roto antes que sufrir los rumores o las burlas en masa a través de Internet.

BUSCANDO CORRECCIONES *OFF-LINE*

En varios países se comienza a prohibir a los alumnos tomar fotos o grabar videos dentro de la escuela. En algunos se ha legislado, en el sentido de que pueden expulsar al alumno que utilice estas fotos y videos para abusar de un compañero. Esta es la sanción más severa, mientras que hay otros que proponen tareas educativas, suspensión de varios días, etc. Lo cierto es que la mayoría de los directivos encuentra muchas veces, en los propios padres, el principal obstáculo para limitar el uso de los celulares u otros dispositivos en la escuela.

Las normas de disciplina y convivencia deben incluir estas nuevas formas de maltrato y violencia. Junto con la sanción, para que realmente ésta sea correctiva, las normas deben ser trabajadas, reflexionadas, mostrando el valor que se protege a través de ellas. Por lo general, los chicos no miden el daño que pueden provocar con estos actos y es por esto que limitar sin explicar el motivo estimula en chicos trasgresores el desafío a superar reglas que parecen interesar sólo al adulto.

En aquellos lugares que se han visto desbordados por esta nueva forma de ejecutar agresiones, la persecución a la ciber-violencia ha quebrado en muchos estados de Norteamérica la delgada línea que protege la privacidad individual. Algunos contratos educativos ya indican, desde los primeros años de la educación primaria de este país, que: “El colegio podrá observar todo el uso de la computadora; los estudiantes no deben asumir que cualquier cosa que hagan en la Red es privada” (Castro Santander, 2009: 182).

En general, cada vez más se acepta la idea de que el problema principal radica en el anonimato que invade la vida *online* y que permite mostrar nuestra cara más desagradable, sacar el monstruo que llevamos dentro. Por esto, muchas empresas cada vez son más exigentes e impiden el acceso a sus servicios a aquellos usuarios que no se identifiquen. Todos sabemos que *cuando saben quiénes somos, nos portamos mejor*.

Actualmente muchos programadores se han puesto a trabajar al respecto y dicen estar desarrollando programas que detectan insultos y otras amenazas; sin embargo, creemos que será necesario algo más para evitar el desafío que implica la ciber-violencia. Las estrategias deben ser educativas, responsabilizar a todos y comenzar hoy.

*La Internet quiere que hables cortito,
que escribas cortito, y que pienses cortito*
MANUEL FREYTAS (2011)²

De un ser que habita, el ciudadano moderno ha pasado a ser alguien que simplemente ocupa un espacio, en una ciudad donde la realidad, como en la metáfora de Bauman, es fluida, cambiante. El hombre irrumpe en grandes metrópolis que continúan prometiéndole la felicidad y, fascinado, permanece incomunicado o *mal acompañado* por otras personas a las que teme y con quienes, en un ambiente de recíproca disfonía, no desea relacionarse ni sabe cómo hacerlo.

Susan Greenfield (2006), científica inglesa que desde 1998 está al frente de la Royal Institution de Gran Bretaña, una entidad que se dedica a la promoción y a la divulgación de la ciencia, opinaba en una entrevista acerca de cómo sería para ella el futuro de la humanidad:

Ahora hay chicos que van a clases de comunicación porque no están acostumbrados al diálogo interpersonal: sólo saben manejarse con una pantalla delante. Hablar cara a cara con alguien con feromonas, sin saber qué decir por anticipado, teniendo que improvisar rápido y teniendo que leer el lenguaje del cuerpo del otro está camino a convertirse en una destreza del pasado que deberá ser enseñada especialmente, en vez de asumir que saldrá automáticamente.

Si junto a la apreciación de la neurobióloga, consideramos el inquietante incremento de la fobia social, el trastorno disocial, la incompetencia social y la *cosificación del otro*,³ podríamos ya aceptar aquella expresión de Alain Touraine (1997) citada por Bauman (2003: 27), en la que anuncia: “la muerte de la definición del ser humano como ser social, definido por su lugar en una sociedad que determina sus acciones y comportamientos”.

En esta cultura del desencanto, el hombre, mutilado de aquellos vínculos que siempre fueron estructuras protectoras y portadoras de sentido, se siente hoy más solo, más vulnerable y más indefenso que nunca. La ciudad moderna masifica, por una parte nivelando las personalidades y, por otra, hace que el hombre reaccione con un individualismo extremo, llevándolo a que se repliegue e intente proteger su personalidad y sus intereses. La peor de las alienaciones, diría Baudrillard, no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro.

2 Periodista, investigador, analista de estructuras del poder, especialista en inteligencia y comunicación estratégica.

3 Las relaciones entre seres humanos se construyen a partir del significado que cada uno le atribuye a sus acciones y a las de los demás. Al tratar al otro como “cosa”, se le quitan los atributos que lo hacen semejante a uno. Esta condición permite que no se reconozcan derechos, pudiéndose entonces adueñar, explotar o desechar.

CIUDAD DE TODOS

...la superficie del planeta en el que vivimos no permite una dispersión infinita, y a fin de cuentas todos tendremos que aprender a ser buenos vecinos por el simple hecho de que no tenemos otro sitio a dónde ir

(BAUMAN, 2004: 24)

La cultura del narcisismo ha contribuido al crecimiento desequilibrado del yo y al enanismo del otro. Cuando la persona sitúa su centro en sí misma, se problematiza, y con su yo enorme experimenta el aislamiento social, el vacío, la violencia y la huida de sí, a través de desórdenes, trastornos o del abuso de ansiolíticos, alcohol, sexo, videojuegos, computadoras, etc.

Pero como la naturaleza de los seres humanos es abierta, con un centro que se sitúa siempre fuera de sí mismo, poner el eje de la vida en los otros ayuda a rehumanizar y a recuperar la estructura interna de la persona, a la vez que consolida y robustece la salud de todos.

En numerosas oportunidades hemos visto personas superar situaciones extremas ayudando a los demás a superar las suyas. Esto puede suceder porque es en el *nosotros* donde la persona consigue sanarse y ser verdaderamente feliz, y a partir de este necesario reencuentro consigo mismo a través de los otros es que también nos sentimos esperanzados en la transformación de nuestras sociedades.

Partiendo de una concepción amplia donde la educación de la convivencia no quede reducida a la familia y a la escuela, todas las ciudades son espacios educativos y todos sus habitantes son agentes educativos, en la medida en que se relacionan los unos con los otros comunicando valores y actitudes.

La ciudad se convierte, así, en el lugar idóneo para trabajar desde una nueva perspectiva que responde a las demandas educativas de una sociedad en profundo y permanente cambio. La educación debe facilitar que los ciudadanos aprendan a vivir bien y cercanos en una ciudad que agrade y aísla. Para eso la ciudad tiene que transformarse, de un simple escenario en el que intervienen los diferentes agentes educativos, a ser ella misma un agente educativo que incide activamente en la educación de sus habitantes.

A principios de los años setenta, la UNESCO encargó a Edgar Faure (1973) que reflexionara acerca de cómo tenía que entenderse la educación en el futuro. Así fue que surgió la obra *Aprender a ser*, en la cual se propone no reducir la educación al único ámbito de la escuela, sino extenderla a los espacios públicos de la ciudad.

El concepto de *ciudad educadora* surge de la necesidad de reactivar las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad, sobre todo cuando se desdibujan y reconfiguran instituciones de socialización y cohesión social como la escuela y la familia, y prosperan nuevas prácticas de aprendizaje y socialización, como pueden ser los medios de comunicación. Ya no es posible considerar que la educación de los niños, los jóvenes y la ciudadanía en general es única y exclusiva responsabilidad de los agentes tradicionales (Estado, familia y escuela); ahora se comparte con el municipio, las asociaciones, el tejido productivo y comercial, en fin, con la sociedad en su conjunto.

La concreción de estas tesis se llevó a cabo en noviembre de 1990 en Barcelona con la celebración del primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en el cual unas setenta localidades a nivel mundial, representadas por sus gobiernos locales, se comprometieron a trabajar conjuntamente en proyectos para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Partieron del principio de considerar a la educación como el componente básico del bienestar colectivo desde el escenario privilegiado que es la ciudad, como espacio complejo y multidimensional de convivencia.

Cuando hablamos de *ciudad educadora* no se trata solamente de organizar actividades educativas aisladas u ocasionales sino de constituir un ambiente ciudadano educativo. Nos encontramos ante un nuevo paradigma en el cual el concepto educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al espacio (con múltiples agentes socializadores), como al proceso (a lo largo de la vida).

La ciudad informalmente educa a través de su “personalidad”, y en ella se puede aprender de manera espontánea cultura y civismo, pero también puede ser un espacio generador de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desmesurado, indiferencia, etc. Si pudiéramos medir el grado de educabilidad de una ciudad, deberíamos tomar como indicadores no sólo la calidad de sus escuelas, sino también el resto de las instituciones y medios que generan formación y analizar cómo interactúan.

Pensar la ciudad en clave pedagógica supone identificar y comprender las lógicas y prácticas educativas propias de la ciudad. Cualquier ciudad, sin importar su tamaño o grado de desarrollo, posee diversas estrategias de formación, y los aprendizajes que se ofrecen forman parte de un proceso educativo que integra su currículo oculto.

La ciudad que educa presta especial atención a los niños y niñas. No se trata de hacer espacios públicos infantiles, sino de darles su espacio. Si la ciudad es buena para ellos, también lo será para los ancianos, las personas con discapacidad y los inmigrantes. El pedagogo italiano Francesco Tonucci (1991), con su proyecto de “Ciudad de los niños”,⁴ propone que en cada intervención o proyecto que se proponga en la ciudad, bajemos los ojos y miremos desde la altura de los niños para no perder de vista a nadie.

Así, la ciudad educadora transforma a los ciudadanos y es transformada por ellos, de manera similar a como Calvino (2009: 49) se refiere a las ciudades invisibles:

...es inútil establecer si Zenobia ha de ser clasificada entre las ciudades felices o entre las infelices. No es en estas dos clases que tiene sentido dividir las ciudades, sino en otras dos: las que a través de los años y las mutaciones continúan dando su forma a los deseos y aquellas en las cuales los deseos, o bien consiguen borrar la ciudad o son borrados por ella.

4 A partir de la constatación de la soledad de la infancia, se ponen de relieve los efectos perversos de las ciudades que ignoran la existencia de numerosos ciudadanos, niños y niñas, que viven en ellas. A través del modelo de *La città dei bambini* se proponen estrategias prácticas que les otorgan un papel activo y protagonista.

SIEMPRE SOMOS NOSOTROS

Insiste Bauman en todas sus obras, que la moderna soledad e inseguridad de las personas tienen su origen en la evidencia de que todo lo seguro se desvanece y que *los demás* son extraños peligrosos de quienes hay que protegerse. Lamentablemente la respuesta política busca demagógicamente resolver el creciente *miedo al otro* con más policía, cuando deberíamos repensar algunos presupuestos de nuestras comunidades domésticas y comunidades educativas, principalmente en el ámbito de los valores y el respeto a las normas.

Vivimos en una sociedad inmadura que se dice preocupada por los temas sociales y se implica muy poco para resolverlos; que busca culpables y los encuentra siempre en los demás; que exige soluciones simples e inmediatas a problemas complejos. Como sociedad exigimos que las fuerzas de seguridad y el peso de la ley caigan sobre el violento. Pero, como recuerda Bauman (2004: 13), “los sociólogos han afirmado siempre, la mayoría de las veces contra toda evidencia, que este mundo en que habitamos está ‘hecho por humanos’, por lo que, en principio, los humanos pueden rehacerlo”.

Sólo descansaremos en nuestras casas y caminaremos seguros por las calles cuando sanemos al hombre, y esta tarea que se inicia en la familia se extiende con la escuela y se refuerza en la ciudad. Pero mientras la hipocresía, el desinterés y la corrupción dejen desamparados los hogares y sin espíritu las aulas, hasta tanto familia y escuela no se unan nuevamente para formar un nuevo hombre, esta ceguera educativa continuará engendrando al *hombre-cosa* del que hablaba Sábato, y los espacios de convivencia serán un infierno.

¿Cuál es el camino? “...salir de mí, buscarme entre los otros...”, responde Octavio Paz en su poema *Piedra de sol*. Porque el desafío es comenzar por uno mismo, pero no tenerse a uno mismo como meta. La respuesta son los otros, “los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros”.

Sociedad, familia y escuela se influyen mutuamente, pero es en la familia acompañada por la escuela donde se inicia toda historia personal y colectiva. Familia y escuela tienen el poder de transformar a la *familia global*. Pero, aun contra el desaliento que nos provoca la perseverante reproducción de individuos líquidos sin compromiso por el otro y adormecidos por el consumo, necesitamos creer que para la construcción de la nueva ciudad “no hay sustituto aceptable para el diálogo” (Bauman, 2004: 7).

REFERENCIAS

“Bauman, el teórico de la liquidez, se enamoró de la web a los 85”, *N-Clarín*, 27 de octubre de 2010, en: http://www.revistaen.clarin.com/ideas/Bauman-Facebook-internet_0_361164105.html (consulta: 27 de octubre de 2010).

BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Zygmunt (2004), *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- BAUMAN, Zygmunt (2005), *Amor líquido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Miedo líquido*, Barcelona, Paidós.
- BRINGUÉ Sala, Xavier y Charo Sádaba Chalezquer (2008), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Madrid, Ariel, col. Fundación Telefónica.
- CALVINO, Italo (2009), *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.
- CASTRO Santander, Alejandro (2006), *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Bonum.
- CROSSETTE, Barbara (2011), *7 mil millones de personas: su mundo, sus posibilidades. Estado de la Población Mundial 2011*, Nueva York, Fondo de Naciones Unidas de la Población (UNFPA).
- “El chateo estimula un idioma cada vez más pobre, limitado y amputado”, entrevista con Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Argentina de Letras, *Clarín.com*, 14 de noviembre de 2004, en: <http://edant.clarin.com/diario/2004/11/14/sociedad/s-05201.htm> (consulta: febrero de 2005).
- FAURE, Edgar (dir.) (1973), *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/UNESCO.
- GREENFIELD, Susan (2006, 2 de agosto), “Las personas se están volviendo asexuadas”, *La Nación*, en: <http://www.lanacion.com.ar/828174-las-personas-se-estan-volviendo-asexuadas-dice-susan-greenfield> (consulta: 2 de septiembre de 2006).
- “Internet y redes sociales. El mercado es tu cabeza”, *IAR-Noticias*, 2 de julio de 2011, en: http://www.iarnoticias.com/2011/secciones/contrainformacion/0049_internet_y_mercado_01jul2011.html (consulta: 27 de febrero de 2012).
- ONU (2011), *World Population Prospects: The 2010 Revision*, Organización de las Naciones Unidas, División de Población, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.
- SÁBATO, Ernesto (1955), “Poderío e impotencia de Einstein”, *Atenea*, año 32, vol. 121, núm. 360, pp. 361-369.
- TOURAINE, Alain (1998), *Podremos vivir juntos. La discusión pendiente. El destino del hombre en la aldea global*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1996), *Nuestra diversidad creativa*, Nueva York, UNESCO-World Commission on Culture and Development Report.

Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: *Violencia social-violencia escolar.* *De la puesta de límites a la construcción de legalidades*

GRACIELA LÓPEZ LÓPEZ*

IDEAS CENTRALES EN TORNO A LA VIOLENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LEGALIDADES

Mi mayor preocupación con respecto a la violencia no está en la violencia en sí misma, porque es parte de la vida y parte de la historia. El problema es qué tipo de violencia.

BLEICHMAR, 2006: 60

Si bien en estas frases la autora reconoce un incremento de la violencia en la sociedad argentina, hará hincapié después en la aparición de nuevas formas de violencia. Estas nuevas formas de violencia son atribuidas a procesos muy severos de desubjetivación en el país, y de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados. La violencia, todo tipo de violencia, ocasiona traumatismos. Al analizar los fenómenos sociales en una perspectiva histórica, Bleichmar señala que la violencia ejercida desde el Estado ha dejado un sedimento que sigue actuando y se articula con la construcción de subjetividades.

¿Qué sentido tiene el ejercicio de la violencia? El ejercicio de la violencia individual, como explosión, es puramente destructivo, sin embargo, la posibilidad de resistir a la violencia del otro puede ser muy constructiva (Bleichmar, 2006).

Descarta a la pobreza como única o principal causa de los problemas sociales, uno de los cuales es la violencia: nuestro autor afirma que la violencia no es producto de la pobreza sino que “es producto de dos cosas: por un lado, del resentimiento por las promesas incumplidas, y por el otro, la falta de perspectiva de futuro” (Bleichmar, 2008: 35). Desde esta perspectiva cuestionará las miradas unilaterales o simplistas sobre el tema, cuyas alternativas para atender la situación se reducen al mejoramiento de las condiciones de vida y las explicaciones psicologistas. Por su parte apuntará a la necesidad de teorizar en torno a la violencia y no caer en la patologización¹ de la vida cotidiana.

En esta línea nos induce a pensar la sociedad desde los procesos de constitución de subjetividades en relación con los procesos de devastación política y moral. La violencia es considerada un eje fundamental y su herencia se

* Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Departamento de Psicopedagogía del Colegio Marymount en Cuernavaca, México. Responsable del Programa de Orientación Educativa enfocado a la promoción de la salud y prevención de riesgos en niños y adolescentes. CE: graciela.lopezl@gmail.com

¹ Sobre este tema consúltese: S. Bleichmar, 1999.

manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social así como en los espacios e instituciones en que interactuamos, entre ellos, la escuela y la familia.

La producción de subjetividades influye en el modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos capaces de integrarse a sistemas que les otorgan un lugar. La producción de subjetividad va a producir un sujeto histórico, socialmente potable.

Bleichmar se preguntará cómo lograr la producción de subjetividad en un país totalmente desgastado, desde hace muchos años, por la impunidad de los estamentos de poder. Una impunidad que ha infiltrado al conjunto de la sociedad, determinando formas de violencia y arrasado con una cultura no sólo del trabajo, sino también de la ética. Al respecto dirá que no es la “puesta de límites” sino que “es la *construcción de legalidades* la que debe ser rescatada como cuestión central de la infancia, y la *derrota de la impunidad* lo que realmente brindará garantías de la construcción de un recontrato intersubjetivo en la sociedad actual” (Bleichmar, 2006: 16).

La cuestión central para Bleichmar radica en la construcción de legalidades y la puesta de límites es presentada como problemática fronteriza, ya que:

...el psicoanálisis no puede formar parte, bajo ninguna coartada, del brazo represivo que intenta sofocar el malestar sobrante mediante acciones constrictivas o medicaciones aplacantes. Se trata, en última instancia, de rescatar nuestra práctica de la captura a la cual nuestras propias aporías nos lanzan (Bleichmar, 2006: 22).

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LEGALIDADES

La función central de la escuela, afirma Bleichmar, no es la transmisión de conocimientos, y menos hoy en que la tecnología se encarga de producirlos e impartirlos. La función prioritaria es la producción de subjetividad, especialmente cuando los medios, en su mayoría, están en manos de las corporaciones. “Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido” (Bleichmar, 2006: 51).

La construcción de subjetividades se hace sobre la base de proyectos futuros y éstos se fincan sobre una realidad que hay que crear. La falta de proyecto se traduce en ausencia de futuro. La gran tarea educativa consistirá entonces en “restituir la idea de que al futuro lo tenemos que construir” (Bleichmar, 2006: 52). No se trata de amoldarse a “esta” realidad.² De allí su propuesta de reciudadanización de los padres, además de la contención, para que puedan creer en legalidades aplicables y no se siga destituyendo el valor de la palabra. La escuela, dirá, tiene que ser un núcleo de la colectividad para reciudadanizar al país,

2 Bleichmar hace referencia a la realidad argentina, donde la sociedad civil salió durante años a reemplazar las funciones que el Estado no cumplía.

entendiendo por esto dar identidad, pertenencia y protagonismo a todos los que han quedado fuera de la historia.³ No obstante, la autora reconoce que la escuela no podrá sola con todo, pero sí puede ocupar el lugar desde donde “se irradian las preocupaciones hacia el resto de la sociedad” (Bleichmar, 2006: 58).

Pensando en el maestro dirá que es necesario recomponer la propia subjetividad para recomponer la del otro, pero es imposible recomponer la subjetividad del otro sin hacerlo con la propia. Las contradicciones de la sociedad se reflejan en la escuela, y para los maestros es difícil sustraerse a esta realidad.

Hay que ayudar a recomponer la noción de futuro desde un protagonismo (Bleichmar, 2006: 49). Esto implica romper la idea, tanto en los padres como en los hijos, de que la solución va a venir de otros y no de nosotros, que somos los que tenemos que construir. Dirá que hay que enamorarse de la esperanza y de los proyectos compartidos. Por ello es necesario educar para el futuro: en épocas críticas no puede plantearse la educación en términos de las condiciones presentes. Esto enfrenta la necesidad de recomponer la confianza en el futuro a partir del conocimiento.

Después de la dictadura y la década de los noventa, la sociedad argentina se acostumbró a convivir con la inmoralidad. “Nos acostumbramos a convivir con la inmoralidad porque habíamos perdido la capacidad de creer que nuestras acciones pudieran lograr algún tipo de transformación de la realidad” (Bleichmar, 2008: 73).⁴ Durante esos años la sociedad perdió la capacidad de asombro ante la muerte y se acostumbró a pensar que no podría resolverse la corrupción.

Perdimos capacidad de enojo ante la mentira, de desesperación ante la miseria, de horror ante la muerte por hambre de los niños, de vergüenza ante la intromisión extranjera, de angustia ante el despojo de la Nación, de dolor ante la pérdida de sus riquezas, de espanto ante la guerra. Perdimos la capacidad de reacción ante la destrucción de la educación y ante la emigración de nuestros seres queridos, de sensibilidad ante la deconstrucción de la inteligencia nacional y la devastación de la cultura. Pero sobre todo perdimos respeto por nosotros mismos (Bleichmar, 2008: 71).

“La dictadura que padecemos y soportamos” produjo, entre otros efectos, la destrucción de los lazos con el semejante. El miedo se convirtió en la razón con la que alguien podía justificar la falta de atención y la falta de solidaridad con el otro. Se destruyó la noción de semejante.

¿Y cuáles son las nuevas condiciones de producción de subjetividad en el país? ¿En qué legalidades vamos a educar? Ante estas preguntas Bleichmar responde que debemos educar en legalidades que tienen que ver con la ética universal. Ejemplifica con situaciones que se han vivido en su país, donde la

3 Bleichmar se incluye entre los que fueron excluidos en la historia reciente de la Argentina, caracterizada, según sus propias palabras, por la exclusión, la degradación de la palabra y por una moral pragmática.

4 Texto de la conferencia pronunciada en la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia, de la ciudad de Bahía Blanca, en 2003.

moral se ha degradado a una moral pragmática: lo que no se hace es porque “no me conviene”, y no porque no se deba hacer. Pero para que un niño o un joven acepten que “eso no se hace” deben creer en la palabra de quien lo dice; caso contrario no aceptarán los límites de la ley. Se aprende gracias a la confianza en el otro. En Argentina la palabra ha perdido sentido. Hay una degradación de la palabra. Se le “utilizó para encubrir: las metáforas que se usaron en la dictadura y en los noventa eran una degradación del lenguaje” (Bleichmar, 2008: 32). Las palabras no remitían a acciones, sino que pretendían encubrir acciones. Ya en 2006 nuestra autora visualiza que la sociedad ha comenzado a preguntarse cómo recuperar otra forma de vivir y esto lleva a una reubicación con respecto a la identidad nacional y a la cultura del trabajo.

Dirá que si el problema del país es pasar del concepto de mayor seguridad al concepto de menor impunidad, la pregunta es cómo se construye una nueva cultura en la seguridad interior, basada en la confianza en el otro. El problema no está en cuánto límite exterior se pone porque este límite, por ser externo, no educa. Esto no significa desconocer que los límites están en la base de la instauración de ciertas leyes. Pero es necesario diferenciar la norma que está definida por la autoridad, la norma arbitraria, de la norma necesaria, que está basada en una legislación que pone en el centro el derecho o la obligación colectivos. Obliga a cada una de las partes. Esta situación remite al tema de cuál es la función de la escuela, lo que implica considerar las necesidades presentes y las futuras. Proyectar el futuro para poder construirlo, y construirlo implica la renuncia a goces inmediatos. Si los jóvenes no visualizan el futuro, no anhelan un futuro, viven en la inmediatez total.

En este punto, y retomando la función conformadora de subjetividad de la escuela a través de la producción de legalidades y no de la puesta de límites, agregará Bleichmar otra tarea a la escuela: la capacidad de escuchar las preguntas de los niños y jóvenes, de pensarlas, de transcribirlas y volver a pensarlas; de crear el espacio para que las preguntas se formulen. Reconoce, además, que se está frente a nuevas formas de subjetividad que no se ajustan a las del pasado.

Cuando se ve a un niño o adolescente en riesgo, para conocer qué tan rescatable es para una vida social plena lo que hay que preguntarse es qué capacidad de enlace tiene con las normas del grupo al que pertenece. Será esa capacidad de amar, la lealtad al propio grupo lo que determine la capacidad de transferir ese sentimiento a otros que no pertenecen a su grupo. Cuando no existe ese amor, cuando hay un odio hacia todos se produce algo insalvable, dirá Bleichmar.

Ante la “patologización” de la sociedad civil, que es entendida como una forma de ocultamiento de los conflictos que padece, Silvia Bleichmar llama la atención sobre el papel que juega la psiquiatrización y medicalización, que favorecen la des-subjetivación. Lo ejemplifica de diversas maneras: el hombre que se queda sin trabajo y está deprimido, entonces “es un depresivo”; los niños que se mueven mucho, que están muy inquietos, “son hiperkinéticos”. Hacia el interior de la escuela señala la importancia de la prevención primaria, de convertirse en resguardo de subjetividad. Los maestros tienen que tener herramientas para saber cómo hacer un diagnóstico temprano y prevención

primaria. Para la prevención propone acompañar formas de simbolización del malestar, del “malestar sobrante”, entendido como “un exceso de malestar producido por la frustración en la cultura” (Bleichmar, 2008: 61) que no se da sólo en los excluidos, sino también en los incluidos. Propone partir de lo que se tiene, de lo posible. El ideal tiene que estar en el horizonte. Partir de lo que se tiene para articular con el horizonte de lo que se quiere.

Ante la crisis económica del país su postura es que la escuela no puede operar sólo como lugar de subsistencia, pues reduce al sujeto a la inmediatez: “Primero hay que dar de comer, pero no hay que dejar de enseñar” (Bleichmar, 2008: 63). Del mismo modo señala que la falta de respuestas a las necesidades del prójimo son formas de ejercicio de crueldad y violencia silenciosa. El que el otro no responda produce una sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes.

Lo central en la construcción de legalidades pasa “por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma en cómo se define el universo del semejante” (Bleichmar, 2008: 38). Un sujeto capaz de empatizar con el otro, de no ser indiferente ante el semejante, y esto es un gran reto en una sociedad atravesada por la cultura del “no te metás”⁵ y el individualismo de los noventa.

Dirá nuestra autora que hay que reconocer el país presente, con su pasado atroz, con los desaparecidos⁶ a cuestas, para poder educar a los jóvenes en el país que se quiere construir y que, para ello, hay que incluir a los padres: es necesario recomponer también en ellos la subjetividad. El proyecto educativo debe apuntar a la transmisión de la capacidad de pensar, a la capacidad de inserción con el otro. Propone un reordenamiento psíquico en los niños del nivel inicial y convertir a este nivel en un “semillero de sujetos sociales”.

La escuela juega un papel importante en la humanización del niño: fuera de la familia la maestra es, para la mayoría de los niños, la primera mirada humanizante, porque allí circula el amor y no se puede instaurar la ley si quien la instaura no es respetado y amado. Bleichmar redefine la familia

...en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño. En la medida que haya dos generaciones, hay una familia; con la asimetría correspondiente que orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos en el interior de algún tipo de comunidad humana, que básicamente se estructura con dos personas como base (Bleichmar, 2008: 45).

Y dirá que es a partir de esta familia que hay que construir. No importa quién o quiénes sean los adultos responsables de la crianza del niño, lo importante es que se cumplan los roles de protección y asimetría. Pero,

5 Expresión utilizada en el Río de la Plata, equivale a “no te metas”, no te intereses por el otro, no quieras saber. Hace referencia a la época de la dictadura cívico militar que gobernó Argentina entre 1976-1983, donde se asesinaba y desaparecían personas desde el aparato de Estado.

6 Se calculan 30 mil desaparecidos como consecuencia de los crímenes de lesa humanidad perpetrados por la dictadura cívico militar (1975-1983).

dirá: “para que los adultos sean responsables, tienen que ser ellos en primera instancia reinstituídos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse”.

En este punto Bleichmar retoma la pregunta que se formulan los maestros: ¿qué pasa con el respeto a la autoridad en un país donde la autoridad estuvo al servicio de la corrupción y del asesinato durante tanto tiempo? Un país donde se deconstruyó la confianza básica en aquellos que tienen la responsabilidad de hacerse cargo de los débiles. La impunidad, dirá la autora, ha penetrado al conjunto de la población. Ha desaparecido en Argentina el imperativo categórico⁷ y también el imperativo hipotético. Uno de los ejes que fue deconstruido fue la justicia: se ha roto el nexo entre la ley y la justicia. Durante muchos años ha imperado la desigualdad de oportunidades y la desigualdad ante la justicia. Ante esta situación la autora dirá que la única garantía de que se restituya algún tipo de confianza mutua en la sociedad argentina es que la justicia pueda operar, por un lado en el sentido de equidad, y por el otro en el sentido de la sanción con respecto al cumplimiento de la ley.

En su análisis de la violencia social puede advertirse un claro esfuerzo por precisar conceptos que han sido utilizados con ambigüedad y que, por ello, contribuyen a la confusión y no permiten la comprensión acerca de cómo se ha generado históricamente la violencia, cómo se instauró el terror y los efectos que tuvo éste en la sociedad civil. Así abordará conceptos como el de justicia y venganza, afirmando que si no hay justicia, se obliga a la sociedad civil a hacerse cargo de algo que le corresponde al Estado, con lo cual se incrementa la violencia. Por otra parte nos recuerda que la culpa es un concepto moral que sólo puede ser sentido en el nivel subjetivo, mientras que la responsabilidad es un concepto jurídico. Hablará de la responsabilidad de gran parte de la sociedad argentina de todo lo que pasó, diferenciando entre aquellos que fueron cómplices morales, y por lo tanto culpables de lo ocurrido, y los otros que soportaron la situación.

Como consecuencia del terrorismo de Estado, y en segundo término, de la devastación económica, sostiene que se produjo una profunda deconstrucción de los procesos identificatorios y paralelamente los sujetos fueron despojados de ciertos principios. Se perdió el respeto por sí mismo y por el otro y, cuando esto pasa, se pierde además la solidaridad.

Podemos preguntarnos qué lugar otorga Silvia Bleichmar a las patologías individuales en su análisis de las nuevas formas de violencia. Para esclarecer este tema aborda la cuestión de lo singular y lo social y por otro lado diferenciará la culpa de la responsabilidad.

“El gesto de asumir responsabilidades es genuinamente jurídico, no ético”, dirá Bleichmar citando a Giorgio Agamben (2002). Implica hacerse cargo de uno mismo o de otro, con relación a algo y frente a alguien, dirá el mismo autor. Se

7 Bleichmar sostiene que no es posible que se instituya ninguna ley universal si no es bajo el modo con el cual Kant definió el *imperativo categórico*, que en palabras de la autora podría resumirse de la siguiente manera “actúa de tal modo que tu conducta pueda ser tomada como norma universal”. Lo que también caracteriza al imperativo categórico es que la ley tiene que funcionar de manera hipotética, es decir, que la ley legisla el futuro, se establece y se convierte en una guía de la conducta. Establece qué pasa, cuáles son las consecuencias si se hacen o dejan de hacer ciertas cosas.

asume la acción y se reconoce la sanción posible. Desde el psicoanálisis, Bleichmar dirá que no puede sentirse culpa con relación a uno mismo; la culpa es del orden de la sanción interior por el daño infligido a un tercero (Bleichmar, 2006).

Siguiendo a Agamben señalará que la propiedad sobre el cuerpo corresponde al sujeto, que la responsabilidad y la culpabilidad se ejercen respecto de terceros y que todo castigo de un delito es una forma de librar a los deudos de la venganza, tarea que corresponde al Estado. Los crímenes impunes no resuelven la violencia sino que la ponen en suspenso porque no dan tranquilidad a las víctimas que sobreviven a ella; de aquí se sigue que un sujeto que se reconoce culpable tiene la posibilidad de reconocerse como imputable. Así mismo, un sujeto ético tiene la necesidad de ser juzgado y sancionado de manera que la pena jurídica lo libere de la culpa.

Bleichmar propone separar lo jurídico de lo psicopatológico. En la relación que existe entre culpa y responsabilidad se trata de si el sujeto se hace cargo o no de su acción. En caso de que el sujeto no se haga cargo de las acciones realizadas, es decir, que no se responsabilice, podría ser porque el sujeto está tratando de deslindar la responsabilidad que le cabe, o bien porque está psicótico.⁸ Hará una diferencia entre el sujeto psicótico y aquél que actúa planificadamente, aunque sea bajo un modo delirante donde se estaría ante un caso de patología grave, mas no en presencia de un psicótico. Dirá Bleichmar que lo que interesa determinar “es el emplazamiento de un sujeto capaz de prever su acción y que no está en ausencia, no ha caído” (Bleichmar, 2006: 95).

Para abordar el tema de las patologías singulares, nuestra autora toma el caso de Junior, en Carmen de Patagones.⁹ Al respecto afirma que:

En primer lugar hay un sujeto emplazado, y en segundo lugar hay un sujeto para el cual se han perdido las condiciones de intersubjetividad. Vale decir que el otro es un enemigo potencial. Y el otro, indiscriminadamente, pasa a ser alguien plausible de ser aniquilado, es sólo un obstáculo en su camino o un enemigo potencial (Bleichmar, 2006: 95).

Bleichmar sostiene que lo que fallan son los enlaces amorosos y hará una nueva precisión conceptual diferenciando agresividad, entendida como tensión simbólica, y agresión, como anulación de la representación y pasaje directo al acto. Existe un tipo de patologías que tiene “déficit metafórico”, es decir, donde no funcionan inhibidores y se da un pasaje directo al ejercicio de la destrucción o intento de destrucción del objeto.

8 Bleichmar se refiere a una persona que ha actuado bajo circunstancias que implican una anulación de la conciencia inhibitoria, de la retención de la acción mediante la mediación simbólica.

9 Carmen de Patagones: “Hoy va a ser un lindo día, dicen que dijo Junior, de 15 años, antes de extraer la pistola Browning calibre 9 milímetros de su padre y disparar, sin pausa, sobre sus compañeros de 1er año B de la Escuela Media N°2 Islas Malvinas, de esta ciudad del extremo sur bonaerense, a 1100 kilómetros de la Capital Federal. Junior, apodo por el que todos lo conocían, mató a tres alumnos y otros cinco fueron internados con heridas de diversa gravedad. Todos tenían la misma edad que el homicida”, *La Nación*, 29 de septiembre de 2004, citado por Bleichmar, 2006: 97.

En el caso de Junior, llama la atención que no se haya medido la gravedad potencial de su organización psíquica. Esto lo atribuye Bleichmar (2006) en parte al hecho de que en la sociedad se favorecen formas de desubjetivación donde el sujeto es considerado a partir de su desempeño, de su rendimiento, y no de su enlace con los demás. Nuestra autora hace mención de que en la sociedad actual son consideradas como normales ciertas conductas sin tomar en cuenta las singularidades con las cuales se encajan en ella los aspectos personales con las posibilidades de realización de patologías. Por tanto, afirma, habrá que afinar diagnósticos y tomar responsabilidades.

Recuerda que se está en una sociedad donde la ley interior está desarticulada como mandato, como obligación hacia el semejante; que se está frente a síntomas muy graves que dan cuenta de un nuevo modo de violencia, en un país que estaba deconstruido subjetivamente y que arrastraba una historia de violencia e impunidad. Y en este contexto el otro es percibido como un rival que se opone al deseo o la acción. En este caso la violencia se produce contra semejantes de manera indiscriminada, no por haber recibido de ellos alguna ofensa sino por haber acumulado odio hacia todos. Bleichmar concluirá en este punto diciendo que la falta de instalación de la ley interior no puede ser suplida con medidas represivas. A propósito propone un debate para que no sólo se tomen en cuenta los factores externos como son la dictadura y el neoliberalismo sino las consecuencias en la subjetividad de estos procesos de desmantelamiento que han llevado a educar a los niños en la competencia con el otro y no a construir relaciones de reciprocidad. Esto explica que en un grupo de clase no se advierta la patología de uno o varios integrantes. Hay que buscar qué le pasa al grupo con esta clase de personas y ver qué posibilidades da la sociedad para la resolución de las tensiones que se generan en el grupo.

“Toda legalidad que pautе, posibilita que el sujeto sepa a qué atenerse con respecto a las legalidades en las que se incluye, y organice defensas” y “en la medida en que no están claras las legalidades que pautan, todo se transforma en posiblemente amenazante” (Bleichmar, 2006: 104).

Tomando el caso particular de Junior y la repercusión que la masacre tuvo en su comunidad y en el resto del país, Bleichmar llegará a varias conclusiones: en muchos jóvenes está la idea de que pueden pasar cosas terribles, lo que muestra que el traumatismo fue diferente al de los adultos que nunca pensaron que algo así podía pasar; cayó la idea de que estas acciones violentas son efecto del resentimiento social que tiene que ver con la autoconservación, y que estas acciones pueden ocurrir dentro del mismo grupo social, en cualquier sector de la sociedad, no sólo en aquellos que han quedado excluidos; en los últimos años se ha producido una deconstrucción de la relación causal, por lo que se ha incrementado el terror;¹⁰ y finalmente, que las responsabilidades individuales tienen que ser asumidas. Aunque puede decirse que, de alguna manera, todos son víctimas en un país donde la violencia se ha infiltrado en todos los sectores,

10 S. Bleichmar establece una diferencia entre miedo y terror. En el miedo hay forma de instrumentar la defensa, mientras que en el terror se sabe a lo que se le teme, pero no hay forma de instrumentar defensas, porque no se sabe de dónde puede venir el ataque. Para ella el terror es el modo mismo de la paranoia.

Bleichmar afirma que, en el momento que el sujeto ejerce una acción violenta sobre otros pasa a ser victimario, aunque sea víctima.

Destaca el hecho de que hoy se vive en un mundo en donde las posibilidades simbólicas pueden caer, y una mente con escasa capacidad metafórica puede pasar fácilmente de la agresividad a la agresión física. Propone dos tareas, en primer lugar ayudar a la recomposición defensiva y, en segundo término, generar condiciones de instrumentación de diagnósticos más acertados; y sostiene que cuanto más se sabe más defensa se tiene y menor es la posibilidad de caer en situaciones de pánico. La escuela debe detectar las patologías severas y prever su evolución, pero insiste en que no debe convertirse en un panóptico donde los chicos queden bajo la lupa todo el tiempo. Propone mejorar las condiciones de los gabinetes para que puedan hacer diagnósticos “más ciertos y menos frívolos”.

Resalta la necesidad de una discusión profunda sobre la función de una mirada estructural y en segundo término propone “ayudar a la sociedad a recomponer el pacto intersubjetivo” (Bleichmar, 2006: 108).

S. Bleichmar pone en interrelación los tres aspectos que ha desarrollado a lo largo de diferentes artículos y notas en torno a la violencia: lo singular, lo histórico y lo social.

1. *Primera cuestión:* considerar que la precipitación o inhibición de las patologías más graves parte de la sintonía con el imaginario colectivo o representacional.
2. *Segunda cuestión:* lograr un buen diagnóstico y no diluir la responsabilidad individual en una culpabilidad colectiva. El tema del autor tiene que ser definido en términos de sujeto.
3. *Tercera cuestión:* tomar en cuenta el carácter deconstructivo que tiene todo traumatismo,¹¹ a posteriori, en los sujetos que lo padecen.

Bleichmar afirma que frente a la violencia hay que considerar no una causa sino múltiples causas; hay que tolerar el azar, hay que tener en cuenta al autor para poder definir la culpa y la responsabilidad. Si no hay culpa o no se asume la responsabilidad, es decir, si el actor no dimensiona en alguna medida las consecuencias de su acción en la(s) víctima(s), es imposible que funcione un tratamiento psicoterapéutico. Lo que va a definir la posibilidad de una transformación “es si hay enlaces libidinales o no los hay al objeto. Si él no puede amar a nadie, no puede sentir culpa ante nada” (Bleichmar, 2006: 117).

Revisando lo ocurrido en Carmen de Patagones dirá que se cae otro mito en la Argentina que es el de la salvación individual. La única manera de evitar que unos dañen a otros es encontrar una salida colectiva.

¿Cuáles son entonces las nuevas formas de subjetividad y las nuevas formas de enlace al semejante? Éstas traen aparejadas nuevas formas de

¹¹ Introduce la idea de traumatismo para referirse a “la insuficiencia de las herramientas para resimbolizar la realidad o para poder producir de alguna manera, representaciones capaces de capturar la realidad cuando la subjetividad se ve amenazada por la ruptura de significaciones previas que permitían su aprehensión” (Bleichmar, 2006: 124).

comportamiento. De la agresividad se ha pasado a conductas agresivas hacia maestros y compañeros, llegando a la agresión física y hasta la muerte, o la comisión de delitos. Reiterará Bleichmar que estas conductas no están guiadas sólo por la miseria material sino por el resentimiento y el odio que han generado las frustraciones y las promesas incumplidas. En cuanto a las nuevas formas de enlace con el otro, amoroso o de odio, señala que existen también nuevas modalidades que reemplazan a las antiguas formas familiares que se han transformado y constituyen nuevos agrupamientos, a veces más contenedores que algunas familias tradicionales.

Reitera la idea de que la escuela es un lugar de inclusión y re-subjetivación, es decir, de formación del sujeto, de socialización, donde el otro es “alguien” no “algo” útil para mis fines. Es alguien por quien preocuparse. Ese “alguien” es un “sujeto” que tiene la capacidad de conocer y es, además, consciente de su propia existencia (Bleichmar, 2006).

En este proceso de re-subjetivación propone un debate con los alumnos y con los docentes y también que cada quien inicie un diálogo consigo mismo para que pueda “repensarse” y reflexionar sobre el sentido de su propia vida. De allí que tenga tanta importancia “recomponer la noción de futuro para que la vida tenga sentido”.

REFERENCIAS

- AGAMBEN Giorgio (2002), *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo*, Valencia, Pre-Textos.
- BLEICHMAR, Silvia (1999), “Las hiperkinéticas certezas del ser”, *Topía*, año II, núm. 2, en: <http://www.topia.com.ar/articulos/hiperkin%C3%A9ticas-certezas-del-ser> (consulta: julio de 2010).
- BLEICHMAR, Silvia (2006), *No me hubiera gustado morir en los noventa*, Buenos Aires, Taurus.
- BLEICHMAR, Silvia (2008), *Violencia social-violencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.

La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott

RAQUEL C. CHAGAS DORREY*

INTRODUCCIÓN

Para dar cuenta de la complejidad que implica el tema de los comportamientos agresivos de los niños en la escuela es preciso preguntarse cómo se construye la subjetividad en nuestra época, signada por la inestabilidad de los afectos y de los vínculos intersubjetivos. Los pequeños se encuentran desvalidos y carentes del sostén necesario que debe proveer el adulto para permitirles procesar las situaciones que exceden su capacidad de elaboración. El predominio de relaciones simétricas entre padres e hijos, o peor aún, de simetrías invertidas, conlleva el peligro de niños faltos de los cuidados imprescindibles para su desarrollo psíquico.

En la era en que prevalece la tecnología de la comunicación es llamativo que en las relaciones humanas reine el silencio, tanto de parte de los adultos, a quienes se les dificulta tanto escuchar a los hijos como proporcionarles elementos que les permitan poner en palabras lo que sienten, como de parte de los niños, que desprovistos de la capacidad de decir, expresan sus afectos con conductas impulsivas.

El psicoanálisis ha hecho aportes importantes relacionados con la constitución del sujeto y con la agresión, lo que lo convierte en una valiosa herramienta para la comprensión de la violencia en los vínculos interpersonales y la búsqueda de alternativas de intervención en esta problemática.

Donald Winnicott es uno de los autores que se ha ocupado de estudiar el tema de la agresión en el niño vinculada con la estructuración del psiquismo. Sus aportes en torno a este tema marcan una notable diferencia respecto de la forma en que otros psicoanalistas abordaron el concepto de agresión, como veremos más adelante.

Los aportes de Winnicott fueron más allá de la clínica psicoanalítica y se acercan a los padres y educadores con sus reflexiones y sugerencias respecto del cuidado y crianza de los niños a fin de favorecer un ambiente que responda a sus necesidades físicas y afectivas.

Donald Woods Winnicott nació en Plymouth, Inglaterra, el 7 de abril de 1896 y falleció el 25 de enero de 1971. En su momento fue el único psicoanalista

* Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría y especialidad en Psicología Clínica Infantil por la Universidad Autónoma de Morelos. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Directora General del Centro Universitario E. Kant. CE: chagasmaquel@hotmail.com

de niños que también era médico pediatra, profesión que continuó ejerciendo durante toda su vida. Ocupó importantes puestos en la Sociedad Británica de Psicoanálisis y fue su presidente durante dos periodos. Su extensa obra aportó ideas originales sobre el desarrollo temprano, principalmente sobre la vulnerabilidad del niño y la importancia de su dependencia de la madre.

Algunos conceptos importantes de la teoría winnicottiana son los de: *falso self*, *objeto* y *fenómenos transicionales*, y su particular perspectiva sobre la agresión.

Para Winnicott el *verdadero self* se refiere al aspecto más singular de cada ser humano, a lo original de cada uno y lo más auténtico. Se basa en el gesto espontáneo del bebé vinculado con su omnipotencia. Siempre que la madre pueda ser el espejo que le permite al bebé crear la ilusión de que él creó al objeto (*objeto subjetivo*), dará el espacio para que luego el *verdadero self* sea creador y le permita al sujeto sentirse real. Inicialmente el *self* tiene sus raíces en el cuerpo y los cuidados maternos contribuyen a que se logre la unidad de lo psíquico con lo somático.

Cuando la madre no es *suficientemente buena*, es decir, cuando no puede adaptarse a las necesidades psíquicas de su hijo y no puede identificarse con él en el periodo de dependencia absoluta (primer semestre de vida), es decir, cuando la madre no toma en cuenta las necesidades del bebé e impone las suyas, el niño deberá someterse a esta situación para sobrevivir y dará así lugar a un *falso self* que cumplirá la función de proteger al *verdadero self* y actuará como una defensa para reaccionar contra esta intrusión negativa del ambiente, intentando suplir las funciones de sostén que la madre no suministró. Más aún, cuando la intrusión de la madre es sorpresiva y desmesurada uno de los efectos es el odio; se altera así la realidad psíquica y se interfiere en el establecimiento del *self*, derrumbándose también la fe, la confianza, la capacidad de crear y la ilusión.

OBJETOS Y FENÓMENOS TRANSICIONALES

Luego de la ilusión omnipotente de haber creado al *objeto subjetivo* y creer que es uno con la madre, el bebé va descubriendo que está separado de ella y asume su dependencia. La desilusión le crea angustia, sobre todo cuando la madre se separa de él y/o antes de dormir, y se manifiesta en actividades específicas, como llevarse algún objeto a la boca, sostener una tela con la que se acaricia o emitir sonidos bucales. A estas experiencias que suponen una actividad de fantaseo, Winnicott las llamó *fenómenos transicionales*. En esta época, que se extiende desde los cuatro o seis meses a los ocho o doce, el bebé puede descubrir un objeto suave al que se aferra, frecuentemente antes de dormir, o cuando está triste. Este objeto, designado *objeto transicional*, es la primera posesión no-Yo y es tan especial para el niño que no cederá a compartirlo con nadie.

En la teoría el *objeto transicional* aparece como un ejemplo concreto aprehensible empíricamente al que Winnicott recurre para explicar los fenómenos transicionales. Aunque no siempre existe un objeto como el osito, la sabanita o la cobija, sí es ineludible la creación de esta zona intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo, que funciona como puente entre ambos y que constituye los *fenómenos transicionales*. El espacio que ocupa esta zona de transición se ubica entre

la realidad interna y la realidad externa, representa a la madre para el niño y precede al reconocimiento de la realidad exterior (Winnicott, 1981 [1951]).

Winnicott se refiere al destino del *objeto transicional* diciendo que no se olvida, sino que progresivamente va perdiendo su significación y deja de ser necesario para el niño, aunque el *espacio transicional* perdurará durante toda la vida y será ocupado después por el juego, por las actividades recreativas y posteriormente por la cultura, el arte, la religión, la actividad onírica e incluso la producción científica.

El *objeto transicional* posibilita la aparición del espacio de ilusión en el que se desplegará el juego: en él el niño dramatiza, representa y escenifica su fantasía. Así, cuando el juego se expresa como “matar de mentirita” no debe alarmarnos porque puede responder a un fenómeno transicional, en cambio cuando obedece a una descarga de la agresividad destructiva desaparece la función del jugar para transformarse en una actividad compulsiva.

LA AGRESIVIDAD

Winnicott considera a la agresión desde una perspectiva diferente a como se la definía en las grandes teorías psicoanalíticas de su época. Para Freud (1979 [1920]) a partir de su última teoría de las pulsiones, la agresión se vincula a la pulsión de muerte, innata, dirigida al exterior y al otro o contra sí mismo como autoagresión. Winnicott no acepta que exista el instinto de muerte innato ni lo equipara al sadismo como un impulso con finalidad destructiva. Postula en cambio a la agresión como una fuerza que es manifestación de vitalidad y la desvincula del concepto de frustración; aclara además que no debe confundirse con el enojo, al que considera *agresión reactiva* y que se origina a causa de una respuesta adversa del ambiente; una intrusión que reprime tempranamente la agresividad-motilidad del niño.

Para Winnicott el odio no es una emoción inicial en el bebé, sino que aparece muy tardíamente e implica poder reconocer al enemigo como otro. El odio se puede considerar como tal cuando hay un yo lo suficientemente integrado como para responsabilizarse de la intención agresiva, lo que se pone en evidencia en las patologías que incluyen problemas de autoestima, en las que se hace manifiesta la dificultad de sentir odio a pesar de la dimensión del daño recibido.

La agresividad, para Winnicott, constituye una fuerza vital, un potencial que trae el niño al nacer y que podrá expresarse si el entorno lo facilita, sosteniéndolo adecuadamente. Cuando esto no sucede el niño reaccionará con sumisión, teniendo dificultad para defenderse, o con una agresividad destructiva y antisocial.

Relacionando el apetito con el desarrollo emocional, Winnicott plantea que la avidez es la forma primitiva del amor asociada con la agresión, es decir que inicialmente existe una sola pulsión de amor-lucha, en la que el amor temprano contiene esta agresión-motilidad (Winnicott, 1986 [1939]).

En la consulta pediátrica Winnicott (1981 [1941]) se dedicó a observar la actitud de los bebés de cinco a trece meses de edad frente a un baja lenguas que él tenía sobre el escritorio. Concluyó que la vacilación para apoderarse del

objeto indicaba el grado de autorización o inhibición de la avidez que le había permitido su madre, es decir, hasta qué punto ella pudo aceptar o rechazar los impulsos agresivos del niño. Esta agresividad primaria adquiere diversos nombres para el autor: “avidez”, “amor o apetito primario”, “amor oral” y en todos los casos se refiere a un concepto ligado a la motilidad, a la actividad y no a la intención de daño.

En el inicio el bebé no se diferencia de la madre, es el periodo de dependencia absoluta donde el encuentro con el objeto está signado por la omnipotencia que le hace creer que él ha creado al objeto; esto configura lo que para Winnicott es el *área de ilusión*, y al objeto así constituido lo llama *objeto subjetivo*. Progresivamente se presentan momentos en que esta ilusión vacila dando lugar a los *fenómenos transicionales*, en los que el niño no forma parte de la madre pero aún no está separado de ella.

El bebé de pocas semanas de vida se prende al pecho violentamente, pero sin intención de daño; esta conducta puede ser mal interpretada por la madre como un ataque y dependiendo de la forma como ella reaccione, será el destino que tomará la agresión. Cuando el ambiente reprime esta primitiva agresividad puede dar lugar a serios problemas en el desarrollo del sujeto.

Winnicott considera que el primer conflicto importante que debe enfrentar el infante se da entre tener una experiencia de expresar la propia movilidad o *agresión primaria*, o tener que utilizar ésta para reaccionar a irrupciones, choques o ataques del ambiente al punto de quedar privado de sentir sus experiencias como propias. A esta última agresividad Winnicott la llama *agresividad por reacción o reactiva*, para diferenciarla de la *agresión primaria* no intencional.

En la siguiente fase de integración, o fase de *inquietud*, el pequeño siente angustia por el temor de perder a su madre a causa de haberla dañado, pero esa angustia se contiene con la confianza en que podrá repararla y se convierte en el sentimiento de culpa. La presencia confiable de la madre, por el hecho de seguir viva y accesible, permite que la culpa permanezca en estado potencial y adquiera la forma de “preocupación por el otro”, lo que implica asumir la responsabilidad por sus impulsos instintivos.

Para que el objeto pueda ser aceptado como independiente del niño y adquiera la cualidad de externo debe sobrevivir a su agresión. Al respecto Winnicott (2009 [1968]) considera que los intentos fallidos del niño por destruir al objeto son los que le permiten acceder a la realidad. Es decir que la agresividad, aunque suene paradójico, tiene como metas positivas llevar al reconocimiento del otro como tal, aceptando su diferencia, y favorecer el sentimiento de responsabilidad, amor y cuidado por el otro, así como permitir el desarrollo de la creatividad.

Cuando la madre no es lo suficientemente confiable porque toma distancia del bebé en esta fase de *inquietud*, él sentirá que la destruyó, lo que disminuirá las posibilidades de repararla. Al respecto Winnicott afirma que: “Si la destrucción es excesiva e inmanejable, es posible lograr muy poca reparación... Todo lo que le queda al niño por hacer es negar la paternidad de las fantasías malas o bien dramatizarlas” (Winnicott, 1986 [1939]: 177).

En este sentido Winnicott se refiere a que el niño inhiba su agresividad aún en la fantasía, o bien que la lleve a la acción agrediendo al otro.

La supervivencia del objeto implica la certeza de que su amor será constante, lo que permite al niño tolerar la ambivalencia, conocer el potencial de su propia agresión y contenerla en la fantasía; esto determinará la posibilidad de desarrollar su potencial creativo libremente.

La postura de Winnicott respecto al origen de los impulsos agresivos y sus destinos se opone a lo que sostenían otras corrientes del campo psicoanalítico, para las que el problema que planteaba la agresión era cómo controlarla, canalizarla o sublimarla. Incluso Freud (1979 [1930]) sostenía que uno de los sufrimientos del ser humano consistía en aceptar los límites que la cultura le imponía en relación a las pulsiones del Ello.

Para Winnicott, el verdadero problema no es la expresión de la agresividad, sino su temprana represión, que transforma el positivo impulso agresivo primario, necesario para el ulterior reconocimiento del otro, en *agresión reactiva*. El autor dice: "...si la sociedad está en peligro no es a causa de la agresividad del hombre, sino de la represión de la agresividad individual" (Winnicott, 1981 [1950-1955]: 281).

Cuando el ambiente promueve una represión prematura de la *motilidad agresiva*, o lo que es lo mismo, del impulso *amor-lucha*, el resultado puede ser la depresión grave, en la que también la intensidad del amor resultará disminuida.

En los primeros momentos de fusión con el ambiente, en el que el bebé crea omnipotentemente al objeto, es importante que la madre se preste a la fusión; si en cambio la interrumpe reiteradamente dará lugar a que se produzca una *agresividad reactiva* como defensa. Este prematuro choque del ambiente puede afectar en el niño la capacidad de explorar en el ámbito del conocimiento y traer como consecuencia problemas de aprendizaje. Esto significa que la agresión primaria, que está al servicio de la vida, el conocimiento y la creatividad se ve impedida, obturándose así la relación con el objeto de conocimiento, lo que dificulta su aprehensión. La energía que tiene que implementar el niño para acceder al aprendizaje se agota al ser utilizada en la agresión reactiva.

Actualmente podemos pensar la hiperactividad de algunos niños como resultado de que su ambiente no facilitó el desarrollo de su motilidad primitiva, que se expresa entonces como una descarga de ansiedad que no lleva en sí misma una intención de daño, pero que puede implicarlo como consecuencia de cierta torpeza motora que ocasiona perjuicio en el otro.

A partir de nuestra experiencia hemos observado que cuando los padres tratan de satisfacer todos los deseos de sus hijos impiden que se exprese esa motilidad-agresividad tan necesaria para su desarrollo. De hecho sabemos que la famosa edad de los berrinches, entre los dos y tres años, sirve para que el niño exprese, con su oposicionismo, su incipiente identidad, diferenciándose de los demás. Del mismo modo, la rebeldía del adolescente puede estar al servicio de la reafirmación de su nueva identidad.

En investigaciones que hemos realizado acerca de la violencia entre niños en la escuela primaria, pudimos observar la *agresión reactiva* en el niño al que se califica de violento, quien seguramente se habituó a reaccionar agresivamente

frente a un ataque sufrido en las primeras épocas de su desarrollo. En la escuela, primer lugar de socialización fuera del hogar, es donde se evidencia la agresión inmotivada y compulsiva de algunos infantes que responden violentamente aunque no medie ningún estímulo real para ello, como producto de vivenciar al mundo como un peligroso agresor. El origen de esta conducta puede radicar también en la mala relación entre los padres, de modo que el niño incorpora este modelo de violencia y luego lo actúa por identificación con ellos.

Winnicott considera que la *agresión reactiva* también puede manifestarse de maneras menos evidentes. La relación de maltrato entre padres que se agreden con frecuencia puede llevar a que el hijo incorpore este modelo de vínculo y emplee toda su energía psíquica en tratar de controlar esta experiencia en su interior, lo que trae como consecuencia una serie de síntomas que pueden oscilar entre el cansancio, la falta de energía, la depresión e incluso malestares somáticos (Winnicott, 1981 [1950-1955]).

Winnicott agrega que cuando se interrumpe la expresión de la agresión en el niño, el medio se vuelve persecutorio para él y puede formarse un patrón reactivo de adaptación con violencia encubierta y vuelta contra sí mismo, llevando a conductas autoagresivas que pueden variar en una escala que va desde los accidentes reiterados hasta los intentos suicidas, como un esfuerzo por controlar o eliminar lo que se vive como malo en su interior.

Los sucesos violentos en ambientes escolares en la actualidad nos han hecho reflexionar que esta agresión encubierta y silenciada a la que se refiere Winnicott puede tener otro destino y llegar a un momento en que no puede contenerse, expresándose en estallidos homicidas.

Si bien las manifestaciones exacerbadas de violencia resultan impactantes, es necesario reflexionar sobre aquellas interacciones cotidianas de los infantes en las que se confunde el juego con la violencia, porque responden a dos formas diferentes de interactuar con el otro que dejarán su huella en los vínculos futuros; estas interacciones podrán estar marcadas por la construcción creativa o por el sometimiento, la devaluación y el daño.

Una de las características de la actividad lúdica es que proporciona placer al niño, sin embargo, cuando la ansiedad entra en juego deja de ser una actividad placentera. Juego y creatividad están indisolublemente unidos: incluso en la adultez podemos rastrear en el trabajo placentero o la obra de arte, la marca que dejó un juego logrado. Por eso mismo no podemos hablar de juego cuando la intención es el daño al otro considerado como objeto a eliminar; en estos casos se trata de una puesta en acto de la *agresión reactiva*, que no pudo limitarse a la fantasía y que incluso bloqueó la capacidad de simbolización.

En la teoría de Winnicott son ponderadas las funciones que desempeña la madre, sin embargo, en un texto dedicado a las relaciones entre el niño y la familia destaca la importancia del padre (Winnicott, 1989 [1957]). Allí menciona la necesidad del padre de apoyar a la madre para que ella se sienta cómoda en el desempeño de su rol, y destaca que el padre es quien pone límites a la agresividad del niño hacia su madre.

Cuando el autor se refiere a la tendencia antisocial en los niños vuelve a mencionar la importancia del padre:

Cuando el niño roba fuera de su hogar, también busca a su madre, pero ahora con mayor sentimiento de frustración, y con la necesidad cada vez mayor de encontrar, al mismo tiempo, la autoridad paterna que ponga un límite al efecto concreto de su conducta impulsiva... (Winnicott, 1986 [1939]: 188).

LA TENDENCIA ANTISOCIAL

Winnicott llama *privación* a la situación en que el ambiente no suministró los cuidados necesarios en el periodo de dependencia absoluta y utiliza el término de *deprivación* para referirse a la pérdida de un ambiente “suficientemente bueno” que promueva la integración. Este último escenario es el que se vincula con la tendencia antisocial (Winnicott, 1993 [1963]).

La tendencia antisocial representa el reclamo del niño que desea recuperar un estado de bienestar perdido; Winnicott plantea que tal tendencia puede estar presente tanto en el niño sano como en el que sufre de algún trastorno psíquico. Al respecto este autor pone un ejemplo en el que el niño puede ser privado de la satisfacción de sus necesidades:

El nacimiento de un hermanito, por ejemplo, puede ser un choque terrible en este sentido particular, aun cuando el niño esté preparado para su llegada o aun cuando existan buenos sentimientos hacia el nuevo bebé. La súbita aparición de la desilusión —con respecto al sentimiento infantil de que ha creado a su propia madre— que el advenimiento del nuevo bebé puede provocar, inicia una fase de robo compulsivo (Winnicott, 1986 [1939]: 182).

La tendencia antisocial puede manifestarse en conductas como la mentira, el robo, actos destructivos, crueldad compulsiva y perversión. También puede ocurrir que el niño oculte esta tendencia y desarrolle una formación reactiva (es decir, que manifieste un afecto opuesto al que siente), o que adquiera un carácter quejoso. Las causas que originan tales tendencias se vinculan con el periodo de dependencia relativa en el que la madre dejó de adaptarse a las necesidades del yo del niño, por ejemplo por enfermedad o por estar ocupada en alguna situación que le obligara a apartarse en demasía de su hijo.

Otra de las causas relacionadas con las tendencias antisociales puede deberse a la pérdida más tardía de un ambiente que podía sobrevivir a la agresión del niño. Por ejemplo la separación de los padres puede llevar al hijo a sentir una angustia intensa que se manifieste con actitudes destructivas. Como consecuencia de cualquiera de estos hechos el niño reacciona defensivamente, atacando y perdiendo la capacidad de sentir culpa (Winnicott, 1981 [1956]).

Winnicott pone el acento en la importancia que tiene la sociedad para prevenir y enmendar las conductas destructivas que origina la tendencia antisocial del niño, quien alienta la esperanza de encontrar en otros ambientes la estabilidad perdida: “El niño cuyo hogar no logra darle un sentimiento de seguridad, busca las cuatro paredes fuera de su hogar... A menudo, el niño obtiene de sus parientes y de la escuela lo que no ha conseguido del propio hogar” (Winnicott, 1986 [1939]: 188).

Siguiendo a Winnicott podemos pensar que la violencia que el niño expresa en la escuela es en realidad un pedido de auxilio, una búsqueda de contención que no obtuvo en su hogar, un intento de que el ambiente acepte sus necesidades de dependencia y sus demandas identificatorias, por lo que los vínculos que establece con el maestro y otras figuras de autoridad pueden enmendar el daño sufrido, lo que no sólo implica una esperanza para el niño sino también para nuestra sociedad.

En suma, para Winnicott la agresividad parte del impulso primitivo del *amor-lucha* para llegar al reconocimiento de un mundo externo separado, es decir que la destructividad crea la realidad y siempre que el ambiente facilite su expresión, proveerá de fuerza a la creatividad, cuyo germen lo constituye ese primer objeto subjetivo que el bebé crea en su omnipotencia y que se consolida en el área de ilusión de los *fenómenos transicionales*. Este autor considera que los destinos negativos de la agresividad, cuando el ambiente la reprime, se pueden manifestar como culpa, devaluación, sometimiento, problemas de aprendizaje, limitación de la creatividad, o como *agresividad reactiva* destructiva. Cuando el niño percibe que la madre no ha sobrevivido a su agresión puede traer como consecuencia la depresión, la tendencia antisocial, la hipocondría, la paranoia o la psicosis maníaco-depresiva.

Si bien reconocemos la importancia que tiene la etapa de dependencia inicial del niño respecto de su madre en las patologías graves, creemos que Winnicott privilegia en demasía la importancia que otorga al ambiente como facilitador o perturbador de la salud psíquica del sujeto, particularmente en lo que se refiere a la psicopatía. En la medida en que la patología de los actos antisociales está signada por la privación ambiental, considera a estos padecimientos psíquicos como un intento del sujeto de curarse con la esperanza de que el ambiente logre resarcirlo del daño sufrido en su desarrollo, de modo que la sociedad le compense lo que le debe. En este sentido le resta responsabilidad al sujeto por sus actos, asumiéndolo como víctima de las fallas ambientales primarias, y minimiza los impulsos y el goce sádico que subyacen al comportamiento antisocial.

Pensamos que un aspecto valioso del pensamiento de Winnicott es su planteo sobre la omnipotencia como base de toda actividad creativa que se expresa desde el juego del infante hasta la producción del adulto, en contra del valor negativo que el psicoanálisis en general ha atribuido a este concepto: éste ha sido definido como una manera de compensar la inmadurez infantil, o como una defensa que puede llevar a negar la realidad, cuando también puede considerarse un camino para transformar el desvalimiento humano en una producción estética por la vía de la ilusión.

El aporte teórico de Winnicott respecto de la agresividad favorece su desmitificación como un impulso necesariamente dañino, y al plantearla como un camino para el reconocimiento de la alteridad, contribuye a aceptar la complejidad que implica y permite cuestionar los ideales pacifistas que promueven su represión.

El enfoque original winnicottiano se refiere a la agresión relacionada tanto con la creación como con el descubrimiento del otro, es decir que el camino a la alteridad parte desde niño y no de un corte o castración ejercidos por el

medio, como sostiene la tradición psicoanalítica, ya que se accede al “objeto externo”, e incluso al *self*, como otro, por la vía de la agresión espontánea propia del bebé. Es necesario acotar que no todas las relaciones violentas implican el reconocimiento del otro; por ejemplo, existen aquéllas en las que el otro es solamente un objeto a destruir al que no se le reconoce la categoría de humano.

Winnicott plantea que adaptarse a la realidad impide crearla, de ahí que llegue a considerar que existe una patología de la adaptación en los niños. Por nuestra parte hemos constatado que cuando los “buenos alumnos” son víctimas de la violencia de sus compañeros, tienen dificultades para implementar formas de defenderse por esta inhibición de la imaginación que les impide encontrar la manera de lidiar con estos problemas. Adaptarse a la realidad difiere de aceptar la realidad concebida como una construcción en la que el sujeto ha participado.

REFERENCIAS

- FREUD, Sigmund (1979 [1920]), “Más allá del principio del placer”, en *Obras completas*, t. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 3-62.
- FREUD, Sigmund (1979 [1930]), “El malestar en la cultura”, en *Obras completas*, t. XXI, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 57-140.
- WINNICOTT, Donald (1981 [1941]), “La observación de niños en una situación fija”, en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, pp. 79-102.
- WINNICOTT, Donald (1981 [1950-1955]), “La agresión en relación con el desarrollo emocional”, en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, pp. 281-299.
- WINNICOTT, Donald (1981 [1951]), “Objetos y fenómenos transicionales”, en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, pp. 313-330.
- WINNICOTT, Donald (1981 [1956]), “La tendencia antisocial”, en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, pp. 413-425.
- WINNICOTT, Donald (1986 [1939]), “La agresión”, en *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires, Ediciones Hormé, pp. 172-179.
- WINNICOTT, Donald (1989 [1957]), “¿Y el padre?”, en *Conozca a su niño*, Buenos Aires, Paidós, pp. 117-124.
- WINNICOTT, Donald (1993 [1963]), “Psicoterapia de los trastornos de carácter”, en *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Buenos Aires, Paidós, pp. 247-263.
- WINNICOTT, Donald (2009 [1968]), “Sobre el uso de un objeto”, en *Exploraciones psicoanalíticas I*, Buenos Aires, Paidós, pp. 121-134.

La escuela, disciplina de pedagogos

La perspectiva de Phillipe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina

VANESA VALERIA PARTEPILO*
ÁGUEDA MARCELA SOSA**

DESDE LA PERSPECTIVA ADOPTADA

Las demandas que se escuchan en escuelas de aquí y de allá acerca de la disciplina escolar enfatizan la necesidad de respuestas concretas y efectivas. Se exige la revisión de marcos normativos, la designación de personal especializado, más tiempos y nuevos espacios para abordar las tensiones cotidianas, más formación específica y, en general, que toda reflexión y propuesta pedagógica sea la solución a las búsquedas de los docentes. En paralelo, las posturas frente al problema del día a día escolar hablan de desasosiego, cuando no de desesperanza. Articular alternativas al respecto parece un desafío muy complejo, y todos los intentos pueden parecer escasos.

Nada más alejado de la postura de Phillipe Meirieu, que un posicionamiento intransigente en el lugar del “todo ya” o en el del “no vale la pena”. Su propuesta es transitar entre posturas que asumen las complejas tensiones de la educación sin abdicar de la posibilidad de construir alternativas entre las contradictorias demandas. Él mismo cataloga su postura como legítima y necesariamente utópica. En sus caminos por elaborar salidas a sus preguntas éticas sobre el cuidado de uno y de los otros en el vínculo educativo, Meirieu acude a principios pedagógicos como referencias estructurantes de la escuela, contempla los vaivenes emocionales del educador, las disputas entre éste y los estudiantes, los ambiguos resultados educativos, las exigencias administrativas, las condiciones reales de trabajo, “las incontables miserias e injusticias y los límites impuestos por la libertad de los protagonistas de la escena” (Sosa, 2008: 12).

Nos propone pensar que el énfasis acentuado en los resultados a corto plazo, deja entrever la fuerza que aún tiene, en nuestro imaginario, la concepción moderna de la educación y la pedagogía, y la confianza depositada en la racionalidad técnica que interpela a la educación en términos de relación entre medios, procesos y fines prescritos.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente en la cátedra Filosofía de la Educación y Pedagogía General en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y profesora asistente en la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Profesora de Pedagogía en la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

** Magíster en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Actualmente, las ambiciones de los discursos pedagógicos son más humildes. Abogan por intervenciones localizadas, reconocen que no pueden aspirar a la predicción de los resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa, admiten la importancia de los espacios para las preguntas y el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que otro porta, proponen un proyecto sin camino de regreso y punto de llegada preestablecidos que garanticen las condiciones para la multiplicación de desvíos.¹

Sobre el discurso pedagógico, Meirieu sostiene que debe referirse a lo impredecible de toda praxis educativa, y que en función de esta particularidad, las ambiciones de predicción y control exceden las posibilidades de la reflexión.

Al compartir nuestra interpretación de su posicionamiento, tenemos la expectativa de que esta reflexión desmitifique el valor de verdad asignado al saber, y la intervención pedagógica ponga en cuestión la importancia otorgada a la eficacia de las acciones, repare en la relevancia que, en sí misma, tiene la búsqueda responsable de la producción del acto pedagógico y autorice a todos los actores a construir nuevos contratos.

En lo que sigue presentaremos los principios teóricos centrales del pensamiento de Phillippe Meirieu y abordaremos los postulados relevantes sobre la disciplina y sus sugerencias prácticas. Recurrir a sus propuestas se justifica, entre otros motivos, por su basta trayectoria y experiencia profesional y por su respeto al educador y a sus procesos formativos y profesionales. Respeto entendido como invitación a construirse a sí mismo, desde la reflexión y el compromiso ético con la práctica, lejos de una actitud de justificación permanente y de inmolación detrás de la excelencia.

MEIRIEU, EL OTRO, LA EDUCACIÓN, LA PEDAGOGÍA Y LA ESCUELA

Nos ha parecido relevante referir a algunas relaciones conceptuales que en la obra de P. Meirieu se corresponden con el componente teleológico y axiológico que fundamenta la acción educativa, ya que nos vuelve más accesible el sentido de sus propuestas, específicamente aquellas vinculadas a la disciplina escolar. Intentamos dar cuenta de que las características constitutivas del Otro (humano) se encuentran en la base de las concepciones de toda su obra pedagógica, desarrollando este concepto y sus relaciones con los de educación, escuela, disciplina escolar y pedagogía.

El Otro, para Meirieu, llega a un mundo ya existente de modo milagroso y como algo nuevo. La libertad y la acción de este “nuevo” son dos características que lo constituyen como inicio e iniciador, que hacen de él un comienzo. Su advenimiento irrumpe en la realidad y con él se abren infinitas probabilidades.

En tales consideraciones, el autor recupera los aportes filosóficos de Hanna Arendt, quien sostiene que “Los hombres... por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia” (Arendt, 1996:

1 En este párrafo se sintetizan y articulan aportes de diferentes autores. Específicamente se han recuperado ideas y conceptualizaciones de Caruso y Dussel, 2001; Meirieu, 2003; Frigerio y Diker, 2005; Núñez, 1999; y Larrosa, 2000.

184). Esa libertad es la condición para escapar a cualquier tipo de intención de dominio y la que debe reconocerse en cualquier práctica educativa para que ese Otro advenga como sujeto y pueda decir su palabra sin temor a algún tipo de coerción (Meirieu, 2001: 10).

La importancia otorgada al discurso y la capacidad de actuar del Otro es un elemento de fundamental importancia, ya que sin ello no podría darse a conocer en su diferencia. “Mediante la acción y el discurso los hombres muestran quienes son... hacen su aparición en el mundo humano...” (Arendt, 2008: 202-203).

La acción, en el sentido que esta autora le otorga al término, tiene que ver con la necesidad de resolver los problemas que supone vivir junto a Otros, entendiendo por esto la necesidad de no eliminar la pluralidad en los procesos históricos y sociales.

La educación y la pedagogía, en la esfera pública, son prácticas que se orientan a posibilitar que ese Otro emerja en sus actos y su discurso, que pueda presentarse frente a otros respondiendo a la pregunta *¿quién eres tú?* (Arendt, 2008: 230).

Los sujetos de la educación y de la pedagogía son Otro. Un educador es Otro, cada alumno es Otro, todo pedagogo es Otro, y los saberes que se construyen, en el marco de un proceso de aprendizaje o como parte de un trabajo de producción académica específico, son saberes que tienen que asociarse a un *quién* que encuentra en ellos un modo de presentarse, de decir su identidad y de revelarse en su labor específica.

Entender la trayectoria y la posición de P. Meirieu implica verlo en su condición de Otro, que asume la responsabilidad de su libertad en la acción y en el discurso, con su potencial de innovación. Este enunciado vuelve inteligible la particular relación entre el decir y el actuar que atraviesa el discurso y la práctica pedagógica de este pensador. Es la sistemática presencia de la pregunta por la finalidad de sus actos como educador la que explica la relación dialéctica entre su práctica social y la tarea reflexiva materializada en su producción teórica. Al respecto él mismo sostiene:

Volviéndome enseñante, descubrí rápido que, para muchos de mis alumnos, esta libertad era una libertad vacía: no disponían... de los polos de identificación positiva que habrían podido permitirles entrever las satisfacciones que había en comprender y saber lo que me apasionaba entonces. Yo hice, a mi manera, la experiencia que Albert Thierry describe, de manera ejemplar, en *L'homme en proie aux enfants* [*El hombre que toma como presa a los niños*]: el choque fue tan rudo y mis veleidades no directivas tan breves (Meirieu, 1992: 2).

Sin ánimo de descontextualizar la trayectoria del autor de las condiciones históricas y las posiciones que él mismo fue ocupando en diversos campos, ni de explicar toda su experiencia como guiada de modo consciente por una lógica teórica específica, nos interesa señalar que la particular relación de estas dos esferas de su práctica profesional se objetiva en forma de propuesta pedagógica. Preguntas vinculadas a: las razones que contribuyen a la exclusión del otro en el proceso educativo; las tensiones que enfrenta el educador cuando se trata de exigir, sancionar, responsabilizar al otro y a la vez respetarlo en su

libertad para decidir aprender o no hacerlo; la ambigüedad de sus aspiraciones como educador; los métodos que hacen posible que la práctica de enseñanza se estructure desde el espacio necesario que tiene que ocupar el Otro para poder aprender, etc.; son ejes temáticos que a lo largo de la obra y de su experiencia muestran la inquietud por asumir su lugar en la historia de la pedagogía, y a invitar a Otros docentes a realizar lo mismo.

La perspectiva de Meirieu al respecto es ampliamente democratizadora. Abre a los docentes un espacio que sólo cada cual puede ocupar a partir de comprender la responsabilidad ética de la tarea que realiza. Los habilita a decir su palabra, a tomar decisiones comprometidas con la singularidad del encuentro con sujetos concretos, a reflexionar e inventar asumiendo la precariedad de cada nuevo intento y la responsabilidad con su perfectibilidad.

El propósito de la educación es la emergencia de ese Otro; la emancipación de los sujetos en términos de formación, para que puedan comprometerse con la definición de su historia (Meirieu, 2001: 11). Como praxis, la educación debe acoger al sujeto que llega al mundo para ponerlo en relación con él, no sólo para que se reconozca siendo parte de una historia, sino también para que asuma sus posibilidades para intervenir en ella. Es un acto siempre inconcluso y sin finalidad externa a sí mismo, que reconoce la autonomía y la imposibilidad de dominar el sentido de la relación como condición a partir de la cual es posible obrar con el Otro y ser obra de sí mismo (Meirieu, 1996: 25, 61-62 y 72).

Para ayudar al Otro a construir su identidad histórica, necesariamente se debe aceptar el carácter único de la relación educativa que se entabla. Ser Otro en ese vínculo supone aceptar lo imprevisible del proceso, de allí que el saber pedagógico no pueda considerarse certero y predictivo.

Renunciar a buscar la efectividad de los actos es diferente a pensar que se puede prescindir de la formación pedagógica en reconocimiento de la ineludible diferencia que cada sujeto porta. En la formación de formadores, también se vuelve imprescindible que la libertad de los que se forman irrumpa para que puedan hacer suyas las inquietudes éticas de la profesión.

La diferencia y lo incalculable del encuentro con el Otro no resta al educador la responsabilidad de trabajar con profesionalidad, con conocimiento de las posibles implicancias de las elecciones que realiza (Meirieu, 2001: 191-196).

La pedagogía apoya el proceso innovador del educador, en el que Otros, a partir de algunas condiciones que el docente organiza y pone a su disposición, aprenden a actuar por sí mismos. Por eso, se trata de un saber “débil”, del proyecto de un educador-pedagogo que crea “espacios seguros” con la esperanza de que en ellos pueda devenir el hombre nuevo. El saber pedagógico evita la precisión del enunciado predictivo que omite la necesidad de que el educador ponga en diálogo las reflexiones teóricas con los sujetos y experiencias concretas (Meirieu, 2001: 175, 181). Tiene como razón de ser el hacer posible la comprensión de los modos de acción de los docentes sobre el conjunto de aristas que se encuentran involucradas en el acto pedagógico, para reconocer los elementos que configuran sus prácticas y acompañarlos a inventar nuevas formas de ejercicio de la misma (Meirieu, 1996: 93).

Desde esta perspectiva, hay pedagogos y hay fabricantes. Todo educador es un pedagogo preocupado por las finalidades de su actuación y de las relaciones entre ésta y la emancipación de otros sujetos (Meirieu, 2001: 11). Hace pedagogía al dar curso a su preocupación ética de hacer surgir la libertad en el Otro en cada comienzo de clases.

Los educadores que asumen el sentido de su acción crean un modelo pedagógico que articula finalidades, criterios de orden diverso (psicológicos, sociológicos, etc.) y cuestiones de orden praxeológico; y es justamente a partir de este modelo que enfrentan los riesgos de su acción (Meirieu, 2001: 109-114).

Se trata de una propuesta que comprende el papel clave de la coherencia en la labor cotidiana, que no deslinda la importancia de las interacciones sociales del aula entre los sujetos y con las condiciones objetivas de diverso tipo en el proceso individual de construcción de conocimientos y de la propia identidad.

Las finalidades del modelo que sustenta la tarea escolar, y de los educadores, se articulan a un conjunto de principios que, en la reflexión, juegan un papel de gran relevancia: “permiten juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser”, le dan un horizonte a la acción humana (Meirieu, 2004: 17).

En el modelo propuesto por Meirieu, la *pedagogía diferenciada*, la escuela es entendida como una disciplina que debe ser aprendida. Como espacio en el que la transmisión de conocimientos, la constitución de la identidad de cada sujeto y su formación como ciudadanos se encuentran articuladas, la escuela da forma a las relaciones en torno a valores puntuales. En este espacio y tiempo estructurados se realiza el encuentro con la alteridad; allí se aprende a estar con otros que no se han elegido y que viven de manera diferente (Meirieu, 2006: 68-115).

Entre estos valores, el autor destaca: la *exigencia*, que busca el rigor de verdad en el conocimiento que se transmite a los estudiantes, cuando aceptamos que de ella depende la autoridad del profesor; la *autonomía* del otro para pensar por sí mismo y el *carácter colectivo* del proceso de construcción del bien común que lleva a los sujetos a asociarse para actuar con otros dejando de lado intereses exclusivamente personales (Meirieu, 2006: 68-115).

Los principios de la escuela, sostiene el autor, deben encontrarse en las condiciones que hacen posible la democracia. Dichas condiciones requieren que la escuela permita descubrir un conjunto de prohibiciones que evitan el caos social: la *prohibición del incesto*, que representa una apertura para que los grupos no queden reducidos a la organización basada en el grupo y comunidad de origen; la *prohibición de la violencia*, que instala la importancia de la prórroga y el lugar de la palabra en la dimisión de los conflictos, bajo cualquier circunstancia; y la *prohibición de dañar*, que legitima el valor del respeto por la conservación de lo que se ha construido colectivamente y que es bien de la comunidad.

La escuela que encuentra en la democracia sus criterios, es una escuela que garantiza la reunión de las partes en el tratamiento de preocupaciones y proyectos colectivos; hace posible la expresión de las diversas posiciones en el mismo proceso que posibilita acceder a los conocimientos que permiten comprender la realidad y la historia en la que se inscriben los sujetos (Meirieu, 2004: 24-28).

Esta escuela no existe si no se enseña; no es posible si los educadores no la encarnan. Hacer la escuela es hacer la disciplina, es volverla a esta disciplina que se transmite “creando un espacio libre —conjugado y celebrado por todos— del individualismo, el narcisismo y la mediocridad”, un espacio que es para el Otro (Meirieu, 2006: 85-94).

Pensar en la disciplina como preocupación pedagógica supone atribuirle suficiente importancia a las relaciones de las infinitas instancias del proceso en la que ésta se construye, como para ser pensadas como incógnitas que nos desafían a hacer con otros diferentes, a construir el espacio para el acuerdo que haga posible compartir y crear lo común.

En las líneas que siguen esperamos articular algunas especificaciones teóricas vinculadas a la concepción del autor sobre la disciplina escolar con la responsabilidad de oficiar como pedagogos, planteada como demanda a los profesores desde la óptica de la pedagogía diferenciada.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISCIPLINA ESCOLAR, UN PROCESO EDUCATIVO PARA DEVENIR PEDAGOGOS

“La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión” (Meirieu, 2006: 81). Esta es una proposición que si por un lado responsabiliza de modo directo a los docentes, por otro contribuye a evitar disociaciones entre las cuales suelen desdoblarse parte de los esfuerzos cotidianos, institucionales e individuales que los docentes realizan con el fin de alcanzar el orden que contribuye a enseñar y aprender. Gran parte del trabajo sostenido en este plano se organiza en torno a proyectos que hacen de la indisciplina y la violencia un problema de gran relevancia.

En Argentina, el dispositivo de trabajo por proyectos que se promueve en los diferentes niveles del sistema educativo, opera muchas veces de modo contradictorio, generando obstáculos serios para que los docentes se comprometan con las pequeñas y esenciales cuestiones del acto educativo.

Desde la perspectiva de Meirieu, estamos invitados a revisar y cuidar la relación con la enseñanza y con el tratamiento de contenidos específicos de cada una de nuestras líneas de intervención. Es en la dinámica de trabajo que generamos para propiciar el aprendizaje de cualquier contenido curricular, que se debe construir la disciplina escolar.

Como para tantos otros pedagogos,² para Meirieu la disciplina surge de las condiciones de trabajo que se conforman para la clase, y de la importancia otorgada a la estructuración del tiempo, el espacio, las consignas de trabajo, los recursos seleccionados, etc. La disciplina escolar es la otra cara de la disciplina de enseñanza, por ello, pensar desde esta clave es pensar en la relación del sujeto con los conocimientos y el modo en que nuestra propuesta de enseñanza se constituye en un mediador de esa relación, la posibilita, la enmarca y orienta siempre hacia la exigencia.

2 La expresión es válida para cualquier pedagogía moderna.

Una de las cuestiones que abren a nuevos ensayos metodológicos remite a nuestras concepciones sobre lo que es una buena clase. En este sentido, la innovación metodológica aparece como una exigencia que involucra también a los alumnos. El autor sugiere que toda pedagogía es una pedagogía de proyectos y que cada proyecto se construye incluyendo al Otro en todo el proceso. Nos referimos a proyectos colectivos en los que los estudiantes se comprometen desde el momento de su gestación a los fines de emprender la tarea con otros, guiados por una finalidad común que lejos está del conformismo pasivo como estrategia para sobrellevar el momento de la clase.

Se trata de una propuesta que hace un lugar al Otro, que lo responsabiliza directamente de una parte en una empresa común, y que le permite experimentar diversas funciones, para que todos puedan apropiarse de los mismos contenidos.

El trabajo de los profesores nunca está concluido. Volver a pensar las mínimas cuestiones que organizan nuestras clases, como el tiempo otorgado a la consigna, a la claridad de las mismas, los recursos con los que se interactúa, la distribución de las tareas, los agrupamientos posibilitados, etc., son aspectos de la reflexión pedagógica que ayudan a comprender las interacciones interpersonales, los comportamientos individuales, los obstáculos institucionales que condicionan la clase y el alcance de las responsabilidades del docente (Meirieu, 2006).

La especificidad de la tarea de los profesores, siempre referida a la calidad del “mínimo gesto” en la clase, los interpela como “especialistas en la disciplina... y como expertos en pedagogía” (Meirieu, 2004: 191-201). Dos dimensiones complementarias de la formación que son prioritarias. Por una parte, se trata de conocer en profundidad la disciplina, y mantener con el conocimiento una relación que nace en el deseo de responder a inquietudes fundantes. El especialista mantiene con el saber disciplinar una relación fundada en el deseo de dar respuestas a cuestiones prioritarias de la existencia, de su relación con el mundo y la de los otros. De allí que por sobre todo conoce las motivaciones e inquietudes humanas, técnicas, laborales, biológicas, etc., que movilizan a hombres y mujeres, en distintos contextos, a construir conocimientos que operasen como herramientas de mediación en su relación con el mundo.

De los profesores depende, en parte, la posibilidad de movilizar el deseo desde el reconocimiento de las inquietudes humanas genuinas, pasadas y actuales, así como organizar una propuesta de enseñanza que permita a los alumnos comprender el contenido y que, al mismo tiempo, los invite a asumir una relación afectiva con éstos. Esta será la condición de posibilidad para crear modos de socialidad con otros y relaciones con el saber óptimas para la convivencia. Son estas cuestiones las que ofician de mediadoras y hacen posible la articulación entre la escuela y ese mundo viejo en el que los nuevos tienen que poder participar, cuidándolo y construyéndolo en su presente y para el futuro (Meirieu, 2004: 191-201).

Complementariamente, el trabajo experto del pedagogo debe sostener la práctica diaria. La reflexión se instala como una necesidad que posibilita construir la coherencia en lo cotidiano, afrontando las problemáticas de la práctica

que representan un desafío desde el punto de vista de los profesores. La reflexión permite articular herramientas teóricas, especificar las contradicciones inherentes a la educación que se presentan en las situaciones e inventar los medios para resolver las tensiones. Se propone pensar en las relaciones y supuestos que existen detrás de las decisiones escolares y áulicas, ya que sin esa reflexión es imposible hacerle frente a la negatividad tan común de los estudiantes (Meirieu, 2004: 191-201).

No hay posibilidades de garantizar la vida en democracia si la libertad no se construye en relación con las leyes que la posibilitan. La ley es “un conjunto de reglas que se impone a los miembros de esa sociedad y expresa la manera en que quienes la componen deciden vivir juntos” (Meirieu, 2004: 264).

Una gran responsabilidad de la escuela que se piensa como disciplina que se enseña y aprende, es la de permitir la comprensión de las leyes a la vez que brindar herramientas para que los estudiantes puedan ser parte de su proceso de definición. La escuela debe hacer posible la integración en el mundo, y para ello es necesario garantizar la comprensión de los mecanismos que organizan la vida en sociedad; a la vez debe propiciar que, como expresión de su diferencia, el Otro pueda transformarlo por medios legítimos (Meirieu, 2004).

La propuesta del autor se aleja de la alternativa de la inhibición, de la adhesión sumisa e irreflexiva de la norma en tanto que, como mecanismo, atenta contra la necesidad de que cada cual reconozca que sus deseos son una fuente a partir de la cual crear con otros la realidad en la que se encuentran.

Meirieu insta a superar polarizaciones en nuestra mirada sobre los conflictos en las aulas, a salir de los caprichos de los alumnos y del docente, a reconocer el deseo del otro; se trata de “instalar entre las personas algo que las obligue a salir del cara a cara, a girar la mirada hacia otro, a hacer juntas para descubrir que el mundo está allí y que sus caprichos no pueden ser ley” (Meirieu, 2004: 153).

Esta es una forma de abordar la prohibición, una manera que permite enfrentar a los estudiantes con una responsabilidad —la de la libertad— con la intención de que el aplazamiento del acto que se arraiga en el mero interés personal permita descubrir otras alternativas. Es una prohibición que autoriza (Meirieu, 2010: 163).

Otra cuestión ineludible cuando se trata de que el niño “se haga a sí mismo” es el lugar y las características que tiene la sanción en el proceso educativo. Ésta es un instrumento de homogeneización que opera legitimando las normas establecidas por la convicción de la utilidad de las mismas y de su carácter democrático y, a la vez, tiene un carácter “inevitablemente arbitrario” que se explicita en la imposibilidad real de responsabilizar al niño, exclusivamente, de sus actos.

En la medida en que el niño es el que se encuentra bajo la tutela de los adultos, en la medida en que se busca construir en el proceso su condición de ciudadano, la responsabilidad de las situaciones, del fracaso, es también del educador. Pero también es reconocida como una manera legítima de posibilitar la responsabilización progresiva de los propios actos. La sanción, dice el autor, “tiene una función de atribución” que hace posible que cada cual se encuentre con su libertad (Meirieu, 2001: 69-73).

La ruptura con la norma implica, para Meirieu, una autoexclusión del colectivo. Los adultos tienen que colaborar en la construcción de la toma de conciencia al respecto. Las sanciones, en tanto se inspiran en los principios que fundan la escuela, buscan la integración del estudiante al colectivo, no su aislamiento. Las mismas deben suponer una cuota de dificultad con la cual encontrarse, un esfuerzo medido en relación a las posibilidades del estudiante que le permita reparar su imagen para volver a incluirse en el espacio de todos.

Otro aspecto que sugiere alude a la investidura que se le dé al proceso, a la solemnidad e importancia reconocida a la sanción y al momento de la reincorporación, por medio de las cuales se expresaría la preocupación de que todos se encuentren construyendo la escuela (Meirieu, 2004: 265-267).

Trabajar en torno a la disciplina exige que los profesores se sientan ocupando su lugar. Que entiendan que hay algo de la coherencia de las prácticas educativas que se puede construir en el espacio en que se desenmarañan los conflictos de indisciplina y violencia. Que actuar construyendo los espacios para que la palabra pueda ocupar un lugar central en los procesos y permitir la transformación del Otro, forma parte del trabajo que busca cuidar la exigencia en el mínimo gesto.

Es en la situación, allí cuando él/los otro/s y nosotros dijimos e hicimos, que se juegan todos los sentidos construidos y naturalizados que tenemos sobre la disciplina y la autoridad. La posibilidad de objetivarlos es necesaria para entender, desarmar e intentar tejer otra trama. La disciplina nos remite a un conjunto de relaciones configuradas y posibilitadas por la articulación de saberes, normas, distribuciones de funciones, estructuración de espacios y tiempos, etc. Los sujetos han aprendido a vincularse en este escenario.

En este proceso reflexivo, abierto a la pregunta ética que invita a revisar lo decidido en relación a los principios fundantes de la escuela, se juega la posibilidad de que cualquier docente devenga pedagogo preocupado por la construcción de la autonomía del Otro y de su identidad.

Todos podemos ser transformados en el trabajo de construir nuevas relaciones, pero se debe sostener el deseo de gestar otro tipo de vínculos y la convicción de que eso es posible. No se trata de desear una condición final sino de desear su producción; se trata también de estar involucrados en la dinámica de la misma con pertenencia para sugerir un criterio, ensayar una estrategia, predisponerse a escuchar, querer perderse en una idea que nació en un gesto o una palabra de alguien.

Hacer de la escuela la disciplina que hay que aprender sólo es posible si se piensa que enseñar la escuela es educar, y si se cree en la educabilidad del Otro. Este es un principio central en la perspectiva teórica del autor. A él se refiere diciendo: "sin el cual todas mis actividades y mi investigación se derrumbarían como un castillo de naipes" (Meirieu, 1992). El pedagogo sólo puede sostener el proceso educativo si confía plenamente en que ese Otro es un sujeto influenciabile, que él cuenta con las condiciones necesarias para ejercer su influencia sobre ese que no puede construir su identidad sin ningún tipo de referencia y ejercicio de autoridad, y que los estudiantes puede responsabilizarse progresivamente de sus actos.

Pensar pedagógicamente la disciplina escolar es instalar en el centro del vínculo educativo la incerteza respecto del final de la historia para habilitarnos, constantemente, a seguir trabajando en su configuración, con la esperanza de que puede advenir el milagro —junto con el advenimiento del Otro y de su libertad—, de nuestra posición de pedagogos.

REFERENCIAS

- ARENDRT, Hanna (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península.
- ARENDRT, Hanna (2008), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (2001), *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, serie Seminario del CEM.
- LARROSA, J. (2000), *Pedagogía profana*, Caracas, EduCausa.
- MEIRIEU, Philippe (1992), “L’inavouable et/est l’essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche”, en: www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm (consulta: mayo de 2010).
- MEIRIEU, Philippe (1996), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- MEIRIEU, Philippe (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- MEIRIEU, Philippe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.
- MEIRIEU, Philippe (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó.
- MEIRIEU, Philippe (2010), *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Madrid, Ariel.
- NÚÑEZ, Violeta (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- SOSA, Águeda (2008): “Presentación de autor invitado: Philippe Meirieu”, *Páginas*, año 10, núm. 6, pp. 11-13.

Etnografías escolares y diferencia sociocultural

GABRIELA CZARNY*

ESCUELA, DIVERSIDAD(ES) Y DIFERENCIA(S)

Cuando era niña en la escuela de la comunidad [San Juan Copala, Oaxaca] nos decían que no hablemos la lengua triqui [la lengua materna indígena], que hablemos en español... ahora que estoy en la ciudad [de México] a mi hijo en la escuela le dicen que tenemos que hablarla [hablar la lengua indígena]... (Federica, mujer triqui, estudiaba la carrera de Trabajo Social en la UNAM. Originaria de San Juan Copala, Oaxaca. Vivía en la Ciudad de México desde hacía más de 15 años. Entrevista, archivo, noviembre, 2003).

¿Por qué la escuela en los años ochenta en una comunidad indígena —con varios periodos andados de educación indígena (y/o bilingüe bicultural en ese entonces) en México— negaría el uso y presencia de lenguas indígenas como, en este caso, la triqui? ¿Qué ha sucedido para que a inicios del siglo XXI la escuela, y no en una comunidad indígena, sino en la Ciudad de México, ahora “conceda el permiso” para usar las lenguas indígenas?

En uno y otro caso el relato de Federica, al igual que el de millones de jóvenes indígenas en América Latina, señala un modo convulsivo y violento para acceder a la escolaridad. La noción de “acceder” no remite a poder estar en el sistema educativo, sino justamente a estar pero negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen los usuarios del sistema; y esto debido al imperante racismo¹ solapado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas.

Diferentes autores ubican a la escuela del siglo XX como una institución de la modernidad, aspecto que dividiría a quienes pasan por ella y adquieren una escolaridad prolongada bajo caracterizaciones como desarrollado, culto y hasta moderno; y a los que, en oposición, se consideran menos desarrollados, menos cultos, etcétera. No obstante, la relación entre esta institución y

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN, México. Profesora-investigadora adscrita al Área Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores. CE: gacza_2006@yahoo.com.mx

¹ Retomo el análisis de Shohat y Stam (2002) para definir el racismo como una relación social, una jerarquización sistematizada que se intenta establecer a toda costa, anclada en estructuras materiales e insertada en configuraciones históricas de poder; no se mueve de manera ordenada e inmutable a través del tiempo y la historia, por lo que es posicional y relacional, de manera que hace que diversos grupos ocupen el lugar funcional de los oprimidos.

los pueblos indígenas lleva una ruta de confrontación que viene desde el siglo XVI, que es cuando se puede también considerar la irrupción de “un” modelo que pretendió imponer “una” modernidad. Siguiendo a Chartier (2004), la misión de la escuela del siglo XX —entendida como responsable de la transmisión de saberes a los que denomina “saberes de escritura”—, fue trabajar con saberes científicos y técnicos, transformados en contenidos escolares. El tema es que, como lo desarrollé en otra ocasión (Czarny, 2008), estos saberes y contenidos se plantearon como “universales” por la ligazón entre conocimiento científico y conocimiento universal. Lo anterior condujo a una forma imperativa e impositiva de plantear no sólo contenidos universales/científicos en tanto únicos, sino además una sola manera de conocer y aprender, de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y, por consiguiente, sociales (Paradise, 1998). Esta proposición sobre saberes universales que correspondería a la escuela transmitir, forma parte central de la discusión y del trabajo educativo por reformular; y se tradujo como la negación, por parte de los maestros y la institución, de los conocimientos llamados “locales” que tienen los miembros de comunidades indígenas.

En América Latina y el Caribe las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas desde los años setenta acuñaron el término de educación bilingüe-bicultural, y posteriormente el de educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe. Desde estas perspectivas se reconoce que el tema sobre escuela y pueblos indígenas lleva una ruta paralela a la presente en el sistema educativo general (no dirigido a indígenas), tanto en la ejecución de políticas educativas como en los debates pedagógicos. El escenario para revisar los sentidos escolares está dado por la creciente movilización indígena en la región y a nivel mundial —así como de organizaciones diversas que conforman la sociedad civil— bajo el reclamo de “reconocimiento a diferencias”, no consideradas en tanto derechos. Es este reconocimiento el que las comunidades y pueblos demandan para existir como ciudadanos visibles con marcas que expresan diferencias culturales, lingüísticas, de género, etc.

ANTROPOLOGÍAS EN LA DISCUSIÓN EDUCATIVA

Desde que Branislav Malinowski realizara su conocido trabajo de campo a principios del siglo XX en las islas del Pacífico occidental han pasado muchas cosas en el ámbito de la discusión antropológica. No obstante, algo de estas primeras etnografías permanece. Retomando una parte de la reflexión de Batallán y Campanini (2008) sobre los aportes de la disciplina a la discusión educativa sobre la diversidad, citando a Malinowski, recuerdan que este autor concluye, en la “Introducción al estudio del *Kula*”, condensando la doble pretensión de la empresa etnográfica como fuente de conocimiento científico y como crítica cultural a la propia sociedad (del investigador). Tal vez uno de los puntos centrales de las críticas a la antropología, y en particular a las etnografías sobre “otros” pueblos y comunidades, ha sido la forma en que se describen y se habla en nombre de esos “otros”. La mirada etnocéntrica ha sido el punto de quiebre para dejar al descubierto la “imposibilidad” de

mostrar o aprehender “la cultura de los otros”. Este debate es largo, no obstante, lo que voy a resaltar es que estas críticas han abierto distintos modos de trabajo con los “nos/otros”.

Como bien lo indican Batallán y Campanini (2008), en ciertos ámbitos de la disciplina antropológica se advierte un cambio de óptica en la construcción del objeto de conocimiento: ya no estudiamos culturas, sino problemas sociales dentro de ellas; lo mismo sucede en la reformulación de la noción de campo: ya no viajamos necesariamente a lugares lejanos y exóticos. Ambos aspectos abren la posibilidad de comprender la complejidad del mundo contemporáneo y sus instituciones como, en nuestro caso, la escuela.

En este sentido, y para el caso de la antropología educativa, pueden identificarse distintos aportes, no sin antes mencionar que esta disciplina también ha desarrollado diferentes procesos considerando sus contextos de producción. Sin detenerme aquí en ello —lo cual implicaría otro texto en sí—, es importante señalar que hay tradiciones de pensamiento y acción desarrolladas diferencialmente, por ejemplo, en la antropología educativa americana del norte y la del sur.

Rockwell (2002) analiza algunas de las distinciones en los núcleos de estudio para estos contextos resaltando cómo los modelos sociales —países denominados multiculturales, como Estados Unidos, aunque bajo una búsqueda de integración en lo “americano”, o marcados por el concepto de “mestizaje”, como los países de América del Sur— han orientado las categorías de análisis en juego. Así, de manera muy breve, resalto que la antropología educativa en Estados Unidos ha desarrollado una amplia discusión centrada en el concepto de “minorías”, ubicando en esta categoría a grupos como los africanos, los procedentes de comunidades migradas (asiáticos, latinos) y las comunidades indígenas presentes desde antes de la conformación de la nación en el siglo XIX. Tempranamente los antropólogos abordaron el tema mostrando diferencias y distancias culturales entre la institución escolar —basada en un modelo de clase media blanca— y las minorías.²

La antropología educativa en países como México y otros de América del Sur,³ se ha visto signada más bien por otras tradiciones analítico-conceptuales. Por ejemplo, el tratamiento de las “diferencias” a través del concepto de minorías no fue un tema central de análisis en la escuela hasta finales del siglo XX. Más bien, lo que en esta región ha sido portador de alguna “diferencia” señalada como cultural, lingüística y étnica, se depositó tras la mención genérica de lo “indígena”. Los conceptos que privilegiaron el campo de análisis de los procesos escolares fueron el de pobreza —referido a clases sociales o sectores populares—, el de población rural —que también se superpone al de pobreza—, y el de trabajadores y migrantes internos (Rockwell, 2002). Asimismo, la perspectiva freireana ha marcado una parte del debate en educación popular desde su posición crítica a la escuela como modelo impositivo vaciador de sentidos sociales, políticos y culturales.

2 Entre los autores está Ogbu, 2001.

3 Los trabajos de Elsie Rockwell desde los años ochenta marcan un modo de producir etnografía en educación en Centro y Sudamérica.

Si bien los análisis de las escolaridades referidas a los pueblos indígenas se vinculan con la tradición disciplinaria que tanto la antropología⁴ como la educación han desarrollado en cada contexto, el viraje en el campo se debe principalmente a los avances en la disputa política que han dado los movimientos y organizaciones indígenas por la demanda de una educación que responda al *reconocimiento de derechos que tienen los pueblos y comunidades*.⁵ En este sentido, tampoco es casual que en los últimos 20 años encontremos un considerable aumento en la investigación educativa sobre pueblos indígenas y su relación con las instituciones educativas, tanto las que oferta el Estado como las propuestas construidas por organizaciones indígenas diversas.⁶

En una revisión apretada de los avances que pueden reconocerse en el campo de los antropólogos que han desarrollado etnografías en educación, se ubica una amplia producción sobre la problemática de la diversidad y una preocupación compartida por los efectos traumáticos de la discriminación de los niños y jóvenes que son víctimas de esta forma de violencia. No obstante, también se visualizan paradojas analíticas en tanto nudos que interpelan permanentemente a la disciplina. Por ejemplo, la tensión entre la *perspectiva universalista*, impulsada tras la metáfora de la educación igualitaria a través de la escuela, y la de *reconocimiento a las particularidades* (culturales, lingüísticas, étnicas) de los niños procedentes de diversas comunidades, no se ha resuelto, como se reconoce en el debate, con métodos, enunciados, planes o programas específicos. Sobre esto, Batallán y Campanini (2008) señalan que, efectivamente, la institución escolar del siglo XX enfrenta una paradoja: la escuela no podría sostener y difundir *una* norma universalmente válida para todos —mandato con el que se creó la escuela del siglo XX— y, al mismo tiempo, realizar su obligación contemporánea de respetar —y hacer respetar— las diferencias de los niños que son supuestamente portadores de *una* cultura particular. Entonces, esta contradicción que acompaña a la escuela como institución fundadora de la nación y reproductora de su (“única”) identidad como país, reduce el nuevo mandato del respeto a la diversidad a un plano meramente moral, enmarcado en un discurso que pretende su tratamiento como “contenido actitudinal”. En este camino —y como un efecto no deseado, señalan las autoras— el aporte de la antropología de la educación refuerza el escepticismo teórico y político respecto de la capacidad de la escuela para realizar el mandato igualitarista de la modernidad, al pretender constituirse en un espacio democrático de experiencia y enriquecimiento.

No obstante, esta precisión sobre la tensión analítica entre lo universal y lo particular puede encontrar ecos en respuestas provenientes de otras arenas discursivas y políticas. En las últimas discusiones sobre educación intercultural para América Latina comienza a plantearse que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” —como ha sido la educación bilingüe intercultural en la región—, bajo este concepto, se trata más bien de reformular

4 Para el caso de la antropología en México, véase: De la Peña, 2001; Krotz, 2003.

5 Para un desarrollo de los últimos cambios que orientan en México las políticas educativas para los pueblos indígenas véase Jablonska, 2010.

6 Véase el estado del conocimiento sobre la investigación educativa 1992-2002 coordinado por María Bertely (2003).

la misma noción de Estado(s) (Tubino, 2005). Ya no entendido éste en la visión que le dio origen en el siglo XIX —el Estado constructor de una sola identidad, bajo una lengua—, sino como se debate en algunos países, Estado plurinacional (por ejemplo, Bolivia) o Estado multicultural (por ejemplo, México). La perspectiva de reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas —que albergan población indígena, afrodescendientes y migrantes de diversas latitudes por generaciones—, en tanto entidad plural, es un debate incipiente. Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los Estados latinoamericanos, cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea, indudablemente el análisis entre la escuela como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquieren otra dimensión.

Asimismo, la tensión entre universal y particular, sustento del debate antropológico, abre también otro frente. En la búsqueda por superar el “eurocentrismo” en la disciplina, algunos autores plantean abordar la relación desde marcos teóricos y epistémicos *policéntricos*. El resultado de tal operación, señalan, “es la posibilidad de aceptar la diversidad epistémica como un proyecto universal; es decir, abarcando algo que podríamos llamar *diversalidad*, un neologismo que refleja una tensión constructiva entre la antropología como un universal y como una multiplicidad” (Lins Ribeiro y Escobar, 2008: 22). Estas perspectivas sostienen que si no partimos por mirar y entender esa “cara oculta de la modernidad”, eso que ha sido “invisibilizado” y que algunas etnografías han puesto en la mira, no podremos avanzar en esta reconfiguración epistémica.

ETNOGRAFÍAS Y VISIBILIDAD DE PROCESOS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA

El tema que trato en este apartado esboza el lugar de las etnografías en la visibilización de procesos de exclusión y racismos encubiertos en la escolaridad de los miembros de pueblos y comunidades indígenas.⁷ Así también, pretendo dejar planteados algunos puntos de quiebre que se pueden identificar en los procesos de análisis, a través de los cuales se conceptualiza y trata el tema de la educación escolar y los pueblos indígenas.

En primer lugar es preciso reconocer que hasta los años noventa el análisis antropológico de la escolaridad de las comunidades indígenas ubicó como referente empírico a las escuelas en las comunidades indígenas en zonas rurales. Ello contiene un sesgo cultural al haber mantenido como referencia la existencia de indígenas sólo en esos contextos, pero ¿acaso no existían los indígenas urbanos? El trabajo antropológico educativo en contextos de desterritorialización —entendiendo por ello la existencia de la comunidad fuera del territorio considerado originario—, es más bien reciente.

⁷ Las investigaciones a las que hago referencia se remiten principalmente al nivel de educación básica (de primaria) porque hasta fechas recientes ha sido el de mayor acceso para los indígenas y, por ello, el más estudiado.

Haciendo uso de la etnografía —entendida como un enfoque o perspectiva que contiene concepciones implícitas y explícitas acerca de cómo se construye y cómo se le da sentido a la diversidad de realidades posibles, y cuya expresión es la descripción etnográfica (Rockwell, 2008)—, en los últimos años varios trabajos han tenido como punto en común la identificación de la persistente discriminación y racismo solapados sobre los pueblos, comunidades (e individuos) indígenas. Entre estos trabajos etnográficos algunos abordan la escolaridad de la población indígena en las escuelas de educación indígena en zonas rurales, en los que se ha fortalecido la crítica por la deficiente calidad con la que se oferta, desde el sistema educativo oficial, la educación escolarizada; lo cual constituye un modo de discriminación.⁸ Otros han desarrollado sus etnografías mostrando la discriminación pero en la relación invisibilidad-visibility indígena en los contextos escolares generales o regulares (no de la Dirección General de Educación Indígena —DGEI/SEP—) en diferentes regiones y localidades, donde asisten millones de niñas y niños pertenecientes, de diversos modos, a pueblos y comunidades indígenas, primera y segunda generación nacidos en la ciudad, así como los que provienen de sus comunidades.⁹ En estas etnografías se describen las diferentes estrategias de “sobrevivencia” por parte de los indígenas en las escuelas generales en las ciudades y en sus nuevas comunidades; muestran la negación y el ocultamiento identitario, pero también, en diferentes casos y por reacción, el fortalecimiento de las identidades culturales.

Pero el conjunto de la producción etnográfica a la que me refiero también centra su atención en distintos procesos escolares, mostrando la desvinculación de los procesos pedagógicos impulsados en las escuelas, las que a pesar de programas denominados interculturales bilingües, e interculturales en los escenarios urbanos, no logran un andamiaje que permita la existencia de la diversidad y la diferencia, y con aquella, de los diversos procesos de construcción de significados y estrategias para el aprendizaje. Ubican puntos en conflicto que inciden en lo que se define como “fracaso escolar” para el sistema, que se expresaría en deserción y ausentismo de los niños indígenas (lo que mide el sistema educativo), así como el bajo rendimiento en los primeros grados escolares, principalmente en los casos donde los niños tienen como lengua materna a una lengua indígena, y como segunda, el español.

No obstante, lo que pretendo resaltar, en tanto punto de quiebre en el campo analítico de las etnografías que en su conjunto tratan lo educativo y lo escolarizado en relación con los pueblos indígenas, refiere a la forma binaria en oposición que enfrenta, y en muchas ocasiones adquiere el campo, al abordar las diversas realidades políticas y socioculturales en las escuelas. Así, se presentan dos grandes antinomias en la construcción de propuestas escolares cuando hablamos de pueblos y comunidades indígenas: 1) las que ubican

8 Véase Maldonado, 2002; González, 2008; Jiménez, 2009; en comunidades indígenas y rurales.

9 Algunos estudios realizados sobre población indígena que asiste a escuelas primarias de la ciudad de México y otras grandes urbes del país (Bertely, 1998; Czarny, 2002; 2008; Martínez Casas y Rojas, 2006).

la escolaridad con adaptaciones o marcos flexibles desde el sistema educativo oficial que promueve(n) el/los Estado(s), denominados en sus cartas magnas como pluri o multicultural, pero con prácticas aún representativas de los viejos modelos de Estados monoculturales, herencia del siglo XIX; y 2) las que ubican la escolaridad legítima sólo cuando es producto de propuestas “propias” (de las comunidades y/u organizaciones indígenas), las que en algunos casos se articulan, en distintos grados y/o niveles, con las propuestas escolares oficiales, y las que niegan totalmente la injerencia de los Estados en ellas.

Estas proposiciones mantienen la tensión, no resuelta, entre la búsqueda de una imaginada igualdad y la presencia y reconocimiento del “otro” en los sistemas educativos del siglo XX y XXI. Si bien esta tensión promueve el debate y con ello el reconocer la necesidad de replantear los modelos de Estados nacionales, mantener estas oposiciones no resuelve procesos de desigualdad, inequidad y exclusión en y por lo escolar.

La forma binaria que la academia pone en sus procesos de análisis tiene repercusiones de diferente índole, y en muchos casos contribuye a perpetuar la polarización existente en sociedades como las latinoamericanas, entre lo indio y lo no indio. Siguiendo los planteamientos de Saurabh Dube (2001), esta posición binaria tiene hondas raíces en el pensamiento académico y la forma de construcción disciplinaria occidental:

Hay un condicionamiento en las academias —y fuera de ellas— a separar las sociedades occidentales, dinámicas y complejas, con historia y modernidad, por un lado, de las comunidades no occidentales, simples y religiosas, arraigadas en el mito, la tradición y el ritual, por el otro. Este modo de pensar es bastante más persuasivo e insidioso de lo que uno podría (o querría) imaginarse: incluye simultáneamente grandes reductos del pensamiento ideológico conservador, ideólogos de izquierda, pensadores liberales, ONG radicales, alternativas primitivistas y New Age. Mientras una facción ensalza la modernidad y la razón de Occidente, la otra glorifica la tradición y las comunidades no occidentales. La lógica subyacente es una sola: con frecuencia ambos lados están reflejándose el uno al otro. Aquí, las imágenes dilatadas *de una sola modernidad* suprimen los visos de las muchas modernidades contradictorias y abigarradas que han definido nuestros pasados y que siguen constituyendo una presencia palpable. Las reificaciones de la tradición dejan poco espacio a las formas como las tradiciones van siendo continuamente construidas, diversamente debatidas y, de manera diferenciada, elaboradas en, a través y a lo largo del tiempo. Estas materializaciones suelen pasar por alto el hecho de que las tradiciones y las modernidades son el producto de las energías combinadas de los grupos superordinados y subordinados, de la fuente de recursos compartidos por los colonizadores y los colonizados. Pero aún hay más. La división binaria entre tradición y modernidad genera y, al mismo tiempo, es mantenida por otra serie de oposiciones homólogas, las cuales se mencionaron anteriormente: oposiciones entre mito e historia, ritual y racionalismo, emoción y razón, magia y modernidad, y por supuesto, las antinomias entre esos dos conceptos-metáfora convertidos en fetiche que son la comunidad y el Estado (Dube, 2001: 16).

Estas oposiciones son las que se encuentran instaladas a menudo en el análisis sobre los procesos escolares de individuos y de comunidades indígenas. Para algunos autores salir de estos análisis binarios requiere también ubicar y entender la reacción, expresada a través de la noción de *resistencia*, y desde allí abordar la complejidad que los procesos entre colonizados y colonizadores han generado a lo largo de la historia, en sociedades como las nuestras.

NOTAS PARA SEGUIR EL DEBATE

A la luz de las demandas de los movimientos indígenas en la región y de las luchas por el reconocimiento de los pueblos originarios, se produce un uso ahora en positivo de marcas identitarias que anteriormente fueron utilizadas para marginalizar y discriminar. Me refiero, por ejemplo, al concepto de indio —categoría que marca un estigma, puesto por la Colonia para dominar—, utilizado bajo las políticas actuales de reconocimiento para defender espacios y derechos sociales, culturales y políticos de sujetos, comunidades y pueblos. Estos “usos de la diferencia” —en este trabajo centrado en el análisis de lo indígena—, tienen efectos diversos: por una parte, lo que se conoce como el “empoderamiento” de los grupos subalternizados; pero, por otra parte, esa diferencia es también utilizada por los sectores hegemónicos para perpetuar desigualdades y racismos.

Se trata más bien de desarmar los imbricados procesos de desigualdad construidos históricamente sobre “lo otro” y comenzar a nombrar la permanente violencia implícita así como explícita en distintas prácticas. Seguir perpetuando conceptualmente los análisis binarios en la investigación etnográfica probablemente no nos conduzca a la posibilidad de entender de otro modo las realidades escolares multifacéticas que enfrentan los niños y jóvenes indígenas, y que no pueden simplificarse.

Frente a estas fuertes cristalizaciones sobre lo escolar, algunas de las etnografías referidas incursionan en el campo mostrando que tales oposiciones resultan más bien de la polarización social, económica y política, esto es, las relaciones de asimetría imperantes desde siempre sobre las comunidades indígenas. Lo anterior implica entender que la escuela ha operado como instancia de dominación, pero también vale considerar que los pueblos indígenas han hecho “usos diferenciados” de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que, a través de la escuela, se experimentan y aprehenden. Estos trabajos hacen “uso de lo etnográfico” a través de lo cual se generan, en algunos, espacios para desmontar las oposiciones que, en muchos casos, reducen la complejidad de la experiencia escolar para sujetos y comunidades marcados por una(s) “diferencia(s)”. En este sentido, las etnografías de lo escolar han contribuido a la visibilización de diversos procesos que encubren dominación y complicidad entre actores e instancias de poder, mostrando desigualdades y racismos, así como las complejas zonas de producción cultural, caminos de reposicionamiento cultural e identitario. También avanzan en la identificación sobre la búsqueda del valor que las comunidades indígenas dan a la presencia de las escuelas en sus territorios y, con su participación en el proceso, generan en algunos casos canales para

el desarrollo étnico y la conformación de estrategias para la autodeterminación y la reformulación sobre la idea no cumplida de mayor justicia social. No obstante, hay preguntas y dudas sobre el trabajo etnográfico en el que sigue en juego el tema de “hablar por el otro”. En este sentido, y retomando a Shohat y Stam (2002), puede advertirse una búsqueda por una etnografía participativa y una antropología dialógica. Estos autores consideran que se trata más bien de afrontar el riesgo de un *diálogo real* de y entre los interlocutores, asumiendo y poniendo en tensión las posiciones de partida, generalmente desiguales, entre las partes involucradas. Se trata de profundizar en “cómo se representa a otro” o “cómo uno colabora con el otro” en un espacio compartido. Si hablamos de diálogo y relaciones de reciprocidad ello implica que, y continuando con la perspectiva de Shohat y Stam, “dentro de la lucha por la hegemonía y la resistencia que está teniendo lugar, cada acto de interlocución cultural cambia a los dos interlocutores” (2002: 70). Evidentemente, aún quedan desafíos en la conformación de espacios en los que hablemos, produzcamos y dialoguemos entre todos.

REFERENCIAS

- BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini (2008), “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en María José Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 247-260.
- BERTELY, María (1998), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis de Doctorado en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- BERTELY, María (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo I: *Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU.
- CHARTIER, Ane Merie (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE.
- CZARNY, Gabriela (2002), *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, México, IPN-CINVESTAV/Universidad de Colima (CD), colección de Tesis Seleccionadas.
- CZARNY, Gabriela (2008), *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México, UPN.
- DE LA PEÑA, Guillermo (2001), “Los desafíos de la clase incómoda: el campesinado frente a la antropología americanista”, en Miguel León-Portilla (coord.), *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*, México, FCE, pp. 134-166.
- DUBE, Saurabh (2001), *Sujetos subalternos*, México, El Colegio de México.
- GONZÁLEZ, Erika (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM-Iztapalapa/Juan Pablos.
- JABLONSKA, Aleksandra (2010), “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales”, en Alejandra Jablonska y Saúl Velasco (coords.), *La construcción de política intercultural en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, col. Horizontes Educativos, pp. 7-28.
- JIMÉNEZ, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.

- KROTZ, Esteban (2003), “El estudio de la cultura en la antropología mexicana reciente: una visión panorámica”, en José Manuel Valenzuela (coord.), *Los estudios culturales en México*, México, FCE, pp. 80-115.
- LINS-RIBEIRO, Gustavo y Arturo Escobar (2008), “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder”, en Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar (eds.), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, México, Werner Gren Foundation/CIESAS, pp. 19-48.
- MALDONADO, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, INAH, Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, serie Estudios Monográficos.
- MARTÍNEZ Casas, Regina y Angélica Rojas (2006), “Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, en P. Yanes, V. Molina y O. Gonzáles (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 69-98.
- OGBU, John (2001), “Understanding Cultural Diversity and Learning”, en Jame Banks y Merry Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 5-14.
- PALADINO, Mariana y Stella García (coords.) (2011), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*, Quito, Abya Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- PARADISE, Ruth (1998), “What’s Different about Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?”, *Human Development*, núm. 41, pp. 270-278.
- ROCKWELL, Elsie (2002), “Constructing Diversity and Civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research”, en Bradley Levinson, Susan Cade, Ana Padawer y Ana Elvir (eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*, Westport, Praeger, pp. 3-19.
- ROCKWELL, Elsie (2008), “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en María J. Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 90-103.
- SHOHAT, Ella y Robert Stam (2002), *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*, Barcelona, Paidós, col. Comunicación.
- TUBINO, Fidel (2005), “El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales”, en M. Rodríguez (comp.), *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP-CGEIB)/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)/Observatorio Ciudadano/Contra Corriente, pp. 19-32.

Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia

CLAUDIA SAUCEDO RAMOS*
ALFREDO FURLÁN**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está escrito a dos voces: la del propio Alfredo Furlán, quien recapitula el recorrido que ha tenido como investigador en la temática de la indisciplina y la violencia escolar, y la de Claudia Saucedo, que busca rescatar diversas aportaciones de Furlán al campo de la investigación a partir de sus textos académicos, para situarlo en el debate contemporáneo. Para elaborar nuestra discusión sostuvimos una conversación escrita y recapitulamos debates que hemos venido trabajando juntos y por separado a lo largo de los años. Una versión resumida del presente artículo la presentamos en un homenaje realizado a Alfredo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en mayo del 2011, con el objetivo de que su voz resaltara en el reconocimiento a la labor de investigación que ha desarrollado en el campo de la indisciplina y la violencia escolar. En lo que sigue distinguimos en párrafos con sangría las reflexiones elaboradas por escrito por Alfredo, aunque en general hemos pensado el artículo juntos.

LOS INICIOS

Los problemas de indisciplina y violencia en los escenarios escolares preocupan cotidianamente a directores de escuela, maestros y padres de familia, ya que ponen a prueba la organización y dirección de las escuelas y también la estabilidad social y emocional de los alumnos. Para quienes trabajamos en escuelas de distinto nivel no pasan desapercibidos problemas como los siguientes: falta de respeto que los alumnos tienen hacia sus maestros y hacia sus compañeros, destrucción del mobiliario escolar, acoso y hostigamiento entre compañeros y de maestros hacia sus alumnos, uso de groserías, atropellos, palabras hirientes, consumo de sustancias prohibidas dentro del plantel, peleas, etc.

Respecto de estos problemas, Alfredo recordó los inicios de su incursión en el campo señalando:

* Psicóloga, doctora en Investigaciones Educativas, profesora-investigadora en la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM. Especialista en el análisis de la perspectiva cultural de los alumnos. CE: saucedor@unam.mx

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, especialista en la temática de procesos de indisciplina y violencia en las escuelas. CE: furlan@unam.mx

...estaba investigando los estilos de gestión de las escuelas secundarias y me percaté que en las escuelas funcionaban por lo menos tres dispositivos formativos, cada uno con su propia racionalidad: el didáctico-curricular, el disciplinario y el evaluativo; y que los directivos intervenían personalmente únicamente en el dispositivo disciplinario. Esta constatación me hizo comenzar a indagar el funcionamiento de la disciplina en las escuelas, sobre todo al revisar los discursos pedagógicos existentes sobre esta espinosa cuestión, y descubrí que era un discurso ausente, al menos en México, desde los cincuenta.

A partir de ahí incursionó en diversas actividades académicas que lo introdujeron cada vez más en la investigación y reflexión sobre la indisciplina y la violencia escolar. En ese momento, a finales de los noventa, en México la investigación sobre la temática estaba prácticamente ausente. Como lo documentó Alfredo en el estado de conocimiento que coordinó para el COMIE (Furlán, 2003), no había un campo constituido y los escasos estudios existentes no eran suficientes para abordar analítica y empíricamente la cuestión; además, varias de las investigaciones existentes se encontraban dispersas y/o subordinadas a otras temáticas de indagación.

Alfredo puso el dedo en la llaga al evidenciar el silencio que la pedagogía, y por ende otras disciplinas, tuvieron sobre estas cuestiones a lo largo de varias décadas en nuestro país. Se trata de temáticas incómodas acerca de las cuales no se puede o no se quiere hablar, quizá por la enorme tensión que generan, quizá porque se da por supuesto que las cosas están dichas haciendo alusión a las ideas de grandes tratadistas del pasado (Durkheim, Dewey y Foucault), ideas que se reproducen sin advertir los cambios en los contextos socioculturales y en las épocas, o bien porque en la escuela han logrado subsistir prácticas de control añejas, mientras que otras han ido desapareciendo pero sin que entendamos cómo ha sucedido todo ello.

Muy pronto Alfredo se sumó a las iniciativas de reflexión que diversos investigadores en otros países estaban trabajando. En ese terreno ha sido necesario discutir qué se entiende por los conceptos de indisciplina y violencia. En el día a día de las escuelas las diferentes acciones de los alumnos entran en el mismo saco conceptual, ya que un mal comportamiento puede ser interpretado como interrupción, falta de respeto, ruptura de reglas escolares y hasta violencia, dependiendo del momento, la historia de relación existente entre el alumno y sus maestros, el estado de ánimo con el que el docente llega ese día, si es el director el que se da cuenta de la acción del alumno o si es un prefecto, etc. Ubicar las acciones de los alumnos como problemáticas y determinar la gravedad correspondiente dependen, entonces, de un conjunto de entramados de relaciones, de juegos de jerarquía y poder en los que tienen más peso las aseveraciones de los directivos que las de los maestros, de trayectorias de participación que se cocinan a lo largo del tiempo en acontecimientos que van dejando huella.

De acuerdo a lo anterior, establecer delimitaciones conceptuales no es una tarea sencilla, ya que implícitamente se moviliza la postura teórica del investigador en cuestión, su cercanía o su lejanía con los referentes empíricos que busca conceptualizar, su visión general de la problemática (no sólo de un

pequeño campo a definir) así como sus intenciones de provocar-promover algún cambio en el estado de prácticas escolares que se encuentra analizando.

Desde el inicio Alfredo se posicionó como un pedagogo en contra de una noción de escuela centrada en dispositivos de vigilancia y control de los alumnos. Con su postura, rescató conceptos como el de ciudadanos discípulos (en lugar de pensar la disciplina como sometimiento, era necesario pensar al alumno y al maestro como dispuestos a ser formados, a aprender), y el de la disciplina como convivencia y como la ética de educarse. En ese sentido, se alejó de posturas conductistas sustentadas en mecanismos de vigilancia que captan conductas en aislado (desde las cámaras de vigilancia hasta los brazaletes de alarma que actualmente se utilizan en escuelas estadounidenses), para proponer una visión de los alumnos en su relación con los procesos de enseñanza y formación, en su relación con docentes que promovieran el gusto y el deseo de convertirse en aprendices y en la inmensa tarea de introducir a los alumnos en tramas de civilidad que los convierta en ciudadanos respetuosos de los demás.

Sin embargo, ante la complejidad y heterogeneidad de problemas reales en las escuelas, reconoció que una postura progresista corría el peligro de no ofrecer propuestas viables para la comprensión e intervención en los problemas. Por consiguiente, tuvo cuidado de no teorizar en el vacío, sino de atender a la realidad de las escuelas.

Las preocupaciones de Alfredo han sido parte de la discusión internacional sobre los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas. Los problemas de indisciplina y violencia son tan añejos como la creación de la escuela misma. Incluso, nos recuerda Alfredo en otro texto que elaboramos (Furlán y Saucedo, 2004: 11), que

Durkheim (1938) sostenía que los colegios —que eran originalmente casa de residencia de los estudiantes— fueron transformándose en lugares donde se impartía la enseñanza, para impedir que los estudiantes se desplazaran por la ciudad hacia las casas en las cuales los maestros impartían hasta entonces sus cursos y en cuyo trayecto producían terribles desmanes que molestaban a todos los vecinos; de modo que comenzaron a ser los profesores los que se desplazaban hacia el colegio para impedir el descontrol y los perjuicios que la “ferocidad” estudiantil ocasionaba.

La atención sobre los problemas de indisciplina y violencia escolar estuvo ausente durante mucho tiempo, hasta que se inició en la década de los setenta en países europeos y en Estados Unidos de América. Hay que recordar que Dan Olweus, en Noruega, acuñó el término de *bullying* para referirse a toda conducta agresiva, repetitiva y negativa de un individuo o grupo de individuos contra otro individuo que tiene dificultades para defenderse por sí mismo. Desde entonces, las investigaciones sobre el *bullying* han aumentado exponencialmente en diferentes países, incluido México, y han dado lugar al surgimiento de programas de intervención escolar dirigidos tanto por organizaciones no gubernamentales como por el Estado. En EUA, la atención de

los investigadores se ha dirigido más bien hacia el análisis de las condiciones sociales y estructurales que dan lugar a la violencia escolar extrema, como los casos de tiroteos o asesinatos en masa perpetuados por alumnos y la necesidad de identificar a agresores potenciales, así como de vigilar la no introducción de armas de diferente tipo en el espacio escolar.

En México la investigación más formal sobre la temática empieza a despegar hacia la década de los noventa, centrada sobre todo en la indisciplina escolar. Sin embargo, en poco tiempo se atestiguó el desdibujamiento de la noción de indisciplina y empezó a darse más atención a la de violencia escolar. Mundialmente se habla de la escuela en situación de crisis, de la debilidad de las instituciones sociales (la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado) para proporcionar oportunidades de formación ciudadana a los jóvenes (sector en donde principalmente se presentan problemas de violencia escolar). Como señala el propio Alfredo:

En nuestro país hoy domina el tema de la violencia, no sólo porque vivimos en un contexto de guerra contra el narco, sino por la difusión que ha tenido en los medios de comunicación. En las escuelas es más común el problema de la indisciplina escolar, pero el contexto de época en que vivimos ha influido para que la atención esté puesta en la violencia escolar. Ante la violencia sistémica que prevalece en las sociedades contemporáneas y la muestra clara de cómo penetra en las escuelas (los casos de tiroteos en las escuelas, el aumento del *bullying* entre alumnos, los casos de violencia en y contra la escuela), los investigadores, los políticos y los directivos se han preguntado cómo entender los problemas y, sobre todo, qué hacer con ellos.

Ahora no es sólo un asunto propio de las escuelas y sus actores, sino que se ha convertido en una preocupación política, de defensa de derechos humanos, tema de debate magnificado en los medios de comunicación cuando se presenta un evento catastrófico, y campo de intervención con una diversidad de propuestas para la erradicación de los conflictos escolares. Como ejemplo de estas preocupaciones, están vigentes el Programa Nacional Escuela Segura, programa lanzado en 2007 como principal estrategia del gobierno mexicano para combatir la violencia y el narcomenudeo en el entorno escolar; la propuesta de que los Consejos Escolares de Participación Social formen “comités de desaliento a las prácticas que generen violencia entre pares”, estrategia de la SEP para atacar la violencia en todas las escuelas públicas de México involucrando a los padres; el programa “Construye-t”, vigente para la educación media superior; y el programa Abriendo Escuelas para la Equidad, de la SEP y la OEI, que cuenta con 500 escuelas en todo México. El Distrito Federal, y en general todos los estados, tienen sus propios programas: en el DF recientemente se aprobó la ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar (31 enero de 2012), y se puso especial énfasis en el maltrato entre compañeros o *bullying*. Además de las propuestas diseñadas y financiadas por el Estado mexicano, existen ONG que tienen sus propios programas y organizan congresos y eventos al respecto.

A pesar de las iniciativas que Alfredo menciona para la investigación e intervención sobre la violencia escolar, lo real es que en las escuelas mexicanas existe sobrecarga de trabajo (docente, administrativa, etc.), y carencias materiales y de apoyo de personal calificado para la implementación de programas formativos. Por ello es que las escuelas no atienden la violencia escolar tal y como los “expertos” suponen que deberían hacer; además, con frecuencia esperan que otras instancias sean las que regulen la conducta de los alumnos: la familia, el municipio, las instituciones de salud, etc. La necesidad de discutir qué le corresponde a la escuela regular y con qué medios cuenta para ello es todavía una prioridad actual.

Por otro lado, también es cierto que las propias escuelas tienen sus mecanismos de contención de la violencia y la indisciplina escolar. Diversas investigaciones han documentado y analizado las prácticas escolares en este sentido, como los sistemas de reportes y sanciones (Corona, 2001), los mecanismos de vigilancia, normatividad y violencia simbólica de la escuela para con los alumnos (Gómez, 2005), y los sistemas de exclusión y selección social (Abramovay, 2005). Así, más que trabajar con la organización escolar, la tendencia en las escuelas ha sido sancionar, reprobar académicamente, suspender y expulsar a los alumnos problemáticos, en aras de defender a los que se quedan y que están mejor ajustados a la normatividad escolar. Nos guste o no, dichas alternativas de contención excluyen a algunos alumnos pero protegen a la mayoría que se ha socializado en un versión de sí mismos como personas escolarizadas.

En este panorama que he compartido con Alfredo, él ha tenido el tino de aportar consideraciones como las siguientes:

- a) La necesidad de comprender las especificidades de los problemas que se presentan en las escuelas y de discutir sus delimitaciones. Por ejemplo, realizar distinciones entre faltas de respeto, juegos que derivan en golpes no intencionales, agresiones claras entre alumnos y contra maestros, actos vandálicos, etc., en lugar de amalgamarlos en discursos sincréticos o que buscan un efecto de impacto amarillista. No se trata de dar un tratamiento serial, sino de reconstruir en cada caso las tramas o la historia de los hechos que se analizan, aunque sea más trabajo, recogiendo los discursos de todos los actores y testigos implicados. Es lo menos que se puede pedir a los investigadores: que aporten una mirada serena y comprometida con la construcción de las verdades. En realidad son muchas verdades. Cada parte construye la suya. Los investigadores pueden establecer las múltiples miradas y versiones, y “ver” un poco más allá de lo aparente. Reconstruir el material coleccionado como objeto de investigación. Esto no es fácil. Se requiere cierta formación teórica y metodológica.

Con el tratamiento serial, dice Alfredo, me refiero al establecimiento de series de eventos, transgresores por ejemplo, para contarlos y acomodar la cifra en algún cuadro. Me pregunto si eso tiene sentido. A veces puede tenerlo, pero la mayoría de las ocasiones el sentido se pierde, pues en general se trabaja sin línea base y sin comparaciones sensatas.

Si se omiten las circunstancias que generaron cada hecho, no se comprende lo más importante: las causalidades y las complejidades que las vinculan.

- b) Es sumamente importante elaborar diagnósticos por escuela reconociendo sus particularidades y sus posibilidades de acción. Lo anterior es fundamental ya que es común que las propuestas de intervención sean elaboradas desde los ideales de marcos teórico-metodológicos particulares, ignorando los recursos humanos y materiales que cada escuela tiene, su historia pasada y reciente de organización, la heterogeneidad de alumnos que pueden tener y, sobre todo, la disposición y motivación del personal escolar para implementar cambios. También cuenta mucho cómo la comunidad de padres puede apoyar la labor escolar, ya que conocemos casos de escuelas en donde las familias acuden por sus hijos a la salida de la escuela para contener el impacto de los narcomenudistas.
- c) También es muy oportuno que se lleven a cabo actividades de diseño, planeación, piloteo e intervención que se sostengan a lo largo del tiempo. Tomemos como ejemplos la formación de docentes en escuelas normales, la cual debe ser monitoreada en el cruce de contextos: del aula en el que aprenden la teoría sobre el ser docente, al aula en la que practican con los alumnos y también después de haberse insertado como trabajador. Otro ejemplo sería el de programas de seguridad en las escuelas, que arrancaron en un inicio con fuerza y al paso del tiempo se abandonan ante nuevas propuestas a poner en marcha. Un tercer ejemplo es el de las relaciones de coordinación entre organismos educativos, de seguridad pública y de salud, que sólo se activan cuando hay eventos que lamentar.
- d) Tanto los investigadores como los que pretenden intervenir en las escuelas tienen que ser cuidadosos y respetuosos con las dinámicas de trabajo de las propias escuelas. No imponer controles ajenos ni programas sin sentido para las escuelas dadas las cargas de trabajo, la falta de personal calificado para la implementación de los mismos, la falta de preparación de los docentes y directivos para generar grupos de trabajo sobre la problemática, la realidad heterogénea de las familias mexicanas y sus problemas. Y, sobre todo, no generar tensiones entre los involucrados (familia, alumnos, maestros) dado que se no se poseen las herramientas necesarias para el manejo de los conflictos.

Para Alfredo la escuela como ámbito de formación de niños y adolescentes ha ido cambiando; no es fácil ubicar las acciones de los alumnos en rubros que anteriormente eran cómodos (mala conducta, grosería del alumno, etc.) porque ahora entran en juego otras instancias de control y dominio y nuevos problemas derivados de la participación de los niños y adolescentes. Por ejemplo, cuando en la escuela hay consumo de drogas, incremento en la agresividad de los alumnos y prácticas de riesgo, es difícil para los maestros y directores plantear alternativas de intervención. Con frecuencia se sienten desbordados y buscan opciones de solución fuera de la escuela. Como apunta Alfredo:

...se juega aquí, nada menos que una redistribución de un poder que antes la escuela asumía plenamente y que ahora convoca y está dispuesto a compartirlo con otros sectores. Como investigadores, no debemos alimentar el silencio sobre estas cuestiones sino impulsar y consolidar la investigación para ayudar a entender qué pueden hacer las escuelas para restituir sus capacidades e iniciativas, y cómo mantenerse en relación con otras instituciones.

En mis conversaciones por escrito con Alfredo Furlán estuve interesada en conocer quién hablaba: un investigador con una mirada alimentada desde diversas disciplinas, ya que sus discursos me sonaban como recuperando aportaciones de diversas fuentes; o alguien fuertemente apegado a una disciplina académica. La pedagogía resulta ser el ancla para la cual Alfredo ha buscado abonar todo el tiempo con sus reflexiones sobre la violencia escolar, para una disciplina académica que había optado, durante demasiado tiempo, por el silencio ante dicha temática.

EL PEDAGOGO Y SU POSICIÓN ÉTICA ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Dice Alfredo cuando se posiciona en el terreno que venimos comentando:

Me interesa sobre todo, más que la violencia en sí, estudiar las reacciones que se producen por parte de los actores de la escuela, de políticas públicas y de organismos no gubernamentales; el manejo que hace la prensa, y los investigadores. Son síntomas del estado de la crisis que vive la escuela. Es mi interés tomar la violencia como un analizador de la problemática escolar.

En ese sentido, se trata de generar una comprensión amplia de las condiciones sociales, políticas y económicas de la actualidad que constriñen los sistemas educativos. Pero no se trata sólo de un ejercicio de comprensión conceptual, sino que detrás está la figura del hombre como persona, como ser humano, que se posiciona ante la violencia:

Me parece que antes de juzgar a la violencia en general como intrínsecamente mala y reprobable, hay que estudiar las circunstancias en que aparece y cómo se manifiesta. Cabe la posibilidad que exprese un repudio a ciertas injusticias que habitualmente son típicas de las escuelas (por la pulsión uniformadora que arrastra la práctica disciplinaria tan embebida entre los agentes del sistema educativo). No siento ninguna simpatía por los violentos, nunca la sentí, a pesar de que en mis tiempos estudiantiles me tocó compartir una militancia que no repudiaba la violencia como arma de lucha, aunque la ejercía en grado mínimo. Esta auto referencia es importante porque los elementos que han formado mi historia están presentes en mi subjetividad más de lo que uno mismo imagina. Tengo recuerdos muy pacíficos, por lo que no tengo ni rencores ni prácticas de las que el arrepentimiento me obnuble. Frente a cualquier forma de violencia física entonces, aunque no es mi tipo, considero necesario escuchar a las partes antes de juzgar. Creo que se requiere que en las escuelas haya una convivencia

pacífica, por lo que estoy dispuesto a no abandonar esta forma de lucha contra las injusticias que se dan a través de la violencia, entre pares e impares. Hay que dar voz a los que no la tienen. Estoy de acuerdo con lo que sostiene esta última frase, por más que sea un tópico.

Como lo hemos venido señalando, a lo largo de la década pasada, y principalmente en el último año, hemos sido testigos de muchas y diversas iniciativas tanto para avanzar en la investigación de la violencia escolar como en la producción y puesta en marcha de programas de intervención en escuelas: artículos, libros, números monográficos de revistas, congresos especializados, foros, folletos, programas con temáticas diversas (*bullying*, violencia en el noviazgo de adolescentes, violencia en la escuela), talleres, etc. Por supuesto que estas iniciativas son bienvenidas, pues han contribuido a la apertura de la conciencia colectiva sobre el impacto negativo que la violencia escolar tiene entre los niños y los jóvenes y a crear nuevas subjetividades. Un ejemplo de esto es cuando muchos alumnos saben que no deben permitir que haya víctimas del acoso entre compañeros.

Sin embargo, creemos que lo que ha faltado son posturas teóricas que nos ofrezcan una nueva comprensión de la escuela y su papel, del alumno y su oficio de estudiante. Como sostiene Alfredo: generar discursos que den lugar a una doctrina pedagógica que dé sentido y funcionalidad al sistema escolar, es decir, que no sólo aporte respuestas simplistas mediadas por la premura de la cotidianidad escolar.

En ese sentido, se trata de abordar los problemas de indisciplina y violencia desde los procesos educativos, no desde una visión policiaca, persecutoria, externa a la lógica de lo escolar. Respecto de los alumnos, se trata de buscar las maneras de transitar de la heteronomía a la autonomía, es decir, de formarlos como discípulos dispuestos al aprendizaje. Sobre estas nociones, Alfredo abunda:

La escuela es una institución que fue creada en una época en la que se podía configurar una visión coherente del mundo: la moral, el conocimiento y la estética respondían a una cosmovisión religiosa, o laica (Durkheim reclamaba para reforzar al sistema educativo de su tiempo, una “religión laica” que sustituyera a la religión y diera sustento al accionar educativo). Hoy no existe esa posibilidad. El último intento de darle a la escuela una perspectiva unitaria fue el discurso neoliberal y tecnocrático que prevalece todavía en el escenario de las políticas educativas: una escuela eficiente, evaluada por pruebas estandarizadas, en la que el aprendizaje es una responsabilidad individual de los alumnos, pero si les va mal en las pruebas, la responsabilidad principal recae sobre los maestros, es decir que la competitividad de una escuela (rasgo que se vuelve principal de acuerdo al discurso en cuestión) depende del personal, de la calidad de la gestión y de las actividades de orientación y de guía del aprendizaje de las competencias. Tras esta visión alegre, o gris, si se prefiere, estamos viviendo en una sociedad en la que se han separado y distanciado, desde hace mucho tiempo, las cuestiones relativas a la verdad, al bien y a lo bello. Por eso la escuela no puede representar una imagen unitaria del mundo y debe sobreponerse a la carencia de coherencia que presiona su antigua autoridad cultural.

LA APUESTA FUTURA

Es necesario considerar que al menos la educación como entidad debe ser comprendida como una actividad potencialmente edificante, tanto social como individualmente. Es necesario pensar la escuela como una obra colectiva, compleja y contradictoria, que subsista con relativo éxito en la creación de mundos más solidarios y equitativos. Esta imagen tiene un componente real: la escuela, con sus contradicciones y dilemas, y una apuesta-compromiso con la creación de mundos más solidarios y equitativos, es decir, un componente simbólico que le da un norte al discurso y que, por eso mismo, es pedagógico. Claro que la escuela no es sinónimo de educación, pero es la institución social a la que las sociedades le han encomendado la educación, al tiempo que no la financian a la altura de su misión. Pero esto es parte, sólo una parte de lo complejo y contradictorio de la escuela. Con sus contradicciones la escuela debe educar, transmitiendo unos códigos que se estimen valiosos, en conflicto, si es necesario, con los códigos que transmiten los medios de comunicación, las familias y otras instituciones no comprometidas con la construcción de mundos más solidarios y equitativos. Educar a partir de las contradicciones parece una tarea casi imposible si se entiende la formación como un alineamiento a un discurso moral simplificador. Pero si se entiende la formación como el desarrollo de las capacidades de confrontación y de elección de caminos valiosos, la tarea se ve más clara. Justamente aquí se ubica la problemática de la violencia. La ejercida por el personal de la escuela debe ser eliminada, aunque a veces resulte comprensible o sea una legítima defensa. La ejercida por los alumnos se la debe tratar de descifrar y luego intervenir para educar, es decir, para que no sea sólo un recuento de daños. ¿Cómo se hace esto? No sé si hay alguna fórmula que funcione en todos los casos, dice Alfredo. Más bien creo que existe una multiplicidad de fórmulas que se pueden ir probando en cada caso hasta dar con la tecla que permita transformar el fenómeno de la violencia en energía para la formación.

En ese sentido, hay múltiples apuestas para los que estamos interesados en conocer qué pasa en las escuelas y cómo intervenir en ellas. Para Alfredo se trata de construir una pedagogía (y yo diría cualquier disciplina) que pase de las “buenas intenciones” a una pedagogía que entienda el sentido de los problemas en sus contextos reales. De igual manera, la escuela está puesta a prueba en el proceso que, siguiendo a Norbert Elías (1998), Alfredo denomina proceso descivilizatorio: cuando el Estado y las políticas educativas fomentan el uso de tecnologías de vigilancia que exacerbaban los ánimos juveniles, cuando la percepción de amenaza aumenta a partir del impacto de la violencia sistémica social que se ha agudizado a últimas fechas, cuando los padres de familia y otros actores sociales hacen un uso muchas veces irracional de los derechos humanos contra el personal de las escuelas, cuando disminuye la autoridad moral de las instituciones... ante este panorama, es imprescindible que las escuelas recuperen su capacidad moral ante la sociedad para ocuparse tanto de los buenos alumnos como de los alumnos problemáticos.

Ambos tenemos claridad de lo complejo de una propuesta de este tipo porque reconocemos la inercia de las instituciones, los temores que los actores

tienen a las alteraciones de sus rutinas, la dificultad de los docentes y directivos para pensar y aceptar al alumno real (y no a un alumno ideal que es diseñado, es decir, inventado simbólicamente), y las posturas tan diversas para interpretar los problemas que existen entre los muy diversos sujetos implicados, desde los propios alumnos hasta los investigadores mismos. Sin embargo, esto no cierra la necesidad de iniciativas y propuestas que también den sentido a disciplinas como la pedagogía y la psicología.

La escuela debe ser reivindicada, como apuntamos en el título de este artículo, como una obra colectiva, un mundo solidario, con conflictos, pero sin violencia.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2005), "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 833-864.
- CORONA, Antonio (2001), *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- DURKHEIM, Émile (1938), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- ELÍAS, Norbert (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*, México, Grupo Editorial Norma.
- FURLÁN, Alfredo (coord.) (2003), "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en J.M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México. 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 243-411.
- GÓMEZ, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- SAUCEDO, Claudia y Alfredo Furlán (2004), "Introducción", en A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación de Jalisco-Departamento de Psicopedagogía/Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 11-29.



issue

