

Violencia y Escuela

Propuestas para comprender y actuar

Compiladores:

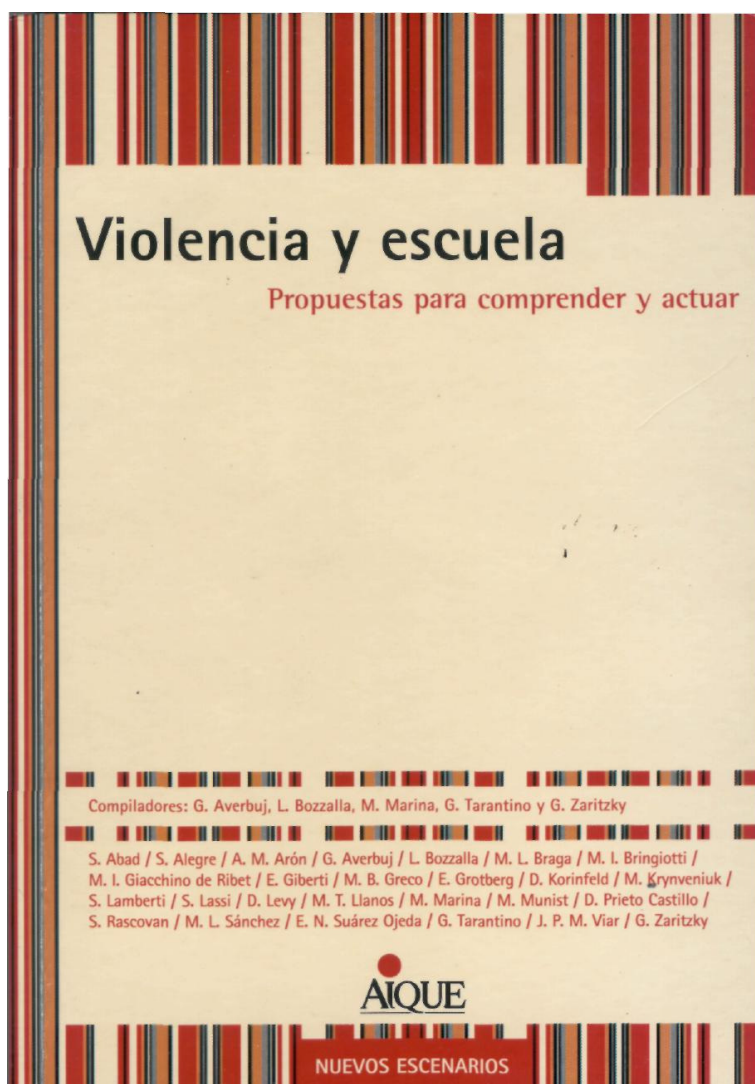
Gerardo Averbuj

Lucía Bozzalla

Mirta Marina

Gabriela Tarantino

Graciela Zaritzky



Editorial Aique

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera edición:
abril de 2007**

**Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.**

Índice

Introducción.....	7
En defensa de los educadores y las educadoras ante la violencia en el sistema escolar	
Daniel Prieto Castillo	13
Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema	
María Inés Bringiotti, Marta Krynveniuk y Silvia Lassi	25
Las racionalidades adultas ante expresiones de violencia escolar	
Eva Giberti	49
Desgaste profesional, autocuidado y cuidado de los equipos de docentes que trabajan con violencia	
Ana María Arón y María Teresa Llanos	57
Vida cotidiana y conflictos en las escuelas	
Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan	73
Medios de comunicación y violencia	
María Laura Braga	87
Con derecho a vivir sin violencia. Los derechos del niño y la convivencia en la escuela	
Graciela Zaritzky.....	97
Resiliencia, escuela y violencia juvenil	
Elbio Néstor Suárez Ojeda, Mabel Munist y Edith Grotberg	113
De protecciones y de riesgos	
Lucía Bozzalla y Mirta Marina.....	131
De rincones y caminos	
María Isabel Giacchino de Ribet	145

Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos para pensar la práctica docente María Beatriz Greco	157
La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela Mirta Lidia Sánchez	169
Complejidad e involucramiento: dos palabras que definen una experiencia Gerardo Averbuj, Mirta Marina y Gabriela Tarantino	183
La escuela frente al maltrato a niños en el hogar Graciela Zaritzky	195
Obligación de denunciar el maltrato infantil: sistemas legislativos argentinos Silvio Lamberti y Juan Pablo M. Viar	207
Familia y escuela: avatares de una relación particular Sandra Alegre	221
Repensando la escuela como espacio privilegiado para prevenir la violencia Susana Abad	231
Sobre los autores.....	247

ENTREVISTA CON SUSANA ABAD*

"Repensando la escuela como espacio privilegiado para prevenir la violencia"

La especialista aborda la problemática de la violencia en la escuela enfatizando tres temas fundamentales: las emociones, la grupalidad y la violencia institucional. Señala que cuando las emociones, siempre postergadas en las instituciones educativas, no son legitimadas provocan sufrimiento y violencia. Las interacciones entre las personas (que no sólo constituyen un contexto del aprendizaje sino que lo condicionan) determinan una estructura grupal integrada tanto por los alumnos como por el docente. Allí circulan no sólo los conocimientos sino los afectos, y hay que dar cuenta de esa doble circulación en el acto pedagógico. Destaca la necesidad de que el docente se posicione frente a los alumnos como frente a un grupo, y la importancia de concebir toda la dinámica institucional como diferentes instancias del trabajo en grupo. Por último, enfatiza la dimensión que adquiere la violencia institucional en relación con otras manifestaciones de violencia, en tanto genera sufrimiento en todos los actores de la vida en la escuela, y se ejerce con más peso sobre los niños y jóvenes.

Mirta Marina: En tu opinión, se ha dicho tanto sobre la violencia escolar que queda poco por agregar. Sin embargo, siempre es posible darles otra vuelta a las ideas. ¿Desde qué costado te gustaría abordar el tema?

Susana Abad: Me gustaría centrarme en tres cuestiones: la convivencia en la escuela, la grupalidad y las emociones.

En los últimos diez o quince años el problema, que estalló en la hasta entonces "preservada" vida escolar, se transformó en un fenómeno "globalizado" que generó innumerables trabajos teóricos e investigaciones pero escasos programas de intervención. Como dije en otras oportunidades, la complejidad de esta problemática exige un trabajo interdisciplinario y un enfoque integral, institucional.

La violencia, que siempre es un fenómeno relacional y no individual, se manifiesta en instituciones que la encarnan (aunque *disimuladamente*, según

* Susana Abad es docente, trabajadora social, psicóloga social y especialista en violencia escolar.

Pierre Bourdieu) en sus propias estructuras de poder y en los modelos disciplinarios autoritarios, en una cultura y una sociedad que la validan y la ejercen con crueldad. Pienso que para desandar el camino hay que trabajar en todos esos niveles, pero centrándonos más en descubrir el significado actual del encuentro con el Otro, el diferente, y por qué su presencia genera conductas de tanta hostilidad y maltrato, que pueden derivar en episodios de gravedad inusitada.

Pienso también que estamos excedidos de diagnósticos, muchos de ellos tan contundentes como las imágenes de las películas *Elefante*, *Bowling for Columbine*, *La naranja mecánica*, *Pynk Floyd: The Wall* o *La sociedad de los poetas muertos*.

El desafío actual reside en encontrar dispositivos de intervención que den cuenta de esta compleja trama que articula en cada escena violenta todos los factores macro y microsociales junto con los componentes intrapsíquicos de cada uno de los actores. Esto significa pensar y trabajar en "lo pequeño" -la vida en el aula, en este caso- desde una concepción totalizante.

MM: Vos participaste en una experiencia de formación de docentes que tenía en cuenta esas tres cuestiones. ¿Qué cosas se priorizaban?

SA: A comienzos de la década del 80 participé, como miembro del equipo de orientación de una escuela media de La Matanza, en una experiencia "piloto" que se implementó en la provincia de Buenos Aires (similar al "Proyecto 13" de las escuelas de la Capital Federal). Mientras la escuela debía modificar algunas de sus estructuras y su funcionamiento en los aspectos estrictamente pedagógicos, el equipo orientador (integrado por una asesora pedagógica, una psicóloga y una trabajadora social) decidió ocuparse de la relación entre el *aprendizaje* y la calidad de las *relaciones interpersonales*.

Aún no se hablaba de episodios que podrían calificarse de "violentos" (quizá porque no ocurrían con la dramaticidad que muestran hoy). Había "problemas de conducta" asociados con serias dificultades de aprendizaje, con un bajo rendimiento escolar muy generalizado, especialmente en los dos primeros años. Es imposible separar esta experiencia del momento histórico: la propuesta surgió a finales de la dictadura y su objetivo era "mejorar los resultados educativos". Pero muchos de nosotros, con una larga trayectoria en el sistema, aprovechamos la oportunidad para ensayar otros enfoques pedagógicos que ya habían sido aplicados en memorables experiencias (incluso en esa misma escuela).

Teniendo en cuenta esa coyuntura, nos propusimos desplegar dispositivos de intervención que contrarrestaran un contexto autoritario que, mediante el terror, había impuesto la cultura del aislamiento, del enjuiciamiento, de la estigmatización y de la exclusión. Afortunadamente, nos encontramos allí un grupo de docentes y profesionales que intentábamos enfrentarla o sim-

plemente neutralizarla con sutiles mecanismos "contraculturales", verdaderas estrategias de resistencia aprendidas en la fructífera década del 60. El objetivo central era, por un lado, democratizar todos los niveles institucionales y, por el otro, acompañar muy de cerca al profesor, a los alumnos e incluso a las familias en la difícil tarea de enseñar y aprender pero también de convivir. Partimos de un enfoque integrador de la educación y de la concepción del aprendizaje como un proceso *vincular y social* que trasciende la mera transmisión de contenidos. Se estableció que la capacitación docente era el punto de partida de cualquier intento de cambio. En los tres primeros años nos centramos en la formación de los 36 profesores consejeros, aunque también se realizaron frecuentes reuniones y jornadas con el resto del personal docente y con los preceptores.

Establecimos una premisa en cierta medida "revolucionaria": la unidad de análisis e intervención (tanto en el trabajo con los docentes como con los alumnos y aun con los padres) era el grupo. La entrevista individual, en todos los casos, requería un tratamiento cuidadoso así como un encuadre supervisado. Por esa razón, la formación de los consejeros se realizaba en reuniones periódicas, con técnicas de grupo operativo e inclusión de juegos y dramatizaciones, junto con espacios de información y lectura de materiales. En el segundo y tercer año ya adquirieron un carácter de supervisión grupal, en la que cada consejero compartía su diagnóstico de aula y las vicisitudes de su tarea con el grupo. Cuando aparecían situaciones complejas o conflictos graves, hablábamos de divisiones "en terapia intensiva" que requerían nuestra presencia acompañando al docente en la coordinación de su hora de consejería.

Hubo importantes logros pero también algunos fracasos y retrocesos que finalmente terminaron asfixiando todo lo realizado. Junto a los clásicos problemas personales de competencia y a las dificultades en la conducción, el principal obstáculo era el creciente distanciamiento entre los consejeros y el resto de los profesores, lo que provocó una nueva fractura institucional (según la expresión de Fernando Ulloa).

La grupalidad

MM: ¿Qué cosas aprendieron?

SA: Los profesores consejeros aprendieron, en primer lugar, a reflexionar sobre su propia conducta como docentes desde una perspectiva totalizante. Es decir, volvieron a examinar tanto su forma de enseñar, de "dar", como los diferentes "modos" de recibir que tienen los alumnos, según sus historias individuales y, también, según las características específicas del grupo que integran. En segundo lugar, percibieron la importancia de la experiencia vincular entre pares y de cada adolescente con cada adulto significativo. Tercero, reconocieron la importancia de los procesos grupales en la

convivencia escolar; comprobaron que el grupo-aula es una entidad en sí misma, cuya dinámica merece especial atención por cuanto puede facilitar u obstaculizar la actividad pedagógica. El grupo-aula es mucho más que el contexto de los fenómenos relacionados con el enseñar y aprender.

La construcción del rol de profesor consejero se centró en acciones que, a mi juicio, también forman parte de la función de todo docente en la medida en que siempre es un coordinador de grupo: dar voz (participación), escuchar, observar, conocer, investigar, informar, integrar, articular, coordinar.

Por mi parte, entre muchas otras cosas, yo aprendí la importancia de la llamada "capacitación en servicio".

Luego, a comienzos de la democracia, como asesora de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, propuse un programa de capacitación para los equipos de orientación de la provincia de Buenos Aires, que retomara ciertos presupuestos teórico-metodológicos de aquella experiencia. El plan de trabajo que organizamos procuraba lograr una efectiva interrelación teórico-práctica. Las reuniones quincenales de los equipos de todas las escuelas de cada zona, así como los encuentros regionales y las jornadas intensivas, partían del análisis del trabajo escolar y elaboraban proyectos comunes a la luz de los aportes teóricos. Desde la Asesoría proponíamos un temario general anual -detallado pero con márgenes flexibles- para los tres ejes elegidos, (el niño, la familia, la comunidad), facilitábamos textos básicos, documentos *ad hoc* redactados por el equipo de la sede central y guías para el debate, con indicaciones metodológicas centradas en la primacía de las técnicas grupales, junto con sugerencias bibliográficas acordes con el marco teórico propuesto.

Ese período quedó en la memoria de los compañeros y compañeras de aquella época como una etapa de intensa labor, creatividad y eficacia en los trabajos emprendidos, que luego se transformaban en propuestas para ser generalizadas. El éxito de la experiencia permitió iniciar un plan similar de capacitación para los docentes de primaria. Obviamente, los cambios políticos provocaron el paulatino abandono de este programa y este enfoque.

MM: ¿Qué ocurre hoy con la formación docente en relación con este tema del docente como coordinador de grupo?

SA: Sabemos que en este campo el aprendizaje es fundamentalmente vivencial, y requiere prolongadas e intensas experiencias que permitan la posterior conceptualización. Creo que en general en la formación de grado se hacen prácticas superficiales.

MM: ¿Qué significa entender a la clase como un grupo? ¿Qué implica para un docente posicionarse desde este lugar frente a su clase?

SA: Desde hace años se ha instalado en las escuelas la técnica de trabajo en grupos como una herramienta didáctica útil, motivadora y agilizadora. Este es un paso hacia una cierta democratización de la tarea educativa. Pero cuando hablo de *grupalidad* me refiero a una vida escolar donde primen

la participación real de todos sus integrantes en experiencias cotidianas de horizontalidad, la búsqueda de reflexiones colectivas, un intercambio más intenso de opiniones frente al análisis conjunto de la realidad cotidiana y un trabajo sobre el *sí mismo* de cada uno. Una vida escolar donde las relaciones interpersonales se consideren como parte del aprendizaje.

Cuando Paulo Freire elabora su "método" de alfabetización de adultos, se centra en dos puntos: la tarea del *animador/coordinador/educador*, que destaca el vínculo con el educando, y la interrelación entre los conceptos de *diálogo y horizontalidad*, por él redefinidos. Pero el principal aporte de su pensamiento es la construcción de una pedagogía crítica que parte de la realidad, de las necesidades de los educandos, quienes reconociendo su *universo temático* pueden descubrir, *criticar y aprehender* la realidad, los conocimientos, en procesos de creciente abstracción y profundidad, para luego transformar esa misma realidad. Esto exige que el educador investigue ese universo, que es comunitario pero también grupal y personal de cada uno de los educandos.

Igual proceso requiere la educación formal.

Beatriz Abab -coordinadora de los profesores de educación media de la cárcel de Devoto y profesora recuperadora en una escuela media de Villa Lugano- asegura que a la mayoría de sus colegas les es muy difícil comprender que no es lo mismo enseñar en esos ámbitos que, por ejemplo, en el Colegio Nacional Buenos Aires, no por la calidad de los contenidos, sino porque el receptor procede de otro lugar psicosocial e histórico-cultural y se acerca de manera distinta al objeto de conocimiento y a la realidad toda. Y esta modalidad debe respetarse; de lo contrario, se produce una violentación.

Por lo tanto, es imprescindible el conocimiento de los sujetos que atraviesan la situación de aprendizaje no sólo a nivel individual. Los vínculos entre todos los actores -incluido el docente-, que implican intercambios emocionales y cognitivos con multiplicidad de roles interactuantes, conforman esa complejísima red relacional llamada grupo donde la conducta de cada uno modifica y es modificada por la de los otros, de modo que cada grado o división se configura como una entidad definida, como un sistema, con una dinámica particular y con temáticas distintivas que surgen de esa peculiar combinación interaccional que es necesario conocer.

La comprensión de las características de cada grupo, esto es, de los aspectos psicosociales del acto pedagógico, no puede ser producto de una apreciación individual, seguramente parcial y opacada por los prejuicios de cada docente. Es un trabajo que debe ser realizado en equipo y enriquecido por las distintas miradas de todos los que están en contacto con el alumno.

Desde la perspectiva teórica de autores como Enrique Pichón Riviére y Rene Kaes, si el sujeto se constituye como, síntesis de una trama vincular y

grupales desde el comienzo de su vida, el grupo tiene una función instituyente que no se limita a la familia, sino que se reitera en todas las etapas evolutivas y en todos los ámbitos de la vida cotidiana, entre ellos la escuela.

En el grupo-aula el educador es un *coordinador* con funciones específicas porque, en última instancia, es el grupo la unidad operacional en la que ejerce su tarea. Esto sostuve en el Congreso Pedagógico organizado por la Universidad de Morón en 1982, en conmemoración del centenario del Primer Congreso Nacional, donde presenté dos trabajos: "El profesor como coordinador de grupos" y "El trabajo grupal en la escuela secundaria". Decía en aquella oportunidad que, al considerar el aula como grupo, este ejercicio participativo transforma a toda la escuela en un espacio democrático ampliado. Y, recíprocamente, una escuela organizada como una verdadera comunidad educativa democrática, puede hacer que los alumnos se preparen eficazmente para asumir responsabilidades cada vez más amplias mediante una creciente participación en la tarea pedagógica.

Posteriormente Marta Souto trabajó y escribió sobre este tema, y lo profundizó en la carrera de posgrado Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires.

Los disturbios generados por un alumno o subgrupo se transforman en problemas a resolver por todo el grupo, ya que impiden el funcionamiento de la tarea específica. Este enfoque se opone a la modalidad de resolver el conflicto aislando o suprimiendo lo que molesta, modalidad que impide el aprendizaje de la resolución colectiva de los conflictos. En cambio, privilegiando la palabra y el debate se favorece el desarrollo de lo que Gerard Mendel denomina "personalidad psicosocial".

En síntesis, un rol docente así diseñado requiere una formación sobre teoría de los grupos dentro de un encuadre psicosocial y una ejercitación en el ámbito institucional mediante un permanente trabajo grupal. Por supuesto, esto está muy lejos de las típicas reuniones de personal o de departamentos, donde se reiteran las relaciones de poder hegemónico y donde jamás se trabajan los obstáculos en la comunicación, los malentendidos ni la circulación de los afectos que van organizando esa vida emocional "subterránea" de la que sólo aparecen pequeños indicios en la queja, en el rumor o en el abrupto pasaje al acto. Las instituciones parecen ignorar que estos "malestares" no elaborados, verdaderas microviolencias cotidianas, son percibidos y sufridos por los alumnos, y "absorbidos" por ellos como simple "clima institucional" que se transforma en patrón vincular y cultural que va modelando casi imperceptiblemente las subjetividades infantiles y juveniles.

Las emociones

MM: ¿Qué papel desempeñan las emociones en los conflictos o los episodios de violencia en la escuela?

SA: Las emociones y la ideología, como en la canción de Marilina Ross, "aunque no las veamos", siempre están.

¿Cuántos educadores tienen claro a qué proyecto sociopolítico responden? ¿Cuántos se plantean con autenticidad a favor de qué y de quién educan, contra qué y contra quién lo hacen? ¿Cuántos, si lo saben, pueden o quieren explicitarlo, y correr el riesgo de confrontar con pares y superiores? ¿Cuántos asocian la elección de sus ideas, desplegadas en su actividad profesional, con el sustento emocional de sus "razones"? Vivimos en una cultura que sobrevalora la razón en detrimento de las emociones, y que incluso considera que son aspectos excluyentes. Sin embargo, según afirma Humberto Maturana, el vivir humano implica un entrelazamiento de razón y emoción. Cada acción es posibilitada por una emoción, es decir: *la emoción constituye las conductas*, y las premisas fundamentales que constituyen nuestro "mundo racional" son definidas y aceptadas en un acto emocional. El filósofo español David Casacuberta define las emociones como estados mentales que tienen relación con nuestros objetivos o planes y que siempre están acompañados por sensaciones corporales específicas. El punto importante en el que coinciden ambos autores es que toda emoción presupone una *cognición* y se distingue de los "estados de ánimo", que son generalmente más difusos. Sabemos que tenemos la capacidad de experimentar múltiples emociones en muy diferentes grados de intensidad, pero hay dos emociones básicas que definen nuestra vida relacional: el rechazo y el amor.

En consecuencia, las emociones no sólo "tiñen" la vida relacional escolar y el vínculo con el objeto de conocimiento, alejándonos o acercándonos a los otros y a los "saberes", sino que también definen el tipo de interacción.

Recuerdo la reflexión de una de las profesoras consejeras de la escuela media de La Matanza: "La afectividad es el líquido amniótico que amortigua los golpes del aprendizaje".

La canadiense Juanita Ross Epp afirma que la dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo, que valora la cognición en detrimento del carácter personal, es *sustancialmente violenta*. En su texto *Violencia y pobreza*, la educadora brasileña Vanilda Paiva analiza las fallas del sistema educativo de su país y dice que aquellos que trabajan o escriben sobre la educación de los pobres raramente se ocupan de los *aspectos emocionales implicados en el proceso de aprendizaje y menos aun de las relaciones entre la estructura psíquica del educando y la estructura social*. Ambas autoras están señalando algo que generalmente se da por sentado: que los docentes deben conocer

al sujeto de la educación. Pero en la mayoría de los casos ese conocimiento es parcial, basado en generalizaciones desactualizadas y en rotulaciones estereotipadas.

En realidad, los educadores necesitan saber qué le ocurre al sujeto concreto que está frente a él, en su particular encuentro con los conocimientos y con los otros, porque ése es *su material de trabajo*. No es cuestión de "pedirles que sean psicólogos o trabajadores sociales", como suelen decir muy enojados, pero es fundamental descifrar el intenso movimiento de afectos que se despliega entre el docente y el alumno. A este encuentro lo he llamado escena central, asimétrica, con diversas significaciones para cada uno de ellos, en la que se juegan intercambios cognitivos y emocionales que actualizan historias, que en los niños y jóvenes se relacionan con la autoridad parental. Anny Cordié compara al docente con el analista de niños. Ambos se encuentran inmersos en una *relación transferencial* impregnada de conflictos *actuales*, pero los educadores no están preparados para desembrollar semejante madeja. La mayoría de los docentes son conscientes de los afectos que suscitan en sus alumnos, pero casi siempre los interpretan como dirigidos *directamente* a su persona y a su manera de enseñar. Les es difícil captar los fenómenos de proyección y desplazamiento que condensan sobre su persona afectos y reivindicaciones destinados a las figuras maternas o paternas. El desconocimiento de lo que este vínculo tiene de específico puede dar lugar a actitudes deplorables.

Cordié, al igual que Pichón Rivière, afirma que incluso el objeto de conocimiento es portador de una carga afectiva, de múltiples significaciones, que los alumnos transfieren sobre el docente. Éste recibe, reacciona y responde a las manifestaciones afectivas de los alumnos y a las conductas del grupo total según su temperamento y sus motivaciones, generalmente inconscientes. De este modo es capaz de fluctuar entre la excesiva dedicación a un niño o la marcada agresividad hacia otro. Este fenómeno *contratransferencial* tampoco es registrado con claridad por los educadores. Así como Cordié dice haber visto a docentes que hacían pagar a sus alumnos adolescentes el precio de los conflictos vividos con sus propios hijos, yo he escuchado comentarios despiadados de ciertos docentes sobre algunos de sus alumnos en la sala de profesores, sin detenerse a reflexionar qué les pasaba a ellos con semejante movilización. Entonces, cuando hablamos de reconocer las emociones que circulan para aprovechar su potencial riqueza, para reconocer su importancia en los procesos cognitivos, obturando o trabando el contacto con "lo otro" (realidad externa que incluye los procesos intra e intersubjetivos), nos referimos a la vida afectiva de todos los actores sociales. Claro, reconocer la legitimidad de las emociones implica aceptar la presencia de conflictos y, más aun, la posibilidad de su irrupción dramática, lo que exige su elaboración como paso previo a *dar clase*. Recuerdo la alegría de una profesora consejera al

compartir con sus colegas "su descubrimiento": "Trabajar grupalmente contenidos afectivos latentes, con sus respectivos malentendidos, sobreentendidos y otras dificultades de comunicación, abre paso a una mejor circulación del conocimiento; ¡no es perder el tiempo!".

La violencia institucional

MM: ¿Cuál de todas las manifestaciones reconocidas de violencia en la escuela te parece más importante?

SA: Todas las conductas violentas interpersonales son importantes. Recordemos que Dan Olweus sólo usa ese término cuando la agresión o el hostigamiento tiene consecuencias muy graves. En trabajos anteriores he denominado *violencia directa* a esas conductas que intentan doblegar al otro para lograr su obediencia o simple sometimiento circunstancial. En estos casos, "víctima" y "agresor" pueden ser identificados. Es evidente que últimamente se da en todas direcciones: la totalidad de los miembros de la comunidad educativa, niños y adultos, directivos, padres o porteros pueden ser protagonistas. Muchas de estas expresiones, con diversos grados y matices, permanecen ocultas o invisibilizadas y sólo se actúa a posteriori, cuando trascienden por algún motivo.

Pero considero que lo más importante es ver "la violencia de arriba" -como decíamos en los 60-, porque es estructural, generalmente naturalizada, muy compleja, propia del entretejido institucional.

¿Qué es República Cromañón sino una monstruosa violencia social e institucional ejercida sobre los jóvenes?

Ésta es la llamada *violencia sistémica*, que es indirecta porque generalmente no hay un culpable o victimario identificable: alguien la aplica, pero forma parte del mecanismo general de un sistema que encierra injusticia y maltrato.

MM: ¿Esta violencia se ejerce sobre todos y desde todos?

SA: Me gustaría rescatar algunas expresiones que recuerdo de las reuniones de docentes en una escuela primaria privada de Capital Federal, en el año 2000. La escuela tenía un proyecto escolar "progresista": innovaciones pedagógicas, intenso trabajo grupal, talleres para docentes y padres. En los encuentros de reflexión los docentes expresaban su preocupación por cómo contener a los chicos y a la vez ponerles límites, por sus reiteradas ausencias a causa del desgano, por la falta de cuidado y contención de parte de los directivos, por las dificultades para trabajar con las familias, entre otros problemas.

Es evidente que todos los integrantes de la institución sufren las consecuencias de esta misma violencia que seguramente cada uno de nosotros hemos experimentado u observado en las organizaciones a las que pertenecemos. Es el *sufrimiento institucional* definido por Kaes, que padecemos por el solo hecho

de formar parte de cualquier institución. Concepto que Ulloa completa con el de *síndrome de violentación institucional*, entendido como la suma de las microviolencias cotidianas.

La pregunta sigue siendo si es posible desbaratar esta especie de ensañamiento organizado del que muchas veces no llegamos a ser conscientes y en el que todos nos vemos afectados. Creo que puede haber respuestas esperanzadoras, si alimentamos la creciente preocupación y reacción de una parte de la sociedad que percibe y se cuestiona esta larvada violencia.

No hay duda de que los niños y los jóvenes son los destinatarios "privilegiados" de un engranaje de coacciones que "por el bien de los sujetos a socializar" van imprimiendo sutiles sometimientos que trascienden el necesario trabajo de formación. Es preciso comprender que la asimetría intrínseca de la relación docente-alumno es una matriz relacional con permanente riesgo de ejercicio de poder discrecional, fuente de tensión y de conflicto.

La específica violencia desplegada dentro del sistema educativo mediante *procedimientos educativos perjudiciales*, genera consecuencias adversas en los alumnos. La principal es el *fracaso escolar*, y su secuela de daños psicológicos, muchas veces irreparables. Por esta razón, las canadienses Ross Epp y Ailsa Watkinson agregan el subtítulo "Del daño que las escuelas causan a los niños" en su libro *La violencia en el sistema educativo*. Allí se mencionan tres fuentes principales de violencia estructural: las prácticas pedagógicas sin afectividad ni equidad, la estandarización de contenidos y evaluaciones que no respeta diferencias, y los métodos inadecuados de control y castigo. Yo diría que el núcleo de la violencia sistémica es la violencia simbólica, una sutil acción pedagógica (no sólo ejercida por la escuela) que, al imponer la cultura "oficial", instituida, afianza las asimetrías del sistema, considera subalternos ciertos modos culturales y, sobre todo, impide el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

Dentro de este marco institucional y social, las manifestaciones violentas se multiplican y se agravan día a día. No hace mucho que se está estudiando el problema de "los chicos violentos", con conductas agresivas y destructivas dentro del "normal" transcurrir de la vida familiar y escolar, fuera de los casos de "menores de edad en conflicto con la ley", que presentan conductas definitivamente delictivas. Las primeras investigaciones se realizaron en los países escandinavos y en Estados Unidos en la década del 80. Recién ahora, a partir de los estudios de Sara Slapak y su equipo en Avellaneda, se está trabajando el tema en nuestro medio.

Por otro lado, el comportamiento violento de un niño o joven tiene un sentido en este momento del proceso de constitución del yo, que es necesario desentrañar. Donald Winnicott ha hecho aportes importantes para comprender las conductas con *tendencia antisocial* de tantos niños con historias de pérdidas no elaboradas, de ausencia de cuidados adecuados y oportunos,

que buscan una nueva oportunidad de reparación e intentan desembarazarse del intenso y crónico dolor y del miedo "metiendo miedo" (según expresión de Slapak).

La relación docente-familia

MM: Los docentes todo el tiempo orientan a los padres y madres, aconsejan, "bajan línea". ¿Están siempre preparados para esto?

SA: Sabemos que éste no es un tema de "estudio". Se da por sentado que los maestros, sólo formados en una pedagogía centrada en niños y adolescentes, tienen solvencia para tratar con las familias y orientarlas. La realidad es que suelen dar consejos de todo tipo (no sólo pedagógicos) desde su perspectiva personal, a partir de los juicios que elaboran sobre la familia y según los modelos vinculares que consideran adecuados

He visto cómo "retan" a las madres, no las escuchan, descalifican y discriminan a las familias que consideran inferiores, compiten con los padres en lo referente al cuidado del hijo, y juzgan sin más las conductas desconociendo o desvalorizando las pautas culturales que consideran inadecuadas por "diferentes". También abundan las conductas opuestas, ya que en muchas circunstancias llenan con solvencia un vacío de sostén emocional y asesoramiento a las familias más desprotegidas, cumpliendo el rol tradicional del maestro de pueblo, único referente y líder de la vida comunitaria, valorado, respetado y colocado en el lugar del saber.

Todos reconocemos la importancia de la interrelación familia-escuela, pero en la práctica sigue siendo una articulación en permanente riesgo de fractura. Sin embargo, no es una tarea que deba ser librada al "sentido común". Si los educadores de adultos, psicólogos, trabajadores sociales y antropólogos se preparan detenidamente para trabajar con las problemáticas familiares y comunitarias, ¿por qué no los docentes?

Pero la cuestión no pasa por el dominio de técnicas de trabajo con adultos, sino por el despliegue de una escena que desnuda la posición ético-política del docente. Es en el encuentro con las familias donde se juega más explícitamente la concepción de sujeto y sociedad que sustenta el docente y su por qué y para qué *educa*. En ese encuentro se juega también la posibilidad de integrar los terrenos afectivos y cognitivos, con la segura aparición de diferencias y tensiones, así como la posibilidad de encontrar o no la coherencia entre las conductas de los adultos responsables de la tarea formativa de los sujetos en desarrollo

MM: ¿Qué contenidos tendrían que incluirse en los institutos de formación docente para que esto sea posible?

SA: Es imprescindible agregar a la aurícula de las carreras que forman profesionales para las áreas sociales un estudio más detenido de las conductas humanas desde diversas perspectivas: psicológica, psicosocial, antropológica,

sin descuidar el análisis contextual, que es social pero también político y económico. Esto debe incluir el tema específico de la familia, que abarca sus circunstancias histórico-sociales y la evolución de las problemáticas de género y violencia. Pero la formación no es sólo teórica, y debe incluir la práctica y reflexión sobre las implicancias personales y el compromiso ético-político que significa trabajar con los otros -tanto niños como adultos-, o sea, intervenir que es interferir en la vida individual y familiar y tener el poder de influir en la conformación de subjetividades.

Los docentes y la violencia escolar

MM: ¿Qué formación necesitan los docentes para abordar la problemática específica de la violencia en la escuela?

SA: No puedo generalizar, pero tanto en los talleres sobre violencia como en las entrevistas, los maestros no sólo manifiestan un desconocimiento sobre el tema sino que se los nota evidentemente angustiados, quejosos e incluso enojados, superados por una realidad que no terminan de comprender, impotentes, actuando con frecuencia según una "lógica personal y de sentido común", muchas veces reñida con un saber mejor fundamentado.

Hace unos años realizamos un taller en una escuela del conurbano bonaerense, donde planteamos un trabajo conjunto de autodiagnóstico de la situación institucional, definida como de "riesgo" por las múltiples violencias vividas. Al finalizar las dramatizaciones jugadas por todos los docentes (la mayoría relacionadas con el maltrato de los alumnos hacia los educadores) y luego de un silencio prolongado, se escucharon reflexiones que mostraban la contundencia del impacto y la imperiosa necesidad de elaborar en profundidad estos problemas.

MM: ¿Qué les dirías a docentes y profesionales sobre el tema de la posibilidad de prevenir la violencia en la escuela?

SA: Si la violencia es, en última instancia, ignorancia, desconocimiento, carencia, dificultad para llegar a un orden simbólico, para expresar y decodificar en un registro más humanizado, los fortísimos impulsos vengativos que las frustraciones generan, el único antídoto es la educación, que consiste justamente en la posibilidad de acceder a ese orden simbólico. Si la violencia es, al mismo tiempo y paradójicamente, un saber, pero un saber erróneo acerca de la necesidad de someter al otro para ser uno mismo, repensar esas creencias sobre el propio poder también requiere un espacio educativo. Pero una educación que privilegie el autoconocimiento y el conocimiento del Otro, el encuentro de iguales para descubrir el saber y el placer de conocer y crear junto a otros, que no son los enemigos. Una educación que deje de producir seres domesticados, repetidores de contenidos que, lejos de enriquecer, actúan como obturadores e imposibilitan la conexión con el sí mismo y con la capacidad empática, base del diálogo fructífero. Una educación que destierre la imposición autoritaria,

alejada de los intereses más genuinos de los educandos y de su deseo muchas veces reprimido de saber.

Claro que la condición básica es la tarea permanente, sistemática, de reflexión institucional sobre lo que ya se está realizando, a través de dispositivos colectivos, con estilos realmente democráticos de participación y con reales posibilidades de cambiar el rumbo cuando la auténtica autocrítica así lo indique.

Es importante volver a pensar el significado del término "prevenir". El diccionario nos habla de "prepararse con técnicas y estrategias adecuadas para enfrentar un problema, un sufrimiento o una crisis". Veo que en la práctica hay un importante déficit en esa "preparación", que es mucho más que acopio de información. Lo importante radica en un estar "capacitado y listo para...", esto es *preparación emocional* para descifrar, tolerar, contener y encauzar positivamente las expresiones de enojo y angustia de un alumnado que sin duda necesita contención social.

Cuando en 2003 vinieron especialistas franceses en violencia escolar con motivo de un encuentro organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, al concluir dos días de trabajo, afirmaron algo que ya sabíamos: no hay violencia en las escuelas donde la conducción es de buen nivel académico pero fundamentalmente democrática, donde hay una buena cooperación entre los profesionales, la participación es elevada en todos los programas formales e informales, los proyectos son creativos y con ricos contenidos teóricos, el alumno es respetado y la familia se siente contenida (creo que agregué algunas cosas de mi cosecha).

Ross Epp sostiene que se podría reducir la violencia sistémica si consiguiéramos que la atención educativa se centrara en que profesores y alumnos se relacionaran entre sí y compartieran su afectividad. Casi todos los especialistas hacen propuestas para lograr una mejor convivencia escolar y evitar el incremento de las situaciones violentas.

MM: La primera vez que hablamos de la violencia me dijiste: "Si ahora pudiera, me gustaría decirles a los maestros...". ¿Te parece que terminemos así?

SA: Sí, claro. Me gustaría decirles que no tengan tanto miedo. Al haber sido formados en la "obediencia debida", les es muy difícil *enfrentarse*. Por eso eligen una pseudoconfrontación que es la queja. Pero al quedar a mitad de camino, no son conscientes de que *dañan y se dañan*. Cuando hablo de enfrentar, no me refiero sólo a la lucha contra las evidentes injusticias sistémicas que sufren. Hasta un punto, algunos (pocos) lo hacen en su militancia gremial; es un paso. Hablo de vérselas con las contradicciones propias de una profesión que tiene que cumplir con un "libreto", dentro de un sistema que va dictando lo que se debe enseñar, cuáles son los saberes valorados y cuáles los subalternos, quién debe aprender y quién quedará

postergado, un sistema con escasos resquicios para zafar de sus objetivos de crear "sujetos obedientes". Al mismo tiempo, es una profesión que nos construye subjetivamente como "salvadores" o paladines de la civilización, constructores de seres pensantes, críticos, autónomos. Esta tensión suele ser dolorosa aunque no siempre sea percibida con claridad.

Pero hay otros enfrentamientos que tienen que ver con los efectos que genera la desgastante tarea de trabajar con seres en formación, que siempre están atravesados por conflictos y siempre demandan un elevado monto de energía, junto a la movilización, a veces superlativa, de los propios afectos. Es el hecho de enfrentarse con los dilemas personales, las emociones desagradables, las peleas internas que muchas veces proyectamos al exterior para buscar culpables y sentir un frágil alivio.

Entonces quiero referirme a la valentía necesaria para recorrer estos laberintos: es toda una tarea, que a veces requiere la ayuda de un otro para su mejor esclarecimiento, que siempre necesita solidaridades.

Concuerdo con Cordié cuando señala que en general los docentes viven como peligroso el tener que descubrirse, confrontar su experiencia pedagógica y sus dificultades con las del vecino. Temen cualquier expresión de sus sentimientos, miedos, debilidades e inhibiciones. La imagen ideal que suelen tener de sí mismos los hace reforzar las defensas y hasta crearse corazas, con tal de no mostrar la propia fragilidad.

La misma valentía que esperamos ver en los chicos para hacerse cargo del dolor arrasador que les provoca cada una de las humillaciones recibidas o la ausencia de cobijo y sostén apropiados, desde el momento mismo de su nacimiento, y en cada situación de desamparo que le depara la difícil tarea de vivir. Dolor que arrojan fuera de sí, provocándonos para que nos demos cuenta de que, antes de "enseñarles" nuestros mensajes ya elaborados por la cultura vigente, debemos escuchar y descifrar sus propios mensajes.

Lo que quiero decir es que tenemos urgencia de inventar, entre todos y todas (aquí remarco los géneros), ese otro mundo posible con el que muchos seguimos soñando, comenzando por nuestra realidad más inmediata que -por qué no- puede ser nuestra escuela.

Para pensar las prácticas

Susana Abad: En una oportunidad hice un listado de acciones y condiciones básicas para la prevención, sin pretensión de "recetario":

- Trabajar en la construcción de un nuevo tipo de cultura institucional con modalidad *progresiva, integradora, autocrítica*, capaz de incluir el obstáculo como problema a superar.
- Frente a la perturbación instalada, transformar dilemas, enfrentamientos polarizados o conflictos silenciados o evitados, en confrontaciones abiertas que problematicen la realidad estimulando el debate para llegar a los núcleos de tensión y de allí abrirse al planteo de alternativas. La presencia de un tercero (externo) puede evitar la rigidización de las posiciones con peligro de violentaciones y heridas profundas.
- Crear estructuras horizontales y participativas en multiplicidad de grupos y equipos más dedicados a la tarea creativa que a la competitividad.
- Transformar la institución en red de equipos complementarios y en red social hacia el exterior.
- Reconocer la legitimidad de las emociones como requisito básico del desarrollo cognitivo.
- Preservar el cuidado y protección de todos los integrantes en un clima tal de confianza y respeto que permita la seguridad psicológica imprescindible para trabajar, convivir y tener deseo de enseñar y aprender.
- Privilegiar la tarea colectiva de reflexión acerca del sentido de la tarea y el modelo de sociedad y subjetividad que se pretende ayudar a construir.