

# Violencia y Escuela

Propuestas para comprender y actuar

**Compiladores:**

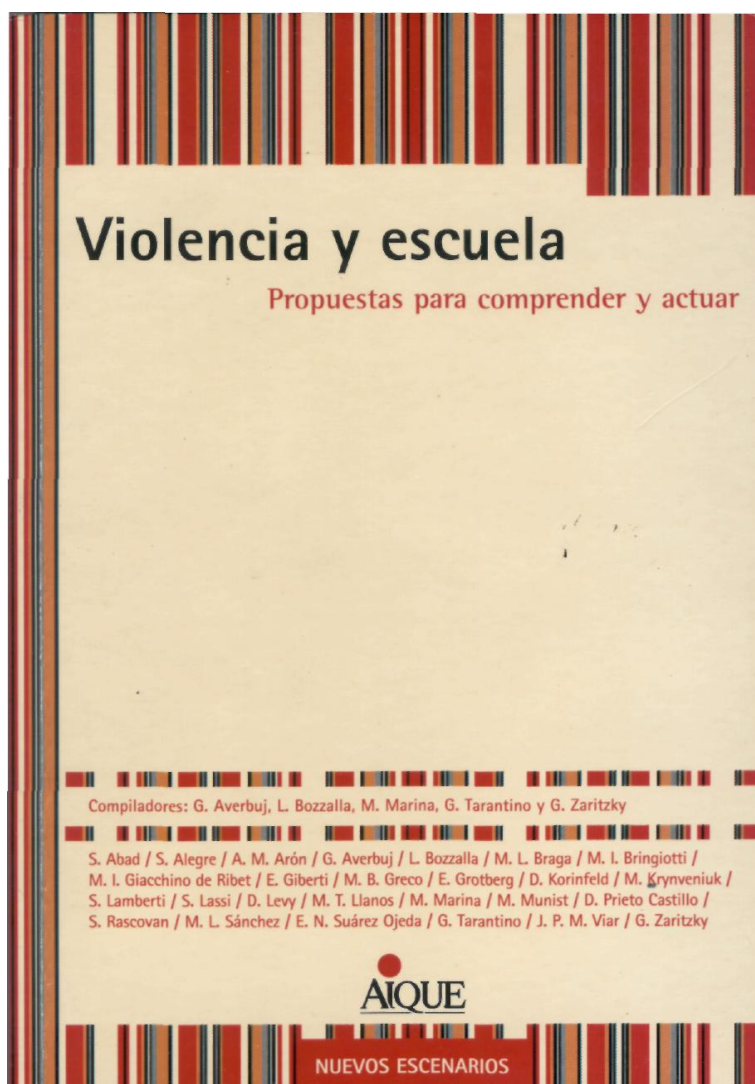
**Gerardo Averbuj**

**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

## Las racionalidades adultas ante expresiones de violencia escolar

Eva Giberti\*

Desde la década del 80 la literatura referida a las violencias identificó a los factores psicológicos y psicosociales como una presencia imprescindible para estudiar los comportamientos violentos actuados por escolares. Hablar de una "sociedad enferma" sugiere que debería haber una "sana": son expresiones encubridoras que apuntan a la violencia escolar como una preocupación que implica una fuerte crítica a los docentes, al mismo tiempo que omite asumir la responsabilidad adulta protagonista de violencias múltiples. Cada niño o niña procesa los estímulos que recibe del exterior (y de su mundo pulsional) mediante los contenidos de su propio psiquismo y devuelve los efectos de ese procesamiento en forma de acciones (o represiones). Desafiar a la autoridad puede prestigiar ante los compañeros. Y ganar prestigio funciona "agrandándose", ilusionando que ese poder que impregna el reconocerse prestigiado será duradero. Cabe preguntarnos por qué suponemos que los chicos, formando parte de un mundo violento, tendrían que ser, todos ellos, no-violentos. Al respecto, encuentro nuevos modos de pensar por parte de la docencia y otras formas de relacionarse con esos alumnos que no han viajado desde otro planeta hasta el nuestro: son nuestros descendientes directos, simbólicos y carnales.

En la década de los años 80 la violencia se declaró emergente máximo en el ámbito de la salud. Desde entonces la literatura referida a las violencias identificó a los factores psicológicos y psicosociales como una presencia imprescindible para estudiar los comportamientos violentos actuados por escolares. A partir de ese momento se subrayaron los que se consideran impactos de la vida en familia y de diversas formas de la violencia social en las posteriores conductas de niños, niñas y adolescentes.

La palabra "violencia", como recorte semántico, podría abarcar aquellas acciones o situaciones humanas (que incluyen palabras) cuyas características exasperadas, desaforadas, debido al exceso de fuerza que comprometen,

\* Eva Giberti fue maestra normal. Es licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y asistente social (UBA).

se potencian como actos dañantes y/o destructivos contra personas; remite a un poder humano que, por lo general, no cuenta con legitimación social. (Corresponde considerar como excepciones en lo que se refiere a legitimación y legalización de las violencias, las prácticas del nazismo en la Alemania hitlerista, así como las que ejercieron las Fuerzas Armadas y de seguridad desde 1976 hasta 1983, asolando a los habitantes de nuestro país durante el terrorismo de Estado.) Las descripciones y definiciones de violencia son múltiples y no es sencillo diferenciar entre sus matices. Es imprescindible discernir entre violencia en la escuela (no todos los establecimientos escolares tienen las mismas características en cuanto a población, entorno ecológico, etc.) contrastándola con la que se pone en práctica en la casa, en el barrio, ya sea contra adultos o contra otros chicos.

Cuando se trata de avanzar en el diseño de un planteo ordenador en materia de la denominada violencia escolar, los niveles de análisis que se encuentran extensamente citados en la bibliografía internacional corresponden a:

- 1) la perspectiva de la clínica psicológica,
- 2) la perspectiva socioeconómica y psicosocial que deriva en la afirmación acerca de la violencia en las escuelas como un hecho político,
- 3) la articulación de ambas corrientes, que a su vez intercala la línea de los ecosistemas desde otra perspectiva.

Como primera generalización abarcativa que incluye los campos citados, pienso que los niños y las niñas crecen y se comunican formando parte de un estilo de vida que apunta a la violencia escolar como una preocupación (que desde una perspectiva reduccionista implica una fuerte crítica a los docentes), al mismo tiempo que omite asumir la responsabilidad ciudadana ante la violencia organizada en forma de corrupción, violación de derechos humanos, abusos de poder y políticas económicas que constituyen el entorno que acompaña el crecimiento y desarrollo del sujeto.

Esta omisión adquiere relevancia cuando en el campo de los discursos sociales surgen expresiones significativas que se deben a la búsqueda de certeza y encierran reducciones simplificadoras de la complejidad instituyente del tema. Éste es uno de los problemas colaterales que impregnan el análisis de las violencias en las escuelas: asistimos a la dificultad que genera la polivalencia de causales posibles cuya combinatoria organiza variables complejas (que son las que se incluyen en los tres primeros ítems que enuncié anteriormente). La respuesta destinada a yugular el malestar que produce no poder adjudicar culpas y responsabilidades directas, concretas, certeras y comprobables conduce a la tentativa de abarcar el tema mediante la frase omnívota: "La sociedad está enferma", que obtura, en calidad de sutura o taponamiento, cualquier ejercicio destinado a la evaluación de circunstancias históricas y psicosociales. Una vez emitida la frase no es mucho más lo que se puede reflexionar, dado

que semejante diagnóstico, al generalizar, produce efectos paralizantes y diluyentes: da por supuesto que quien habla no forma parte de esa sociedad (o apenas es un observador comprometido y doliente). Al mismo tiempo, al caracterizar el tema mediante la inclusión de la patología autoriza a presuponer su complementario: existiría un estado de salud social (perdido o deteriorado y gestor de violencias) e implica que aquello que sea violencia protagonizada por niños y por niñas excede patológicamente lo que la gente buena (y sana como la persona que habla) considera que debe ser la vida social. Podríamos pensar que se trata de una lectura paranoide de los hechos mediante una proyección que coloca "lo malo" en el ámbito de lo exterior y ajeno. La frase ha sido promovida sistemáticamente por los conductores de programas en radio y tevé y por un concierto de técnicos que han sido convocados para opinar acerca de situaciones escolares en las que se registraron prácticas violentas que comprometieron a alumnos de diversas edades.

Es evidente que la expresión añora un tiempo pasado que imagina fue mejor e intenta sostener la ilusión del Paraíso Perdido, lo cual advierte acerca de la índole de racionalidad que se utiliza cuando se formulan temas vinculados con niñez y violencias. Avanzar en estos análisis a partir de las lógicas de las racionalidades que priorizan los adultos en tanto les resultan tranquilizantes, conduce -como sucedió hasta ahora- a desaforarse del tema. Porque eluden hacerse cargo de otras lógicas y de otros tiempos lógicos que expresan la concentración y acumulación de frustraciones y daños que sobrellevan los chicos y que suele expresarse mediante reacciones de furia y ataques violentos, ya sea contra sí mismos, contra los adultos -cualesquiera sean ellos- o contra las instalaciones de la escuela (en tanto ámbito propio pero creado y regulado por los adultos, es decir, por los "otros").

No sería riguroso postular una linealidad reduccionista afirmando: dado que los chicos actuales padecen frustraciones (sin que se entienda de qué estamos hablando) y están dañados (por falta de satisfacción de necesidades básicas, prioritariamente atención y amor proveniente de sus cuidadores), se tornan violentos. Si bien esta correlación existe y es posible localizarla mediante las investigaciones de los especialistas, también cabe registrar las respuestas violentas de niños y de niñas que, en lo exterior, no padecen daños ni necesidades básicas insatisfechas y no obstante forman parte del universo de aquellos que ensayaron alguna forma de violencia escolar.

En nuestro medio contamos con el penoso resultado de Carmen de Patagones, que es preciso discernir si corresponde -o no- localizarlo en el ámbito de la violencia escolar, y acerca de cuyo protagonista activo carecemos de la información necesaria para una evaluación diagnóstica (descontando que los profesionales a cargo de su análisis disponen de ella). El episodio puso en evidencia el apresuramiento de las opiniones profanas y de las intervenciones técnicas que intentaron encontrar explicaciones antes que los estudios

psicosociales tuviesen tiempo para evaluar hechos y circunstancias. Formando parte de las situaciones violentas que se registran en el ámbito escolar cuya mención reclama matices y clasificaciones ordenadoras, los episodios de esta índole conducen a incertidumbres acerca de los motivos que los han suscitado. Convivir con incertidumbres es complejo e inquietante, pero reconocerlas y asumirlas constituye un camino para no quedar sumergidos en ellas ensayando respuestas estridentes o improvisadas e ilusionando certezas.

Innumerables violencias que los más chicos ejercen, reproducen (por lo que puede colegirse de la observación directa de la cotidianidad y sin apoyarme en investigaciones) escenas registradas en tvé, o escenas domésticas en las que se consagra el maltrato protagonizado por quienes componen su núcleo familiar, o las escenas que las pantallas de los videojuegos les proveen, a las que añaden y articulan las escenas de sus propias fantasías destructivas (que corresponde esperar en las etapas evolutivas durante la niñez). Es decir, estamos ante dos niveles de análisis distintos que en este texto unifico por razones de espacio, pero cada niño o niña procesa los estímulos que recibe del exterior (y de su mundo pulsional) mediante los contenidos de su propio psiquismo y devuelve los efectos de ese procesamiento en forma de acciones (o represiones); se trata de la construcción de las subjetividades que resultan de la calificación que realizan los procesos psíquicos respecto de los estímulos que recibe tanto provenientes del mundo externo cuanto de su vida pulsional.<sup>1</sup>

La progresiva construcción de la subjetividad de los escolares que actúan con violencias contra docentes, compañeros y objetos está asociada a la búsqueda de placer y de poder por parte de quienes están en posición de alumnos.

Ante esta afirmación suele preguntarse: "Placer y poder, ¿son categorías que podrían rastrearse en la niñez?". El interrogante proviene de la lógica adulta que responde a una racionalización ordenadora, pero desconoce los alcances del mundo pulsional de niños y de niñas. Placer, como búsqueda de satisfacción en cuanto alivio de tensiones, y vivencia de poder -como pulsión de apoderamiento y ejercicio de mando sobre otros- no sólo constituyen dimensiones clave en el desarrollo evolutivo, sino que se trata de modos de procesar las demandas del psiquismo ante situaciones que se viven como desesperantes, frustrantes o excesivamente contradictorias.

Es posible conjeturar que el placer y la vivencia de poder asisten a quienes ensayan determinadas formas de violencia en la institución, de allí que la impronta del ganador, y la gratificación (satisfacción) que de ellos resulta, torne eficaz pensar en términos de placer y poder. Para ello, un brevísimo comentario acerca de las jerarquías puede resultar útil.

<sup>1</sup> Eva Giberti: *La familia, a pesar de todo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, en prensa.

## **De las jerarquías como indicador de modificación y pérdida de un ordenador social**

Selecciono el tema de las jerarquías que constituye un ordenador social, para avanzar en uno de los aspectos que jaquean la relación niño-adulto cuando de violencias se trata.

Niños y niñas han contribuido a reinventar -mediante sus propias ideas-el concepto de jerarquía; mientras los adultos observábamos cómo caían o se deterioraban los contenidos y condicionamientos que las nuestras proponían, sin que atináramos a sustituirlas por otras, los más pequeños observaban y aprendían. La caída de las jerarquías es un tema que se analiza desde los comienzos de la posmodernidad, pero que habitualmente no se aplica para formalizar los contenidos de preguntas, de respuestas y comportamientos de los chicos en este territorio de quien manda y quien acata; formalizar en el sentido de gestar alguna nueva concepción de lo que niños y niñas estiman que pueden reconocer como jerárquico más allá del sopapo proveniente del hermano mayor que garantiza el aprendizaje que relaciona mando con poder y aguante del más débil, derivado del miedo y ajeno a la génesis de la autoridad. Debo, no obstante, subrayar los aportes de los profesores y egresados de Ciencias de la Educación que sistemáticamente producen análisis y proponen tesis que toman en cuenta estos temas, editando sus trabajos en las publicaciones especializadas. El problema referido a la autoridad y las jerarquías parecería circunscribirse en determinados sectores de la docencia, particularmente en quienes tienen numerosos alumnos a su cargo.

Si pensamos en las tradicionales, las clásicas jerarquías representadas por la señora directora, el abuelo, los padres, los profesores, la policía y otras simbólicas tales como el valor del estudio, de la dedicación, del esfuerzo, advertiremos que no constituyen categorías asociadas a los intereses de los actuales chicos que ejercen violencia. Por lo tanto, el lugar que ocupan tales jerarquías puede ser invadido. Trompear a una profesora, insultarla requiere sin duda un diagnóstico personalizado, pero cuando el fenómeno se reitera es preciso complejizar la lectura del problema, porque desafiar a la autoridad, vulnerarla y humillarla puede prestigiar ante los compañeros. Y ganar prestigio funciona "expandiendo" al Yo, o sea, "agrandándose", ilusionando que ese poder que impregna el reconocerse prestigiado será duradero y tal vez se incrementará.

Ganar, ser un ganador, funciona como un mandato para numerosos chicos y quedan atrapados por esa coerción que no llegan a reconocer como tal. Entonces interpretan su conducta como un triunfo a partir del cual crean un mundo propio donde prevalece la práctica de la violencia, creyendo que de ese modo se parecen -o son iguales- a los adultos violentos que ellos admiran, justamente porque tienen prestigio.



Suponen que ambos coinciden en la misma concepción del mundo y generan con ellos una alianza imaginaria, pero de forma tal que esa "alianza" no se note, pues esperan ser reconocidos como formando parte del mismo mundo de quienes disponen del poder. Lo cual termina sucediendo de ese modo, ya que es frecuente que el tratamiento que algunos medios de comunicación les otorgan a los episodios tenga los mismos titulares, el mismo centimetroraje y las mismas cámaras de tévé que las que se ocupan de los adultos que delinquen.

Las identificaciones con estos adultos, así como la aparición de modelos intergeneracionales (púberes y adolescentes catapultados al éxito), contribuyeron a la génesis de nuevos ideales y al diseño de nuevos contenidos simbólicos acoplados a las enseñanzas provenientes del grupo primario (que daré por sentado que fueron correctas), o bien desactivaron lo que entonces aprendieron. Asociar necesidad de poder y de instituirse en el plano de los ganadores (prioritariamente los varones) satisfaciéndose en ello anticipa la resignificación de los ideales que se esperaba fuesen sostenidos por estas generaciones; afirmación que no me permite eludir un interrogante mayor: ¿qué es lo que encuentran niños y niñas, cuáles son los modelos y ejemplos cotidianos cuando se intenta hablar con ellos de los ideales que sostienen el ejercicio de la vida republicana?

*Cabe preguntarnos por qué suponemos que los chicos, en pleno aprendizaje de socialización, tendrían que ser, todos ellos, no-violentos.*

Convivir con estas actividades que los chicos pueden poner en práctica es complejo si se parte de la convicción de que los niños y las niñas no deben conocer determinados sentimientos, menos aun expresarlos sin que los adultos logren contextualizar el entorno que les proporcionamos desde su nacimiento. Preguntarse si la gestación de conductas violentas proviene de la pantalla de tévé, de las organizaciones familiares, de las características de la época puede constituir un ejercicio intelectual interesante, pero al mismo tiempo precisamos pensar cómo entendernos con estos chicos actuales, porque mantenerse en las quejas y avanzar en las conjeturas transforma a los adultos en sonámbulos, habitantes de otro mundo, alejado del que constituye las realidades de aquellos niños que se han tornado sistemáticamente violentos. Las irracionalidades que se adjudican a tales conductas -porque no resulta sencillo encuadrarlas en las esperadas y conocidas- de los sujetos en crecimiento responden al afán de certezas tranquilizantes; esa clasificación que ajeniza a los chicos de las conductas racionales deja al descubierto el conflicto del mundo de los adultos con las demandas infantiles y permite entender por qué les resulta tan difícil encontrar claves para tratar con la furia y los miedos de los chicos violentos, en particular en ámbitos escolares.

Quienes insisten en repetir que la niñez se tornó violenta por falta de límites<sup>2</sup> (frase que constituye el corcel de batalla -ya que no un modesto caballito- de la canónica pedagogía tradicional) no advierten que esa forma extrema de racionalidad ordenadora se convierte en extravío; que desemboca en la desmentida de nuestra incapacidad e impotencia ante las creaciones pulsionales con que los actuales chicos violentos se muestran desafiantes. Tanto el recurso a "la sociedad enferma" cuanto a "la falta de límites" (esta última deformada en su conceptualización) tiende a suturar la herida social que a determinados adultos se les produce cuando deben revisar el concepto de niñez y dejar caer la idealización angelical que se intentó proponer para caracterizar a este segmento de la etapa evolutiva humana. Utilizo la palabra "niñez" como un genérico convencional, pero dejo constancia de que "una vez instituida, la idea de niñez se fusionó con una determinada concepción de la pureza, la inocencia y la ingenuidad, valores que adquirieron calidad simbólica y le otorgaron un significado propio; el hábito cristalizó ese significado y mantiene la vigencia de los valores que se eligieron para caracterizarla. [...] Tal como se utiliza esta palabra adquirió la consistencia de un concepto dominante incrustado en el imaginario social. [...] La 'niñez' como concepto se convirtió en obstáculo epistemológico que impide tomar contacto con las niñas prostituidas, con las criaturas discriminadas debido a su etnia, o bien explotadas y víctimas de toda índole de abusos".<sup>3</sup>

Es imperativa la formalización de racionalidades capaces de asumir las modalidades violentas que ejercen los niños violentos y admitir la distancia entre lo que se espera de niños y de niñas (que equivale a utilizar el conocimiento de "lo que debe ser" como control social) y lo que ellos pueden pensar, sentir, procesar y actuar.

Abordar este tema desemboca en el reconocimiento del poder que niñas y niños han logrado, lo cual instituyó como realidad la única certeza indiscutible: tenemos que aprender a convivir con esta nueva e inquietante dimensión. Si se insiste en suponer que este poder que han obtenido estos chicos se regula "poniéndoles límites" (o es el efecto de no habérselos planteado previamente), se perderá de vista que actualmente los límites dependen del aprendizaje que incorporen niños y niñas respecto de ese poder del que disponen cuando sus comportamientos se disparan convertidos en violencias frente a las cuales los adultos no saben qué hacer. El registro de esa impotencia y desconcierto adulto, coloreado por frases pomposas como "sociedad enferma", se instituye como soporte del poder infantil, que, paradójicamente,

<sup>2</sup> Véase Claudia E. Gerstenhaber: *Los límites, un mensaje de cuidado*, Buenos Aires, AZ Editora, 1997.

<sup>1</sup> Se trata de un trabajo que no ha perdido actualidad.

<sup>3</sup> Eva Giberti *et al.*: *Políticas y niñez*, Buenos Aires, Losada, 1997.

constituye el fermento de la desesperación y conciencia del desamparo. Es decir, se habilita un circuito de desilusiones y miedos por parte de los adultos en paralelo con los miedos y desilusiones de algunos chicos.

Cuando estas variables se integran en la vida escolar, se torna difícil regular la convivencia. Sobre todo teniendo en cuenta que en la escuela rebotan y repican enseñanzas informales provenientes de la televisión y en algunas circunstancias de internet, y de los intercambios domésticos.

### **Algo nuevo surgió en la docencia**

Mi diálogo con docentes, reflexionando acerca del tema, es habitual. Recién durante los últimos dos o tres años hemos logrado capturar la pregunta que inicialmente cerraba mis exposiciones: "Todo está muy bien, pero ¿qué hacemos cuando tenemos un par de chicos violentos en el aula?". Es interesante, comparativamente con años anteriores, reconocer la ausencia o disminución de dicho interrogante: no se busca ya la recomendación indicadora de aquello "que debería hacerse" desde la práctica del docente que dirige los comportamientos de sus alumnos; en su lugar surgen las descripciones de nuevas políticas, nuevas estrategias ensayadas en las aulas, exitosamente o no, pero netamente distinguidas del intento (habitualmente frustrante) de manejarse con castigos (discerniéndolos de las sanciones). Si bien la política educativa de la última década apunta a la integración y no admite las expulsiones (o decisiones semejantes) por mala conducta, son los y las docentes quienes parten de un convencimiento distinto que resulta de pensar en sus alumnos más allá del modelo pedagógico/familiar tradicional, con lo cual han incorporado más trabajo y han implementado un nuevo modo de producción convivencial en el ámbito pedagógico; lo más significativo reside en que no se parte de un canon previamente estipulado sino de nuevos modos de pensar por parte de la docencia y de otras formas de relacionarse con esos alumnos que no han viajado desde otro planeta hasta el nuestro: son nuestros descendientes directos, simbólicos y carnales.