

La violencia en la escuela media

Néstor Abramovich

“Sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos, en hacer posible la realización de la tarea primaria que motiva el lugar de los sujetos en su seno”.

(R. Kaës)

Las instituciones educativas argentinas perdieron sus falsos mitos de neutralidad y atemporalidad e intentan sobrevivir en un país, el nuestro, en el que cada vez son más los sin parte y los sin trabajo, en el que el poder perdió la vergüenza, en el que el Estado se desresponsabiliza de lo público, en el que el lazo social deteriorado, severamente dañado, impide pensar en un futuro.-

Todo esto demanda tareas para la educación, en un momento en que -también por todo esto- la educación está fuera de lógica. Una política de distribución de conocimientos que no esté acompañada por una política de justicia, puede constituir un fuerte pilar de las políticas de la exclusión.-

Así y todo, nadie ha logrado todavía que los hombres y las mujeres que trabajamos en el campo de la educación abandonemos nuestras utopías para la humanidad: educar para poder convivir, para ser felices, y para que todos tengan palabra y parte.-

Y son estas las utopías organizadoras de nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Quiero decir, simplemente, que con ellas seguimos yendo a la escuela todos los días y que, con ellas, todos los días seguimos enseñando.-

Quienes habitamos profesionalmente las escuelas medias vemos, con alguna frecuencia, situaciones de violencia protagonizadas por alumnos, docentes, directivos y padres. Los medios, siempre que pueden, convierten estas situaciones en noticias samanthizadas, para lo que suelen contar con la colaboración de los involucrados, quienes no dudan en argumentar -parodiando el discurso hegemónico en el poder- que “obviamente, la culpa la tiene el otro”.-

Como actor adulto de nuestro sistema educativo quiero aceptar y sostener, en lo que constituye un recorte del problema a tratar, que los adultos tenemos una buena porción de responsabilidad en las situaciones que generan violencia en nuestras escuelas, tanto sea que estemos en el lugar del ministro, del supervisor, del director o del docente.-

En este trabajo voy a referirme a formas manifiestas de violencia en las relaciones entre los actores institucionales que no devienen necesariamente del poder de violencia simbólica que invocan Bourdieu y Passeron cuando dicen que “toda acción pedagógica

es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1970).-

En cambio, voy a tratar las situaciones de violencia como vinculadas, hipotéticamente, a la pérdida de eficacia simbólica de la escuela media. En cada ser humano hay un deseo de inscripción en algo que le garantice duración, continuidad, estabilidad. El deseo de superar el límite de la propia existencia, se traduce en deseo de inscripción institucional. Pero esta inscripción implica la renuncia a dejarse llevar por las pulsiones.-

Las instituciones domestican las pulsiones y reglamentan los deseos. Pero cuando en las instituciones fallan estos mecanismos de sublimación, se desencadena lo que Kaës llama sufrimiento institucional; un sufrimiento que es patológico en tanto "paraliza y deteriora el espacio psíquico propio del sujeto singular, y los espacios comunes y compartidos de los sujetos asociados..." (R. Kaës; 1989).-

La institución no sufre, dice Kaës. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución y en esa relación; "la institución en nosotros, lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre".-

Apoyado en estos conceptos, entonces, voy a formular cuatro hipótesis en relación con el problema de la violencia en la escuela media. Quiero aclarar que aunque este trabajo se ocupa sólo del nivel medio, no descarto que se pueda intentar repensar y adaptar estas hipótesis, así como formular otras nuevas, para centrar el análisis del problema de la violencia en otros niveles del sistema.-

- Mi primera hipótesis, es que **en la institución educativa, el anonimato puede promover violencia.**

Parto de diferenciar las tendencias a la individualización de las tendencias a la individuación.-

Las instituciones tienden a la normalización de las conductas y de los modos de pensar; tienden a la individualización, en tanto creación de individuos todos parecidos, dispuestos a sacrificar su subjetividad en favor de los ideales institucionales. Por lo mismo, las instituciones tienden a integrar a los individuos heterónomos y a desconfiar de los autónomos.-

Por el contrario, hablamos de individuación cuando cada sujeto puede disponer de una parcela de originalidad y autonomía, y hablar en su nombre. Por lo tanto, las tendencias a la individualización, implican no individuación, implican anonimato.-

A un adolescente que ingresa a la escuela, le es tan importante realizar correctamente sus tareas, como ser reconocido y diferenciado por sus docentes y por sus compañeros. Ser marginado o desconocido, representa -según palabras de Silvia Schlemenson- "un estigma que enturbia cualquier enunciación de un futuro posible y constituye una profecía de inadecuación social difícil de superar" (S. Schlemenson. 1996).-

Por el contrario, la pertenencia nominada al grupo y a la situación escolar, favorece la reafirmación de un proyecto identificador propio. No se trata de construir un nosotros anónimo, violento, sin nombres ni palabras, sino de confrontar con los otros para construir reflexiones y puntos de vista individuales.-

Entiendo que en las instituciones educativas que padecen de sobredimensión o de exceso institucional, los sujetos son anónimos. Las escuelas en las que el director no conoce a cada docente, ni éste a cada uno de sus alumnos, ni éstos a cada uno de sus compañeros son potenciales promotoras de conductas violentas por parte de adolescentes que se ven obligados a diluirse en impulsos masivos, por carecer de espacios de palabra individual.-

- Mi segunda hipótesis es que **la ausencia de un sentido transformador en la actividad escolar, promueve violencia.**

Aquí, quiero partir de un pequeño fragmento literario:¹

Durante la clase de matemáticas Törless concibió un súbito pensamiento: ..."Si esto es verdaderamente una preparación para la vida, como dicen, entonces tiene que haber aquí algo de lo que yo busco."

...se juntó con Beineberg, porque era el único con el que podía hablar de semejante cosa:

-Dime, ¿entendiste todo esto?

...

-Sí, no es tan difícil... Todo número, ya sea positivo, ya sea negativo, da como resultado, si se lo eleva al cuadrado, algo positivo. Por eso no puede haber ningún número real que sea la raíz cuadrada de algo negativo.

-... Pero, ¿por qué, de todos modos no habrá de intentarse aplicar también a un número negativo la operación de la raíz cuadrada?... Creo que no habría matemáticas si pretendiéramos saberlo todo tan a conciencia o exactamente.

...

Sentía ahora un respeto completamente nuevo por las matemáticas que, habiéndole parecido antes una disciplina muerta, de improviso se le habían convertido en algo vivo...

¿Qué creo que nos está diciendo Törless? Que la escuela, al mismo tiempo que transmite el capital cultural existente, debe ofrecer la oportunidad para ponerlo en cuestión, enriquecerlo y transformarlo.-

Generalmente, la escuela tiende a considerar el conocimiento como algo neutral y objetivo, así como la ciencia moderna tiende a suponer que el conocimiento avanza hacia niveles progresivamente superiores de verdad y objetividad y que no hay tarea más despojada de subjetividad que la investigación científica.-

Pero en el contrato intersubjetivo entre el que enseña y el que aprende, el conocimiento debe implicar no sólo una serie de contenidos sino una relación activa y crítica con ellos.-

Un conocimiento no es sólo un producto. Es también “poder pensar ese producto. Porque saber algo no garantiza saber pensar sobre ese algo” (Silvia Duluc, 1996).²

Un aprendizaje significativo “es posible si a los sujetos se les plantea la autonomía cognitiva, si... se les dan márgenes de libertad” (M. Caruso; I. Dussel, 1996). Cuando la escuela media, por el contrario, demanda aceptación incondicional de la palabra social adulta instituida, y los actores adultos no escuchan la palabra interrogante de los actores adolescentes, obstruye los caminos al deseo de aprender. Cuando la escuela pretende signar los aprendizajes con la repetición de contenidos que envejecen, se empobrece a sí misma y produce el empobrecimiento y el aburrimiento de sus alumnos.-

La repetición da cuenta de algo no elaborado, establece una prohibición a la capacidad de asombro y su posibilidad de anular el gesto de la costumbre. El sujeto está en dificultad de saber y aprender, cuando el asombro abandonó su existencia cotidiana.-

En cambio, la presencia del asombro permite el juego entre el no saber y una aprehensión posible, en la que la actividad de preguntar abre la posibilidad de pensar y de pensar en especial nuevas preguntas que sustituyan a aquellas que nunca tendrán respuesta, por otras cuyas respuestas sean al mismo tiempo tan satisfactorias como para querer seguir preguntando y tan insuficientes como para necesitar de nuevas preguntas, con cuyas respuestas se construyan -una y otra vez- nuevos saberes y nuevas ignorancias. Así, en la escena pedagógica abundarán más los problemas que los temas.-

Toda problemática requiere -por sobre una serie de contenidos- de una serie intelectual: asociar, producir, articular para habilitar el pensamiento. Pensar, nos dice Graciela Frigerio, tiene el sentido de “reducir la frustración y el sufrimiento que se produce por la imposibilidad que todo sujeto tiene de suprimir la diferencia que siempre habrá entre sujeto y objeto”,³ en un ida y vuelta dinámico entre el recuerdo de una experiencia pasada y la anticipación de una experiencia futura.-

Estamos hablando de un enseñar y de un aprender escolar que hagan a nuestros Törless más felices porque ven que crecen sus capacidades argumentativas y creativas, y en el que cada acto de conocer implique la creación de un mundo.-

- En una tercera hipótesis, quiero formular que ***la escuela que no se posiciona claramente en el lugar institucional de la ley, promueve violencia.***

Dice Foucault, que si el poder es fuerte “es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo... y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar el saber, lo produce”.-

Cualquier anomia y cualquier autonomía no legitimada, promueven la desorganización psíquica y social en lugar de favorecer el incremento de la actividad creadora. Cuando dejamos a los adolescentes sin una legalidad institucional extensa en relación con la cual organizarse, les impedimos organizar su espacio en la institución.-

La legalidad es función constituyente del aparato psíquico por lo que, si bien la institución es externa a la psiquis del sujeto, es un componente estructurante de esa psiquis. Todo el

proceso de constitución del aparato psíquico está regido por legalidades de distinto orden: la ley del deseo y la ley paterna se intrincan constantemente.-

Insistiré en este concepto, citando a Legendre cuando dice: "...cuán peligrosa para las generaciones futuras es la imagen del Padre fraternal, construida por el discurso social de nuestro tiempo..."-.

Cada docente, en una escuela media, es el representante institucionalizado del código ético escolar y en esto reside una buena parte de su lugar de autoridad. En este sentido, la cantidad y diversidad de docentes con que un adolescente interactúa y confronta cotidianamente en la escuela, remite a la necesidad de una fuerte coherencia normativa en el equipo pedagógico institucional. El cuerpo normativo, puede expresarse en distintos tonos de voz, a través de distintos gestos, en distintas oportunidades, pero será uno solo.-

Se trata de la necesidad de contratos claros y explícitos, ya que la relación docente alumno es asimétrica y permanente y requiere de vínculos estables y de una legitimidad que responda a un interés superior.-

Cada contrato -en tanto acuerdo que está por sobre los contratantes- es una manifestación pequeña de la ley que da cuenta de la existencia de la ley. Por eso, los contratos despersonalizan, aseguran permanencia y dotan de legitimidad. Los contratos tratan las condiciones de las desigualdades porque hay una asimetría en juego. La legalidad institucional, actúa como elemento estable que permite que el intercambio entre los miembros de la institución se concrete en palabras y no en destrozos y amenazas.-

- Finalmente, mi cuarta hipótesis supone que ***la cohabitación entre los actores institucionales sin una ilusión que los enlace, promueve violencia.***-

Vamos a detenernos en 5to. o 6to. año, cuando para los alumnos se termina la rutina obligatoria de la escolaridad, que había sido quebrada apenas por el pase de la primaria a la secundaria.-

El mundo se les ensancha abruptamente. Inevitablemente, tienen que tomar decisiones, que les aparecen como fundamentales para el resto de sus vidas."-

Sin duda, que -entre otras importantes variables y presiones- estas decisiones se encuentran condicionadas por el contexto social, político y económico en el que viven.-

Casi de golpe, disponen de una libertad peligrosamente ilimitada, porque ni siquiera tienen padres rígidos como los que tuvimos nosotros, ni padecen, afortunadamente, una dictadura militar que para muchos de los de nuestra generación -revolución social o sexual mediante- llenó de algún sentido la etapa postsecundaria.-

Para estudiar, hay una oferta desmedida e indiscriminada de todo, se pueda acceder o no. Para trabajar, hay poco y nada.-

Están informados de todo lo turbio que sucede, aunque muchos no lean los diarios ni quieran saber.-

Los conceptos de carrera y de ascenso característicos de los desarrollos profesionales y gerenciales del pasado, han perdido vigencia.-

Y la escuela real, por cuyos último año transitan, se encadena al pasado y se resiste a aceptar que la adquisición de conocimientos de viejos campos disciplinares ya no basta. Y lo que es peor, que su adquisición en una matriz de aprendizaje no problematizadora puede resultar inhibitoria de los nuevos perfiles necesarios para estudiar y trabajar.-

Caruso y Dussel señalan que "la escuela ya no promete futuros mejores, pero, a la vez, sigue siendo mejor ir que no ir. Los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo... ahora entran en la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas, y con pocas ganas de asumir la identidad escolar. La escuela es vivida muchas veces como una amenaza a la identidad que como niños y jóvenes están adquiriendo" (M. Caruso e I. Dussel, 1996). Esta desligazón, esta cohabitación sin ilusión que enlace, habla de sujetos apresados por las instituciones que no logran trascender el carácter obligatorio de su inscripción para acordarle sentido a esa inscripción y que parecen decir: "yo estoy aquí porque debo estar en cumplimiento de lealtades generacionales y de un mandato social, pero yo no quiero estar aquí".-

Lo que muchas veces los docentes etiquetamos como indiferencia adolescente, no es tal. Es diferencia. Diferencia entre lo que creemos hacer por su propio bien, y lo que ellos podrían pedirnos, sugerirnos o proponernos, si pudiéramos -sin por ello renunciar a nuestras responsabilidades profesionales, ni a nuestras convicciones- generar discusiones, transmitirles confianza y alentar -¿por qué no?- la creación de nuevas utopías, de nuevas promesas de futuro.-

Referencias:

1. Musil, R., *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Barcelona, Seix Barral, 1985, págs. 109-111.
2. Ponencia en el Seminario Internacional La escuela media: crisis de sentido y sentido de una reforma. CEM y UNLP, julio de 1996.
3. Clase en el Seminario Otra vuelta de tuerca - Gestión Educativa II, CEM, 1996.
4. Michel Foucault en Caruso, M. y Dussel, I., *De Sarmiento o los Simpson*.
5. Pierre Legendre en Schlemenson, S., *El aprendizajes: un encuentro de sentidos*.

Bibliografía;

- Bourdieu, P. y Passeron, J.- C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Caruso, M. y Dussel, I., *De Sarmiento a los Simpson*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets editores, 1989.
- Enríquez, E. en Kaës. R. y otros, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Laplanche, J. y Pontallis, J. B., *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1981.
- Schlemenson, S., *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.