

VIOLENCIA EN LA ESCUELA: COMPARTIENDO LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

Alicia Pintus *

SÍNTESIS: Nuestra pretensión es analizar los fenómenos de violencia que se han hecho cotidianos en las instituciones educativas, para ofrecer alternativas de acción que puedan contribuir a generar soluciones factibles. Con ello aspiramos a que conocer las causas de este fenómeno de múltiples aristas nos permita encontrar elementos que aporten un buen resultado.

Se parte de una aproximación a la definición de violencia en el marco de las relaciones humanas, para recalcar en la conceptualización del fenómeno en la institución educativa.

Por último, sugerimos algunas reflexiones que pueden resultar orientadoras para el docente, con el fin de encontrar alternativas y soluciones a este problema en el horizonte de posibilidades con el que efectivamente cuenta.

117

SÍNTESE: Nossa pretensão é analisar os fenômenos da violência que se tornaram cotidianos nas instituições educacionais, para oferecer alternativas de ação que possam contribuir para gerar soluções factíveis. Com isso, aspiramos a que, conhecendo as causas deste fenômeno de múltiplas arestas, nos permita encontrar elementos que dêem um bom resultado.

Parte-se de uma aproximação à definição de violência no marco das relações humanas, para recalcar na conceitualização do fenômeno na instituição educacional.

Por último, sugerimos algumas reflexões que podem resultar orientadoras para o docente, com o objetivo de encontrar alternativas e soluções para este problema no horizonte de possibilidades com o que efetivamente conta.

* Directora Regional, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario, Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

El titular del periódico nos informa que «atacó a golpes a la maestra que había *retado* a su hijo en un recreo»¹. Se trata de una madre que tomó por el cuello a la docente de su hijo, y, en el aula, llena de niños, la tiró al suelo y le siguió pegando. Esta noticia y otras similares se multiplican. Si nos detenemos a rastrear las informaciones o a escuchar a los colegas docentes sobre las realidades de sus escuelas, muchas veces nos encontramos con discursos que, salvando la particularidad de la anécdota, coinciden con dificultades muy similares respecto al tema de la violencia: hablamos de alumnos que perturban el normal desenvolvimiento de las clases, que llevan armas a la escuela; de docentes golpeados y de docentes agresivos que denigran a sus estudiantes; de directivos que abusan de su poder; de edificios destruidos, de intimidaciones, de maltratos diversos, de climas hostiles, de burlas, de ironías. Asistimos a diario a tantas manifestaciones claras de violencia en distintos ámbitos de la vida cotidiana, que ya no nos sorprenden. A veces la violencia toma formato sutil, y está ligada a aplicaciones arbitrarias de normas injustas en instituciones que funcionan como máquinas de dominación, de deshumanización y de enfermedad.

118

Nuestra pretensión es analizar los fenómenos de violencia que se han hecho habituales en las instituciones educativas, para ofrecer alternativas de acción que puedan contribuir a generar soluciones factibles. Nos preguntamos por las causas, ya que aspiramos a que conocer este fenómeno de múltiples aristas nos permitirá encontrar elementos que aporten la solución.

En la historia de la educación la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos. A su vez, también parecían serlo las venganzas de los escolares. Así lo señalan historiadores de la educación como Mario Alighiero Manacorda, que rastrea en los textos de la época clásica las descripciones de las costumbres de los correctivos físicos usados por los maestros, y las venganzas de los discípulos que no hesitaban en golpear o en romperles la cabeza a sus antiguos maestros. También destacan como comunes las indisciplinas, la aversión y el

¹ Diario *Clarín*, Argentina, 4 de junio de 2005 <<http://www.clarin.com/diario/2005/06/04/sociedad/s-05201.htm>> [junio 2005].

aburrimento de los alumnos, como correlato frente a los ásperos regaños y a los golpes de la fusta, el «cetro» de los maestros².

Este sigue siendo un fenómeno generalizado, aunque quizás hoy nos preocupe más, dado que ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que lo caracteriza. Vivimos en una sociedad violenta, en la que la agresión penetra y corroe todos los intersticios del tejido social. Como era previsible suponer, se ha trasladado también a los espacios físicos de la escuela. Sin embargo, definir la violencia a partir de su localización geográfica puede resultar insuficiente e improductivo a efectos de hallar soluciones.

Suele considerarse que la violencia que se produce en la escuela es el resultado de una agresividad social extendida, que desborda todos los ámbitos particulares y recalca en las instituciones educativas. Tal razonamiento es incompleto. Es cierto que la sociedad se refleja en la escuela, y, en ese sentido, se puede considerar como una caja de resonancia de lo social. Esto puede contribuir a comprender lo que pasa, pero no es suficiente, porque el fenómeno que estamos analizando es muy complejo. Además, enfocar las causas exclusivamente desde fuera de la institución no podrá brindarnos elementos que estén a nuestro alcance para intentar modificarla.

Si consideramos que el origen de la violencia escolar es ajeno a nuestro dominio y que remite al contexto, es bastante difícil que tengamos herramientas para construir procesos de solución. Los medios masivos de comunicación con ética neutra y con sus apologías de la violencia, se infiltran en la intimidad de los núcleos familiares. Marginalidad, pobreza, exclusión y otras problemáticas sociales, están asociadas de manera significativa con el incremento de la violencia. No se puede negar que los sujetos agresivos que conviven en la escuela son individuos que han transitado a través de historias personales atravesadas por la crueldad, y que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles. Todos esos factores tienen una influencia irrefutable en los fenómenos de agresividad en general y en los ámbitos particulares. No obstante, la tarea que debemos emprender es la de analizar cuáles son nuestros límites y cuáles nuestras posibilidades para encontrar caminos de factibilidad en el hacer educativo cotidiano.

² Cfr. Mario Alighiero Manacorda (1987): *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, pp. 141-151.

El acierto de nuestras acciones para prevenir o para resolver dichos problemas estará asociado a preguntarnos acerca de en qué medida la escuela contribuye a reproducir ciertos modelos vinculares precedentes y ajenos, que se reactualizan en las interacciones propias de las prácticas pedagógicas escolarizadas. Aunque todas las suposiciones anteriores sean sensatas, lo que nos interesa aquí es que, partiendo de un análisis de la violencia, hay que tratar de dilucidar cuáles pueden ser las causas a las que los docentes podemos tener acceso efectivo para tratarlas, con el propósito de prevenir o de resolver lo que está sucediendo.

2. VIOLENCIA EN LAS RELACIONES HUMANAS

Se aborda la definición de «violencia escolar» en el marco de las relaciones interpersonales que tienen lugar en las instituciones educativas, con el fin de detectar si existe una violencia que es generada desde la escuela y por sus integrantes. Circunscribirla podrá clarificar la dimensión sobre la cual es viable operar. Las otras aristas de este complejo fenómeno requerirán otras intervenciones y enfoques cooperativos entre diversas instituciones y actores sociales, que no son objeto de análisis de este artículo.

120

Conceptualizar la violencia en la escuela implica entender que la manifestación a la que nos referiremos es la que se da en el espacio de las relaciones humanas en el contexto de las instituciones educativas. Por tanto, será necesario establecer los supuestos antropológicos desde los que partimos. No nos concentraremos en la violencia que puede darse entre extraños, donde el «otro» es cosificado y visto como un objeto desprovisto de todo atributo personal.

¿Qué es lo que nos hace y nos caracteriza como humanos? No somos humanos por nuestro aislamiento, sino por nuestra red de asociaciones. La historia individual de cada uno de nosotros se entreteje con las vidas de otros seres humanos con los que compartimos el devenir de la existencia. Nuestra naturaleza es de índole relacional. Se forja *en y a través* de la existencia, en una construcción que surge *de y a partir* del contacto con los demás humanos. Somos un «ser-con-otros»³.

³ La filosofía existencialista del siglo xx ha contribuido con aportes muy abundantes y sólidos a esta concepción antropológica.

Dado que lo que nos caracteriza como hombres es nuestro «estar-siendo-con-otros», no podemos estar sin tener relación con otros. Estamos sujetos a la relación. La relación es límite y condición de la existencia.

Podemos afirmar entonces que no podemos no vincularnos. No podemos no comunicarnos⁴. No pudiendo no vincularnos, la violencia tiende a verse como las formas que adopta el vínculo entre las personas.

La violencia aparece así como uno de los modos de vínculo que tendemos a establecer con el otro. Todos tenemos experiencias de encuentros que calificamos como positivos o buenos, en los que las sensaciones emergentes son las de bienestar, expansión, libertad, armonía. También podemos recordar otros que rotulamos como negativos, en los que la percepción interna nos revela estar sintiendo molestias, daños, incomodidades, y donde predomina la lucha en vez de la cooperación.

La raíz etimológica de la palabra violencia deriva del latín «uis» –fuerza física, vigor, potencia, energía– y designa la fuerza orientada y selectiva contra algo o contra alguien. Es un fenómeno complejo y multifacético que supone, al menos, dos sujetos relacionados. Se manifiesta a través de la interacción de sus conductas⁵, donde uno o ambos ejercen una fuerza sobre el otro, especificadas por la intención respecto del efecto que tienden a producir, y por la consideración de ese efecto producido como agresivo, aun cuando difiera del propósito de su ejecutor. Será violenta si tiene la intención y si provoca un efecto vivenciado como restrictivo-agresivo, negativo, forzando o sometiendo en cualquiera de las dimensiones que forman a un ser humano⁶.

Se manifiesta como un deseo de matar, de eliminar física o simbólicamente al otro, pretendiendo usurparle su dignidad personal. Alguien impone una fuerza sobre otro, constriñéndolo, forzándolo a que haga o deje de hacer. La violencia siempre implica alguna clase o algún

⁴ Cfr. Rubén León Makinistian (1991): *Comunicación Humana y Sistemas Humanos. Recorrido de ideas. 1984/1990*, Rosario, Sociedad Editorial, pp.27-28, y P. J. Watzlawick, Beavin Babelas, y D. D. Jackson (1995): *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, pp. 49-52.

⁵ Acciones voluntarias y con significado, materiales o simbólicas, producidas intencionadamente por uno y dirigidas hacia otro.

⁶ Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2004): *Violencia en la escuela* (capítulo III), Rosario, Laborde Editor.

nivel de restricción hacia el destinatario. En un fenómeno de violencia las consecuencias vivenciales son negativas: nos sentimos lastimados, dolidos, ofendidos, restringidos, dañados, despreciados, menospreciados, disminuidos, maltratados. Se genera una necesidad de librarnos de ese estado de cualquier manera.

La vivencia no sólo depende de la intención o del efecto, sino de ambos, en combinación con el estado de *compensación-equilibrio* o de *descompensación-desequilibrio* de cada uno⁷. Si alguien se encuentra descompensado estará más propenso a interpretar y a percibir las conductas de los demás como restrictivas y violentas, con independencia de la intención que hayan tenido sus emisores. Por otra parte, si quien emite la conducta está descompensado, tendrá menos posibilidades de analizar sus intenciones y de anticipar los efectos de sus formas de proceder. La lectura integral de un episodio de violencia no debería excluir la comprensión del estado de compensación-descompensación tanto del emisor como del receptor de la conducta en cuestión.

Si bien una conducta violenta puede ser premeditada o planificada, también puede ser la expresión de un desbordamiento emocional. Es posible que sea una respuesta incontenible, a la manera de una explosión, o ser el resultado de un proceso de acumulación más o menos prolongado de quien ha sufrido un tiempo mayor de lo soportable algo que se vivencia como muy desagradable e incómodo. La capacidad de tolerancia frente a la espera para la satisfacción de las necesidades y para la realización del deseo es singular y cambiante en cada ser humano, y está asociada a sus matrices de crianza. Es obvio que no somos réplicas idénticas; lo que para unos pasa desapercibido, para otros cobra tintes trágicos.

Por eso, lo que pretendemos es evitar decálogos de conductas violentas que funcionen como listados de estereotipos superficiales e improductivos. Es importante recordar que la violencia se da como una de las formas de relación entre los seres humanos, dependiendo no sólo de la conducta puesta en juego sino de la intención con la que se emite, así como de los estados de ánimo del emisor y del destinatario de la misma. Las conductas no pueden catalogarse como violentas si se encuentran aisladas de su contexto comunicacional, aunque existan algunas que

⁷Cfr. Rubén León Makinistian (1996): *Ideas de la materia «Comunicación Humana y Sistemas Humanos»* (1995), Rosario, Sociedad Editorial, pp. 12-14.

admiten interpretaciones más o menos unívocas. Por ejemplo, matar a alguien no puede estar representando otra cosa que una forma de violencia en su expresión de mayor radicalidad, sea cual fuere la exégesis que se pretenda hacer o las justificaciones que se esgriman, incluida la defensa propia.

En general, puede considerarse que algo es violento si trivializa, si maquiniza; esto es, si en la relación se coloca al otro en un lugar de inmovilización a partir de un repertorio cerrado de conductas posibles del que se le impide salir o trasladarse, y donde están vedadas las respuestas alternativas no contempladas por las contingencias de ese repertorio. Así se encasillan las acciones en un catálogo limitado de eventos adecuados, y lo que no integra ese vademecum es incorrecto, y, por tanto, censurado o anulado. De este modo, sin intención de producir un daño o de forzar al otro, las expectativas pueden jugar una función restrictiva que coarta al otro, violentándolo. Siempre propongo como ejemplo que realicemos un ejercicio de introspección respecto de nuestros vínculos más próximos, y encontraremos muchas situaciones que nos revelan cómo y cuánto esperamos de los otros, condicionando el curso de sus vidas a partir de lo que suponemos son nuestras mejores intenciones.

123

Cabe que nos preguntemos: ¿dónde podemos ser creativos sin riesgos? ¿Dónde podemos coexistir en libertad?

3. VIOLENCIA EN LA ESCUELA: MÁS ALLÁ DE LO SIMBÓLICO

La descripción que se ha realizado para todo vínculo interpersonal puede aplicarse a las relaciones humanas en la escuela. Sería conveniente que nos preguntáramos si la escuela, como institución cuya función sustantiva es la de socializar a los individuos a través de la enseñanza de conocimientos públicamente legitimados⁸, tiene en su naturaleza constitutiva un germen de violencia que se despliega y que prolifera en las situaciones características que le dan identidad.

Después de los aportes de la Pedagogía Crítica, es casi imposible soslayar que la organización escolar tiene en la esencia que le sirve

⁸Cfr. Carlos Cullen (1997): *Crítica de las razones de educar*(capítulo I), Buenos Aires, Paidós.

de base una tendencia al control de las conductas sociales, más allá de cuanto podamos justificar este control como necesario y legítimo para la convivencia entre los hombres. Desde la Modernidad, la creación de la escuela tuvo como misión transmitir un legado cultural, de homogeneización y de aleccionamiento de los sujetos, para insertarlos en las nuevas formas de convivencia social que se generaron a partir de la transición de las monarquías absolutas a la constitución de los Estados nacionales, antecedentes de las democracias contemporáneas. También es válido extrapolar para la escuela lo que Gareth Morgan analiza para las organizaciones en general, y, en ese sentido, coinciden las distintas imágenes. Las instituciones educativas son, en alguna medida, máquinas burocráticas, metáforas de organismos vivos, espacios de lucha por el poder, e igualmente instrumentos de dominación⁹ que a veces utilizan mecanismos sutiles y de otro tipo para lograr los fines que se supone son los mejores.

Ya en la concepción althusseriana la escuela ocupaba un lugar privilegiado entre los aparatos ideológicos del Estado, como un instrumento para la reproducción de las condiciones de desigualdad existentes, y como la perpetuación en el poder de la clase dominante. Bourdieu y Passeron profundizan este análisis, sosteniendo que la escuela no sólo reproduce las diferencias sino que las legitima, imponiendo significados de una cultura hegemónica como formas de control social a través de una violencia simbólica, más sutil, pero no menos efectiva¹⁰.

Para la sociología las instituciones son el conjunto de reglas, normas, valores, sentimientos, pautas culturales y conocimientos que definen los modos de actuación correctos, esperados o apropiados¹¹. Cabe que seamos conscientes de que estos procesos que mencionamos con cierto alejamiento abstracto se producen a través de las personas que interactúan en esas estructuras, entre las que se dan relaciones de poder, sobre el armazón de una institución cuya misión originaria ha sido la de ser una entidad reguladora de las conductas adecuadas para una época y para una sociedad determinadas. Podemos afirmar que la escuela está constituida por las personas que la componen.

⁹ Cfr. Gareth Morgan (1998): *Imágenes de la organización* (capítulo 9, pp. 261-307), México, Alfaomega Grupo Editor.

¹⁰ Cfr. Jesús Palacios (1997): *La cuestión escolar*, México, Fontamara, pp. 431-450.

¹¹ Cfr. Ely Chinoy (1960): *Introducción a la sociología*, Buenos Aires, Paidós Studio, pp. 42-46.

Si la escuela es lo que de ella pretenden sus maestros: ¿qué uso hacen las personas de ese poder que tienen? ¿Cuáles son los vínculos que se establecen? ¿Qué formas adoptan las interacciones? ¿Cómo se vivencian los encuentros? ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes respecto a los fenómenos de violencia que se producen?

4. PENSANDO ESTRATEGIAS Y SOLUCIONES

Por lo general, cuando los directivos y los docentes consultan acerca de casos de violencia que se presentan en sus instituciones, el curso de los acontecimientos ha llegado a un punto en el que resulta casi imposible ignorar lo que está sucediendo; eso significa que se ha producido un estado avanzado de instalación, y que las manifestaciones son muy visibles, reiteradas y que revisten cierta gravedad. En ese momento también suele ser difícil desentrañar el origen y las causas que generaron la situación que motivó la solicitud. Es importante tener plena conciencia de que no hay recetas mágicas ni expertos externos que, con su sola presencia, puedan modificar algo que llevó un proceso de consolidación en los modos de vincularse de ese sistema. Una solución genuina no puede ser iniciativa de una persona aislada, aunque cada uno de nosotros puede intentar caminos alternativos para comenzar ese cambio por aquello que depende de cada quien.

125

4.1 ALGUNAS SUGERENCIAS PARA COMPARTIR EL CAMINO DE BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

- *Reflexión y coherencia*

La vida sólo puede ser entidad hacia atrás, pero debe vivirse hacia adelante.
Sören Kierkegaard

Uno de los primeros pasos que tendríamos que poder dar en una institución que tiene manifestaciones de violencia es reflexionar, no como una práctica individual y racional, sino también social y vivencial: hablar con otros, dialogar. Casi siempre lo que contribuye a consolidar un estatus de violencia en los vínculos es la impunidad, el silencio que se suscita en relación con los hechos; aquello que no se comenta abiertamente. Nadie quiere admitir que «eso» esté ocurriendo, y menos que

cada uno pueda tener algo de responsabilidad o de participación. Esa reflexión implica iniciar un examen introspectivo, en el que cada uno se traslade del lugar del espectador-observador inocente hacia el de un análisis de las responsabilidades que le corresponden como productor de violencia. Nada es del todo individual. Somos seres sociales, y lo que cada uno de nosotros es está entrelazado en vínculos con los demás. No podemos no tener participación.

¿En qué medida cada uno de nosotros es responsable de lo que está ocurriendo? ¿En qué medida aportamos algo a las relaciones interpersonales en la institución?

Por ejemplo: cada uno tiene un conjunto de concepciones implícitas que sirven de motor para las acciones. Entre esos supuestos también tenemos un conjunto de ideas acerca de la educación. De ahí que podamos preguntarnos de qué modo influyen ciertas concepciones educativas en las acciones que intercambiamos con los demás en el contexto de la escuela en la que estamos integrados. Tendemos a considerar nuestras creencias como si fueran las únicas válidas. El paso siguiente en esa escalada, que puede terminar en imprevisibles incidentes de violencia, es tratar de que todos los que nos rodean tengan la misma visión de la realidad y de la educación. A veces, con buenas intenciones, decimos que tenemos que acordar criterios, cuando lo que se encubre en el discurso es un intento de homogeneizar el pensamiento de los demás y asimilarlo al nuestro. La imposición puede ser sutil o explícita. ¿En qué medida pretendemos que los demás vean el mundo como nosotros? ¿Qué consecuencias vinculares se desprenden de esta demanda? ¿Lo proponemos o lo exigimos?

Es muy importante abrir espacios de diálogo en los que podamos crear la confianza suficiente para expresarnos y para escuchar a los demás. Esto parece una obviedad; sin embargo, exige un trabajo continuo con nuestras propias emociones y creencias, para poder enfrentarnos al encuentro sin procurar ganar o perder, sino tratando simplemente de cooperar para esclarecer todos nuestros supuestos.

He escuchado la opinión de algunos docentes a quienes les resultaba intolerable que sus alumnos no tomaran notas o apuntes de sus clases magistrales, porque lo catalogaban como una grave falta de respeto. Otros manifestaban que permitían que sus alumnos se insultaran en el aula, creyendo que eso era propiciar que fueran auténticos, o incluso los había que eran capaces de responder con el mismo tono y nivel

del discurso porque se tildaban de no ser hipócritas. Entre tantos extremos, tal vez debamos preguntarnos qué consideraciones hacemos de las cosas más simples de la convivencia; cuándo y a partir de qué deja de ser armónica y se transforma en violenta para nosotros; y en qué medida nos hacemos responsables de la violencia que generamos o en la que no intervenimos para menguar. Nuestras prácticas institucionales deben ser reflexivas. Tenemos que detenernos y crear un circuito de latencia antes de reaccionar de forma automática frente a los estímulos de los demás. El lenguaje, la palabra, nos permiten abrir brechas entre los comportamientos automáticos y las respuestas voluntarias.

Mientras vayamos reflexionando en conjunto, nos quedará la tarea de buscar la coherencia personal entre nuestras creencias y convicciones –ahora en proceso de esclarecimiento continuo–, y nuestras acciones.

- *Hacerse cargo de los efectos de las propias conductas*

[...] yo juraría que quería que estuvieses alegre, pero, si estás deprimido, y aseguras que es a partir de mi comportamiento, yo me responsabilizo por tu estado, por tu pena, y (con dolor) admito que mi intención tuvo que haber sido la de injuriarte.

Rubén L. Makinistian¹²

Se ha afirmado nuestra naturaleza relacional como humanos. Dado esto, se afirma que no podemos no comunicarnos; la relación es límite y condición de la existencia. En la comunicación nos perturbamos mutuamente, y nuestras acciones tienen consecuencias. Como adultos y como docentes, tenemos que admitir que es mayor la responsabilidad que nos corresponde en los vínculos que tendemos a constituir con nuestros alumnos¹³.

¹² Rubén León Makinistian (1992): *Espacios y Silencios*, Rosario, Sistemas Humanos.

¹³ Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2001): *Poder y Seducción en la Escuela* (capítulo IV, pp. 117-135), Rosario, Editorial Homo Sapiens. Se desarrolla la idea del compromiso y de la responsabilidad en relación con la ética docente.

La calificación de una conducta como violenta no se juzga sólo por las intenciones ni por los efectos, sino por ambos, en el contexto de la historia relacional, y porque tienden a producir una acción destructiva en el otro. Puede ocurrir que la intención y el efecto no siempre estén coordinados. No habiendo intención pero produciéndose el efecto, y tomando conocimiento por la explicitación del destinatario de la acción, será un marcador o un especificador suficiente para calificar a la conducta como violenta, toda vez que el receptor la haya vivenciado como tal y se haya sentido restringido, objeto de crueldad o de denigración, maltratado o dañado en forma inmerecida.

Aunque quizás no se haya deseado lastimar al otro, pero si esa persona se sintió afectada, tiene que evaluarse que la agresión estuvo implícita, de alguna manera, en la intención. ¿Somos capaces de admitir que, si bien no tuvimos intención, podemos haber generado una conducta violenta?

En muchas ocasiones la lectura que podemos hacer de un fenómeno de violencia en las relaciones vinculares es la de situar al emisor de la conducta como a alguien que está descompensado y sin posibilidad de pedir solución adecuada para reestablecer su equilibrio interno. Antes de usar nuestro poder para responder de idéntica manera, reprimiendo la expresión de esa emoción negativa, convendría recordar al Mahatma Gandhi: «Son violentos porque están desesperados...»

En otras ocasiones somos nosotros quienes estamos descompensados, y no podemos pedir o no podemos interpretar el pedido del otro ni hacer la devolución adecuadamente.

- *De-construir estereotipos*

Cuando veas a un hombre bueno,
trata de imitarlo. Cuando veas a un hombre malo, examínate a ti mismo.

Confucio

Quizás nos interroguemos acerca de por qué algunas personas tienen mayor plasticidad para aceptar la realidad cambiante, y, al mismo tiempo, la imposibilidad de controlar hechos y sujetos. Sin duda tendríamos que ahondar en las matrices de crianza que han favorecido o no la tolerancia, para postergar la espera en la satisfacción de las necesidades y en la realización de los deseos. Pero, más importante que profundizar

en las causas, sería que nos detuviéramos a pensar en cómo podemos incrementar nuestros niveles de tolerancia para con los demás, y contribuir de esa forma a crear ámbitos en los que sea posible coexistir en libertad, sobre todo en instituciones que han sido establecidas con fines de control social más que de expansión personal. Se trata de una de las maneras de ver el mundo. Esas maneras se aprenden y se construyen con otros, en tanto en cuanto somos «seres-con-otros», seres en relación.

Las expectativas pueden funcionar como modelos restrictivos en nuestras relaciones con los demás. Si esos otros son nuestros alumnos es más riesgoso todavía, porque tenemos un poder que nos confiere el rol docente que puede imponer, ya sea de forma sutil, ya sea de manera directa, moldes supuestamente más apropiados respecto a cómo debe ser uno y a cómo debe comportarse.

¿Cómo de-construir nuestros estereotipos? Se comienza reconociendo que los tenemos y que subyacen a nuestros juicios acerca de lo que nos rodea. Todos esperamos que los otros sean de tal o de cual manera. No es cuestión de discutir aquí la legitimidad de tales deseos. Son naturales, hemos crecido con ellos, pero, ¿son adecuados para una convivencia armónica y sin violencia?

¿Cuál es el modelo de alumno ideal que cada uno tiene? Describirlo, explicitarlo, contarlo y hasta hacérselo saber a los estudiantes es un camino para no restringirlos con demandas que invadan su intimidad, y que no tienen nada que ver con nuestro contrato pedagógico. ¿Hasta dónde toleramos las diferencias entre el modelo de alumno ideal y el alumno real que tenemos sentado en clase?

Es frecuente que en la sala de profesores, en el bar o en otros ámbitos de reunión de colegas docentes, uno escuche expresiones que remiten a juzgar a los alumnos según criterios que parecen objetivos, pero que conllevan la subjetividad y la arbitrariedad propias de los estereotipos no explicitados. Se comparan personas, cursos, grupos, estudiantes de un turno con otro, provocando lesiones en esas personas. ¿Cuántas veces pedimos a los demás cosas que no pueden lograr? ¿Cuántas veces disfrazamos exigencias bajo la apariencia de pedidos? En la relación pedagógica, que es asimétrica, cualquier demanda tiene un impacto y unas consecuencias mucho más significativas que en cualquier otro vínculo en el que haya proporción en el ejercicio del poder.

Algunas preguntas para comenzar a de-construir estereotipos:

Como docentes, ¿en qué medida tomamos en cuenta la importancia del contrato fundacional de nuestra relación pedagógica con nuestros alumnos?

En esa ocasión especial y única que es el primer encuentro, ¿acudimos con ligereza, sin prestar atención? ¿Nuestras pautas son claras y explícitas acerca de cómo pretendemos que sea la relación? Si establecemos las pautas, ¿qué margen dejamos para que ellos, nuestros alumnos, aporten sus expectativas acerca de cómo será esa relación? ¿Comenzamos con un saludo ritual desprovisto de sentido? ¿Saludamos o comenzamos a impartir la asignatura sin preámbulos ni presentaciones? ¿Tenemos expectativas que funcionen como un modelo previo al que deben ajustarse con rigor los alumnos reales y concretos? ¿O las expectativas significan estar abiertos a tomar contacto con ellos, sean como sean?

En esas otras ocasiones especiales y únicas que son cada uno de los encuentros de aprendizaje conjunto a los que denominamos clases, ¿honramos ese contrato con nuestras acciones? ¿O se convierte dicho contrato en una declaración vacía y formal?

¿Nos preocupamos por conocerlos? A veces cometemos reduccionismos psicologistas y ahondamos investigando un pasado infantil e inconsciente que no nos compete ni nos sirve. Otras veces nos convertimos en detectives que exploramos legajos-prontuarios a la espera del próximo delito del reo. Pero, ¿estamos *de verdad* con ellos mientras compartimos el espacio-tiempo de la clase? Al menos, ¿los miramos mientras estamos dando la clase con y para ellos? ¿Los observamos? ¿O dejamos nuestra vista perdida en algún punto indeterminado del aula? ¿Dirigimos nuestro discurso a cada uno de ellos o a un alumno promedio abstracto e inexistente? ¿Nos damos cuenta de qué modo cambian las expresiones del rostro de cada uno según lo que vamos exponiendo? ¿Nos preocupamos por lo que manifiestan con palabras y con gestos?

- *Distinguir entre lo que depende de nosotros y lo que no*

Concédeme la serenidad de aceptar que hay cosas que no puedo cambiar, el valor de cambiar lo que puede cambiarse y la sabiduría para distinguir la diferencia.

Anónimo

Muchas veces pretendemos que cambie la realidad que nos circunda. No sólo reclamamos infructuosamente que cambien las cosas, sino que en incontables ocasiones lo que procuramos es forzar a las personas con las que nos vinculamos para que sus características particulares y sus conductas se ensamblen con nuestras representaciones mentales acerca de ellas. Elaboramos pseudopreguntas y argumentos falaces para sostener lo inútil de cualquier modificación de nuestra parte: «¿por qué tengo que ser yo el que cambie? ¿Por qué no cambia primero el otro? ¿Quién está equivocado?».

Pocas veces volvemos la mirada sobre nosotros mismos, y menos aún admitimos que podamos ser nosotros los que deberíamos transformarnos. A menudo ambicionamos cambiar lo que no depende de nosotros y que no puede ser cambiado, al menos por nuestra mera intención o voluntad. Parece obvio que tendríamos que centrarnos en lo que de nosotros depende, pero a veces eso no resulta tan claro a la hora de analizar lo concreto, y menos factible puede ser que nos enfoquemos hacia lo que podemos hacer. Esperamos ilusionados que los demás cambien, en lugar de comenzar el cambio por nosotros mismos.

131

¿Qué nos pasa a cada uno de nosotros con la violencia?

¿Cuántas veces generamos expectativas que no podemos cumplir?

¿Cuántas veces nuestras expectativas engendran presiones que el otro no puede asimilar?

¿Cuántas veces prometemos y no cumplimos?

¿Cuántas veces no hemos podido detenernos y reaccionamos de forma automática reproduciendo más violencia todavía?

¿Cuántas veces somos irónicos y lastimamos con nuestras palabras y con nuestros gestos?

¿Cuántas veces provocamos un daño y no pudimos o no hicimos nada para repararlo?

5. CONCLUSIONES

Desde nuestra perspectiva la educación es, ante todo, un encuentro entre personas semejantes antes que diferentes e igualadas, en nuestra dignidad humana, por esas diferencias de las que nadie está exento. Esas diferencias, que nos enriquecen y nos constituyen como sujetos, en interacción con funciones especificadas para cada uno: unos, convocados para enseñar y otros para aprender¹⁴.

En estos encuentros nos perturbamos mutuamente, por lo que *en* y *con* la interacción nos modificamos y vamos cambiando. Dado que afirmamos la interacción pedagógica como encuentro entre semejantes, igualados y enriquecidos por esas diferencias con las que nos modificamos mutuamente, podemos decir que se trata de un encuentro **de aprendizaje conjunto**¹⁵, en el que aprendemos unos *de* y *con* otros recíprocamente.

Así cobran funcionalidad los roles de *educador* y de *educando*, resignificando pautas originarias en las que se funda la relación pedagógica. El respeto, la tolerancia, la solidaridad y los demás valores que tienen que ver con la convivencia, cobrarán materialidad por la elección y por la aceptación a las que nos obligamos en el compromiso de estar entre personas, con independencia de los roles y de las funciones que cada uno desempeñe.

Cada clase podrá ser un espacio-tiempo de encuentros únicos e irrepetibles de aprendizaje conjunto. Dejaremos de vernos los docentes como observadores no-participantes, separados de nuestros alumnos, y

¹⁴ Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2004): *íd.*, pp. 73-76.

¹⁵ Cfr. Rubén León Makinistian (1991): *íd.*, pp. 93-99, donde se concibe el encuentro entre un terapeuta y el sistema que lo consulta como '*sesión única de aprendizaje conjunto*'. También la pedagogía de Paulo Freire opera con *ideassimilares* de aprendizaje mutuo entre educador y educando.

a éstos con sus rótulos, para pasar a mirarnos como seres en relación, un *yo-tú*, un *ser-con-otros*, con las implicaciones pragmáticas que se derivan de ello, y que será necesario asumir.

El soporte básico sobre el que se dará esta trama relacional no podrá ser otro que la comunicación humana, refiriéndose a ella (para distinguirla de otras formas de comunicación)¹⁶ como una condición de existencia, como un proceso dinámico en el que las personas estamos vinculadas, conectadas, relacionadas, re-ligadas, en una ida y vuelta permanente y simultánea. Somos seres relacionales. No podemos no comunicarnos. En la comunicación nos perturbamos mutuamente. La violencia en este marco puede definirse como una forma o como un modo que adopta el vínculo entre las personas.

La escuela es una institución cuya función sustantiva es socializar a los individuos a través de la enseñanza de conocimientos públicamente legitimados. Por mandato fundacional, tiene una esencia de control y de formación para la disciplina. Los actores que la componen son los que actualizan esos mandatos. Se puede afirmar que una escuela es lo que hacen de ella sus maestros.

Por tanto, si pretendemos algún cambio respecto a los fenómenos de violencia que se dan en las escuelas, tenemos que considerar qué cosas dependen de nosotros –los docentes– como potenciales generadores de violencia, en lugar de poner la mirada sólo en el contexto y en su influencia. Como nos exhortaba el filósofo John Lennon, «No nos rindamos jamás. / Nunca es demasiado tarde/ para construir un mundo nuevo».

133

BIBLIOGRAFÍA

BALDWIN, M., y otros (1991): *Ejercicios para la comunicación humana*, México, Editorial Pax México.

¹⁶ Aquí no nos detendremos en el tradicional esquema de emisor-receptor, mensaje, canal, código, ruido, interferencia y demás consideraciones acerca de las funciones del lenguaje atribuido a Román Jakobson, y sobre el que tanto se ha estudiado y escrito.

COROMINAS, J. (1990): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.

BLANQUEZ FRAILE, A. (1972): *Diccionario manual Latino-español/español-latino*, Barcelona, Editorial Sopena.

CHINOY, E. (1960): *Introducción a la sociología*, Buenos Aires, Paidós Studio.

CULLEN, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.

EDWARDS E., y PINTUS, A. (2004): *Violencia en la escuela*, Rosario, Laborde Editor.

— (2001) *Poder y Seducción en la Escuela*, Rosario, Editorial Homo Sapiens.

MAKINISTIAN, R. L. (1991): *Comunicación Humana y Sistemas Humanos. Recorrido de ideas, 1984/1990*, Rosario, Sociedad Editorial.

— (1992) *Espacios y Silencios*, Rosario, Sistemas Humanos.

— (1996) *Ideas de la materia "Comunicación Humana y Sistemas Humanos" (1995)*, Rosario, Sociedad Editorial.

MANACORDA, M. A. (1987): *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

MORGAN, G. (1998): *Imágenes de la organización*, México, Alfaomega Grupo Editor.

PALACIOS, J. (1997): *La cuestión escolar*, México, Fontamara.

WATZLAWICK, P. J.; BEAVIN B., y JACKSON, D. D. (1995): *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 37

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR